UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Vallet Izquierdo, Anna. *L'art com a llenguatge inclusiu en educació primària : projecte d'intervenció artística amb alumnat nouvingut.* Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Primària). 48 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336878

under the terms of the  license.

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Treball de Final de Grau

L'ART COM A LLENGUATGE INCLUSIU EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA: PROJECTE D'INTERVENCIÓ ARTÍSTICA AMB ALUMNAT NOUVINGUT



Font: Elaboració pròpia

Anna Vallet Izquierdo
Tutora: Montse Màrmol
Dpt. de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
Grau: Educació Primària

Telèfon: 629222640
Correu: anna.vallet@autonoma.cat

Universitat Autònoma de Barcelona
1 de juny 2026

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Anna Vallet Izquierdo
Treball de Final de Grau

L'ART COM A LLENGUATGE INCLUSIU EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA: PROJECTE D'INTERVENCIÓ ARTÍSTICA AMB ALUMNAT NOUVINGUT

TFG- Grau d'Educació Primària- Universitat Autònoma de Barcelona

Paraules clau: Inclusió educativa, Educació artística, Alumnat nouvingut, Diversitat cultural, Barreres lingüístiques

Resum

Aquest Treball de Final de Grau analitza el potencial de l'educació artística com a eina d'inclusió educativa per a l'alumnat nouvingut en contextos escolars amb barreres lingüístiques, entenent les arts visuals com un llenguatge alternatiu que pot afavorir la comunicació, la participació i el sentiment de pertinença més enllà del domini de la llengua vehicular. La recerca s'emmarca en els principis de l'educació inclusiva, el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA), l'Art Thinking i l'educació per a la justícia global, i adopta una metodologia qualitativa de recerca-acció desenvolupada en una aula de segon de primària. Els resultats suggereixen que l'art contribueix a enfortir les interaccions entre iguals, el reconeixement de la diversitat i el sentiment de pertinença al grup, posant en valor l'educació artística com una eina pedagògica significativa per avançar cap a una escola més inclusiva.

Resumen

Este Trabajo de Final de Grado analiza el potencial de la educación artística como herramienta de inclusión educativa para el alumnado recién llegado en contextos escolares con barreras lingüísticas, entendiendo las artes visuales como un lenguaje alternativo que puede favorecer la comunicación, la participación y el sentimiento de pertenencia más allá del dominio de la lengua vehicular. La investigación se enmarca en los principios de la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Art Thinking y la educación para la justicia global, y adopta una metodología cualitativa de investigación-acción desarrollada en una aula de segundo de primaria. Los resultados sugieren que el arte contribuye a fortalecer las interacciones entre iguales, el reconocimiento de la diversidad y el sentimiento de pertenencia al grupo, poniendo en valor la educación artística como una herramienta pedagógica significativa para avanzar hacia una escuela más inclusiva.

Abstract

This Final Degree Project analyzes the potential of artistic education as a tool for educational inclusion for newly arrived students in school contexts with linguistic barriers, understanding the visual arts as an alternative language that can favor communication, participation and the feeling of belonging beyond the domain of the vehicular language. The research is framed in the principles of inclusive education, Universal Design for Learning (DUA), Art Thinking and education for global justice, and adopts a qualitative research-action methodology developed in a second primary classroom. The results suggest that art contributes to strengthening peer interactions, recognition of diversity and the feeling of belonging to the group, highlighting artistic education as a significant pedagogical tool to move towards a more inclusive school.

Agraïments

M'agradaria agrair, en primer lloc, a totes les mestres i els mestres que m'han acompanyat durant el meu procés escolar i universitari. Soc part de totes elles i ells: m'han inspirat, m'han ensenyat i m'han ajudat a créixer. Estic segura que, en aquest camí que he triat, el de ser mestra, encara em queda molt per aprendre, tant de mestres com d'alumnes.

També voldria donar les gràcies als infants amb qui he compartit aula durant aquests anys del grau. Quina sort poder veure com aprenen i creixen dia rere dia. Compartir moments i aprenentatges amb vosaltres m'ha reafirmat encara més en la meva vocació per l'educació.

A la meva tutora, la Montse Màrmol, gràcies per confiar en la meva idea des del primer moment, valorar-la i acompanyar-me durant tot aquest procés.

Gràcies a la meva família, per escoltar-me, ajudar-me i guiar-me sempre. Per animar-me quan el camí no es feia fàcil i per celebrar els meus èxits fins i tot més que jo mateixa.

En especial, als meus pares: us estimo molt. Em quedo sense paraules per expressar com n'estic d'agraïda i l'afortunada que em sento de tenir-vos sempre al meu costat. Gràcies per tots els valors que m'heu transmès, per ensenyar-me el significat de l'esforç, la constància i l'empatia. Tot el que soc avui també és gràcies a vosaltres. Per no deixar-me rendir mai, per confiar en mi fins i tot quan jo dubtava i per fer-me sentir sempre capaç de tot allò que em proposo. I, sobretot, per celebrar els meus èxits fins i tot més que jo mateixa, amb una il·lusió que sempre m'ha fet sentir acompanyada i orgullosa del vostre suport.

I també al meu avi, l'àngel que m'acompanya en aquest camí. T'estimo.

A les meves amigues futures mestres, gràcies per compartir idees, converses i tants moments que han anat molt més enllà de la universitat. Heu estat els meus pilars durant aquests quatre anys. Em quedo amb tot allò que hem viscut dins i fora de l'aula, amb una connexió que sé que serà per sempre.

També a les meves amigues de sempre, des de l'escola i l'institut. Gràcies per inspirar-me. Entre nosaltres hi ha futures mestres, publicistes, historiadores de l'art, periodistes…Em sento molt orgullosa de veure-us créixer i de compartir la vida amb vosaltres. Gràcies per escoltar-me sempre parlar del que tant m'apassiona: l'educació.

A l'Alan, gràcies per escoltar-me des del primer moment, per celebrar cada petit pas i per viure aquest procés amb mi. Gràcies per treure'm sempre una rialla i per recordar-me que som un equip. Per animar-me a avançar pas a pas. Sé que sempre recordarem aquesta etapa amb molta il·lusió.

1. Introducció **1**
2. Origen i justificació del projecte **2**
3. Contextualització del projecte **2**
4. Objectius **3**
Objectiu general 3
Objectius específics 3
Taula 1. Objectiu, pregunta i hipòtesi *3*
5. Marc Teòric **4**
5.1 Educació inclusiva i context educatiu **4**
5.1.1 Educació inclusiva i diversitat cultural 4
5.1.2 Processos d'aprenentatge en contextos multilingües 4
5.1.3 Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) i accessibilitat 5
5.2 L'art com a llenguatge educatiu **5**
5.2.1 L'art com a llenguatge expressiu i comunicatiu 5
5.2.2 L'art com a experiència d'aprenentatge 6
5.2.3 Art, cognició i mediació social 6
5.2.4 L'art com a llenguatge educatiu 6
5.2.5 Perspectives contemporànies: Art Thinking 7
5.3 Art, identitat, autoestima i benestar emocional **7**
Taula 2. Decàleg de l'artista *8*
5.4 L'art com a eina de participació i transformació educativa **9**
5.4.1 Educació per a la justícia global i ciutadania crítica 9
5.4.2 L'art com a eina de reflexió crítica i participació 10
5.4.3 Art, inclusió i experiències educatives transformadores 10
5.4.4 Síntesi: l'art com a eina d'inclusió educativa 10
6. Proposta d'intervenció: Jo, nosaltres i el món **11**
6.1 Presentació i justificació metodològica **11**
6.2. Seqüència d'activitats: Un recorregut des de la identitat fins a l'artivisme **11**
7. Metodologia de recerca i disseny de la intervenció **13**
Taula 3. Metodologia *13*
7.1. Posicionament i observació longitudinal **14**
7.2. Contrast i coordinació amb la tutora **15**
7.3. Instruments de recollida de dades **15**
Taula 4. Checklist *16*
7.4. Procediment: evitar la simplificació de la diversitat **16**
8. Resultats i desenvolupament de la intervenció **17**
8.1. Punt de partida: una categoria assumida com a norma **17**
Figura 1. Selecció inicial del "color carn". *17*
Taula 5. Frases de l'alumnat *18*
8.2. Introducció del referent: imatge, llenguatge i comprensió **18**
Figura 2. Visualització del vídeo i explicació del projecte. *19*
8.3. Desenvolupament de l'activitat: acció com a llenguatge **19**

Figura 3 i 4. Comparació entre tons de pell i aliments aportats per l'alumnat. 20
Figura 5 i 6. Procés de barreja de colors. 20
Figura 7. Treball compartit i interacció entre iguals. 21
Figura 8, 9, 10 i 11 22
Taula 6. Accions observades 22
8.4. Posar nom **23**
Figura 12 i 13 23
Figura 14, 15 i 16. Resultats individuals amb denominació pròpia. 23
8.5. El mural: del procés individual a l'espai compartit **24**
Figura 17. Muntatge del mural col·lectiu. 24
Figura 18. Mural exposat al passadís. 25
9.Discussió **25**
9.1. La barrera lingüística: del dèficit a la participació **25**
9.2. L'art com a llenguatge inclusiu i forma de pensament **26**
9.3. Inclusió sense etiquetatge **27**
9.4. L'experiència artística i el benestar emocional **28**
9.5. Del treball d'aula a la transformació social **28**
9.6. Assoliment dels objectius de la recerca **29**
Taula 7. Grau d'assoliment 29
9.7. Limitacions i línies futures **30**
10.Conclusions **31**
11. Referències bibliogràfiques **32**
12. Annexos **34**

1. Introducció

L'art sorgeix de la realitat i és dirigit cap a ella per la fantasia, determinant l'estructura fonamental del sentiment i l'emoció, representa el centre de tots els processos biològics i socials de l'individu en societat, és un mitjà per establir l'equilibri entre l'home i el món en els moments més crítics i responsables de la vida.

Lev Vigotsky

En els darrers anys, els centres educatius han esdevingut espais cada vegada més diversos des del punt de vista cultural, lingüístic i social. (Departament d'educació i formacó professional, 2026) Aquesta diversitat, lluny de ser considerada un problema, representa una oportunitat educativa que interpel·la directament els models d'educació inclusiva (Ainscow, 2014; Echeita, 2017). Tot i això, aquesta realitat també planteja reptes importants relacionats amb la inclusió, la comunicació, el benestar emocional i la participació activa de tot l'alumnat.

En aquest context, molts infants nouvinguts o en situació de vulnerabilitat experimenten dificultats per expressar-se i relacionar-se a l'aula a causa del desconeixement de les llengües vehiculars. Segons Krashen (1982), durant els primers processos d'adquisició d'una nova llengua és habitual l'aparició d'un "període de silenci", en què l'infant comprèn el nou codi lingüístic però encara no se sent preparat per utilitzar-lo oralment. Si l'escola no ofereix vies alternatives de participació i comunicació, aquesta situació pot generar sentiments d'aïllament, frustració i una disminució de l'autoestima (Bisquerra, 2009). En aquesta línia, UNESCO (2020) defensa que l'educació inclusiva ha de garantir la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat, reconeixent la diversitat com un valor i no com una barrera.

Davant d'aquesta realitat, aquest Treball de Fi de Grau posa en valor el potencial de l'art i la creativitat com a formes d'expressió capaces de comunicar emocions, idees i identitats més enllà de la paraula. Les arts plàstiques no es conceben únicament com una disciplina curricular, sinó també com una eina educativa i relacional amb una gran capacitat inclusiva. En aquesta línia, Eisner (2004) defensa que les arts visuals ofereixen formes de pensament i comunicació diferents del llenguatge verbal, mentre que Dewey (2008) entén l'experiència artística com un procés vivencial i significatiu que afavoreix l'aprenentatge actiu. Des d'una perspectiva sociocultural, Vigotski (2001) també destaca el paper de l'art i de la interacció social en el desenvolupament emocional i cognitiu de les persones.

Aquesta mirada connecta també amb la pedagogia crítica de Freire (1970), que defensa una educació basada en el diàleg, la participació i la transformació social, entenent l'alumnat com a subjecte actiu del procés educatiu i no com un simple receptor de continguts. Així, l'aprenentatge no s'entén com una transmissió passiva d'informació, sinó com un procés de construcció compartida de significat i consciència crítica.

El treball s'emmarca dins l'educació per a la justícia global, entenent l'educació com una eina per formar persones crítiques, compromeses i capaces de comprendre les desigualtats socials i culturals presents en el món actual (Massip Bonet et al., 2024). En aquest sentit, es

recuperen enfocaments com l'artivisme, que utilitza l'art com a eina de transformació social i de denúncia (Manonelles, 2012), així com l'Art Thinking, proposta desenvolupada per Acaso i Megías (2017), que situa el procés creatiu, la reflexió i la construcció col·lectiva de significat al centre de l'aprenentatge.

Així, aquest Treball de Fi de Grau planteja una proposta d'intervenció educativa adreçada a l'alumnat de primària on es pregunta: *Com pot l'art actuar com a llenguatge inclusiu per afavorir la participació de l'alumnat nouvingut en contextos educatius amb barreres lingüístiques?* . Per tant, el projecte parteix d'una concepció de l'art com a llenguatge, com a espai d'autoconeixement i com a eina de transformació personal i social, amb la voluntat de contribuir a la construcció d'una escola més inclusiva.

2. Origen i justificació del projecte

La idea del treball sorgeix a partir de la meva experiència personal en una acadèmia de reforç on assisteix alumnat majoritàriament nouvingut, i on un dels objectius és millorar la competència en llengua catalana i castellana. En aquest context, s'ha pogut observar com les necessitats lingüístiques no només afecten el seguiment del currículum escolar, sinó que també generen barreres importants en la comunicació amb els iguals i en la participació social dins i fora de l'aula.

Aquesta experiència evidencia la necessitat de buscar vies alternatives de comunicació que no depenguin exclusivament del llenguatge verbal. En aquest sentit, l'art emergeix com un llenguatge universal que permet als infants expressar-se, comunicar-se i relacionar-se amb els altres més enllà de les paraules.

Penso que els infants necessiten comunicar-se per sentir-se part d'un col·lectiu, per construir la seva identitat i per desenvolupar-se emocionalment i ser feliços. Quan aquesta comunicació es veu limitada per barreres lingüístiques, considero que cal que l'escola ofereixi espais i metodologies que permetin garantir el dret a l'expressió i a la participació de tot l'alumnat. Aquest projecte neix, per tant, de la voluntat de donar resposta a aquesta necessitat a través de l'expressió artística com a llenguatge inclusiu. (Morón, 2019; Vigotsky, 2001)

3. Contextualització del projecte

L'Escola es troba situada al barri de Can Llong, a Sabadell, un entorn urbà de creixement recent que ha definit bona part de la identitat del centre. Es tracta d'un centre públic que aposta per un model pedagògic innovador, fonamentat en el treball per projectes i l'ús de materials manipulatius, prescindint dels llibres de text tradicionals per afavorir un aprenentatge més significatiu, competencial i vivencial. Aquesta estructura metodològica, per la seva naturalesa flexible, ofereix un marc idoni per a la implementació de pràctiques artístiques transversals que busquen la inclusió real de l'alumnat. Tanmateix, l'escola treballa per projectes i no tenen definides ni estructurades les matèries a l'horari, això pot limitar les hores que es dediquen a les arts plàstiques.

Tot i que el centre es defineix pel seu compromís amb l'equitat i el benestar emocional, la seva realitat demogràfica presenta una particularitat rellevant per a aquesta recerca: la ràtio d'alumnat nouvingut és significativament baixa en comparació amb altres districtes de la ciutat de Sabadell. Aquesta característica sociològica comporta un risc d'invisibilitat comunicativa per a aquells infants que s'incorporen al centre sense domini de la llengua vehicular; en un entorn on la diversitat lingüística no és la norma, l'alumne que no parla la llengua de l'escola pot quedar fàcilment al marge de les dinàmiques socials del grup-classe.

En aquest context, la intervenció que fonamenta aquest treball se centra en l'arribada al mes de març d'una alumna procedent del Perú. La seva situació escolar afegeix un grau de complexitat al procés d'acollida: per edat cronològica li correspondria estar escolaritzada a 3r de Primària, però es troba a l'aula de 2n de Primària per atendre necessitats específiques d'aprenentatge.

És precisament aquesta situació a l'escola, que s'utilitza en aquest TFG com un estudi de cas. L'experiència amb l'alumna de 2n no s'analitza com un fet aïllat, sinó com l'evidència pràctica que l'art pot actuar com el motor d'inclusió universal.

4. Objectius

Objectiu general

Analitzar com una proposta d'intervenció basada en les arts plàstiques pot afavorir la participació i la inclusió de l'alumnat nouvingut en contextos educatius amb barreres lingüístiques.

Objectius específics

Taula 1. Objectiu, pregunta i hipòtesi

Objectiu	Pregunta	Hipòtesi
Utilitzar l'art com a llenguatge alternatiu al verbal per facilitar l'expressió i la comunicació de l'alumnat.	Les activitats artístiques faciliten la comunicació i la participació de l'alumnat nouvingut sense necessitat d'utilitzar el llenguatge verbal?	Les arts plàstiques permetran generar formes alternatives de comunicació que afavoriran la participació activa de l'alumnat nouvingut dins del grup-classe.
Promoure la participació activa i la interacció entre iguals en	La proposta artística afavoreix la interacció, la cooperació i el sentiment de	Les activitats basades en la creació compartida augmentaran les interaccions positives entre iguals i reforçaran la

un context inclusiu.	pertinença dins l'aula?	inclusió de l'alumnat nouvingut.
Analitzar si les activitats artístiques contribueixen a reduir Barreres d'Aprenentatge i Participació (BAP).	La participació en activitats artístiques redueix les dificultats de participació associades a la barrera lingüística?	L'ús de metodologies artístiques i visuals disminuirà la dependència del llenguatge oral i facilitarà una participació més equitativa dins l'aula.

5. Marc Teòric

5.1 Educació inclusiva i context educatiu

5.1.1 Educació inclusiva i diversitat cultural

L'educació inclusiva parteix del principi que tot l'alumnat té dret a participar plenament en la vida escolar, independentment de les seves característiques personals, socials, culturals o lingüístiques (Ainscow, 2014; Echeita, 2017; UNESCO, 2020). Des d'aquesta perspectiva, la inclusió no es limita a garantir l'accés a l'escolarització, sinó que implica la participació activa i el reconeixement de la diversitat com un element estructural del procés educatiu.

En contextos educatius amb elevada diversitat cultural i lingüística, aquesta participació pot veure's condicionada per diverses barreres que afecten especialment l'alumnat nouvingut que encara no domina les llengües vehiculars de l'escola. Aquesta situació pot tenir un impacte tant en les oportunitats d'aprenentatge com en el benestar emocional i en la construcció de la identitat escolar (Valenzuela, 1999; Bisquerra, 2009).

L'educació inclusiva manté una estreta relació amb l'educació intercultural. Mentre que la inclusió posa l'èmfasi en la participació i l'equitat educativa, la perspectiva intercultural promou el reconeixement i la valoració de la diversitat cultural com una oportunitat d'enriquiment col·lectiu. En aquest sentit, l'escola no ha de limitar-se a integrar l'alumnat d'orígens diversos, sinó que ha de generar espais de trobada, diàleg i aprenentatge mutu entre cultures (Besalú, 2002). Aquesta mirada resulta especialment rellevant en contextos d'acollida educativa, on la construcció del sentiment de pertinença esdevé un element clau per a la inclusió.

5.1.2 Processos d'aprenentatge en contextos multilingües

En relació amb l'adquisició de segones llengües, Krashen (1982) descriu el "període de silenci", una fase inicial en què l'alumnat processa la llengua sense produir encara discurs

oral. Aquest moment ha de ser entès com una etapa activa de construcció cognitiva i no com una manca de competència.

Tanmateix, quan el sistema educatiu no ofereix canals alternatius d'expressió, es pot produir el que Besalú (2002) denomina "pedagogia de l'espera", en què la participació real de l'alumnat queda condicionada a l'assoliment del domini lingüístic. Aquesta situació entra en tensió amb la crítica de Freire (1970) al model d'educació bancària, que concep l'alumnat com un receptor passiu del coneixement.

Davant d'aquestes limitacions, es fa evident la necessitat de garantir la participació des del primer moment a través de llenguatges alternatius al verbal, que permetin la comunicació i l'expressió independentment del nivell lingüístic, en coherència amb les aportacions de Freire (1970) i Krashen (1982), que qüestionen models educatius centrats exclusivament en la transmissió verbal del coneixement.

En aquesta línia, Cummins (2001) distingeix entre les habilitats comunicatives bàsiques i el llenguatge acadèmic, destacant que el desenvolupament del segon requereix temps i contextos d'aprenentatge significatius. Aquesta distinció és especialment rellevant en contextos escolars amb alumnat nouvingut, ja que permet entendre que la manca de competència lingüística inicial no implica absència de capacitat cognitiva.

5.1.3 Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) i accessibilitat

En aquesta línia, el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) defensa que les barreres d'aprenentatge no resideixen en l'alumnat, sinó en el disseny curricular (CAST, 2018; Alba Pastor, 2019). Aquest model proposa oferir múltiples formes de representació, acció i expressió per tal d'ampliar les oportunitats d'aprenentatge de tot l'alumnat.

Des d'aquesta perspectiva, es fa necessari dissenyar entorns educatius flexibles que garanteixin la participació efectiva de tot l'alumnat, independentment de les seves capacitats lingüístiques o culturals, en línia amb el concepte d'inclusió desenvolupat per Ainscow (2014) i Echeita (2017).

aquest marc, l'educació artística esdevé un recurs especialment rellevant, ja que ofereix llenguatges alternatius al verbal i facilita diverses formes de comunicació i construcció de significat (Eisner, 2004; Dewey, 2008).

5.2 L'art com a llenguatge educatiu

5.2.1 L'art com a llenguatge expressiu i comunicatiu

L'art s'entén en aquest treball com un sistema de representació i construcció de significats que permet expressar experiències, idees i emocions a través de llenguatges no exclusivament verbals. Aquesta concepció s'emmarca en la proposta de l'"art per educar", que entén la pràctica artística com una eina de mediació educativa i de generació de coneixement transversal (Morón, 2019).

Des d'aquesta perspectiva, l'art no es limita a la reproducció de la realitat, sinó que contribueix a reinterpretar-la i reconstruir-la, ampliant les formes de pensament i de

comprensió (Eisner, 2004). Així, els llenguatges artístics esdevenen sistemes simbòlics que faciliten la lectura i expressió del món des de múltiples perspectives.

En aquest sentit, l'art actua com una forma de comunicació especialment rellevant en contextos educatius diversos, ja que permet superar les limitacions del llenguatge verbal en fases inicials d'aprenentatge o en situacions de diversitat lingüística.

5.2.2 L'art com a experiència d'aprenentatge

Des de la perspectiva de Dewey (2008), l'experiència artística s'entén com un procés d'interacció entre l'individu i l'entorn, on l'aprenentatge emergeix de situacions significatives. En aquest sentit, l'art no es pot reduir al producte final, sinó que es defineix com un procés experiencial que integra acció, emoció i reflexió.

Aquesta dimensió processual permet que l'alumnat construeixi significats a partir de la vivència directa, afavorint un aprenentatge més profund i connectat amb l'experiència personal.

5.2.3 Art, cognició i mediació social

Des d'una perspectiva sociocultural, Vygotsky (2001) defensa que el desenvolupament cognitiu es construeix a través de la interacció social i l'ús de sistemes simbòlics. En aquest marc, el llenguatge i altres formes de representació actuen com a eines mediadores que possibiliten la construcció compartida del coneixement.

L'art, com a sistema simbòlic, esdevé una eina de mediació que facilita la interacció i la comunicació entre individus, especialment en contextos on el llenguatge verbal pot no ser compartit de manera plena. Aquesta funció mediadora afavoreix processos d'aprenentatge col·laboratiu i la construcció conjunta de significats.

Així, les pràctiques artístiques no només tenen una dimensió expressiva, sinó també una dimensió social i cognitiva, ja que contribueixen a generar espais de relació, diàleg i comprensió compartida dins l'aula.

5.2.4 L'art com a llenguatge educatiu

Les arts constitueixen una forma d'aprenentatge especialment rellevant dins l'àmbit educatiu, ja que permeten ampliar les formes de representació i d'accés al coneixement més enllà del llenguatge verbal. En aquest sentit, Howard Gardner (2011) assenyala que les persones disposen de diferents modalitats d'intel·ligència, fet que implica diversitat en les formes d'aprendre, comprendre i expressar el coneixement. Des d'aquesta perspectiva, les activitats artístiques contribueixen a reconèixer aquesta diversitat i a ampliar les oportunitats de participació de tot l'alumnat.

De manera complementària, Bamford (2009) destaca que una educació artística de qualitat té un impacte positiu en la motivació, la implicació i el desenvolupament de competències personals i socials, especialment en col·lectius que poden trobar més barreres en els models educatius tradicionals, fet que contribueix a la construcció d'entorns més equitatius i accessibles en coherència amb els plantejaments d'inclusió educativa d'Ainscow (2014).

En coherència amb aquestes aportacions, les arts es poden entendre com un recurs educatiu que afavoreix la diversitat de formes d'expressió i de comprensió, facilitant la participació de tot l'alumnat en els processos d'aprenentatge. Aquesta característica resulta especialment rellevant en contextos educatius diversos, on el llenguatge verbal pot esdevenir una barrera inicial per a la comunicació i la construcció de significat.

En aquesta mateixa línia, Malaguzzi, impulsor de l'enfocament de Reggio Emilia, defensa que els infants disposen de múltiples "llenguatges" per expressar i construir significat, entre els quals l'art ocupa un paper central com a forma natural de comunicació, exploració i pensament.

5.2.5 Perspectives contemporànies: Art Thinking

Finalment, l'Art Thinking (Acaso i Megías, 2017) reforça aquesta mirada en concebre l'art com una eina de pensament crític i transformació educativa. Des d'aquesta perspectiva, es desplaça el focus del producte final cap al procés i de la resposta correcta cap a la construcció de preguntes.

Aquesta aproximació consolida l'art com un instrument educatiu que no només transmet coneixement, sinó que genera pensament crític i obert.

5.3 Art, identitat, autoestima i benestar emocional

La pràctica artística constitueix un espai privilegiat per a l'expressió emocional, l'autoconeixement i la construcció de la identitat. En contextos educatius diversos, especialment en situacions d'acollida, l'art permet donar veu a l'alumnat més enllà del llenguatge verbal, facilitant formes alternatives de comunicació i reconeixement.

En aquest sentit, els processos migratoris poden implicar tensions identitàries i dinàmiques d'invisibilització cultural que afecten la vivència escolar de l'alumnat nouvingut. Valenzuela (1999) assenyala que determinats models d'escolarització poden derivar en processos d'"escolarització subtractiva", en què la cultura d'origen de l'alumnat es desvalora o es deixa en segon pla, afectant així el seu sentiment de pertinença.

Davant d'aquestes situacions, l'art pot actuar com un espai de reconeixement i integració de la diversitat identitària, afavorint processos d'expressió personal i col·lectiva que contribueixen a reforçar el vincle amb l'entorn escolar. (Valenzuela, 1999; Bisquerra, 2009)

Des de la perspectiva de l'educació emocional, Bisquerra (2009) defensa que el benestar emocional és un factor clau per a l'aprenentatge. En aquest marc, les pràctiques artístiques permeten canalitzar emocions, reduir l'ansietat acadèmica i generar experiències d'èxit accessibles per a tot l'alumnat, independentment del seu nivell lingüístic o acadèmic.

Aquesta dimensió emocional de l'art es vincula també amb la motivació i la construcció de l'autoestima, ja que ofereix espais on el procés creatiu té més valor que el resultat final, i on l'error es concep com una part natural de l'aprenentatge.

En coherència amb aquests principis, la proposta d'intervenció d'aquest treball s'ha inspirat en el model pedagògic de Koala Art for Kids. Aquest model entén l'art com un espai

d'expressió lliure, segur i accessible per a tot l'alumnat, independentment del seu nivell lingüístic o acadèmic.

Aquesta perspectiva resulta especialment rellevant en contextos d'acollida educativa, ja que afavoreix la creació d'un clima d'aula basat en la confiança, la llibertat creativa i l'absència de judici sobre el resultat. D'aquesta manera, l'error es concep com a part natural del procés d'aprenentatge i no com un element penalitzador, fet que contribueix a reduir l'ansietat i a fomentar la participació activa.

A continuació es presenta el denominat "Decàleg de l'Artista", el qual sintetitza aquests principis pedagògics i ha orientat el disseny de les activitats d'intervenció.

Taula 2. Decàleg de l'artista

Principi del Decàleg	**Reflexió pedagògica**
Surt de la ratlla	Trencament amb les estructures rígides tradicionals; es fomenta l'autonomia i la llibertat d'acció per sobre de la norma acadèmica preestablerta.
Els colors no tenen gènere	Qüestiona activament els estereotips socials des de la infància.
Fora les pors	Desactivació del bloqueig i de la inseguretat personal; es construeix un espai de seguretat on l'infant se sent segur.
Deixa't portar i crea amb el cor	Prioritització del component intuïtiu, emocional i expressiu en l'acció artística.
Si no te'n surts... cap problema	Normalització de la frustració i acompanyament en el procés de resiliència; s'educa en la gestió positiva del repte.

Mai abandonis el teu pinzell	Foment de la constància, el compromís i la perseverança amb la pròpia producció i la cerca de solucions.
Taca i taca't molt	Legitimació del procés purament manipulatiu, tàctil i sensorial de la matèria; l'aprenentatge neix de "tacar-se les mans".
No t'ho pensis gaire... llança't	Es potencia l'espontaneïtat i la llibertat creativa.
L'art és un llenguatge	Validació de les arts plàstiques com un sistema simbòlic de comunicació universal i no verbal, trencant barreres lingüístiques.
Res està mal fet	Es valida l'error com a motor d'experimentació activa.

En conjunt, aquest decàleg sintetitza una sèrie de principis pedagògics que afavoreixen la construcció d'un entorn segur d'expressió, on l'alumnat pot participar sense por al judici i on el procés creatiu adquireix més rellevància que el resultat final. Aquest enfocament resulta especialment rellevant en contextos d'aula amb elevada diversitat, ja que facilita la participació de tot l'alumnat i contribueix a reforçar el seu benestar emocional i la seva implicació en l'aprenentatge. Noddings (2013) destaca la importància de la cura i les relacions educatives com a base del benestar emocional i de l'aprenentatge, reforçant la dimensió afectiva de les pràctiques educatives.

5.4 L'art com a eina de participació i transformació educativa

5.4.1 Educació per a la justícia global i ciutadania crítica

L'educació actual afronta el repte de formar una ciutadania capaç de comprendre la complexitat social, conviure en contextos diversos i participar activament en la construcció d'una societat més justa i inclusiva. En aquest sentit, l'educació per a la justícia global promou una mirada crítica sobre les desigualtats socials i defensa la necessitat de fomentar valors com l'equitat, el respecte a la diversitat, la participació democràtica i els drets humans (Mesa, 2019).

Des d'aquesta perspectiva, l'escola no només té la funció de transmetre coneixements, sinó també d'oferir oportunitats perquè l'alumnat analitzi la realitat que l'envolta, expressi les

seves experiències i desenvolupi una actitud crítica davant les problemàtiques socials contemporànies.

Des de la pedagogia crítica, Giroux (2011) defensa que l'educació ha de ser un espai de transformació social i de desenvolupament de consciència crítica, on l'alumnat pugui qüestionar les estructures de poder i interpretar críticament la realitat social.

5.4.2 L'art com a eina de reflexió crítica i participació

En aquest context, les pràctiques artístiques constitueixen una eina especialment valuosa. Tal com assenyalen Dewey (2008) i Eisner (2004), l'art permet connectar experiència, reflexió i acció, afavorint processos de construcció de significat que van més enllà de la simple adquisició de continguts.

Mitjançant la creació artística, l'alumnat pot representar les seves vivències, explorar diferents perspectives i generar relats propis sobre la realitat social. Aquesta dimensió fa que l'art esdevingui un llenguatge especialment adequat per treballar temàtiques com la migració, la identitat, la diversitat cultural o la convivència, ja que permet abordar-les des d'una aproximació accessible i significativa per a tot l'alumnat.

5.4.3 Art, inclusió i experiències educatives transformadores

Aquesta potencialitat de les arts visuals s'ha desenvolupat en diverses experiències educatives i projectes socials que utilitzen l'art com a eina d'inclusió i cohesió comunitària.

Iniciatives impulsades per entitats com Creart, Teleduca, Edualter, Sodepau o Koala Art for Kids han demostrat el potencial de les arts visuals per generar espais de trobada intercultural, promoure la participació activa i afavorir processos d'inclusió educativa.

Aquestes experiències evidencien que l'art no només té una dimensió expressiva, sinó també una funció social i educativa, ja que permet crear espais on l'alumnat pot compartir experiències, reconèixer l'altre i construir significats col·lectius.

5.4.4 Síntesi: l'art com a eina d'inclusió educativa

En conjunt, les aportacions teòriques presentades permeten entendre l'art com una eina educativa que va més enllà de l'aprenentatge de tècniques plàstiques. Les pràctiques artístiques afavoreixen la participació de tot l'alumnat, promouen l'expressió de la identitat i les emocions, i contribueixen a la construcció de vincles dins la comunitat educativa.

En el cas de l'alumnat nouvingut, aquestes potencialitats resulten especialment rellevants, ja que faciliten la comunicació, el reconeixement i el sentiment de pertinença des dels primers moments del procés educatiu. Des d'aquesta perspectiva, l'art esdevé una eina d'inclusió educativa coherent amb els principis de l'educació inclusiva i amb els objectius de la proposta d'intervenció d'aquest treball.

6. Proposta d'intervenció: Jo, nosaltres i el món

6.1 Presentació i justificació metodològica

El projecte d'intervenció basat en el marc teòric, el context de l'escola i el cicle, l'he titulat "Jo, nosaltres i el món". Aquesta proposta neix de la necessitat detectada de generar espais de comunicació i relació que no depenguin exclusivament de la competència lingüística , trencant així les barreres que sovint aïllen l'alumnat nouvingut.

La metodologia del projecte es fonamenta amb quatre eixos clau del marc teòric:

1. L'Artivisme i l'educació per a la justícia global: Entenent l'aula com un espai de transformació social on l'art és l'eina per reivindicar la diversitat.
2. L'Art Thinking: Prioritzant el procés creatiu i la generació de coneixement per sobre del resultat estètic.
3. El Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA): Garantint múltiples formes de representació, acció i expressió per incloure tot l'alumnat.
4. El model Koala Art for Kids: Integrant el seu "Quadrilàter" (emocions, autoconeixement, resiliència i transformació) i el seu "Decàleg de l'Artista". Aquest últim actuarà com a fil conductor per crear un clima de seguretat a l'aula.

Una adaptació metodològica clau ha estat l'ús d'una presentació de Canva com a suport visual transversal en totes les sessions. Aquest recurs no ha estat un simple complement, sinó una "bastida" cognitiva que ha permès a l'alumnat anticipar les tasques i comprendre les consignes sense dependre exclusivament del codi oral. Per a l'alumna nouvinguda, aquest suport visual ha estat l' eina que ha garantit el seu dret a l'autonomia i a l'agència des del primer minut.

6.2. Seqüència d'activitats: Un recorregut des de la identitat fins a l'artivisme

Sessió 1. El mapa de qui soc

- Àmbit: Jo (identitat i autoconeixement)
- Punts clau del Decàleg: *2. Els colors no tenen gènere*; *4. Deixa't portar i crea amb el cor*.

La primera sessió se centra en l'autoconeixement i en l'expressió de la identitat personal i cultural. L'objectiu és que l'alumnat pugui representar qui és, d'on ve, què el defineix i quins gustos té sense necessitat de recórrer al llenguatge verbal, posant en valor la diversitat d'orígens presents a l'aula.

L'activitat consisteix en la creació d'un collage d'identitat a partir d'una silueta humana de gran format. Cada infant omple l'interior de la silueta amb retalls, textures, dibuixos, colors i materials diversos que representin els seus interessos, emocions o referents familiars. Sota la premissa del decàleg *"Deixa't portar i crea amb el cor"*, es fomenta explícitament l'ús d'elements vinculats a la cultura d'origen de cadascú (alfabets, estètiques, colors), trencant estereotips.

Aquesta proposta es fonamenta en el Quadrilàter de Koala Art for Kids, concretament en l'eix d'autoconeixement i autoestima, oferint un espai on la identitat es construeix des de la

creativitat i no des de l'etiqueta. Des del punt de vista del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA), l'activitat ofereix múltiples formes de representació, permetent que l'alumnat triï materials tàctils o visuals segons les seves preferències.

Sessió 2. Converses de traç

- Àmbit: Nosaltres (comunicació i empatia)
- Punts clau del Decàleg: *9. L'art és un llenguatge, expressa't*; *8. No t'ho pensis gaire... llança't*.

Aquesta sessió té com a objectiu establir una comunicació visual entre iguals, fomentant l'escolta i el respecte mutu. Tal com indica el decàleg, entenem que *"L'art és un llenguatge"*, fet que permet situar tot l'alumnat en estricta igualtat de condicions comunicatives, eliminant la barrera de l'idioma.
L'activitat principal és el diàleg gràfic. Per parelles i en silenci absolut, l'alumnat treballa sobre un suport comú. Un infant inicia la composició amb un traç i l'altre respon visualment, generant una conversa. El procés requereix *"no pensar-s'ho gaire i llançar-se"*, observant la proposta del company per respondre amb coherència (imitant, contrastant o complementant el traç).

Aquesta sessió s'emmarca en la teoria sociocultural de Vigotsky, que entén el desenvolupament com un procés d'interacció social. L'art actua aquí com a eina que permet construir vincles afectius, més enllà de la paraula. Des del DUA, es promou la participació social activa i la interacció positiva entre iguals.

Les sessions 1 i 2 no s'han realitzat a l'escola, ja que, segons les característiques del grup, he decidit que podíem començar amb la 3. La proposta d'intervenció és una guia que es pot anar adaptant a les necessitats del grup.

Sessió 3. El "color carn" no existeix

- Àmbit: Jo (identitat i diversitat)
- Punts clau del Decàleg: *2. Els colors no tenen gènere* (ni una única raça); *10. Res està mal fet*.

Aquesta sessió aborda la diversitat cultural des d'una perspectiva científica i artística, desmuntant l'estereotip que existeix un sol "color carn". L'objectiu és que cada infant reconegui la bellesa i unicitat del seu propi to de pell.

L'activitat es basa en el projecte Humanæ de l'artista Angélica Dass, que fotografia persones de tot el món associant el seu to de pell a una referència al Pantone. A l'aula, realitzem l'activitat "barreja el teu color". L'alumnat disposa de pintura blanca, negra, marró, groga i vermella. Davant d'un mirall, han d'experimentar amb la barreja de colors fins a trobar exactament el seu propi to de pell. Un cop trobat, pinten una targeta o superfície i creen el seu Pantone. Després es fa una reflexió sobre el color carn, no hi ha un únic color carn i, per tant, es fa una conversa guiada on la conclusió és que hem de deixar d'utilitzar o abandonar aquest terme.

Aquesta proposta treballa l'autoconeixement i combat el racisme subtil. Des del DUA, és una activitat totalment sensorial que no requereix llenguatge verbal, permetent que l'alumnat nouvingut participi amb èxit observant i barrejant.

Sessió 4. Obertura al món i Artivisme

- Àmbit: El món (Transformació social)
- Punts clau del Decàleg: *7. Taca i taca't molt* (Celebració del procés); *6. Mai abandonis el teu pinzell*.

La darrera sessió té com a objectiu socialitzar el treball i reconèixer l'esforç col·lectiu, transformant l'escola en un espai expositiu, tipus museu o galeria. L'objectiu és reforçar el sentiment de pertinença i validar la identitat d'artista de cada infant. L'exposició als passadissos valida la identitat d'artista de cada infant davant de tota la comunitat educativa. Aquesta fase final consolida el sentiment de pertinença i l'autoestima.

7. Metodologia de recerca i disseny de la intervenció

La metodologia d'aquest treball s'inscriu dins del marc de la **recerca-acció**, entesa com un enfocament qualitatiu que combina la pràctica educativa amb l'anàlisi crítica per comprendre i, si escau, transformar una realitat concreta. Aquest plantejament és especialment adequat en contextos escolars, ja que permet generar coneixement a partir de situacions reals i no de contextos artificials o descontextualitzats.

En aquest cas, el disseny metodològic parteix de la meva presència continuada en un aula de 2n de Primària. La intervenció no es planteja com una activitat puntual, sinó com una oportunitat per analitzar una situació real i posar a prova una idea de fons: fins a quin punt l'educació artística pot actuar com a eina per reduir determinades Barreres d'Aprenentatge i Participació (BAP), especialment en processos d'incorporació tardana d'alumnat nouvingut.

Així, el treball no busca només descriure una experiència concreta, sinó extreure'n aprenentatges que puguin tenir sentit més enllà del cas específic.

A continuació, es presenta una síntesi dels principals elements que configuren el disseny metodològic de la recerca:

Taula 3. Metodologia

Aspecte	Descripció
Pregunta de recerca	Com pot l'educació artística actuar com a eina d'inclusió per afavorir la participació de l'alumnat nouvingut en contextos amb barreres lingüístiques?
Enfocament metodològic	Recerca-acció de caràcter qualitatiu

Context	Aula de 2n de Primària d'una escola pública de Sabadell
Mostra	Grup-classe de 2n de Primària (25 alumnes), amb especial atenció a una alumna nouvinguda incorporada durant el curs
Objectiu	Analitzar el potencial de les arts plàstiques com a eina per reduir barreres d'aprenentatge i participació
Tècniques de recollida de dades	Observació directa, documentació fotogràfica i checklist d'observació
Instruments	Graella d'observació compartida amb la tutora, fotografies del procés i notes de camp
Participants	Alumnat del grup-classe, tutora i investigadora
Procediment d'anàlisi	Anàlisi qualitativa de les observacions i contrast de les evidències amb la tutora

Aquesta síntesi metodològica permet visualitzar els elements principals de la recerca, que es desenvolupen amb més detall en els apartats següents.

7.1. Posicionament i observació longitudinal

Un dels elements clau d'aquest treball és la meva vinculació sostinguda amb el grup-classe. Des del mes d'octubre he estat present de manera regular a l'aula, fet que m'ha permès desenvolupar una observació longitudinal i no limitar-me a una mirada puntual vinculada només a la intervenció.

Aquesta continuïtat m'ha permès, en primer lloc, establir una línia base prèvia. Durant els primers mesos he pogut conèixer el funcionament del grup, les seves dinàmiques de relació, els rols informals i les formes habituals de participació. Aquest coneixement és clau per poder interpretar els canvis posteriors amb certa base i no atribuir-los automàticament a la intervenció.

En segon lloc, he pogut identificar amb claredat el moment en què apareix la necessitat. La incorporació d'una alumna procedent del Perú al mes de març no és un cas reconstruït a posteriori, sinó una situació viscuda en directe. Això m'ha permès observar com respon el grup i també com respon l'estructura de l'aula davant d'una nova incorporació amb una barrera lingüística evident.

Finalment, aquesta presència continuada m'ha permès observar el que es podria descriure com un "període de silenci". Durant els primers dies, la manca de domini de la llengua vehicular limita clarament la participació de l'alumna. Aquest silenci no s'interpreta com una manca de capacitat, sinó com una conseqüència directa d'una barrera comunicativa que la situa en una posició perifèrica dins del grup.

7.2. Contrast i coordinació amb la tutora

Per evitar una lectura excessivament subjectiva de la situació, el treball incorpora un procés de contrast amb la tutora del grup. Aquesta coordinació ha estat possible perquè compartim el dia a dia de l'aula des de l'inici del curs.

El diàleg constant amb la tutora m'ha permès contrastar les observacions fetes durant la intervenció amb el comportament de l'alumnat en altres moments i espais. Això és especialment rellevant per no sobredimensionar els efectes de l'activitat artística.

La tutora aporta una perspectiva que jo no tinc completament, ja que coneix l'evolució del grup a més llarg termini. Gràcies a aquest contrast, ha estat possible valorar si els canvis observats en l'alumna responen realment a la intervenció o si formen part del procés natural d'adaptació.

Aquest treball compartit ajuda a donar més consistència a l'anàlisi i evita conclusions precipitades.

7.3. Instruments de recollida de dades

Els instruments utilitzats busquen captar el procés sense reduir-lo a categories simples o etiquetes. S'ha prioritzat una mirada qualitativa centrada en l'observació i la documentació.

D'una banda, s'ha utilitzat la **documentació fotogràfica de procés**. Les imatges no tenen com a objectiu mostrar un resultat final, sinó recollir evidències del que passa durant l'activitat: com es relacionen els alumnes, com manipulen els materials, quin nivell d'atenció mantenen o com evolucionen les interaccions no verbals. Aquest tipus de registre permet detectar canvis que no sempre es poden expressar amb paraules.

D'altra banda, s'ha elaborat una **graella d'observació (checklist)** estructurada en dos moments:

- **Durant:** centrada en l'activitat basada en el projecte *Humanæ*. En aquest punt, l'objectiu no és posar el focus en l'origen de l'alumna, sinó desplaçar-lo cap a una experiència comuna: la recerca del propi color de pell. Això permet que la diferència deixi de ser una excepció i passi a formar part d'un marc compartit.
- **Després:** orientada a observar si l'exposició dels treballs al passadís genera algun canvi en la manera com el grup percep l'alumna.

Taula 4. Checklist

Ítem	Tutora	Jo
Participa en l'activitat (encara que no parli)	Sí	Sí
Mostra interès i implicació	Sí	Sí
Interactua amb altres companys	Parcialment	Sí (augment progressiu)
Utilitza el llenguatge verbal	Poc	Poc
Utilitza el llenguatge no verbal (gestos, acció, mirada)	Sí	Sí (molt evident)
Manté l'atenció durant l'activitat	Sí	Sí
Mostra seguretat en la tasca	Parcialment	Sí (millora durant el procés)
Comparteix materials o espai	Sí	Sí
Forma part del grup sense quedar aïllat	Parcialment	Sí (especialment durant la pràctica)
Hi ha canvi respecte a la situació inicial	Sí	Sí (clar en la participació)

Aquest conjunt d'eines permet seguir el procés de manera estructurada sense perdre'n la complexitat.

7.4. Procediment: evitar la simplificació de la diversitat

La intervenció s'ha dissenyat evitant deliberadament enfocaments que tendeixin a simplificar la diversitat de manera superficial. En lloc d'això, s'ha plantejat una activitat centrada en un problema real de treball: el conegut llapis de color carn no identifica a qualsevol alumne de la classe i la barreja de colors per obtenir un to concret.

Durant l'activitat, el llenguatge utilitzat no fa referència a identitats ni orígens, sinó a processos: barrejar, provar, ajustar, equivocar-se i tornar a intentar-ho. Això situa tot l'alumnat en un mateix nivell d'acció.

Des d'aquest punt de vista, la inclusió no es construeix des d'un tractament diferenciat, sinó des de la participació en una tasca compartida. L'alumna nouvinguda forma part de l'activitat en les mateixes condicions que la resta, sense que se la situï com a cas especial.

L'exposició final al passadís s'entén com una continuació del procés i no com un gest simbòlic. El que es fa visible és el treball realitzat, no la situació personal de l'alumnat. Això permet que el reconeixement que es genera estigui vinculat a l'acció i no a l'etiqueta.

En conjunt, el procediment busca normalitzar la diferència a través de la pràctica, evitant enfocaments que, tot i tenir una intenció positiva, poden acabar reforçant distàncies dins del grup.

8. Resultats i desenvolupament de la intervenció

La intervenció es construeix a partir d'una situació inicial concreta i observable: la presència d'una idea estandarditzada del "color carn" i una participació desigual condicionada, en part, per la barrera lingüística. A partir d'aquí, el procés es desenvolupa de manera progressiva, generant petits canvis en la manera com l'alumnat participa, interactua i interpreta la diferència dins del grup.

És important destacar que els resultats no es poden entendre com un canvi immediat o lineal, sinó com una successió de desplaçaments subtils que es produeixen al llarg de les diferents fases de l'activitat. En aquest sentit, el procés creatiu actua com a eix central de la intervenció, en línia amb el plantejament d'educar a través de les arts que defensa Mar Morón, on la pràctica artística esdevé un espai de construcció de significat i de relació.

8.1. Punt de partida: una categoria assumida com a norma

La intervenció s'inicia amb una consigna aparentment simple: demanar a l'alumnat que identifiqui el "color carn". La resposta és immediata i homogènia: la majoria selecciona un to salmó, fet que evidencia fins a quin punt aquesta associació està interioritzada.

Figura 1. Selecció inicial del "color carn".



Font: Elaboració pròpia.

Aquest moment inicial permet fer visible una idea que habitualment no es qüestiona. No es tracta només d'una elecció cromàtica, sinó d'un consens implícit que funciona com a norma. Aquesta simplificació de la realitat pot actuar com una barrera invisible, ja que redueix la diversitat a una única referència que no representa a tot el grup.

La conversa que es genera a continuació parteix de l'observació directa: els colors de pell presents a l'aula no coincideixen amb aquesta categoria única. Aquest contrast permet obrir una pregunta sense necessitat de generar confrontació ni d'assenyalar ningú en particular. En aquest sentit, la reflexió es construeix des de l'evidència i no des del discurs teòric, fet que facilita que sigui assumida de manera natural per l'alumnat.

Aquest primer pas és clau perquè desestabilitza una idea molt arrelada i crea les condicions perquè l'activitat posterior tingui sentit.

Per tal de recollir de manera explícita el moment de ruptura conceptual que es va viure a l'aula, la Taula 5 sistematitza les primeres verbalitzacions espontànies sorgides del grup-classe davant la constatació física del material de color fusta salmó:

Taula 5. Frases de l'alumnat

Frases de l'alumnat	**Reflexió pedagògica**
"Però jo no soc d'aquest color."	Deconstrucció immediata de l'estàndard.
"El meu és molt més marró."	L'alumnat identifica la diferència.
"A la classe ningú té aquest color."	Evidència empírica vs. norma imposada.

8.2. Introducció del referent: imatge, llenguatge i comprensió

Per donar continuïtat a aquesta primera reflexió, es presenten fragments del projecte *Humanæ* d'Angélica Dass. El vídeo, en castellà, facilita la comprensió del conjunt del grup i, especialment, de l'alumna nouvinguda, ja que redueix la distància lingüística respecte al català.

Figura 2. Visualització del vídeo i explicació del projecte.



Font: Elaboració pròpia.

Aquest element no és menor: l'accés al contingut en una llengua més propera permet que l'alumna no quedi desconnectada en aquesta fase inicial. A més, tal com planteja Elliot Eisner, la imatge té la capacitat de generar comprensió més enllà del llenguatge verbal. Això es fa evident en la manera com l'alumnat connecta amb el projecte sense necessitat d'una explicació complexa.

Les comparacions dels tons de pell amb aliments generen interès immediat i ofereixen un marc comprensible i proper. Aquest recurs permet traduir una idea abstracta en una experiència concreta, facilitant la implicació de tot el grup.

A més, la projecció d'una guia visual de barreges de colors del projecte ajuda a anticipar el procés. Aquest suport actua com una estructura que orienta l'activitat i redueix la dependència de la paraula, fet que contribueix a fer-la més accessible.

8.3. Desenvolupament de l'activitat: acció com a llenguatge

Abans d'iniciar la barreja de colors, es planteja una fase intermèdia basada en la comparació entre els tons de pell i diferents aliments, inspirada en el projecte *Humanæ* d'Angélica Dass.

L'alumnat aporta aliments de casa amb els quals identifiquen similituds amb el seu propi to de pell (per exemple, xocolata, galetes, fruits secs, etc.). Paral·lelament, tant la tutora com jo aportem més referències i es mostren imatges impreses d'aliments per ampliar el ventall de possibilitats.

Figura 3 i 4. Comparació entre tons de pell i aliments aportats per l'alumnat.




Font: Elaboració pròpia.

Aquesta fase genera un alt nivell d'implicació, ja que parteix d'elements propers i reconeixibles. L'alumnat observa, compara i estableix relacions de manera espontània, fet que facilita la comprensió del concepte sense necessitat d'explicacions abstractes.

A més, aquest moment té una funció clau: proporciona referents visuals concrets que després es traslladaran a la barreja de colors. D'aquesta manera, el pas cap a la pintura no es produeix de manera abstracta, sinó a partir d'una experiència prèvia significativa.

La fase central de la intervenció es basa en l'experimentació amb pintura per obtenir el propi to de pell. L'alumnat treballa a partir de referències visuals i aliments portats de casa, fet que dona un caràcter tangible a la proposta

Figura 5 i 6. Procés de barreja de colors.



Font: Elaboració pròpia.

En aquesta fase es produeix un canvi significatiu: la participació deixa de dependre del llenguatge verbal i es trasllada a l'acció. L'alumnat observa, prova, compara i ajusta, construint el seu aprenentatge a través de l'experiència directa.

Aquest tipus d'activitat permet respectar el que Stephen Krashen descriu com a "període de silenci", ja que l'alumna nouvinguda pot participar activament sense necessitat de parlar. D'aquesta manera, no queda exclosa del procés, sinó que hi forma part des del primer moment.

Paral·lelament, l'aplicació de principis propers al **Decàleg de l'Artista de Koala Art for Kids** contribueix a generar un entorn de seguretat. El fet de legitimar l'error i evitar el judici constant facilita que l'alumnat s'impliqui sense por, fet que té un impacte directe en la qualitat de la participació.

Figura 7. Treball compartit i interacció entre iguals.



Font: Elaboració pròpia.

Les imatges mostren una evolució en la dinàmica del grup: augmenta la proximitat, es comparteixen materials i es manté una concentració sostinguda. Aquestes evidències indiquen que l'activitat no només genera aprenentatge tècnic, sinó també una forma diferent de relacionar-se.

Alguns dels colors creats es mostren en aquestes imatges:

Figura 8, 9, 10 i 11



Font: Elaboració pròpia.

A fi de reflectir el caràcter purament empíric, manipulatiu i vivencial del taller plàstic aquesta taula reuneix les principals microevidències, accions i interaccions no verbals que es van documentar durant la cerca autònoma de les tonalitats a les taules

Taula 6. Accions observades

Acció observada	**Reflexió**
Prova i reajusta (afegeix més blanc).	Aprenentatge autònom per descobriment.

Comparació directa amb el braç.	Construcció del propi to des de l'autoobservació.
L'alumna somriu i ensenya el resultat.	Validació emocional i cerca de pertinença.

8.4. Posar nom

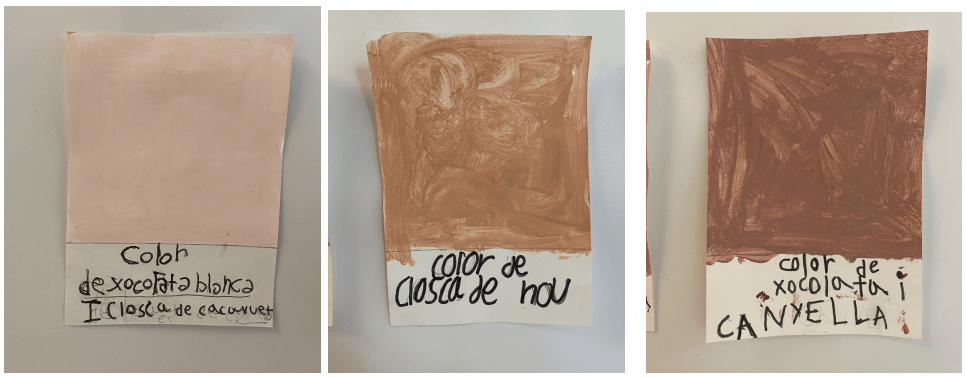
Un cop finalitzada la fase de barreja, es proposa posar nom al color obtingut. Aquest moment implica un canvi de registre: de l'acció a la conceptualització. Per tal de pensar els noms, vam pensar que podriem anomenar-los comparant amb els aliments que l'alumnat va portar. A més, per a l'activitat de posar nom als colors, s'ha utilitzat com a referent visual i conceptual el llibre **Colorama** (Cruschiform, 2017). Aquest recurs ha permès a l'alumnat entendre que el color no és una etiqueta fixa, sinó un matís que es pot relacionar amb altres elements com els aliments, facilitant així que cada infant creés la seva pròpia denominació de manera lliure i significativa

Figura 12 i 13



Font: Elaboració pròpia.

Figura 14, 15 i 16. Resultats individuals amb denominació pròpia.



Font: Elaboració pròpia.

Els noms que apareixen combinen diferents referències (aliments, textures, matisos), evitant categories fixes. Aquest fet reforça la idea que el color no és una realitat única, sinó una construcció basada en múltiples variacions.

Des d'una perspectiva educativa, aquest pas és rellevant perquè implica reconèixer i validar el propi resultat. En termes del model de Koala Art for Kids, es pot relacionar amb el desenvolupament de l'autoconeixement i l'autoestima, ja que cada alumne identifica i dona valor a la seva producció.

8.5. El mural: del procés individual a l'espai compartit

La intervenció culmina amb la creació d'un mural col·lectiu que recull tots els colors generats. Es decideix ordenar-los cromàticament, de més clar a més fosc, a través d'un procés de debat i acord.

Figura 17. Muntatge del mural col·lectiu.



Font: Elaboració pròpia.

El títol —"El color carn no existeix"— es decideix per votació i sintetitza el procés de reflexió viscut. La participació es manté fins al final, ja que cada alumne forma part també de la creació de les lletres.

Figura 18. Mural exposat al passadís.



Font: Elaboració pròpia.

La ubicació del mural al passadís i la iniciativa dels alumnes d'explicar-lo a altres classes amplien el sentit de la proposta. En aquest punt, l'activitat adquireix una dimensió d'artivisme: el treball surt de l'aula i es converteix en un missatge que interpel·la altres membres de la comunitat educativa.

9.Discussió

La intervenció desenvolupada permet analitzar com les pràctiques artístiques poden actuar com a eina d'inclusió real dins l'aula, especialment en contextos on existeixen barreres lingüístiques i dificultats de participació. Els resultats obtinguts mostren que l'art no ha funcionat únicament com una activitat expressiva o creativa, sinó com una estructura pedagògica que ha modificat les formes habituals de participació, comunicació i relació dins del grup.

L'anàlisi dels resultats posa de manifest que moltes de les dificultats observades inicialment no estaven relacionades amb les capacitats de l'alumnat, sinó amb el tipus de llenguatge i d'accés que predominava en les dinàmiques escolars habituals. Quan l'activitat es desplaça cap a l'experimentació, la imatge, la manipulació i la creació compartida, apareixen noves formes de participació que permeten reduir part de les Barreres d'Aprenentatge i Participació (BAP).

En aquest sentit, la discussió dels resultats s'organitza en diferents eixos d'anàlisi que permeten relacionar les evidències observades amb el marc teòric del treball.

9.1. La barrera lingüística: del dèficit a la participació

Un dels aspectes més significatius de la intervenció és el canvi en la participació de l'alumna nouvinguda durant el desenvolupament de l'activitat artística. Tot i que l'ús del llenguatge

verbal oral continua sent limitat, les dades d'observació mostren una participació activa, implicació sostinguda i augment progressiu de la interacció amb els companys.

Aquest fet és especialment rellevant perquè evidencia que la barrera principal no era la manca de capacitat, sinó la dependència excessiva del llenguatge verbal en moltes situacions escolars. Quan la comunicació deixa de dependre exclusivament de la paraula, l'alumna pot participar des d'altres llenguatges: la mirada, el gest, l'acció, l'observació o la manipulació dels materials.

Aquesta situació es pot interpretar a partir del concepte de "període de silenci" desenvolupat per Krashen (1982). Segons aquest autor, durant les primeres fases d'adquisició d'una nova llengua és habitual que l'infant comprengui gran part del context però encara no se senti preparat per produir llenguatge oral. El silenci, per tant, no implica absència d'aprenentatge ni manca de comprensió, sinó una etapa natural del procés lingüístic.

La intervenció permet observar clarament aquesta realitat. L'alumna no queda desvinculada de l'activitat; al contrari, participa, observa, experimenta i interactua amb el grup sense necessitat de verbalitzar constantment. Aquest resultat suggereix que la participació educativa no hauria de quedar condicionada al domini de la llengua vehicular. Les evidències observades mostren que l'alumnat pot implicar-se activament en situacions d'aprenentatge significatives a través d'altres formes de comunicació i expressió, fet que reforça la necessitat d'oferir múltiples vies de participació dins l'aula. En aquesta línia, Cummins (2001) adverteix que la competència comunicativa en una segona llengua no pot reduir-se a la producció immediata de llenguatge oral, ja que el desenvolupament del llenguatge acadèmic requereix temps, contextos significatius i oportunitats d'interacció real. Això implica que el silenci inical no ha de ser interpretat com una manca de participació, sinó com una fase de processament cognitiu complex.

En aquest punt, els resultats connecten també amb la crítica que Besalú (2002) fa a la "pedagogia de l'espera", és a dir, aquelles pràctiques educatives que condicionen la participació de l'alumnat nouvingut al domini previ de la llengua vehicular. En canvi, durant aquesta intervenció, la participació no depèn del nivell lingüístic, sinó de l'accés a una activitat compartida i significativa.

Això permet entendre que la inclusió no consisteix només a incorporar físicament l'alumnat a l'aula, sinó a garantir formes reals de participació des del primer moment, tal com defensen Ainscow (2014) i Echeita (2017).

9.2. L'art com a llenguatge inclusiu i forma de pensament

Els resultats també reforcen la idea central del treball: l'art pot funcionar com un llenguatge inclusiu capaç d'ampliar les formes de comunicació i expressió dins l'aula.

Durant la intervenció, gran part de les interaccions no passen per la paraula, sinó per processos visuals i materials: observar el color de l'altre, comparar, provar, imitar, corregir o compartir eines. Aquest fet evidencia que la comunicació dins l'aula no és exclusivament verbal i que les arts visuals poden generar espais de comprensió compartida.

Aquesta evidència reforça la idea que l'art no actua únicament com un recurs motivador, sinó com un llenguatge educatiu amb capacitat per ampliar les oportunitats de participació de l'alumnat. En aquest sentit, les observacions realitzades coincideixen amb les aportacions d'Eisner (2004) i Gardner (2011), que defensen la importància de reconèixer múltiples formes de representació i construcció del coneixement.

Des d'una perspectiva sociocultural, Vygotsky (2001) sosté que el coneixement es construeix a través de la interacció social i dels sistemes simbòlics compartits, de manera que l'art pot entendre's com una eina mediadora que facilita la construcció conjunta de significats. En la mateixa línia, Malaguzzi, des de l'enfocament de Reggio Emilia, defensa l'existència de múltiples llenguatges en la infància, entre els quals les arts visuals tenen un paper central com a forma natural d'expressió i pensament.

Precisament, això és el que passa durant la intervenció: l'activitat no busca una resposta única ni una producció exacta, sinó un procés de recerca personal i d'experimentació. Cada infant construeix el seu propi color, pren decisions i interpreta la realitat des de la seva mirada.

En aquesta mateixa línia, Morón (2019) defensa una concepció de "l'art per educar", on les arts visuals deixen de ser una activitat complementària per convertir-se en una eina transversal de construcció de coneixement i relació.

A més, el desenvolupament de l'activitat confirma també la perspectiva experiencial de Dewey (2008). Els infants no aprenen la idea de diversitat a partir d'una explicació teòrica abstracta, sinó des de l'experiència directa: observar la pell, comparar tonalitats, barrejar pigments, equivocar-se i tornar a provar. El coneixement emergeix del procés mateix.

Això explica que la reflexió sobre el concepte de "color carn" aparegui de manera natural i significativa per al grup. No és una idea imposada per l'adult, sinó una conclusió construïda a partir de l'experiència compartida. Més enllà de l'aprenentatge artístic, aquesta reflexió permet qüestionar una categoria assumida com a universal i afavorir el reconeixement de la diversitat present a l'aula. Des d'una perspectiva d'educació per a la justícia global, aquest resultat contribueix a promoure una mirada crítica envers determinades representacions socials normalitzades i fomenta actituds de respecte i valoració de la diferència.

9.3. Inclusió sense etiquetatge

Un altre element rellevant és que la intervenció evita situar l'alumna nouvinguda com el centre del discurs o com un "cas especial".

L'activitat no gira al voltant de la seva situació personal, sinó que planteja un repte col·lectiu compartit per tot el grup. Això modifica la manera com la diferència apareix dins l'aula: deixa de ser percebuda com una excepció i passa a formar part d'una experiència comuna.

Aquest aspecte és important perquè moltes pràctiques inclusives, tot i tenir una intenció positiva, poden acabar reforçant l'etiquetatge o la diferenciació. En canvi, en aquesta proposta, la inclusió es construeix des de la participació compartida i no des de l'adaptació segregada.

Aquesta mirada es relaciona amb els principis del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (CAST, 2018; Alba Pastor, 2019), que defensa que les barreres no es troben en l'alumnat, sinó en el disseny de les activitats. El DUA (CAST, 2018; Alba Pastor, 2019) reforça aquesta idea en plantejar que la diversitat no ha de ser considerada un problema a gestionar, sinó una condició inherent a l'aprenentatge. Per tant, dissenyar entorns flexibles permet reduir la necessitat d'adaptacions individualitzades i promoure una participació més equitativa des del disseny inicial de les activitats.

Quan l'entorn és flexible i ofereix múltiples formes d'acció i expressió, disminueix la necessitat de fer adaptacions individualitzades.

Durant la intervenció, tots els infants treballen des de la mateixa proposta, però cadascú hi accedeix de manera diferent. Això genera una participació més equilibrada i redueix la sensació de diferència.

9.4. L'experiència artística i el benestar emocional

La dimensió emocional també té un paper molt important durant el desenvolupament de la proposta.

Les observacions i les fotografies mostren un augment progressiu de la seguretat, la implicació i la comoditat dins del grup. L'activitat artística genera un espai menys rígid que altres contextos escolars i permet reduir part de la pressió associada a l'error o al rendiment acadèmic.

Aquest clima es relaciona directament amb alguns principis del Decàleg de l'Artista de Koala Art for Kids, especialment aquells vinculats a la llibertat creativa, la legitimació de l'error i la desaparició del judici constant. A més, també es pot relacionar amb la noció de "seguretat emocional" en els processos d'aprenentatge, en què l'alumnat necessita sentir-se lliure de judicis per poder explorar i equivocar-se sense por a la sanció (Noddings, 2013). Aquesta perspectiva reforça la importància de les relacions educatives basades en la cura com a element estructural de la inclusió.

El fet de validar l'experimentació i entendre l'error com a part del procés afavoreix una participació més segura i espontània. Això és especialment rellevant en el cas de l'alumnat que es troba en situació de vulnerabilitat lingüística o emocional.

Aquest aspecte connecta amb Bisquerra (2009), que defensa que el benestar emocional és una condició necessària per a l'aprenentatge. Quan disminueix la por a equivocar-se, augmenta la predisposició a participar, provar i interactuar.

A més, els resultats també es poden relacionar amb Valenzuela (1999) i el concepte d'"escolarització sustractiva". L'activitat no exigeix abandonar la identitat pròpia per adaptar-se al context escolar; al contrari, valida les diferències i les converteix en part central de la proposta artística.

9.5. Del treball d'aula a la transformació social

La fase final del mural col·lectiu amplia el significat de la intervenció i li dona una dimensió social i comunitària.

La decisió d'exposar el mural fora de l'aula transforma la producció artística en un missatge compartit que interpel·la altres alumnes i mestres del centre. El títol "El color carn no existeix" sintetitza el procés de reflexió construït durant tota la intervenció i converteix l'activitat en una acció comunicativa amb impacte real dins l'escola.

Aquest plantejament connecta amb la idea d'artivisme educatiu desenvolupada per Manonelles (2012), on l'art esdevé una eina de reflexió crítica i transformació social. Des de la pedagogia crítica, Giroux (2011) defensa que l'educació ha de generar espais de transformació social on l'alumnat pugui interpretar críticament la realitat i no només reproduir coneixement. En aquest sentit, la dimensió pública del mural reforça la idea que l'aula pot esdevenir un espai de producció cultural amb impacte social real.

Al mateix temps, la proposta també es relaciona amb els plantejaments de l'Art Thinking (Acaso i Megías, 2017), ja que prioritza el procés, la reflexió i la construcció de preguntes per sobre del resultat purament estètic.

Finalment, aquesta dimensió crítica i col·lectiva enllaça amb l'educació per a la justícia global (Massip Bonet et al., 2024), que defensa la necessitat de generar experiències educatives capaces de qüestionar desigualtats i promoure una ciutadania crítica i inclusiva..

9.6. Assoliment dels objectius de la recerca

A partir de les observacions realitzades durant el desenvolupament de la intervenció, així com de l'anàlisi de les interaccions, la participació i les evidències recollides durant el procés, és possible valorar el grau d'assoliment dels objectius plantejats ginicialment.

La taula següent sintetitza la relació entre els objectius específics de la recerca i els principals resultats observats durant la intervenció artística, permetent identificar fins a quin punt la proposta ha contribuït a afavorir la participació, la comunicació i la inclusió de l'alumnat dins del grup-classe.

Taula 7. Grau d'assoliment

Objectiu	Evidències observades	Grau d'assoliment
Analitzar si les arts plàstiques poden actuar com a llenguatge alternatiu al verbal.	L'alumna nouvinguda participa activament en les activitats sense necessitat d'utilitzar constantment el llenguatge oral. Es comunica a través del gest, la mirada, l'acció i la manipulació dels materials.	Assolit

Examinar com la intervenció artística influeix en la interacció entre iguals.	Durant el procés augmenten les interaccions espontànies, el treball compartit i l'intercanvi de materials entre l'alumnat.	Assolit
Analitzar si la intervenció contribueix a reduir Barreres d'Aprenentatge i Participació (BAP).	L'activitat permet que la participació no depengui exclusivament de la competència lingüística, facilitant l'accés a la proposta de manera més inclusiva.	Parcialment assolit

En conjunt, els resultats obtinguts permeten considerar que els objectius plantejats s'han assolit de manera majoritària. La intervenció artística ha afavorit formes de participació més inclusives i accessibles, especialment en relació amb l'alumnat amb barreres lingüístiques, i ha generat espais de comunicació i interacció que no depenen exclusivament del llenguatge verbal.

A més, l'experiència posa de manifest el potencial de les arts visuals com a eina educativa capaç de reduir determinades Barreres d'Aprenentatge i Participació (BAP), promovent dinàmiques més cooperatives, accessibles i emocionalment segures dins l'aula.

Tot i això, cal tenir en compte que la intervenció s'ha desenvolupat en un context concret i durant un període limitat de temps, fet que no permet extreure conclusions generalitzables. Alguns dels canvis observats també poden estar vinculats al procés natural d'adaptació progressiva de l'alumnat nouvingut dins del grup-classe.

En conjunt, els resultats obtinguts mostren que moltes de les barreres observades no es relacionaven amb les capacitats de l'alumnat, sinó amb les formes habituals de participació presents a l'aula. Quan es diversifiquen els llenguatges i les oportunitats d'expressió, augmenten les possibilitats de participació de tot l'alumnat. En aquest sentit, les arts plàstiques no només afavoreixen l'expressió creativa, sinó que poden esdevenir una eina educativa significativa per avançar cap a pràctiques més inclusives i respectuoses amb la diversitat.

9.7. Limitacions i línies futures

Tot i els resultats obtinguts, cal interpretar-los amb prudència, ja que es tracta d'un estudi de cas desenvolupat en un grup-classe i durant un període de temps limitat. Aquestes característiques no permeten generalitzar les conclusions a altres contextos educatius, però sí obtenir evidències significatives sobre el potencial de les arts plàstiques com a eina d'inclusió educativa.

Com a continuïtat del projecte, seria interessant mantenir aquest tipus de pràctiques artístiques al llarg del curs escolar i analitzar-ne els efectes a llarg termini en aspectes com la participació oral, el benestar emocional, la construcció del sentiment de pertinença o les

relacions entre iguals. Aquesta línia d'investigació permetria aprofundir en la idea defensada per Ainscow (2014) i Echeita (2017) que la inclusió és un procés continu orientat a eliminar barreres a l'aprenentatge i la participació.

Així mateix, futures intervencions podrien ampliar-se a altres cursos o contextos educatius amb característiques socioculturals diverses per analitzar com evolucionen aquestes dinàmiques inclusives. També seria interessant explorar el potencial de les arts per afavorir altres formes de comunicació i expressió, en coherència amb les aportacions d'Eisner (2004) sobre el valor educatiu dels llenguatges artístics i amb els principis del Disseny Universal per a l'Aprenentatge, que defensen la necessitat d'oferir múltiples formes de representació, expressió i participació. En aquesta mateixa línia, les aportacions de Mar Morón sobre l'educació a través de les arts obren la porta a continuar investigant com els processos creatius poden contribuir a la construcció de significats compartits, al reconeixement de la diversitat i al desenvolupament de relacions més inclusives dins la comunitat educativa.

Finalment, futures recerques podrien aprofundir en la relació entre les pràctiques artístiques, la construcció de la identitat i el reconeixement de la diversitat cultural, aspectes especialment rellevants en contextos educatius cada vegada més plurals i heterogenis.

10.Conclusions

Aquest treball ha permès analitzar el potencial de les arts visuals com a eina d'inclusió dins l'aula de Primària, especialment en contextos on existeixen barreres lingüístiques i dificultats de participació. A través de la intervenció realitzada, s'ha pogut observar que l'art no actua únicament com un espai d'expressió creativa, sinó també com una forma alternativa de comunicació, relació i construcció de coneixement.
Els resultats mostren que moltes de les dificultats associades a l'alumnat nouvingut no provenen exclusivament de la manca de domini de la llengua vehicular, sinó també del tipus de pràctiques pedagògiques que predominen a l'escola. Quan la participació depèn gairebé únicament de la paraula oral, alguns infants queden situats en una posició més passiva o invisible.

En canvi, quan s'ofereixen altres formes d'accés a l'aprenentatge —com la imatge, la manipulació, l'experimentació o la creació compartida— apareixen noves possibilitats de participació i relació.

En aquest sentit, la proposta desenvolupada confirma la importància de generar entorns flexibles i accessibles, en línia amb els principis del Disseny Universal per a l'Aprenentatge. La intervenció no ha buscat adaptar una activitat per a una alumna concreta, sinó ampliar les vies de participació per a tot el grup. Precisament per això, la inclusió no s'ha construït des de la diferència o des de l'etiquetatge, sinó des d'una experiència compartida on tots els infants han pogut participar des de les seves possibilitats.

Al mateix temps, el treball també posa en valor el paper de l'art com a espai de pensament crític. La reflexió al voltant del concepte de "color carn" no s'ha construït a partir d'un discurs teòric imposat, sinó des de l'experiència directa, l'observació i el procés creatiu. Això ha

permès que l'alumnat qüestionés idees normalitzades de manera natural i significativa, convertint el procés artístic en una experiència de consciència social i educativa.
Un altre aspecte rellevant ha estat comprovar com la dimensió emocional condiciona la participació i l'aprenentatge.

La creació d'un espai segur, on l'error forma part del procés i on no existeix una única resposta correcta, ha afavorit la implicació, la confiança i la interacció entre iguals. Aquest fet reforça la necessitat de construir pràctiques educatives més humanes i menys centrades exclusivament en el rendiment acadèmic o lingüístic.

Com a futura mestra, aquest treball m'ha permès replantejar la mirada sobre la inclusió. Sovint es tendeix a entendre-la com una qüestió d'adaptacions individuals o de suport específic, però aquesta experiència m'ha ajudat a comprendre que la inclusió també depèn, i molt, de les decisions metodològiques que prenem a l'aula. La manera com es plantegen les activitats, els llenguatges que es legitimen i els espais de participació que es generen poden facilitar o dificultar que un infant se senti part del grup. En aquest sentit, la recerca s'alinea amb les aportacions de l'educació inclusiva contemporània (Ainscow, 2014; Echeita, 2017), que entenen la inclusió com un procés col·lectiu de transformació de les pràctiques educatives més que com una resposta individual a la diversitat.

A nivell personal i professional, aquesta recerca m'ha fet prendre consciència de la responsabilitat que té l'escola en la construcció de contextos on tots els infants puguin participar des del primer moment, sense haver d'esperar a dominar completament la llengua o adaptar-se a una única manera d'aprendre. També m'ha reafirmat en la idea que les arts visuals no haurien d'ocupar un lloc secundari dins l'educació, ja que poden convertir-se en una eina pedagògica potent per afavorir la inclusió, el pensament crític i el sentiment de pertinença.

Finalment, tot i les limitacions pròpies d'una intervenció concreta i de curta durada, aquest treball obre noves preguntes i possibilitats de futur. Seria interessant continuar investigant com aquest tipus de pràctiques poden influir, a llarg termini, en la participació oral, la seguretat emocional i la construcció de vincles de l'alumnat nouvingut. Tanmateix, els resultats obtinguts permeten defensar que generar espais educatius més inclusius no depèn només dels recursos disponibles, sinó també de la capacitat de replantejar les formes tradicionals d'ensenyar i entendre la participació dins l'aula.
Aquest treball posa de manifest que la inclusió no depèn únicament de l'aprenentatge de la llengua vehicular, sinó també de la capacitat de l'escola per oferir múltiples formes de participació i expressió. En aquest sentit, les arts plàstiques esdevenen una eina especialment valuosa per construir entorns educatius més accessibles, equitatius i respectuosos amb la diversitat.

11. Referències bibliogràfiques

Acaso, M., i Megías, C. (2017). *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.

Ainscow, M. (2014). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*(2a ed.). Narcea.

Alba Pastor, C. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Educación Editora.

Bamford, A. (2009). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación intercultural*. Síntesis.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

CAST. (2018). *Pautes del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (versió 2.2)*. http://udlguidelines.cast.org

Cruschiform. (2017). *Colorama: El libro de los colores*. Maeva Young.

Dass, A. (s.f.). *Humanæ*. https://angelicadass.com/es/fotografia/humanae/

Dewey, J. (2008a). *Art as experience*. University of California Press.

Dewey, J. (2008b). *El arte como experiencia*. Paidós.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, *46*(2), 17–24. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24

Eisner, E. W. (2004a). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Eisner, E. W. (2004b). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*(3a ed.). Basic Books.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació i Formació Professional. (2026). *Educació secundària obligatòria: dades estadístiques del curs 2025–2026*. https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/curs-actual/eso/

Koala Art for Kids. (2022). *¡Uaaau! recursos para acercar el arte al aula*(L. Vera, il.)].

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Manonelles Moner, L. (2012). *Migración, prácticas artísticas y artivismos*. Edicions de la Universitat de Barcelona.

Massip Bonet, C., Flores, M., Alimbau, N., Agut Espel, A., i Maristany Corbella, B. (2024). *Creativitat per inspirar el canvi: Art i educació per a la justícia global*. Editorial Octaedro.

Mesa, M. (2019). *La educación para la ciudadanía global. Una apuesta transformadora*. CEIPAZ.

Morón, M. (2019). *L'art per educar: Guia pràctica per a mestres*. Universitat Autònoma de Barcelona.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.

Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. State University of New York Press.

Vigotski, L. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. Ediciones Coyoacán.

12. Annexos

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació
i Formació Professional

Situació d'aprenentatge (1)

Competències específiques de les àrees o matèries	Competències específiques de les competències transversals	
Objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació	Sabers	Desenvolupament
Activitats	Vectors / Mesures i suport	

Títol	Jo, nosaltres i el món		
Nivell educatiu	Educació primària	**Curs**	2n
Àrees / Matèries (2)	Educació artística		
	Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural		
Descripció Per què aquesta situació d'aprenentatge? Està relacionada amb alguna altra? Quin és el context? (3) Quin repte planteja? (4) *Utilitzeu Ctrl+Intro per fer salts de línia*	Aquesta proposta neix de la necessitat detectada de generar espais de comunicació i relació que no depenguin exclusivament de la competència lingüística , trencant així les barreres que sovint aïllen l'alumnat nouvingut. La metodologia del projecte es fonamenta amb quatre eixos clau del marc teòric: L'Artivisme i l'educació per a la justícia global: Entenent l'aula com un espai de transformació social on l'art és l'eina per reivindicar la diversitat. L'Art Thinking: Prioritzant el procés creatiu i la generació de coneixement per sobre del resultat estètic. El Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA): Garantint múltiples formes de representació, acció i expressió per incloure tot l'alumnat. El model Koala Art for Kids: Integrant el seu "Quadrilàter" (emocions, autoconeixement, resiliència i transformació) i el seu "Decàleg de l'Artista". Aquest últim actuarà com a fil conductor per crear un clima de segur a l'aula.		

(1) Les situacions d'aprenentatge són els escenaris que l'alumnat es troba a la vida real i que els centres educatius poden utilitzar per desenvolupar aprenentatges. Plantegen un context concret, una realitat actual, passada o previsible en el futur, en forma de pregunta o problema, en sentit ampli, que cal comprendre, i a la qual cal donar resposta o sobre la qual s'ha d'intervenir. És en la seva resolució que l'alumnat assoleix les competències. Annex 5. Aprenentatge basat en situacions. Són propostes pedagògiques orientades al desenvolupament de les competències.

(2) A l'educació primària fem referència a les àrees i a l'educació secundària obligatòria i el batxillerat a les matèries. En el cas que la situació peryanyi a un àmbit (agrupació d'àrees o matèries que s'imparteixen de manera integrada) indicar totes les àrees o matèries implicades

(3) Context: conjunt de circumstàncies que expliquen un esdeveniment o una situació i que envolten un individu, un col·lectiu o una comunitat, etc.

(4) Un repte és un desafiament que sorgeix d'una pregunta, un problema, un cas, una polèmica, una recerca, un encàrrec, un projecte, un servei..., situat en un context.
Resoldre'l implica mobilitzar sabers i connectar accions a partir dels quals es desenvolupen capacitats personals.

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació
i Formació Professional

Competències específiques de les àrees o matèries

Portada

Àrea o Matèria	Competència específica	Criteri d'avaluació
Educació artística	C01-Descobrir propostes artístiques de diferents cultures, èpoques i estils, mitjançant la percepció i la vivència, per desenvolupar la curiositat, el respecte i el gaudi.	1r i 2n CA 1.2-Descriure manifestacions culturals i artístiques en diferents contextos a partir de l'exploració de les característiques amb actitud oberta i interès
Educació artística	C02-Investigar i analitzar diferents manifestacions culturals i artístiques i els seus contextos emprant diversos canals i mitjans d'accés a la informació, per desenvolupar el pensament propi, la identitat cultural i l'esperit crític.	1r i 2n CA 2.3-Identificar i expressar les sensacions i emocions produïdes per diferents manifestacions culturals i artístiques de manera respectuosa i dialogant
Educació artística	C04-Dissenyar, elaborar i difondre creacions culturals i artístiques col·laboratives, assumint diferents rols, posant en valor el procés, per desenvolupar la creativitat, el sentit de pertinença i arribar a un resultat final.	1r i 2n CA 4.1-Participar en el procés de disseny de produccions culturals i creacions artístiques col·laboratives treballant en la consecució d'un resultat final que compleixi uns objectius acordats mitjançant un enfocament coeducatiu, basat en la igualtat i la perspectiva de gènere, i en el respecte a la diversitat cultural
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural	C03-Resoldre problemes i reptes generant cooperativament un producte creatiu i innovador a partir de projectes interdisciplinaris, utilitzant diferents formes de raonament, com el pensament de disseny i el pensament computacional, per respondre a necessitats concretes.	1r i 2n CA 3.2-Aportar idees que puguin donar resposta a un problema o necessitat d'acord amb diferents formes de raonament, com el pensament de disseny o el pensament computacional, compartint-les a través de descripcions orals, representacions i models i establir cooperativament criteris per avaluar el projecte i la gestió del treball conjunt
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural	C08-Reconèixer, valorar i defensar la diversitat i la igualtat de gènere reflexionant sobre qüestions ètiques i mostrant empatia i respecte, per tal de construir una societat diversa i equitativa i contribuir al benestar individual i col·lectiu i a la consecució dels valors dels drets humans.	1r i 2n CA 8.3-Reconèixer les manifestacions i la diversitat cultural des d'una perspectiva de gènere
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural	C09-Participar en la vida social de manera eficaç i constructiva respectant i aprofundint en el desenvolupament dels drets humans i dels infants i de les minories, per tal d'aconseguir una ciutadania activa, responsable i implicada.	1r i 2n CA 9.2-Respectar les persones, valorant la seva diversitat i riquesa, i apreciant-la com a font d'aprenentatge
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural	C10-Valorar el funcionament de les administracions públiques, a partir dels principis i els valors que es desprenen de l'ordenament jurídic que regula la nostra convivència, per protegir els drets civils i polítics i generar interaccions respectuoses i equitatives promovent la resolució pacífica i dialogada dels conflictes.	1r i 2n CA 10.2- Conèixer els propis drets i deures per promoure la cohesió social i els valors de la cultura de la pau

Competències específiques de les competències transversals

Portada

Competència tranvsersal	Competència específica	Criteri d'avaluació
Competència ciutadana	C02-Participar en activitats comunitàries, en la presa de decisions i la resolució dels conflictes de forma dialogada i respectuosa amb els procediments democràtics en el marc de la Unió Europea, de l'ordenament jurídic de l'Estat espanyol i Catalunya, dels drets humans i de l'infant, i del valor de la diversitat i l'assoliment de la igualtat de gènere, la cohesió social i els objectius de desenvolupament sostenible.	1r i 2n CA 2.1-Participar en la presa de decisions col·lectives, tenint en compte les aportacions d'altres membres del grup
Competència ciutadana	C03-Reflexionar i dialogar sobre valors i problemes ètics d'actualitat, comprenent la necessitat de respectar diferents cultures i creences, cuidar l'entorn, rebutjar prejudicis i estereotips, i oposar-se a qualsevol forma de discriminació i violència —incloent-hi la violència masclista, LGTBI-fòbica, racista o capacitista— o fonamentalisme ideològic.	1r i 2n CA 3.3-Respectar i tenir cura de les persones de l'entorn proper, valorant-ne la diversitat i riquesa, i demostrant empatia i consideració cap a les diferents capacitats, experiències i perspectives.
Competència personal, social i d'aprendre a aprendre	C01-Conèixer les pròpies emocions, idees i comportaments personals i emprar estratègies per gestionarlos en situacions de tensió o conflicte, adaptant-se als canvis i harmonitzant-los per assolir els seus objectius.	1r i 2n CA 1.1-Identificar i expressar les emocions, les idees i els sentiments en els diversos contextos. educatius.
Competència personal, social i d'aprendre a aprendre	C03-Reconèixer i respectar les emocions i experiències dels altres, participar activament en el treball en grup, assumir les responsabilitats individuals assignades i utilitzar estratègies cooperatives dirigides a la consecució d'objectius compartits.	1r i 2n CA 3.2-Participar en el treball en equip, escoltant i respectant les aportacions de les altres persones.
Competència emprenedora	C03-Crear idees i solucions originals, planificar tasques i cooperar amb altres i en equip, valorant el procés realitzat i el resultat obtingut, per dur a terme una iniciativa emprenedora, considerant l'experiència com una oportunitat per aprendre.	1r i 2n CA 3.1-Organitzar, amb l'ajuda de l'adult, els passos que s'han de seguir per tal desenvolupar la idea triada.
Competència emprenedora	C01-Reconèixer necessitats i reptes a afrontar i elaborar idees originals utilitzant destreses creatives i prenent consciència de les conseqüències i efectes que les idees puguin provocar en l'entorn per proposar solucions valuoses que responguin a les necessitats detectades.	1r i 2n CA 1.3-Escollir una idea que doni resposta al repte, tenint-ne en compte els punts forts i els punts febles

Objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació

Portada

Objectiu d'aprenentatge (7) Què volem que aprengui l'alumnat i per a què? CAPACITAT + SABER + FINALITAT *Base d'orientació per redactar els objectius d'aprenentatge*	**Criteri d'avaluació** (8) Com sabem que ho ha après? ACCIÓ + SABER + CONTEXT *Base d'orientació per redactar els criteris d'avaluació dels objectius d'aprenentatge*
Reconèixer i analitzar la diversitat de tons de pell de l'aula a partir del referent artístic del projecte Humanæ d'Angélica Dass per deconstruir el concepte estandarditzat de "color carn".	Identifica i descriu la varietat cromàtica dels tons de pell de les fotografies del projecte Humanæ mitjançant l'observació visual analítica per tal de qüestionar l'existència d'un únic "color carn". Compara i contrasta la riquesa de colors presents en el referent artístic amb les tonalitats reals del grup-classe a través del diàleg col·lectiu amb l'objectiu de naturalitzar la diversitat com a norma.
Experimentar i obtenir el propi to de pell mitjançant la barreja i l'ajust de colors primaris i neutres davant del mirall per valorar i visibilitzar la unicitat cromàtica de cada identitat.	Realitza i reajusta barreges amb pintures (colors primaris i neutres) a partir de l'assaig-error de forma autònoma amb l'objectiu de trobar la tonalitat exacta de la seva pròpia pell. Observa i reprodueix els matisos de la seva pell mitjançant l'ús directe del mirall i la bústia de comparació amb les pintures obtingudes per tal de valorar la seva identitat i unicitat cromàtica.
Comunicar i expressar idees o reflexions sobre la riquesa de la diversitat cultural a través del llenguatge visual i artístic per participar activament en la creació del Pantone col·lectiu en igualtat de condicions.	Manifesta i plasma el propi color obtingut i la seva mostra d'identitat a través de la producció plàstica col·lectiva per tal de formar part activa del mosaic multicultural de l'aula sense barreres lingüístiques. Participa i col·labora en l'elaboració del Pantone de l'aula mitjançant l'aportació de la seva targeta de color amb la finalitat de construir un espai de pertinença i igualtat per a tot el grup.

Sabers

Portada

Àrea o Matèria	Bloc de sabers	Saber
Educació artística	Educació plàstica i visual - Percepció i anàlisi	Reconeixement de professions vinculades a la creació, en els àmbits de creació plasticoartística, amb perspectiva de gènere de les obres treballades.
Educació artística	Educació plàstica i visual - Percepció i anàlisi	Descobriment de materials, instruments, suports i tècniques utilitzats en l'expressió plàstica i visual a partir de l' observació activa de les manifestacions artístiques treballades.
Educació artística	Educació plàstica i visual - Percepció i anàlisi	Adquisició d'hàbits de comportament i actitud positiva en la percepció de propostes artístiques en diferents contextos i espais culturals i artístics.
Educació artística	Educació audiovisual - Percepció i anàlisi	Reconeixement d'elements propis del llenguatge audiovisual mitjançant el visionament de propostes icòniques, cinematogràfiques i audiovisuals.
Educació artística	Educació plàstica i visual - Creació i interpretació	Experimentació amb diferents mitjans, suports i materials d'expressió plàstica, utilitzant tècniques bidimensionals i tridimensionals i digitals en imatges, dibuixos, pintures, modelats i construccions pròpies en les produccions artístiques treballades en diversitat de contextos.
Educació artística	Educació plàstica i visual - Creació i interpretació	Planificació i experimentació de processos creatius, personals o col·laboratius en les produccions artístiques treballades a l'aula, per expressar idees, sentiments o emocions identificant i valorant-ne les fases i els resultats finals.
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural	Societats i territoris - Reptes del món actual	Apreciació de les diferències i semblances en els elements geològics que constitueixen l'entorn proper per entendre les dinàmiques que es produeixen i els seus efectes en la vida quotidiana.
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural	Societats i territoris - Reptes del món actual	Percepció dels elements, moviments i dinàmiques de la Terra a l'univers, recollint dades per interpretar les seqüències temporals i els canvis estacionals en la vida diària i en l'entorn.

Desenvolupament de la situació d'aprenentatge

Portada

Quines són les principals estratègies metodològiques que es preveuen utilitzar? Quins tipus d'agrupament realitzarem? Quins són els principals materials que necessitarem? Etc.

Utilitzeu Ctrl+Intro per fer salts de línia

Les estratègies metodològiques es dissenyen sota el marc de la recerca-acció i l'educació inclusiva, posant el focus en l'acció i la comunicació no verbal:

Art Thinking i l'art com a llenguatge:Es concep la pràctica artística no com una finalitat tècnica o estètica, sinó com un segon llenguatge vehicular que substitueix la paraula oral. Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA): L'activitat es planteja des d'una perspectiva totalment sensorial, manipulativa i visual.
Bastida Cognitiva i Suport Visual Transversal:Durant tota la seqüència s'utilitza una presentació de Canva. Aquest recurs visual estructural funciona com un mapa de referència constant que permet als infants anticipar els passos i rebre les instruccions sense dependre exclusivament del codi verbal oral.

Entorn de Seguretat Emocional (Model Koala Art): S'aplica de manera explícita el Decàleg de l'Artista per legitimar l'error.

Deconstrucció Crítica a partir de l'Evidència: Es parteix de l'experimentació directa i manipulativa (la barreja real amb pintures) per generar un conflicte conceptual sobre l'estereotip del "color carn". La reflexió no s'imposa des d'un discurs teòric o moral, sinó des d'una evidència científica i visual compartida.

Tipus d'agrupaments:

Els agrupaments són flexibles i canvien al llarg de la seqüència per afavorir diferents nivells d'interacció social i cohesió:

Grup-classe (Assemblea inicial i final): S'utilitza al principi de la sessió per visualitzar el referent artístic d'Angélica Dass, compartir les primeres impressions i realitzar el debat crític de cloenda. També s'agrupa així per prendre decisions col·lectives (com el títol del mural triat per votació).

Treball individual (Fase d'experimentació): Cada infant disposa del seu Pantone personal, fomentant l'autoconeixement i la concentració. Tanmateix, l'alumnat pot ajudar-se i treballar conjuntament.
Petit grup i treball col·laboratiu (Fase d'acció): Els infants comparteixen les taules, les paletes de pintura i els materials plàstics.

Principals materials

Recursos digitals i visuals: Projector o pantalla digital interactiva, presentació de suport visual en Canva i fragments en vídeo del projecte Humanæ d'Angélica Dass.

Elements del context i sensorials:Miralls de taula individuals i aliments reals portats de casa per l'alumnat (xocolata, fruits secs, galetes, etc.) o imatges impreses d'aliments.
Materials plàstics i manipulatius: Pintura líquida tempera de colors primaris i neutres (blanca, negra, marró, groga i vermella), pinzells de diferents gruixos, paletes de barreges per a cada taula, aigua i draps per netejar.

Suports de registre i exposició: Targetes de paper gruixut de format petit (tipus mostra Pantone) per pintar el color definitiu, suport de roba o paper continu de gran format per al mural col·lectiu.

Activitats d'aprenentatge i avaluació

Portada

Descripció de l'activitat d'aprenentatge i d'avaluació	Tipus d'activitat				Temporització
	Activitats inicials *Què en sé?*	**Activitats de desenvolupament** *Què estic aprenent?*	**Activitats de síntesi i estructuració** Què he après de nou?	**Activitats de transferència** *Com sé que ho he après?*	
Creació d'un collage d'identitat personal i cultural a partir d'una silueta humana de gran format. Els infants omplen l'interior amb textures, retalls i materials que representen els seus gustos i referents familiars d'origen, treballant soto la consigna del decàleg "Deixa't portar i crea amb el cor".	☑	☐	☐	☐	1 sessió (60 minuts)
Diàleg gràfic realitzat per parelles sobre un suport paper compartit i en silenci absolut. Un infant inicia una línia o traç i l'altre respon visualment (imitant, complementant o contrastant el traç), posant en valor l'art com a mitjà de comunicació.	☐	☑	☐	☐	1 sessió (60 minuts)
Anàlisi de la diversitat a partir de les fotografies i vídeo d'Angélica Dass (Humanæ) i experiment i conversa sobre "quin és el color carn?"	☐	☑	☐	☐	1 sessió (60 minuts)
mitjançant l'experimentació material amb pintura tèmpera (primaris i neutres) davant d'un mirall i amb aliments, cada infant busca, barreja i obté de manera autònoma el seu propi to de pell real per crear la seva targeta individual i posar-li un nom líric proper (Colorama)	☐	☐	☑	☐	1 sessió (60 minuts)
Acció col·lectiva de disseny, acord assembleari de l'ordre cromàtic i muntatge final del mural compartit sota el títol decisiu de "El color carn no existeix". Socialització i obertura del projecte exposant l'obra finalitzada de gran format als passadissos de l'institut escola i explicant-ne el procés a la resta de grups del centre.	☐	☐	☐	☑	(90 minuts)
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	
	☐	☐	☐	☐	

Vectors / Mesures i suport

Portada

Breu descripció de com s'aborden els vectors (9) en aquesta situació d'aprenentatge *Utilitzeu Ctrl+Intro per fer salts de línia*
Educació inclusiva: Es garanteix l'accés universal als continguts mitjançant els paràmetres del DUA. Benestar emocional i relacional: Es posa el focus en l'autoestima i la seguretat dels infants a través del "Decàleg de l'Artista" Ciutadania democràtica i consciència global: S'utilitza la pràctica de taller i la creació del mural final com una eina d'artivisme crític per deconstruir el racisme conceptual del "color carn".

Mesures i suports universals (10) *Utilitzeu Ctrl+Intro per fer salts de línia*
Múltiples formes de representació (Suport visual i cognitiu): Ús d'una presentació de Canva com a "bastida" visual transversal en totes les sessions. Això permet a tot l'alumnat, especialment a l'alumna nouvinguda, anticipar les tasques i comprendre les ordres de taller sense dependre de manera exclusiva del codi lingüístic oral o gramatical Múltiples formes d'acció i expressió (Llenguatges alternatius): Substitució del pes de la paraula oral per l'acció manipulativa Múltiples formes d'implicació (Entorn segur): Aplicació sistemàtica del "Decàleg de l'Artista" per establir un ambient lliure de judici extern. Treball compartit i organització de l'espai: Organització de les taules en format cooperatiu

Mesures i suports addicionals (11) *Utilitzeu Ctrl+Intro per fer salts de línia*	**o intensius (12)**
Acompanyament en el període de silenci (Krashen): Validació i respecte absolut cap a la seva inhibició verbal espontània. S'elimina qualsevol pressió per produir discurs oral en català durant el taller. Flexibilització del referent sociolingüístic: Introducció de la imatge i dels fragments del vídeo del projecte Humanæ en la seva llengua materna (castellà), garantint d'aquesta manera el seu dret a la comprensió inicial del contingut. Metodologia entre iguals: Companys i companyes que actuen com a referents d'ajuda mútuta i socialització	

(9) 1. Aprenentatges competencials. 2. Perspectiva de gènere. 3. Universalitat del currículum. 4. Qualitat de l'educació de les llengües. 5. Benestar emocional. 6. Ciutadania democràtica i consciència global.

(10) Les mesures i els suports universals són els que s'adrecen a tot l'alumnat. Han de permetre flexibilitzar el context d'aprenentatge, proporcionar als alumnes i als docents estratègies per minimitzar les barreres d'accés a l'aprenentatge i a la participació que es troben a l'entorn, i garantir la convivència i el compromís de tota la comunitat educativa.

(11) Les mesures i els suports addicionals s'adrecen a alguns alumnes. Permeten ajustar la resposta educativa de forma flexible, preventiva i temporal, focalitzant la intervenció educativa en aquells aspectes del procés d' aprenentatge que poden comprometre l'avenç personal i escolar.

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Anna Vallet Izquierdo
Treball de Final de Grau