



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI



# UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

ENSENYAMENT DE MESTRES  
EDUCACIÓ INFANTIL

TREBALL DE FI DE GRAU

---

## L'APADRINAMENT: UNA PROPOSTA PER LA INCLUSIÓ A L'EDUCACIÓ INFANTIL

---

**Estudiant:** Núria Muñoz Garcia

**Tutor:** Ricard Ramírez Merlos

**Grau:** 4t d'Educació Infantil

Seu del Baix Penedès, 22 de maig de 2025



## Agraïments

Realitzar aquest TFG i aquest Grau ha estat una experiència intensa i enriquidora, plena de reptes, aprenentatges i obstacles. Per això, vull expressar el meu agraïment a totes les persones que m'han acompanyat i ajudat al llarg d'aquest camí.

En primer lloc, vull agrair al meu tutor, Ricard, per la seva orientació, disponibilitat i suport constant. La seva guia ha estat fonamental tant en el desenvolupament del pràcticum II com en l'elaboració d'aquest treball. El seu feedback en els lliuraments parcials i les seves propostes de millora han estat claus per assolir els objectius proposats. Hem format un veritable "Dream Team".

També vull expressar el meu agraïment al meu marit, Roberto, i a la meva filla, Ana, per la seva paciència i comprensió durant aquests quatre anys d'estudi. El seu suport incondicional ha estat essencial per superar els moments més difícils.

A la meva mare, que tot i els primers símptomes d'Alzheimer, sempre ha mostrat orgull pel meu darrer projecte. També agraeixo a les meves germanes i a la meva família política per compartir aquesta il·lusió amb mi. Als meus amics, tant els d'aquí com els de Burgos, els dono les gràcies per les seves paraules d'ànim i suport constant.

A les professores Cristina Valls, Mònica Caselles, Mònica López per la seva dedicació i seguiment en aquests anys, oferint-nos orientacions, consells i escolta.

Finalment, agraeixo a les persones entrevistades per la seva col·laboració i a les dues escoles on vaig realitzar les pràctiques, per obrir-me les portes i brindar-me coneixements valuosos i noves amistats.

A tots, gràcies per formar part d'aquest viatge.

*"L'èxit recau en l'equilibri i l'actitud". Nùria Muñoz*



## RESUM

Aquest Treball de Final de Grau sorgeix de les observacions realitzades durant les pràctiques en escoles, on es va identificar l'apadrinament entre alumnes com una proposta clau per a la convivència i la inclusió escolar. En un context educatiu que avança cap a la inclusió, impulsat per normatives com la LOMLOE i l'Agenda 2030, encara persisteixen desigualtats en l'accés i l'èxit educatiu, especialment entre infants amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) i en situació de vulnerabilitat social. L'apadrinament escolar emergeix com una eina útil per afavorir la integració i el suport entre iguals. Tot i no estar institucionalitzat, moltes escoles catalanes han adoptat programes similars amb resultats positius en cohesió i inclusió. Diferents estudis destaquen l'agrupament inclusiu com a beneficiari de l'ensenyament i la convivència, fomentant dinàmiques d'aprenentatge entre estudiants de diferents edats.

Aquest treball proposa identificar barreres associades a la inclusió, conèixer estratègies per implementar un programa d'apadrinament efectiu i analitzar-ne l'efectivitat. Considero que com a futura mestra d'educació infantil, és fonamental comprendre com aquesta pràctica pot influir en la motivació, autonomia i socialització dels infants, així com en el seu sentiment de pertinença.

Per assolir els objectius plantejats, s'ha emprat una metodologia de caràcter qualitatiu, mitjançant entrevistes a diversos mestres d'educació infantil, la realització d'un grup de discussió amb professionals de l'àmbit docent i l'observació directa a infants dins el seu entorn escolar. A partir de la informació recollida a través d'aquests instruments, s'han extret conclusions rellevants, així com propostes de millora i possibles línies per a futures recerques.

Els resultats conclouen que la implementació d'un programa d'apadrinament és una bona proposta inclusiva que genera vincle, habilitats socials, i, perquè aconsegueix crear vincles significatius, el desenvolupament d'habilitats com la comunicació i el suport entre iguals, oferint així una eina d'educació integral.

**PARAULES CLAU:** Apadrinament, educació infantil, formació, inclusió



## RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado surge de las observaciones realizadas durante las prácticas en centros escolares, donde se identificó el apadrinamiento entre alumnos como una propuesta clave para la convivencia y la inclusión escolar. En un contexto educativo que avanza hacia la inclusión, impulsado por normativas como la LOMLOE y la Agenda 2030, todavía persisten desigualdades en el acceso y en el éxito educativo, especialmente entre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y en situación de vulnerabilidad social. El apadrinamiento escolar emerge como una herramienta útil para favorecer la integración y el apoyo entre iguales. Aunque no está institucionalizado, muchas escuelas catalanas han adoptado programas similares, con resultados positivos en cuanto a cohesión e inclusión. Diversos estudios destacan que los agrupamientos inclusivos benefician tanto la enseñanza como la convivencia, promoviendo dinámicas de aprendizaje entre estudiantes de diferentes edades.

Este trabajo se propone identificar las barreras asociadas a la inclusión, conocer estrategias para implementar un programa de apadrinamiento efectivo y analizar su grado de eficacia. Considero que, como futura maestra de Educación Infantil, es fundamental comprender cómo esta práctica puede influir en la motivación, la autonomía y la socialización del alumnado, así como en su sentimiento de pertenencia.

Para alcanzar los objetivos planteados, se ha utilizado una metodología de carácter cualitativo, a través de entrevistas a diversas maestras de Educación Infantil, la realización de un grupo de discusión con profesionales del ámbito docente y la observación directa de niños y niñas en su entorno escolar. A partir de la información recogida mediante estos instrumentos, se han extraído conclusiones relevantes, así como propuestas de mejora y posibles líneas para futuras investigaciones.

Los resultados concluyen que la implementación de un programa de apadrinamiento constituye una buena propuesta inclusiva, ya que genera vínculos significativos, habilidades sociales, comunicación y apoyo entre iguales, ofreciendo así una herramienta de educación integral.

**PALABRAS CLAVE:** Apadrinamiento, educación infantil, formación, inclusión.



## ABSTRACT

This Final Degree Project arises from observations made during school placements, where peer mentoring (apadrinamiento) was identified as a key strategy for promoting coexistence and school inclusion. In an educational context moving toward inclusion, driven by regulations such as the LOMLOE and the 2030 Agenda, inequalities in access and academic success still persist—particularly among students with specific educational support needs (SESN) and those in socially vulnerable situations. Peer mentoring emerges as a valuable tool to foster integration and mutual support among students. Although not formally institutionalized, many schools in Catalonia have adopted similar programs, with positive results in terms of social cohesion and inclusion. Several studies highlight how inclusive groupings benefit both teaching and school life by encouraging peer learning across different age groups.

This study aims to identify the barriers to inclusion, explore strategies for implementing an effective peer mentoring program, and assess its impact. As a future early childhood education teacher, I consider it essential to understand how this practice can influence children's motivation, autonomy, and socialization, as well as their sense of belonging.

To achieve the proposed objectives, a qualitative methodology was used, involving interviews with several early childhood education teachers, a focus group with education professionals, and direct observation of children in their school environment. The data collected through these instruments have led to relevant conclusions, as well as improvement proposals and potential directions for future research.

The findings suggest that implementing a peer mentoring program is a promising inclusive strategy that fosters meaningful connections, social skills, communication, and peer support—thus serving as a tool for comprehensive education.

**KEYWORDS:** Peer mentoring, early childhood education, teacher training, inclusion.



## ÍNDEX

<b>1. Introducció</b>	1
<b>2. Bases epistemològiques</b>	3
<b>2.1 Marc conceptual</b>	3
2.1.1. La inclusió	3
2.1.1.1 L'Agenda 2030 en el marc de l'escola inclusiva	6
2.1.2.1 Nomenclatura i mesures per la inclusió educativa	7
2.1.2. Desenvolupament cognitiu	8
2.1.3. La inclusió a l'educació infantil	11
2.1.4. Sinergies entre educació infantil i la inclusió	13
2.1.5. L'apadrinament	17
2.1.5.1 Experiències d'èxit d'apadrinament a Catalunya	21
2.1.6. Activitats que es realitzen a les escoles amb l'apadrinament	21
2.1.7. Formació en inclusió per a docents	23
<b>2.2 Marc metodològic</b>	25
<b>2.3 Marc contextual</b>	26
<b>3. Disseny de la recerca</b>	27
3.1 Objectius	27
3.2 Mostra	28
3.3 Temporalització	29
3.4 Mètodes i tècniques de recollida de dades	31
3.4.1 Mètode de recollida	31
3.4.2 Instrument de recollida de dades	32
3.4.3 Guió de l'entrevista a professionals	34
3.4.4 Validació de l'instrument	37
3.5 Procediment d'anàlisi de dades	39
<b>4. Resultats i conclusions</b>	44
4.1 Exposició dels resultats entrevistes	44
4.1.1 Barreres	44
4.1.2 Efectivitat	45
4.1.3 Recursos	45
4.1.4 Dinàmiques	46
4.1.5 Metodologies	46
4.1.6 Formació	47
4.1.7 Utilitat de l'apadrinament	48
4.1.8 Resultats de les observacions	48
4.2 Discussió	49
4.3 Conclusions	51
4.4 Propostes de millora	54
4.5 Futures línies d'investigació	55
<b>5. Fonts consultades</b>	57
<b>6. Annexos</b>	61
6.1 Índex d'annexos	61



## ÍNDEX DE FIGURES

FIGURA 1. Taula detall de les entrevistes (2025). Elaboració pròpia.	29
FIGURA 2. Planificació del Treball Final de Grau (2025). Elaboració pròpia.	30
FIGURA 3. Taula detall de la tècnica de recollida de dades (2025). Elaboració pròpia.	31
FIGURA 4. Diagrama d'obtenció de dades (2025). Elaboració pròpia.	32
FIGURA 5. Imatge sessió 4 octubre 24 sessió apadrinament (2025). Elaboració pròpia.	33
FIGURA 6. Taula resum dels quatre blocs de l'entrevista (2025). Elaboració pròpia.	34
FIGURA 7. Validació entrevista (2024). Elaboració pròpia.	37
FIGURA 8. Validació entrevista (2024). Elaboració pròpia.	38
FIGURA 9. Validació entrevista (2024). Elaboració pròpia.	38
FIGURA 10. Validació entrevista (2024). Elaboració pròpia.	38
FIGURA 11. Transcripció respostes (2025). Elaboració pròpia.	40
FIGURA 12. Lectura comprensiva (2025). Elaboració pròpia.	40
FIGURA 13. Elaboració de resum (2025). Elaboració pròpia.	41
FIGURA 14. Extracció de la unitat de significat (2025). Elaboració pròpia.	41
FIGURA 15. Assignació de categories (2025). Elaboració pròpia.	42
FIGURA 16. Assignació de temes generals (2025). Elaboració pròpia.	42
FIGURA 17. Núvol conceptual de categories emergents (2025). Elaboració pròpia.	43
FIGURA 18. Components de la discussió. (2025). Elaboració pròpia.	49



## 1. INTRODUCCIÓ

La motivació per a l'elaboració d'aquest Treball de Final de Grau (TFG) sorgeix de les observacions realitzades durant les dues estades de pràctiques en diferents escoles, així com de les diverses experiències viscudes en altres contextos educatius. Durant aquests períodes d'observació i pràctiques, s'han pogut identificar diversos elements que podrien afavorir la convivència i la inclusió escolar, un dels quals podria ser l'apadrinament entre els alumnes.

Actualment, tant a Catalunya com a la resta de l'Estat espanyol, s'està avançant cap a un model educatiu més inclusiu, impulsat per normatives com la LOMLOE i pel marc dels Objectius de Desenvolupament Sostenible de l'Agenda 2030, especialment l'ODS 4. No obstant això, encara persisteixen desigualtats en l'accés, la participació i l'èxit educatiu, especialment entre infants amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), alumnes nouvinguts o en situació de vulnerabilitat social.

Tot i això, avui dia, l'educació inclusiva va més enllà dels canvis normatius, tant a escala internacional com nacional. Implica la posada en pràctica de propostes concretes als centres educatius que siguin coherents amb el model de societat que volem construir.

En aquesta línia, els resultats de la recerca del Projecte INCLUD-ED (Flecha, 2014) posen en relleu que l'agrupament inclusiu és el tipus d'associació que més afavoreix tant l'aprenentatge com la convivència entre alumnes. Aquest enfocament es basa en estratègies educatives que promouen dinàmiques col·laboratives entre estudiants de diferents edats o etapes.

Així doncs, l'apadrinament escolar es presenta com una possible via per afavorir la interacció i l'aprenentatge entre iguals, dins d'un entorn cooperatiu i inclusiu. El present treball té com a propòsit analitzar aquesta pràctica des de diferents perspectives: identificar les barreres associades a la inclusió, conèixer els recursos i estratègies necessaris per implementar un programa d'apadrinament de manera efectiva, i estudiar-ne el possible impacte en l'etapa d'educació infantil.

Aquest tipus d'agrupament requereix la participació activa de mestres o altres adults referents que fomentin la col·laboració entre infants. Com a futura mestra d'educació infantil, considero essencial entendre fins a quin punt la implantació d'un programa d'apadrinament pot incidir en la inclusió escolar. En aquest sentit, la pregunta que guia aquest estudi és: Com influeix la implementació d'un programa d'apadrinament en la inclusió dels infants d'educació infantil?



El treball s'estructura en diversos apartats clau, primerament, es van determinar els objectius que es volen assolir amb la implementació d'un programa d'apadrinament a l'educació infantil. Posteriorment, s'examina el marc teòric i el marc metodològic realitzat per a dur a terme la investigació, que inclou les tècniques utilitzades, les entrevistes amb mestres i els resultats obtinguts que seran degudament detallats i comparats per identificar quina influència té la implementació d'un programa d'apadrinament.



## 2. BASES EPISTEMOLÒGIQUES

### 2.1 MARC CONCEPTUAL

#### 2.1.1 La inclusió

Segons la RAE (Reial Acadèmia de la Llengua Espanyola), la inclusió es defineix com l'acció i l'efecte d'incloure, una definició que, tot i ser precisa, no reflecteix la profunditat del concepte. La inclusió va molt més enllà d'una simple acció de sumar elements a un conjunt, és un principi fonamental que implica el reconeixement de la dignitat i el valor de cada individu, independentment de les seves diferències. És una forma de vida, una actitud davant d'aquesta, que promou la integració de totes les persones com a iguals dins de la societat.

La inclusió no només busca garantir l'accés als recursos i oportunitats, sinó també assegurar que cada individu pugui participar activament, contribuir i sentir-se valorat, independentment de les seves característiques personals. En aquest sentit, la inclusió es concep com un procés dinàmic que implica no només la presència física, sinó també la participació significativa i el reconeixement de la diversitat com a font d'enriquiment per a tota la comunitat educativa (Adam Alcocer, Ahufinger, & Aguilar Serrano, 2022).

Tanmateix, la inclusió és el procés mitjançant el qual s'aconsegueix que totes les persones tinguin els mateixos drets i oportunitats, sense discriminació per raó de gènere, edat, raça, capacitats o altres factors. Aquest concepte no es limita només a l'accés a serveis, sinó que implica una participació real i significativa en tots els aspectes de la vida social. Així doncs, la inclusió es tracta de respectar les diferències individuals i reconèixer que aquestes no són barreres, sinó fonts de diversitat que enriqueixen el conjunt social.

Des de la infància, els éssers humans tenim la necessitat innata de sentir-nos part d'un grup, de ser acceptats i reconeguts. Aquesta necessitat, que pot semblar una preocupació menor durant els primers anys de vida, s'intensifica a mesura que anem creixent i es converteix en una inquietud en l'etapa adulta. Com ja s'ha dit, el desig de pertànyer i de sentir-se inclòs en diversos àmbits de la vida, com el familiar, el social i el laboral, és una part fonamental del nostre benestar emocional i social. Sentir-nos part d'un grup ens proporciona una sensació de seguretat i de connexió, i en conseqüència, també ens ajuda a construir la nostra identitat i a



desenvolupar una autoestima saludable. En aquest sentit, la inclusió no només és un dret, sinó també una necessitat per al desenvolupament personal i col·lectiu.

Si ens centrem en la inclusió educativa podem dir que és un concepte fonamental dins del sistema educatiu. En paraules d'Ainscow, Dyson i Weiner (2013) la inclusió implica una transformació de l'escola i de les pràctiques educatives per garantir que tots els infants, independentment de les seves condicions, tinguin accés a una educació equitativa i de qualitat. Aquest procés no es limita a la integració física de l'alumnat, sinó que implica una participació activa en els processos d'aprenentatge. La inclusió és essencial no només per a l'alumnat amb necessitats educatives especials, a partir d'ara NESE, sinó per a tots els nens i nenes, ja que fomenta un ambient d'igualtat i respecte per la diversitat (UNESCO, 2009).

Afegint informació al concepte que ha sortit anteriorment, cal dir les que les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) fan referència a nens i nenes que, per diferents motius, necessiten ajuda extra per poder aprendre i participar en l'escola com la resta dels seus companys. Aquestes necessitats poden venir de situacions personals, familiars, socials o escolars. Segons el Consorci d'Educació de Barcelona, hi ha diferents tipus d'alumnes que poden tenir NESE, com ara aquells amb discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials; amb trastorns com l'autisme o problemes de conducta greus, així com alumnes amb dificultats d'aprenentatge o amb altes capacitats; també aquells que viuen en situacions socials o econòmiques complicades o que han arribat tard al sistema educatiu. Aquesta manera d'entendre les NESE ens ajuda a veure què hi ha moltes realitats diferents i que totes necessiten una resposta educativa adaptada.

La inclusió educativa no ha estat sempre una realitat. En el passat, molts infants amb discapacitats o dificultats d'aprenentatge eren marginats del sistema educatiu tradicional i escolaritzats en institucions especialitzades. Tanmateix, el canvi de paradigma en l'educació ha fet possible que aquests infants tinguin accés a l'escola ordinària, amb el suport necessari per al seu desenvolupament. A més, la inclusió fomenta la convivència de persones amb diferents perfils i necessitats, la qual cosa enriqueix l'experiència educativa per a tots (Adam Alcocer, Ahufinger, & Aguilar Serrano, 2022).

Aquest enfocament inclusiu s'ha consolidat mitjançant diverses polítiques educatives que promouen la diversitat com un element positiu per a l'aprenentatge. En l'àmbit internacional, iniciatives com la Declaració de Salamanca (1994) van establir les bases per al



desenvolupament de l'educació inclusiva, convidant els estats a garantir l'accés a una educació de qualitat per a tots els infants, independentment de les seves capacitats o condicions socials.

L'educació inclusiva té un impacte socialment positiu, ja que fomenta el respecte a la diversitat i la igualtat d'oportunitats per a tots els infants, creant un entorn educatiu més ric i inclusiu ((Booth, Ainscow, & Kingston, 2006). A mesura que l'escola es converteix en un reflex més fidel de la societat, els infants aprenen a respectar les diferències i a valorar els altres com a iguals.

L'evolució de la inclusió educativa ha estat estretament vinculada a moviments socials i polítiques que han influït en la concepció del que significa una educació inclusiva. Els primers passos per a la inclusió educativa van començar a donar-se a mitjan segle XX, quan la idea d'integrar els alumnes amb NESE en escoles normals va començar a cobrar força. A partir de la dècada de 1960, es va iniciar el reconeixement dels drets educatius per a les persones amb NESE, promovent així un canvi en les pràctiques educatives (Adam Alcocer, Ahufinger, & Aguilar Serrano, 2022).

Com ja s'ha fet menció, el 1994, la Declaració de Salamanca va ser un punt d'inflexió en la creació de la política d'inclusió educativa en l'àmbit global. Aquesta declaració va ser una de les primeres a establir que l'educació inclusiva hauria de ser un dret fonamental per a tots els infants, independentment de les seves capacitats. Aquesta declaració va instar els països a proporcionar els recursos necessaris per a la inclusió d'alumnes amb NESE (UNESCO, 1994).

Per altra banda, la Llei Orgànica d'Educació (LOE) de 2006 i la seva modificació posterior per la LOMLOE de 2020 a Espanya van consolidar la inclusió com un pilar fonamental del sistema educatiu. Ambdós marcs legals establiren la necessitat d'una educació que respongués a les necessitats de tots els alumnes, promovent la igualtat d'oportunitats i l'accés als recursos educatius (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2006).

A més de les legislacions nacionals, també han sorgit nombroses investigacions acadèmiques que han explorat l'eficàcia de la inclusió en diversos contextos. Aquests estudis han demostrat que els infants amb NESE, quan són educats en entorns inclusius, desenvolupen millor les seves habilitats socials, emocionals i cognitives (Arbulu-Ramírez, 2024).

La inclusió educativa es pot definir com el procés mitjançant el qual l'escola modifica els seus programes, metodologies i recursos per assegurar que tots els alumnes, independentment de



les seves característiques individuals, puguin participar de manera activa en els processos d'aprenentatge (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013).

Les característiques més destacades de la inclusió educativa són les següents:

- ❖ Dret a l'educació: Tots els infants tenen dret a una educació que respecti la seva diversitat i els permeti participar activament en la societat.
- ❖ Adaptació del sistema educatiu: Els programes, continguts i recursos han de ser flexibles i adaptables a les necessitats i capacitats dels alumnes.
- ❖ Suport especialitzat: Les escoles han de proporcionar els suports necessaris per garantir l'èxit dels alumnes amb necessitats educatives especials.
- ❖ Ambients d'aprenentatge inclusius: L'entorn escolar ha de ser un lloc segur i acollidor on els infants se sentin valorats i respectats.

En aquest sentit, i segons una revisió de la literatura sobre educació inclusiva, Ainscow, Dyson i Weiner (2013) destaca que la inclusió ha de ser vista com una responsabilitat compartida per tots els membres de la comunitat educativa: docents, famílies, i la societat en general.

En conclusió, la inclusió educativa és una qüestió essencial per a la construcció d'una societat més equitativa. Com afirmen Ainscow, Booth i Dyson (2006), la inclusió és un procés continu que requereix la col·laboració i el compromís de tots els implicats en l'educació. En el futur, serà crucial continuar desenvolupant polítiques i pràctiques inclusives que garanteixin l'accés equitatiu a l'educació per a tots els nens i nenes, amb independència de les seves condicions individuals. A través de l'increment de les oportunitats d'aprenentatge inclusiu, els infants poden desenvolupar les competències necessàries per ser ciutadans actius i responsables.

No podem acabar aquest apartat sense parlar de l'Objectiu número 4 de l'Agenda 2030 que cerca que tothom tingui accés a una educació de qualitat, inclusiva, equitativa, justa i oberta, sense exclusions. Aquest objectiu vol garantir que tots els infants puguin acabar l'escola primària i secundària de manera gratuïta i amb un bon nivell educatiu. També vol eliminar diferències entre nens i nenes i assegurar que tots, sobretot les més vulnerables com les que tenen discapacitats o viuen en situacions difícils, puguin accedir als estudis. A més, es vol que les escoles siguin segures, adaptades i acollidores.

#### **2.1.1.1 L'Agenda 2030 en el marc de l'escola inclusiva**

Com anteriorment ja s'ha fet menció dels objectius de l'Agenda 2030, cal dir, que aquests objectius van ser aprovats per les Nacions Unides l'any 2015. L'Agenda 2030 estableix un



conjunt de 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) amb la finalitat de promoure una societat més justa, equitativa i sostenible.

Dins d'aquest document trobem l'ODS 4, que fa referència a una "Educció de qualitat" que demana garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat per a totes les persones al llarg de la vida (Nacions Unides, 2015). Aquest objectiu no només reclama l'accés universal a l'educació, sinó també a la necessitat de transformar els sistemes educatius perquè siguin realment inclusius, respectuosos amb la diversitat i capaços de donar resposta a les necessitats de tot l'alumnat.

En aquest context, el sistema educatiu català ha assumit compromisos clars per adaptar-se a aquest horitzó. El Decret 150/2017 estableix el marc normatiu per a una atenció educativa inclusiva, posant l'accent en l'aprenentatge personalitzat i a la coordinació entre els diferents agents educatius (Generalitat de Catalunya, 2017). Aquesta normativa es fonamenta en la idea que l'escola ha d'adaptar-se als infants i no a l'inrevés, promovent entorns i contextos que facilitin el desenvolupament personal i social de tots els alumnes.

A més, autors com (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013) remarquen que la inclusió no és únicament una qüestió d'estratègies educatives, sinó una forma d'entendre la funció de l'escola com un espai que combat activament l'exclusió. Així doncs, l'Agenda 2030 no només proporciona un marc global de referència, sinó que reforça la necessitat de polítiques educatives que avancin cap a una escola que garanteixi el dret a l'educació de totes les persones, sense excepció.

#### **2.1.2.1 Nomenclatura i mesures per la inclusió educativa**

El concepte d'educació inclusiva ha anat evolucionant al llarg del temps, tant en el pla teòric, en el normatiu com en el pràctic. Inicialment vinculat a la integració de l'alumnat amb discapacitat, es parlava de necessitats educatives especials (NESE) per referir-se als infants que requerien una atenció diferenciada. Amb el pas del temps, i com a resultat d'un canvi més global i inclusiu, es va començar a parlar de necessitats específiques de suport educatiu (NESE). Aquest canvi es formalitza en el Decret 150/2017, on s'adopta oficialment aquesta nova nomenclatura per ampliar la consideració d'alumnat que pot necessitar suports, incloent-hi no només l'alumnat amb discapacitat, sinó també aquells amb dificultats d'aprenentatge, condicions personals i contextuais, condicions socials adverses, o que s'incorporen més tard



al sistema educatiu. Aquest canvi terminològic reflecteix una concepció més àmplia i flexible de la diversitat, que deixa enrere una visió centrada només en el dèficit.

El Decret 150/2017 reflecteix, doncs, no només un canvi terminològic, sinó també un canvi de model. Estableix un sistema educatiu inclusiu que es fonamenta en el dret de tot l'alumnat a rebre una educació de qualitat, adaptada a les seves necessitats i potencialitats. Aquest decret promou una escola que sigui capaç de prevenir l'exclusió i respondre de manera proactiva a les diverses necessitats de l'alumnat, amb la col·laboració de tots els agents de la comunitat educativa. S'hi destaca també la importància de l'avaluació inicial i contínua de l'alumne, així com l'elaboració de plans individualitzats quan calgui.

En la pràctica educativa, una de les mesures més destacades per afavorir la inclusió és l'ús de propostes de col·laboració entre alumnes, com l'apadrinament escolar. Aquesta proposta, defensada per autors com Rementería, Darretxe i Barandica (2022), consisteix a establir vincles entre alumnes de diferents edats o cursos, fomentant relacions d'ajuda, empatia i responsabilitat compartida. Aquest tipus d'accions creen un clima positiu a l'aula i contribueixen al desenvolupament social i cognitiu de tots els participants.

D'altra banda, Rementería, Darretxe i Barandica (2022) subratlla que per implementar una educació veritablement inclusiva no n'hi ha prou amb mesures individuals, sinó que cal transformar la cultura, les polítiques i les pràctiques de l'escola. Això inclou aspectes com la flexibilització curricular, la formació del professorat en atenció a la diversitat i la creació d'espais de treball cooperatiu entre docents. Només així es poden garantir entorns educatius on tots els alumnes, sense excepció, se sentin acollits i valorats.

### **2.1.2 Desenvolupament cognitiu**

En aquest apartat s'aborden les teories del desenvolupament cognitiu més rellevants, amb l'objectiu de comprendre com es construeix el coneixement i es desenvolupen les capacitats intel·lectuals durant la primera infància. S'analitzaran especialment les aportacions de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner i David Ausubel, autors de referència en l'àmbit de la psicologia i la pedagogia. La selecció d'aquests teòrics es justifica pel seu impacte fonamental en la manera d'entendre els processos d'aprenentatge i pel fet que ofereixen visions complementàries que ajuden a interpretar i entendre el desenvolupament cognitiu en l'etapa d'educació infantil, especialment en els infants d'entre 0 i 6 anys.



El desenvolupament cognitiu fa referència al conjunt de processos mentals que permeten als infants percebre, pensar, recordar, resoldre problemes i adquirir coneixement. Segons Ausubel (1978), aquest desenvolupament es veu afavorit quan els nous continguts s'integren de manera significativa amb els coneixements previs dels infants, facilitant una comprensió més profunda i duradora.

Segons Piaget, el desenvolupament cognitiu es produeix en diferents etapes que s'estructuren en funció de l'edat i les capacitats de pensament de l'infant:

- Etapa sensoriomotriu (0-2 anys). L'infant explora el món a través dels sentits i els moviments. Aprèn per acció directa i desenvolupa el concepte de permanència de l'objecte (entendre que les coses existeixen encara que no les vegi).
- Etapa preoperatòria (2-7 anys). Comença a utilitzar el llenguatge i el pensament simbòlic, però encara no pot fer operacions mentals lògiques. El pensament és egocèntric i màgic, i l'infant té dificultats per veure el punt de vista dels altres.
- Etapa de les operacions concretes (7-11 anys). L'infant ja pot fer operacions mentals lògiques, però només amb objectes i situacions concretes. Desenvolupa nocions de conservació, classificació i seriació, i comença a entendre el concepte de reversibilitat.
- Etapa de les operacions formals (a partir dels 12 anys). Apareix el pensament abstracte i hipotètic. L'adolescent pot raonar sobre idees, fer deduccions i pensar de manera sistemàtica.

En aquest sentit, si revisem la literatura trobem que Piaget (1952) proposa una teoria del desenvolupament cognitiu dividida en etapes. En l'etapa preoperatòria (2-7 anys), els infants comencen a utilitzar el llenguatge i el pensament simbòlic, tot i que encara no poden fer operacions mentals lògiques. Aquesta etapa és clau per a l'educació infantil, ja que mostra com els infants aprenen a través de l'acció i l'experiència directa.

Coll, Fernández Berrocal i Melero Zabal (1995) destaquen les aportacions de Vygotsky perquè destaca el paper fonamental de la interacció social en el desenvolupament cognitiu. La seva teoria sociocultural defensa que les funcions mentals superiors s'originen en les relacions socials. El concepte de zona de desenvolupament proper (ZDP) és especialment rellevant, ja que fa referència a la distància entre el que un infant pot fer sol i el que pot aconseguir amb ajuda d'altres.



Oyarbide (2004) analitza l'aportació de Jerome Bruner on destaca el paper fonamental del diàleg en l'adquisició del llenguatge i en el desenvolupament cognitiu. Segons ell, la interacció social i la comunicació amb adults i iguals creen un context significatiu per a l'aprenentatge, afavorint la construcció activa del coneixement.

David Ausubel (1978), amb la seva teoria de l'aprenentatge significatiu, subratlla la importància dels coneixements previs en la construcció de nous aprenentatges. Aquesta perspectiva és clau en educació infantil, ja que connectar els nous continguts amb les experiències prèvies dels infants afavoreix una comprensió més profunda.

Tot i que l'origen d'aquestes teories és d'anys enrere, diverses investigacions recents en validen la vigència i rellevància en els contextos educatius actuals. En aquest sentit, Adam Alcocer, Ahufinger i Aguilar Serrano (2022) subratlla que la promoció de l'equitat i la col·laboració a l'escola constitueixen factors essencials per garantir oportunitats d'aprenentatge significatiu per a tot l'alumnat, afavorint així el desenvolupament cognitiu i social des de les primeres etapes educatives.

Piaget aporta la base per comprendre el desenvolupament natural del pensament, mentre que Vygotsky ens ofereix eines per entendre el paper de la mediació social i cultural. Bruner, per la seva banda, destaca la importància de la interacció social i la comunicació amb adults i iguals, ja que aquestes relacions creen un context significatiu per a l'aprenentatge. La integració d'aquests enfocaments permet analitzar l'apadrinament escolar com una eina pedagògica que connecta infants de diferents nivells, afavorint l'aprenentatge en la zona de desenvolupament proper.

La inclusió educativa és un procés estretament vinculat al desenvolupament cognitiu, ja que per poder participar activament en la vida escolar, els infants necessiten desenvolupar habilitats de pensament, comunicació i relació. L'apadrinament escolar com a estratègia d'inclusió, pot potenciar aquestes habilitats.

Les teories revisades ofereixen una base sòlida per comprendre com l'infant construeix coneixement en contextos socials i com aquestes dinàmiques poden ser afavorides per metodologies o activitats com el programa d'apadrinament. Això permet que l'aprenentatge sigui més ric i significatiu, especialment per a infants amb NESE.



En aquest apartat s'ha presentat una aproximació teòrica al desenvolupament cognitiu dels infants en l'etapa d'educació infantil, tot destacant les principals aportacions de Piaget, Vygotsky, Bruner i Ausubel. Aquests autors ens proporcionen eines valuoses per entendre com es construeix el coneixement i com es pot fomentar l'aprenentatge i la inclusió mitjançant estratègies col·laboratives.

### **2.1.3 La inclusió a l'educació infantil**

La inclusió a l'educació infantil és fonamental per establir les bases d'un aprenentatge que sigui igualitari i respectuós amb les diferències individuals. En els primers anys de vida, els infants desenvolupen habilitats socials, emocionals i cognitives essencials, i és aquí on la inclusió ha de jugar un paper clau per garantir que tots els nens, independentment de les seves capacitats, tinguin les mateixes oportunitats d'aprenentatge (UNESCO, 2012). Així, la inclusió en l'etapa infantil no només tracta d'integrar a l'aula els infants amb NESE, sinó també de fomentar una cultura de respecte a la diversitat.

L'educació infantil, de segon cicle, inclou nens i nenes d'edats compreses entre els 3 i els 6 anys, com ja s'ha dit, un període crucial per al seu desenvolupament. Els infants d'aquesta etapa tenen una gran capacitat d'adaptació i d'aprenentatge, per tant, és fonamental que l'entorn educatiu sigui inclusiu i que s'ajusti a les necessitats de tots els infants, independentment de les seves característiques. Això implica proporcionar una educació personalitzada que tingui en compte les diferències individuals per tal que cada infant pugui desenvolupar-se al màxim (Vidal, García-Raga, & López-Martín, 2016).

En l'àmbit de l'educació infantil, la inclusió s'ha convertit en un dels pilars de les polítiques educatives, impulsada per iniciatives internacionals que subratllen la importància de garantir l'accés a una educació de qualitat per a tots els nens. L'educació infantil, per tant, ha de ser una etapa educativa que respecti i atengui la diversitat, i que integri a tots els infants en un mateix entorn d'aprenentatge (Rementería, Darretxe, & Barandica, 2022).

El concepte d'inclusió educativa infantil ha sofert una transformació significativa al llarg del temps, generant diverses opinions tant dins de la comunitat educativa com en la societat en general. Aquesta evolució es reflecteix clarament en les pràctiques educatives que, amb els anys, s'han anat implantant per atendre a les persones amb NESE. En aquest sentit, cal dir que la creació d'entorns educatius inclusius és una responsabilitat compartida entre mestres, famílies i administracions, i és fonamental que l'escola sigui capaç de proporcionar les eines



necessàries per garantir el benestar de tots els alumnes, independentment de les seves necessitats específiques (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013).

Els primers passos en l'àmbit de la inclusió educativa a l'educació infantil es remunten als anys setanta. En aquest període, les primeres propostes educatives per a infants amb discapacitats buscaven integrar-los en escoles ordinàries, tot i que sovint es feia amb una metodologia segregada. Aquesta pràctica va començar a ser qüestionada a mesura que es reconeixia que els infants amb NESE no només necessitaven un entorn educatiu adequat, sinó que també es beneficiaven de la interacció amb els seus companys sense NESE (Vidal, García-Raga, & López-Martín, 2016).

En el capítol de la inclusió ja s'ha fet menció de la Declaració de Salamanca per ser un dels marcs internacionals que va marcar un abans i un després en el procés d'inclusió a l'educació infantil. Però cal remarcar, que aquesta declaració va ser pionera a l'hora de defensar que tots els nens tenen dret a una educació de qualitat en un entorn inclusiu. Segons aquest document, els nens amb necessitats educatives especials havien de ser educats en escoles ordinàries, sempre que fos possible, amb l'objectiu de fomentar la convivència i la inclusió (UNESCO, 1994).

A escala nacional, Espanya va començar a adoptar polítiques inclusives per a l'educació infantil amb la creació de la Llei d'Integració de Persones amb Discapacitat (1982), que va establir els primers passos per integrar els infants amb NESE al sistema educatiu. Posteriorment, com ja s'ha fet menció en el capítol anterior, la LOE (2006) i la LOMLOE (2020) van continuar treballant per a la inclusió a l'educació infantil, garantint l'accessibilitat i la igualtat d'oportunitats per a tots els nens (Ministerio de Educación, 2006).

A més, la història de la inclusió en l'etapa infantil ha demostrat que els models educatius basats en la segregació han estat menys efectius en la promoció de competències socials i emocionals en comparació amb els enfocaments inclusius (Vidal, García-Raga, & López-Martín, 2016). D'altra banda, s'ha evidenciat que una educació que acull la diversitat millora l'autoestima dels infants, fomenta la cooperació i contribueix a la construcció d'un aprenentatge més significatiu per a tot l'alumnat (Noriega & Fariñas, 2015).

Dit això, Adam Alcocer, Ahufinger i Aguilar Serrano (2022) afirmen que l'educació inclusiva infantil implica reconèixer que cada infant té unes habilitats, interessos, motivacions i



vivències personals úniques, entenent així que les diferències formen part de la naturalesa humana.

Avui dia, existeix un cert acord internacional que recolza les aportacions d'Ainscow, Booth i Dyson (2006), que defineixen la inclusió com el procés de garantir una educació de qualitat per a tots els estudiants, assegurant la seva presència, participació i progrés en l'aprenentatge. Aquesta visió implica una lluita constant contra qualsevol forma d'exclusió en tots els àmbits de la vida i es concep com un procés en constant revisió i millora.

Tanmateix, si concretem la inclusió educativa a l'àmbit escolar es fa referència al DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, on hi ha una disposició que determina que les escoles i els instituts tenen un paper fonamental en la implementació i col·laboració en programes i actuacions que van més enllà de l'àmbit estrictament educatiu.

Actualment, en línia amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), establerts en l'agenda 2030 de les Nacions Unides, i on un dels seus objectius en concret, l'ODS 4, diu: "Garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat, i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom". Aquest objectiu es pot aconseguir mitjançant la transformació i millora dels centres d'educació infantil, que tots els infants sense excepció tinguin accés a una educació que no només sigui inclusiva, sinó també que afavoreixi el seu creixement i desenvolupament de manera integral i equitativa.

#### **2.1.4 Sinergies entre educació infantil i la inclusió**

La diversitat és una característica inherent a l'ésser humà (Salvador, 2001, citat per Grande Fariñas & González Noriega, 2015) i es manifesta de manera evident en les aules, on s'evidencia la necessitat d'una educació inclusiva capaç de prevenir desigualtats i potenciar les capacitats de tot l'alumnat (Grande Fariñas & González Noriega, 2015). Aquesta realitat resulta especialment rellevant en l'etapa d'Educació Infantil, ja que es tracta d'un període on la diversitat es fa més palesa a causa de les diferències en el desenvolupament evolutiu dels infants i en el ritme d'adquisició de les seves habilitats ((Rementería, Darretxe, & Barandica, 2022).

L'educació infantil es caracteritza per la seva heterogeneïtat, ja que acull infants d'entre zero i sis anys en moments molt diferents del seu procés maduratiu. A més, cada nen arriba a l'escola amb experiències prèvies i contextos diferents, fet que requereix una atenció



educativa adaptada a les necessitats individuals (Grande Fariñas & González Noriega, 2015). Aquesta variabilitat es veu incrementada pel fet que alguns infants s'incorporen al sistema educatiu des dels primers mesos de vida, mentre que d'altres no ho fan fins als tres anys, la qual cosa suposa diferències en l'adaptació i en les seves interaccions socials.

A més, l'etapa infantil juga un paper essencial en la detecció i la intervenció primerenca de dificultats de desenvolupament, tant si tenen un origen biològic com si són conseqüència de factors socials o psicològics (GAT, 2005, citat per Grande Fariñas & González Noriega, 2015). Per aquest motiu, és fonamental garantir una escolarització primerenca que permeti una resposta educativa adequada a cada infant, contribuint així a compensar desigualtats i a proporcionar oportunitats d'aprenentatge equitatives per a tots (Grande Fariñas & González Noriega, 2015).

Si entrem a parlar de les sinergies entre l'educació infantil i la inclusió, cal remarcar, que són essencials per garantir una educació de qualitat que promogui el desenvolupament integral de tots els infants. La inclusió no només fa referència a l'educació de nens amb NESE, sinó també a la creació d'un entorn educatiu que respecti i valori la diversitat en totes les seves formes. Quan es parla d'inclusió en educació infantil, es fa referència a un enfocament que no discrimina per gènere, cultura, religió, origen ni capacitats, i que ofereix igualtat d'oportunitats a tots els infants perquè participin activament en els processos d'aprenentatge (UNICEF, 2012). Segons Echeita (2013), la inclusió educativa busca garantir que tots els infants, independentment de les seves característiques individuals, tinguin accés a una educació de qualitat en entorns equitatius i accessibles.

El desenvolupament de les sinergies entre l'educació infantil i la inclusió permet que tots els infants visquin una experiència educativa on la interacció, el respecte mutu i la cooperació siguin valors fonamentals. Això s'aconsegueix mitjançant l'adaptació del currículum i de l'entorn d'aprenentatge a les necessitats diverses dels infants.

Segons Noriega y Fariñas (2015), l'educació inclusiva no es basa únicament en la presència d'alumnes amb NESE a les aules, sinó en la transformació del sistema educatiu per atendre la diversitat de tot l'alumnat. Per això, els mestres d'educació infantil han de desenvolupar una gran sensibilitat i capacitat d'adaptació a les necessitats particulars dels seus alumnes (Booth, Ainscow i Kingston, 2007, citat a Noriega i Fariñas, 2015). A més, diversos estudis han assenyalat que una educació infantil inclusiva millora l'autoestima i la socialització dels



infants, i això permet una millor preparació per a les etapes educatives posteriors (Rementería, Darretxe, & Barandica, 2022).

Aquesta perspectiva inclusiva facilita que els infants creixin amb un sentit de pertinença i identitat dins d'un grup divers, on la cooperació i el respecte són els fonaments del treball en equip. És essencial que les mestres promoguin una cultura inclusiva que valori l'aportació de cadascun dels membres del grup i fomentin actituds d'acceptació i solidaritat entre els infants (Vidal, García-Raga i López-Martín, 2016). En aquest sentit, els docents han d'actuar com a mediadors de l'aprenentatge, assegurant que cada infant trobi un espai on pugui desenvolupar-se plenament segons les seves capacitats (Vidal, García-Raga i López-Martín, 2016). Segons Noriega y Fariñas (2015), els processos inclusius en l'educació infantil requereixen un enfocament pedagògic flexible que permeti als infants aprendre al seu propi ritme, respectant les seves diferències i promovent l'aprenentatge cooperatiu.

Aquestes sinergies entre inclusió i educació infantil no només tenen un impacte positiu en el desenvolupament social i emocional dels infants, sinó que també enriqueixen el procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que els infants amb capacitats diverses poden aportar diferents perspectives que beneficien la totalitat del grup (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). En paraules de Ainscow, Booth i Dyson (2006), la inclusió educativa és un procés continu que busca eliminar les barreres per a l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes, independentment de les seves condicions personals, socials o culturals. En aquest context, el repte per als educadors és crear aules on la diversitat sigui vista com una oportunitat d'aprenentatge i no com un obstacle (Melero, 2012).

Les primeres iniciatives que van establir una relació entre inclusió i educació infantil es van donar a principis del segle XX, amb els moviments de defensa de la diversitat funcional i el dret a l'educació. Les primeres etapes de la inclusió escolar es van centrar en la integració de nens amb discapacitats físiques i mentals en escoles convencionals, però, amb el temps, va quedar clar que la inclusió requeria molt més que la simple presència d'aquests infants a l'aula (Melero, 2012).

Com ja s'ha comentat en el capítol de la inclusió, un dels avenços més importants en l'àmbit de l'educació infantil ha estat el reconeixement internacional del dret a una educació inclusiva i de qualitat per a tots els infants. Diverses iniciatives han contribuït a consolidar aquest enfocament, establint marcs normatius i estratègies per garantir la participació de tots els nens



i nenes en igualtat de condicions. Tant a escala internacional com estatal, s'han desenvolupat polítiques que fomenten l'accessibilitat, les adaptacions curriculars i la formació del professorat, amb l'objectiu de respondre a la diversitat a les aules. A més, nombrosos estudis han posat de manifest els beneficis de l'educació inclusiva, no només per als infants amb NESE, sinó també per al conjunt de l'alumnat, afavorint el seu desenvolupament social i emocional.

Tanmateix, les sinergies entre inclusió i educació infantil impliquen una visió global i integradora de l'educació que respecta i valora la diversitat de cada infant. La definició de sinergies en aquest context es refereix a la interacció i col·laboració entre diferents elements educatius (mestres, recursos, metodologies, companys) per tal d'afavorir el creixement de tots els infants, independentment de les seves necessitats específiques. Ainscow, , Dyson i Weiner (2013) destaca que aquestes sinergies tenen un impacte positiu no només en l'infant amb NESE, sinó també en els companys, perquè fomenten una cultura d'acceptació i respecte per les diferències. Algunes característiques clau de les sinergies entre inclusió i educació infantil són:

- ❖ Col·laboració entre professionals: El treball conjunt entre mestres d'educació infantil i mestres d'educació especial és fonamental per implementar pràctiques inclusives.
- ❖ Adaptacions curriculars: L'adaptació dels continguts i activitats a les necessitats de tots els infants permet una participació activa de tots en el procés d'aprenentatge.
- ❖ Promoció de l'empatia: Fomentar relacions d'empatia entre els infants crea un ambient d'acceptació que enriqueix el procés educatiu.
- ❖ Desenvolupament emocional: Les sinergies inclouen també el treball emocional dels infants, afavorint la seva autoregulació emocional i les seves habilitats socials.

D'acord amb tot el que s'ha exposat, és gairebé impensable concebre una oferta educativa en educació infantil que no integri un enfocament inclusiu. Com afirmen Arrieta Illarramendi i Maiz Olazabalaga (2000), els centres d'educació infantil han d'aspirar a garantir un model educatiu que promogui la participació activa de tots els infants i professionals implicats. És important recordar, que la inclusió no es limita només a la presència física dels infants a l'aula, sinó que implica fomentar la seva participació real en les activitats d'aprenentatge, el joc i la interacció amb els altres. Això suposa oferir-los oportunitats per expressar-se, prendre decisions i sentir-se valorats i reconeguts dins del seu entorn educatiu.



Els beneficis de l'educació inclusiva en la primera infància han estat àmpliament reconeguts per autors com Noriega i Fariñas (2015). Diversos estudis han demostrat que la convivència i la col·laboració entre infants amb característiques, procedències i capacitats diverses afavoreixen una millor comprensió i acceptació de la diferència, fomentant actituds positives i enriquint les relacions entre els grups. L'experiència de compartir espais i activitats amb companys que presenten diferents habilitats i necessitats promou la interacció i l'aprenentatge mutu, contribuint així al desenvolupament d'habilitats socials i emocionals essencials per a la seva futura vida acadèmica i personal.

A més, l'educació inclusiva ha demostrat tenir un impacte positiu en la regulació del comportament i la socialització dels infants, com apunten Arrieta Illarramendi i Maiz Olazabalaga (2000). Els nens i nenes amb més dificultats en les interaccions milloren les seves competències socials, reduint conductes agressives i augmentant la seva capacitat d'empatia i cooperació. Per altra banda, aquells que ja compten amb habilitats socials desenvolupades aprenen a adaptar-se millor a contextos diversos i a gestionar situacions de canvi amb més facilitat. Això evidencia que la inclusió no només beneficia els infants amb necessitats específiques de suport educatiu, sinó que enriqueix el conjunt de l'alumnat.

Finalment, en el cas dels infants amb NESE, l'escolarització en entorns inclusius ha mostrat un efecte especialment positiu en les seves habilitats socioemocionals (Noriega & Fariñas, 2015). Tot i que en alguns casos no es perceben millores significatives en l'àmbit acadèmic en comparació amb altres models educatius més segregadors, la seva adaptació emocional i la seva integració dins de la comunitat educativa són molt més favorables. Així doncs, la inclusió en educació infantil no només respon a una qüestió d'equitat i justícia social, sinó que també constitueix un pilar fonamental per garantir un desenvolupament integral i harmoniós de tots els infants.

### **2.1.5 L'apadrinament**

Primer de tot, per entendre què és l'apadrinament escolar, caldria saber què vol dir el terme "padrí o padrina". Si busquem en el diccionari català, trobarem aquesta definició: "Persona que protegeix algú en els seus propòsits, etc." (DIEC, s.d.) Dins d'aquest significat trobem dos conceptes bàsics als quals és important fer referència: protegir i propòsit. El primer fa referència a cobrir o defensar algú contra una amenaça. I la segona, es refereix a l'acció de proposar-se fer alguna cosa.



Per tant, aquests dos conceptes dins de l'apadrinament escolar es refereixen a una proposta on el padrí o padrina (infant d'un nivell superior) agafa sota la seva mentoria un altre individu (infant d'un nivell inferior) amb l'objectiu de protegir-lo, ajudar-lo a aconseguir certs propòsits educatius i personals. Els padrins i padrines exerceixen de guia, proporcionant suport en diferents àmbits com l'emocional i l'acadèmic, a l'hora d'enfortir la confiança i l'autoestima d'ambdues parts.

En aquest sentit, es fa referència a la teoria de la bastida, proposada per Bruner, que es fonamenta en la idea que l'aprenentatge es facilita quan un individu és guiat i rep suport d'un altre més expert, sigui un docent o un company (Arrieta Illarramendi & Maiz Olazabalaga, 2000).

L'apadrinament escolar aplica aquesta teoria en el context educatiu, on els alumnes més avançats ajuden i acompanyen els més joves o aquells que necessiten més suport. Aquest model fomenta la cooperació, la inclusió i l'aprenentatge compartit, creant un entorn de suport mutu que facilita el desenvolupament personal i acadèmic. Tant el constructivisme com la bastida i l'apadrinament es basen en la idea que l'aprenentatge és un procés col·lectiu i social, en què la interacció entre individus és essencial per al creixement de tots els participants.

Per tant, podem dir que l'apadrinament, com a estratègia educativa, és una pràctica que fomenta l'ajuda mútua entre infants o entre infants i adults. En l'àmbit escolar, l'apadrinament busca no només donar suport acadèmic, sinó també promoure la inclusió social i emocional dels participants. Aquesta metodologia potencia les relacions positives i l'aprenentatge compartit, i s'utilitza per reduir la segregació i afavorir la convivència dins del grup escolar. De fet, diversos estudis conclouen dient que l'apadrinament és una eina eficaç per millorar la integració social, ja que fomenta el treball en equip, la comunicació i el suport entre els alumnes ((Noriega & Fariñas, 2015).

El sistema d'apadrinament pot prendre diverses formes, com ara el suport entre alumnes de diferents edats o nivells acadèmics, o bé entre un grup d'alumnes i un mestre o tutor. L'apadrinament pot ser utilitzat per promoure la inclusió de tots els infants, ja que estableix un vincle personalitzat i una relació de confiança que facilita el desenvolupament emocional i social dels implicats. Així, l'apadrinament facilita la creació d'un espai on els infants se sentin acompanyats, respectats i valorats (Azorín, 2017).



És important destacar que l'apadrinament no només té beneficis per als apadrinats, sinó també per als padrins. Els alumnes que exerceixen com a padrins aprenen valors d'empatia, responsabilitat i cooperació, i es beneficien també de l'experiència de ser líders i models per als altres. Aquestes pràctiques poden millorar les habilitats socials i emocionals dels infants, així com el seu autoconcepte i autoestima (Rementería, Darretxe, & Barandica, 2022).

Per tant, l'apadrinament constitueix una metodologia potent dins de l'educació inclusiva, ja que facilita l'accés a l'aprenentatge per a tots els infants, especialment per aquells que poden estar en situació de vulnerabilitat o exclusió social, i els ajuda a sentir-se part d'una comunitat (Arrieta Illarramendi & Maiz Olazabalaga, 2000).

El concepte d'apadrinament a l'escola s'ha anat desenvolupant al llarg de les darreres dècades com una estratègia per millorar la cohesió social i l'aprenentatge cooperatiu. Un dels primers antecedents de l'apadrinament escolar data de les dècades de 1980 i 1990, quan es va començar a utilitzar el terme "apadrinament entre iguals" per referir-se a la relació de suport entre alumnes de diferents edats (Rementería, Darretxe, & Barandica, 2022). L'objectiu era oferir a aquells infants més petits o amb dificultats acadèmiques un referent positiu dins de l'escola, creant així un espai de confiança per al seu desenvolupament emocional i social.

Les primeres experiències d'apadrinament escolar van ser a petites escoles d'educació primària de països com els Estats Units i el Regne Unit, on es va observar un augment de la cohesió grupal i una millora dels resultats acadèmics i emocionals en els alumnes involucrats. Aquestes iniciatives van influir en l'educació catalana, i l'apadrinament va començar a ser adoptat en diverses escoles com a part d'estratègies per a la inclusió social i l'atenció a la diversitat.

En els darrers anys, l'apadrinament ha estat reconegut com una eina educativa eficaç dins de les estratègies d'inclusió educativa promogudes per organitzacions internacionals com la UNESCO. Segons l'Organització Mundial de la Salut, el suport emocional i acadèmic entre iguals ajuda a reduir els sentiments d'aïllament i millora el sentiment de pertinença, especialment entre infants amb discapacitats o amb dificultats d'aprenentatge.

A Espanya, diverses investigacions han demostrat que l'apadrinament és una de les pràctiques més exitoses per a promoure la inclusió de nens amb necessitats especials en les aules ordinàries. Per exemple, un projecte implementat a la ciutat de Barcelona va mostrar com



L'apadrinament entre alumnes de diferents nivells educatius va millorar la interacció social i el rendiment acadèmic dels participants (Elósegui i Signes, 2017).

L'apadrinament escolar es pot definir com una estratègia d'ensenyament i aprenentatge en què alumnes amb més experiència o recursos ofereixen suport acadèmic, social i emocional a altres companys més joves o amb necessitats especials. Aquesta pràctica es fonamenta en la creació de vincles de confiança entre el padrí o padrina i l'apadrinat. Les característiques principals de l'apadrinament escolar són:

- ❖ Suport emocional i acadèmic: Els padrins ofereixen una ajuda pràctica en el procés d'aprenentatge i també ajuden a reduir els sentiments d'aïllament social dels apadrinats.
- ❖ Mentoria i empatia: Els padrins no només ajuden en l'àmbit acadèmic, sinó que també actuen com a models de conducta i líders positius per als més petits.
- ❖ Aprenentatge mutu: Els padrins aprenen tant de l'ajuda que ofereixen com del contacte amb els altres alumnes. Així, l'apadrinament genera un procés d'ensenyament i aprenentatge recíproc.
- ❖ Desenvolupament social: Les relacions d'apadrinament fomenten habilitats socials clau com la cooperació, la comunicació i l'empatia, elements essencials per al bon funcionament del grup classe.

Aquestes característiques permeten que l'apadrinament sigui una eina educativa potent en el context de la inclusió escolar, ja que afavoreix una integració efectiva dels alumnes més vulnerables dins d'un sistema educatiu comú (Rementería, Darretxe, & Barandica, 2022).

L'apadrinament, com a pràctica educativa, representa una estratègia poderosa per afavorir la inclusió escolar i el desenvolupament integral dels infants. No només ofereix suport acadèmic i emocional als infants amb dificultats, sinó que també fomenta una cultura de cooperació i respecte mutu entre tots els membres del grup classe. Aquesta pràctica, aplicada de manera estructurada i amb el suport dels mestres, pot tenir un impacte positiu no només en els fillols, sinó també en els padrins, millorant les seves habilitats socials i emocionals. En el marc de l'educació inclusiva, l'apadrinament contribueix a un entorn d'aprenentatge més ric i divers, on tots els infants tenen la mateixa oportunitat de créixer i aprendre.

### **2.1.5.1 Experiències d'èxit d'apadrinament escolar a Catalunya**

Les experiències d'apadrinament escolar aplicades a centres catalans han demostrat un gran potencial com a eina inclusiva. En aquest sentit, Elósegui i Signes (2017) analitza el cas d'una escola de Barcelona, on el programa d'apadrinament va ser implementat amb l'objectiu de millorar la convivència i afavorir la integració dels alumnes. Els resultats mostren beneficis tant per als alumnes apadrinats com per als padrins: millora de l'autoestima, augment del sentiment de pertinença i enfortiment dels vincles entre diferents nivells escolars. A més, es constata una disminució dels conflictes i un clima més positiu a les aules, resultat de la creació de relacions basades en la confiança, el respecte i l'ajuda mútua.

Un altre exemple destacat el trobem a l'Escola Ramon Pont de la ciutat de Barcelona, que fa anys que té instaurat un projecte basat en la cooperació entre alumnes de diferents edats. Es tracta del projecte "Padrins i Fillols", una iniciativa que promou activitats compartides entre l'alumnat d'educació infantil i els cursos superiors amb l'objectiu principal de facilitar la integració dels infants més petits en el funcionament i la vida de l'escola. A més, aquest projecte pretén establir vincles afectius enriquidors entre alumnes que, d'altra manera, probablement no interactuarien, i potenciar el sentiment de pertinença al centre, fomentant una comunitat educativa més cohesionada i inclusiva.

Tot i que s'han presentat dos exemples concrets, cal destacar que la pràctica de l'apadrinament escolar està àmpliament estesa en molts centres educatius de Catalunya. Tradicionalment, aquests programes s'han vinculat especialment a la promoció de la lectura, amb iniciatives com el "Padrí lector", on alumnes més grans acompanyen els més petits en el desenvolupament de l'hàbit lector i la comprensió de textos. Tanmateix, moltes escoles han anat més enllà, ampliant les activitats d'apadrinament a altres àmbits com el joc cooperatiu, els tallers artístics, la cantada de nadales, tallers de cuina, les sortides escolars o l'acollida dels nous alumnes.

### **2.1.6 Activitats que es realitzen a les escoles amb l'apadrinament**

Les activitats d'apadrinament a les escoles poden adoptar diverses formes, des de l'ajuda acadèmica fins a la creació de vincles emocionals que afavoreixen la cohesió i el treball en equip entre els alumnes. Aquestes activitats proporcionen un marc d'interacció que no només facilita l'aprenentatge, sinó que també reforça les relacions socials i el sentiment de pertinença. A través de l'apadrinament, els infants tenen l'oportunitat de participar en activitats



conjunctes que poden ajudar a reduir les diferències entre alumnes i fomentar una millor integració en el grup classe (Rementería, Darretxe, & Barandica, 2022).

En l'àmbit de l'educació infantil, les activitats d'apadrinament solen estar dissenyades per promoure la cooperació, la comunicació i l'ajuda mútua. A través d'aquestes activitats, els infants apadrinats poden sentir-se ajudats emocionalment i socialment, mentre que els padrins poden desenvolupar habilitats de lideratge, responsabilitat i empatia. Així, aquestes dinàmiques no només són beneficioses per als infants amb NESE, sinó també per a tots els participants involucrats (Rementería, Darretxe, & Barandica, 2022).

L'objectiu d'aquestes activitats és que els infants desenvolupin habilitats emocionals i socials, com l'autoregulació i la cooperació. Aquestes habilitats no només són importants per al seu creixement personal, sinó també per a la creació d'un ambient educatiu inclusiu i respectuós (Azorín, 2017). A més, les activitats d'apadrinament poden ser una eina per abordar la diversitat i ajudar els infants a entendre les diferències i similituds entre ells mateixos, promovent així una cultura de respecte i inclusió dins de l'aula.

Les primeres activitats d'apadrinament escolar, igual que l'apadrinament, tenien com a objectiu millorar la integració social i emocional dels alumnes, es van iniciar a la dècada de 1980, principalment als Estats Units i a Europa, en el marc d'un moviment més ampli cap a una educació inclusiva i democràtica. Durant aquest període, les escoles van començar a implementar models d'apadrinament entre iguals com a forma d'ajudar els nens a superar les barreres emocionals i acadèmiques (Azorín, 2017).

En l'àmbit de l'educació catalana, els antecedents de les activitats d'apadrinament es remunten als anys 90, quan diverses escoles van començar a aplicar aquest model per integrar millor els alumnes amb dificultats d'aprenentatge o amb altres NESE. A través de projectes com el "Projecte d'Apadrinament Escolar" a Barcelona, es van establir activitats dissenyades per apoderar els alumnes més petits mitjançant el suport de companys més grans (Elósegui i Signes (2017). Aquest model va mostrar-se com un recurs molt útil en la reducció de la segregació i va ajudar a crear una xarxa de suport entre els alumnes.

Més recentment, la literatura educativa ha subratllat l'efectivitat d'aquestes activitats en diversos contextos educatius. Per exemple, un estudi realitzat a diferents escoles Catalunya han demostrat que l'apadrinament entre alumnes de diferents nivells educatius va afavorir l'autoconcepte i la confiança d'aquests, especialment entre alumnes amb dificultats



emocionals. Aquestes activitats no només van millorar l'integració social, si no que també van contribuir a una millora en el rendiment acadèmic dels alumnes implicats.

Aquesta tendència de promoure l'apadrinament escolar com a estratègia d'inclusió es va expandir a escala mundial i va obtenir el suport d'institucions com la UNESCO, que en diversos informes ha ressaltat la importància de la mentoria i el suport entre iguals per al benestar de tots els estudiants (UNESCO, 2012).

Les activitats d'apadrinament a les escoles impliquen la creació d'un vincle de suport entre alumnes de diferents edats o nivells educatius, amb l'objectiu de millorar la integració i el benestar emocional dels participants. Aquestes activitats poden ser de tipus acadèmic, social, o emocional, i inclouen pràctiques com la resolució de problemes en grup, la mentorització, la lectura conjunta o fins i tot activitats recreatives.

Les característiques d'aquestes activitats inclouen la cooperació mútua i la responsabilitat compartida. Els alumnes més grans actuen com a guies, ajudant als més petits en el seu procés d'adaptació acadèmica i social. A través d'aquest procés, els alumnes aprenen habilitats com la resolució de conflictes, la comunicació efectiva i el respecte per les diferències (Rementería, Darretxe, & Barandica, 2022).

A més, aquestes activitats no només afavoreixen el desenvolupament cognitiu dels alumnes, sinó que també tenen un impacte positiu en el seu desenvolupament emocional. Els infants se senten ajudats i estimats, cosa que millora la seva autoestima i afavoreix un clima d'aula inclusiu. Les activitats d'apadrinament poden adoptar formes molt variades segons les necessitats del grup, i es poden implementar tant en activitats extraescolars com dins de l'aula.

A través de l'apadrinament, es crea un ambient educatiu on els nens poden establir relacions positives i on tots els infants tenen l'oportunitat de créixer junts en un context de cooperació i respecte. Així, l'apadrinament no només contribueix a la integració escolar, sinó que també forma part d'un enfocament educatiu més ampli que busca la igualtat d'oportunitats i el respecte a la diversitat.

### **2.1.7 Formació en inclusió per docents**

La formació en educació inclusiva és essencial per als docents, ja que els prepara per atendre la diversitat present a les aules. Segons Navarro-Montaña (2017), és fonamental que el professorat desenvolupi competències específiques que facilitin la participació i l'aprenentatge

de tot l'alumnat. Aquesta formació no només enriqueix la pràctica docent, sinó que també promou una educació més equitativa i de qualitat per a tothom.

La resposta educativa a la diversitat representa un desafiament per als centres i la comunitat educativa, que ha de ser abordat tant en els projectes institucionals com en les pràctiques inclusives (Navarro-Montaño (2017)). En aquest context, és fonamental conèixer la formació que han realitzat els mestres envers la inclusió, així com identificar les seves necessitats formatives.

Segons Arnaiz-Sánchez (2021), per fomentar una educació inclusiva efectiva, és essencial que el professorat desenvolupi habilitats, creences i coneixements que promoguin pràctiques centrades en l'alumnat. Aquest enfocament afavoreix actituds més positives i una ensenyança més democràtica. Per tant, crear entorns educatius inclusius hauria de ser una prioritat en qualsevol programa de formació docent.

Actualment, per millorar els processos educatius i els resultats dels centres, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya prioritza la formació del professorat en atenció a la diversitat, dotant-lo de recursos i estratègies per afavorir una educació inclusiva. Aquesta formació busca enfortir les competències dels equips docents per atendre adequadament la diversitat de l'alumnat.

La formació específica en atenció a la diversitat i l'ús de metodologies concretes són elements essencials per aconseguir un aprenentatge significatiu en l'alumnat amb necessitats educatives especials. Segons Arnaiz-Sánchez et al. (2021), és fonamental que el professorat desenvolupi competències específiques que facilitin la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat.

Així doncs, la formació en educació inclusiva és clau per garantir una escola equitativa i de qualitat. Com assenyalen Navarro-Montaño (2017) i Arnaiz-Sánchez et al. (2021), és fonamental que el professorat adquireixi competències específiques que facilitin la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat. Aquesta formació no només enriqueix la pràctica docent, sinó que també promou una educació més democràtica i inclusiva.

Un cop establerts els fonaments teòrics que sustenten aquest treball, s'exposa el paradigma de recerca adoptat, així com el model d'anàlisi utilitzat. A més, s'hi detalla la selecció dels instruments i les tècniques emprades per a la recollida de dades.

## 2.2 MARC METODOLÒGIC

El marc metodològic és fonamental per establir les pautes i les estratègies que guiaran aquest procés d'investigació. Comptar amb un marc metodològic sòlid i pertinent permet dur a terme una veritable investigació educativa, diferenciant-la així de l'especulació o de la simple opinió intuïtiva (Garrido & Miguel, 2010). Segons Bisquerra (2004), el marc metodològic és el conjunt de decisions que determinen els instruments, tècniques i procediments a utilitzar per recollir, analitzar i interpretar les dades. Aquest procés segueix un enfocament sistemàtic i rigorós que assegura l'assoliment coherent i efectiu dels objectius de la recerca.

Considerant que aquest treball té com a finalitat descriure i comprendre una realitat educativa a partir de les respostes dels protagonistes implicats, l'estudi s'inscriu dins del **paradigma interpretatiu**, el qual posa l'èmfasi en la comprensió de les situacions des de la perspectiva dels subjectes. Aquest enfocament parteix de la idea que els paradigmes són marcs de referència compartits que guien la comunitat científica en la formulació de problemes i solucions (González Monteagudo, 2009).

A partir del paradigma interpretatiu adoptat, aquest treball es desenvoluparà des d'un **enfocament metodològic qualitatiu**, ja que s'adequa a l'objectiu de comprendre els significats que els participants atribueixen a la seva experiència en un context educatiu concret. La recerca qualitativa es caracteritza per analitzar els fenòmens des del punt de vista dels propis subjectes, en el seu entorn natural i considerant els factors socials i culturals que els envolten. Aquesta aproximació permet aprofundir en les seves vivències, percepcions i interpretacions subjectives, i és especialment útil quan es vol explorar la realitat des de la mirada de les persones implicades (Bejarano, 2016).

D'acord amb aquest enfocament qualitatiu, el present estudi opta per metodologies que permetin recollir informació rica i profunda sobre les vivències i significats que els participants atribueixen a la seva realitat educativa. En aquest sentit, s'utilitzen diverses tècniques pròpies de la recerca qualitativa, com ara l'observació directa, les entrevistes semiestructurades, l'anàlisi de documents personals i institucionals, i els grups de discussió.

Aquestes estratègies es consideren adequades per captar la complexitat i subjectivitat de les experiències viscudes dins l'entorn escolar, especialment quan es vol conèixer com perceben els infants i educadors un programa d'apadrinament vinculat a la inclusió. Tal com assenyala



Bisquerra (2004, p. 330), aquestes tècniques tenen com a finalitat principal aprofundir en el significat que les persones atribueixen a les situacions estudiades, i permeten obtenir dades que van més enllà.

Per tant, en aquest treball no es pretén generalitzar les evidències sinó comprendre i interpretar una realitat en un context concret a partir de percepcions individuals i particulars dels participants en la investigació. D'acord amb el paradigma adoptat, es defineixen la metodologia i els criteris per a l'elecció dels instruments més adequats per al desenvolupament de la investigació.

### **2.3 MARC CONTEXTUAL**

Com s'ha fet menció a la introducció aquest treball neix de la motivació personal i professional sorgida durant les estades de pràctiques en escoles, on es va observar com certes propostes, com l'apadrinament escolar, poden afavorir la convivència i la inclusió de manera significativa. Aquestes experiències van despertar l'interès per aprofundir en el potencial educatiu d'aquesta pràctica, especialment en l'etapa d'educació infantil, i analitzar com pot contribuir al desenvolupament integral dels infants.

La finalitat del treball és comprendre com la implementació d'un programa d'apadrinament pot influir en la inclusió escolar, especialment en infants amb necessitats específiques o en situació de vulnerabilitat. L'interès se centra a explorar els efectes d'aquesta pràctica en aspectes clau com la motivació, la socialització i el sentiment de pertinença al grup classe, tot partint de la convicció que les relacions entre iguals són un recurs educatiu valuós que cal potenciar.

La recollida d'informació per aquest treball s'ha centrat en escoles situades en tres zones geogràfiques concretes: les comarques del Garraf i el Baix Penedès. Aquestes àrees han estat escollides tant per la seva proximitat com per les possibilitats reals d'accés i col·laboració amb els centres educatius. Pel que fa a la tipologia dels centres participants, s'hi inclouen tant escoles públiques com concertades, fet que ha permès obtenir una mostra més diversa i representativa. Tanmateix, cal tenir en compte que la literatura consultada al llarg del treball, tant teòrica com l'observació, abasta tot l'Estat espanyol.



Per aprofundir en la realitat dels centres i recollir una visió més completa de les pràctiques relacionades amb l'apadrinament escolar, s'ha utilitzat com a eina principal l'entrevista semiestructurada. En el cas concret d'un dels centres analitzats, es va optar per realitzar un focus grup amb l'equip directiu: la directora, la cap d'estudis i la secretària. Aquesta dinàmica de grup ha aportat una gran riquesa al contingut, gràcies a la interacció de les participants.

En conjunt, la diversitat de centres participants, així com la varietat de perfils entrevistats, han contribuït a una visió més globalitzada de la realitat educativa. Aquest enfocament ha estat especialment útil per comprendre millor les dinàmiques de funcionament dels centres i la complexitat del paper docent.

### 3. DISSENY DE LA RECERCA

#### 3.1 Objectius

Partint del context esmentat anteriorment, es formula la següent pregunta de recerca: Com influeix la implementació d'un programa d'apadrinament en la inclusió dels infants d'educació infantil? Aquesta qüestió orienta tot el treball i dona sentit a la formulació dels objectius, els quals esdevenen una peça clau per estructurar el procés d'investigació. Els objectius permeten concretar les fites que es volen assolir i centrar l'anàlisi en aspectes fonamentals com la inclusió escolar i el paper del programa d'apadrinament. Tal com assenyala Bisquerra (2004), els objectius defineixen amb precisió la direcció de l'estudi i proporcionen una base sòlida per a l'obtenció de resultats significatius.

Amb l'objectiu general **d'identificar quina influència pot tenir la implementació d'un programa d'apadrinament en la inclusió dels infants d'educació infantil**, s'estableixen quatre objectius específics:

1. Identificar els problemes i les barreres associades a la inclusió.
2. Conèixer estratègies i recursos necessaris per implementar un programa d'apadrinament.
3. Analitzar l'efectivitat que té un programa d'apadrinament.
4. Determinar el nivell de formació dels docents pel que fa a la inclusió a les aules.

Aquests objectius ofereixen el fil conductor per comprendre millor si aquesta estratègia pot tenir un paper rellevant en el camí cap a una escola més compromesa amb la inclusió real de tot l'alumnat.

### **3.2. Mostra**

En el marc de la recerca qualitativa, la mostra no ha de ser representativa en termes estadístics, sinó que s'escull amb l'objectiu de recollir informació rellevant i significativa sobre el fenomen que s'estudia. Pot estar formada per persones, esdeveniments o situacions que, malgrat no representar tot l'univers poblacional, permeten comprendre amb profunditat una realitat concreta (Hernández 2012, citat per Bejarano, 2016).

Ara bé, és important també garantir una selecció acurada de la mostra per assegurar la validesa de la informació obtinguda. En paraules de Bisquerra (2004), "la mostra ha de ser seleccionada de manera que sigui representativa de la població de referència, ja que només així els resultats obtinguts podran ser generalitzats amb certa fiabilitat" (p.78). En aquest sentit, l'elecció adequada dels participants és clau per reflectir amb precisió les característiques de l'objecte d'anàlisi.

En el present treball s'han utilitzat dues fonts principals de recollida de dades: d'una banda, les entrevistes semiestructurades a professionals de l'educació, i de l'altra, l'observació directa d'alumnat en un context escolar real. La mostra s'ha seleccionat seguint criteris de rellevància i diversitat, d'acord amb els principis de la recerca qualitativa. Està formada per deu docents amb perfils professionals diversos i procedents de contextos escolars diferents. A més, s'ha dut a terme l'observació directa de seixanta infants amb diverses necessitats educatives, fet que ha permès obtenir una visió més àmplia sobre la inclusió i la pràctica de l'apadrinament. La recollida de dades s'ha realitzat en cinc escoles de les comarques del Garraf i el Baix Penedès.

Les entrevistes es van dur a terme majoritàriament de forma presencial, tot i que en alguns casos es va optar per la videotrucada a causa de limitacions de disponibilitat. La selecció dels participants s'ha considerat representativa dins del context analitzat, atès que inclou una varietat de perfils professionals i una mostra d'infants amb realitats diverses, la qual cosa enriqueix la interpretació dels resultats.

A continuació, es presenta una taula resum (Figura 1) amb un resum del perfil de participant, el tipus de centre al qual pertany i el nombre de participants.

PERFIL DELS PARTICIPANTS	MOSTRA	TIPUS DE CENTRE
Mestre educació infantil	entrevista	públic
Mestra educació infantil	entrevista	públic
Mestra educació infantil	entrevista	públic
Mestra educació infantil	entrevista	públic
Mestra educació infantil	entrevista	concertat
TIS (tècnic en integració social)	entrevista	públic
Mestre educació especial	entrevista	públic
Directora del centre	grup de discussió	públic
Cap d'estudis	grup de discussió	públic
Secretària i mestra d'educació infantil	grup de discussió	públic
Infants d'I5 amb diferents individualitats	observació	públic
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	

Figura 1. Taula detall de les entrevistes (2025). Elaboració pròpia.

### 3.3 Temporalització

La temporalització és un aspecte important per a qualsevol mena de recerca, ja que ajuda a garantir que les activitats es duguin a terme de manera ordenada i dins dels terminis establerts. La investigació educativa ha de ser planificada de manera rigorosa, establint els tempos i les etapes del procés, per tal d'assegurar que cada fase es dugui a terme de forma adequada i dins els terminis previstos (Bisquerra, 2004)

La temàtica d'aquest TFG va prendre forma durant el primer període de pràctiques, un moment decisiu que va consolidar l'elecció del tema. Tot i que ja tenia coneixements previs sobre diversos programes d'apadrinament escolar, va ser durant aquesta etapa quan vaig confirmar que aquest seria el tema central de la meua investigació.

Un aspecte clau d'aquest procés ha estat que he tingut la sort de comptar amb el mateix tutor en aquest treball i durant les segones pràctiques, la qual cosa ha permès compartir el meu interès pel tema i començar a treballar-hi molt abans de la redacció d'aquest document.

Aquesta continuïtat en l'orientació ha estat fonamental, ja que, ja el novembre de 2024, vam tenir els objectius clarament definits i l'instrument de recollida de dades acabat i validat. Durant el mes de desembre de 2024, vaig realitzar les entrevistes i la discussió de grup, seguint els objectius marcats i el disseny metodològic establert.

La definició del marc metodològic va ser també una tasca molt enriquidora, ja que vaig poder comptar amb els primers consells del meu tutor, qui em va recomanar la lectura del llibre de Bisquerra *Metodologia de la Investigació Educativa*. Aquesta lectura va ser una introducció valuosa al món de la investigació, proporcionant-me eines i coneixements d'una manera clara i comprensible, i ajudant-me a estructurar adequadament el procés de recerca. Gràcies a aquesta orientació, vaig poder endinsar-me en la metodologia de forma més sòlida i confiada, la qual cosa va ser fonamental per al desenvolupament del treball.

Seguidament, es presenta una taula (Figura 2) que sintetitza la planificació del Treball de Fi de Grau. Aquest tipus de planificació ha de ser estructurada, però també flexible, per tal d'adaptar-se als possibles canvis que puguin sorgir durant el desenvolupament de la investigació (Guerrero Bejarano, 2016).

	OCTUBRE	NOVEMBRE	DESEMBRE	GENER	FEBRER	MARÇ	ABRIL	MAIG	JUNY
LLIURAMENT PLA DE TREBALL I BIBLIOGRAFIA	●								
LLIURAMENT OBJECTIUS I TÍTOL		●							
VALIDACIÓ INSTRUMENT			●						
ENTREVISTES I FOCUS GRUP			●						
MARC TEÒRIC		●		●	●	●			
CODIFICACIÓ						●	●		
MARC METODOLÒGIC						●	●	●	
DISCUSSIÓ								●	
RESULTATS I CONCLUSIONS								●	
TUTORIES	1	1	1			1	3	4	1

Figura 2. Planificació del Treball Final de Grau (2025). Elaboració pròpia.

### 3.4. Mètodes i tècniques de recollida de dades

#### 3.4.1 Mètode de recollida

En aquest treball, com ja s'ha fet menció, s'han emprat diferents mètodes de recollida de dades propis de la recerca qualitativa, amb l'objectiu d'obtenir informació rica, variada i contextualitzada sobre la pràctica de l'apadrinament escolar i la seva incidència en la inclusió. Les tècniques seleccionades han estat: entrevistes semiestructurades a professionals de l'educació, observació directa d'infants, i, un focus grup amb membres de l'equip directiu. Aquesta diversitat metodològica ha permès abordar l'estudi des de diferents perspectives i complementar la informació recollida. A continuació, es presenta una taula (figura 3) amb un resum de les tècniques utilitzades i el perfil dels participants.

<b>TÈCNICA DE RECOLLIDA DE DADES</b>	<b>PERFIL DELS PARTICIPANTS</b>	<b>NOMBRE DE PARTICIPANTS</b>
Entrevista	Mestres d'educació infantil	5 entrevistes
Entrevista	TIS (tècnic en integració social)	1 entrevista
Entrevista	Mestre educació especial	1 entrevista
Focus grup	Directora del centre Cap d'estudis Secretària i mestra d'educació infantil	3
Observacions	Infants d'I5 amb diferents individualitats	60

Figura 3. Taula detall de la tècnica de recollida de dades (2025). Elaboració pròpia.

Tal com assenyala Bisquerra (2004), citant Latorre et al. (1996), “per a la majoria d'autors, el mètode constitueix el camí per assolir els fins de la recerca, i es defineix pel seu caràcter regular, explícit, repetible, racional, ordenat i objectiu” (p. 78). Des d'aquesta concepció, la tria de les tècniques s'ha fet de manera acurada, amb la voluntat de garantir la rigorositat metodològica i la pertinència en relació amb els objectius plantejats.

D'entre les tècniques emprades, cal destacar el grup de discussió o focus grup, atès que ha aportat una visió col·lectiva especialment enriquidora. Segons Bisquerra (2004), aquesta tècnica es basa a entrevistar un conjunt de persones simultàniament per recollir informació

rellevant sobre el tema d'estudi, destacant-se pel seu caràcter col·lectiu, en contrast amb la naturalesa més individual de l'entrevista en profunditat. En aquest cas concret, la interacció entre els membres de l'equip directiu va permetre generar un discurs compartit sobre l'aplicació del programa d'apadrinament al centre, i va facilitar l'aparició de reflexions que potser no haurien emergit en un context individual.

Així mateix, també cal remarcar especialment l'observació directa, considerada una eina fonamental en el marc de la recerca qualitativa. Segons Bejarano (2016), l'observació és l'eix central que articula aquest tipus de recerca, ja que permet recollir informació sobre un fenomen tal com es produeix en el seu context natural. El seu caràcter selectiu exigeix tenir clares les dimensions que es volen observar, i per això s'ha aplicat de forma sistemàtica durant el desenvolupament de l'activitat d'apadrinament.

### 3.4.2 Instrument de recollida de dades

Els instruments de recollida de dades són eines fonamentals en qualsevol estudi empíric, ja que permeten obtenir informació específica sobre els aspectes que es volen investigar (Bisquerra 2004). Per tal de representar de manera visual el procés seguit en l'obtenció de les dades, he elaborat un diagrama (figura 4) que mostra com, partint de coneixements previs, l'observació i la literatura, he anat construint el treball fins a arribar a l'anàlisi de les dades obtingudes a través del focus group i les entrevistes.

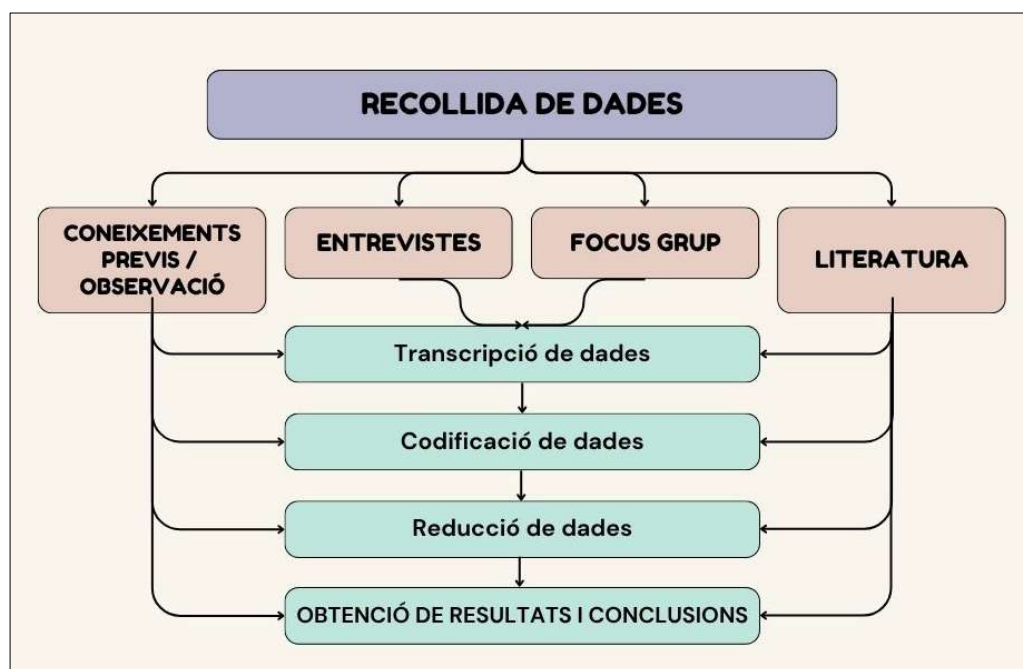


Figura 4. Diagrama d'obtenció de dades (2025). Elaboració pròpia

La utilització de diferents tècniques d'investigació requereix, al seu torn, instruments adequats i adaptats a cadascuna d'elles. Tal com assenyala Bisquerra (2004), combinar diversos mètodes i instruments permet enriquir la informació obtinguda i afavorir una comprensió més àmplia i rigorosa del fenomen estudiat (p. 332).

En aquest treball s'han emprat tres instruments principals:

- ❖ L'entrevista semiestructurada utilitzada, segons Toscano (2009) entesa com una eina que permet accedir a coneixements personals i subjectius per construir una comprensió social del comportament individual o del grup entrevistat, ha resultat especialment útil per recollir informació significativa.
- ❖ Entrevista per al focus grup, adaptada a un entorn col·lectiu, utilitzat en una sessió amb tres membres de l'equip directiu d'un dels centres. Aquesta eina ha servit per fomentar el debat i contrastar visions compartides sobre l'aplicació i impacte del programa d'apadrinament. Com afirma Bisquerra (2004), el grup de discussió és una tècnica qualitativa amb caràcter col·lectiu que contrasta amb la singularitat de l'entrevista individual i permet explorar discursos compartits (p. 335).
- ❖ Diari de camp pel registre de l'observació, utilitzat durant les sessions del programa d'apadrinament en educació infantil. Es tracta d'un instrument basat en l'observació participant, en què l'investigador forma part de l'activitat mentre registra de manera sistemàtica el que succeeix. Segons Bejarano (2016), l'observació és una eina central en la recerca qualitativa, ja que permet captar el fenomen tal com es produeix en el seu context real. El registre es va complementar amb notes de camp (figura 5) i imatges fotogràfiques (annex 1), seguint els models proposats per Bisquerra (2004, p. 335).

#### **PADRINS DE LECTURA**

Aquesta setmana s'ha iniciat l'activitat de padrins de lectura, una iniciativa en què alumnes de 5è de primària acompanyen els infants d'Infantil 5 (I5) per llegir contes de manera conjunta. Ja havia vist altres experiències d'aquest tipus i em sembla una activitat molt interessant i profitosa per a tots els participants. Crec que tant els infants de primària com els d'infantil en surten beneficiats, ja que els més grans tenen l'oportunitat de desenvolupar habilitats de lideratge i responsabilitat, mentre que els més petits gaudeixen d'una experiència d'aprenentatge personalitzat. Aquesta activitat també fomenta relacions afectives entre els dos grups.

Figura 5. Imatge de la sessió 4 d'octubre del 2024 de la sessió d'apadrinament (2025)

Aquests instruments han estat seleccionats i adaptats tenint en compte els objectius específics del treball i el context educatiu on es va desenvolupar. La combinació d'eines orals, col·lectives i d'observació ha permès obtenir una mirada global i enriquida sobre l'efectivitat del programa d'apadrinament en la inclusió dels infants a les escoles.

### 3.4.3 Guió de l'entrevista a professionals

Les preguntes de la investigació han de ser clares, concretes i específiques, ja que són les que orientaran tot el disseny del procés d'investigació, des de la selecció de la metodologia fins a l'anàlisi dels resultats Bisquerra (2004).

Amb l'objectiu d'explorar com un programa d'apadrinament pot incidir en els processos d'inclusió a les aules d'educació infantil, especialment en aspectes com la convivència, la participació i el benestar dels infants, s'ha elaborat un guió d'entrevista semiestructurada dissenyat específicament per aquest estudi.

A continuació, es presenta una taula resum (figura 6) que organitza els quatre blocs del guió de l'entrevista, tot indicant-ne els objectius principals i els continguts tractats. Aquesta síntesi permet visualitzar de manera clara l'estructura de l'instrument utilitzat i la seva relació directa amb la pregunta de recerca i els objectius del treball.

BLOC TEMÀTIC	OBJECTIU PRINCIPAL	CONTINGUT DE LES PREGUNTES
Bloc 1. Barreres i problemes	Identificar les dificultats que afecten la inclusió educativa en el context escolar.	Barreres físiques, emocionals, cognitives, metodològiques, socials i institucionals.
Bloc 2. Efectivitat	Analitzar la percepció dels docents sobre els beneficis dels programes d'apadrinament.	Participació en programes, exemples pràctics, transició entre etapes, aportacions a la inclusió i l'autonomia.
Bloc 3. Estratègies i recursos	Explorar les condicions necessàries per implementar un programa d'apadrinament inclusiu.	Recursos humans i materials, criteris de selecció de padrins, activitats i metodologies efectives.
Bloc 4. Formació	Conèixer el nivell de formació dels docents en inclusió i detectar necessitats formatives.	Formació rebuda (universitària, contínua i personal), aplicació a l'aula, propostes de millora i incentius.

Figura 6. Taula resum dels quatre blocs de l'entrevista (2025). Elaboració pròpia.



El guió no només estructura la conversa al voltant dels aspectes clau, sinó que també constitueix una eina fonamental per donar resposta a la pregunta de recerca plantejada. Per tal de facilitar el diàleg i garantir una cobertura temàtica àmplia, el guió s'organitza en quatre blocs.

Aquest instrument ha permès recollir dades qualitatives detallades sobre les vivències, opinions i coneixements dels participants. Tal com assenyala Bisquerra (2004), "l'entrevista és una tècnica que permet obtenir informació de manera oral i personalitzada sobre esdeveniments viscuts i aspectes subjectius com les actituds, valors o creences" (p. 336).

El guió es divideix en quatre blocs temàtics, estructurats per facilitar el diàleg i garantir una cobertura àmplia dels aspectes clau. Aquesta organització ha resultat molt útil per als participants, ja que ha permès seguir millor el fil de la conversa i estructurar millor les seves respostes. Alguns d'ells fins i tot van expressar agraïment per aquesta distribució clara. A continuació, es presenta el desglossament del guió d'entrevista segons els blocs temàtics establerts:

❖ **Bloc 1. Barreres i problemes.**

Aquestes preguntes permeten recollir informació sobre els obstacles pràctics i percepcions que els docents tenen respecte a la inclusió i les barreres que poden existir en el seu entorn educatiu.

1. El Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu estableix la necessitat que els centres educatius disposin dels recursos necessaris (personals, metodològics i tecnològics) per garantir l'accessibilitat al currículum per a tots els alumnes. Consideres que el Departament d'Educació proporciona els recursos adequats per a garantir aquesta accessibilitat i inclusió a les aules? Per què?
2. Quines barreres creus que dificulten la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives específiques a l'aula? (Per exemple, barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, d'idioma, etc.)
3. Hi ha dinàmiques concretes o activitats dins de l'aula o en altres espais (com el pati, la sala de psicomotricitat, els racons d'aprenentatge, les sortides escolars o els moments de joc dirigit) que consideres que poden dificultar la inclusió?
4. A la teva escola, existeixen metodologies o pautes concretes per promoure la inclusió educativa?

### ❖ Bloc 2. **Efectivitat.**

Aquestes preguntes permeten obtenir una visió profunda dels possibles beneficis del programa, tant des d'un punt de vista social, emocional com educatiu. Les respostes poden ajudar a comprendre com un programa d'apadrinament a les escoles pot influir positivament en la inclusió dels infants.

5. M'agradaria saber si coneixeu els programes d'apadrinament entre nivells que s'implementen a l'escola per dur a terme diferents activitats escolars. En cas afirmatiu, heu participat en algun d'aquests programes?
6. Creus que un programa d'apadrinament pot afavorir la inclusió entre els alumnes de diferents edats a l'escola? Pots donar algun exemple concret de com creus que podria funcionar a l'aula?
7. Com creus que aquest programa podria facilitar la transició dels infants del segon cicle d'educació infantil a l'educació primària?
8. Consideres que un programa d'apadrinament podria contribuir a l'assoliment dels objectius del currículum d'educació infantil, en termes d'inclusió, igualtat d'oportunitats i èxit educatiu per a tots els infants? I en la seva autonomia?

### ❖ Bloc 3. **Estratègies i recursos.**

Aquest objectiu fa èmfasi en la necessitat d'explorar tant les estratègies com els recursos necessaris per implementar un programa d'apadrinament a les escoles.

9. Si la teva escola tingués l'oportunitat d'implementar un programa d'apadrinament, quins recursos humans i de temps consideres essencials per fer-ho de manera efectiva i inclusiva?
10. I, creus que serien necessaris recursos materials específics en la implementació del programa? Quins?
11. Quins criteris creus que s'haurien de seguir per seleccionar els alumnes padrins i padrines? Consideres que qualsevol alumne d'un nivell superior pot ser-ho, o caldrien requisits específics?
12. Quines activitats o tasques creus que podrien realitzar els padrins i padrines amb els infants més petits per afavorir el seu aprenentatge i desenvolupament?
13. Quines estratègies i/o metodologies creus que serien més efectives per establir una relació positiva i de confiança entre els alumnes de primària (padrins) i els alumnes d'educació infantil (fillols)?

#### ❖ Bloc 4. Formació.

Aquestes preguntes permeten obtenir informació sobre la formació actual dels professionals de l'educació en relació amb la resolució de conflictes, així com identificar les àrees on es poden introduir millores per assegurar una millor preparació i suport als docents en aquest aspecte fonamental per a la convivència a l'escola.

14. Durant la teva formació universitària vas rebre alguna formació específica en alguna matèria sobre inclusió o educació inclusiva?

15. Durant la teva trajectòria professional com a docent, has participat en alguna formació o curs sobre educació inclusiva? Si és així, quina?

16. A títol personal, has invertit en alguna formació o curs sobre educació inclusiva?

17. En el cas d'haver realitzat formació. Quines estratègies o metodologies en les quals t'has format utilitzes per afavorir la inclusió en la teva aula i a l'escola?

18. Des de la teva experiència, què creus que es podria millorar en la formació docent? Quins incentius consideres que serien importants perquè els docents participessin en més formacions?

#### 3.4.4 Validació de l'instrument

Segons Bisquerra (2004), la validació dels instruments de recollida de dades és un procés fonamental per garantir que aquests siguin fiables, pertinents i adequats als objectius de la investigació. Aquesta fase permet identificar possibles mancances, errors de formulació o ambigüitats que podrien interferir en la qualitat de les dades obtingudes.

En el cas del present treball, el guió de l'entrevista va ser validat per tres professionals de la Universitat Rovira i Virgili (annex 3, 4 i 5), amb formació en els àmbits de la psicologia, pedagogia, logopèdia i educació infantil. Els professionals van ser contactats via correu electrònic (annex 2), i les seves aportacions van ser de gran valor, tant pel que fa a la forma com al contingut de les preguntes, i van permetre ajustar l'instrument per fer-lo més precís i adaptat al context d'estudi. A continuació es recullen algunes de les aportacions més significatives (figura 7, 8, 9 i 10), juntament amb les modificacions realitzades:

NOM	Sara Navarrete Mondéjar
FORMACIÓ	Mestra d'Educació Infantil
ESMENA	Esmenes de formes, com Decret en majúscula.

Figura 7. Validació entrevista (2024). Elaboració pròpia.

NOM	Cristina Valls Bautista
FORMACIÓ	Doctora Llicenciatura en Biologia
PREGUNTA INICIAL	Com valores la formació en educació inclusiva per a garantir una veritable presència, participació i desenvolupament de tots els infants en l'aula?
ESMENA	Si no has rebut formació com la pots valorar?? Potser seria interessant preguntar per quins tipus d'alumnat han promogut la inclusió a l'aula, imagino que no totes les metodologies funcionen amb diferents alumnes amb diferents necessitats.
DECISIÓ FINAL	Reformular la pregunta anterior i eliminar aquesta.

Figura 8. Validació entrevista (2024). Elaboració pròpia.

NOM	Mònica Casellas Sanahuja
FORMACIÓ	Doctora en educació. Pedagoga i Logopeda
PREGUNTA INICIAL	Consideres que un programa d'apadrinament podria contribuir a l'assoliment dels objectius del currículum d'educació infantil, en termes d'accessibilitat, inclusió, igualtat d'oportunitats i èxit educatiu per a tots els infants? I en termes d'autonomia i autodeterminació?
ESMENA	Canviaria la paraula autodeterminació per una més apropiada per l'edat d'educació infantil, autonomia bé, però pensa en una que substitueixi la segona.
PREGUNTA FINAL	Consideres que un programa d'apadrinament podria contribuir a l'assoliment dels objectius del currículum d'educació infantil, en termes d'inclusió, igualtat d'oportunitats i èxit educatiu per a tots els infants? I en la seva autonomia?

Figura 9. Validació entrevista (2024). Elaboració pròpia.

NOM	Mònica Casellas Sanahuja
FORMACIÓ	Doctora en educació. Pedagoga i Logopeda
PREGUNTA INICIAL	Durant la teva formació universitària vas rebre alguna assignatura específica sobre educació inclusiva?
ESMENA	La reformularia així: Durant la teva formació universitària vas rebre alguna específica en alguna matèria sobre inclusió o educació inclusiva??
PREGUNTA FINAL	Durant la teva formació universitària vas rebre alguna formació específica en alguna matèria sobre inclusió o educació inclusiva?

Figura 10. Validació entrevista (2024). Elaboració pròpia.

Totes les aportacions recollides van ser avaluades conjuntament pel tutor del treball i per mi mateixa, com a autora, valorant-ne la pertinència i la viabilitat. Aquest procés de revisió i consens ha permès refinar l'instrument, assegurant que respongués de manera més precisa als objectius de recerca i que les preguntes resultessin clares, adequades i rellevants per als participants.

### **3.5 Procediment d'anàlisi de dades**

Tal com indiquen Lecanda i Garrido (2002), l'anàlisi de dades qualitatives implica un procés interpretatiu i progressiu, on s'ordena, sintetitza i transforma la informació per donar-li sentit. Aquest enfocament no respon a una seqüència rígida, sinó que es desenvolupa de manera flexible i reflexiva, i això permet descobrir significats i relacions rellevants a mesura que avança la investigació.

Segons Bisquerra (2004), en el marc dels mètodes qualitatius, les dades no només s'han de recollir, sinó també interpretar en profunditat, tenint en compte els significats i experiències dels participants dins del seu context natural. En aquest enfocament, l'anàlisi de dades no és un procés mecànic, sinó una tasca rigorosa, reflexiva i sostinguda que exigeix implicació, criteri i una mirada crítica per part de l'investigador.

En aquest estudi, el procés de codificació i categorització ha estat especialment laboriós, ja que ha implicat l'anàlisi detallada de totes les respostes recollides a través de les entrevistes i del grup de discussió. Cada resposta ha estat transcrita literalment amb l'ajuda d'un programa de la xarxa, revisada amb cura i desglossada en unitats de significat, tot respectant la veu dels participants però sintetitzant-ne l'essència. Aquesta codificació ha permès identificar patrons, divergències i temes recurrents, els quals han estat agrupats en categories analítiques i, posteriorment, integrats en grans eixos temàtics.

Tal com apunta Bejarano (2016), aquesta etapa del procés qualitatiu és una de les més importants de la investigació, ja que suposa treballar amb les dades recollides, ordenar-les, sintetitzar-les i convertir-les en unitats manejables. A més, implica descobrir com aquestes aporten valor real a l'estudi, tenint en compte que els objectius poden haver evolucionat durant el desenvolupament de la recerca.

El procediment seguit en aquest treball ha respost a una seqüència clara i estructurada:

1. Transcripció de les respostes. Un cop descarregades les gravacions, es van transcriure literalment totes les respostes obtingudes, incloent-hi la pregunta i el número corresponent de l'entrevistat, seguint l'ordre establert (per exemple: Pregunta 1 – Entrevistat 2). A continuació, es presenta un exemple d'aquesta transcripció literal, però es pot consultar el document íntegre per a la seva lectura en l'annex 6 i 7.

ENTREVISTAT	RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
5,1	Si les tres participants. Sempre enfocat a la lectura. El dia de la "mona", la cantada de nadales. També he vist fer una gimcana que va agradar molt. També tallers de cuina. La responsabilitat que es crea és mútua. Generes vincle. També he vist un fillol emocionat perquè la seva padrina ha guanyat el concurs de dibuix de l'escola. Recentment s'ha incorporat l'apadrinament entre nivells entre l'alumnat SIEI. Un alumne de 5è (padrí lector) llegeix contes adaptats amb pictogrames a una alumna de 15 (fillola), fomentant l'escolta activa..
5,2	Sí, els conec i a la meva escola en fem.
5,3	

Figura 11. Transcripció respostes (2025). Elaboració pròpia.

2. Lectura comprensiva i selecció dels fragments clau. A continuació, s'ha dut a terme una lectura comprensiva de totes les transcripcions, amb l'objectiu d'identificar les idees més significatives en relació amb els objectius de la recerca. Durant aquest procés, s'han seleccionat aquells fragments que, pel seu contingut, aporten informació rellevant sobre les percepcions i experiències dels participants. El document íntegre per a la seva lectura es troba en l'annex 8.

No, els recursos no són suficients. El decret d'inclusió no s'ha desplegat com s'hauria d'haver fet. Els recursos humans són clarament insuficients a tots els nivells. D'altra banda, la formació als centres i és infantilitzada i poc pràctica. A les escoles calen perfils concrets per donar resposta a casuístiques concretes: logopedes, infermeres ( en alguns casos), psicològic per poder donar resposta a alumnes conductuals... els mestres srm mestres i estem absorbint tasques que les fem amb bona intenció però no tenim cap formació per desenvolupar-les. El resultat, és no donar la resposta educativa que li hauriem de donar als infants i **mestres molt frustrats.**

No considero que el departament proporcioni els recursos que en realitat necessita una escola per fer una inclusió a les aules. Els mestres i les mestres de l'escola on ara treballo ens trobem amb una falta molt gran de recursos humans, es a dir, falta de personal per atendre a aquests infants. Però no es només en aquesta escola on ara treballo, es en totes on he treballat.

Figura 12. Lectura comprensiva (2025). Elaboració pròpia.

3. Elaboració de resums interpretatius. A partir de cada fragment seleccionat, s'ha elaborat un primer resum amb la voluntat de captar-ne el contingut essencial. Posteriorment, i amb l'objectiu de sintetitzar i interpretar les idees principals des d'una mirada analítica, s'ha confeccionat un segon nivell de síntesi que anomenarem resum interpretatiu. Aquest pas ha permès anar més enllà de la descripció literal, aportant una comprensió més profunda del discurs dels participants en relació amb els objectius de la recerca. I, es pot consultar el document sencer en l'annex 8.

RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT	RESUM
No, contundent. Si hi tenim un alumne amb discapacitat motora o visual, aleshores sí que ens donen recursos. L'escola sí que està adaptada, però per exemple els lavabos no ho estan. Però si tens un cas d'aquests el Departament ajuda. Per tant, la falta de recursos són humans. A nosaltres ens és impossible arribar a tota la diversitat de l'escola.	L'escola està adaptada però no completament; els lavabos no ho estan i manca personal per atendre tota la diversitat.
No, perquè cada vegada hi ha més diversitat a les aules i més alumnes amb NEE i els recursos queden curts.	Cada vegada hi ha més diversitat i alumnes amb NEE però els recursos són insuficients.

Figura 13. Elaboració de resum (2025). Elaboració pròpia.

4. Extracció de la unitat de significat. Un cop elaborats els resums interpretatius, es van formular les unitats de significat, és a dir, fragments concrets que sintetitzen idees clau amb rellevància directa per als objectius de la investigació. Aquesta fase és especialment delicada dins del procés de codificació, ja que requereix una anàlisi acurada i una gran precisió semàntica per tal de captar l'essència del missatge dels participants sense desvirtuar-ne el contingut. És en aquest punt on l'exercici interpretatiu de la investigadora adquireix una major complexitat, pel fet que cal seleccionar amb criteri aquells elements que aporten informació significativa i evitar interpretacions forçades o subjectives. El document íntegre per a la seva lectura es troba en l'annex 8.

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT
L'escola està adaptada però no completament; els lavabos no ho estan i manca personal per atendre tota la diversitat.	Manca de personal per atendre la diversitat
Cada vegada hi ha més diversitat i alumnes amb NEE però els recursos són insuficients.	Insuficiència davant l'augment de necessitats

Figura 14. Extracció de la unitat de significat (2025). Elaboració pròpia.

5. Assignació de categories. Un cop identificades les unitats de significat, es procedeix a assignar-les a una categoria escollida entre les que es van establir prèviament al núvol conceptual (figura 17). Aquesta fase permet agrupar les dades segons el seu significat i facilita l'organització del material recollit. Cada categoria actua com un contenidor d'idees relacionades i ajuda a donar forma als resultats de manera estructurada. Assignar correctament les unitats a la categoria més adient és un pas important per garantir la coherència de l'anàlisi i la seva relació amb els objectius del treball. El document sencer per a la seva lectura es troba en l'annex 9.

<b>UNITAT DE SIGNIFICAT</b>	<b>CODIS</b>	<b>CATEGORIA</b>
Manca de personal per atendre la diversitat	Recursos humans RH	Recursos humans
Insuficiència davant l'augment de necessitats	Recursos humans RH	Recursos humans
No hi ha prou personal per aplicar les metodologies	Recursos humans RH	Recursos humans
Manca de perfils especialitzats i formació útil	Recursos humans RH	Recursos humans
Falta de personal a moltes escoles	Recursos humans RH	Recursos humans

Figura 15. Assignació de categories (2025). Elaboració pròpia.

6. Integració dins de temes generals d'anàlisi. El darrer pas del procés de codificació ha consistit a assignar un gran tema a cada categoria, amb l'objectiu d'estructurar la informació de manera global i significativa. Aquesta agrupació ha permès agrupar totes les respostes dins de set grans temes que sintetitzen les idees principals sorgides al llarg de les entrevistes. Aquesta fase final facilita una visió més clara i ordenada dels resultats, i representa la base per a l'anàlisi i la discussió que es desenvolupa en els apartats posteriors. El document íntegre per a la seva lectura es troba en l'annex 9.

<b>UNITAT DE SIGNIFICAT</b>	<b>CODIS</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>TEMA</b>
Manca de personal per atendre la diversitat	Recursos humans RH	Recursos humans	RECURSOS
Insuficiència davant l'augment de necessitats	Recursos humans RH	Recursos humans	RECURSOS
No hi ha prou personal per aplicar les metodologies	Recursos humans RH	Recursos humans	RECURSOS
Manca de perfils especialitzats i formació útil	Recursos humans RH	Recursos humans	RECURSOS
Falta de personal a moltes escoles	Recursos humans RH	Recursos humans	RECURSOS

Figura 16. Assignació de temes generals (2025). Elaboració pròpia.

Per visualitzar de forma sintètica els resultats del procés de codificació, s'ha elaborat un núvol conceptual que recull les principals categories i temes emergents identificats durant l'anàlisi. Aquest recurs gràfic facilita la comprensió global de les àrees clau treballades i ofereix una visió panoràmica del conjunt de dades interpretades, reforçant la coherència entre la recollida d'informació i les conclusions del treball.

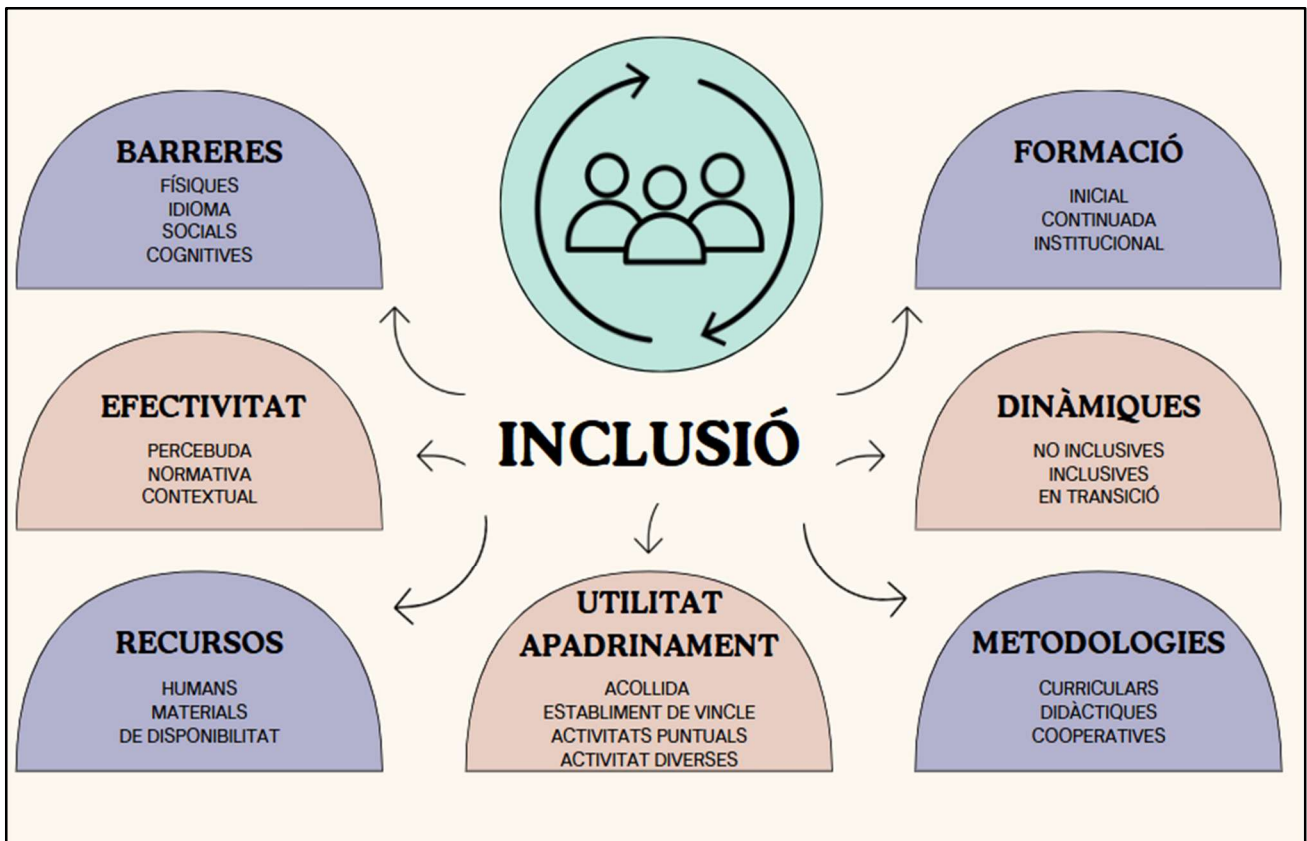


Figura 17. Núvol conceptual de categories emergents (2025). Elaboració pròpia.

Aquest procés ha permès passar de la descripció a la interpretació, i d'aquesta, a la construcció de coneixement aplicat a l'àmbit educatiu. El volum de dades analitzat, així com la cura metodològica en la seva organització, responen a l'objectiu de garantir la màxima validesa i profunditat en les conclusions del treball.

## 4. RESULTATS I CONCLUSIONS

### 4.1 Exposició dels resultats

En aquest apartat es presenten els resultats obtinguts a partir de les entrevistes realitzades als professionals de l'àmbit educatiu, set mestres d'educació infantil i tres professionals més que van participar en el grup de discussió. Les seves aportacions han permès aprofundir en la comprensió de la realitat educativa, ja que han proporcionat una visió rica i diversa basada en la seva pròpia experiència i perspectiva professional.

Com es mostra en el núvol conceptual anterior, l'anàlisi de les transcripcions ha permès identificar set grans temes derivats dels blocs tractats en les entrevistes. A partir d'aquests temes, han emergit diverses categories que organitzen i estructuren les principals aportacions dels participants. A continuació, es presenta de manera ordenada cada tema amb les respectives categories associades.

#### 4.1.1 Barreres

Aquest tema tracta dels obstacles que dificulten la inclusió, com ara les barreres físiques, idiomàtiques, socials o cognitives, destacades pels docents. Les categories són:

##### 4.1.1.1 Físiques

L'accessibilitat física continua sent un repte en molts centres educatius. L'estructura de l'edifici sovint no s'adapta a les necessitats dels infants, especialment en activitats fora de l'aula, com les sortides escolars. Això limita la participació plena i real de tot l'alumnat i evidencia que la inclusió no pot dependre només de la voluntat, sinó també de condicions materials concretes.

##### 4.1.1.2 Idioma

La llengua esdevé un fre important per a la inclusió, especialment quan es combina amb altres dificultats. En diversos contextos escolars observats, la barrera idiomàtica limita la participació activa dels infants i crea desigualtats en l'accés a l'aprenentatge i la comunicació amb els iguals.

##### 4.1.1.3 Socials

Les condicions socials i familiars tenen un impacte directe en l'experiència educativa. Quan hi ha desavantatge socioeconòmic, manca de suport familiar o contextos de vulnerabilitat,

l'escola sovint no té prou recursos per compensar-ho. Aquestes situacions poden derivar en aïllament o dificultats de convivència dins el grup classe.

#### 4.1.1.4 Cognitives

En aquesta categoria es recullen les barreres cognitives com a obstacles per a la inclusió. L'entrevistat 2, destaca que "les barreres cognitives són les més rellevants" i assenyala que aquestes es fan més evidents a mesura que augmenta l'edat de l'alumnat.

### 4.1.2 Efectivitat

Analitza fins a quin punt les accions i estructures educatives són efectives per respondre a la diversitat de l'alumnat. Les categories que han sorgit són:

#### 4.1.2.1 Percebuda

Tot i les dificultats, hi ha la percepció que algunes pràctiques inclusives funcionen. En entorns on hi ha implicació docent i col·laboració, la inclusió s'assoleix amb més facilitat. Ara bé, aquesta eficàcia no és generalitzada ni garantida, i depèn molt del context concret.

#### 4.1.2.2 Normativa

La normativa vigent no sempre es tradueix en accions efectives. La manca de recursos econòmics, humans i materials fa que els objectius d'inclusió quedin en paper. El desplegament del decret d'inclusió és percebut com a insuficient i poc realista.

#### 4.1.2.3 Contextual

L'eficàcia de les mesures inclusives està fortament condicionada pel context de cada centre: nombre d'alumnes, perfil del professorat, càrrega burocràtica i entorn socioeconòmic. Quan hi ha una combinació de limitacions, la resposta inclusiva es debilita i l'impacte es redueix notablement.

### 4.1.3 Recursos

Tracta sobre la disponibilitat dels professionals i de l'adequació dels recursos humans i materials necessaris per garantir una educació inclusiva. Les categories que han sorgit són:

#### 4.1.3.1 Humans

Hi ha un consens clar: no hi ha prou personal per atendre la diversitat a l'aula. L'escassetat de recursos humans dificulta l'aplicació de metodologies inclusives i limita l'atenció individualitzada. Aquesta mancança genera sobrecàrrega docent i impacta en la qualitat educativa.

#### 4.1.3.2 Materials

Els materials específics per a la inclusió són insuficients o inexistents. Sense recursos adaptats, moltes activitats perden el seu valor inclusiu i no arriben a tot l'alumnat. Aquesta limitació també afecta la creativitat i la capacitat d'adaptació dels equips docents.

#### 4.1.3.3 Disponibilitat

El temps i la coordinació són essencials però escassos. Sense espais regulars per planificar i implementar accions inclusives com l'apadrinament, el programa queda desconnectat de la realitat diària. Cal una organització més estructurada i un suport institucional clar.

### 4.1.4 Dinàmiques

Explora les pràctiques i dinàmiques dins l'aula i el centre, mostrant quines afavoreixen o dificulten la inclusió. Les categories que han sorgit són:

#### 4.1.4.1 No inclusives

Algunes pràctiques escolars encara exclouen part de l'alumnat. La manca d'adaptació en activitats com les sortides, el joc o les rutines evidencien que no sempre es té en compte la diversitat. Quan no hi ha acompanyament personalitzat, els infants amb més necessitats en queden fora.

#### 4.1.4.2 Inclusives

Quan s'estableixen entorns segurs i relacions de confiança, la inclusió és possible. El programa d'apadrinament, quan s'aplica amb intenció, afavoreix l'autonomia, la convivència i el desenvolupament global dels infants. Aquestes dinàmiques mostren que la inclusió no és un extra, sinó una manera de fer.

#### 4.1.4.3 En transició

Hi ha centres on les dinàmiques inclusives estan en procés d'implantació, però encara són insuficients. Les bones intencions no es tradueixen sempre en accions reals per falta de temps, formació o recursos. Cal passar del desig a l'aplicació efectiva, amb suport institucional clar.

### 4.1.5 Metodologies

Fa referència a les metodologies emprades a l'aula, el seu potencial inclusiu i les mancances en la seva aplicació. Les categories que han sorgit són:

#### 4.1.5.1 Curricular

El currículum no sempre s'ajusta a les necessitats reals dels infants. Molts docents actuen des de la pròpia experiència, però sense una base metodològica clara ni adaptacions sistemàtiques. Aquesta manca de connexió amb la diversitat deixa fora part de l'alumnat.

#### 4.1.5.2 Didàctica

S'evidencien mancances en l'aplicació de metodologies inclusives. Falta formació específica i estratègies didàctiques adaptades. Espais i activitats no sempre estan pensats per a tothom, fet que limita les oportunitats d'aprenentatge realment equitatives. L'entrevistat 7 fa referència al DUA i al treball per ambients com a base per afavorir la inclusió.

#### 4.1.5.3 Cooperativa

Tot i el potencial de les metodologies cooperatives, la seva implementació és desigual i sovint superficial. Quan no s'aconsegueix amb els recursos i la formació adequats, no aconsegueixen el seu objectiu inclusiu i poden reforçar desigualtats dins el grup.

### 4.1.6 Formació

Aborda el tipus i la qualitat de la formació docent rebuda en inclusió, tant inicial com continuada o la institucional. Les categories que han sorgit són:

#### 4.1.6.1 Inicial

La formació universitària en inclusió ha estat clarament insuficient per a la majoria dels docents. Molts reconeixen que no van rebre cap assignatura específica en aquest àmbit, i que han après a partir de l'experiència directa o de formacions posteriors. Aquesta manca inicial genera una bretxa entre teoria i pràctica real a l'aula.

#### 4.1.6.2 Continuada

La formació contínua és percebuda com a indispensable per avançar cap a una escola inclusiva. Quan es dona, millora les estratègies docents i la resposta a la diversitat. Tanmateix, l'accés és irregular i sovint depèn de l'interès personal més que d'una estratègia institucional clara.

#### 4.1.6.3 Institucional

L'oferta formativa institucional és vista com poc específica i sovint superficial. A més, les dificultats per compatibilitzar horaris i l'escassa concreció dels continguts impedeixen que tinguin un impacte real. Es fa evident la necessitat d'un compromís més ferm per part de

l'administració educativa. A més, set entrevistats, en diferents respostes sobre la formació, posen èmfasi en la manca de disponibilitat horària per accedir-hi.

#### **4.1.7 Utilitat de l'apadrinament**

Examina la utilitat del programa d'apadrinament i el seu impacte en l'acollida, la vinculació que es crea i la inclusió emocional de l'alumnat. Les categories que han sorgit són:

##### **4.1.7.1 Acollida nousvinguts**

L'apadrinament escolar es mostra com una eina molt útil per facilitar l'arribada d'alumnat nou. Quan hi ha un acompanyament actiu i continu, el procés d'adaptació és més suau i l'infant es vincula més ràpidament a l'entorn escolar i al grup.

##### **4.1.7.2 Establiment de vincle**

Aquesta pràctica afavoreix relacions significatives entre infants de diferents edats, basades en la confiança, l'empatia i el suport mutu. Quan el vincle és real, el benestar emocional i la participació activa augmenten de manera visible.

##### **4.1.7.3 Activitats puntuals**

En alguns centres, l'apadrinament es redueix a accions esporàdiques amb finalitats lúdiques o acadèmiques, sense una intencionalitat inclusiva clara. Aquesta aplicació limitada no permet assolir tot el potencial del programa.

##### **4.1.7.4 Activitat diverses**

Quan el programa es desplega de forma estructurada, genera múltiples beneficis: fomenta la responsabilitat, el respecte, la col·laboració i contribueix a l'assoliment curricular. A més, pot esdevenir una estratègia potent d'inclusió intergeneracional i emocional.

#### **4.1.8 Resultats de les observacions**

Les observacions realitzades amb infants de 5 i 6 anys, de contextos culturals i familiars diversos, han estat clau per comprendre com es viu la inclusió des de l'experiència directa. Al llarg de les sessions setmanals d'apadrinament, que inclouen activitats com lectura compartida, tallers de cuina i manualitats, s'ha pogut observar com els vincles entre padrins i fillols es consoliden progressivament. En preguntar als infants si voldrien canviar de parella, la majoria responien amb un "no" rotund, fet que evidencia la connexió afectiva i de confiança que es

crea entre ells. Aquests vincles contribueixen al benestar emocional i a la participació activa de tots els infants, inclosos aquells que inicialment mostraven més dificultats.

A més, l'observació directa ha permès entendre la importància de conèixer cada infant des de la seva realitat, interessos i vivències. Quan el padri és informat de les preferències del seu fillol i de com comunicar-se amb ell, la interacció és més fluida i significativa. Aquest enfocament personalitzat afavoreix la inclusió real, ja que permet adaptar la relació i l'activitat a les necessitats concretes de cada alumne. Per tant, acompanyar de prop el procés i oferir eines als padrins per comprendre millor els seus fillols és una peça fonamental per garantir una experiència educativa enriquidora per ambdues parts.

## 4.2 Discussió

En aquest apartat s'estableix una relació entre les respostes obtingudes en les entrevistes i les aportacions recollides al marc teòric. L'anàlisi es desenvolupa a partir dels temes principals identificats en l'apartat anterior, que han emergit de la codificació i categorització de les dades. Per facilitar la comprensió del fil argumental, s'ha elaborat un esquema visual (figura 18) que sintetitza els tres components essencials que estructuraven aquesta discussió: el paper de la investigadora, els resultats obtinguts i el marc teòric.

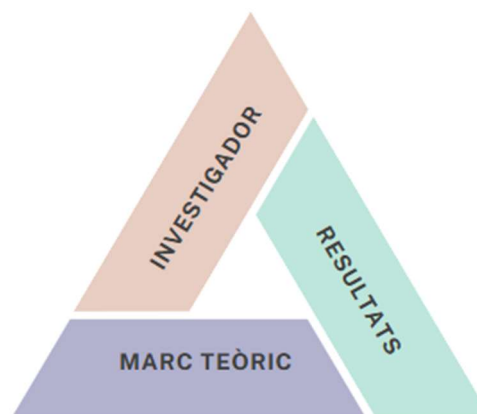


Figura 18. Components de la discussió. (2025). Elaboració pròpia

Una de les idees que es repeteix entre els participants és la percepció que els recursos destinats a l'atenció a la diversitat són insuficients, especialment davant l'augment d'alumnat amb necessitats educatives específiques. Una de les respostes recollides ho expressa amb claredat *“cada vegada hi ha més diversitat a les aules i més alumnes amb NESE i els recursos queden*



*curts*”. Aquesta observació es pot posar en relació amb l’aportació d’Alcocer, Ahufinger i Aguilar Serrano (2022), els quals destaquen la necessitat de desplegar un ventall més ampli d’estratègies educatives per fer front a la creixent diversitat de les aules ordinàries, tot assenyalant la responsabilitat creixent dels equips docents en aquest context.

Una de les preocupacions més compartides entre els participants és la manca de recursos humans especialitzats als centres, així com la percepció que la formació docent actual no respon a les necessitats reals de l’aula. En aquest sentit, es posa èmfasi en la importància de comptar amb professionals com logopedes, personal sanitari o psicòlegs que puguin atendre casos específics i alleugerir la càrrega que assumeix el professorat sense la preparació adequada. Aquesta visió coincideix amb el que assenyalen Alcocer, Ahufinger i Aguilar Serrano (2022), quan destaquen la importància d’una coordinació efectiva entre professionals diversos per assegurar un desenvolupament òptim de la infància, compartint un objectiu comú que garanteixi el màxim potencial educatiu i personal dels infants.

Pel que fa a la possibilitat que el programa d’apadrinament pugui facilitar la transició entre cicles i actuar com a eina d’inclusió, diverses respostes valoren el seu impacte positiu tant en l’alumnat gran com en el petit. En paraules literals d’alguns participants, *“els alumnes grans desenvolupen responsabilitat, empatia i habilitats socials i els alumnes petits se senten acompanyats i menys desorientats”*. També s’afirma que *“és una activitat molt beneficiosa, ja que a l’alumnat de cicle superior que actuen com a mentors dels més petits, desenvolupen habilitats com la comunicació, l’empatia i el treball en equip. I competències com la responsabilitat, la paciència i la capacitat de resoldre problemes de manera constructiva”*. Aquestes aportacions connecten directament amb el que assenyalen Rementería, Darretxe i Barandica (2022), que, a partir de diversos estudis, defensen que l’aprenentatge basat en la interacció no només afavoreix la motivació i l’interès per l’aprenentatge, sinó que també promou el desenvolupament d’habilitats socials i comunicatives essencials per a una educació inclusiva.

Algunes de les respostes recollides fan evident una percepció generalitzada de desconexió entre les polítiques educatives i la realitat quotidiana dels centres. Tal com comenta una de les persones entrevistades, *“els mestres estem absorbint tasques que no ens toquen perquè tenim bona intenció, però no tenim la formació per fer-ho”*, un fet que genera tensions dins l’equip docent i posa en qüestió la capacitat real del sistema per donar resposta a les necessitats de l’alumnat. Tot i que s’hi reconeix que *“el Departament fa esforços en formació”*, també s’hi



afegeix que “no és suficient” i que caldria garantir “una bona formació” vinculada a la pràctica real. Aquestes apreciacions coincideixen amb l’anàlisi de Navarro-Montaño (2017), qui afirma que l’educació inclusiva per docents encara no ha suposat un veritable canvi de paradigma i es manté atrapada en un procés inconclús, amb fractures evidents entre les polítiques, les pràctiques i les finalitats educatives.

Davant la pregunta sobre si el programa d’apadrinament pot afavorir la inclusió, diversos participants han destacat el paper clau que tenen els vincles interpersonals que es generen entre l’alumnat. Expressions com “*genera vincle*” o “*es creen uns vincles de confiança que aporten seguretat als més petits*” reflecteixen aquesta percepció compartida. Aquesta idea es correspon amb el que exposa Sanahuja-Ribés (2023) en el seu estudi de cas, on conclou que aquesta estratègia no només fomenta la lectura, sinó que també afavoreix la creació de relacions significatives i la consolidació de llaços de confiança, aspectes fonamentals per promoure una educació inclusiva real i efectiva.

### 4.3 Conclusions

Per concloure aquest treball de final de grau i amb la voluntat de donar resposta a l’objectiu general plantejat, s’analitzarà de manera individualitzada cadascun dels objectius específics. Aquesta anàlisi es fonamentarà en les idees clau que s’han extret de les respostes obtingudes en les entrevistes realitzades durant la recerca.

En relació amb el **primer objectiu: “Identificar els problemes i les barreres associades a la inclusió”**, s’han detectat diversos tipus de barreres que dificulten la participació plena de tot l’alumnat. En primer lloc, destaquen les barreres físiques, com ara la presència de desnivells, l’absència de rampes, ascensors o lavabos no adaptats dins dels centres educatius, així com les dificultats d’accessibilitat en espais exteriors visitats durant sortides o excursions escolars. També es posa de manifest la manca de material adaptat, com llibres en Braille o tecnologia assistida, que limita les oportunitats d’aprenentatge d’alguns alumnes.

Pel que fa a les barreres emocionals, es mencionen elements com la por, la inseguretat, la manca de maduresa o l’absència de vincle amb la família, que poden afectar negativament el procés d’inclusió. En l’àmbit cognitiu, es destaquen dificultats derivades de trastorns de l’aprenentatge, com el TDAH, el TEA o la dislèxia.



Les barreres socials també tenen un paper rellevant, especialment quan es manifesten a través de prejudicis o estereotips sobre les capacitats dels alumnes amb NEE, fet que pot derivar en situacions de discriminació o aïllament social. A això cal afegir les barreres idiomàtiques, com les dificultats de pronunciació, de comprensió gramatical o la desconexió del context cultural.

Finalment, s'han identificat barreres familiars i socials, com ara les baixes expectatives per part de les famílies, la manca de suport o una comunicació deficient entre família i escola, que poden interferir directament en la inclusió dels infants. Així doncs, els resultats mostren l'existència de múltiples barreres interrelacionades que impacten de manera significativa en el procés d'inclusió educativa.

En relació amb el **segon objectiu: “Conèixer estratègies i recursos necessaris per implementar un programa d'apadrinament”**. S'han identificat diversos factors que condicionen la seva viabilitat. Un dels principals entrebancs esmentats pels participants és la manca de recursos humans, especialment pel que fa a la presència d'especialistes que puguin atendre les NESE dins les aules. A això se suma la falta de disponibilitat horària, un recurs considerat clau per planificar, executar i fer un seguiment adequat del programa. Tal com s'assenyala en diverses respostes, la implementació d'un projecte d'aquest tipus requereix temps per a l'organització, per dur a terme les trobades de manera regular i no esporàdica, i per planificar activitats que afavoreixin el vincle entre padrins i fillols.

A més, es remarca que un programa d'apadrinament ben estructurat hauria d'incloure espais de coordinació i seguiment, com ara reunions periòdiques per valorar el funcionament del projecte i ajustar-ne els aspectes necessaris. En aquest sentit, alguns participants també assenyalen la importància de la formació prèvia per part del professorat, com a requisit per garantir una aplicació coherent i eficaç del programa.

Pel que fa al criteri d'assignació entre padrins i fillols, hi ha consens a l'hora de prioritzar un equilibri entre els infants, procurant que es compensin mútuament en termes de caràcter, necessitats i interessos. Finalment, en relació amb les activitats proposades dins el marc del programa, els entrevistats han demostrat un enfocament creatiu i variat, suggerint des de lectures compartides i activitats de cant, fins a tallers de cuina o activitats d'acompanyament adreçades a alumnat nouvingut.



En relació amb el **tercer objectiu: “Analitzar l’efectivitat que té un programa d’apadrinament”**, les dades obtingudes mostren un alt nivell de consens entre els participants. Tots els entrevistats afirmen conèixer o haver participat en programes d’apadrinament, i asseguren que, d’una manera o una altra, aquests ja s’estan implementant als seus centres educatius.

Pel que fa a la transició entre cicles educatius, també es destaca el paper clau dels padrins en aquest procés. Diversos participants assenyalen que tenir un padrí pot ajudar a resoldre pors, inseguretats o dubtes relacionats amb el canvi de cicle, i fins i tot, en alguns centres, els padrins acompanyen físicament els fillols a les seves noves aules, contribuint així a una millor adaptació.

A més, hi ha un acord generalitzat pel que fa a l’efectivitat i utilitat d’aquest tipus de programes. Els participants coincideixen a destacar que afavoreixen la creació de vincles significatius entre l’alumnat, així com el desenvolupament d’habilitats com la comunicació, el treball en equip, la confiança i el suport entre iguals. També es fa èmfasi en els beneficis emocionals, especialment per als alumnes més petits, que se senten més segurs, menys desorientats i acollits gràcies a la figura d’un padrí o padrina. En aquest sentit, es repeteixen paraules com vincle, acompanyament o referent, les quals reforcen la idea d’un impacte positiu en el sentiment de pertinença i integració dins del grup classe i de la comunitat escolar.

En relació amb el **quart objectiu: “Determinar el nivell de formació dels docents pel que fa a la inclusió a les aules”**. Els resultats evidencien la necessitat d’una formació específica i contínua en educació inclusiva, impartida pel Departament d’Educació i integrada dins de l’horari laboral dels docents. Aquesta formació hauria de ser pràctica, aplicable al context de l’aula i adaptada a les realitats canviants dels centres.

Tot i això, alguns participants expressen que seria inviable oferir una formació específica per a cada NESE, atesa la gran diversitat de casuístiques existents. En aquest sentit, es reconeix que, per compensar aquesta dificultat, caldria reforçar els equips docents amb professionals especialitzats, com orientadors, psicopedagogs, logopedes o altres perfils específics, que puguin donar suport directe als mestres i a l’alumnat. Així mateix, es remarca la importància que la formació no recaigui únicament en la voluntat individual del docent fora de l’horari laboral, sinó que s’integri dins del model de formació institucional.



Aquesta recerca també ha permès identificar que el potencial de l'apadrinament com a eina inclusiva depèn directament de la implicació del docent, de la coordinació del centre i de la formació prèvia del professorat. Quan el programa es desenvolupa amb coherència i suport institucional, es converteix en una proposta pedagògica potent per abordar la diversitat a l'aula des d'una perspectiva humana, emocional i col·laborativa. En aquest sentit, l'apadrinament pot esdevenir una via efectiva per avançar cap a una escola més justa, participativa i propera a la realitat de tots els infants.

En definitiva, els resultats obtinguts, en relació amb l'objectiu del treball, permeten concloure que la implementació d'un programa d'apadrinament té una influència positiva i clara en la inclusió dels infants d'educació infantil, especialment quan es planteja com una estratègia continuada, estructurada i amb intencionalitat pedagògica. El programa no només afavoreix la creació de vincles entre iguals, sinó que millora la convivència, el sentiment de pertinença i la participació activa dels infants, aspectes clau en qualsevol entorn educatiu inclusiu. L'impacte és encara més significatiu en aquells infants que, per les seves circumstàncies personals o familiars, presenten majors dificultats d'adaptació o de relació social.

#### **4.4 Propostes de millora**

A partir del desenvolupament d'aquest treball, de les observacions realitzades durant els dos períodes de pràctiques, dels coneixements adquirits al llarg de la formació i de les reflexions personals sorgides al llarg del procés, he pogut identificar una sèrie de propostes de millora que considero rellevants per avançar cap a una escola més inclusiva i sensible a la diversitat de l'alumnat. A continuació, les detallo de manera ordenada.

En primer lloc, es proposa oferir formació específica en inclusió adreçada als docents, però dins de l'horari laboral. Aquesta qüestió ha estat mencionada per la totalitat dels entrevistats, que consideren inviable continuar ampliant la seva formació personal si no disposen de temps dins la jornada laboral. Això permetria una formació més efectiva, aplicable i vinculada directament a la pràctica docent diària.

En segon lloc, es proposa integrar el programa d'apadrinament dins la programació anual del centre, amb una planificació clara que permeti desenvolupar diverses activitats al llarg del curs. L'objectiu és evitar que el programa es redueixi a dues activitats puntuals i garantir, en canvi, una continuïtat que afavoreixi el vincle entre infants i fomenti l'autonomia, la responsabilitat i la inclusió.



En tercer lloc, s'ha detectat la necessitat de planificar amb criteri inclusiu les activitats programades fora del centre escolar. És imprescindible que aquestes sortides siguin accessibles per a tot l'alumnat, incloent-hi les NESE. Per tal d'aconseguir-ho, és fonamental conèixer amb antelació els espais on es duran a terme les activitats i assegurar-se que estiguin preparats per atendre les necessitats específiques dels infants que hi participaran.

En quart lloc, considero fonamental incrementar la presència de personal especialitzat als centres educatius, com logopedes, psicòlegs i altres professionals de suport. La seva incorporació no només permetria atendre amb més eficàcia les necessitats específiques d'alguns infants, sinó que també afavoriria un treball col·laboratiu més ric i coherent amb l'equip docent. L'acompanyament expert és clau per desenvolupar estratègies inclusives que vagin més enllà de la resposta puntual, i que ajudin a transformar la dinàmica del grup classe en un entorn més just, sensible i adaptat a la diversitat real de l'alumnat.

Finalment, una de les demandes més reiterades per part dels docents i que he pogut constatar personalment durant els dos períodes de pràctiques és la necessitat urgent de més suport professional a les aules. Malgrat que aquesta qüestió depèn directament del Departament d'Educació, hi ha un consens clar, no es pot garantir una atenció adequada a la diversitat sense reforçar els equips docents amb personal suficient i qualificat.

#### **4.5 Futures línies d'investigació**

Ara que aquest treball ha arribat al seu final, és inevitable mirar enrere i fer una valoració crítica del procés viscut. Al llarg d'aquests mesos han sorgit diverses qüestions que, des de la perspectiva actual, evidencien aspectes millorables tant en el disseny com en l'execució de la recerca. Aquesta mirada retrospectiva no pretén desmerèixer la feina feta, sinó valorar la capacitat de voler millorar i l'actitud per aprendre.

Un dels aspectes que, amb perspectiva, considero que hauria enriquit el treball és l'amplitud de la mostra d'entrevistats. Una participació més extensa i de diferents poblacions hauria permès obtenir una visió més global i representativa de la realitat estudiada. Així mateix, durant les sessions d'observació, més enllà de la llibreta de camp, hauria estat útil disposar de graelles d'observació per analitzar amb més precisió els aspectes clau del programa d'apadrinament.



Aquesta actitud autocrítica no només m'ha servit per identificar elements millorables, sinó per obrir noves preguntes i línies de reflexió per a futures investigacions. Les propostes que es presenten a continuació sorgeixen tant de l'anàlisi dels resultats obtinguts com de l'experiència directa viscuda durant els períodes de pràctiques i les observacions realitzades. Amb elles, es vol contribuir a continuar aprofundint en l'estudi del programa d'apadrinament i la seva incidència en la inclusió escolar.

Una primera línia de recerca interessant seria incloure, en un futur estudi, docents que no hagin participat mai en cap programa d'apadrinament. Aquest contrast permetria explorar altres perspectives i descobrir possibles reticències, desconeixement o metodologies alternatives que es fan servir per fomentar la inclusió. A més, aportaria una visió més equilibrada i enriquiria les conclusions amb aportacions que parteixin d'experiències diferents, cosa que permet validar o qüestionar les percepcions recollides en aquest treball.

En segon lloc, considero rellevant analitzar quines formacions podrien ajudar els docents a millorar i ampliar les seves competències en matèria d'inclusió. Aquesta línia de recerca podria centrar-se a detectar les mancances de la formació inicial, valorar l'efectivitat de les formacions contínues i identificar quins formats o continguts són percebuts com més útils pel professorat. D'aquesta manera, es podrien fer propostes concretes per orientar una formació més pràctica, contextualitzada i adaptada a la realitat de les aules.

Una tercera línia a desenvolupar seria la realització d'una investigació de caràcter mixt. Incorporar tècniques quantitatives, com ara enquestes o qüestionaris a una mostra més àmplia de professionals, permetria complementar les dades qualitatives i obtenir una visió més global, representativa i objectivable dels efectes del programa d'apadrinament. Aquesta combinació de metodologies enriquiria l'estudi i augmentaria la solidesa dels resultats obtinguts.

Finalment, també seria interessant replicar aquesta investigació des del punt de vista dels docents de primària i dels infants que actuen com a padrins. Conèixer com viuen aquests alumnes la seva participació, quins aprenentatges experimenten i com perceben el vincle amb els seus fillols ajudaria a entendre l'impacte emocional i educatiu del programa des de l'altre costat de la relació. Així mateix, la mirada dels docents de primària podria aportar informació sobre com s'organitza i acompanya aquest procés des de la seva etapa i si el vincle creat es manté, evoluciona o es dilueix amb el temps.



## 5. FONTS CONSULTADES

Adam Alcocer, A. L., Ahufinger, N., & Aguilar Serrano, D. (2022). *El terme inclusió i la seva evolució en l'educació: Pràctiques educatives i consensos internacionals*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/146830>

Ainscow, M. [Mel], Booth, T. [Tony] i Dyson, A. [Alan]. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion. Una revisió literaria internacional en camino para responder a los estudiantes con necesidades educativas en las escuelas*. En-clave Pedagógica, 13, 13-30.

Arbulu-Ramirez, O. E. (2024). *Estrategias para habilidades sociales y emocionales en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad*. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17(1), 363-372.

Arnaiz-Sánchez, P., Frutos, A. E., García, S. A., & de Haro Rodríguez, R. (2021). *Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión*. Revista de educación, (393).

Arrieta Illarramendi, E., i Maiz Olazabalaga, I. (2000). *Interacción social y contextos educativos*. Revista de Psicodidáctica, 9, 59-69.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Azorín, C. M. (2017). *El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela*. Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura, 16(2), 27-36. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.2.1402](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1402)

Bejarano, M. A. G. (2016). *La investigación cualitativa*. INNOVA Research Journal, 1(2), 1-9.

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* (F. González-Gil, M. Gómez-Vela, & C. Jenaro, Trads. y Adaps.). INICO – Universidad de Salamanca / CSIE. <https://www.inico.usal.es/indexparalainclusion>

CEIP Joan Benejam. (n.d.). *Padrins i Fillols*. Recuperat el 7 de maig de 2025, de <https://www.ceipjoanbenejam.es/projectes/padrins-i-fillols>

Consorci d'Educació de Barcelona. (2024). *Guia per a la detecció de les necessitats educatives de l'alumnat* de 3 a 16



anys.[https://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/04\\_inclusiva/Guia\\_NESE/AF\\_240626\\_CEB\\_guia\\_NES\\_E\\_DIGITAL\\_v1.pdf](https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/04_inclusiva/Guia_NESE/AF_240626_CEB_guia_NES_E_DIGITAL_v1.pdf)

D., C. P., Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E., & Wertsch, J. V. (1979). [Rev. of L. S. Vygotsky: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*]. *The American Journal of Psychology*, 92(1), 166–167. <https://doi.org/10.2307/1421493>

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. (2017). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC)* núm. 7477. Recuperat de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1633880.pdf>

De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon (comp.), 46, 45-73.

Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa: De nuevo 'voz y quebranto'*. *Revista de Educación*, (362), 26-47.

Elósegui Herrero, S., & Signes Casanova, C. (2017, 12 de juny). *Apadrinament de la lectura*. Un projecte de treball cooperatiu mitjançant la lectura d'un llibre. *Educat*. <https://www.educat.cat/blog/apadrinament-de-la-lectura-un-projecte-de-treball-cooperatiu-mitjancant-la-lectura-dun-llibre/>

Escola Ramon Pont. (2024, 15 d'abril). *Apadrinament lector: Fomentant l'hàbit de la lectura entre 1r i 5è de primària*. *Junior Report*. <https://ramonpont.junior-report.media/apadrinament-lector-fomentant-lhabit-de-la-lectura-entre-1r-i-5e-de-primaria/>

FLECHA, R. (2014). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Berlin: Springer. *Revista Internacional de Organizaciones*, (14), 161-164.

Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). (2018). *Guía para la localización de la Agenda 2030*. [https://www.femp.es/sites/default/files/multimedia/guia\\_localizacion\\_agenda\\_2030\\_con\\_presentacion.pdf](https://www.femp.es/sites/default/files/multimedia/guia_localizacion_agenda_2030_con_presentacion.pdf)

Garrido, J., & Miguel, J. (2010). *Diseño de investigación cualitativa en educación apunte de consulta para asignatura investigación de la práctica educativa*. Recuperado de <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/investigacion-de-la-practica-pedagogica/materiales-de-clases-1/actividades/apunte-2>

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (s.f.). *Atenció a la diversitat i la inclusió – Formació general del professorat*. XTEC. [https://xtec.gencat.cat/ca/formacio/formaciogeneralprofessorat/atencio\\_diversitat\\_inclusio/](https://xtec.gencat.cat/ca/formacio/formaciogeneralprofessorat/atencio_diversitat_inclusio/)

Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

González Monteagudo, J. (2009). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (15). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155>



Grupo Social ONCE. (s.f). *Inclusión*. Grupo Social ONCE. Recuperat de <https://gruposocialonce.com/b/inclusion>

Institut d'Estudis Catalans. (s.f.). *Padrí*. Recuperado el 9 de febrero de 2025, de <https://dlc.iec.cat/Results?DecEntradaText=padr%C3%AD&AllInfoMorf=False&OperEntrada=0&OperDef=0&OperEx=0&OperSubEntrada=0&OperAreaTematica=0&InfoMorfType=0&OperCatGram=False&AccentSen=False&CurrentPage=0&refineSearch=0&Actualitzacions=False>

Jefatura del Estado. (1982). *Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos*. Boletín Oficial del Estado, núm. 103, 30 de abril de 1982. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13/con>

Lecanda, R. Q., & Garrido, C. C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*.

Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Investigamos, 11-14. Recuperat de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>

Melero, M. L. (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 26(2), 131-160.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperat de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Navarro-Montaño, M. J. (2017). *Mejorar la calidad de la educación inclusiva: Propuesta de indicadores*. Revista de Pedagogía, 38(102), 122-143.

Noriega, M. G., & Fariñas, P. G. (2015). *La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia*. Tendencias pedagógicas, (26), 145-162.

Oyarbide, M. A. (2004). *Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(1), 1-19.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Rementería, M. A., Darretxe, L., & Barandica, I. A. (2022). *El apadrinamiento lector como estrategia inclusiva en la escuela: fundamentos y claves para la implementación*. Mamakuna, (18), 78-89. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/649/582>

Sanahuja- Ribés, A. (2023). *Estudio de caso sobre la estrategia del apadrinamiento lector: Fomentando una educación inclusiva*. Ocnos, 22(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.2.342](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.342)

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.



UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa)

UNICEF. (2012). *La educación inclusiva desde la infancia: Un camino hacia el futuro*. Naciones Unidas.

Vaquero Tió, E. (2020, julio 26). *Análisis de datos: Método cualitativo* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Key4-LZ7UiA>

Vidal, R. G., García-Raga, L., & López-Martín, R. (2016). *Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2.º ciclo de Educación Infantil*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 173-196.



## 6. ANNEXOS

### ÍNDEX D'ANNEXOS

6.1 Annex 1. Fotografies de les observacions	62
6.2 Annex 2. Correu electrònic adreçat als professionals per la validació de l'instrument	63
6.3 Annex 3. Validació entrevista 1	64
6.4 Annex 4. Validació entrevista 2	66
6.5 Annex 5. Validació entrevista 3	68
6.6 Annex 6. Transcripció entrevista "Grup de discussió"	70
6.7 Annex 7. Transcripció literal de totes les entrevistes	77
6.8 Annex 8. Graella de codificació	87
6.9 Annex 9. Graella de categorització	98

### 6.1 Annex 1. Fotografies de les observacions



## 6.2 Annex 2. Correu electrònic adreçat als professionals per la validació de l'instrument.

## INSTRUMENT DE VALIDACIÓ 2024

Benvolguda,

Ens dirigim a vostè amb l'objectiu de sol·licitar la seva col·laboració com a expert en la validació d'un qüestionari/entrevista, que forma part del TFG (Treball de Fi de Grau) que porta per títol: "**Apadrinament: una proposta per la inclusió a l'Educació Infantil**", dirigit pel Sr. **Ricard Ramírez Merlos**, de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

L'instrument que li presentem és el qüestionari que es passarà a **mestres d'escola i especialistes en educació especial**.

És per aquest motiu, que li agrairíem que llegís el qüestionari i tingués l'amabilitat de valorar-lo en els espais habilitats en aquest document. Les valoracions que ens proporcioni ens permetran recollir informació valuosa que contribuirà a la investigació.

El document que li adjuntem té la següent estructura:

- A. La contextualització de l'instrument d'avaluació
- B. Els criteris de validació
- C. La plantilla de validació que ha d'omplir
- D. Les seves dades

Moltes gràcies per la seva col·laboració.

Cordialment,



Núria Muñoz Garcia

## 6.3 Annex 3. Validació entrevista 1.

1. Quines barreres creus que dificulten la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives específiques a l'aula? (Per exemple, barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, d'idioma, etc.)	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
2. El decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu estableix la necessitat que els centres educatius disposin dels recursos necessaris (personals, metodològics i tecnològics) per garantir l'accessibilitat al currículum per a tots els alumnes. Consideres que el Departament d'Educació proporciona els recursos adequats per a garantir aquesta accessibilitat i inclusió a les aules? Per què?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
3. Hi ha dinàmiques concretes o activitats dins de l'aula o en altres espais (com el pati, la sala de psicomotricitat, els racons d'aprenentatge, les sortides escolars o els moments de joc dirigit) que consideres que poden dificultar la inclusió?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
			x					x				x
4. A la teva escola, existeixen metodologies o pautes concretes per promoure la inclusió educativa?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
5. M'agradaria saber si coneixeu els programes d'apadrinament entre nivells que s'implementen a l'escola per dur a terme diferents activitats escolars. En cas afirmatiu, heu participat en algun d'aquests programes?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
6. Creus que un programa d'apadrinament pot afavorir la inclusió entre els alumnes de diferents edats a l'escola? Pots donar algun exemple concret de com creus que podria funcionar a l'aula?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
7. Com creus que aquest programa podria facilitar la transició dels infants del segon cycle d'educació infantil a l'educació primària?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
8. Consideres que un programa d'apadrinament podria contribuir a l'assoliment dels objectius del currículum d'educació infantil, en termes d'accessibilitat, inclusió, igualtat d'oportunitats i èxit educatiu per a tots els infants? I en termes d'autonomia i autodeterminació?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
								x				x
9. Si la teva escola tingués l'oportunitat d'implementar un programa d'apadrinament, quins recursos humans i de temps consideres essencials per fer-ho de manera efectiva i inclusiva?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
10. I, creus que serien necessaris recursos materials específics en la implementació del programa? Quins?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
			x					x				x



11. Quins criteris creus que haurien de seguir-se per seleccionar els alumnes padrins i padrines? Consideres que qualsevol alumne d'un nivell superior pot ser-ho, o caldrien requisits específics?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>											
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>				
				x				x												x
12. Quines activitats o tasques creus que podrien realitzar els padrins i padrines amb els nens més petits per afavorir el seu aprenentatge i desenvolupament?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>											
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>				
				x				x												x
13. Quines estratègies o metodologies creus que serien més efectives per establir una relació positiva i de confiança entre els alumnes de primària (padrins) i els alumnes d'educació infantil (fillols)?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>											
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>				
				x				x												x
14. Durant la teva formació universitària vas rebre alguna assignatura específica sobre educació inclusiva?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>											
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>				
				x				x												x
15. Durant la teva trajectòria professional com a docent, has participat en alguna formació o curset sobre educació inclusiva? Si és així, quina?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>											
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>				
				x				x												x
16. A títol personal, has invertit en alguna formació o curs sobre educació inclusiva?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>											
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>				
				x				x												x
17. Com values la formació en educació inclusiva per a garantir una veritable presència, participació i desenvolupament de tots els infants en l'aula?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>											
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>				
			x					x												x
18. En el cas d'haver realitzat formació. Quines estratègies o metodologies en les quals t'has format utilitzes per afavorir la inclusió en la teva aula i a l'escola?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>											
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>				
				x				x												x
19. Des de la teva experiència, què creus que es podria millorar en la formació docent? Quins incentius consideres que serien importants perquè els docents participessin en més formacions?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>											
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>				
				x				x												x
<b>COMENTARIS SOBRE ALGUN APARTAT O PREGUNTA</b>																				
1- Decret "D" amb majúscula.																				
12- Nens i nenes o infants.																				
13- i/o																				

## 6.4 Annex 4. Validació entrevista 2.

1. Quines barreres creus que dificulten la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives específiques a l'aula? (Per exemple, barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, d'idioma, etc.)	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
2. El decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu estableix la necessitat que els centres educatius disposin dels recursos necessaris (personals, metodològics i tecnològics) per garantir l'accessibilitat al currículum per a tots els alumnes. Consideres que el Departament d'Educació proporciona els recursos adequats per a garantir aquesta accessibilitat i inclusió a les aules? Per què?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
3. Hi ha dinàmiques concretes o activitats dins de l'aula o en altres espais (com el pati, la sala de psicomotricitat, els racons d'aprenentatge, les sortides escolars o els moments de joc dirigit) que consideres que poden dificultar la inclusió?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
4. A la teva escola, existeixen metodologies o pautes concretes per promoure la inclusió educativa?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
5. M'agradaria saber si coneixeu els programes d'apadrinament entre nivells que s'implementen a l'escola per dur a terme diferents activitats escolars. En cas afirmatiu, heu participat en algun d'aquests programes?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
6. Creus que un programa d'apadrinament pot afavorir la inclusió entre els alumnes de diferents edats a l'escola? Pots donar algun exemple concret de com creus que podria funcionar a l'aula?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
7. Com creus que aquest programa podria facilitar la transició dels infants del segon cicle d'educació infantil a l'educació primària?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
8. Consideres que un programa d'apadrinament podria contribuir a l'assoliment dels objectius del currículum d'educació infantil, en termes d'accessibilitat, inclusió, igualtat d'oportunitats i èxit educatiu per a tots els infants? I en termes d'autonomia i autodeterminació?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
9. Si la teva escola tingués l'oportunitat d'implementar un programa d'apadrinament, quins recursos humans i de temps consideres essencials per fer-ho de manera efectiva i inclusiva?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
10. I, creus que serien necessaris recursos materials específics en la implementació del programa? Quins?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>



11. Quins criteris creus que haurien de seguir-se per seleccionar els alumnes padrins i padrines? Consideres que qualsevol alumne d'un nivell superior pot ser-ho, o caldrien requisits específics?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
12. Quines activitats o tasques creus que podrien realitzar els padrins i padrines amb els nens més petits per afavorir el seu aprenentatge i desenvolupament?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
13. Quines estratègies o metodologies creus que serien més efectives per establir una relació positiva i de confiança entre els alumnes de primària (padrins) i els alumnes d'educació infantil (fillols)?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
14. Durant la teva formació universitària vas rebre alguna assignatura específica sobre educació inclusiva?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
15. Durant la teva trajectòria professional com a docent, has participat en alguna formació o curset sobre educació inclusiva? Si és així, quina?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
16. A títol personal, has invertit en alguna formació o curs sobre educació inclusiva?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
17. Com valores la formació en educació inclusiva per a garantir una veritable presència, participació i desenvolupament de tots els infants en l'aula?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
18. En el cas d'haver realitzat formació. Quines estratègies o metodologies en les quals t'has format utilitzes per afavorir la inclusió en la teva aula i a l'escola?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
19. Des de la teva experiència, què creus que es podria millorar en la formació docent? Quins incentius consideres que serien importants perquè els docents participessin en més formacions?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**COMENTARIS SOBRE ALGUN APARTAT O PREGUNTA**

La pregunta 2, la faria en dos apartats perquè la primera entenc que et poden contestar afirmativament o bé negativament. Per tant, en cas afirmatiu, demanaria el perquè i en cas negatiu també, i la faria com una tercera pregunta o una pregunta especificada dins la dos, no sé si m'explico.

La pregunta 4, crec que hauria de ser la primera, la número 1, perquè és una manera de contextualitzar l'enquestat i d'aquesta manera introdueixes una mica el tema, les següents estan bé en l'ordre que estan. Dins d'aquesta pregunta número 4, podries afegir, en cas afirmatiu digues quines metodologies o pautes seguiu per promoure o atendre la inclusió a la teva escola.

La pregunta 6, trauria la segona part, crec que amb la qüestió inicial ja queda pales el que demanes.

La pregunta 8, canviaria la paraula autodeterminació per una més apropiada per l'edat d'educació infantil, autonomia està bé, però pensa en una que substitueixi la segona.

La pregunta 11, la redactem d'aquesta manera: Quins criteris creus que s'haurien de seguir per seleccionar..... ¿?

La pregunta 14, la reformularia així: Durant la teva formació universitària vas rebre alguna formació específica en alguna matèria sobre inclusió o educació inclusiva??

La pregunta 15 i 16, són el mateix, les fusionaria en una.

La pregunta 17, posaria el següent: En cas afirmatiu d'haver rebut formació sobre educació inclusiva, com valores aquesta formació rebuda?? I llavors plantejaria també la 18

## 6.5 Annex 5. Validació entrevista 3.

20. Quines barreres creus que dificulten la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives específiques a l'aula? (Per exemple, barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, d'idioma, etc.)	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
21. El decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu estableix la necessitat que els centres educatius disposin dels recursos necessaris (personals, metodològics i tecnològics) per garantir l'accessibilitat al currículum per a tots els alumnes. Consideres que el Departament d'Educació proporciona els recursos adequats per a garantir aquesta accessibilitat i inclusió a les aules? Per què?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
22. Hi ha dinàmiques concretes o activitats dins de l'aula o en altres espais (com el pati, la sala de psicomotricitat, els racons d'aprenentatge, les sortides escolars o els moments de joc dirigit) que consideres que poden dificultar la inclusió?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
23. A la teva escola, existeixen metodologies o pautes concretes per promoure la inclusió educativa?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
24. M'agradaria saber si coneixeu els programes d'apadrinament entre nivells que s'implementen a l'escola per dur a terme diferents activitats escolars. En cas afirmatiu, heu participat en algun d'aquests programes?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
25. Creus que un programa d'apadrinament pot afavorir la inclusió entre els alumnes de diferents edats a l'escola? Pots donar algun exemple concret de com creus que podria funcionar a l'aula?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
26. Com creus que aquest programa podria facilitar la transició dels infants del segon cicle d'educació infantil a l'educació primària?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
27. Consideres que un programa d'apadrinament podria contribuir a l'assoliment dels objectius del currículum d'educació infantil, en termes d'accessibilitat, inclusió, igualtat d'oportunitats i èxit educatiu per a tots els infants? I en termes d'autonomia i autodeterminació?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
28. Si la teva escola tingués l'oportunitat d'implementar un programa d'apadrinament, quins recursos humans i de temps consideres essencials per fer-ho de manera efectiva i inclusiva?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
29. I, creus que serien necessaris recursos materials específics en la implementació del programa? Quins?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x



30. Quins criteris creus que haurien de seguir-se per seleccionar els alumnes padrins i padrines? Consideres que qualsevol alumne d'un nivell superior pot ser-ho, o caldrien requisits específics?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
31. Quines activitats o tasques creus que podrien realitzar els padrins i padrines amb els nens més petits per afavorir el seu aprenentatge i desenvolupament?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
32. Quines estratègies o metodologies creus que serien més efectives per establir una relació positiva i de confiança entre els alumnes de primària (padrins) i els alumnes d'educació infantil (fillols)?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
33. Durant la teva formació universitària vas rebre alguna assignatura específica sobre educació inclusiva?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
34. Durant la teva trajectòria professional com a docent, has participat en alguna formació o curset sobre educació inclusiva? Si és així, quina?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
35. A títol personal, has invertit en alguna formació o curs sobre educació inclusiva?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
36. Com valores la formació en educació inclusiva per a garantir una veritable presència, participació i desenvolupament de tots els infants en l'aula?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
		x						x				x
37. En el cas d'haver realitzat formació. Quines estratègies o metodologies en les quals t'has format utilitzes per afavorir la inclusió en la teva aula i a l'escola?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x				x
38. Des de la teva experiència, què creus que es podria millorar en la formació docent? Quins incentius consideres que serien importants perquè els docents participessin en més formacions?	<b>Comprensió</b>				<b>Pertinença</b>				<b>Importància</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
				x				x			x	

**COMENTARIS SOBRE ALGUN APARTAT O PREGUNTA**

17. A quina formació us referiu? A la rebuda pels docents que responen? I si no n'han rebut com la poden valorar?

Potser seria interessant preguntar per quins tipus d'alumnat han promogut la inclusió a l'aula, imagino que no totes les metodologies funcionen amb diferents alumnes amb diferents necessitats.



## 6.6 Transcripció entrevista “Grup de discussió”.

### FOCUS GRUP

(0.02) NÚRIA: Una altra cosa és que no cal contestar totes les preguntes. (0.05) Jo us les faig i qui vulgui que les contesti. (0.07) D'acord? (0.08) Perquè vingui, la primera.

**1.2. El decret en referència al tema dels problemes i les barreres. El decret 150-2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marge d'un sistema educatiu inclusiu estableix la necessitat que els centres educatius disposin dels recursos necessaris, tant personals com metodològics o tecnològics, per a garantir l'accessibilitat del currículum per a tots els alumnes. Considereu que el Departament d'Educació proporciona els recursos adequats per a garantir aquesta accessibilitat i la inclusió?**

*Evidentment, jo sé que no, que els personals no.*

Perquè aquesta contestem no. No, és contundent ja. Però en l'àmbit de formació de recursos materials, és a dir, una persona amb discapacitat motora, amb discapacitat visual, hi ha recursos? Es donen recursos? Sí, en principi sí.

És a dir, nosaltres com l'escola sí que no tenim alumnes amb necessitats motores, però en altres escoles en el moment en què hi ha un alumne amb aquestes necessitats sí que hi ha modificacions quant a l'edifici, ja sigui l'accessibilitat, en aquest cas ascensors tocaria, ara estem parlant de mobilitat, també les tenim, però en el cas del lavabo, per exemple, el lavabo sí que és una estada que no està adaptada a ells, l'haurien d'adaptar. El departament sí que està adaptat. El departament i el fa.

Tenim nosaltres en el municipi una escola que justament amb l'entrada d'un alumne amb aquestes característiques d'un maluc de rodes habilitarà, farà obres i habilitarà un lavabo. Llavors el principal problema seria el tema de personal, no? Per a atendre a tota la diversitat, no? Per a atendre a tota la diversitat que no és poca. Que és impossible d'atendre.

El decret és molt bonic, és molt bell, però no ens dona recursos. Sí que tenim ara el suport CIEI, però són realment dues persones a les quals és impossible garantir un refugi i un suport. És impossible arribar a tota la diversitat del centre.

D'acord, amb això contestem la Samu, no? Jo ja la incloc, val?

**3. Creieu que hi ha dinàmiques concretes des del dia a dia de l'escola que sobre dificultin més aquesta inclusió d'alguns infants? Com el magatzem, com els patis, com les sortides.**

Tot això encara? Sí, és que... No ho diguis. Explico.

Sí, diguis. Justament que poses el pati, la sala de psico, tots aquests espais o activitats, és l'escola. És a dir, no hauríem de separar l'aula del magatzem.



Si tot l'alumnat, en el moment en què entra... Tota l'escola és l'aprenentatge. (3.11) Tota l'escola és l'aprenentatge. (3.14) I dotar el personal lectiu, no lectiu, aquí ja s'estan equivocant, (3.20) perquè si tenim a aquest alumne des de les 9 fins a les 4.30, (3.26) des de les 9 fins a les 4.30, (3.28) la docència sí que a les 12.30 hi ha l'atur, (3.36) però és que l'alumnat no, (3.38) però normalment sí que el tenim a l'escola.

(3.41) I el pati també. (3.44) I necessita. (3.46) Aquest acompanyament.

(3.47) Un acompanyament individualitzat, clar. (3.49) I jo agrego també sortides escolars, (3.52) perquè sí que record en cursos anteriors d'anar a sortides escolars, (3.56) intentar des d'aquí el centre buscar-la, (4.00) la màxima dinàmica possible, arribar a tots i arribar. (4.03) I el monitoratge, no està preparat per l'alumnat que hi ha en el centre.

(4.06) Això ens ha passat. (4.08) El monitoratge extern, eh? (4.10) Sí, sí, ja ho he entès, ja ho he entès. (4.12) Allí a la casa. (4.13) Sí, sí, sí. (4.14) I lligat a això que comentes, idioma, per exemple, (4.17) tenim bastants alumnes que no han vingut. (4.19) No han vingut.

(4.19) Fa dos cursos ens han donat una meitat vacant d'aula d'acolliment, no? (4.24) Correcte. (4.24) I ens l'han portat. (4.26) I ara aquest alumnat que està arribant fort a l'alumnat, (4.29) no la hi està... és a dir, la hi envia a Educació Especial... (4.33) Però pel tema del llenguatge, no? (4.35) Pel tema del llenguatge, clar.

(4.36) Perquè no està inexplicat de res, però hi ha una barrera. (4.39) I per tant, a aquest alumnat no li estàs donant l'atenció (4.42) que necessita aquest treball de llenguatge, (4.44) però l'alumnat que sí que és susceptible d'anar a Educació Especial (4.47) per altres necessitats, (4.49) tal vegada no està rebent aquesta atenció, (4.52) perquè si no, (4.53) hi ha tants alumnes d'Educació Especial (4.55) que la intervenció tampoc és el que tu demanes (4.58) o pretens donar. (5.00) No és efectiva.

(5.02) Llavors sí. (5.03) I del que comentàvem abans, (5.04) del que volia dir del recurs EA, (5.07) ens han donat aquesta dotació de dues persones (5.11) que també ens ha trigat molt a cobrir la meitat, (5.14) però no ens han donat dotació per a comprar material (5.18) o crear una aula (5.21) que per a aquest alumnat sigui una aula (5.24) amb el material que necessita l'espai. (5.27) Perquè en el decret no creuen en això.

(5.30) És un dels problemes que té el decret, (5.32) que no creuen en un espai així. (5.34) No, pretenc que sigui l'aula, però a vegades... (5.36) Però si és l'aula també necessites aquest material. (5.39) Aquí està, aquí està.

És clar, perquè aquesta tipologia no té... Però el decret sí que consta que hi ha una dotació econòmica. Una dotació econòmica que al centre no arriba. No arriba, exactament.

Bé, ja també ho he contestat. Hi ha una dotació aquí a l'escola (5.53) que

**4. seria l'única pauta que teniu.** Perquè després ja parlarem del personal.

En l'àmbit d'efectivitat d'aquest programa d'apadrinament.



**5. Coneixeu personalment algun programa d'apadrinament, a part del qual teniu aquí a l'escola, del padrí de lectura? Ho heu vist?**

Jo en altres escoles. Sí.

Sí, jo en altres escoles també ho havia fet. (6.23) Quin tipus d'apadrinament feien? (6.25) Quin tipus d'acompanyament o activitat feien? (6.28) Era molt semblant. (6.30) Era molt semblant aquí.

(6.31) És a dir, generalment l'apadrinament (6.33) s'enfoca molt en la lectura, (6.35) però intentem que en aquesta escola (6.36) també s'estigui fent en algunes activitats (6.38) que no sempre sigui només en la lectura, (6.41) sinó que en les activitats. (6.42) En aquesta tarda, per exemple, també és un apadrinament. (6.46) Sí, o el dia de la mona.

(6.48) Per exemple, quan se celebra la mona, (6.49) des de fa dos o tres cursos també, (6.52) no sempre, però s'ha intentat que padrins (6.55) i nens o nenes també puguin compartir aquesta activitat. (6.59) I jo recordo en una altra escola (7.01) que vam fer una gimcana (7.02) que va ser molt bonica perquè (7.04) uns alumnes, jo estava en cicle superior (7.07) i també, i a apadrinaven crec que alumnes de primer, (7.10) i jo estava en sisè, (7.11) llavors els alumnes de quart i cinc (7.14) van preparar la gimcana, (7.16) la van preparar, (7.17) amb ajuda dels mestres i es quedaven lligats, (7.21) i qui feia les activitats (7.22) eren els de primer, els de sisè, (7.25) padrí, padrí, (7.26) fillol, fillola, ho feien junts (7.28) i d'aquesta manera ens involucrem (7.30) en gairebé tot el cicle (7.32) o tota la primària, en aquest cas. (7.35) I en un altre col·legi també hem fet cuina.

(7.37) Fèiem una vegada a la setmana (7.38) l'esmorzar dels nens (7.40) i padrins lectors de superior feien cuina. (7.42) També per exemple, (7.43) o també la barreja, (7.45) de i3 fins a i2 ets fillol (7.49) i de i3 a i6 (7.50) passes a ser padrí. (7.52) Jo també ho he vist en una altra escola.

(7.53) I els agrada molt, (7.55) els agrada molt als padrins (7.57) assumir aquesta responsabilitat. (7.59) És mutu. (8.01) I generen una altra mirada.

(8.04) Una està impulsada i és una altra mirada. (8.06) I generes un vincle. (8.08) Jo em recordo quan els padrins (8.09) tenien el follet de biblioteca (8.11) que el follet aquell (8.13) el dissenyarà, el dibuixarà (8.15) una alumna de 6 E (8.16) i una alumna que jo tenia primer (8.17) era el seu fillol. (8.21) I quan li van donar el nom a ella (8.23) jo em recordo un nen (8.25) que a més era un nen que ho expressava tot. (8.27) Bé, va començar a aplaudir a la babalà (8.29) súper emocionat perquè la seva padrina (8.31) era la creadora (8.33) d'aquell dibuix. (8.35) Sí que es crea.

(8.36) Sí, i és molt bufó. (8.37) Bueno, és una altra de les preguntes (8.38) que eren més a posterior, (8.40) però està molt bé que hagin sortit (8.42) aquestes coses. (8.44) Ja no parlo sol d'una padrina (8.46) i un fillol, sinó d'una inclusió (8.48) és a dir, que aquell padrí (8.50)



pugui acompanyar a aquell nen.(8.52) Us poso un exemple. (8.54) Entren aquí tres, que un padrí (8.56) ensenyi l'escola. (8.59) D'acord? (9.00) Això ho fem a cicle inicial.

(9.02) Com és canvi d'edifici (9.05) els de segon, (9.07) el primer dia de l'escola, (9.08) el dia sis, el dia nou, (9.12) acompanyen, agafen (9.13) cada alumna de segon, (9.14) agafa una alumna de primer (9.16) i fa la multa (9.18) per al nou edifici. (9.19) Bueno, perquè això seria un apadrinament també, (9.21) però bo, és a dir, (9.24) bo, la qual cosa llegeixo jo en aquest tema (9.26) és el tema que no es vegi (9.28) tant la distància de l'edifici, (9.30) sí, els de primària, (9.31) és a dir, que els d'infantil (9.34) també puguin entrar a l'edifici de primària (9.36) i compartir aquells. (9.38)

**6. Per tant, la pregunta és (9.40) com un programa d'apadrinament (9.41) si podria afavorir la inclusió.**

(9.44) Sí. (9.45) Sí, sí, sí. (9.47) Podria funcionar perfectament.

**7. (9.51) Després el tema (9.52) aquest també ha sortit, (9.54) que és la transició d'infantil (9.56) a primària.** (9.57) Bé, passem a estratègies (9.59) i recursos. (10.02) Teniu implementat (10.03) en aquesta escola (10.05) un programa d'apadrinament (10.06) de lectors. (10.08) Suposa algun tipus (10.11)

**10. de recurs (10.13) d'implementar (10.15) algun recurs humà (10.17) i temps? Sí. (10.19) Però material?** (10.23) Temps i personal? (10.25) Sí, però dins de l'horari, exacte. (10.27) És el de quadrar. (10.29) És que és segons el curs també. (10.31) També he estat doctora de 5 i 6 (10.33) i també hi havia anys (10.35) que ho feia el cicle superior (10.37) i hi havia anys que a més ho feia infantil (10.38) i sí que jo m'hi havia (10.40) trobat a vegades un librote. (10.43) Aquí no tant, però sí que (10.45) en altres centres sí que m'havia trobat (10.46) el fet de tenir com el librote, (10.48) el control del registre, el que s'arriba a fer.

(10.52) Sé que l'Emma també. (10.53) Tu havies fet cosetes l'any passat? (10.54) Sí, fa dos. (10.57) Nosaltres (10.59) fèiem el punt de llibre, (11.01) també els donaven (11.02) un carnet. (11.05) L'any que el vam fer (11.06) també, i no sé si va tan lligat aquí (11.08) o a l'altre, ho vam fer l'últim dia (11.10) abans de Nadal, perquè no era tant (11.12) lectura pròpiament, eren activitats. (11.15) En aquest cas jugaven (11.16) el joc dels vachillos, però (11.18) en trineus, clar, aquí has de preparar (11.19) el teu material, l'activitat. (11.21) I nosaltres el que hem fet també (11.23) aquest any passat, és que (11.27) els que (11.28) es graduaven, no? (11.29) Serà que els (11.32) fillols lliuraven (11.36) el diploma.

(11.37) I fa dos cursos també. (11.39) Primer els anàvem a fer un esmorzar, (11.41) també els fillols. (11.42) I no sé si aconseguim fer (11.43) aquesta petita graduació, (11.45) aquest pas d'infantil. (11.47) I la primària, que fanfarró. (11.48) A més tenim l'edifici (11.52) chulísimo, (11.53) perquè tenim una escala meravellosa (11.54) que pots fer com un recorregut (11.56) i entres en la primària. (11.58) Molt bé.



**11. (12.01) Qualsevol alumne podria ser (12.03) padrí o padrina? (12.04) Perquè d'infantil** entenc que sí, (12.07) però qualsevol alumne? (12.10) Vosaltres que esteu en la primària? (12.11) O esteu en la primària? (12.12) Segons les agrupacions. (12.14) És que han de ser. (12.17) Se'ls donaria (12.18) aquesta autonomia? Seria (12.19) per a ells un càrrec? Estic (12.21) parlant de primària ja.

(12.23) És veritat que se centra (12.25) molt en la lectura, però (12.27) ara mateix aquells alumnes (12.29) que (12.31) tal vegada dius, han fet aquesta maduresa, (12.34) estem parlant d'alumnes més de cicle superior, (12.36) però tu ja busques un alumne (12.37) inicial que (12.39) compensi una mica, (12.41) però el padrí continua sent (12.43) aquest alumne superior, (12.45) assumeix aquesta responsabilitat, (12.46) aquesta autonomia i (12.49) aquest rol. (12.51) Què els dona aquest valor? (12.53) Tu jugues una mica, (12.54) per això sempre es troben (12.56) els tutors d'una banda i de l'altra (12.59) per a fer els grups. (13.02) Jo he vist (13.03) això amb l'ESO, (13.05) amb el quart de l'ESO, les padrines (13.07) quan van d'excursió (13.08) van com a cabres, i, en canvi (13.10) quan tenen el rol del padrí, (13.13) bo, escolta, vigila, (13.14) que no veig al meu fill, no veig a la (13.16) actuació, i toquen un rol (13.18) als grans, brutal, (13.20) d'autonomia, (13.22) de responsabilitat, és (13.24) brutal. (13.27) *La 12 també ja l'he contestat,* (13.29)

**13. perquè surtin totes les coses (13.30) que feu i quines estratègies, (13.32) que us ensenyeu més efectives per a establir.** (13.34) Bé, aquí ja també ha sortit, (13.37) aquí jo em referia (13.38) a aquestes preguntes, (13.40) també hi ha un tema de padrinaje (13.42) amb nens de resoldre conflictes, (13.44) però clar, resoldre conflictes (13.46) infantils, i jo no el veig (13.48) tan factible. (13.50) El que sí que és veritat, (13.52) és que quan els hem tingut ara (13.53) a l'aula, els de cinquè, (13.56) és que mira què fa (13.58) el Pepito, i dius, ostres, (14.00) ells mateixos intenten arreglar-ho, (14.02) per tant, els conflictes i aquesta (14.04) confiança sí que s'estableix.

(14.06) I bo, (14.08) entrem en el bloc de la formació. (14.10) Durant la vostra formació, (14.12)

**14. heu rebut (14.14) formació a nivell (14.16) d'alguna matèria (14.17) sobre inclusió o educació inclusiva?** (14.20) Jo sí. (14.21) Jo vaig fer la carrera d'Educació Especial.

(14.24) Ah, molt bé. (14.24) Tu sí, però fa uns anys (14.27) no es feia. (14.29) Però clar, et formes com (14.31) una persona, no? (14.33) Bé, el dia a dia s'aprèn (14.35) en taxi, tequila. (14.36) Però de la universitària no, perquè... (14.39) Però jo tinc un super, però, eh? (14.41) Jo sí que he tingut la carrera d'Educació Especial, (14.44) però (14.45) la universitat no et forma perquè (14.46) et trobes a l'aula, eh? (14.48) Sí, tenia l'assignatura (14.51) de la diversitat, que era (14.53) treballar en la ceguesa, problemes mutus, (14.54) la teoria, la que vulguis. (14.56) Però després del dia a dia és una altra, molt diferent. (14.58) Jo vaig fer llenguatge de signes també.



(15.00) Ja sé, molt bé. (15.02) En 15 anys que he estat treballant, (15.04) no he treballat amb ningú, per exemple. (15.05) Però has trobat 50.000 casos (15.08) totalment diferents a la teoria, que és tan bella, (15.10) de l'aula, perquè el dia que entres en una aula (15.13) i et trobes en la universitat... (15.15) Clar, i has anat a (15.16) els casos que tenim, no? (15.18) De contenció i... (15.20) I amb el dia que vas treballant, et trobes (15.22) i vas dient, oi, amb això tinc necessitats, (15.24) tinc faltes, no sé com... (15.26) O de forma tu individual (15.28) o l'escola, no? (15.30) Segons si afecta, si és un canvi, (15.32) com ara el canvi que s'ha produït a l'escola, (15.34) el fet de tenir aquest nou recurs.

(15.36) Sí, en el 15 ja estan... (15.38) Estan totes, exactament, perquè estan totes. (15.40) Clar, el 15 és la que van... (15.42) Ah, d'acord.

**(15.46) Aquest és un tema (15.48) que, bo, que el tutor, sobretot, (15.50) volia que sortir, és a dir, (15.52) quina barrera trobeu vosaltres, com a educadores, (15.54) com a mestres, (15.56) perquè us formin? (15.57) És a dir, el temps, perquè, bo, (15.59) ho és un tema... Les dues pràctiques que he vist (16.02) és això, la gent, el tema de temps, (16.05) invertir temps personal (16.07) en formació, (16.08) no. (16.10) Clar, és que... (16.12) Depèn del teu moment (16.14) personal, vital. (16.16) Exactament, ja no parlo de vosaltres.**

(16.18) Vosaltres que teniu (16.19) tota la informació de tots els (16.22) de l'escola, és a dir, no el títol personal. (16.24) Però és que és necessari, és a dir, (16.26) igual que l'escola és viva, (16.28) nosaltres ens hem de (16.30) formar contínuament, (16.32) perquè les maneres de fer (16.35) van variant (16.36) i hem de donar respostes (16.38) diferents de les que (16.40) estem acostumats, i això (16.43) necessita d'una (16.44) una altra forma, de la formació. (16.46) Fora del nostre horari? Perquè, (16.47) malauradament, doncs sí, és veritat.

(16.50) Jo soc de les primeres (16.51) que sempre puntuo a zero (16.54) a l'horari de les formacions externes, (16.56) sempre ho he fet, perquè considero (16.58) que si m'estic formant (17.00) per aquesta taverna de ser (17.02) dins del meu horari, però (17.03) és que si us trespolam a qualsevol (17.06) una altra (17.06) treball, (17.10) t'has de formar per a ser competent. (17.13) I a vegades les formacions (17.14) que ens ofereix el departament, (17.16) n'hi ha algunes que dius... (17.17) Però n'hi ha algunes que dius... (17.19) No serveixen de res. (17.20) No serveixen.

(17.21) Et pagues tu les formacions, (17.25) les fas fora d'horari, (17.26) sigui a les tardes, sigui el cap de setmana, (17.29) i sigui vacances, (17.30) per a poder-te formar en el que (17.33) t'interessa. (17.35) Jo recordo quan vaig venir aquí (17.36) que venia un primer, (17.39) jo de coneixement de consciència (17.41) fonològica tenia molt poc, (17.43) venia d'estar molts cursos en el SIC de superior (17.44) perquè no hi havia tanta necessitat (17.46) i va ser com que em vaig perdre (17.48) la formació de consciència fonològica. (17.50) Jo porto quatre anys de carrera (17.52) i no he tocat la consciència fonològica.



(17.54) No toca. (17.56) I ara que... (17.58) A infantil, clar. (18.00) És que és molt fort.

(18.03) Inclusiva, (18.04) totes les assignatures, (18.05) tots, (18.08) però consciència fonològica, (18.10) res. (18.11) Fins i tot coses (18.13) com en la universitat, (18.14) faltaria cuidar la nostra veu. (18.16) Jo no m'havia quedat (18.17) tan afònica com el primer any que (18.19) vaig començar a treballar.

(18.21) El desgast de la veu, (18.22) és espectacular també. (18.24) Som bastant importants en aquesta societat (18.27) i ens hem de valorar així (18.29) perquè la taxa que fem (18.31) és bastant important (18.33) en la vida, (18.35) com que no ens cuiden (18.37) i no ens cuiden. (18.39) No ens valoren. (18.41) No ens cuiden. (18.42) No tenen en compte aquestes (18.44) malalties a la nostra taxa. (18.46) Però també, (18.47) una vegada una de les taquetes estava a punt de sortir (18.50) que els mestres de les escoles (18.52) cobrarien segons els resultats acadèmics.

(18.55) Doncs no. Estan molt equivocats. (18.57) Mestres ben formats, (18.59) valorin-los. Cuida'ls. Cuida'ls molt més. (19.01) Perquè hi ha gent que sí que està disposada (19.03) a estar fins a les 10 i a les 11 (19.04) a treballar.

(19.05) Hi ha gent que sí que està disposada. (19.10) Però també té molta raó la Maite (19.05) Hi ha gent que sí que està disposada. (19.10) Però també té molta raó la Maite (19.12) que és en el moment professional (19.13) la Laura. (19.17) La balança, evidentment, està molt jo. (19.20) És claríssim. (19.22) Jo he començat a estudiar quan he tingut (19.24) la filla gran. (19.25) Quan era petita, la meva era la meva prioritat. (19.28) I continua sent. (19.29) Però bo, ara ja està en un altre nivell d'estudis. (19.32) I que, a més, (19.33) aportem part de la formació (19.34) i que tenim una tasca que és... (19.37) Som aquí a l'escola, (19.38) però després t'emportes una maleta (19.41) i t'emportes moltes coses a casa. (19.45) Treball d'hores, (19.46) de correcció, de redacció, (19.47) d'hora a hora. Treball invisible. (19.50) Cada vegada més burocràcia (19.51) i el que deies de formacions. (19.54) Hauríem de fer tantes formacions (19.56) perquè són tants temes. (19.57) Ha tocat conèixer (20.00) què has de prioritzar. (20.01) I dius, en aquest curs prioritzo aquesta. (20.03) I en el següent curs ja prioritzaré aquella. (20.06) Segons és el moment en el qual em trobo. (20.08) I sobren a marxa també. (20.09) Perquè sempre diuen, (20.10) mira, enguany no faig formació. (20.12) I sempre, mínim quatre. (20.16)



## 6.7 Annex 7. Transcripció literal de totes les entrevistes.

PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT	
ENTREVISTAT	
	<b>1. El Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu estableix la necessitat que els centres educatius disposin dels recursos necessaris (personals, metodològics i tecnològics) per garantir l'accessibilitat al currículum per a tots els alumnes. Consideres que el Departament d'Educació proporciona els recursos adequats per a garantir aquesta accessibilitat i inclusió a les aules? Per què?</b>
1,1	No, contudent. Si hi tenim un alumne amb discapacitat motora o visual, aleshores sí que ens donen recursos. L'escola sí que està adaptada, però per exemple els lavabos no ho estan. Però si tens un cas d'aquests el Departament ajuda. Per tant, la falta de recursos són humans. A nosaltres ens és impossible arribar a tota la diversitat de l'escola.
FOCUS GRUP	
1,2	No, perquè cada vegada hi ha més diversitat a les aules i més alumnes amb NEE i els recursos queden curts.
1,3	sí, però insuficients. Pel que fa als metodològics dona moltes estratègies eines, consells, etc, però manca personal per dur-los a terme de manera favorable
1,4	No, els recursos no són suficients. El decret d'inclusió no s'ha desplegat com s'hauria d'haver fet. Els recursos humans són clarament insuficients a tots els nivells. D'altra banda, la formació als centres i és infantilitzada i poc pràctica. A les escoles calen perfils concrets per donar resposta a casuístiques concretes: logopedes, infermeres ( en alguns casos), psicològic per poder donar resposta a alumnes conductuals... els mestres srm mestres i estem absorbint tasques que les fem amb bona intenció però no tenim cap formació per desenvolupar-les. El resultat, és no donar la resposta educativa que li hauriem de donar als infants i <b>mestres molt frustrats.</b>
1,5	No considero que el departament proporcioni els recursos que en realitat necessita una escola per fer una inclusió a les aules. Els mestres i les mestres de l'escola on ara treballa ens trobem amb una falta molt gran de recursos humans, es a dir, falta de personal per atendre a aquests infants. Però no es només en aquesta escola on ara treballa, es en totes on he treballat.
1,6	Penso que el Decret 150/2017 és un gran pas per poder avançar cap a la inclusió. La dificultat amb la que ens hem trobat els professionals és que no s'ha pogut desplegar com estava pensat i per tant, s'han quedat molts recursos pel camí (raons de pressupostos). Crec que la solució té a veure amb la voluntat política per voler invertir en matèria d'inclusió.
1,7	Fins que això no sigui una prioritat no podrem oferir una resposta ajustada a tots els infants.
1,8	El Decret 150/2017 és crucial per a una educació inclusiva a Catalunya. Tot i que el Departament d'Educació ha fet esforços en formació de docents, materials didàctics i recursos tecnològics, alguns mestres i famílies creuen que encara hi ha mancances, especialment en recursos humans i materials.
	El pati, la sala de psico,tots els espais o activitats. Tota l'escola és aprenentatge. L'idioma també és un altre barrera.



PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT	
ENTREVISTAT	
PREGUNTA	<b>2. Quines barreres creus que dificulten la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives específiques a l'aula? (Per exemple, barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, d'idioma, etc.)</b>
2,2	Barreres físiques: accessibilitat al centre escolar (rampes, ascensors, lavabos accessibles) - manca material adaptat (llibres en braille o tecnologia assistida) • Barreres emocionals: - por, inseguretats, falta de maduresa • Barreres cognitives: - discapacitat intel·lectual, - trastorns de l'aprenentatge, - trastorn espectre autista, - problemes de memòria, - dislèxia • Barreres socials: - La presència de prejudicis i estereotips sobre les capacitats dels alumnes amb NEE pot provocar discriminació i aïllament social. - La manca d'oportunitats per interactuar amb companys sense NEE pot dificultar el desenvolupament de competències socials i relacions interpersonals. • Barreres idiomàtiques: - pronunciació, - gramàtica i estructura de les frases, - cultura i context • Barreres Familiars: - Les baixes expectatives de les famílies poden influir negativament en la motivació i rendiment dels alumnes amb NEE. - La manca de suport familiar o una mala comunicació entre l'escola i la família poden dificultar la inclusió efectiva
2,3	Considero que totes les barreres esmentades dificulten la inclusió dels alumnes amb NEE: manca d'accessibilitat en edificis escolars, rebuig i/o assetjament escolar per part d'altres alumnes, metodologies d'ensenyament poc adaptades a la diversitat d'aprenentatge, manca de materials adaptats...
2,4	Considero que totes les barreres esmentades dificulten la inclusió dels alumnes amb NEE: manca d'accessibilitat en edificis escolars, rebuig i/o assetjament escolar per part d'altres alumnes, metodologies d'ensenyament poc adaptades a la diversitat d'aprenentatge, manca de materials adaptats...
2,5	Depèn de la NESE. En cada cas, la barrera serà ben diferent.
2,6	Els infants amb NEE estan ben atesos, no tenen barreres arquitectòniques, ni emocionals, ni d'idioma. Totes les escoles estan preparades per un alumnat específic, es a dir, si un nen/a necessita un ascensor perquè va en cadira de rodes, la seva família es preocuparà de portar-lo a una escola on hi hagi ascensor. Actualment, gairebé totes les escoles tenen la matrícula oberta durant tot el curs, això vol dir que l'escola ha d'estar preparada per atendre a infants que potser vinguin d'un altre país, d'aquí l'aula dels nouvinguts, on hi ha una mestre que durant determinades hores a la setmana està amb ells/es
2,7	Molts llocs físics poden suposar un perill, l'ambient no està adaptat. L'arquitectura de les escoles es van fer pensant en un altre tipus d'infants i seguint metodologies més "tradicionals", així materials poc flexibles i oberts.
2,8	-Hi ha diverses barreres que poden dificultar la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives específiques a l'aula: 1. Barreres Físiques: Accessibilitat limitada a les instal·lacions escolars, com ara escales sense rampes o ascensors, i aules no adaptades. 2. Barreres Emocionals: Falta de suport emocional i psicològic, que pot generar ansietat o baixa autoestima en els alumnes. 3. Barreres Cognitives: Currículum no adaptat a les necessitats individuals, dificultant l'aprenentatge i la participació activa. 4. Barreres Socials: Estigmatització i manca d'integració amb els companys, que poden provocar aïllament social. 5. Barreres d'Idioma: Dificultats en la comprensió i expressió en la llengua d'ensenyament, especialment per a alumnes nouvinguts o amb trastorns del llenguatge.



ENTREVISTAT		PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
		<b>3. Hi ha dinàmiques concretes o activitats dins de l'aula o en altres espais (com el pati, la sala de psicomotricitat, els racons d'aprenentatge, les sortides escolars o els moments de joc dirigit) que consideres que poden dificultar la inclusió?</b>
<b>PREGUNTA</b>		
3,1	FOCUS GRUP	Els infants estan de 9 a 16:30 hores a l'escola, per tant, si que hi ha dinàmiques que segur que dificulten la inclusió. Les sortides escolars, perquè els espais i els monitors de vegades no estan preparats. Necessiten un acompanyament individualitzat.
3,1		Els infants estan de 9 a 16:30 hores a l'escola, per tant, si que hi ha dinàmiques que segur que dificulten la inclusió. Les sortides escolars, perquè els espais i els monitors de vegades no estan preparats. Necessiten un acompanyament individualitzat.
3,2		Considero que les sortides escolars no son totalment inclusives, ja que no es considera l'adaptació per a persones amb TEA. Crec que es dóna més importància una discapacitat física (adaptant els espais, o el transport, per exemple) que no adaptar una sortida per a alumnat amb TEA.
3,3		Sí, hi ha diverses dinàmiques i activitats que, si no es plantegen adequadament, poden dificultar la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives específiques, com per exemple les explicacions magistrals, explicacions llargues i poc interactives, jocs amb regles estrictes, treballs en grup on la distribució de les tasques no sigui equitativa...
3,4		Justament en aquests espais esmentats i organitzacions crec que no, que ans al contrari ens ajuda; el que més dificulta és, per una banda, els moments que es treballa en gran grup (que són una majoria) sense suport d'altres professionals, i, per altra banda, el currículum tan feixuc i tota la part burocràtica i de gestió que es demana abans, durant i posteriorment a l'activitat treballada.
3,5		No, no crec que sigui una dinàmica en concret, sinó la falta de recursos personals, hores de coordinacions entre mestres,...que fan que moltes vegades sigui complicat gestionar la inclusió.
3,6		No.
3,7		Els espais exteriors, ja que resulten un escenari desconegut i, per tant, els infants surten de la seva zona de confort mostrant conductes no desitjades com por, nerviosisme i/o desconcert. Cal treballar molt l'anticipació d'aquests.
3,8		- Sí, hi ha diverses dinàmiques i activitats que poden dificultar la inclusió: -Pati: Jocs que requereixen habilitats físiques específiques poden excloure alguns alumnes. -Sala de psicomotricitat: Activitats que no estan adaptades a les capacitats de tots els alumnes. -Racons d'aprenentatge: Materials o tasques no accessibles per a tots. -Sortides escolars: Destinacions no adaptades per a alumnes amb mobilitat reduïda. -Joc dirigit: Falta de supervisió adequada per assegurar la participació de tots.



ENTREVISTAT		PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
<b>PREGUNTA</b>		<b>4. A la teva escola, existeixen metodologies o pautes concretes per promoure la inclusió educativa? Algunes d'aquestes son:</b>
4,1	FOCUS GRUP	Mitja jornada d'aula d'acolliment (això és poc), educació especial, per tant no es dona el Servei que s'hauria de donar. No tenen recursos econòmics per comprar material o per crear una aula
4,2		Sí, a part de comptar amb un aula SIEI amb una mestra i una educadora d'educació especial. S'està incloent un Sistema de comunicació augmentatiu, com son els pictogrames a totes les aules d'infantil i primer i segon de primària. A part de tauletes amb panells de comunicació per a infants amb dificultats d'articulació de la parla.
4,3		Sí, a la meua escola treballem per projectes, per ambients, per estacions d'aprenentatge i donem molta importància a l'aprenentatge cooperatiu. A més hi ha mestres de suport dins l'aula o en grups reduïts per oferir ajuda específica. Evidentment, també es fan adaptacions de diversos materials i adaptacions metodològiques i curriculars.
4,4		Sí, des d'una bona acollida a les famílies, nens i mestres, a organització dels espais, els recursos, i el treball en equip, tot i que com he dit abans, aquests recursos són cada vegada més escassos. També tenim formació com a claustre i/o a nivell individual en l'oferta de cursos que ofereix el departament.
4,5		Amb el decret d'inclusió van aparèixer les mesures universals, addicionals i intenses que se suposa que fomenten la inclusió dins l'aula ordinària. Algunes d'elles són bones propostes si estan ben desenvolupades.( aprenentatge entre iguals, activitats compartides...) A l'escola per exemple, es fan padrins lectors, però no està pensant per afavorir la inclusió sinó com afavoridor del gust per la lectura.
4,6		Per promoure la inclusió... Per la inclusió en sí mateixa, tenim l'aula dels nouvinguts i l'aula SIEE, però com he dit a la pregunta 1, falta personal.
4,7		Sí, el treball per racons, els ambients d'aprenentatge i els projectes són algunes de les mesures i suports universals, així com metodologies flexibles que tenen en compte el marc del DUA.
4,8		Sí, a la meua escola implementen metodologies i pautes concretes per promoure la inclusió educativa. Algunes d'aquestes son: -Aprenentatge Cooperatiu: Els alumnes treballen en petits grups, ajudant-se mútuament i fomentant la col·laboració. -Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA): Adaptació del currículum per satisfer les necessitats de tots els alumnes. -Plans de Suport Individualitzat (PSI): Estratègies personalitzades per a alumnes amb necessitats específiques. -Tutories i Orientació: Suport continuat per part de tutors i orientadors per guiar els alumnes i les seves famílies. Aquestes metodologies ajuden a crear un entorn educatiu més inclusiu i accessible per a tots els infants.
ENTREVISTAT		PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
<b>PREGUNTA</b>		<b>5. M'agradaria saber si coneixeu els programes d'apadrinament entre nivells que s'implementen a l'escola per dur a terme diferents activitats escolars. En cas afirmatiu, heu participat en algun d'aquests programes?</b>
5,1	FOCUS GRUP	Si les tres participants. Sempre enfocat a la lectura. El dia de la "mona", la cantada de nades. També he vist fer una gimcana que va agradar molt. També tallers de cuina. La responsabilitat que es crea és mútua. Generes vincle. També he vist un fillol emocionat perquè la seva padrina ha guanyat el concurs de dibuix de l'escola.
5,2		Recentment s'ha incorporat l'apadrinament entre nivells entre l'alumnat SIEI. Un alumne de 5è (padrí lector) llegeix contes adaptats amb pictogrames a una alumna de 15 (fillola), fomentant l'escolta activa..
5,3		Sí, els conec i a la meua escola en fem.
5,4		Sí, molt positiu. Al centre en fem, els més grans apadrinen als més petits en la biblioteca, o es posa un acompanyant/padrí/referent d'un alumne entre iguals quan arriba un nouvingut, per exemple.
5,5		Els conec, però no com afavoridors de la inclusió sinó com afavoridors de la lectura.
5,6		Sí, a la nostra escola fem l'apadrinament dels infants més grans als més petits, els padrins-fillols, tant per algun moment dins de l'horari setmanal de lectura, com en moments puntuals en algun moment del curs escolar: dia de la dona, dia de Carnestoltes, la setmana dels Jocs Florals
5,7		Sí, he participat en l'apadrinament lector que es porta a terme entre els infants d'5 i els de 5è.
5,8		Sí, els programes d'apadrinament entre nivells són una pràctica comuna en moltes escoles per fomentar la col·laboració i el suport entre alumnes de diferents edats. He participat en el programa de lectura compartida amb els nens i nenes més grans.



ENTREVISTAT		PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
<b>PREGUNTA</b>		<b>6. Creus que un programa d'apadrinament pot afavorir la inclusió entre els alumnes de diferents edats a l'escola? Pots donar algun exemple concret de com creus que podria funcionar a l'aula?</b>
6,1	FOCUS GRUP	Sí, és una activitat molt beneficiosa, ja que a l'alumnat de cycle superior que actuen com a mentors dels més petits, desenvolupen habilitats com la comunicació, l'empatia i el treball en equip. I competències com la responsabilitat, la paciència i la capacitat de resoldre problemes de manera constructiva. Es creen uns vincles de confiança que aporten seguretat als més petits. <b>EXEMPLE RESPOSTA N.5</b>
6,2		Sí, és una activitat molt beneficiosa, ja que a l'alumnat de cycle superior que actuen com a mentors dels més petits, desenvolupen habilitats com la comunicació, l'empatia i el treball en equip. I competències com la responsabilitat, la paciència i la capacitat de resoldre problemes de manera constructiva. Es creen uns vincles de confiança que aporten seguretat als més petits. <b>EXEMPLE RESPOSTA N.5</b>
6,3		Sí, aquest tipus de programes fomenten el suport entre iguals, milloren la cohesió social i ajuden els alumnes amb més dificultats a sentir-se més segurs i integrats.
6,4		Sí. Quan un alumne nou arriba, té un company que li fa de referent; de vegades més d'un, i aquests es poden mantenir o anar canviant cada setmana, segons es valori.
6,5		Crec que és una molt bona idea. Crec que podria funcionar els grans de l'escola amb els petits. Als grans els ajudaria en la responsabilitat, i els petits podrien aprendre moltes coses dels grans,
6,6		Sí, els tutors es posen d'acord per fer les parelles de padrí-fillol, així cada nen/a ja sap quin es la seva parella per fer les diferents feines durant tot el curs.
6,7		Penso que sí que afavoreix la inclusió. Per una banda, es creen lligams afectius entre infants de diferents edats. Aquest aspecte enriqueix i s'amplien les relacions socials. Els grans adquireixen un rol amb molta més responsabilitat per tenir cura dels petits/es i aquests s'enten admiració pels grans. També, es potencia l'ajuda entre iguals i per tant, tothom se sent ajudat.
6,8		Sí, un programa d'apadrinament pot afavorir molt la inclusió entre alumnes de diferents edats. En el cas de la lectura compartida, els alumnes més grans poden ajudar els més petits a millorar les seves habilitats de lectura. Això no només beneficia els més petits, sinó que també reforça les habilitats de lideratge i paciència dels més grans.
ENTREVISTAT		PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
<b>PREGUNTA</b>		<b>7. Com creus que aquest programa podria facilitar la transició dels infants del segon cycle d'educació infantil a l'educació primària?</b>
7,1		Aquí a l'escola el primer dia que els infants comencen primer els de segon els ensenyen el nou edifici.
7,2		Com he mencionat a la pregunta anterior, els ajuda als petits a sentir-se més segurs i acompanyats sabent que tenen un padrí o padrina a primària, que els hi doni suport durant les primeres setmanes del curs. Els padrins poden ensenyar als petits a familiaritzar-se amb l'entorn, els ajudarà a no angoixar-se i sentir-se bé. (sobretot a les hores del pati)
7,3		Aquest programa d'apadrinament podria facilitar la transició de l'alumnat d'infantil a la primària ja que els padrins podrien ajudar a entendre la nova dinàmica de primària, mostrar les aules i els espais nous. <b><u>Els alumnes grans desenvolupen responsabilitat, empatia i habilitats socials i els alumnes petits se senten acompanyats i menys desorientats.</u></b>
7,4		S'hauria de mantenir l'apadrinament almenys el primer trimestre que els nens d'infantil passen a la primària.
7,5		Una activitat bonica en aquest sentit seria que els grans de 2n, ensenyessin als de 15 el nou edifici, les noves rutines.. segur que als petits els hi donaria molta confiança.
7,6		La transició de l'educació infantil a la primària és un altre tema. Els infants d'infantil durant tot el curs escolar, sobretot els de 15 visiten l'escola i les aules de primària per fer-se a la idea que seran les seves en un futur.
7,7		Els infants es poden començar a familiaritzar amb altres més grans, entendre que la seva classe està a un altre edifici, disposen d'un altre pati, altres espais etc. És important doncs, els primers dies deixar temps per tal que els padrins i els fillols puguin explicar-se coses. (interessos, hobbies, la seva aula).
7,8		Els padrins poden oferir suport emocional als més petits, escoltant les seves preocupacions i oferint consells sobre com adaptar-se a la nova etapa educativa.



ENTREVISTAT	PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
<b>PREGUNTA</b>	<b>8. Consideres que un programa d'apadrinament podria contribuir a l'assoliment dels objectius del currículum d'educació infantil, en termes d'inclusió, igualtat d'oportunitats i èxit educatiu per a tots els infants? I en la seva autonomia?</b>
8,2	Sí, l'alumnat més gran poden ajudar als més petits a organitzar el seu material escolar, seguir les rutines diàries i entendre els nous ritmes acadèmics. Aquest suport pot facilitar l'adaptació als requisits curriculars i de responsabilitat, facilitant també la seva autonomia.
8,3	Si aquest programa està ben plantejat, sí.
8,4	Seria una ajuda, però insuficient, en ambdós casos.
8,5	Si estigués ben plantejat, segur que sí.
8,6	Sí, és una gran ajuda.
8,7	Penso que sí però s'han d'oferir llibres i contes variats, adaptats a tots els nivells maduratius.
	Sí, un programa d'apadrinament pot contribuir significativament a l'assoliment dels objectius del currículum d'educació infantil en diversos aspectes: -Inclusió: Fomenta un ambient inclusiu on tots els infants se senten valorats i recolzats pels seus companys més grans. Això ajuda a reduir l'aïllament i promou la participació activa de tots els alumnes. -Igualtat d'oportunitats: Els padrins poden oferir suport personalitzat als infants amb més necessitats, assegurant que tots tinguin les mateixes oportunitats d'aprenentatge i desenvolupament. -Èxit educatiu: Els padrins poden ajudar els infants a comprendre millor els conceptes acadèmics i a desenvolupar habilitats socials i emocionals, contribuint així al seu èxit global a l'escola. -Autonomia: Els infants aprenen a ser més autònoms observant i imitant els seus padrins. A més, el suport i la guia dels padrins poden ajudar-los a desenvolupar confiança en les seves pròpies capacitats. Aquestes interaccions no només beneficien els infants més petits, sinó que també reforcen les habilitats de lideratge i empatia dels alumnes més grans.
ENTREVISTAT	PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
<b>PREGUNTA</b>	<b>9. Si la teva escola tingués l'oportunitat d'implementar un programa d'apadrinament, quins recursos humans i de temps consideres essencials per fer-ho de manera efectiva i inclusiva?</b>
9,1	Temps i personal, per quadrar horaris. Dificil amb els pocs recursos humans quadrar horari
9,2	Doncs és necessari almenys un mestre o mestra que coordini el programa, que s'asseguri que els padrins i fillols es reuneixin regularment i que informin de qualsevol problema que pugui sorgir.
9,3	Els mestres de cada cicle i els psicopedagogs serien els recursos humans necessaris. Considero que les sessions haurien de ser de 30 minuts i setmanals.
9,4	Els mestres de cada cicle i els psicopedagogs serien els recursos humans necessaris. Considero que les sessions haurien de ser de 30 minuts i setmanals. S'hauria de fer una bona programació i seqüenciar bé tant els tempos com les accions i responsabilitats, a més de tenir clar quins són els objectius, i encara més, quins NO són els objectius o treball a fer.
9,5	Els recursos humans en aquest sentit estarien coberts pels tutors/es del grup classe. Es necessitarien algunes hores de coordinació per establir els objectius i la manera més adient de fer-ho. També per pensar en les diferents casuístiques. Sovint no fem aquestes activitats perquè és difícil trobar a l'escola un moment per poder coordinar-ho.
9,6	Ja tenim el programa d'apadrinament i com he comentat en la primera pregunta falta sobre tot, personal Pel que fan els recursos humans és important comptar com a mínim amb 2 professionals. L'espai és clau. No s'ha de centralitzar tot a l'aula (es pot fer utilitzar el passadís, la balconera i/o fins i tot el pati). S'ha d'establir a l'horari el dia i el temps necessari per portar-ho a terme. (Penso que 45 min a la setmana és suficient). A més, el rol del mestre ha de ser el de guia i acompanyant.
9,7	Per implementar un programa d'apadrinament de manera efectiva i inclusiva, es necessiten: Recursos humans 1. Coordinador del programa: Supervisió i coordinació. 2. Voluntaris: Alumnes més grans amb formació prèvia. 3. Suport psicològic: Professionals per suport emocional. 4. Personal de suport: Docents i personal escolar addicional. Recursos de temps 1. Formació: Sessions per formar els padrins. 2. Reunions regulars: Avaluació i ajustos. 3. Activitats conjuntes: Temps setmanal o mensual per activitats. 4. Seguiment i avaluació: Avaluar l'impacte i recollir feedback.
9,8	



ENTREVISTAT		PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
<b>PREGUNTA</b>		<b>10. I, creus que serien necessaris recursos materials específics en la implementació del programa? Quins?</b>
10,1	Humans	
10,2	En el cas concret de l'escola on treballa, són necessaris: - aula de SIEI, - taules, cadires, - ordinador, - llibres, vídeos educatius, material escolar (paper, colors, tisores, pintura...etc) - jocs i joguines educatives	
10,3	Per implementar un programa d'apadrinament de manera efectiva i inclusiva, calen alguns recursos materials per exemple: contes, llibres amb pictogrames, jocs de taula cooperatius, jocs simbòlics, etc	
10,4	Una bona formació.	
10,5	Això dependria de l'activitat en concret.	
10,6	A l'escola hi ha materials suficients, el que fem fet les mestres a més, és introduir els pictogrames per facilitar-nos la comunicació amb aquells infants que ho necessiten, gràcies al grup ARASAAC, on podem trobar tots els pictogrames que necessitem.	
10,7	Si els recursos materials i l'espai físic ho permet, seria convenient apostar per mobiliari polivalent i de rodes (sofà, cadires còmodes, taules rodones). Tot dins d'un clima càlid i de confiança i vetllant per una condició de sonoritat i d'enlluernament adequat.	
10,8	Sí, serien necessaris alguns recursos materials específics per implementar un programa d'apadrinament de manera efectiva: -Materials didàctics: Llibres, jocs educatius i materials de lectura adaptats per a diferents edats. -Tecnologia: Dispositius com tauletes o ordinadors per facilitar activitats interactives i de suport. -Espais adaptats: Zones de treball i joc adaptades per a diferents necessitats físiques i cognitives. Materials de suport: Recursos visuals, com cartells i guies, per ajudar en la comunicació i l'organització de les activitats. Aquests recursos ajuden a crear un entorn inclusiu i accessible per a tots els alumnes.	
ENTREVISTAT		PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
<b>PREGUNTA</b>		<b>11. Quins criteris creus que s'haurien de seguir per seleccionar els alumnes padrins i padrines? Consideres que qualsevol alumne d'un nivell superior pot ser-ho, o caldrien requisits específics?</b>
11,1	Sí, tots ho han de ser per donar-los autonomia. Quan assignes un padrí el que busques és que es compensin.	
11,2	Sí, considero que qualsevol alumne pot realitzar l'activitat, si demostra una actitud positiva i capacitat d'adaptació. Han d'estar disposats a dedicar temps i esforç i tindre paciència amb els més petits.	
11,3	Tot i que qualsevol alumne ha de tenir l'oportunitat de ser padrí o padrina, és important que s'estableixin unes pautes i requisits (responsabilitat, empatia, paciència, motivació...) perquè sigui una experiència profitosa tant pels padrins com pels fillols.	
11,4	Segons els objectius, ja que si posem més el focus en els que reben l'apadrinament, mirarem de trobar els més adients, els que tenen menys dificultats. Però en cas contrari podria ser que es posés el focus en els que apadrinen, llavors el criteri seria diferent.	
11,5	No crec que hagi d'haver uns criteris concrets. Precisament crec que és una bona oportunitat per poder treballar amb aquets alumnes la responsabilitat i l'adequació de les seves conductes davant els petits.	
11,6	Quan tu convoques a un nen/a perquè sigui un padrí, l'has de demanar una responsabilitat, però saps que algú no podrà exercir i que necessitarà un reforç.	
11,7	Criteris com el sexe, l'edat, el nivell maduratiu i d'aprenentatges, la personalitat i/o els interessos.	
11,8	Per seleccionar els alumnes padrins i padrines, es podrien seguir aquests criteris: 1. Responsabilitat: Alumnes que demostrin responsabilitat i maduresa. 2. Empatia: Capacitat per entendre i ajudar els altres. 3. Habilitats comunicatives: Bona comunicació amb els companys. 4. Voluntat de participar: Interès en el programa.	



ENTREVISTAT		PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
PREGUNTA		<b>12. Quines activitats o tasques creus que podrien realitzar els padrins i padrines amb els infants més petits per afavorir el seu aprenentatge i desenvolupament?</b>
12,1		Punt de llibre, lliurament de diplomes dels fills als infants de primària que es graduen. I a l'inversa quan acaben infantil.
12,2		- Padrí lector: explicar un conte, - jocs matemàtics, - role playing, - dansa, - tallers d'art, - tallers amb tauletes digitals (ús responsable de les tauletes amb jocs didàctics), - teatre amb titelles, - cuinar receptes senzilles i creatives
12,3		Lectura conjunta, explicació de contes, jocs educatius, racons d'aprenentatge, etc.
12,4		Acompanyament, una estona al pati, xerrar amb ell, explicar un conte, ajudar-lo amb alguns hàbits, valorar al nen apadrinat per reforçar la seva autoestima, etc
12,5		lectura de contes. -ensenyar-lis l'escola, -explicar-se coses, -fer un hort, .plantar plantes a l'espai exterior de l'escola. - acompanyar-los en els canvis d'etapa. -Fer alguna manualitat junts..
12,6		Doncs en la lectura, en la plàstica, en algun moment puntual.
12,7		Activitats prèvies com omplir un full amb els noms dels padrins i fillos, una imatge d'aquests i una breu descripció d'aquests. Durant el curs es poden realitzar altres activitats com acompanyar-se mútuament durant les sortides pel poble, compartir estones de joc al pati i/o durant la realització de "manualitats" per celebrar festivitats.
		Els padrins i padrines poden realitzar diverses activitats per afavorir l'aprenentatge i desenvolupament dels infants més petits: 1. Lectura compartida: Llegir contes junts per millorar les habilitats de lectura i comprensió. 2. Jocs educatius: Participar en jocs que fomentin el pensament crític i la resolució de problemes. 3. Projectes creatius: Fer manualitats o projectes artístics per estimular la creativitat. 4. Suport acadèmic: Ajudar amb tasques escolars senzilles per reforçar conceptes apresos a classe. 5. Activitats físiques: Jugar a jocs de moviment per promoure la coordinació i la salut física. 6. Converses guiades: Parlar sobre temes d'interès per desenvolupar habilitats socials i emocionals. Aquestes activitats no només ajuden en l'aprenentatge acadèmic, sinó que també fomenten la confiança i les habilitats socials dels infants.
ENTREVISTAT		PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
PREGUNTA		<b>13. Quines estratègies i/o metodologies creus que serien més efectives per establir una relació positiva i de confiança entre els alumnes de primària (padrins) i els alumnes d'educació infantil (fillols)?</b>
13,1		La de resoldre conflictes és bona, però s'hauria de treballar. De vegades entre iguals ja es resolen els conflictes.
13,2		Organitzar una sessió de presentació amb jocs on és creï un vincle. - intercanvi de cartes o dibuixos - Posar en comú els interessos personals - activitats grupals entre diversos padrins i fillols.
13,3		Crear activitats perquè es coneguin, acomplir activitats conjuntes i de treball en equip, fomentar activitats on se sentin escoltats i valorats i així potenciar una relació emocional positiva.
13,4		Valorar en veu alta i amb les famílies la tasca que fan, els avenços aconseguits compartir-los amb ells, que entre ells es facin alguna cosa, com ara un dibuix, un poema, una carta, etc
13,5		[Resposta en blanc]
13,6		Que hi hagi una bona comunicació i un ambient relaxat
13,7		Metodologies obertes i flexibles. Estratègies basades en l'escolta activa i el respecte pels altres. Es poden fer dinàmiques prèvies o jocs de role playing
13,8		Per establir una relació positiva i de confiança entre els alumnes de primària (padrins) i els alumnes d'educació infantil (fillols), es poden utilitzar diverses estratègies i metodologies: 1. Introduccions guiades: Començar amb activitats d'introducció on els padrins i fillols es coneguin en un entorn segur i estructurat. 2. Activitats regulars: Programar trobades regulars per realitzar activitats conjuntes, com ara lectura, jocs o projectes creatius. 3. Jocs de confiança: Participar en jocs que fomentin la confiança mútua, com ara jocs de rol o activitats cooperatives. 4. Mentoria personalitzada: Assignar padrins a fillols segons interessos i necessitats similars per crear vincles més forts. 5. Feedback continu: Fomentar la comunicació oberta i el feedback entre padrins, fillols i professors per ajustar les activitats segons les necessitats. 6. Celebració d'èxits: Reconèixer i celebrar els èxits i progressos de la relació padrí-fillol per reforçar la confiança i la motivació. Aquestes estratègies ajuden a crear un ambient de suport i confiança, facilitant una relació positiva i enriquidora per ambdues parts.



ENTREVISTAT		PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
<b>PREGUNTA</b>		<b>14. Durant la teva formació universitària vas rebre alguna formació específica en alguna matèria sobre inclusió o educació inclusiva?</b>
14,1	FOCUS GRUP	Una d'elles va fer educació especial. Un altre també i una diu que no que quan ella va fer la carrera no existia la inclusió com a assignatura. <b>Tot i que el dia dia t'ensenya molt. Tot i tenir la carrera d'educació especial a la uni no t'ensenyen el que et trobaràs a l'aula. Treballes les dificultats de visuals, per exemple, però no t'ensenyen a treballar la contenció amb un infant que agredeix a la mestra.</b>
14,3		No, en aquella època es començava a parlar de l'educació inclusiva.
14,4		Sí, moltes formacions perquè em vaig formar en pedagogia terapèutica.
14,5		Si. Soc mestre d'educació especial. Tot i que francament va ser bastant poca.
14,6		No, en aquella època no hi havia.
14,7		Sí, vaig cursar la menció i he fet un màster en trastorns i dificultats en l'aprenentatge
14,8		Durant la meva formació, no vaig rebre formació específica en inclusió o educació inclusiva.

ENTREVISTAT		PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
<b>PREGUNTA</b>		<b>15. Durant la teva trajectòria professional com a docent, has participat en alguna formació o curset sobre educació inclusiva? Si és així, quina?</b>
15,3		Sí, per exemple cursos de coeducació, bullying, treball per ambients, treball per projectes, aprenentatge cooperatiu, etc.
15,4		Els títols exactes no els recordo però tots giraven a la inclusió a l'aula, al centre, família i escola, normativa entorn la inclusió.
15,5		He fet moltes formacions: formacions SIEI, seminaris EE... tots desde el meu punt de vista poc realistes amb les realitats de l'aula.
15,6		Sí, durant la trajectòria de ser mestres no pares de fer cursos i dins de les pròpies escoles també fem, segons la situació en la que ens trobem. Jo he fet dos cursos relacionats amb l'autisme.
15,7		Sí, sobre benestar emocional i/o formació del SIEI.
15,8		Sí, per a formar-me en necessitats educatives especials, ja que a l'aula cada vegada hi ha més casos d'alumnes amb necessitats educatives.

ENTREVISTAT		PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT
<b>PREGUNTA</b>		<b>16. A títol personal, has invertit en alguna formació o curs sobre educació inclusiva?</b>
16,1	FOCUS GRUP	No, hauries de fer formació de tantes variables que no acabaries mai.
16,3		No
16,4		Sí, però molt en la línia de l'anterior resposta.
16,5		En educació inclusiva no, he fet molts cursos i màsters en trastorns de l'aprenentatge.
16,6		No
16,7		Sí, algun curs extern i pel Departament (infants amb altes capacitats o infants amb conductes greus, entre altres.
16,8		No



PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT	
ENTREVISTAT	
PREGUNTA	<b>17. En el cas d'haver realitzat formació. Quines estratègies o metodologies en les quals t'has format utilitzes per afavorir la inclusió en la teva aula i a l'escola?</b>
17,1	L'experiència i la coherència.
FOCUS	
GRUP	L'escolta activa, l'empatia compartida, el treball en equip, la coherència, l'educació en valors, i sempre dintre de la línia d'escola i amb el paper actiu i col·laboració de les famílies.
17,4	
17,5	No he fet formació d'inclusió propiament
17,6	Les que són possibles i els nens accepten
17,7	Intento tenir present els principis del DUA amb les múltiples maneres d'expressió, de representació i d'acció, oferint diferents canals per fer arribar la informació ens les activitats pensades.
17,8	1. Aprenentatge cooperatiu: Fomentar el treball en grups heterogenis on els alumnes es puguin ajudar mútuament. 2. Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA): Adaptar el currículum per satisfer les necessitats de tots els alumnes, oferint múltiples formes de representació, acció i expressió. 3. Plans de suport individualitzat (PSI): Desenvolupar estratègies personalitzades per a alumnes amb necessitats específiques. 4. Espais Flexibles: Crear zones de treball adaptades a diferents necessitats físiques i cognitives

PREGUNTA I RESPOSTA LITERAL DE L'ENTREVISTAT	
ENTREVISTAT	
PREGUNTA	<b>18. Des de la teva experiència, què creus que es podria millorar en la formació docent? Quins incentius consideres que serien importants perquè els docents participessin en més formacions?</b>
18,1	Temps. El personal que treballa a l'escola difícilment vol dedicar temps personal a la formació. <b><u>Però és necessari. Igual que l'escola és viva nosaltres ens hem de formar contínuament.</u></b> (les maneres de fer canvien, varien i has d'estar al dia).
FOCUS	
GRUP	La formació docent hauria d'incloure més enfocament pràctic i estratègies concretes que els mestres puguin aplicar directament a les aules. Per altra banda, degut a la diversitat d'alumnes a les aules, els docents haurien de tenir coneixements sobre els diferents trastorns d'aprenentatge.
18,3	
18,4	El millor incentiu seria temps per fer-ho i deslliurar al docent d'una altra feina que ja fa, el que no es pot fer és anar afegint cada vegada més coses.
18,5	Les formacions que ofereix el departament són infantilitzades i buides de contingut. Cal una formació reglada de qualitat, per persones que dominin la matèria i ens donin pautes clares que podem utilitzar a les aules. Ex: Un psicòleg que realment domini la matèria de conducta i que ens ensenyi estratègies concretes per les aules. També que ens pugui resoldre els 20000 dubtes que tenim.
18,6	Els docents participen en moltes formacions, ja sigui dins de l'escola (fora de l'horari escolar) o fora de l'escola, en el centre CRP que et pertoca.
18,7	Penso que ja s'estan oferint formacions. Cal però, animar a reciclar-se a aquells que pot ser no ho van fer al seu dia. És important estar actualitzat, amb ganes de millorar i aprendre. Penso que cal invertir molts més diners, recursos personals (mestres i professionals de la salut), recursos humans i materials, actuant sempre des del sentit comú.
18,8	Per millorar la formació docent, es podrien considerar diverses àrees. Primer, és essencial ampliar els programes de formació en educació inclusiva per assegurar que tots els docents estiguin preparats per atendre la diversitat a l'aula. A més, oferir cursos regulars sobre noves metodologies i tecnologies educatives ajudaria a mantenir els docents actualitzats.



## 6.8 Annex 8, Graella de codificació.

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
L'escola està adaptada però no completament; els lavabos no ho estan i manca personal per atendre tota la diversitat.	Manca de personal per atendre la diversitat	Recursos humans RH	Recursos humans
Cada vegada hi ha més diversitat i alumnes amb NEE però els recursos són insuficients.	Insuficiència davant l'augment de necessitats	Recursos humans RH	Recursos humans
Hi ha estratègies metodològiques però manca personal per aplicar-les adequadament.	No hi ha prou personal per aplicar les metodologies	Recursos humans RH	Recursos humans
No s'ha desplegat bé el decret, falten perfils com logopedes, infermeres, psicòlegs; la formació és poc pràctica.	Manca de perfils especialitzats i formació útil	Recursos humans RH	Recursos humans
Falta gran de personal per atendre la inclusió a les escoles en general.	Falta de personal a moltes escoles	Recursos humans RH	Recursos humans
El desplegament del decret ha estat insuficient per falta de pressupost; es necessita més voluntat política.	Pressupost limitat frena la inclusió	Recursos humans RH	Recursos humans
El desplegament del decret ha estat insuficient per falta de pressupost; es necessita més voluntat política.	Pressupost limitat frena la inclusió	Efectivitat normativa EN	Efectivitat normativa
Malgrat els esforços del Departament, hi ha mancances en recursos humans i materials.	Encara falten personal i materials	Recursos humans RH	Recursos humans
	Encara falten personal i materials	Recursos materials RM	Recursos materials
Malgrat els esforços del Departament, hi ha mancances en recursos humans i materials.	Encara falten personal i materials	Efectivitat normativa EN	Efectivitat normativa
Espais escolars i l'idioma són elements que limiten la inclusió.	Barreres físiques i idiomàtiques presents	Barreres físiques BF	Barreres físiques
	Barreres físiques i idiomàtiques presents	Barreres idioma BI	Barreres idioma
L'alumnat amb NESE es troba amb barreres múltiples en diferents àmbits.	Conjunt de barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, idiomàtiques i familiars	Barreres físiques BF	Barreres físiques
	Conjunt de barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, idiomàtiques i familiars	Barreres social BS	Barreres socials



	Conjunt de barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, idiomàtiques i familiars	Barreres cognitives BC	Barreres cognitives
	Conjunt de barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, idiomàtiques i familiars	Barreres idioma BI	Barreres idioma
Diversitat de barreres, amb èmfasi en accessibilitat, rebuig i metodologies no adaptades.	Conjunt de barreres amb impacte real en la inclusió	Barreres físiques BF	Barreres físiques
Diversitat de barreres, amb èmfasi en accessibilitat, rebuig i metodologies no adaptades.	Conjunt de barreres amb impacte real en la inclusió	Dinàmica no inclusiva DNI	Dinàmica no inclusiva
Les barreres d'idioma i cognitives tenen un gran impacte a mesura que avança l'edat.	Barreres idiomàtiques i cognitives són les més rellevants	Barreres idioma BI	Barreres idioma
Les barreres d'idioma i cognitives tenen un gran impacte a mesura que avança l'edat.	Barreres idiomàtiques i cognitives són les més rellevants	Barreres cognitives BC	Barreres cognitives
Cada cas presenta barreres diferents segons la necessitat específica.	Les barreres varien segons l'alumne	Barreres social BS	Barreres socials
Es considera que no hi ha barreres importants si les famílies trien bé l'escola.	Les barreres són resolubles a nivell institucional	Efectivitat percebuda EP	Efectivitat percebuda
L'estructura física de l'escola no s'adapta a les necessitats dels infants.	L'arquitectura no està pensada per la inclusió	Barreres físiques BF	Barreres físiques
Exposició clara de les principals barreres en accés, emocions, currículum, estigma i llengua.	Cinc grans tipologies de barreres a la inclusió	Barreres idioma BI	Barreres idioma
Exposició clara de les principals barreres en accés, emocions, currículum, estigma i llengua.	Cinc grans tipologies de barreres a la inclusió	Efectivitat normativa EN	Efectivitat normativa
Exposició clara de les principals barreres en accés, emocions, currículum, estigma i llengua.	Cinc grans tipologies de barreres a la inclusió	Barreres físiques BF	Barreres físiques
Exposició clara de les principals barreres en accés, emocions, currículum, estigma i llengua.	Cinc grans tipologies de barreres a la inclusió	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Exposició clara de les principals barreres en accés, emocions, currículum, estigma i llengua.	Cinc grans tipologies de barreres a la inclusió	metodologia curricular MC	Metodologia curricular
Les activitats com sortides escolars poden no estar adaptades i requereixen suport individual.	Sortides escolars no adaptades i manca d'acompanyament personalitzat	Recursos humans RH	Recursos humans



Les activitats com sortides escolars poden no estar adaptades i requereixen suport individual.	Sortides escolars no adaptades i manca d'acompanyament personalitzat	Dinàmica no inclusiva DNI	Dinàmica no inclusiva
Les activitats exclouen alumnat amb TEA perquè no hi ha adaptacions específiques.	Les activitats no contemplen necessitats cognitives	Dinàmica no inclusiva DNI	Dinàmica no inclusiva
Metodologies tradicionals i mal dissenyades poden dificultar la inclusió.	Activitats no adaptades metodològicament	Dinàmica no inclusiva DNI	Dinàmica no inclusiva
El treball en gran grup i la càrrega burocràtica dificulten l'atenció individualitzada.	El context organitzatiu limita la inclusió	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
El treball en gran grup i la càrrega burocràtica dificulten l'atenció individualitzada.	El context organitzatiu limita la inclusió	Efectivitat normativa EN	Efectivitat normativa
La inclusió es veu afectada per manca de personal i temps per coordinar-se.	Recursos humans i temps insuficients per fer activitats inclusives	Recursos humans RH	Recursos humans
La inclusió es veu afectada per manca de personal i temps per coordinar-se.	Recursos humans i temps insuficients per fer activitats inclusives	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
No percep barreres a les activitats o espais mencionats.	No identifica dificultats específiques	Efectivitat percebuda EP	Efectivitat percebuda
El desconeixement i falta d'anticipació genera inseguretats en espais nous.	Espais nous poden provocar ansietat	Dinàmiques en transició DT	Dinàmiques en transició
Enumeració d'activitats poc accessibles i manques d'adaptació a necessitats diverses.	Manca d'adaptacions en espais i activitats	Dinàmiques en transició DT	Dinàmiques en transició
Enumeració d'activitats poc accessibles i manques d'adaptació a necessitats diverses.	Manca d'adaptacions en espais i activitats	Metodologia didàctica MD	Metodologies didàctiques
L'aula d'acollida existeix però no té prou recursos per funcionar bé.	Falta de recursos per dur a terme metodologies inclusives	Dinàmiques en transició DT	Dinàmiques en transició
S'utilitzen recursos visuals i tecnològics adaptats per afavorir la comunicació.	Comunicació augmentativa i tecnologia per a la inclusió	Efectivitat percebuda EP	Efectivitat percebuda
Metodologies actives i suports dins l'aula ordinària amb adaptacions.	Metodologies diverses i suport específic a l'aula	metodologies cooperatives MCOOP	Metodologies cooperatives
L'acollida, el treball en equip i la formació afavoreixen la inclusió.	Cultura de centre i formació docent com a base inclusiva	Formació continuada FC	Formació continuada
S'apliquen mesures universals, tot i que no sempre pensades per a la inclusió.	Metodologies amb potencial inclusiu si s'apliquen bé	Metodologies didàctiques MD	Metodologies cooperatives
L'estructura per a la inclusió existeix però no hi ha prou personal.	Recursos humans insuficients malgrat bones estructures	Recursos humans RH	Recursos humans
Metodologies universals i flexibles, inspirades en el DUA.	DUA i treball per ambients com a base d'inclusió	Metodologies didàctiques MD	Metodologies didàctiques



L'aprenentatge cooperatiu, el DUA, PSI i tutories estructurades el suport.		metodologies cooperatives MCOOP	Metodologies cooperatives
El programa inclou activitats diverses i afavoreix vincles emocionals i responsabilitat mútua.	L'apadrinament crea vincles i implicació emocional	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Es fomenta la inclusió a través de contes adaptats i escolta activa.	L'apadrinament afavoreix l'escolta i l'adaptació	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Confirma la implementació del programa però sense aprofundir en detalls.	Coneixement i ús del programa	Programa apadrinament accions puntuals PAAP	Programa apadrinament accions puntuals
L'apadrinament s'estén més enllà de la lectura, incloent suport emocional a nous alumnes.	L'apadrinament acull i integra nou alumnat	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Es percep el programa com útil per a la lectura, però no necessàriament inclusiu.	El programa s'associa a objectius acadèmics, no d'inclusió	Programa apadrinament accions puntuals PAAP	Programa apadrinament accions puntuals
L'apadrinament es combina amb actes simbòlics i festius durant el curs.	El programa inclou activitats diverses i festives	Programa apadrinament accions puntuals PAAP	Programa apadrinament accions puntuals
Participació en programa lector entre grans i petits.	Implicació directa en apadrinament lector	Programa apadrinament accions puntuals PAAP	Programa apadrinament accions puntuals
El programa fomenta col·laboració i suport entre alumnes de diferents edats.	El programa construeix relacions intergeneracionals	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Es mostra una valoració molt positiva, tot i que no s'aporta exemple concret.	El programa d'apadrinament pot ser útil	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
L'apadrinament potencia habilitats socioemocionals i crea un clima de seguretat.	Desenvolupa empatia, confiança i responsabilitat	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Millora la cohesió i fa que l'alumnat vulnerable se senti integrat.	Fomenta la inclusió social i emocional	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle



El programa ofereix acompanyament flexible i estable per a nous nens.	Acompanyament progressiu i personalitzat	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Potencien l'aprenentatge intergeneracional i responsabilitat.	Desenvolupa valors de cooperació i lideratge	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Coordinació docent per establir parelles durant el curs escolar.	Organització estructurada del programa	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
Es promouen vincles afectius, responsabilitat i admiració mútua.	Tots dos rols (gran i petit) se'n beneficien	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Exemple clar de lectura com a eina d'inclusió i desenvolupament de lideratge.	La lectura conjunta beneficia petits i grans	Programa apadrinament accions puntuals PAAP	Programa apadrinament accions puntuals
Els alumnes de segon guien els de primer per l'edifici nou.	L'apadrinament ajuda a conèixer l'espai físic	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
El suport del padri genera seguretat emocional, especialment en espais com el pati.	Tranquil·litat i adaptació emocional dels petits	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Els padrins ajuden a adaptar-se a les noves rutines i espais; grans desenvolupen empatia.	Adaptació pràctica i emocional gràcies al padrinatge	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Es recomana allargar l'apadrinament durant els primers mesos per garantir la continuïtat.	La durada del suport és clau per a la transició	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
L'activitat de transició consisteix a compartir espais i rutines abans del canvi.	Conèixer l'entorn amb guiatge genera confiança	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Visites progressives als espais de primària abans del canvi de cicle.	Familiarització anticipada amb el nou entorn	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
El vincle amb els grans i la conversa ajuda a l'adaptació física i social.	Converses i relacions per adaptar-se a la nova etapa	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
El rol del padri inclou suport emocional i orientació activa.	El padri actua com a referent i confident	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
El suport dels grans ajuda en l'organització i adaptació a les rutines escolars.	Potencia l'autonomia i facilita l'èxit educatiu	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives



Avaluació condicional: cal un bon disseny del programa.	Si es dissenya bé, pot contribuir als objectius educatius	Dinàmiques en transició DT	Dinàmiques en transició
El programa pot ajudar, però necessita complementar-se amb altres accions.	Ajuda parcial, cal reforç amb altres recursos	Dinàmiques en transició DT	Dinàmiques en transició
Reitera la necessitat d'un disseny adequat per tenir efecte.	Potencial positiu condicionat al plantejament	Dinàmiques en transició DT	Dinàmiques en transició
Valoració positiva genèrica sense exemple concret.	Valoració afirmativa de l'impacte educatiu	Efectivitat percebuda EP	Efectivitat percebuda
El material adequat és clau perquè el programa sigui útil.	L'èxit depèn també dels recursos materials	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Describeix amb detall com el programa afavoreix inclusió, igualtat, èxit i autonomia.	Impacte ampli i positiu en els objectius del currículum	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Manca de temps i personal per coordinar horaris efectivament.	Es necessiten més docents i temps per implementar el programa	Recursos humans RH	Recursos humans
Es necessita una figura responsable que vetlli pel seguiment del programa.	Un docent coordinador és essencial per garantir el funcionament	Recursos humans RH	Recursos humans
Proposa un equip ampli i estable, amb dedicació setmanal.	Cal un equip interdisciplinari i temps regular assignat	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
Proposa un equip ampli i estable, amb dedicació setmanal.	Cal un equip interdisciplinari i temps regular assignat	Recursos humans RH	Recursos humans
Reivindica una planificació detallada amb objectius clars i temps definit.	Cal planificació i definició precisa d'objectius i tempos	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
El professorat pot assumir el rol si té hores de coordinació disponibles.	Els tutors poden liderar si es facilita temps per planificar	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
El programa existeix però no es pot desenvolupar bé per manca de personal.	L'absència de personal limita l'efectivitat del programa	Recursos humans RH	Recursos humans
Destaca la importància dels espais i del rol guiat del docent.	Es necessiten dos docents i espais alternatius, amb temps fixat	Recursos humans RH	Recursos humans
Destaca la importància dels espais i del rol guiat del docent.	Es necessiten dos docents i espais alternatius, amb temps fixat	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
Detalla funcions clau, espais i temps per a formació, seguiment i activitats.	Cal un sistema complet amb coordinació, seguiment i formació	Recursos humans RH	Recursos humans



Detalla funcions clau, espais i temps per a formació, seguiment i activitats.	Cal un sistema complet amb coordinació, seguiment i formació	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
No es consideren necessaris materials, sinó personal.	Prioritza recursos humans per sobre dels materials	Recursos humans RH	Recursos humans
Llista concreta i variada de recursos físics i didàctics necessaris.	Materials escolars, visuals i digitals com a suport	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Recull de materials adaptats i inclusius per al programa.	Calen materials adaptats per fomentar la inclusió	RM	Recursos materials
Es menciona formació com a requisit, no materials concrets.	La necessitat es vincula a la formació docent	Formació continuada FC	Formació continuada
Necessitats materials variables segons l'activitat concreta.	Els recursos materials depenen de l'activitat	RM	recursos materials
Es fa ús de recursos visuals per a comunicació augmentativa.	Pictogrames com a eina de suport comunicatiu	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Suggereix adaptació d'espais i materials ergonòmics.	L'entorn físic ha de ser còmode i funcional	Efectivitat percebuda EP	Efectivitat percebuda
Descripció detallada de materials, tecnologia, espais i visuals.	Recull ampli de recursos per a una inclusió efectiva	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Defensa la participació universal com a via per desenvolupar autonomia i complementaritat.	Tots poden ser padrins si es garanteix equilibri i autonomia	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Participació oberta si es compleixen actituds bàsiques com paciència i compromís.	Actitud positiva i capacitat d'adaptació com a criteris clau	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Defensa l'accés obert però amb requisits actitudinals per garantir resultats positius.	Requisits personals com empatia i motivació són essencials	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
El criteri de selecció ha de dependre de qui es vulgui beneficiar més del programa.	Els objectius determinen els criteris de selecció	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Veu el programa com una oportunitat educativa per a tots els alumnes.	El padrinatge pot ajudar a créixer a alumnes amb dificultats	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Accepta que no tothom estarà preparat i caldrà donar suport a alguns alumnes.	Cal donar suport als padrins que ho necessitin	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Proposa tenir en compte característiques personals i de desenvolupament.	Selecció basada en equilibri i compatibilitat personal	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Es detallen criteris clars i concrets per garantir la qualitat de l'acompanyament.	Selecció basada en habilitats i actituds específiques	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives



Activitats simbòliques de reconeixement entre padrins i fillols.	Cerimònies de pas com a activitats de vincle	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Àmplia gamma d'activitats lúdiques, didàctiques i tecnològiques.	Activitats diverses i creatives per fomentar l'aprenentatge	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Activitats senzilles centrades en lectura i jocs.	Aprenentatge a través de lectura i jocs educatius	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Activitats de suport emocional i hàbits escolars quotidians.	Relació propera basada en suport i reforç de l'autoestima	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Activitats de coneixement mutu, ambientals i expressives.	Aprenentatge experimental través del contacte amb l'entorn	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Participació limitada a moments específics.	Activitats puntuals amb caràcter expressiu	Programa apadrinament accions puntuals PAAP	Programa apadrinament accions puntuals
Activitats inicials i de seguiment per fomentar relacions i convivència.	Relació contínua a través d'activitats diverses	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Recull estructurat d'activitats per a diferents àrees del desenvolupament.	Desenvolupament integral a través d'activitats variades	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
La resolució de conflictes entre iguals pot ajudar a establir relacions sanes.	Treballar la resolució de conflictes com a eina de vincle	metodologies cooperatives MCOOP	Metodologies cooperatives
Activitats lúdiques i personals per generar connexió emocional.	Dinàmiques per fomentar interacció i coneixement mutu	metodologies cooperatives MCOOP	Metodologies cooperatives
Proposa activitats compartides per crear confiança i vincles emocionals.	Treball en equip i escolta activa com a base de relació	metodologies cooperatives MCOOP	Metodologies cooperatives
Reconèixer públicament la feina dels padrins per enfortir la relació.	Celebració i valoració com a eines de reforç positiu	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
—	—	Sense classificar	



Un entorn segur i comunicatiu és fonamental per la confiança.	Clima emocional com a base per al vincle afectiu	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Fomentar respecte i escolta a través de dinàmiques prèvies i role playing.	Metodologies participatives i inclusives	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Descriu una proposta estructurada amb múltiples estratègies i fases.	Relació progressiva mitjançant activitats guiades i feedback	programa apadrinament acollida PAA	Programa apadrinament acollida
Descriu una proposta estructurada amb múltiples estratègies i fases.	Relació progressiva mitjançant activitats guiades i feedback	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Formació teòrica en educació especial però poc útil per la realitat de l'aula.	Desconnexió entre formació universitària i pràctica real	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació insuficient en el moment universitari.	Manca de formació específica en aquell context històric	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació específica en àmbit terapèutic inclusiu.	Formació sòlida en educació inclusiva	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació en especial però limitada en profunditat.	Formació específica però superficial	Formació institucional FI	Formació institucional
Cap formació en inclusió durant la formació inicial.	Absent totalment en aquell moment formatiu	formació inicial FI	Formació inicial
Formació inicial i de postgrau específica i aprofundida.	Formació continuada en dificultats i inclusió	Formació continuada FC	Formació continuada
Cap assignatura específica en inclusió.	Absència total de formació en inclusió	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Ha realitzat diverses formacions relacionades amb inclusió i metodologies actives.	Formació diversa en temes d'inclusió i aprenentatge cooperatiu	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació àmplia però no recorda títols concrets, enfocada a la inclusió general.	Formació centrada en l'ecosistema educatiu inclusiu	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació extensa però allunyada de la realitat de l'aula.	Formació poc pràctica per al context real	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació contínua adaptada a les necessitats concretes de l'aula.	Formació específica sobre TEA i resposta contextual	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació enfocada al suport emocional i aules inclusives.	Formació per atendre diversitat i emocions	Formació continuada FC	Formació continuada
Necessitat de formació per afrontar l'augment d'alumnat amb NEE.	Formació adaptada a les necessitats emergents	Formació continuada FC	Formació continuada
Expressa la dificultat de formar-se en totes les casuístiques.	No ha fet formació per la seva amplitud i complexitat	Formació continuada FC	Formació continuada



Resposta negativa clara i directa.	No ha fet formació personal en inclusió	formació inicial FI	Formació inicial
Ha fet formació similar a la institucional, també per iniciativa pròpia.	Ha ampliat la seva formació institucional amb opcions personals	Formació institucional FI	Formació institucional
Ha invertit en formació especialitzada, però no directament en inclusió.	Formació en àrees relacionades però no específicament inclusió	Formació institucional FI	Formació institucional
No ha fet formació personal en educació inclusiva	No hi ha inversió personal en aquest àmbit	Formació institucional FI	Formació institucional
Ha buscat formació complementària en casos concrets dins la inclusió.	Inversió personal en formació per atendre necessitats específiques	Formació continuada FC	Formació continuada
No ha fet formació personal en aquest àmbit.	Cap formació personal en educació inclusiva	formació inicial FI	Formació inicial
Es basa en la pràctica professional i coherència educativa més que en formació formal.	Actua segons l'experiència, no una metodologia concreta	metodologia curricular MC	Metodologia curricular
Metodologia basada en valors, escolta i participació de famílies.	Promou vincles a través d'estratègies socioemocionals	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
No aplica estratègies formatives perquè no ha fet formació específica.	Absència d'estratègies apreses en formació	Metodologia didàctica MD	Metodologies didàctiques
Aplica el que és viable segons la resposta del grup.	Metodologia basada en adaptabilitat pràctica	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Utilitza el DUA per oferir diversitat de canals d'aprenentatge.	Aplica DUA per garantir l'accessibilitat	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Aplica un conjunt integrat de metodologies centrades en l'alumne.	Metodologies inclusives estructurades i planificades	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
El temps personal és una barrera, però la formació contínua és necessària.	La falta de temps impedeix la formació malgrat la seva importància	Formació institucional FI	Formació institucional
El temps personal és una barrera, però la formació contínua és necessària.	La falta de temps impedeix la formació malgrat la seva importància	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
La formació hauria deser aplicable i incloure coneixement de trastorns.	Formació útil, concreta i adaptada a la realitat de l'aula	Formació continuada FC	Formació continuada
La formació hauria deser aplicable i incloure coneixement de trastorns.	Formació útil, concreta i adaptada a la realitat de l'aula	Formació institucional FI	Formació institucional



Cal alliberar càrrega laboral per formar-se.	Temps com a incentiu principal per accedir a la formació	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
Reclam de formació de qualitat, amb ponents experts i estratègies aplicables.	Cal millorar la qualitat i aplicabilitat de la formació	Formació continuada FC	Formació continuada
Hi ha implicació, però les formacions es fan sovint fora de l'horari.	Formació voluntària activa però amb sobrecàrrega horària	Formació continuada FC	Formació continuada
Hi ha implicació, però les formacions es fan sovint fora de l'horari.	Formació voluntària activa però amb sobrecàrrega horària	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
Necessitat de motivació, inversió i sentit comú en la formació.	Calen més recursos i motivació per formar-se	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació inclusiva, metodologies innovadores i tecnologia educativa.	Innovació i inclusió com a eixos formatius	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació inclusiva, metodologies innovadores i tecnologia educativa.	Innovació i inclusió com a eixos formatius	Metodologies didàctiques MD	Metodologies didàctiques



## 6.9 Annex 9. Graelles de categoritzacions.

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
Espais escolars i l'idioma són elements que limiten la inclusió.	Barreres físiques i idiomàtiques presents	Barreres físiques BF	Barreres físiques
L'alumnat amb NESE es troba amb barreres múltiples en diferents àmbits.	Conjunt de barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, idiomàtiques i familiars	Barreres físiques BF	Barreres físiques
Diversitat de barreres, amb èmfasi en accessibilitat, rebuig i metodologies no adaptades.	Conjunt de barreres amb impacte real en la inclusió	Barreres físiques BF	Barreres físiques
L'estructura física de l'escola no s'adapta a les necessitats dels infants.	L'arquitectura no està pensada per la inclusió	Barreres físiques BF	Barreres físiques
Exposició clara de les principals barreres en accés, emocions, currículum, estigma i llengua.	Cinc grans tipologies de barreres a la inclusió	Barreres físiques BF	Barreres físiques

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
	Barreres físiques i idiomàtiques presents	Barreres idioma BI	Barreres idioma
	Conjunt de barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, idiomàtiques i familiars	Barreres idioma BI	Barreres idioma
Les barreres d'idioma i cognitives tenen un gran impacte a mesura que avança l'edat.	Barreres idiomàtiques i cognitives són les més rellevants	Barreres idioma BI	Barreres idioma
Exposició clara de les principals barreres en accés, emocions, currículum, estigma i llengua.	Cinc grans tipologies de barreres a la inclusió	Barreres idioma BI	Barreres idioma

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
	Conjunt de barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, idiomàtiques i familiars	Barreres cognitives BC	Barreres cognitives
Les barreres d'idioma i cognitives tenen un gran impacte a mesura que avança l'edat.	Barreres idiomàtiques i cognitives són les més rellevants	Barreres cognitives BC	Barreres cognitives



RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
	Conjunt de barreres físiques, emocionals, cognitives, socials, idiomàtiques i familiars	Barreres social BS	Barreres socials
Cada cas presenta barreres diferents segons la necessitat específica.	Les barreres varien segons l'alumne	Barreres social BS	Barreres socials

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
Diversitat de barreres, amb èmfasi en accessibilitat, rebuig i metodologies no adaptades.	Conjunt de barreres amb impacte real en la inclusió	Dinàmica no inclusiva DNI	Dinàmica no inclusiva
Les activitats com sortides escolars poden no estar adaptades i requereixen suport individual.	Sortides escolars no adaptades i manca d'acompanyament personalitzat	Dinàmica no inclusiva DNI	Dinàmica no inclusiva
Les activitats exclouen alumnat amb TEA perquè no hi ha adaptacions específiques.	Les activitats no contempnen necessitats cognitives	Dinàmica no inclusiva DNI	Dinàmica no inclusiva
Metodologies tradicionals i mal dissenyades poden dificultar la inclusió.	Activitats no adaptades metodològicament	Dinàmica no inclusiva DNI	Dinàmica no inclusiva

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
El desconeixement i falta d'anticipació genera inseguretats en espais nous.	Espais nous poden provocar ansietat	Dinàmiques en transició DT	Dinàmiques en transició
Enumeració d'activitats poc accessibles i manques d'adaptació a necessitats diverses.	Manca d'adaptacions en espais i activitats	Dinàmiques en transició DT	Dinàmiques en transició
L'aula d'acollida existeix però no té prou recursos per funcionar bé.	Falta de recursos per dur a terme metodologies inclusives	Dinàmiques en transició DT	Dinàmiques en transició
Avaluació condicional: cal un bon disseny del programa.	Si es dissenya bé, pot contribuir als objectius educatius	Dinàmiques en transició DT	Dinàmiques en transició
El programa pot ajudar, però necessita complementar-se amb altres accions.	Ajuda parcial, cal reforç amb altres recursos	Dinàmiques en transició DT	Dinàmiques en transició
Reitera la necessitat d'un disseny adequat per tenir efecte.	Potencial positiu condicionat al plantejament	Dinàmiques en transició DT	Dinàmiques en transició



RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
Es mostra una valoració molt positiva, tot i que no s'aporta exemple concret.	El programa d'apadrinament pot ser útil	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
El suport dels grans ajuda en l'organització i adaptació a les rutines escolars.	Potencia l'autonomia i facilita l'èxit educatiu	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
El material adequat és clau perquè el programa sigui útil.	L'èxit depèn també dels recursos materials	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Llista concreta i variada de recursos físics i didàctics necessaris.	Materials escolars, visuals i digitals com a suport	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Es fa ús de recursos visuals per a comunicació augmentativa.	Pictogrames com a eina de suport comunicatiu	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Descripció detallada de materials, tecnologia, espais i visuals.	Recull ampli de recursos per a una inclusió efectiva	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Es detallen criteris clars i concrets per garantir la qualitat de l'acompanyament.	Selecció basada en habilitats i actituds específiques	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Reconèixer públicament la feina dels padrins per enfortir la relació.	Celebració i valoració com a eines de reforç positiu	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Un entorn segur i comunicatiu és fonamental per la confiança.	Clima emocional com a base per al vincle afectiu	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Fomentar respecte i escolta a través de dinàmiques prèvies i role playing.	Metodologies participatives i inclusives	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Metodologia basada en valors, escolta i participació de famílies.	Promou vincles a través d'estratègies socioemocionals	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Aplica el que és viable segons la resposta del grup.	Metodologia basada en adaptabilitat pràctica	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Utilitza el DUA per oferir diversitat de canals d'aprenentatge.	Aplica DUA per garantir l'accessibilitat	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives
Aplica un conjunt integrat de metodologies centrades en l'alumne.	Metodologies inclusives estructurades i planificades	dinàmiques inclusives DI	Dinàmiques inclusives

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
El desplegament del decret ha estat insuficient per falta de pressupost; es necessita més voluntat política.	Pressupost limitat frena la inclusió	Efectivitat normativa EN	Efectivitat normativa
Malgrat els esforços del Departament, hi ha mancances en recursos humans i materials.	Encara falten personal i materials	Efectivitat normativa EN	Efectivitat normativa
Exposició clara de les principals barreres en accés, emocions, currículum, estigma i llengua.	Cinc grans tipologies de barreres a la inclusió	Efectivitat normativa EN	Efectivitat normativa
El treball en gran grup i la càrrega burocràtica dificulten l'atenció individualitzada.	El context organitzatiu limita la inclusió	Efectivitat normativa EN	Efectivitat normativa



RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
Exposició clara de les principals barreres en accés, emocions, currículum, estigma i llengua.	Cinc grans tipologies de barreres a la inclusió	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
El treball en gran grup i la càrrega burocràtica dificulten l'atenció individualitzada.	El context organitzatiu limita la inclusió	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Defensa la participació universal com a via per desenvolupar autonomia i complementarietat.	Tots poden ser padrins si es garanteix equilibri i autonomia	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Participació oberta si es compleixen actituds bàsiques com paciència i compromís.	Actitud positiva i capacitat d'adaptació com a criteris clau	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Defensa l'accés obert però amb requisits actitudinals per garantir resultats positius.	Requisits personals com empatia i motivació són essencials	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
El criteri de selecció ha de dependre de qui es vulgui beneficiar més del programa.	Els objectius determinen els criteris de selecció	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Veu el programa com una oportunitat educativa per a tots els alumnes.	El padrinatge pot ajudar a créixer a alumnes amb dificultats	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Accepta que no tothom estarà preparat i caldrà donar suport a alguns alumnes.	Cal donar suport als padrins que ho necessitin	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Proposa tenir en compte característiques personals i de desenvolupament.	Selecció basada en equilibri i compatibilitat personal	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual
Cap assignatura específica en inclusió.	Absència total de formació en inclusió	Efectivitat contextual EC	Efectivitat contextual

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
Es considera que no hi ha barreres importants si les famílies trien bé l'escola.	Les barreres són resolubles a nivell institucional	Efectivitat percebuda EP	Efectivitat percebuda
No percep barreres a les activitats o espais mencionats.	No identifica dificultats específiques	Efectivitat percebuda EP	Efectivitat percebuda
S'utilitzen recursos visuals i tecnològics adaptats per afavorir la comunicació.	Comunicació augmentativa i tecnologia per a la inclusió	Efectivitat percebuda EP	Efectivitat percebuda
Valoració positiva genèrica sense exemple concret.	Valoració afirmativa de l'impacte educatiu	Efectivitat percebuda EP	Efectivitat percebuda
Suggereix adaptació d'espais i materials ergonòmics.	L'entorn físic ha de ser còmode i funcional	Efectivitat percebuda EP	Efectivitat percebuda



RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
L'acollida, el treball en equip i la formació afavoreixen la inclusió.	Cultura de centre i formació docent com a base inclusiva	Formació continuada FC	Formació continuada
Es menciona formació com a requisit, no materials concrets.	La necessitat es vincula a la formació docent	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació teòrica en educació especial però poc útil per la realitat de l'aula.	Desconnexió entre formació universitària i pràctica real	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació insuficient en el moment universitari.	Manca de formació específica en aquell context històric	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació específica en àmbit terapèutic inclusiu.	Formació sòlida en educació inclusiva	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació inicial i de postgrau específica i aprofundida.	Formació continuada en dificultats i inclusió	Formació continuada FC	Formació continuada
Ha realitzat diverses formacions relacionades amb inclusió i metodologies actives.	Formació diversa en temes d'inclusió i aprenentatge cooperatiu	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació àmplia però no recorda títols concrets, enfocada a la inclusió general.	Formació centrada en l'ecosistema educatiu inclusiu	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació extensa però allunyada de la realitat de l'aula.	Formació poc pràctica per al context real	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació contínua adaptada a les necessitats concretes de l'aula.	Formació específica sobre TEA i resposta contextual	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació enfocada al suport emocional i aules inclusives.	Formació per atendre diversitat i emocions	Formació continuada FC	Formació continuada
Necessitat de formació per afrontar l'augment d'alumnat amb NEE.	Formació adaptada a les necessitats emergents	Formació continuada FC	Formació continuada
Expressa la dificultat de formar-se en totes les casuístiques.	No ha fet formació per la seva amplitud i complexitat	Formació continuada FC	Formació continuada
Ha buscat formació complementària en casos concrets dins la inclusió.	Inversió personal en formació per atendre necessitats específiques	Formació continuada FC	Formació continuada
La formació hauria de ser aplicable i incloure coneixement de trastorns.	Formació útil, concreta i adaptada a la realitat de l'aula	Formació continuada FC	Formació continuada
Reclam de formació de qualitat, amb ponents experts i estratègies aplicables.	Cal millorar la qualitat i aplicabilitat de la formació	Formació continuada FC	Formació continuada
Hi ha implicació, però les formacions es fan sovint fora de l'horari.	Formació voluntària activa però amb sobrecàrrega horària	Formació continuada FC	Formació continuada
Necessitat de motivació, inversió i sentit comú en la formació.	Calen més recursos i motivació per formar-se	Formació continuada FC	Formació continuada
Formació inclusiva, metodologies innovadores i tecnologia educativa.	Innovació i inclusió com a eixos formatius	Formació continuada FC	Formació continuada



RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
Cap formació en inclusió durant la formació inicial.	Absent totalment en aquell moment formatiu	formació inicial FI	Formació inicial
Resposta negativa clara i directa.	No ha fet formació personal en inclusió	formació inicial FI	Formació inicial
No ha fet formació personal en aquest àmbit.	Cap formació personal en educació inclusiva	formació inicial FI	Formació inicial

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
Formació en especial però limitada en profunditat.	Formació específica però superficial	Formació institucional FI	Formació institucional
Ha fet formació similar a la institucional, també per iniciativa pròpia.	Ha ampliat la seva formació institucional amb opcions personals	Formació institucional FI	Formació institucional
Ha invertit en formació especialitzada, però no directament en inclusió.	Formació en àrees relacionades però no específicament inclusió	Formació institucional FI	Formació institucional
No ha fet formació personal en educació inclusiva	No hi ha inversió personal en aquest àmbit	Formació institucional FI	Formació institucional
El temps personal és una barrera, però la formació contínua és necessària.	La falta de temps impedeix la formació malgrat la seva importància	Formació institucional FI	Formació institucional
La formació hauria de ser aplicable i incloure coneixement de trastorns.	Formació útil, concreta i adaptada a la realitat de l'aula	Formació institucional FI	Formació institucional

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
Metodologies actives i suports dins l'aula ordinària amb adaptacions.	Metodologies diverses i suport específic a l'aula	metodologies cooperatives MCOOP	Metodologies cooperatives
S'apliquen mesures universals, tot i que no sempre pensades per a la inclusió.	Metodologies amb potencial inclusiu si s'apliquen bé	Metodologies didàctiques MD	Metodologies cooperatives
L'aprenentatge cooperatiu, el DUA, PSI i tutories estructuraren el suport.		metodologies cooperatives MCOOP	Metodologies cooperatives
La resolució de conflictes entre iguals pot ajudar a establir relacions sanes.	Treballar la resolució de conflictes com a eina de vincle	metodologies cooperatives MCOOP	Metodologies cooperatives
Activitats lúdiques i personals per generar connexió emocional.	Dinàmiques per fomentar interacció i coneixement mutu	metodologies cooperatives MCOOP	Metodologies cooperatives
Proposa activitats compartides per crear confiança i vincles emocionals.	Treball en equip i escolta activa com a base de relació	metodologies cooperatives MCOOP	Metodologies cooperatives



RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
Enumeració d'activitats poc accessibles i manques d'adaptació a necessitats diverses.	Manca d'adaptacions en espais i activitats	Metodologia didàctica MD	Metodologies didàctiques
Metodologies universals i flexibles, inspirades en el DUA.	DUA i treball per ambients com a base d'inclusió	Metodologies didàctiques MD	Metodologies didàctiques
No aplica estratègies formatives perquè no ha fet formació específica.	Absència d'estratègies apreses en formació	Metodologia didàctica MD	Metodologies didàctiques
Formació inclusiva, metodologies innovadores i tecnologia educativa.	Innovació i inclusió com a eixos formatius	Metodologies didàctiques MD	Metodologies didàctiques

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
Exposició clara de les principals barreres en accés, emocions, currículum, estigma i llengua.	Cinc grans tipologies de barreres a la inclusió	metodologia curricular MC	Metodologia curricular
Es basa en la pràctica professional i coherència educativa més que en formació formal.	Actua segons l'experiència, no una metodologia concreta	metodologia curricular MC	Metodologia curricular

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
Confirma la implementació del programa però sense aprofundir en detalls.	Coneixement i ús del programa	Programa apadrinament accions puntuals PAAP	Programa apadrinament accions puntuals
Es percep el programa com útil per a la lectura, però no necessàriament inclusiu.	El programa s'associa a objectius acadèmics, no d'inclusió	Programa apadrinament accions puntuals PAAP	Programa apadrinament accions puntuals
L'apadrinament es combina amb actes simbòlics i festius durant el curs.	El programa inclou activitats diverses i festives	Programa apadrinament accions puntuals PAAP	Programa apadrinament accions puntuals
Participació en programa lector entre grans i petits.	Implicació directa en apadrinament lector	Programa apadrinament accions puntuals PAAP	Programa apadrinament accions puntuals
Exemple clar de lectura com a eina d'inclusió i desenvolupament de lideratge.	La lectura conjunta beneficia petits i grans	Programa apadrinament accions puntuals PAAP	Programa apadrinament accions puntuals
Participació limitada a moments específics.	Activitats puntuals amb caràcter expressiu	Programa apadrinament accions puntuals PAAP	Programa apadrinament accions puntuals



RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
El programa fomenta col·laboració i suport entre alumnes de diferents edats.	El programa construeix relacions intergeneracionals	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
L'apadrinament potencia habilitats socioemocionals i crea un clima de seguretat.	Desenvolupa empatia, confiança i responsabilitat	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Describeu amb detall com el programa afavoreix inclusió, igualtat, èxit i autonomia.	Impacte ampli i positiu en els objectius del currículum	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Activitats simbòliques de reconeixement entre padrins i fillols.	Cerimònies de pas com a activitats de vincle	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Àmplia gamma d'activitats lúdiques, didàctiques i tecnològiques.	Activitats diverses i creatives per fomentar l'aprenentatge	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Activitats senzilles centrades en lectura i jocs.	Aprenentatge a través de lectura i jocs educatius	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Activitats de suport emocional i hàbits escolars quotidians.	Relació propera basada en suport i reforç de l'autoestima	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Activitats de coneixement mutu, ambientals i expressives.	Aprenentatge experiencial a través del contacte amb l'entorn	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Activitats inicials i de seguiment per fomentar relacions i convivència.	Relació contínua a través d'activitats diverses	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions
Recull estructurat d'activitats per a diferents àrees del desenvolupament.	Desenvolupament integral a través d'activitats variades	Programa apadrinament diverses accions PADA	Programa apadrinament diverses accions



RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
El programa inclou activitats diverses i afavoreix vincles emocionals i responsabilitat mútua.	L'apadrinament crea vincles i implicació emocional	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Es fomenta la inclusió a través de contes adaptats i escolta activa.	L'apadrinament afavoreix l'escolta i l'adaptació	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
L'apadrinament s'estén més enllà de la lectura, incloent suport emocional a novinguts.	L'apadrinament acull i integra nou alumnat	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Millora la cohesió i fa que l'alumnat vulnerable se senti integrat.	Fomenta la inclusió social i emocional	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
El programa ofereix acompanyament flexible i estable per a novinguts.	Acompanyament progressiu i personalitzat	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Es promouen vincles afectius, responsabilitat i admiració mútua.	Tots dos rols (gran i petit) se'n beneficien	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Els alumnes de segon guien els de primer per l'edifici nou.	L'apadrinament ajuda a conèixer l'espai físic	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
El suport del padrí genera seguretat emocional, especialment en espais com el pati.	Tranquil·litat i adaptació emocional dels petits	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Els padrins ajuden a adaptar-se a les noves rutines i espais; grans desenvolupen empatia.	Adaptació pràctica i emocional gràcies al padrinatge	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Es recomana allargar l'apadrinament durant els primers mesos per garantir la continuïtat.	La durada del suport és clau per a la transició	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
L'activitat de transició consisteix a compartir espais i rutines abans del canvi.	Conèixer l'entorn amb guiatge genera confiança	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Visites progressives als espais de primària abans del canvi de cicle.	Familiarització anticipada amb el nou entorn	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
El vincle amb els grans i la conversa ajuda a l'adaptació física i social.	Converses i relacions per adaptar-se a la nova etapa	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle
Describeix una proposta estructurada amb múltiples estratègies i fases.	Relació progressiva mitjançant activitats guiades i feedback	programa apadrinament vincle PAV	Programa apadrinament vincle



RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
La inclusió es veu afectada per manca de personal i temps per coordinar-se.	Recursos humans i temps insuficients per fer activitats inclusives	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
Coordinació docent per establir parelles durant el curs escolar.	Organització estructurada del programa	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
Proposa un equip ampli i estable, amb dedicació setmanal.	Cal un equip interdisciplinari i temps regular assignat	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
Reivindica una planificació detallada amb objectius clars i temps definit.	Cal planificació i definició precisa d'objectius i tempos	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
El professorat pot assumir el rol si té hores de coordinació disponibles.	Els tutors poden liderar si es facilita temps per planificar	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
Destaca la importància dels espais i del rol guiat del docent.	Es necessiten dos docents i espais alternatius, amb temps fixat	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
Detalla funcions clau, espais i temps per a formació, seguiment i activitats.	Cal un sistema complet amb coordinació, seguiment i formació	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
El temps personal és una barrera, però la formació contínua és necessària.	La falta de temps impedeix la formació malgrat la seva importància	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
Cal alliberar càrrega laboral per formar-se.	Temps com a incentiu principal per accedir a la formació	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat
Hi ha implicació, però les formacions es fan sovint fora de l'horari.	Formació voluntària activa però amb sobrecàrrega horària	Recursos disponibilitat RD	Recursos disponibilitat

RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
	Encara falten personal i materials	Recursos materials RM	Recursos materials
Recull de materials adaptats i inclusius per al programa.	Calen materials adaptats per fomentar la inclusió	RM	Recursos materials
Necessitats materials variables segons l'activitat concreta.	Els recursos materials depenen de l'activitat	RM	recursos materials



RESUM	UNITAT DE SIGNIFICAT	CODIS	CATEGORIA
L'escola està adaptada però no completament; els lavabos no ho estan i manca personal per atendre tota la diversitat.	Manca de personal per atendre la diversitat	Recursos humans RH	Recursos humans
Cada vegada hi ha més diversitat i alumnes amb NEE però els recursos són insuficients.	Insuficiència davant l'augment de necessitats	Recursos humans RH	Recursos humans
Hi ha estratègies metodològiques però manca personal per aplicar-les adequadament.	No hi ha prou personal per aplicar les metodologies	Recursos humans RH	Recursos humans
No s'ha desplegat bé el decret, falten perfils com logopedes, infermeres, psicòlegs; la formació és poc pràctica.	Manca de perfils especialitzats i formació útil	Recursos humans RH	Recursos humans
Falta gran de personal per atendre la inclusió a les escoles en general.	Falta de personal a moltes escoles	Recursos humans RH	Recursos humans
El desplegament del decret ha estat insuficient per falta de pressupost; es necessita més voluntat política.	Pressupost limitat frena la inclusió	Recursos humans RH	Recursos humans
Malgrat els esforços del Departament, hi ha mancances en recursos humans i materials.	Encara falten personal i materials	Recursos humans RH	Recursos humans
Les activitats com sortides escolars poden no estar adaptades i requereixen suport individual.	Sortides escolars no adaptades, acompanyament personalitzat nul	Recursos humans RH	Recursos humans
La inclusió es veu afectada per manca de personal i temps per coordinar-se.	Recursos humans i temps insuficients per fer activitats inclusives	Recursos humans RH	Recursos humans
L'estructura per a la inclusió existeix però no hi ha prou personal.	Recursos humans insuficients malgrat bones estructures	Recursos humans RH	Recursos humans
Manca de temps i personal per coordinar horaris efectivament.	Es necessiten més docents i temps per implementar el programa	Recursos humans RH	Recursos humans
Es necessita una figura responsable que vetlli pel seguiment del programa.	Un docent coordinador és essencial per garantir el funcionament	Recursos humans RH	Recursos humans
Proposa un equip ampli i estable, amb dedicació setmanal.	Cal un equip interdisciplinari i temps regular assignat	Recursos humans RH	Recursos humans
El programa existeix però no es pot desenvolupar bé per manca de personal.	L'absència de personal limita l'efectivitat del programa	Recursos humans RH	Recursos humans
Destaca la importància dels espais i del rol guiat del docent.	Es necessiten dos docents i espais alternatius, amb temps fixat	Recursos humans RH	Recursos humans
Detalla funcions clau, espais i temps per a formació, seguiment i activitats.	Cal un sistema complet amb coordinació, seguiment i formació	Recursos humans RH	Recursos humans
No es consideren necessaris materials, sinó personal.	Prioritza recursos humans per sobre dels materials	Recursos humans RH	Recursos humans