




**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma de Barcelona**

TESI DOCTORAL

Programa Doctorat en Educació

Departament Pedagogia Aplicada

La inclusió d'alumnes amb necessitats específiques de suport: percepció docent de les pràctiques educatives a educació infantil, primària i secundària.

Autor: Albert Centellas Comellas

Director: Pedro Jurado de los Santos

Gener 2023

Facultat de Ciències de l'Educació - UAB

Dr. Pedro Jurado de Los Santos, Professor Titular d'Universitat del Departament de Pedagogia Aplicada amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

FA CONSTAR QUE:

La investigació realitzada sota la meva direcció pel Sr. Albert Comellas Centellas, amb el títol “*La inclusió d'alumnes amb necessitats específiques de suport: percepció del docent a educació infantil, primària i secundària*”, reuneix els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per a la lectura i la defensa pública davant la corresponent Comissió, per a l'obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona. Per tant, considero procedent autoritzar-ne la presentació.

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 5 de gener de 2023

Signat:

Dr. Pedro Jurado de los Santos

A la meva mare i al meu pare, imprescindibles.  
A la meva dona, Marta. Sense tu no hagués estat possible.  
Als meus fills, Ot i Jep.

## AGRAÏMENTS

Vull donar les gràcies a tota la meua família per tenir la fe i la confiança amb mi, ha estat un camí pedregós i la vostra confiança i il·lusió han estat imprescindibles. Als meus pares; Josefina i Pere, als meus germans; Ernest i Carles; als meus sogres; Isidre i Josefina, i a la Queralt, Rosa, Mariona i Jordi. A tots, gràcies.

Com a mestre de primària quan vaig decidir començar aquest projecte em vaig acompanyar de persones fantàstiques que la vida m'ha portat, voldria agrair a tot el Claustre de l'Escola Ametllers de Sant Joan de Vilatorrada per recolzar-me, per ajudar-me a fer-ho tot més fàcil. En especial a la Tània Cabello, a l'Albert Viu, a la Neus Calafell, a la Blanca Navarro i a la Carme Bartuló. Referents en tot moment per la seva ètica i professionalitat.

A la Inspecció d'Educació del Vallès Occidental voldria donar les gràcies a les persones magnífiques que he conegut; persones amb coneixement i honradesa, un rol imprescindible en el sistema educatiu. L'inspector no només assessora, orienta i avalua, l'inspector té el deure d'ajudar a construir una societat més justa.

Als amics i amigues que m'han deixat empremta i hem crescut junts en alguna etapa de la vida; David, Mònica, Núria, Jordà, Genís, Jordi, Eric, Sergi, Joan, Marc, Aleix, Isaura i Ciscu.

A totes les persones que han participat d'aquesta tesi mitjançant entrevistes, focus group o emplenant el qüestionari, eternament agraït.

Al meu tutor de tesi, el Doctor Pedro Jurado de los Santos del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. El meu guia, assessor, acompanyant... gràcies per ser-hi sempre, sempre. Gràcies per tot el coneixement que m'has compartit, per ser tan respectuós i la fe que m'has demostrat en poder aconseguir finalitzar aquesta tesi feta amb infinitat de petites estones al llarg d'aquests 5 anys.

Finalment, a la meua dona Marta Selva per respectar-me tots els moments i espais que he necessitat per portar a terme aquesta tesi. Vaig iniciar aquest camí el 2017, quan el nostre fill Ot tenia un mes i, després de cinc anys, havent arribat al món el nostre segon fill Jep, aconseguim finalitzar-la. També és vostra.

## RESUM

Una de les línies estratègiques del Departament d'Educació és la inclusió, en conseqüència és un dels objectius preferents a desenvolupar en el marc dels centres educatius i comunitat educativa. Les escoles i instituts com a organitzacions tenen la obligació, i així ho estableix la normativa, de fomentar els principis de la inclusió i ser un element més per provocar el canvi social necessari i poder normalitzar definitivament la diversitat en, no només als centres, sinó també a la societat. És per aquest motiu que analitzar aspectes com la didàctica, les metodologies, els recursos i les situacions d'aprenentatge que s'apliquen actualment són un element clau per descriure la situació dels centres i quins factors en poden ser condicionants.

En relació amb l'anàlisi teòric d'aquesta investigació que hem desenvolupat, sumat el terme inclusió, és el plantejament de l'ètica associat a la presa de decisions del docent en la seva pràctica educativa, caracteritzada en un enfocament conseqüencialista o no-conseqüencialista. El concepte clau de competència docent també forma part dels conceptes principals entesa com un conjunt de coneixements, procediments i actituds mobilitzats en recursos personal i desenvolupats en accions que van associades a la pràctica docent i tenint de referència diferents models que plantegen els autors

El disseny metodològic està desenvolupat per donar resposta als objectius plantejats. L'estudi presenta un plantejament metodològic mixt basat en un disseny quantitatiu i qualitatiu en el que existeix una retroalimentació amb les dades de les dues perspectives. La mostra recau amb els docents de les etapes educatives d'infantil, primària i secundària. Com a instruments s'ha utilitzat el qüestionari, l'entrevistes i focus group. El programari utilitzat per al tractament i anàlisi de dades qualitatives ha estat el programa SPSS v.22 mitjançant el qüestionari tramés als centres educatius pública, privats concertat i privats de Catalunya (N=425). En relació a la fase qualitativa s'ha portat a terme 5 entrevistes a diferents perfils docents que intervenen al centres educatius de territori català, analitzades amb el programa Atlas.ti v.22.2.5.0.

Els resultats de la recerca conclouen que en relació a la perspectiva docent cal empoderar més els centres mitjançant la formació i fent èmfasi de l'evidència de les bones pràctiques universals, amb la necessitat de replantejar els recursos del centre des d'un enfocament eficient en les mesures organitzatives, de coordinació i d'atenció a la diversitat. Consolidant el pla de centre amb valors inclusius que facilitaran un disseny curricular amb una perspectiva universal, creant finalment un context d'aula idoni per a tot l'alumnat. La desconexió d'aquests elements pot condicionar l'increment de barreres d'aprenentatge en el centre, on finalment, fomentarà la realització d'una pràctica docent individualitzada. Condicionada per la competència i l'ètica en la presa de decisions de les propostes i situacions d'aprenentatge que es generin a l'aula.

## ABSTRACT

One of the strategic lines of the Department of Education is inclusion. Consequently, it is one of the priority objectives to be met within the framework of educational centres and the educational community. As established by the regulations, schools and high schools as organizations have the obligation to promote the principles of inclusion and to foster the social change needed. Furthermore, they must be able to normalize diversity once and for all, not only in schools, but also in society. Hence, the analysis of aspects such as didactics, methodologies, resources and learning situations which are currently applied is a key element to describe the situation of the schools and identify what factors can be conditioning factors.

The theoretical analysis of this research, where the term inclusion must be added, consists of a consequentialist or non-consequentialist ethical approach of the teacher's decision-making process in his educational practice. The key concept of the teaching competence is also part of the main concepts understood as a set of knowledge, procedures and attitudes mobilized in personal resources and developed in actions, which are associated with teaching practices and have different models as a reference, suggested by the authors.

The methodological design is developed to respond to the set of objectives. The study presents a mixed methodological approach based on a quantitative and qualitative design, in which feedback is achieved through the data from both perspectives. The sample involves teachers of pre-school, primary and secondary educational stages. The questionnaire, interviews and focus group have been used as instruments. The software used for the processing and analysis of qualitative data has been the SPSS v.22 program through a questionnaire sent to public, semi-private and private schools in Catalonia (N = 425). In relation to the qualitative phase, 5 interviews have been carried out with different teaching profiles who play a part in the educational centres of the Catalan territory, analysed with the program Atlas.ti v.22.2.5.0.

The results of the research conclude that, as regards the teaching perspective, schools must be more empowered through training and by following the evidence of good universal practices. The resources of the centre need to be reconsidered with an efficient approach as regards organizational measures, coordination and attention to diversity. It needs to be achieved by consolidating the school plan with inclusive values that will facilitate a curricular design with a universal perspective, by finally creating an ideal classroom background for all the students. The disconnection of these elements will trigger the increase of learning barriers in the centre and, as a result, an individualized teaching practice will take place, which will be conditioned by the competence and ethics in the decision-making processes and learning situations that are generated in the classroom.

Nota: les referències que trobem en aquesta tesi a persones i/o col·lectius s'han redactat fent ús del masculí com a gènere no marcat. En cap cas, el gènere gramatical ha estat utilitzat per manifestar cap tipologia de desigualtat existent entre homes i dones



## SUMARI DE CONTINGUTS

INTRODUCCIÓ	13
<b>PRIMER BLOC – MARC TEÒRIC</b>	
<b>Capítol 1. L'Educació Inclusiva</b>	<b>17</b>
<b>1. Aproximació al recorregut de l'educació inclusiva</b>	17
1.1. L'educació inclusiva a Espanya i Catalunya	18
1.2. Situació de l'escolarització de l'alumnat a Catalunya	20
<b>2. Les pràctiques educatives des d'una perspectiva inclusiva</b>	22
2.1. Principis inclusius; presència, participació i progrés	25
2.2. L'educació inclusiva a l'aula	25
2.3. Barreres i limitacions per a l'aplicació de mesures inclusives	29
<b>3. Reeducar la pràctica educativa dels centres</b>	30
3.1. El replantejament de l'educació especial	33
3.2. Condicionants i facilitadors per a una educació inclusiva	34
<b>4. El Disseny Universal per a l'Aprenentatge, una aposta inclusiva</b>	37
4.1. El currículum estàndard i el currículum DUA	38
4.2. La formació i la implicació amb el DUA	39
4.3. Principis del Disseny Universal per a l'aprenentatge	40
<b>Capítol 2. Actuació docent, ètica i moral</b>	<b>43</b>
2.1. Ètica i moral	43
2.2. La filosofia moral	44
2.3. Les teories ètiques basades en els principis: Perspectiva ètica del no-conseqüencialisme i del conseqüencialisme	45
2.4. L'ètica aplicada	48
2.5. Plantejaments de l'ètica i actitud professional docent en les pràctiques de l'ensenyament.	49
<b>Capítol 3. Competència docent</b>	<b>51</b>
3.1. Dimensió conceptual de competència. La complexitat dels diferents sabers	51
3.2. La competència docent	52
3.3. Competència docent i inclusió educativa	54
<b>SEGON BLOC – DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ</b>	
<b>Capítol 4. Disseny de la investigació</b>	<b>57</b>
4.1. La finalitat i els objectius de la investigació	57
4.2. Plantejament metodològic	58
4.3. El disseny i les fases de la investigació	61

4.4. Població, selecció i perfil de la mostra	63
4.4.1. El qüestionari com a instrument de recollida de dades	64
4.5. Comprensió de les pràctiques d'inclusió a centres a partir d'una aproximació qualitativa	73
4.5.1. La població i recollida dels participants del focus group: la selecció i les característiques	75
4.5.2. El focus group com a estratègia d'obtenció de la informació	76
4.5.3. La població i recollida dels participants de les entrevistes: la selecció les característiques	77
4.5.4. L'entrevista semiestructurada com a estratègia d'obtenció de la informació	78
4.5.5. L'anàlisi, interpretació i elaboració de la informació en el focus group i entrevista	79
4.6. Aspectes ètics de la investigació	81
<b>TERCER BLOC – RESULTATS</b>	
<b>Capítol 5 Anàlisi quantitatiu</b>	<b>83</b>
5.1. L'anàlisi quantitativa	83
5.1.1. Sexe	83
5.1.2. Edat	84
5.1.3. Formació acadèmica	85
5.1.4. Nivell educatiu d'impartició de docència	86
5.1.5. Càrrec en el centre	88
5.1.6. Experiència docent	89
5.1.7. Experiència amb alumnat amb NESE	90
5.2. Caracterització de la mostra dels centres	91
5.2.1. Titularitat del centre	91
5.2.2. Titularitat del centre i nombre d'alumnat amb NESE	92
5.2.3. Tipologia de centre	93
5.2.4. Nombre alumnat centre i nombre alumnat amb NESE	93
5.3. Caracterització de variables dependents	95
5.3.1. Aspectes organitzatius i curriculars	95
5.3.2. Professorat i recursos	98
5.3.3. Cultura inclusiva	101
5.4. Anàlisi ANOVA	107
5.4.1. Amb relació al sexe	107
5.4.2. Amb relació a l'edat	108
5.4.3. Amb relació a l'experiència docent	109
5.4.4. Amb relació a la formació (títol acadèmic)	109
5.4.5. Amb relació al curs-nivell en el que s'imparteix la docència	109
5.4.6. Amb relació al càrrec- funció que desenvolupa en el centre	111
5.4.7. Amb relació a l'experiència amb alumnat amb NESE	113
5.4.8. Amb relació a la titularitat del centre	113
5.4.9. Amb relació a la tipologia de centre	114
5.4.10. Amb relació al nivell d'impartició de la docència	116
<b>Capítol 6 Anàlisi qualitatiu</b>	<b>119</b>
6.1. Anàlisi de resultats entrevistes i focus group	119

6.2. Anàlisi de factors i categories	119
6.2.1. Anàlisi factor 1: aspectes organitzatius i curriculars	120
6.2.1.1. Categoria pla de centre	120
6.2.1.2. Categoria coordinació de centre i organització de centre	124
6.2.1.3. Categoria disseny curricular i metodologia	128
6.2.1.4. Categoria avaluació	133
6.2.2. Anàlisi factor 2: professorat i recursos	136
6.2.2.1. Categoria formació del professorat	136
6.2.2.2. Categoria recursos materials i personals	140
6.2.2.3. Categoria activitats extraescolars i complementàries	143
6.2.3. Anàlisi factor 3: cultura inclusiva	145
6.2.3.1. Categoria valors inclusius	145
6.2.3.2. Categoria participació a la comunitat educativa	150
6.2.3.3. Categoria percepcions	153
<b>QUARTA BLOC- CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ DE RESULTATS</b>	
<b>CAPÍTOL 7: CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ DE RESULTATS</b>	
7.1. Les percepcions docents en relació als alumnes amb NESE des d'una cultura inclusiva	157
7.2. Les accions docents des d'un plantejament competencial	159
7.3. Les percepcions dels professionals dels centres d'infantil, primària i secundària amb relació a l'atenció a la diversitat	161
7.4. Limitacions de la investigació	164
BIBLIOGRAFIA	165
ANNEX	
Annex 1. Qüestionari a docents	178
Annex 2. Guió focus grup	187
Annex 3. Guió entrevista	190
Annex 4. Base de dades Atlas.ti	196
Annex 5. Transcripció entrevistes	197
Annex 6. Transcripció focus groups	276
Annex 7. Base de dades SPSS	

## ÍNDEX DE TAULES, GRÀFICS I FIGURES

Taula 1: Evolució de l'alumnat amb necessitats educatives especials en el sistema educatiu (2005-2021).	21
Taula 2: Evolució de l'alumnat amb necessitats educatives especials en el sistema educatiu (2005-2021).	21
Taula 3. Impacte de les investigacions per promoure la pedagogia, el currículum i l'avaluació inclusiva.	35
Taula 4. Objectiu general i objectius específics de la investigació.	58
Taula 5. Modalitats del mètode mixt d'investigació.	58
Taula 6. Operacionalització dels mètodes mixtes.	60
Taula 7. Disseny de mètodes mixtes.	60
Taula 8. Fases de la recerca.	61
Taula 9. Característiques de la mostra relativa al qüestionari.	64
Taula 10. Variables sociodemogràfiques.	64
Taula 11. Variables de centre.	65
Taula 12. Dimensions i variables del qüestionari.	65
Taula 13. Validació i anàlisi factorial del qüestionari.	72
Taula 14. Idoneïtat i pertinença dels participants dels focus group.	74
Taula 15. Factors, objectius i categories del focus group.	77
Taula 16. Idoneïtat i pertinença dels participants de les entrevistes.	78
Taula 17. Factors, objectius i categories del disseny de les entrevistes.	79
Taula 18. Factors i categories de l'entrevista.	80
Taula 19. Categorització de l'edat.	84
Taula 20. Categorització de la formació acadèmica.	85
Tabla 21. Nivell educatiu d'impartició de docència.	86
Taula 22. Representació en relació a al funció en el centre.	88
Taula 23. Anys d'experiència docent.	89
Taula 24. Experiència amb alumnat amb necessitats específiques de suport.	90
Taula 25. Caracterització de la mostra segona la titularitat del centre.	91
Taula 26. Taula 26. Titularitat del centre amb nombre d'alumnat amb NESE.	92
Tabla 27. Caracterització de la mostra segona la tipologia de centre.	93
Tabla 28. Pla de centre.	93
Tabla 29. Organització i coordinació.	95
Taula 30. Disseny curricular i metodologia.	96
Taula 31. Avaluació.	97
Tabla 32. Formació del professorat.	98
Taula 33. Recursos materials i personals.	99
Taula 34. Activitats extraescolars i complementàries.	100
Tabla 35. Valor inclusius.	101
Taula 36. Participació de la comunitat educativa.	102
Taula 37. Percepcions.	103
Taula 38. Correlació entre factors.	104
Taula 39 . Valors inclusius relacionats amb el Bulling en funció del sexe.	107
Taula 40. Comparació de la percepció en funció de l'edat	108
Taula 41. ANOVA amb relació al nivell en que s'imparteix la docència	109
Taula 42. ANOVA amb relació al càrrec-funció que desenvolupa en el centre	111
Taula 43. ANOVA amb relació a la titularitat del centre	113
Taula 44. Descriptius tipo-nivell educatiu d'exercici de la docència	114
Taula 45. ANOVA Factors amb relació al nivell impartició de docència.	116
Taula 46. Diferències amb relació al nivell impartició de docència	118
Taula 47.	

Taula 48.	
-----------	--

Gràfic 1. Representació sexe dels docents.	83
Gràfic 2. Representació de l'edat dels docents.	85
Gràfic 3. Representació de la titulació acadèmica dels docents.	86
Gràfic 4. Nivell educatiu d'impartició de docència.	87
Gràfic 5. Representació formació acadèmica, nivell d'impartició	87
Gràfic 6. Percentatge de càrrecs representants a partir de la mostra	89
Gràfic 7. Experiència docent	90
Gràfic 8. Representació dels anys d'experiència docent amb alumnat NESE.	91
Gràfic 9. Representació associada a la titularitat del centre.	92
Gràfic 10. Representació de la titularitat del centre.	93
Gràfic 11. Representació de nombre d'alumnat amb NESE en funció del nombre d'alumnat dels centres educatius.	94
Gràfic 12. Pla de centre	95
Gràfic 13. Organització i coordinació	96
Gràfic 14. Disseny curricular i metodologia	97
Gràfic 15. Avaluació	98
Gràfic 16. Formació professorat	99
Gràfic 17. Recursos materials i personals.	100
Gràfic 18. Activitats extraescolars i complementàries	101
Gràfic 19. Valors inclusius	102
Gràfic 20. Participació de la comunitat educativa	103
Gràfic 21. Percepcions	104
Gràfic 22. Perfil dimensional en funció del sexe.	107
Gràfic 23. Perfil descriptiu dels nivells d'impartició docent amb relació als factors d'inclusió.	116
Figura 1. Estructura de les dimensions de l'índex for inclusion.	24
Figura 2. Principals barreres detectades en el marc de la pràctica inclusiva.	30
Figura 3. Eixos a considerar a l'educació inclusiva.	36
Figura 4. Estructura bàsica de les dues teories ètiques basades en els principis.	47
Figura 5. Dimensions globals de els competències per a la inclusió.	54
Figura 6. Processos i fases de la investigació.	62
Figura 7. Fases del procés d'investigació d'anàlisi qualitativa.	73
Figura 8. Mapa conceptual factor pla de centre	123
Figura 9. Mapa conceptual factor organització i coordinació	128
Figura 10. Disseny curricular i metodologia	133
Figura 11. Mapa conceptual participació comunitat	136
Figura 12. Mapa conceptual formació professorat	140
Figura 13. Mapa conceptual recursos i amterial personal	143
Figura 14: Mapa conceptual activitats extraescolars	145
Figura 15: Mapa conceptual valors inclusius	150
Figura 16: Mapa conceptual percepcions	155

La inclusió és un concepte que històricament ha estat desenvolupat per autors de diferents països d'arreu el món i impulsat des de UNESCO. Referents com Ainscow, Booth, Arnaiz, Echeita, Marchesi, Opperty, Farrell, Dysón, Dovigo, i molts altres es poden tenir presents quan estudiem el fenomen de la inclusió. Les contribucions han permet impulsar un moviment que avui dia es pot descriure com a paradigma, que sustenta la visió de la educació com un procés obert, flexible, adaptatiu i que considera l'esser humà com el centre d'interès. Altres autors han contribuït amb reiterades aportacions a les Ciències Socials en el procés de canvi dels centres educatius ((Perrenaud, Tejada, Howe, Miramontes, ...) i a la millora inclusiva de la educació dels infants i alumnat, a la consideració ètica docent i la competència docent. Tres eixos que ens guiaran en aquest procés d'investigació.

La inclusió escolar és un dels principis generals que inspiren el sistema educatiu de Catalunya (Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació), que fa èmfasi en el reconeixement internacional sobre el fet que l'educació inclusiva és un pilar fonamental per promoure la inclusió social de totes les persones en tots els àmbits de la vida, des de la infància fins a la vellesa.

L'aprovació del decret 150/2017, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu ha estat un punt de partida en processos de canvi dels nostres centres educatius d'infantil, primària i secundària i és una declaració d'intencions que ha permès obrir la porta a noves oportunitats per al sistema educatiu català i contribuir a fer un món més just on la diversitat i la seva atenció han estat els eixos que marquen l'orientació de les accions, siguin específicament educatives, o mitjançant suports que faciliten les mateixes.

L'agenda mundial de l'educació (Educació 2030) forma part dels 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de les Nacions Unides. En l'àmbit de l'educació es recullen en l'Objectiu de Desenvolupament sostenible 4 (ODS4), que pretén "*garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida per a tothom*". (UNESCO, 2016. P7.)

La inclusió és un dels reptes actuals no només per als centres educatius, sinó, a més, com a paradigma necessari en l'àmbit educatiu. Per tant, aquest estudi es basa en l'anàlisi de les pràctiques que els docents porten a terme en els centres educatius d'infantil, primària i secundària i com aquestes influeixen en l'atenció a l'alumnat analitzant la pròpia percepció de les estratègies portades a terme. Actualment els centres educatius estan en procés de canvis, aquests comporten reflexió, coordinació, entre d'altres... però la inclusió va molt més enllà del nostre objecte d'estudi, la inclusió ha de provocar un canvi social i aquí és on tenim el repte com a societat.

A partir dels plantejaments de l'Index sobre la inclusió (Booth i Ainscow, 2000), indaguem sobre la resposta que s'ofereix a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), a educació Infantil, Primària i Secundària Obligatòria, des de la perspectiva del professorat.

Des dels anys 90 fins ara hi ha hagut una immensitat de referències, bibliografia i treballs en relació a processos d'inclusió. Seguim el procediment de la UNESOC (Booth i Ainscow 2000, 2001, 2009, 2013). També d'autors espanyols que han aprofundit en aquesta temàtica, però el que es presenta és una síntesi d'una aproximació a la inclusió amb els fonaments actuals que cal tenir presents; i aquí és on es plantejen aspectes com el Disseny Universal d'Aprenentatge com alternativa que possibilita l'accessibilitat i participació a l'aprenentatge o l'anàlisi de la ètica de les pràctiques educatives i la seva relació amb les competències que marquen l'atenció a la diversitat de l'alumnat.

Destacant la importància que adquireix la inclusió educativa, tenint present el paper del professorat, la seva percepció amb relació al procés d'ensenyament-aprenentatge, en el que es detaquen les accions i/o pràctiques educatives, es porta a terme una metodologia d'anàlisi mixta, per incidir en els processos d'anàlisi quantitativa i processos d'anàlisi qualitativa. Definim la metodologia de l'estudi com descriptiva fenomenològica interpretativa, *ex post facto*. Aquesta metodologia ens permet descriure les pràctiques docents, interpretar-les des d'un plantejament de models d'atenció inclusiva, associat a les pròpies competències docents, poder-les valorar per detectar factors que permetin millorar-ne la qualitat.

Descrit el motiu per la qual es porta a terme aquesta investigació, tot seguit plantejem l'objectiu general:

- Valorar el rol docent i dels professionals vers l'atenció a la diversitat en els centres educatius d'educació infantil, primària i secundària.

Per donar resposta a aquest objectiu general ens plantejem quatre objectius específics que permeten guiar el nostre procés de recerca:

- Analitzar les percepcions dels docents en relació als alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) des d'una cultura inclusiva.
- Analitzar les accions docents des d'un plantejament competencial.
- Analitzar les percepcions dels professionals dels centres educatius d'infantil, primària i secundària amb relació a l'atenció a la diversitat.

La tesi es desenvolupa a partir de quatre grans blocs dividits en sis capítols.

El primer bloc va relacionat amb el marc teòric i es realitza una fonamentació dels tres conceptes claus; la inclusió, l'ètica i la competència docent. S'ha realitzat un procés de recerca de publicacions associades a aquests conceptes i també de les investigacions recents publicades. Tot per cercar la coherència del nostre estudi i poder donar resposta amb una base fonamentada als objectius marcats.

El segon gran bloc consisteix en descriure el disseny de la investigació associat a tot el procediment portat a terme. Definint la finalitat i els objectius que en hem plantejat, desenvolupar el plantejament metodològic conjuntament amb el disseny i les fases de la investigació. Recollim les investigacions més recents associades a processos inclusius i finalment descrivim la mostra que ha participat del procés de recollida de dades mitjançant els instruments aplicats. Aquests són el qüestionari, el focus group i l'entrevista.

El tercer gran bloc va associat a descriure els resultats quantitius i qualitius obtinguts fruit de l'anàlisi del programa SPSS V.22 en relació a la part quantitativa i a al programa ATLAS.ti v.22 associat a la part qualitativa

Finalment, en el quart bloc de la tesi desenvolupem les conclusions i la discussió de resultats i donar resposta als objectius marcats inicialment. Com tot procés que portem a terme, finalitzarem amb la descripció de les limitacions de la investigació i possibles línies futures d'investigació.

D'altra banda, val a dir que aquesta Tesi ha estat associada amb el projecte I+D+I *d'Evaluación de la respuesta al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo asociadas a discapacidad en Educación Obligatoria: Situación actual y Propuesta de mejora*. EDU2016-75574-P, coordinat per la Universitat de Almeria.

PRIMER BLOC



# MARC TEÒRIC

## CAPÍTOL 1

## L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

El primer capítol que desenvolupem consisteix en situar l'anàlisi dels conceptes principals com a objecte d'estudi, tenint en compte la seva importància en el procés d'investigació portat a terme.

El nostre procés de recerca va associat a començar amb la delimitació conceptual de l'escola inclusiva, i és des d'aquesta base que revisarem el concepte des dels seus orígens fins als avenços actuals en relació aquest concepte. El marc teòric de la recerca ens permetrà descriure i comprendre amb major profunditat els conceptes associats a la inclusió que formen part del nostre anàlisi de la recerca i tot a partir de recerques i plantejaments d'organismes internacionals i d'autors que són referents en l'educació inclusiva.

### 1. Aproximació al recorregut de l'educació inclusiva

El moviment per a l'educació inclusiva sorgeix a principis dels anys noranta, en el Foro Internacional de l'Organització de les Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO), celebrat a Jomtien (Tailàndia). En ell es va aprovar la "*Declaració Mundial sobre Educació per a Tots. Satisfacció de les necessitats bàsiques d'aprenentatge*", i parteix la universalització de l'accés a l'educació per tots els infants, joves i adults, promovent l'equitat, pel qual inicia el moviment inclusiu a nivell mundial.

La Declaració de Salamanca, (UNESCO, 1994) provoca un impuls de l'educació inclusiva, en la que dona a conèixer la necessitat i la urgència d'impartir un ensenyament per a tots els infants, joves i adults, amb i sense necessitats educatives especials dins un mateix sistema comú d'educació, que permeti educar-los amb èxit i oferir una educació de qualitat. S'evidencia una necessitat de canvis en polítiques educatives per assolir aquesta equitat.

Així doncs, en la Declaració de Salamanca (UNESCO, 1994) es proclama que:

- Tots els nens d'ambdós sexes tenen un dret fonamental a l'educació i se'ls ha de donar l'oportunitat d'arribar i mantenir un nivell acceptable de coneixements.
- Cada nen té característiques, interessos, capacitats i necessitats d'aprenentatge que li són propis.
- Les persones amb necessitats educatives especials han de tenir accés a escoles ordinàries, que hauran de ser integrades en una pedagogia centrada en el nen, capaç de satisfer aquestes necessitats.
- Les escoles ordinàries amb aquesta orientació, representen el mitjà més eficaç per combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acollida i construir una pràctica educativa que proporcioni una educació efectiva a la majoria dels nenes i millori l'eficàcia, en definitiva, la relació cost-eficàcia de tot el sistema educatiu (UNESCO, 1995, pp.50-60)

Altres instàncies rellevants a nivell internacional han promogut també l'educació inclusiva, com La Convenció sobre els Drets del Nen (1989) adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989 preveu en l'article 2.1 que "*els estats membres han de respectar els drets enunciats en aquesta convenció i assegurar-los a tots els infants sota la seva jurisdicció sense cap mena de discriminació, independentment de la raça, el color, el sexe, la llengua, la religió, l'opinió política o d'altra mena, l'origen nacional, ètnic o social, la posició*

*econòmica, la incapacitat física, el naixement o qualsevol altra condició de l'infant, dels seus pares o dels seus tutors legals”.*

Es reconeix clarament el dret de tots els infants i adolescents, sigui quina sigui la seva condició, a l'accés a l'educació en igualtat d'oportunitats i al màxim desenvolupament possible a través del sistema educatiu (articles 2, 6, 28 i 29). Les administracions públiques tenen el deure de proporcionar als infants amb discapacitat oportunitats de ple desenvolupament mitjançant l'atenció especial de les seves necessitats educatives (article 23).

Les Normes Uniformes per l'Equiparació d'Oportunitats de les Persones amb Discapacitat (1993); La Conferència Internacional de Dakar (2000), on es va realitzar un seguiment de la proposta Educació per a Tots de Jomtien, La Convenció Internacional de l'ONU dels Drets de les Persones amb discapacitat (2006), on reconeix expressament el dret a l'educació inclusiva com a model indispensable perquè tot l'alumnat rebi una educació de qualitat i per garantir la universalitat i la no-discriminació en el dret a l'educació, i la Conferència Governamental: L'Educació Inclusiva, el camí cap el futur de la UNESCO (2009).

Actualment, a nivell internacional, es reconeix la inclusió com a principi fonamental i prioritari pel qual haurien de regir-se aquelles polítiques que promouen pràctiques d'educació per a tots. En molts països s'ha realitzat un gran esforç per desenvolupar sistemes i centres més inclusius. Tot i això, a l'últim informes de seguiment de l'Educació per a Tots en el Món (UNESCO, 2014b) demostra que encara estem lluny en l'assoliment dels objectius proposats, observant grans mancances en relació a l'accessibilitat i la qualitat de l'educació per a persones de grups vulnerables.

Tot i l'interès demostrat a nivell mundial per l'educació inclusiva i haver descrit en diversos informes i iniciatives desenvolupades, encara persisteix una gran confusió respecte al seu significat i ens trobem amb barreres, dificultats i resistències que impedeixen concretar accions a nivell de polítiques i pràctiques orientades al progrés d'escoles més inclusives (Giné, Duran, Font i Miquel, 2009; Echeita i Ainscow, 2011).

La normativa internacional, doncs, reconeix el dret dels infants i adolescents a rebre una atenció educativa adequada, amb els suports complementaris que calguin, segons el cas i d'acord amb les necessitats de cada alumne, per facilitar la seva educació efectiva i el màxim nivell de desenvolupament de les seves capacitats, en un règim d'inclusió, qualitat i equitat.

Entre els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) patrocinats per l'ONU a l'Agenda 2030, en destaquem l'ODS 4, que fa referència a la necessitat que tots els països garanteixin una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoguin oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida per a tothom. 2030.

### **1.1. L'educació inclusiva a Espanya i Catalunya**

L'informe del Síndic de Greuges de Catalunya (2021) fa un recull interessant de l'evolució normativa inclusiva:

La Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), estableix els principis de normalització i sectorització dels serveis, d'integració escolar i de personalització de la resposta educativa i també que el sistema educatiu disposaria dels recursos necessaris perquè l'alumnat amb necessitats educatives especials tingués una resposta educativa adreçada a assolir, dintre del mateix sistema, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat.

la Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents, definia l'alumnat amb necessitats educatives especials com a aquell que requereix, durant un període de la seva escolarització, determinats suports i atencions educatives específiques pel fet de tenir discapacitats motrius, psíquiques o sensorials, manifestar trastorns greus de conducta o trobar-se en situacions socials o culturals desfavorides.

El Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, tenia per objecte *"l'ordenació de l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials temporals o permanents, derivades de condicions personals de discapacitats psíquiques, motrius o sensorials, de condicions personals de sobredotació o per causes associades a la seva història educativa i escolar"*. També era objectiu d'aquesta regulació establir i adaptar els *"requisits mínims establerts amb caràcter general en els centres d'educació especial i en les unitats d'educació especial integrades en centres docents ordinaris"*.

Decret 299/1997 regulava l'escolarització dels infants i adolescents amb necessitats educatives especials en les unitats d'educació especial dels centres ordinaris o en centres d'educació especial (CEE) d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats. També en els graus postobligatoris establí mesures de suport i adaptació curricular per garantir la continuïtat formativa dels adolescents i joves amb discapacitat.

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, modificada per la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre (LOMLOE), que estableix que el sistema educatiu ha de garantir la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat independentment de les seves condicions i circumstàncies, la igualtat d'oportunitats mitjançant l'educació i la inclusió educativa, i la flexibilitat del sistema per adequar els processos educatius a la diversitat d'aptituds, interessos, expectatives i necessitats de l'alumnat, entre altres principis. Es planteja una aposta clara per una escolarització sense exclusions, d'acord amb els principis de qualitat i equitat, que afavoreixi la inclusió de tot l'alumnat.

Al seu torn, la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació a Catalunya (LEC), exposa, des del preàmbul, la necessitat d'adequar l'activitat educativa per atendre la diversitat de l'alumnat i l'assoliment d'una igualtat d'oportunitats i d'accessibilitat. En el títol preliminar inclou, com un dels principis rectors del sistema educatiu català, *"la cohesió social i l'educació inclusiva com a base d'una escola per a tothom"*.

L'articulat de la LEC recull que l'atenció educativa de tot l'alumnat es regeix pel principi d'inclusió, i defineix els criteris d'organització pedagògica que han de facilitar l'atenció educativa de tots els alumnes i, en particular, d'aquells que poden trobar més barreres en l'aprenentatge i la participació. Estableix en els articles 2 i 81 la inclusió escolar com a principi rector del sistema educatiu, i l'escola inclusiva com a base per a l'atenció de tot l'alumnat, independentment de les seves condicions i capacitats. Això amb la idea que els infants i adolescents amb necessitats específiques de suport educatiu puguin gaudir de les mateixes oportunitats educatives que qualsevol altre infant escolaritzat. (Síndic de Greuges de Catalunya[SGC], 2021, p. 9-10)

Davant aquest recorregut normatiu podem concloure que el camí de la inclusió ha estat llarg, però actualment tenim l'instrument que ha de permetre fer un pas més. La publicació l'any 2017 del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema

educatiu inclusiu, va pretendre donar un nou impuls al model d'escola inclusiva a Catalunya amb l'objectiu declarat, partint de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC), de *"garantir que tots els centres educatius sostinguts amb fons públics dins l'àmbit de l'ensenyament no universitari siguin inclusius"*. (SGC, 2021, p.10)

L'informe del Síndic de Greuges descriu que *"l'anàlisi de la realitat del sistema educatiu posa de manifest la persistència d'algunes mancances relacionades amb l'atenció a la diversitat i amb les dificultats en l'aplicació efectiva del model d'educació inclusiva que preveu la normativa esmentada."* (SGC, 2021, P.10)

En aquest sentit, podem argumentar, seguint a Thomas & Whitburn (2019), que els sistemes educatius situen els professionals de l'educació en discursos de risc, donades les mancances i les dificultats, concentrant els processos en el compliment i el rendiment, en part a través d'un èmfasi que es posa en el diagnòstic de les diferències de l'aprenent i les posteriors respostes compartimentades. Qüestiona el bon ús del temps en els centres educatius i replanteja un enfoc cap a la formació del professorat i la pràctica docent, *"concloem que el temps es desenvolupa com un constructe lineal en els centres, i que la conveniència s'entén únicament pel que fa a l'aparició de solucions ràpides. Aquesta relació amb la temporalitat en l'escolarització comporta categoritzacions reductives, simplistes i binàries dels alumnes amb dificultats"* (p.167)

## **1.2. Situació de l'escolarització d'alumnat a Catalunya**

L'informe publicat pel Síndic de Greuges de Catalunya (2021) posa èmfasi en que el model d'escola inclusiva propugna que l'alumnat es pugui escolaritzar en centres ordinaris, sigui quina sigui la seva condició, i que aquests puguin atendre de manera adequada les seves necessitats educatives, conjuntament amb les de la resta de l'alumnat.

El Comitè sobre els drets de les persones amb discapacitat, a través de l'Observació general núm. 4 (2016), sobre el dret a l'educació inclusiva, *"ha assenyalat que el plantejament d'integrar totes les persones té per objecte posar fi a la segregació en els entorns educatius i garantir que l'ensenyament s'imparteix en aules inclusives. L'observació general esmentada també preveu que l'obligació dels estats d'actuar per aconseguir la plena aplicació del dret a l'educació inclusiva (40) no és compatible amb el manteniment de dos sistemes d'ensenyament: un sistema d'ensenyament general i un sistema d'ensenyament segregat o especial"* (SGC, 2021. p. 15)

La LEC preveu l'escolarització en centres d'educació especial únicament quan no sigui possible en centres ordinaris amb mesures d'atenció a la diversitat. El Decret 150/2017 ha previst l'escolarització en centres d'educació especial de forma *"excepcional"* únicament en el cas d'alumnat *"amb discapacitats greus o severes que necessitin una elevada intensitat de suport educatiu i mesures curriculars, metodològiques, organitzatives o psicopedagògiques altament individualitzades"*, sempre que la família així ho sol·liciti.

Segons l'anàlisi de les dades facilitades pel Departament d'Educació es posa en evidència que la presència d'alumnat en centres d'educació especial es encara alta però s'estabilitza en els darrers quinze anys, *"al voltant dels 7.000 alumnes, amb una lleugera tendència a incrementar-se després de l'aprovació del Decret 150/2017, contràriament al que caldria esperar"* (SGC, 2021. p. 19). De fet, el curs 2020/2021 ha estat aquell en què s'han escolaritzat més alumnes en valors absoluts en centres d'educació especial en el període observat, 7.818 (vegeu la taula 1).

Taula 1: Evolució de l'alumnat amb necessitats educatives especials en el sistema educatiu (2005-2021)

Cursos	Alumnes amb NEE escolaritzats en centres ordinaris	Alumnes en centres d'educació especial	Total d'alumnes amb NEE	% D'alumnes amb NEE en centres ordinaris
2009-2010	20.282	6.615	26.897	75,4
2010-2011	18.407	6.369	24.776	74,3
2011-2012	18.939	6.568	25.507	74,3
2012-2013	18.068	6.744	24.812	72,8
2013-2014	17.759	6.927	24.686	71,9
2014-2015	18.164	7.147	25.311	71,8
2015-2016	18.625	7.282	25.907	71,9
2016-2017	24.696*	6919	31.612*	78,1
2017-2018	23.857	6.839	30.696	77,2
2018-2019	26.844	7.087	33.931	79,1
2019-2020	29.374	7.456	36.830	79,8
2020-2021	29.028	7.818	36.846	78,8

Font: SGC, 2021. p. 19. Dades facilitades del Departament d'Educació

Nota: \*\* Les dades dels centres ordinaris corresponen a alumnat d'INF, PRI i SEC. Alhora, cal tenir present que s'han afegit categories de reconeixement de NEE respecte de les dades de cursos anteriors. Aquest canvi s'ha degut a l'aprovació de l'Ordre ENS/293/2015, de 18 de setembre, de creació del Registre d'alumnes i del fitxer de dades de caràcter personal associat, i a la posterior implantació d'aquest registre (RALC), en què s'han d'inscriure tots els alumnes matriculats als centres educatius d'ensenyaments reglats no universitaris de Catalunya. El RALC és l'única font de dades d'identificació dels alumnes, de manera que s'interrelaciona amb la resta de sistemes d'informació del Departament, com per exemple la GEDAC (aplicació per a la gestió d'escolarització).

Quan s'analitza l'evolució del nombre d'alumnat d'educació especial escolaritzat a l'educació bàsica obligatòria, aquesta mostra una tendència de creixement sostingut a llarg de la darrera dècada, dels 4.507 del curs 2010/2011 als 5.687 del curs 2020/2021. Aquesta evolució no s'explica per raons de caràcter demogràfic, atès que l'evolució de l'alumnat d'educació especial matriculat a l'educació bàsica obligatòria per cada 1.000 habitants matriculats a l'educació bàsica (primària i ESO) en centres ordinaris també ha crescut, de 6,27 a 7,05 alumnes (vegeu la taula 2).

Taula 2: Evolució de l'alumnat amb necessitats educatives especials en el sistema educatiu (2005-2021)

	Total	Educació Infantil	Educació bàsica obligatòria (EBO)	Alumnat EBO en centres d'educació especial per 1.000 alumnes d'educació bàsica en centres ordinaris	Educació post obligatòria	Altres
2010-2011	6.369	416	4507	6,27	1.185	261
2011-2012	6.568	433	4630	6,31	1.293	212
2012-2013	6.744	461	4799	6,43	1.214	270
2013-2014	6.929	445	5.021	6,66	1.211	252
2014-2015	7.147	440	5.290	6,89	1.201	216
2015-2016	7.286	461	5.346	6,85	1.280	199
2016-2017	6.919	370	5.347	6,78	1.114	88
2017-2018	6.839	399	5.454	6,84	986	-
2018-2019	7.087	389	5.523	6,84	1.175	-
2019-2020	7.456	409	5.672	6,99	1.375	-
2020-2021	7.818	416	5.687	7,05	1.715	-

Font: SGC, 2021. p.21. Dades facilitades del Departament d'Educació.

Aquestes dificultats per reduir l'alumnat escolaritzat en centres d'educació especial contrasten amb l'increment d'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres

ordinaris, fonamentalment com a conseqüència d'una millora en la seva detecció en edats primerenques i també d'una ampliació de les categories establertes per al reconeixement de les necessitats educatives especials. El curs 2020/2021, el 78,8% de l'alumnat amb necessitats educatives especials s'escolaritza en centres ordinaris, amb una tendència positiva en els darrers anys (vegeu la taula 1 ).

## 2. Les pràctiques educatives des d'una perspectiva inclusiva

Una de les definicions més estesa en el món educatiu en relació a la inclusió és la que aporta UNESCO (2005). Defineix inclusió com:

*“Un procés d'abordatge i resposta a la diversitat de les necessitats de tots els alumnes a través de la creixent participació en l'aprenentatge, les cultures i les comunitats, i de la reducció de l'exclusió dins i des de l'educació. Implica canvis i modificacions en els enfocaments, les estructures, les estratègies, amb una visió que inclou a tots els nens de la franja d'edat adequada i la convicció que és responsabilitat del sistema regular educar tots els nens” (p. 13).*

Entenem la inclusió més enllà que un simple concepte, desenvolupa diferents interpretacions i es caracteritza per l'adequació en el context que s'aplica. Aquesta singularitat ha provocat diversitat conceptual en relació a aquest plantejament (Muntaner, 2010; Echeita i Ainscow 2011). La definició més acceptada actualment és la de Booth i Ainscow (1998) definida com un *“procés que condueix a incrementar la participació dels estudiants i a reduir la seva exclusió del currículum comú, de la cultura i de la comunitat” (p. 2).*

En relació a les característiques d'aquesta definició podem considerar tres elements clau (Blanco, 2006); el primer és que l'hem d'entendre com un procés, Ainscow (2004) defineix aquesta característica com a un estat de millora constant. Aquesta premissa contempla la inclusió com un estat de canvi continu per assegurar l'atenció a la diversitat. En aquest sentit, la inclusió seria sempre un procés inacabat cercant millorar l'atenció de tots els alumnes. En segon lloc, ha de fomentar la participació de tots els estudiants, en igualtat de condicions (UNESCO, 1994). I en tercer lloc, la participació ha de conduir a reduir l'exclusió tant a l'escola com a la societat, ja que *“una major inclusió social passa necessàriament, tot i que no únicament, per assegurar la plena participació en l'educació” (Vigo, 2018 p.64).*

La finalitat de la inclusió social és l'objectiu primordial que mou als professionals a defensar-la a les aules. *“L'educació inclusiva es un aspecte de la societat inclusiva” (Booth i Ainscow 2000).* No podem comprendre la inclusió només com a participació de tots els infants a l'aula ordinària, sinó que s'ha de lluitar contra l'exclusió existent a la societat (Armstrong, 2003).

L'educació és un reflex social que si s'assegura a les aules en unes òptimes condicions conduirà a una millora de l'estat democràtic i de la situació dels grups en risc d'exclusió. La inclusió social passa per oferir una educació de qualitat a tots els alumnes, ja que segons Blanco (2006) *“pretén fer efectiu per a totes les persones el dret a l'educació de qualitat, és la base per a una societat més justa i igualitària”.* (Vigo, 2018 p.64).

El principi de participació porta implícit la diversitat a l'aula, d'aquesta forma possibilita l'aprenentatge dins un mateix espai de molts alumnes amb diferents estils d'aprenentatge, coneixements previs dispars i, fins i tot, alumnes amb capacitats diverses abans exclosos a centres o aules especials. *“El respecte i el reconeixement positiu de totes les diferències s'haurà d'enfocar a combatre les desigualtats i la discriminació, i el compromís ètic de que l'educació haurà d'aprofitar la diversitat com a font i enriquiment personal” (Puente, 2009).* No es veu la diferència com una dificultat sinó que s'ha de assegurar que els talents de cada individu es

puguin desenvolupar (Lai i Zhang, 2014). “La diversitat no s’ha de veure com un problema, sinó com un valor que reconeix les diferències i respecta la individualitat, des de l’acceptació i el reconeixement de l’altre” (Ávila i Esquivel, 2009, p. 33); tot entenent, com diu Jurado (2020), que les disposicions de l’alumnat no han d’estar objecte de classificació quan es posa en marxa un procés educatiu.

Portar a terme el paradigma inclusiu obliga a les escoles a dur a terme un procés de transformació del sistema per atendre a la diversitat (UNESCO, 2001). En aquesta línia (Bunch, 2008) manifesta la obligatorietat per millorar la qualitat educativa. *“El canvi pot implicar temps. El canvi pot molestar als que tenen visions conservadores de l’educació. El canvi pot significar que els professors hagin d’enfocar l’educació i la discapacitat de forma una mica diferent”* (p.79)

Booth i Ainscow (2000, 2011) desenvolupen el plantejament de l’educació inclusiva com un conjunt de valors que impregna tant la cultura, com les polítiques educatives i les pràctiques d’ensenyament-aprenentatge. Aquestes faciliten que totes les persones, puguin optar en a oportunitats d’aprenentatge en context educatiu i promoure la justícia com un valor social

- La dimensió de la **cultura inclusiva** està formada per creences i conviccions bàsiques del professorat i de la comunitat educativa en relació amb l’ensenyament i l’aprenentatge de l’alumnat i amb el funcionament del centre. La creació de cultures inclusives necessita obligatòriament diàleg constant, voluntarietat de canvis per a ser un centre acollidor i col·laborador per tal de valorar cadascun dels alumnes i crear expectatives d’èxit.

- La dimensió de **polítiques inclusiva** en els centres es base en el desenvolupament d’una escola per a tots i totes, que organitzi de manera adequada els recursos i així garantir adequadament l’atenció a la diversitat dissenyant projectes educatius que considerin l’acollida i la participació dels alumnes i les seves famílies, i en els quals es planifiquin les mesures i els suports minimitzant les barreres d’accés amb què es podria trobar qualsevol alumne.

- La dimensió de les **pràctiques educatives** són el reflex de la cultura i les polítiques inclusives. Centrada en dos apartats:

Aquesta dimensió fa referència a que les activitats de l’aula i extraescolars reflecteixin les polítiques i cultures inclusives del centre.:

- a) Orquestrar el procés d’aprenentatge i mobilitzar els recursos, per promoure projectes educatius flexibles que comptin amb la corresponsabilitat de tots els equips docents.
- b) Organitzar activitats d’aula que afavoreixin l’autonomia i l’aprenentatge col·laboratiu entre els alumnes.

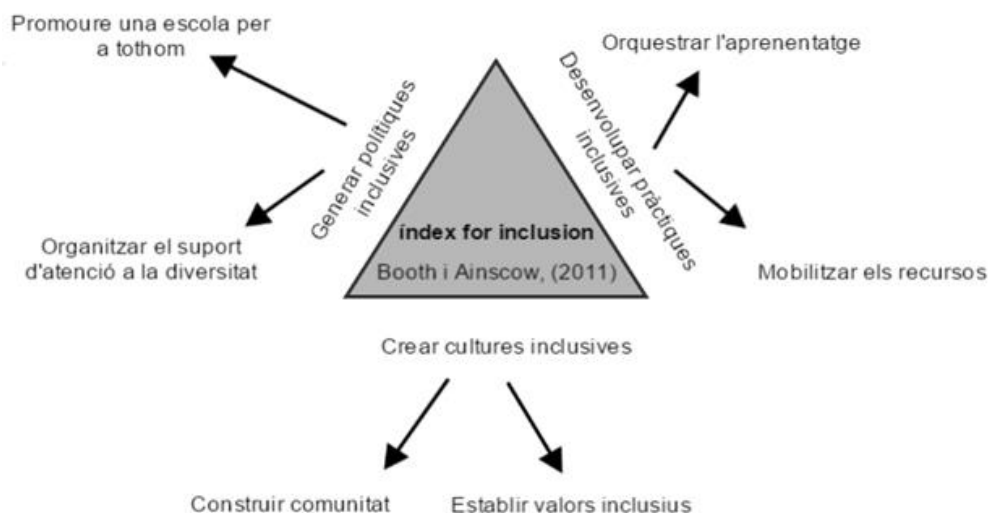
Les pràctiques i polítiques sobre la inclusió es porten a terme en diferents nivells, considerem la importància d’assumir el nivell de centre educatiu, en ell s’hi concentren multitud de forces que possibiliten la plasmació i evidencien la inclusió educativa com una realitat.

La cultura escolar, les polítiques i les pràctiques són les dimensions fonamentals a avaluar i desenvolupar per aconseguir la inclusivitat d’un centre educatiu. Les tres dimensions es solapen i sustenten entre sí. Aquesta investigació es centra en aquestes tres dimensions i és el punt de partida en la construcció dels instruments dissenyats i aplicats.



Una vegada descrites les tres dimensions, Booth i Ainscow (2000, 2002), van publicar l'índex for inclusion. Una guia per l'avaluació i millora de l'educació inclusiva, adaptat a territori espanyol com a Guia per l'Avaluació i Millora de l'Educació Inclusiva (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné i Echeita, 2002).

Figura 1. Estructura de les dimensions de l'índex for inclusion.



Font: Booth i Ainscow, 2000 p. 17

Des del punt de vista d'aquest capítol queda clar que les pràctiques dirigides a la inclusió són condicionades a factors externs com poden ser les polítiques i les cultures (Booth i Ainscow, 2000). Però el nostre punt d'interès principal de l'estudi és l'aula on s'executen les pràctiques que procedeixen de la resta de dimensions (Araque i Barrio, 2010).

El docent té la responsabilitat de prendre decisions, decisions que influenciades per condicionants, s'acaben executant a partir de metodologies, d'establir cohesió de grup i crear un clima d'aula positiu *"Els mestres individualment poden començar la inclusió a les aules. No necessiten esperar a altres"* (Bunch, 2008, p. 88). *"Els mestres juguen un paper crític en la implementació de la qualitat educativa i el desenvolupament de ambients inclusius per a tot els nens"* (Seyrman i Klibthong, 2015, p. 58).

En aquest sentit, investigadors com O'Donoghue i Chalmers (2000), Gaad i Khan (2007), Rakap i Kaczmarek (2010) han centrat la seva recerca en el rol del mestre per incrementar l'èxit educatiu. Florian (2008) remarca la rellevància de la investigació en el docent com un bon punt d'anàlisi, així que *"les futures tendències en les investigacions sobre inclusió s'haurien de centrar en la pràctica: la forma de treballar que ajuda als mestres a donar sentit a les estructures que exclouen"* (Vigo, 2018, p.65)

Booth i Ainscow (2000), a *l'Índex for Inclusion*, defineixen les pràctiques de la següent manera:

Intent per assegurar que les activitats de l'aula i les extraescolars motivin la participació de tot l'alumnat i tingui en compte el coneixement i l'experiència dels estudiants fora de l'entorn escolar. La docència i els suports s'integren per orquestrar l'aprenentatge de forma que superi les barreres per l'aprenentatge i la participació. El professorat mobilitza recursos de centre i de les comunitats locals per mantenir l'aprenentatge actiu de tots (p. 16).

## 2.1.Principis inclusius; presència, participació i progrés

Entenem inclusió com un procés que engloba a tota la comunitat educativa i que busca argumentar la participació dels estudiants en el currículum, a la seva comunitat i en la seva cultura (Booth i Ainscow, 2011). El terme inclusió, a diferència del concepte integració, introdueix tres canvis conceptuals significatius per a l'accessibilitat; aquests són la **presència**, **l'aprenentatge i el progrés**. ( Ainscow, Booth i Dysón, 2006; Ainscow i Miles, 2009; Hick, Kershner i Farrell, 2009).

Ainscow i Echeita (2011. P.33.) defineixen aquests tres principis que tenim en compte en el procés d'investigació:

- El principi de la presència està relacionat amb el lloc on són educats els infants i amb quin nivell de fiabilitat i puntualitat assisteixen a les classes; els llocs són importants però únicament l'alumne/a es considerarà inclòs si la *presència* va acompanyada de la *participació* i de l'*èxit*. Echeita (2006) afegeix que és important el lloc on són educats els alumnes perquè hi ha coses que difícilment s'aprenen en la distància.

- El principi de la participació es refereix a la qualitat de les experiències de l'alumne/a mentre es troba a l'escola i aquesta qualitat ha d'englobar els punts de vista de l'infant i la valoració del seu benestar personal i social. Echeita (2006) ens fa adonar que la *participació* implica aprendre amb els altres i col·laborar amb ells en el transcurs de les classes i de les lliçons; suposa una implicació activa amb allò que s'està aprenent (i ensenyant) i també implica ser reconegut pel que un és i ser acceptat per això mateix. "*Jo participo amb tu, quan tu em reconeixes com una persona semblant a tu i m'acceptes per qui soc*" (Booth, 2002 p.2, citat per Echeita i Dominguez, 2011)

El principi de progrés, Ainscow (2011) el relaciona amb els resultats d'aprenentatge associats al currículum de cada país. Echeita (2011) utilitza el terme aprenentatge enlloc del d'èxit i el defineix com la preocupació de garantir el nivell més alt d'aprenentatge significatiu en totes les competències establertes en el currículum ( i no conformar-se amb allò bàsic o elemental per alguns), i per assegurar un progrés constant de cada alumne en funció de les seves característiques.

## **2.2. L'educació inclusiva a l'aula**

Si analitzem el context d'aula d'un centre educatiu i en les accions que s'hi duen a terme, es pot contraposar perfectament i alhora es complementa el model individual amb el model social. El primer, com planteja Allan, Brown i Riddell (1998), fa referència a les dificultats atribuïdes a l'alumne i als factors que s'enquadren dins d'aquest, com a justificadors de la seva situació en el procés d'ensenyament-aprenentatge; el segon reflecteix clarament el discurs dels drets dels discents i de la construcció social i dels factors inherents a l'entorn que supediten i condicionen els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Centrar-se en l'alumnat, com a clau explicativa de les dificultats que apareixen, incorpora la prevalença del model de dèficit, del qual es poden extreure algunes implicacions que reflecteixen la percepció dels problemes a l'hora d'encarar l'aprenentatge (algú ha d'aprendre alguna cosa), delimitant que està en funció del subjecte (Apr. f Ind.). Òbviament les delimitacions de les intervencions s'orienten cap a la rehabilitació com a mecanisme que portarà el subjecte a aconseguir les metes plantejades o solucionar els problemes relacionats amb el funcionament independent del subjecte, cosa que imposa la dependència dels professionals per part de l'individu (Jurado, 2020).

El model social porta a determinar la influència dels factors extrínsecs en el procés d'aprenentatge (alguna cosa ha de ser après per algú) en interacció amb el subjecte de manera que la construcció d'aprenentatge esdevé de la interdependència entre l'individu i el context (Apr f Ind. x Cont.), entenent que el propi aprenentatge és modificador del subjecte (desenvolupament de vida) i del context (canvis derivats de la intervenció sobre els sistemes).

Jurado (2020) afegeix que:

*“podem plantejar la necessitat d'enfrontar-nos a les barreres que limiten l'accés a l'aprenentatge per a tots els alumnes, atès que la diversitat és la norma imperant en qualsevol grup d'aprenentatge. Generalment, aquestes barreres s'associen al context, per la qual cosa caldrà considerar les seves característiques com les que justifiquen les limitacions que qualsevol persona pugui trobar-se per adaptar-s'hi, com a pensament prioritari, per la qual cosa ens porta a determinar un enfocament dominat per això ecològic, en què l'adaptabilitat de l'individu es relaciona amb les possibilitats que disposa el context per facilitar-li la mateixa.” (p.63)*

Tot i això, cal fer referència als diferents models que, com en el cas de la discapacitat, ens permeten entendre cap a on s'orienten les propostes.

El model individual ha consolidat la concepció de la persona com a tractant del seu funcionament, entenent que la normalitat, allò que preval segons la majoria o segons l'estatus dominant ha de ser l'aspiració de qualsevol individu. Incorpora que les barreres es deriven de l'individu, no dels components sociocontextuals.

Les mancances o limitacions en la capacitat (discapacitat) poden ser considerades com a construccions materials o físiques i culturals que dificulten l'accessibilitat (Reindal, 2009). No obstant això, en suposar que aquestes construccions, com a barreres, estan fermament assentades a la societat, la participació de les persones no ve condicionada per la seva limitació funcional, sinó per l'organització social (Kourkoutas, Toth i Vitalaki, 2015) que porta a distingir la prevalença, per exemple, de les modes, del que és jove, la capacitat física o l'estatus econòmic.

L'educació inclusiva, en la seva construcció requereix tenir present alguns principis i valors perquè sigui definida com a tal (Salend, 2011, Hornby, 2015):

- 1r. **D'acceptació** en la relació individu-grup en el marc de la comunitat educativa. Requereix la manifestació d'actituds dirigides al suport i incorporació de processos empàtics.
- 2n. De **pertinença**, cosa que porta a establir el paper de les representacions socials dels individus que integren el marc educatiu. El posicionament social és important en el desenvolupament de les dinàmiques i relacions dels estudiants a l'aula (Efthymiou i Kington, 2017).
- 3r. De **col·laboració** entre els diferents elements que conformen el **context endogen i exogen** del centre educatiu (estudiants, docents, personal de suport, familiars, comunitat)
- 4t. De **valoració de la diversitat**, eliminant l'estigmatització.
- 5è. Atenció a processos educatius caracteritzats des de la **comunitat d'aprenentatge**.

6è. Atenció educativa a la diversitat d'alumnat en **contextos d'aprenentatge ordinari**, evitant l'aïllament social.

7è. **Implicació de la comunitat** per donar suport als processos educatius al centre educatiu.

L'aportació de Salend (2008) (a Jurado i Soler, 2017) permet destacar alguns mecanismes de canvi a favor d'una inclusió efectiva:

1r. La **igualtat** perquè tots els estudiants tinguin accés a programes d'educació general.

2n. **L'acceptació** i el **respecte** a les fortaleces, reptes individuals i diversitat per a acomodar-los.

3r. **Pràctiques reflexives** i ensenyament diferenciat que facin possible la participació de tots els estudiants; el que requereix educadors reflexius, examinar-ne les actituds i diferenciar-ne l'avaluació, l'ensenyament i les pràctiques de gestió de l'aula per adaptar-se als desafiaments i fortaleces individuals i oferir a tots els estudiants accés significatiu al currículum per progressar en educació general.

4t. La **col·laboració** entre comunitat i escola, la seva connexió, fins i tot conformant una xarxa per proveir programes de qualitat i serveis per a tots els estudiants.

Jurado (2020) conclou que remarcant que és imprescindible l'accés, la participació i l'aprenentatge en entorns de col·laboració i de suport. L'educació és una experiència per sí sola i cal afavorir estratègies de pertinença en compte d'exclusió *“Subratllant que la idea és que el procés ha de ser definit pel subjecte-alumne, que l'aparell educatiu ha de ser el suport per construir la seva realitat en el marc social i que, en tot cas, ha d'interpretar aquesta realitat per modificar-la en funció de la definició que en faci el subjecte. Es tracta de reconèixer la necessitat dels enfocaments centrats en els alumnes per aconseguir l'èxit de la inclusió”* p.67.

A partir del significat de pràctiques inclusives associades als principis d'inclusió de l'anterior apartat diversos autors han intentat definir com promoure aquesta intervenció a l'aula (Stainback i Stainback, 1996; Ainscow, 2004; Fernández Batanero, 2006; Ainscow i Miles, 2009; Muntaner, 2010). Moliner-García (2008) posa nom a aquests dos àmbits: metodologia didàctica i clima.

Jacksón, Ryndak i Wehmeyer (2010) plantegen tres propòsits per a millorar les pràctiques associades a la metodologia didàctica i clima:

- a) Fomentar la socialització.
- b) Transmetre les normes culturals pròpies.
- c) Assimilar el codi de representació.

Segons Vigo (2018) *“Si aquests propòsits s'han de fomentar a tots els alumnes que tenim dins l'aula, amb la diversitat que això implica, és cert que haurem de treballar i reflexionar en aquestes dues direccions; quines relacions es donen a l'aula i quina metodologia d'aprenentatge s'utilitza”*(p.65). Queda clar doncs que el benestar en el centre és un factor que influeix directament en l'assoliment dels principis que Echeita i Ainscow (2011) descriuen.

Ainscow (2004. p.5.), per exemple, determina que la pràctica inclusiva *“involucra processos socials d'aprenentatge dins d'un espai de feina específic que influeix sobre les accions de les*

persones i, en conseqüència, sobre el procés racional que sustenta aquestes accions". Els processos socials serà el principal motor que conduirà a aprenentatges òptims.

Les relacions saludables a l'aula són un element important a tenir com a referència per a l'èxit inclusiu, tot i que cal acompanyar aquestes relacions de metodologia d'aprenentatge dirigida a tots els alumnes. Els autors referenciats associats a pràctiques inclusives no es limiten en la mera relació entre l'alumnat, a més s'han d'afavorir estratègies utilitzades per al docent per aconseguir l'evolució dels aprenentatges dels alumnes.

Algunes de les aportacions que podem assenyalar associades a les pràctiques educatives inclusives, són:

- Les pràctiques inclusives dins l'aula necessiten tres actuacions principals per tenir èxit (Muntaner et al., 2016): planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge, globalització i interdisciplinarietat dels continguts i estratègies i metodologies didàctiques.

- L'escola inclusiva ha de tenir en compte tres aspectes fonamentals (Fernández Batanero, 2006): un projecte comú de tota la comunitat, un projecte educatiu amb la diversitat com a base i un projecte impregnat de valors ètics.

Tanmateix, l'Índex for Inclusión ha estat utilitzat per molts investigadors per avaluar les pràctiques inclusives. Les bases del document per avaluar si una aula és inclusiva o no són les següents (Booth i Aiscow, 2011):

- Un currículum comú, adaptat a les circumstàncies de tots els alumnes. *"Es un procés d'ensenyament-aprenentatge en el que es prioritzen estructures d'aprenentatge cooperatiu i en el que el fil conductor es el currículum comú"* (Moriña, 2008, p. 524).
- Orquestrar l'aprenentatge per a tots. Les activitats poden ser realitzades per tots, participant activament i fomentant la reflexió i l'autonomia, compartint aprenentatges amb els companys. Els mestres avaluaran fomentant l'èxit i treballaran en cooperació. Les tasques són significatives i s'aprofiten els recursos comunitaris.

Stainback i Stainback (1996) consideren que una aula inclusiva ha de caracteritzar-se per:

- Filosofia de la classe. On tots poden aprendre i la diversitat enforteix l'aprenentatge.
- Regles de l'aula. Amb un tracte just, igualitari i de respecte mutu, conegudes per tots.
- Ensenyament adaptat. Currículum ajustat a les necessitats i característiques. Suport per a tots els alumnes per aconseguir els objectius.
- Suport dins l'aula.
- Capacitació. Professor com a facilitador d'aprenentatge i oportunitats, per fer responsable a cada alumne del seu aprenentatge.

### **2.3. Barreres i limitacions per l'aplicació de mesures inclusives**

Un cop concretat el significat de les pràctiques inclusives i com les podem executar, cal preguntar-nos quins són aquells elements que un docent pot trobar i que li impliqui barreres per desenvolupar aquestes mesures a l'aula.

Booth i Ainscow (2000) descriuen que *“la inclusió implica identificar i minimitzar les barreres per a l’aprenentatge i la participació i maximitzar els recursos que donin suport a tots dos processos. Les barreres, igual que els recursos per a reduir-les, es poden trobar en tots els aspectes i estructures del sistema: dins dels centres educatius, en la comunitat, en les polítiques locals i nacionals. Les barreres poden impedir l’accés al centre educatiu o limitar la participació dins d’ell”*. (p. 22).

Puigdemívol i Justiniano (2004) fan èmfasi en el fet que s’han creat *“les barreres perquè estem en un model de societat que no accepta l’altra diferent. Aquesta abstracció significa replantejar una estructura organitzativa en el centre que permeti la gestió del currículum controlant la gradualitat, la coherència i els processos de transició implicats. En aquest marc s’haurà de considerar els moments claus (abans, durant i després) de la gestió, el canvi de cicles educatius, els processos orientatius dirigits a la millora de la pràctica docent, el plantejament d’estratègies de seguiment i avaluació”* (p.774). Per tan fa èmfasi en la incorporació obligatòria de processos reflexius de la praxis en els propis centres per donar resposta a les barreres que es plantegen.

En aquesta recerca volem destacar les barreres que es refereixen més concretament als mestres, que seran els executors de les estratègies inclusives dins l’aula. D’aquesta manera detectar quines són les barreres amb les que es troba un mestre per posar en pràctica les mesures inclusives, hem de tenir en compte que les mateixes dificultats es poden transformar en facilitadors si les identifiquem i solucionem (Ainscow, 2004). Per aquest motiu, si ens preocupem de les dificultats és per poder donar una solució i caminar cap a la millora de l’atenció a tot l’alumnat.

Les recerques en relació al factors que poden implicar barreres en l’aprenentatge alhora de portar a terme pràctiques inclusives són diverses. Els factors més repetits (figura 2) pels autors són la manca de recursos, currículums imposats, formació, dificultats de treball en equip, concepte poc clar de la inclusió i manca de lideratge (Ainscow, 2004; Blanco, 2006; Bunch, 2008; Escudero i Martínez, 2012; Muntaner et al., 2016).

La recerca actual realitzada per Lubin i Fernal (2022) estableix l’existència de les barreres des de la percepció dels educadors especials i generals; les planteja en base a sis blocs: recursos i temps inadequats, barreres ambientals i professionals, manca de suport administratiu, actituds negatives dels grups d’interès, interpretació diferent sobre la inclusió i currículum i avaluació inadequats. Els resultats van indicar que els professors de totes les regions estudiades van identificar barreres similars per a la inclusió, fent èmfasi al temps i als recursos limitats com a problema predominant.

Figura 2. Principals barreres detectades en el marc de la pràctica inclusiva.



Font pròpia

Aquest conjunt de barreres detectades a causa de les recerques portades a terme, permeten organitzar les dificultats que els docents exposen i poder proposar facilitadors.

### 3. Reeducar la pràctica educativa dels centres

D'acord amb el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, es consideren alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu:

- a) Alumnes amb necessitats educatives especials associades a discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials, trastorns de l'espectre autista, trastorns greus de conducta, trastorns mentals i malalties degeneratives greus i minoritàries.
- b) Alumnes d'origen estranger amb necessitats educatives derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i de l'escolaritat prèvia deficitària.
- c) Alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides.
- d) Alumnes amb trastorns d'aprenentatge o de comunicació, entesos aquests últims com a trastorns que afecten l'adquisició i l'ús funcional del llenguatge.
- e) Alumnes amb altes capacitats derivades de la superdotació intel·lectual, els talents simples i complexos i la precocitat. Alumnes amb risc d'abandonament escolar prematur.

Una vegada descrita la categorització de la normativa associada a l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu que el decret 150/2017 estableix controvèrsia amb la naturalesa de paradigma de la inclusió. Plantejem la reflexió de Jurado (2020) en relació a les finalitats de l'educació:

*“No és el mateix formar ciutadans per al benestar de l'Estat (de la Herrán, 2012), que formar ciutadans per al progrés social i individual. El primer plantejament és segregador i justifica accions d'exclusió pel bé institucional, el segon incideix sobre el benestar de l'individu i en procura el desenvolupament en un marc social que afavoreix la inclusió social, sent aquesta una meta que des de l'educació ha de prevaldre. (Jurado, 2020 p.49).*

Jurado (2020) considera que les finalitats de l'educació també han influït en les maneres de percebre i d'actuar en els processos educatius inclusius.

El discurs de la inclusió no només va associat al context escolar, sinó que també forma part de context socioeducatiu. Dovigo (2017) coincideix que s'estén més enllà d'allò escolar i allò educatiu en general, aflorant recomanacions i orientacions sobre les polítiques i les pràctiques educatives en diferents contextos de les persones. La lògica de la inclusió ha d'incorporar un valor d'acceptació de la diferència, per això hi ha un component ètic en les accions que aprofundirem en el següent capítol de l'estudi.

Les definicions d'inclusió qüestionen la interpretació unidimensional de l'escola basada en l'individualisme, la competència, el mite del talent, el darwinisme social o l'etiquetatge; per exemple, com planeja Dovigo (2017)

“és marcadament economicista, ja que porta a establir l'èxit, fonamentat en l'esforç i l'acció individual i/o col·lectiva per augmentar els nivells establerts als rànquings internacionals, com ara les proves PISA. Tot això pot portar a una creixent marginació i exclusió per aquells que no arriben al nivell recomanat. Generant, en realitat, una discriminació funcional, ja que els centres i els estudiants, només són bons o excel·lents en funció d'un procés comparatiu que porta a destacar-los dels altres. Per això se suggereix revisar la idea de normalitat” (p.47)

Segons Hornby (2015) l'educació inclusiva té com a objectiu *“proporcionar un enfocament facilitador i constructiu per millorar l'educació dels alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu”*. En aquest sentit, i seguint la descripció anterior, s'entén que la simple existència de categories com NESE, estableix límits en la consideració d'inclusió, encara que puguem reconèixer l'opció de donar suport a la diversitat i millorar les oportunitats, els processos i els resultats d'aprenentatge.

L'educació inclusiva, dit per Opertti, Walker i Zhang (2014:149), ha de ser *“una font poderosa per democratitzar i millorar les oportunitats d'aprenentatge, els processos i els resultats”* per a tot l'alumnat, ja que implica l'obertura, acceptació i suport a la diversitat.

És útil remarcar els plantejaments que realitzen Ainscow i Miles (2008: 1922) sobre cinc concepcions sobre la inclusió:

1. La inclusió en relació amb la discapacitat i les necessitats educatives especials. Implica l'afirmació dels drets a una educació ordinària per a aquests grups. Jurado (2020) matisa que aquest plantejament és limitat, doncs pot comportar no complir alguns dels principis bàsics inclusius com la participació i/o l'aprenentatge
2. La inclusió com a resposta a les exclusions disciplinars. Es refereix a l'atenció de l'alumnat conductual del qual es considera de difícil acceptació per part del professorat.
3. La inclusió com a resposta als grups vulnerables a l'exclusió. Es refereix a la superació de la discriminació de l'alumnat en situació de desavantatge o vulnerabilitat social.
4. La inclusió com a promoció d'una escola per a tothom. Cerca d'una escola polivalent, que atén una comunitat socialment diversa que valori la diferència.
5. La inclusió com a educació per a tots. Reconeix la importància dels aprenentatges bàsics, competències bàsiques i de l'aprenentatge permanent per a tothom, de manera universal.



Jurado (2020) afegeix una sisena concepció emmarcada en la *“inclusió com a òptim en l'educació per a cadascú, cosa que porta a establir l'atenció en un marc de diversitat, incidint en el principi d'equitat i fer participar necessàriament de forma activa al subjecte en el procés i en la presa de decisions. La inclusió procura limitar les barreres per a l'accés a la participació i aprenentatge en el context social i educatiu; transcendeix les especificitats categoritzades de les tipologies d'alumnat que inexorablement pertany i és partícip d'una comunitat, per la qual cosa les diferències no poden ser objecte d'exclusió.”* (p.49)

Aquesta nova concepció que proposa Jurado (2020) proporciona espais de normalització en els centres i no provoca competitivitat. D'aquesta manera les diferències deixen de ser objecte d'exclusió en diferents espais i moments del dia.

Donar resposta a la diversitat dins d'una escola per a tots, ha estat i és actualment un objectiu a batre i és necessari un canvi en l'enfocament de les polítiques (Vislie, 2003) que es porten a terme des de l'educació. Cal portar a terme mecanismes culturals a les institucions i en contextos socials que permetin una comprensió de la complexitat real i dinàmica de les diferents identitats, que facilitin el compromís, la pro activitat i la rellevància de les accions per a tots els estudiants (Lawrie et al., 2017), des de l'impuls participatiu que els canvis comporten. Aquí és on la reflexió dels centres serà clau per a un nou disseny associat a polítiques, cultures i valors.

Atenent a Shyman (2015), fa referència a alguns elements que han de servir de base perquè l'educació inclusiva (EI) es dirigeixi cap a la justícia social i els drets dels ciutadans:

- a) L'entorn d'educació general ha de ser el lloc on tots els estudiants han de rebre la prestació de serveis educatius.
- b) És a l'entorn d'educació general (aula ordinària) on han de realitzar totes les accions (suports, adaptacions, ...) dirigides per qualsevol tipus d'alumnat.
- c) L'individu ha de manifestar la preferència per l'aula d'educació general.
- d) Els suports per a l'accés al pla d'estudis s'han de fer preferentment a l'aula d'educació general.
- e) La prestació de serveis en un entorn separat ha de ser reemplaçada per la d'un entorn regular.
- f) La decisió educativa cap a un entorn general o regular ha de ser considerada la preferent i la conveniència de l'estudiant, tenint present l'accessibilitat als suports.

Jurado (2020) Conclou que *“cal generar un procés interdependent entre les respostes que requereixen els alumnes en el procés d'inclusió i les perspectives que donen suport a aquestes respostes. Específicament a la dels drets humans i als processos de transició al llarg de la vida”* (p.57). D'aquesta manera tindrem la possibilitat d'oferir oportunitats a totes les persones i contribuirem en el benestar i millora de la societat.

Segons es desprèn dels diferents informes de European Agency for Development in Special Needs Education (2016), on planteja les tendències i avenços més importants cap a l'educació inclusiva, aquestes es conclouen en:

- 1- Redefinició i readaptació de manera progressiva dels centres específics d'educació especial com a font de recursos per als centres ordinaris.

- 2- Avenç legislatiu important cap a la inclusió, integrant l'educació especial dins l'escola ordinària.
- 3- Creixent protagonisme en la praxi educativa dels plans individualitzats.
- 4- Progressiu canvi d'un paradigma psicomèdic per un de més educatiu i interactiu.

Les conclusions que destaquem en l'informe són:

- 1- El què és bo per als alumnes amb NESE, ho és també per a tots els alumnes.
- 2- Els problemes conductuals, socials i/o emocionals són el repte més important de la inclusió educativa.

Per tant es torna a posar en evidència la necessitat d'un canvi de paradigma i enfocament en els centres educatius i que en el mateix moment provoqui els canvis a la societat que comportarà una millor qualitat de vida als infants.

### **3.1.El replantejament de l'educació especial**

L'educació inclusiva porta implícit una evolució que pretén donar resposta a la diversitat d'alumnat (biològica, social, familiar,...), procurant una visió heterogeneïtzadora que comporta, tal i com remarca López Melero (1997), que l'epicentre del projecte educatiu sigui la diversitat i no la normalitat. Tot i que en realitat, la diversitat ha de ser considerada com la normalitat en què s'ha de viure, educar i desenvolupar-se.

No obstant això, com planteja Skrtic (1996, citat per Jurado, 2020), la majoria de les investigacions s'han realitzat "per a" l'educació especial i no "sobre" l'educació especial, això ha provocat modificacions a les pràctiques, però no a les bases teòriques que han de fonamentar les pràctiques; per la qual cosa "*la història de l'educació és la redefinició de la seva pràctica*" (Jurado, 2020 pg. 44). Així mateix, els arguments sobre la superioritat de l'educació especial han estat mostrats com una classe de coneixements privilegiats (Thomas i Loxley, 2007).

Tot això porta a posar en qüestió el sistema educatiu, cosa que posa en dubte les seves finalitats i les seves pràctiques educatives, passant per la seva estructura i el manteniment de la seva cultura institucionalitzadora.

No es pot pensar en el què s'espera de la inclusió, sinó en "*l'obligatorietat de la mateixa en un sistema educatiu obligatori, ja que el perill de la reproducció social a l'escola continuarà existint, limitant la permeabilitat que suposa la mateixa, des d'un plantejament de desenvolupament i de recerca de l'equitat.*" (Jurado, 2020. p.59)

Conceptualitzar la diferència com una variable específica de la diversitat humana (Reindal, 2009), tenint en compte que no s'ubica exclusivament dins de l'individu, ens ha de traslladar cap a la reflexió sobre els canvis estructurals, expressament en la relació entre currículum i aprenentatge, sent, per tant, important per a la consecució de la inclusió.

### **3.2. Condicionants i facilitadors per a una educació inclusiva**

La recerca d'un aprenentatge positiu per a tot l'alumnat requereix unes condicions que ho facilitin. Cal acudir a l'anàlisi del context, específicament de l'aula i les accions que s'hi

implementen, per poder delimitar els factors que ens han de permetre assegurar que l'educació inclusiva és un fet i no una il·lusió.

A partir de les proposicions de la UNESCO (2005, pg. 15), quatre principis han de donar suport a les pràctiques inclusives:

1. La inclusió com a procés s'entén des de la **recerca contínua d'alternatives** per respondre a la diversitat, des d'aprendre a viure i aprendre a aprendre de la diferència.
2. La inclusió com a **identificació i eliminació de barreres** per millorar les polítiques i les pràctiques educatives orientades a la solució de problemes.
3. La inclusió com a **presència, participació i èxit** de tots els estudiants. S'entén des del lloc on s'educa la qualitat de les experiències d'aprenentatge i els resultats de l'aprenentatge curricular.
4. La inclusió com a invocació per **garantir l'atenció a estudiants** en risc de marginació, exclusió o baix rendiment, amb la finalitat d'assegurar la presència, participació i assoliment.

En realitat, les pràctiques inclusives se situen en la creació d'entorns inclusius que es van formant a partir de tenir en compte les expectatives i les demandes de les parts interessades i dels actors socials (UNESCO, 2008), així com la seva implicació i compromís, entenent-ho des d'una relació dialèctica que s'orienta cap a la satisfacció de necessitats individuals en el context social. Aquesta relació que es pot denominar dialògica permetrà establir els nexes de dependència entre l'univers individu i el marc social de referència.

Hem de sotmetre'ns a un programa educatiu i disseny curricular que atengui la diversitat d'alumnat, seguint Sokal (2012. P.405), com a punt de partida per al disseny d'objectius d'aprenentatge, s'ha de considerar, almenys:

1. La comprensió que tots els alumnes aprenen al llarg d'un vast continu i que la instrucció estratègica els ajudarà a desenvolupar les fortaleces.
2. Habilitats d'observació i registre.
3. Habilitats analítiques
4. Consciència de desenvolupament típic.
5. Coneixement tipologies de condicions específiques.
6. Accés a estratègies i adaptacions per ajudar els estudiants a aprendre més eficaçment, incloent-hi estratègies d'instrucció diferenciades.
7. Coneixement dels processos d'elegibilitat i ubicació disponibles.
8. Comprensió dels procediments d'avaluació.
9. Capacitat de trobar suports i recursos addicionals.
10. Disposició i capacitat per treballar i comunicar-se efectivament amb els pares i altres persones involucrades amb la programació de l'estudiant.
11. La capacitat de contribuir al procés i la implementació del Pla Individual (PI).

Es tracta, doncs, de disposar d'eines per a satisfer les necessitats educatives i de desenvolupament personal de tot l'alumnat. Així plantejaments com els de la OCDE (Brussino, 2021), són d'utilitat en el marc de la inclusió. En aquest sentit, s'estableix que pedagogies, currículums i avaluacions són tres elements principals per dissenyar i implementar un ensenyament inclusiu a l'aula. Entendre com cada un d'ells té un paper en el desenvolupament de l'ensenyament inclusiu és essencial per promoure el benestar dels estudiants de manera eficaç. (Brussino, 2021)

Taula 3. Impacte de les investigacions per promoure la pedagogia, el currículum i l'avaluació inclusiva

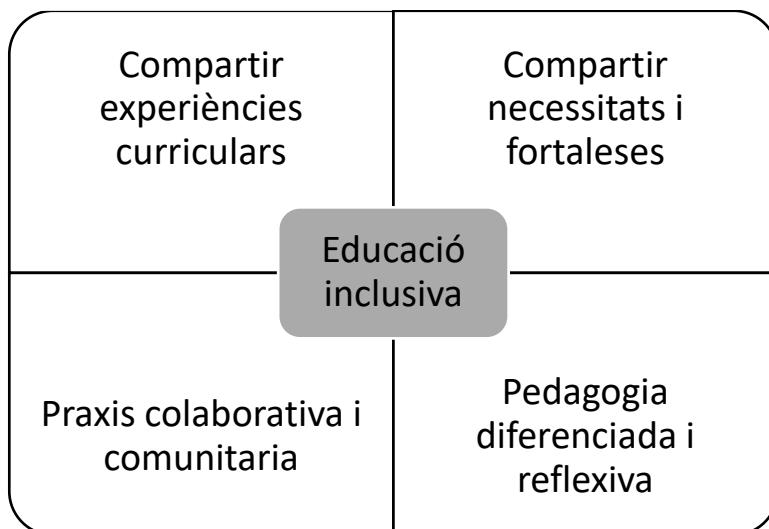
	Exemples de recerques	Impacte
Pedagogia inclusiva	Formació inicial del professorat	-L'evidència mostra resultats positius en relació a la formació prèvia al servei de l'ensenyament sensible, mitjançant pedagogies reflexives i crítiques destinades a implicar els futurs professors en la reflexió crítica i la consciència de les seves pròpies creences i supòsits. (Burbank, Ramired i Bates, 2016).
	Formació professional formal	-L'evidència de la formació pedagògica de 200 professors de la Universitat d'Hèlsinki, Finlàndia, mostra que la promoció de programes d'aprenentatge professional dirigits a millorar les habilitats pedagògiques dels professors té efectes positius considerables sobre com els professors desenvolupen l'autoeficàcia i els enfocaments d'ensenyament centrats en l'estudiant (Postareff, Lindblom-Ylanne). i Nevgi, 2007). -Mitjançant la promoció d'enfocaments pedagògics inclusius a través de la formació en docents en actiu, es poden produir efectes positius sobre la forma en què es desenvolupen els professors, les actituds, l'autoeficàcia i les estratègies d'ensenyament inclusius (Brennan, King i Travers, 2019).
	Oportunitats horitzontals d'aprenentatge professional	L'evidència de l'avaluació del programa d'aprenentatge professional a Espanya mostra que formació no només afecta positivament a la pràctica i a les actituds que els professors desenvolupen a l'aula, sinó que també fomenta la cooperació horitzontal entre docents i l'intercanvi de coneixements entre els professors. Els impactes clau inclouen transformar la pràctica docent de professors individuals i informar cada cop més la pràctica docent mitjançant la investigació basada en l'evidència (Rodríguez et al. 2020)
Currículum inclusiu	Promoure la diversitat i la inclusió en el currículum mitjançant el diàleg obert	Els cursos que fomenten el diàleg obert entre els docents sobre qüestions relacionades amb el currículum influeixen positivament en les actituds dels docents envers els altres. (Zirkel, 2008)
	Com integrar continguts en el currículum	S'han mostrat resultats similars en els cursos que integren continguts oberts com pot ser sobre l'orientació sexual. Fins i tot en els plans d'estudis, això condueix a millorar els resultats acadèmics, confiança en sí mateixos i compromís amb els docents en diferents nivells educatius, assignatures i grup ètnic (Gay, 2010).

Assessorament inclusiu	Promoure una comprensió positiva de les opinions crítiques	-Encoratjar els estudiants, especialment els que provenen d'origens minoritaris, a rebre comentaris constructius. Alhora promoure missatge constructius als estudiants. (Cohen, Steele i Ross, 1999). -Els comentaris constructius també tenen un impacte significatiu en els resultats d'aprenentatge dels estudiants negres en entorns urbans dels Estats Units provocant una disminució de les diferències de rendiment entre els estudiants blancs i negres (Yeager, Walton i Cohen, 2013).
	Proporcionar diàlegs freqüents i oportuns	-Rebre comentaris freqüents es correlaciona amb una satisfacció de la vida més alta i també pot contribuir a millorar la resiliència emocional entre els estudiants d'origen migratori (OCDE, 2018)

Font: Brussino 2021:100-101

Les recerques exposades a la taula 3 evidencien que la didàctica i els seus elements són els que donen fonament a l'educació inclusiva i que ha d'empoderar la pràctica educativa. *“La relació docent-discent s'estableix en un marc contextual delimitat per una dimensió física (l'aula i els seus recursos), sociodemogràfica (el grup d'alumnes i les seves característiques individuals), psicosocial (clima emocional i social), organitzativa (estructura relacional) i operativa (accions curriculars i d'EA”* (Jurado, 2020 p.74) tot això ha de comportar a la consecució d'aprenentatge per al desenvolupament vital de l'alumne.

Figura 3. Eixos a considerar a l'educació inclusiva.



Font: Jurado (2020, p.74)

Finalment, l'anàlisi de quatre dels eixos que considerem en el marc de l'educació inclusiva ens porta a establir que la praxi col·laborativa i comunitària es nodreix de l'establiment del que s'anomena comunitat d'aprenentatge, ja que inclou tots els components de l'organització escolar, des d'un plantejament sistèmic, cosa que facilita la pràctica participativa de tots a través de compartir les experiències curriculars a l'aula i al centre educatiu que implica la necessària implicació amb el projecte educatiu de centre, cosa que permet la utilització de suports naturals (famílies, comunitat, serveis,...) per als processos d'aprenentatge, afectant generalment de forma positiva la millora de les relacions socials, amb la promoció de les veus de l'alumnat amb

NESE, evitant la cultura del silenci (Gibson, 2006). Tot això, com a resultat de la pràctica participativa a la comunitat d'aprenentatge, des d'una pedagogia diferenciada i reflexiva, facilitarà els aprenentatges, a través de la cooperació, l'augment de la motivació per l'èxit i la millora qualitativa i quantitativa de les oportunitats per aprendre, entenent que per això es comparteixen les necessitats i les fortaleses per afrontar els aprenentatges en el marc escolar.

#### 4. El Disseny Universal per a l'Aprenentatge, una aposta inclusiva

El concepte del Disseny Universal d'Aprenentatge (d'ara en endavant DUA) va ser definit pel Centre de Tecnologia Especial Aplicada de Estats Units (CAST, per les sigles en anglès) el 1990 i ha estat desenvolupat durant aquests darrers vint anys per diferents autors i autores.

Entenem que el DUA incorpora mecanismes i processos que permeten donar suport a l'educació inclusiva des dels supòsits d'accessibilitat a l'aprenentatge. En aquest sentit, des de la perspectiva d'un currículum accessible i inclusiu, haurem de tenir present que:

1. Els estudiants amb i sense discapacitat formen un continu abans de configurar categories separades.
2. Les adaptacions i adequacions haurien de realitzar-se per a tots els estudiants.
3. Els materials hauran de ser variats i diversos, incloent mitjans digitals i recursos on-line.
4. El currículum haurà de ser flexible i adaptable a les diferències entre els aprenents,
5. Si es pretén un currículum universal per a l'aprenentatge, l'avaluació haurà de ser també promotora de l'aprenentatge universal, dirigit a tot l'alumnat,
6. Els estudiants amb i sense discapacitat formen un continu abans que configurar categories separades.

El disseny universal per a l'aprenentatge (DUA) és un conjunt de pautes que ajuda als docents a *“tenir en compte la variabilitat dels alumnes donat que suggereix flexibilitat en relació amb els objectius, als mètodes, als materials i a l'avaluació, permetent donar resposta a la variabilitat de necessitats de l'alumnat”* (Rose i Gravel, 2010 p.121)

Una altra interessant aproximació a el concepte de l'DUA és la que proporciona el "Taurus" de l'ERIC que el defineix el 2003 com: *"El disseny de materials i activitats per fer el currículum igualment accessible i adequadament desafiant per a les persones amb diferents capacitats, antecedents o estils d'aprenentatge "*. Per a això, el DUA es nodreix de nombrosos estudis i investigacions sobre el funcionament del cervell, l'aprenentatge i els mitjans digitals. Els autors Meyer, Rose i Gordon (2014) relaten els inicis de l'DUA de la següent manera:

*"El DUA es va basar en la neurociència i la investigació educativa, i va aprofitar la flexibilitat de la tecnologia digital per dissenyar entorns d'aprenentatge que des del començament oferissin opcions per a les diverses necessitats de l'alumnat. Aquest enfocament es va basar també en què es reconegué la necessitat que l'educació respongui millor a les diferències de l'alumnat, i volia assegurar-se que els beneficis de l'educació estiguessin distribuïts de manera més equitativa i eficaç"(p. 32)*

Orkwis i McLane (1998) defineixen «Disseny Universal per a l'Aprenentatge» com *“ el disseny de materials i activitats per a la instrucció que permeti que els objectius en l'aprenentatge siguin accessibles per a les persones amb àmplies diferències en les seves capacitats per mirar, escoltar, parlar, moure's, llegir, escriure, comprendre anglès, assistir, organitzar, participar i*

recordar”(p,9). El DUA “és un enfoc educatiu per ensenyar, aprendre i avaluar basat en la investigació i en les noves tecnologies que respon a les necessitats individuals dels estudiants”, d’acord amb el Centre per a l’aplicació de Tecnologia Especial (CAST). El propòsit del DUA és que els estudiants disposin de major accés al currículum general.

Així mateix, s’ha anat implementant com a pràctica per a l’atenció a la diversitat en nombrosos països com Canadà, Regne Unit, Austràlia i Espanya entre altres. Aquesta expansió aporta gran Riquesa a els avenços de la recerca sobre el DUA.

Márquez (2015) fa una aproximació de la revisió bibliogràfica sobre el DUA i l’anàlisi de les tendències educatives inclusives, n’estableix una sèrie de conclusions, que intentarem descriure més endavant i que són adients per a la fonamentació d’aquest estudi.

#### **4.1.El currículum estàndard i el currículum DUA**

La Reflexió en relació a les diferències entre el currículum estàndard i el currículum DUA, l’atenció a la diversitat i les implicacions que té el professorat en el seu desenvolupament és fonamental. Sánchez-Gómez i López (2020) analitzen el fet que en el currículum estàndard i del món de l’educació, es tendeix a classificar a l’alumnat com a “normal, estàndard o “especial”, i s’estableix per tant, segons aquests divisió, models i estratègies diferents d’ensenyament que han anat desenvolupant pràctiques educatives i que han anat des la exclusió i la segregació fins a la integració i la inclusió.

En aquest sentit Rose i Meyer (2002) afirma que “ *les nocions de les categories que es tenien per a l’alumnat (intel·ligent, discapacitat, estàndard...) és una simplificació que no reflexa la realitat. Al categoritzar a l’alumnat d’aquesta manera, es perden moltes qualitats subtils i importants i se li dona importància a una sola característica*” (p.58)

Davant aquesta situació bimodal i simplificadora del currículum estàndard, Màrquez (2015) afirma que “*existeix l’enfocament DUA que obre un nou camí cap a un currículum inclusiu i accessible per tot l’alumnat, valorant la diferència com un aspecte positiu i que parteix des del començament, entenent que cada estudiant té necessitats diferents a les dels seu companys i companyes i que no tot l’alumnat aprèn el mateix de la mateixa manera i al mateix temps amb els mateixos recursos o a través dels mateixos mètodes*” (p. 112)

Encara que el DUA es treballi a un nivell curricular i a la classe, pot trobar-se un gran obstacle per al seu desenvolupament i implantació en la política de centre. Aquestes polítiques educatives de centre queden plasmades als plans de centre, els projectes educatius, als reglaments d’organització i funcionament, projectes de gestió, etc. Màrquez (2015). Com a pas previ és altament recomanable revisar les polítiques de centre abans d’implantar el DUA per tal que aquest s’incorpori dins de la mateixa. En aquesta revisió és important implicar a tota la comunitat educativa en el procés de canvi i de donar valor de la diversitat per establir polítiques inclusives que es desenvolupin en el centre. És en aquest context on el DUA es converteix en un potent aliat.

Com molt bé indica Pujolàs (2012) hi ha conceptes i idees estretament relacionades com l’escola inclusiva i l’aprenentatge cooperatiu. En aquest sentit és important considerar la declaració que va fer la UNESCO (1992) en la que s’indicava que “*les escoles ordinàries amb una orientació inclusiva, amb una pedagogia centrada en els nens i les nenes i basada en la cooperació- tant entre els mestres a l’hora d’ensenyar, com entre els alumnes a l’hora d’aprendre- són el mitjà més eficaç per aconseguir una educació integral per a tots*”.

Cal ressaltar la importància del treball en equip del professorat en el desenvolupament DUA. En aquest sentit, Blanco (2006) indica l’atenció a la diversitat necessita d’un treball col·laboratiu

entre els docents de l'escola, en la que cada cadascú aporti el seus coneixements i perspectiva responsabilitzant-se de l'educació de tot l'alumnat.

Novak (2014) destaca la importància de compartir les pautes del DUA amb l'alumnat per tal que aquests entenguin, tant els estàndards d'aprenentatge, com les estratègies d'ensenyament i les estratègies d'ensenyament que s'utilitza amb el DUA, independentment de l'edat i de la variabilitat d'aquest.

#### **4.2. La formació i implicació amb el DUA.**

La formació en matèria de DUA, hauria d'establir-se en diferents nivells més enllà de la formació del professorat que ja li interessa el DUA. Una bona iniciativa podria ser la formació DUA a l'alumnat de graus en educació, així com en els diferents màsters d'educació secundària. Combinar formació prèvia, durant i posterior reforçarà el DUA (Márquez 2015).

Per altra banda, també es pot establir una connexió entre conceptes com DUA i les Escola Inclusives, es podria vincular DUA amb les Comunitats d'Aprenentatge. Podem partir de la reflexió de Flecha (2009):

*“ L'aprenentatge depèn cada vegada més de la correlació de les interaccions que l'alumnat té amb diversitat de persones adultes; professorat, familiars, monitors de temps lliure, personal de biblioteca... en diferents espais d'aprenentatge i desenvolupament; escola, domicili, menjador, centre de temps lliure...”.* (p. 159)

D'aquesta manera la rellevància de connectar amb diversos agents del centre provoca més situacions d'aprenentatge i més possibilitats i oportunitats per a cada alumne.

Finalment podem concloure que, per a poder desenvolupar el DUA en els centres educatius, cal:

- 1r. En el DUA és fonamental el paper del docent com a facilitador d'aquest disseny. Es podria dir que es crea un tàndem entre tots els components que participen en el procés educatiu en el qual es porta a terme el DUA i el professorat, i és aquí on el professorat juga un paper "d'arquitecte dels processos educatius" (Márquez , 2015)
- 2n. Conèixer alguns dels diferents reptes i possibilitats que pot trobar el professorat en el procés d'implantació de l'DUA pot ajudar a aquells docents que es decideixin a iniciar la pràctica DUA.
- 3r. Establir alternatives per solucionar els obstacles per l'implementar el DUA i obrir nous camins en el seu desenvolupament a partir de la reflexió sobre la investigació.

Pastor, Sánchez i Zubillaga (2011) descriuen que, específicament, el DUA fa dues grans aportacions a l'educació:

1. Es trenca la dicotomia entre alumnat amb discapacitat i sense discapacitat. La diversitat és un concepte que s'aplica a tots els estudiants, que tenen diferents capacitats que es desenvolupen en major o menor grau, de manera que cadascú aprèn millor d'una manera única i diferent a la resta. Per tant, oferir diferents alternatives per accedir a l'aprenentatge no només beneficia el estudiant amb discapacitat, sinó que també permet que cada alumne esculli aquella opció amb la qual va a aprendre millor.
2. Trobem novament que el focus de la discapacitat es desplaça de l'alumne als materials i als mitjans en particular, i això obliga a modificar al disseny curricular en general i el pla



de centre (Burgstahler, 2011). El currículum serà discapacitant en la mesura que no permeti que tot l'alumnat pugui accedir-hi.

El CAST (2011) revela dues evidències fonamentals per al disseny del marc d'aplicació de l'enfocament DUA. D'una banda, la diversitat que presenten els estudiants quant a estructura i configuració cerebral es tradueix en una gran variabilitat respecte a la manera que tenen d'accedir i processar la informació, a la manera en què planifiquen, executen i monitoritzen diferents tasques, i a la forma en què es motiven i impliquen en el seu propi aprenentatge. Això implica que les diferències existents entre les xarxes cerebrals de reconeixement, estratègiques i afectives dels alumnes, es manifesten en diverses maneres d'aprendre.

Per tant, el currículum ha d'estar dissenyat universalment, perquè contempli la singularitat de cada alumne i faci possible l'èxit educatiu a tots. D'altra banda, la flexibilitat inherent als mitjans digitals possibilita portar a la pràctica aquesta personalització del currículum. Les noves tecnologies són essencials per a l'aplicació del DUA.

Les evidències sobre el funcionament i la diversitat de les xarxes cerebrals, així com les oportunitats que ofereixen els mitjans digitals per a personalitzar el procés d'aprenentatge, es complementen amb la identificació de teories i pràctiques educatives que han demostrat el seu èxit per a reduir barreres en l'ensenyament.

Tal i com Rose i Meyer (2002) descriuen, el DUA fa referència a la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner i al constructivisme de Vygotsky, posant l'accent en la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) i en el concepte de bastida (Rose i Meyer, 2002).

Com ja hem descrit, el CAST va desenvolupar el marc d'implementació del Disseny Universal per a l'Aprenentatge a l'aula. Aquest marc està estructurat en tres principis bàsics, cadascun dels quals es desenvolupa a través de tres pautes d'aplicació i de diverses claus o punts de verificació. Cada principi es correspon amb una de les tres xarxes cerebrals implicades en l'aprenentatge.

### **4.3. Principis del Disseny Universal per a l'aprenentatge**

En aquest context resulta útil aprofundir en els principis bàsics del DUA per a l'aprenentatge (Shaw, 2012; Stockall, Dennis i Miller, 2012).

Aquests tres principis del DUA estableixen les bases de l'enfocament i entorn, a partir d'aquí es construeix el marc pràctic per a portar-lo a les aules. Aquests principis s'han convertit en un referent obligat que apareix en la majoria de la bibliografia científica sobre el tema.

#### **- Principi I: Proveir mètodes de presentació, múltiples i flexibles**

Consisteix en proporcionar múltiples mitjans de presentació i representació per atorgar als estudiants diverses opcions d'accés a la informació i els coneixements. Es tracta d'assegurar que la instrucció, les qüestions, les expectatives i les oportunitats d'aprenentatge existeixin en diversos formats i en diferents nivells de complexitat, adreçant-se a un rang de nivells d'habilitat i complexitat.

Aquest principi s'aplica al disseny del currículum i als materials educatius que es fan servir per presentar-lo. Per exemple; es presenta la informació de moltes maneres (no només en forma de conferència), per involucrar molts sentits establint diversitat d'alternatives per a la presentació d'informació (olfacte, tacte etc.), descripcions (text escrit o parlat) de gràfics, vídeos o animacions, gràfics tàctils per a claus visuals, etc. Mesura del text o de les imatges, acompanyar conceptes amb imatges, contrast entre el fons i el text, ús del color per ressaltar determinada

informació, animacions; Activar coneixements previs: exemple: ús de mapes conceptuals, demostració, ús de models, objectes concrets, etc.

### **- Principi II. Proporcionar múltiples mètodes d'acció i d'expressió de l'aprenentatge**

És la forma com els alumnes executen les activitats i expressen els resultats del seu aprenentatge. Exemples: textos escrits, il·lustracions, recursos multimèdia, manipulació de materials, música, senyals, mímica, entre d'altres. Els estudiants han de poder demostrar què han après de moltes maneres i formats diferents, amb exàmens d'opció múltiple, assaigs, exàmens orals, etc., així com proporcionar múltiples i variats mitjans d'execució i d'expressió perquè els/les estudiants puguin optar d'acord amb els vostres interessos i preferències.

### **- Principi III. Proporcionar opcions múltiples i flexibles per a la participació**

El fet de participar significa donar als estudiants suficients reptes i motivació. Alguns estudiants necessiten poc suport i estructura, mentre que altres necessiten més directrius i suports. Es refereix a les diverses formes en què els alumnes poden participar en una situació d'aprenentatge, que reflecteixin els seus interessos i per tant, les diverses maneres en què es motiven i s'hi involucren. Exemple: Promoure la presa de decisions i l'autonomia en l'aprenentatge, en aspectes com ara:

- El context o contingut utilitzat per a la pràctica d'habilitats.
- Els instruments utilitzats per a la recollida d'informació o la producció.
- La seqüència i temps per a la realització de les tasques.
- La participació en el disseny d'activitats educatives i involucrar-los en la definició dels objectius d'aprenentatge propis.

Els tres principis del DUA indiquen que és necessari que els docents ofereixin a l'alumnat un ampli rang d'opcions per a accedir a l'aprenentatge. Però, *com podem portar a la pràctica quotidiana de l'aula aquests principis?, com els apliquem al currículum per a aconseguir que l'ensenyament sigui realment per a tots els estudiants de la classe?* L'objectiu és clar; que tots participin en els processos i activitats i complir amb els principis inclusius de presència, participació i aprenentatge que anteriorment hem descrit.

Les pautes del DUA són un conjunt d'estratègies que es poden utilitzar en la pràctica docent per a aconseguir que els currículums siguin accessibles a tots els estudiants i per eliminar les barreres que generen la majoria d'ells. Poden servir com a base per a crear opcions diferents, flexibilitzar els processos d'ensenyament i maximitzar les oportunitats d'aprenentatge.

Cadascuna de les pautes està vinculada amb un dels principis del DUA; cada pauta, a més de la justificació del seu interès en l'aprenentatge, aporta suggeriments sobre com portar a la pràctica el principi corresponent. Moltes d'aquestes pautes i propostes ja estan integrades en la pràctica dels docents, però hi ha unes altres que poden resultar noves i molt útils per a respondre a necessitats i interessos dels estudiants, així com per a evitar barreres amb les quals es troben molts d'ells a l'hora d'accedir al currículum.

Les pautes del DUA proporcionen un marc de referència i una perspectiva que permet aplicar-les a qualsevol component del currículum, ja que defineixen els objectius, seleccionen els continguts i els materials didàctics i avaluen els aprenentatges (Alba, 2012 ). Qualsevol moment i tasca pot plantejar-se amb aquesta perspectiva, per a garantir que tots els estudiants accedeixin als processos d'aprenentatge.



## CAPÍTOL 2

### ACTUACIÓ DOCENT, ÈTICA I MORAL

En aquest segon capítol de fonamentació teòrica es busca trobar l'eix comú que estructura l'ètica i la moral dels docents alhora de prendre decisions en relació a la pràctica d'aula.

El primer bloc de l'estudi que presentem és una aproximació terminològica, que defineix diferents conceptes per tal d'interpretar-los de la mateixa forma i objectivitzar la interpretació de l'estudi. Aquesta mateixa terminologia que es descriu s'emmarca en la problemàtica de la situació de la inclusió a Catalunya i en els posteriors instruments de recollida de dades. També fa referència a diferents punts de vista i autors que han estudiat el tema, tot fent una aproximació a la normativa actual per interpretar les accions que es porten a terme en els centres educatius, fent referència a les etapes d'educació infantil i primària.

El primer apartat d'aquest bloc consisteix en la conceptualització d'ètica, moral, actituds i valors i es fa un anàlisi de com influeixen en els processos educatius i en l'actuació docent. Així mateix, s'aborda el paper que té la dimensió ètica en l'educació i es presenten una sèrie de reflexions sobre l'ètica docent, fent èmfasi en el rol que té el professorat i com pot influir en l'actitud i pràctica educativa per a la presa de decisions.

#### 2.1. Ètica i moral

Popularment, la moral s'associa a la vida personal, sobre tot amb els costums i les normes. Un gran percentatge de filòsofs han utilitzat la paraula ètica per parlar dels estudis filosòfics de la moral, i fan d'ella un ordre superior de reflexió. La paraula ètica ve del concepte grec *ethos* que significa fonamentalment caràcter o mode de ser. L'ètica és un saber que pretén orientar el caràcter (García-Marzá, 2017).

Fent un breu recorregut històric podem documentar que l'ètica comença a Grècia recolzant-se en la teoria de les virtuts, que, amb el naixement del cristianisme, es reinterpreta per la teologia cristiana. Arribant a la modernitat comença un procés de secularització del pensament, que trenca amb la fonamentació transcendent de la ètica per apuntalar el valor de l'individu articulant al voltant d'ell una sèrie de principis que estableixen el més específic i característic de deure moral.

La moral forma part del progrés en el pensament de l'ésser humà; diferents tradicions i perspectives s'enfronten a la qüestió ètica històricament i conceptualment (Camps, 2013; Singer, 1995a). No obstant, els termes ètica i moral actualment poden tenir un tractament d'igualtat, fins i tot, tenen una connotació pejorativa ja que alguns "consideren la moralitat com un sistema de prohibicions puritanes, fonamentalment dissenyades per a evitar que les persones es diverteixin" (Singer, 1995b, pàg. 1-2).

L'ètica constitueix una reflexió crítico-racional sobre el per què de l'acció moral de les persones (Singer 1995b). Per altre costat, la moral es pregunta el per què de l'acció, associant-se a

normes, costums o regles que orienten el comportament dels individus. Tots dos termes es refereixen a dos nivells de reflexió diferents, però estretament associats, l'ètica és pensada i la moral és viscuda.

En el nostre estudi s'assumeix l'ètica com una moral reflexiva, fent al·lusió a la responsabilitat moral en la qual s'adona d'allò que es fa i perquè es fa, assumint les respectives conseqüències i on els arguments, raons i principis que impulsen l'acció són els que fan que l'ètica estableixi una relació directa amb la forma de vida (Bilbeny, 2019). És important tenir en compte que en l'ètica no només hi ha la reflexió sobre l'acció sinó també sobre la no-acció o omissió, és a dir, hi ha un fer moral i hi ha un no-fer moral, per tant, justificat.

La moral prové de les vivències per les quals ens adherim sumat a un conjunt de normes des de les quals es jutgen les accions pròpies i alienes, sent considerada "*un conjunt de principis, preceptes, mandats, prohibicions, permisos, patrons de conducta, valors i ideals de bona vida que en el seu conjunt conformen un sistema més o menys coherent, propi d'un col·lectiu humà en una determinada època històrica*" (Cortina i Martínez, 1996, p. 14). D'aquesta manera, la moral com a terme general i les morals com a constructes particulars són productes culturals, històrics i canviants, per aquest motiu són relatives i cadascuna d'elles pot considerar com a bona la seva perspectiva particular del què és correcte. Si bé és cert que la moral es forma des de l'esfera social, també correspon amb un procés individual en el qual cadascú decideix sobre les seves normes i principis de vida. Per tant, la moral no és necessàriament una sèrie de codis imposats ja que el subjecte té la capacitat de reflexionar sobre les seves accions de manera crítica i responsable (Pieper, 1991).

L'ètica s'ocupa d'estudiar les accions humanes des del punt de vista que les fa bones de manera absoluta. L'estatus moral d'una acció ve determinada per la intencionalitat, la justificació i l'autoria (Bilbeny, 2012). D'aquesta manera, es pot dir que el que fa que un acte sigui moral és la llibertat que té el subjecte per a decidir què fa o què no fa, la reflexió prèvia a l'acte i, per on, la responsabilitat que es desprèn d'això. Així mateix, les actituds són un element a tenir en compte ja que posseeixen significat moral en expressar la voluntat, els propòsits i les intencions del subjecte. Mentre que els actes són visibles i poden ser valorats prèviament, les actituds es reconeixen de forma indirecta a través de la interpretació de conductes, gestos i declaracions.

Pensar en termes ètics implica passar de guiar-se per les normes tradicionals interioritzades a pensar de manera crítica i autònoma com a agents morals en l'individual i en el col·lectiu.

En el camp educatiu és molt comú trobar-nos amb problemes ètics en relació a com tractar els estudiants individualment, com assegurar la igualtat d'oportunitats en l'educació de tots, quin tracte han de rebre els alumnes... per tal de mantenir la integritat personal d'una persona i la lleialtat a la pràctica educativa. (Howe i Miramontes, 2001).

A nivell teòric Howe i Miramontes (2001) plantegen les principals dificultats a l'hora de formar una ètica en l'educació especial, relacionades a partir de la llei i la filosofia moral.

Hi ha dos tipologies bàsiques de teories ètiques basades en els principis: "conseqüencialista" i "no conseqüencialista" (Howe i Miramontes, 2001).

## **2.2.Filosofia moral**

La llei i els fets rellevants estableixen una sèrie de fronteres molt difuminades per a la deliberació ètica. A pesar que per la seva pròpia naturalesa aquestes fronteres han de permanexer poc

definides, poden ser perfilades substancialment aplant al camp d'investigació que històricament s'ha dedicat a aquest tema, a saber, la filosofia moral.

L'objectiu de la filosofia moral es el de desenvolupar teories que expliquin i sistematizin els fet bàsics de la deliberació ètica que poden ser utilitzats per avaluar les eleccions ètiques. En termes generals hi ha dos classes de teories ètiques: les basades en els principis i les que es basen en al virtut. Les teories basades en els principis identifiquen primer alguns principis, i aleshores els apliquen per determinar quina és l'elecció moral correcta en una determinada situació; les teories basades en la virtut identifiquen primer les característiques de la persona que és virtuosa desde un punt de vista ètic, i aleshores determinen l'elecció moral correcta en una situació concreta, preguntant-se com actuaria una persona de moralitat ètica correcta en aquesta situació.

Existeixen diverses tradicions i teories que en si mateixes són sistemes ètics vius per la seva vigència i influència en el pensament, d'aquí que conèixer els plantejaments d'aquestes teories permet comprendre les maneres d'abordar els problemes de caràcter ètic (Singer, 1995a). Algunes perspectives tals com l'utilitarisme, el liberalisme deontològic, el comunitarisme, l'ètica de la cura, la teoria democràtica, l'ètica del postmodernisme posseeixen conceptes morals importants per als educadors i la comunitat professional. En aquest estudi aprofundirem en la perspectiva del conseqüencialisme que és on n'obtidrem la perspectiva més adient al nostre disseny d'estudi.

### **2.3. Les teories ètiques basades en els principis: Perspectiva ètica del no-conseqüencialisme i del conseqüencialisme**

La perspectiva conseqüencialista fa referència a les teories ètiques que consideren les conseqüències com la base de l'acció moral, és a dir, la moralitat d'una acció es defineix en funció de les conseqüències que produeix. El conseqüencialisme és una denominació àmplia que té en compte la relació entre el benefici i els agents involucrats en una acció, per tant, es parla d'utilitarisme (el major benefici per a un major nombre de persones).

L'utilitarisme és la teoria clàssica desenvolupada per Jeremy Bentham i John Stuart Mill, l'argument principal de la qual és el major benefici per al major nombre de persones. El criteri de maximització s'expressa mitjançant el principi d'utilitat i, també, mitjançant el principi del plaer-dolor. En aquest sentit, el que és correcte està definit per la maximització dels beneficis, la qual cosa produeix el major bé possible per a sí mateix i per als altres. El valor de les accions depèn de les conseqüències produïdes i dels canvis o impactes positius en la realitat.

El raonament utilitarista és de tipus instrumental ja que l'individu avalua de manera empírica les conseqüències d'un acte, fent una mitjana de la utilitat i el benestar que generen; la qual cosa té molta influència en les actuals pràctiques de presa de decisions. No obstant això, l'aplicació d'aquesta perspectiva comporta crítiques en el sentit que preval l'interès de les majories. (Schujman, 2004).

L'ètica va relacionada amb les actituds dels docents, aquestes són vitals per comprendre els trastorns de comportament dels estudiants pel fet que determinen com ensenyen als seus alumnes a l'aula (Benish i Bramlet, 2011). *"L'actitud és una tendència psicològica que s'expressa mitjançant l'avaluació particular amb cert grau de favor o desavantatge"* (Eagle i Chaiken, 1993, pàg. 1). La tendència psicològica es coneix com un estat intern de l'individu i un tipus de decisió que predisposa l'individu cap a respostes avaluatives que podrien ser positives o negatives (Eagle i Chaiken, 1993).

L'actitud consta de tres components: cognitiu, afectiu i el comportamental (Eagle i Chaiken, 1998). Ajzen (1991) argumenta que el comportament d'un individu està predominantment influenciat per una sèrie de factors que predisposa a tenir una o altra actitud.

Es considera que l'actitud és una variable clau en la predicció de les intencions dels professors a diversos estudis realitzats en l'àmbit de l'educació inclusiva (p. ex., Kuyini i Desai, 2007; Sato i Hodge, 2009). El més important és que s'ha descobert que l'actitud és un dels pronòstics significatius en la intenció del comportament dels professors en diversos estudis (Sato i Hodge, 2009). Ajzen et al. (2011) destaquen que les actituds i els coneixements dels professors sobre determinats tipus d'estudiants influeix en la seva intenció d'ensenyar a l'aula.

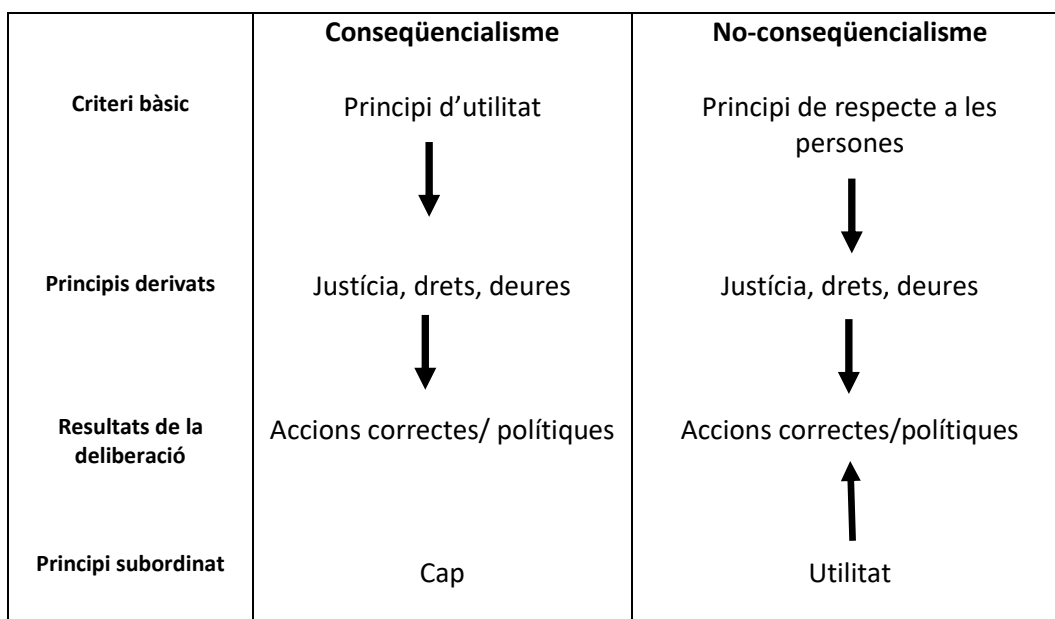
La creació d'un espai positiu d'aprenentatge per a cada alumne a l'aula depèn, en gran mesura, de les actituds que els docents en tenen. Els docents que tenen una actitud menys favorable cap als estudiants que es mostren disruptius, reproduïxen unes actituds amb tendència a centrar-se únicament en el contingut de l'àrea, en comptes de comprometre's amb els estudiants oferint estratègies múltiples d'atenció a la diversitat a l'aula (OCDE, 2012). En conseqüència, els estudiants que presenten un comportament disruptiu a l'aula poden veure's amenaçats, perquè el comportament inadequat de l'estudiant té una relació significativa amb el fracàs escolar que condueix a l'abandonament escolar (Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson i Dalton, 2002; Horner i McIntosh, 2016).

Els "no-conseqüencialistes" se centren en el fet que l'utilitarisme (si es vol ser conscient) es restringeix a sí mateix al potenciar la part bona com a única consideració ètica. Com a resultat, els principis de justícia, així com altres regles morals, i drets i deures, només són vàlids quan és útil per potenciar la part bona. (Howe & Miramontes, 2001. P33):

Els "no conseqüencialistes" reconeixen que a vegades és legítim potenciar les capacitats, això no hauria de ser la principal consideració si això comporta "utilitzar" als individus com a "simples mitjans" per al benefici d'altres. És a dir, els individus no haurien presetar-se a sacrificar el seu benestar per a que altres es beneficiessin més.

En general el "no conseqüencialisme" no proporciona un mètode mitjançant el qual classifica els problemes conflictuals, l'elecció d'un principi en comptes d'un altre sembla estar confiada a les intuïcions i a les reaccions instintives. En canvi, "l'utilitarisme" proporciona una forma de resoldre aquests conflictes en base a certs principis; proposa escollir el principi que potencia en major o menor mesura el correcte.

Figura 4: Estructura bàsica de les dues teories ètiques basades en els principis.



Font: Howe & Miramontes (2001, p.39)

Howe i Miramontes (2001, p.131) destaquen 12 punts del codi ètic que el Consell per a Infants Excepcionals (2015) va publicar on es destaca el que cada educador ha de tenir en compte: ètica i normes professionals en l'atenció als infants.

1. Mantenir expectatives difícils per a les persones amb excepcionalitats per desenvolupar els màxims resultats d'aprenentatge i la qualitat de vida possible de manera que respectin la seva dignitat, cultura, llengua i antecedents.
2. Mantenir un alt nivell de competència i integritat professionals i exercir un judici professional per beneficiar les persones amb excepcions i les seves famílies
3. Promoure la participació significativa i inclusiva de persones amb excepcions a les seves escoles i comunitats.
4. Practicar col·legialment amb altres persones que ofereixen serveis a persones amb excepcions.
5. Desenvolupar relacions amb famílies basades en el respecte mutu i la participació activa de famílies i persones amb excepcions en la presa de decisions educatives
6. Utilitzar proves, dades d'ensenyament, investigació i coneixements professionals per informar de la pràctica.
7. Protegir i donar suport a la seguretat física i psicològica de les persones amb excepcionalitats.
8. Ni participar ni tolerar cap pràctica que perjudiqui les persones amb excepcions.
9. Practicar dins de l'ètica professional, les normes i les polítiques de CEC; el manteniment de les lleis, regulacions i polítiques que influeixen en la pràctica professional; i defensant millores en les lleis, regulacions i polítiques.
10. Promoció de condicions i recursos professionals que millorin els resultats d'aprenentatge de persones amb excepcionalitats.
11. Participar en la millora de la professió mitjançant la participació activa en organitzacions professionals.
12. Participar en el creixement i la difusió de coneixements i habilitats professionals.



## 2.4.L'ètica aplicada.

Howe i Miramontes (2001) determinen que la relació entre la llei i la ètica pot caracteritzar-se amb quatre punts: El primer, les lleis existents poden estar subjectes a la crítica ètica basada en principis ètics independents de les lleis en qüestió. Segon, les lleis són per naturalesa generals i ni abarquen tota l'ètica ni eliminen la necessitat de deliberació ètica. Tercer, l'estructura oberta de la llei deixa espai per la interpretació, i les interpretacions que es fan tenen, a vegades, un contingut ètic. Quart, encara que la interpretació no sigui necessària quan una llei està assentada, aquesta, sens dubte, pressuposa certs compromisos ètics.

El que impliquen aquestes característiques de la llei és que, encara que la llei i la ètica no poden ser totalment separades, tampoc poden ser reduïdes la una a l'altra. En la majoria dels casos, lo legal serà també ètic amb el que es porti a terme. Per a vegades les lleis i les regulacions poden tenir defectes des d'un punt de vista ètic. En alguns casos són invariablement generals i d'interpretació oberta, els casos particulars requereixen deliberacions ètiques per omplir els forats que presenten.

Què s'ha de fer en una situació concreta? (Howe et al., 2001). Tenir en compte la infinita varietat de consideracions, incloure els fets i les lleis, així com les creences personals, les afinitats, els sentiments i els conceptes sobre la bona vida. Plantejar, per tant, la deliberació ètica de les organitzacions ens porta a plantejar que "es tracta d'una deliberació a vegades personal o subjectiva" (Howe et al., 2001, p20).

Qualsevol institució educativa té implícits uns principis per tenir en compte les conseqüències de les seves actuacions per abordar qualsevol dels interrogants morals que es plantegen.

A la dècada dels anys seixanta i setanta del segle XX, sorgeixen en els països amb tradició occidental el que amb el temps van denominar les "ètiques aplicades" (Cortina, 2004, p.46). Tradicionalment, la preocupació per el problema de la fonamentació moral seguia sent el tema estrella de l'ètica. A més, començava a guanyar terreny la necessitat d'aplicar a la vida quotidiana la necessitat de dissenyar una ètica aplicada a les diferents esferes de la vida social. El que més tard portaria lloc a les diferents ètiques aplicades. Per Camps (2013, p.394), "*l'ètica moderna és una ètica de principis, contra la que s'aixeca d'immediat una ètica utilitarista, ètica de les conseqüències*".

Aquesta ètica es caracteritza per ser més empírica i pràctica. Hi ha tres formes d'entendre l'ètica: "*des de les virtuts, des de els principis i desde les conseqüències de les accions*" (Camps, 2013, p.394) que han estat englobades per el que avui es coneix com l'ètica aplicada. Per a Gòmez (2016, p.22), "*l'ètica aplicada es refereix a la valoració dels actes en funció de l'entorn i de les circumstàncies en les quals aquests es porten a terme*".

Entre l'ètica dels principis i l'ètica de les conseqüències és clau la mediació a través de l'ètica de les virtuts. Perquè, "la virtut apunta cap a la excel·lència de la persona i, per tant, a la seva manera de fer les coses, a l'adquisició d'un caràcter o una personalitat moral" (Camps, 2013, p398). Es tracta de posar èmfasi en la disposició de l'ésser humà d'actuar com es degut.

Si volem aprofundir en com ha de ser aquest comportament humà, en que es caracteritza, Guillén (2006, p.4) explicita que el comportament es considera ètic quan "*la seva qualitat humana creix*". És a dir, quan es permet que la persona es desenvolupi com a individu i, per tant, sigui millor persona. Però, per això, no és suficient saber què és bo, i com aconseguir-ho, sinó que cal portar-ho a la pràctica (amb virtut).

Podem deduir doncs, segons els autors analitzats, que l'ètica no es converteix en realitat fins que no es posa en pràctica la virtut. És a dir, quan " es posa en pràctica de manera habitual la norma ètica de la justícia, es pot parlar que una persona és justa, i posseeix aquesta virtut" (Guillén, 2006 p.6)

En definitiva, podem definir l'ètica com:

*"El saber pràctic, preocupat per descobrir quina ha de ser l'objectiu de la nostra acció, per tal que puguem decidir quins hàbits hem d'assumir, com ordenar les metes intermitges, quin són els valors en els que ens hem d'orientar, quina manera de ser o caràcter hem d'incorporar, amb l'objectiu d'obrar en prudència, és a dir, prendre decisions encertades"* (Cortina, 1994, p.21)

## **2.5.Plantejaments de l'ètica i actitud professional docent en les pràctiques de l'ensenyament**

La docència en la seva qualitat de professió se situa en un context institucional, gaudeix del reconeixement social i té un procés de formació establert (García, 2010). Des de l'estatus professional, es ressalten tres aspectes que orienten la construcció de l'ètica docent: el sentit moral específic de l'ensenyament, els principis per a la docència i la formació ètica dels seus professionals.

El sentit moral de la professió docent és un procés de construcció constant com a resultat de la intenció dels subjectes de ser crítics davant de la seva pròpia activitat. El nucli moral de l'acte educatiu no és un element inert i estàtic a l'espera de ser descobert, per aquest motiu no n'hi ha prou amb complir una sèrie de normes o requeriments tècnics per a oferir una educació de qualitat (García Amilburu i García Gutiérrez, 2012). Les contribucions al sentit ètic de la professió docent són una necessitat social que exigeixen ensenyar amb total sentit de la responsabilitat, la justícia i del bé, per aquest motiu el bon fer no perd vigència. Així doncs, una ètica de la professió docent que sigui crítica i oberta a les situacions quotidianes transcendeix els manuals deontològics a l'ús.

A partir de l'anàlisi de l'ètica professional es determina què és el bo i el correcte, què és ser un bon professional i quins són els béns que la professió persegueix (Hortal, 1995). D'aquesta manera ressalten els següents principis de la ètica professional docent:

- Respecte a la dignitat de les persones: aquest principi moral bàsic es refereix a la consciència, la intimitat i les característiques diferencials de cada persona; reconeixent la dignitat, l'autonomia i la unitat de cadascuna d'elles.
- Promoció dels drets humans; els drets humans reflecteixen els principis morals compartits de manera universal tals com la dignitat, la llibertat, la igualtat, la justícia, la solidaritat, la tolerància, el respecte, la participació, la pau i la responsabilitat.
- Procedir conforme a la justícia: el principi de la justícia fa referència a la distribució equitativa dels recursos socials. En el cas de la docència, la justícia s'enfoca a prestar un servei públic sota el principi de la inclusió i la responsabilitat social.
- Procedir amb autonomia professional: aquest principi es fonamenta en la ciència sobre les conviccions ètiques personals, en el coneixement del camp disciplinar, en el reconeixement de la regulació normativa i en la responsabilitat de les decisions preses.

- Principi de la beneficència; aquest principi consisteix a fer el bé i buscar que els estudiants aprenguin i comprenguin els problemes socials, científics i tècnics que es plantegen en el procés d'ensenyament-aprenentatge. (García 2010).

- Responsabilitat professional: es relaciona amb la competència professional i el compromís amb la formació permanent per a oferir un ensenyament de qualitat.

- Imparcialitat: es coneix també com el principi de la no discriminació per qüestions de raça, color, sexe, idioma, religió, opinió política, procedència, origen, posició econòmica, etc. El docent ha de proporcionar igualtat d'oportunitats a tots els estudiants, sense afavorir als uns per sobre dels altres.

- Confidencialitat; aquest és un aspecte fonamental per a construir la relació professor-estudiant amb base en la confiança. Fa referència a l'obligació de no difondre informació privada de l'estudiant sense la seva autorització; no obstant això, aquest principi representa importants dilemes ètics per al docent en la practica.

- Veracitat: el principi de ser un educador honest i dir la veritat es troba en el marc de la integritat que s'espera de la persona del docent. En aquest sentit, es ressalten les virtuts, característiques i/o caràcter que ha de posseir un docent en la vida quotidiana i en la seva labor com a referent públic.

La formació ètica professional del professorat té un paper rellevant quan es pensa en la qualitat dels educadors que tindran a càrrec el desenvolupament social, polític, econòmic, científic i cultural d'un país. Aquesta es concep des d'una visió àmplia i complexa de la formació de les actituds, intencions, coneixement i accions del futur educador, configurant-se com una ètica racional i crítica que impacta en els processos de docència i de recerca (Campbell, 2003; Hortal, 1995; Strike, 1990). D'aquesta manera, es fa necessari dedicar i orientar els esforços a la formació ètica dels docents perquè desenvolupin disposicions ètiques, capacitat de reflexió, argumentació i saber pràctic orientat cap a la inclusió.

## CAPÍTOL 3

### COMPETÈNCIA DOCENT

Assumim que el professorat és el principal mediador en el procés d'inclusió. Per això, la seva actuació en el marc d'una educació inclusiva ha d'estar somet no només a l'ètica professional, sinó i sobre tot, a la determinació de la competència professional que permetrà incorporar mecanismes suficients i adaptats per a que el desenvolupament de l'alumnat i la satisfacció de les seves necessitats educatives puguin ser ateses amb garanties d'èxit.

Per tal d'introduir aquest nou capítol cal centrar-nos en el concepte competència i la seva evolució, per d'aquesta manera aprofundir en les competències pròpies del docent i la seva atribució en la pràctica de l'aula i com afecta en la pròpia organització de centre.

Una vegada fonamentat el terme inclusió i ètica docent cal realitzar l'anàlisi en relació a la competència i com influeix tenint present diferents models i plantejaments que els autors descriuen.

El concepte competència i la seva evolució la podem definir com *“Un conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats en l'exercici professional, definibles en l'acció, on l'experiència es mostra com a ineludible i el context és clau... Estem apuntant en la direcció de l'anàlisi i solució de problemes en un context particular en què a partir d'aquesta anàlisi (i per a aquesta) es mobilitzen pertinentment tots els recursos (sabers) que disposa l'individu per resoldre eficaçment el problema donat “* (Tejada, 1999, pàg. 27).

#### **3.1. Dimensió conceptual de competència. La complexitat dels diferents sabers**

Seguint la conceptualització de Tejada (2016) podem plantejar diverses reflexions associades a la competència professional que considerem interessants i necessàries a desenvolupar:

1. El concepte competència comporta un conjunt de coneixements, procediment i actituds combinades, coordinades i integrades, en el sentit que l'individu ha de «saber», «saber fer», «saber ser» i «saber estar» en relació amb el que implica l'exercici professional. El domini d'aquests sabers et fan «capaç per» actuar amb eficàcia en situacions professionals. Cal diferenciar però, «ser capaç» i una altra ben diferent que és «ser competent».

Definicions de diferent autors com (Echeverría, 2002, 2009; Lasnier, 2000; Le Boterf, 1995, 2010; Navío, 2005; Rodríguez, Serreri, i del Cimmuto, 2010; Tardif, 2006; Tejada, 1999, 2012) remarquen entre el domini o possessió d'aquestes característiques per arribar a ser capaç, cosa que suposa la capacitat de saber actuar. Ser competent implica disposar d'un equipament professional i utilitzar els recursos necessaris per desenvolupar una determinada activitat. Això implica que les competències inclouen les capacitats, sense les quals és impossible arribar a ser competent, però no se'n redueixen.

2. Les competències només són definibles en l'acció. En la línia del que s'ha apuntat anteriorment, les competències no són reductibles ni en saber, ni en saber fer, per tant no són assimilables a allò adquirit en formació. Posseir unes capacitats no vol dir ser

competent. És a dir, la competència no rau en els recursos (capacitats) sinó en la mobilització mateixa dels recursos. Per ser competent cal posar en joc el repertori de recursos. En aquest sentit, saber, a més, no és posseir, és utilitzar, és actuar. (Tardif, 2006).

3. No n'hi ha prou de verificar quins elements són constitutius de les competències. Hem d'aprofundir més i per això recorrem a com es conformen, assumint que no n'hi ha prou amb el procés de formació sinó que en aquest terreny l'experiència es mostra com a ineludible .

Tejada (2016 .p20) planteja que *“la competència està contaminada d'ètica (amb un mateix, amb els altres, amb comunitat...). I remarca la importància de la base ètica en l'actuació dels professionals, tenint en compte el seu ser i els altres, així com l'entorn ambiental.” Aquí és on es podria reflexionar en relació del component ecològic de la competència (saber ser i saber estar en context). Cal no oblidar que el resultat del procés d'adquisició de coneixement incrementa el camp de les capacitats entrant en un cercle continu que va des de les capacitats a les competències generant l'espiral ascendent”.*

4. El context, finalment, és clau en la definició. Si no hi ha més competència que la que es posa en acció, la competència no es pot entendre tampoc al marge del context particular on es posa en joc. És a dir, no es pot separar de les condicions específiques en què s'evidencia

En resum, la conceptualització de competència professional passa per les següents singularitats:

- La competència no és una suma/addició, sinó un procés amb una dinàmica interaccional entre elements.
- Tractar la competència més com un procés que com una suma de recursos.
- Ser competents (domini de l'acció) diferent a tenir competències (tenir recursos).
- No és suficient en posseir els recursos -sabers- és necessari saber-los utilitzar bé en contextos particulars.

### **3.2. La competència docent**

En aquest apartat ens centrarem en donar sentit a la necessitat de centrar i concretar les competències docents que podem trobar en relació al docent.

El llistats de competències que podem trobar en relació amb el docent actualment és molt nombrosa. Amb això volem donar a entendre que, encara que totes són competències docents, no necessàriament han de coincidir, perquè la diferència es justificaria el tipus de professional concret que cada autor té com a referència i el nivell del sistema educatiu o context general o particular on actua. Però tot això respon la mateixa família professional: l'educació.

Perrenoud (2004:15-16), és un dels autors més referenciat amb el seu decàleg de competències dels docents de primària, l'origen de la qual cal ubicar-lo en els cursos de formació continuada dels professionals. A continuació presentem les competències de referència:

1. Organitzar i animar situacions d'aprenentatge
2. Gestionar la progressió dels aprenentatges
3. Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació
4. Implicar els alumnes en el seu aprenentatge i en la feina
5. Treballar en equip
6. Participar a la gestió de l'escola
7. Informar i implicar els pares
8. Utilitzar les noves tecnologies

9. Afrontar els deures i els dilemes ètics de la professió
10. Organitzar la pròpia formació contínua

Ayala (2008) en el seu Model de competències docents al·ludeix a 5 competències en consónància amb les funcions docents, com s'il·lustra a continuació:

1. Dissenyador d'escenaris, processos i experiències d'aprenentatge significatius.
  - Dissenya de manera organitzada el procés d'aprenentatge dels seus alumnes.
  - Dissenya processos i experiències d'aprenentatge en contextos reals.
  - Utilitza tècniques didàctiques adequades al nivell dels alumnes i les característiques de la disciplina acadèmica.
  - S'assegura que els escenaris incloguin activitats que promoguin el desenvolupament d'habilitats, actituds i valors.
  - Utilitza la tecnologia en el disseny d'activitats per promoure la comunicació i l'aprenentatge.
2. Expert en la disciplina acadèmica
  - Domina àmpliament la disciplina acadèmica.
  - Participa en processos d'actualització constant a la seva disciplina.
  - Actualitza el curs en funció dels avenços de la seva disciplina i d'acord amb el nivell dels alumnes.
3. Facilitador i guia d'un procés d'aprenentatge centrat en el desenvolupament integral de l'alumne
  - Ofereix pautes i guies per fer les activitats.
  - Suggereix, orienta i qüestiona els alumnes orientant el procés d'aprenentatge.
  - Facilita els recursos necessaris per al desenvolupament de les activitats.
  - Verifica el desenvolupament d'habilitats, actituds i valors a través de les activitats.
4. Avaluador del procés d'aprenentatge de l'alumne i responsable de la millora contínua del curs.
  - Avalua i retroalimenta el procés de desenvolupament dels alumnes.
  - Dissenya rúbriques per avaluar el desenvolupament d'habilitats, actituds i valors.
  - Avalua, documenta i millora el procés d'ensenyament i aprenentatge al curs.
5. Un docent conscient i actiu en el procés de canvi constant en educació i en un context intercultural
  - Participa en processos de recerca i d'innovació educativa.
  - S'actualitza constantment i es preocupa per la seva millora contínua com a docent.
  - Promou intercanvis acadèmics amb alumnes i professors d'altres universitats.
  - Contextualitza el seu curs en àmbits reals i interculturals

Font: Tejada (2009, p.6)

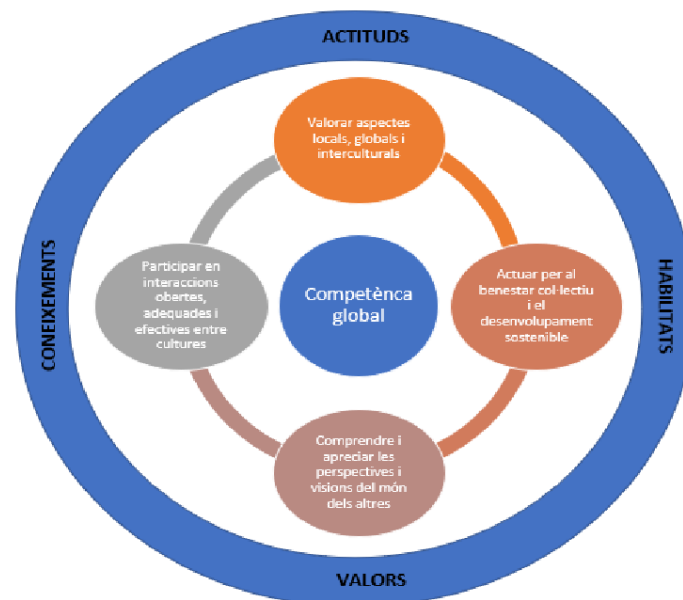
Echeita (2006), en el seu estudi i anàlisi sobre la formació del professorat que ha de transformar cap a l'escola inclusiva, proposa les competències que ha de tenir aquest professorat. Tal com defensen Giné i Duran (2017), per sobre de tot s'ha de sentir capaç i confiar que podrà portar a terme la seva tasca:

1. Tenir una actitud reflexiva i crítica, pròpia d'un intel·lectual compromès, tant enfront dels seus propis pensaments, emocions i pràctiques, com enfront de la realitat educativa i social.
2. Tenir curiositat i iniciativa per indagar i resoldre els seus dubtes i incerteses.
3. Saber buscar i recopilar informació rellevant sobre les dificultats o problemes amb què es trobi.
4. Ser estratègic, és a dir, ser capaç d'aplicar procediments sistemàtics i ordenats per analitzar la informació i prendre decisions.
5. Ser capaç de treballar col·laborativament i cooperativament amb altres, ja siguin companys o la resta de personal del centre o amb les famílies, en l'anàlisi de la pròpia realitat educativa i en la planificació, en el desenvolupament i l'avaluació de les iniciatives de millora que s'acordin.
6. Saber mantenir bones pautes de comunicació, de diàleg i d'escolta.
7. Saber demanar i oferir ajuda.
8. Mostrar empatia davant les necessitats i emocions dels altres.
9. Saber compartir i establir relacions de reciprocitat i de confiança amb els companys i els alumnes.
10. Assumir riscos i estar oberts al canvi. 11. Saber fixar-se fites per superar-se i voler seguir aprenent.

(Echeita, 2006, p. 144-145)

D'una o altre manera, s'assumeix el que es pot denominar-se com a dimensió global de les competències per a la inclusió, que el professorat ha d'adquirir i desenvolupar, que permet establir una sèrie de dimensions (Brussino, 2021), tal com les que es presenten a continuació (veure figura 5).

Figura 5. Dimensions globals de les competències per a la inclusió.



Font: Brussino (2021, pg. 77)

### 3.3. Competència docent i inclusió educativa

Quan pretenem transformar una escola en inclusiva fan falta molts canvis que afecten, clarament, a tota l'organització del centre i a tota la comunitat educativa. En qui recau, però, una gran responsabilitat és, sobretot, en el mestre, ja que les seves accions i les seves pròpies concepcions sobre l'educació són de vital importància per tal que aquest camí, que es va gestant

cap a la inclusió, doni fruits inclusius (Marchesi i Diaz, 2007). El mestre és qui conviu amb els alumnes cada dia, i és qui està més a prop d'ells i esdevé el seu màxim referent en tot el procés de l'ensenyament-aprenentatge. El mestre és qui ha de lluitar per una educació d'equitat i de qualitat que arribi a tothom (Stainback i Stainback, 1992). Dit això, cal deixar clar que el docent necessita de tot aquest entorn de canvi. Un canvi que concerneix tots els aspectes: el disseny i desenvolupament del currículum, la dotació i redistribució dels materials, l'organització dels centres, els processos d'ensenyament-aprenentatge; si tota aquesta evolució no té lloc, tot el treball que el docent faci a l'aula no serà suficient. Realment, també sabem que amb la formació del professorat no n'hi haurà prou per a tota la transformació de l'escola, però sí que és l'element clau que pot contribuir al canvi i a l'avenç (Duran i Giné, 2017).

Els autors referenciats en aquests apartats comparteixen que el pensament del professorat ha de ser el de promoure la seva capacitat per acollir, valorar i respondre a les diverses necessitats que plantegi l'alumnat, i això ha de reflectir-se en les pràctiques educatives i en els recursos materials i personals. La mirada del mestre s'ha de centrar a buscar les habilitats, els coneixements i els interessos de cada alumne, juntament amb un coneixement profund del currículum, per tal de poder ajustar-ho a la diversitat de l'aula (Ainscow et al., 2001c; Durán i Giné, 2017). Per poder arribar a tot això, el mestre ha d'establir relacions a l'aula de qualitat, obertes i coherents amb els valors que les fonamenten, qualificades de relacions autèntiques per Ainscow et al. (2001c).

Un altre element que tenen en comú molts dels autors és el fet de destacar que el mestre no està sol a l'aula, aïllat de la resta de l'equip docent, sinó que en tot l'equip humà del centre recau el desenvolupament de tot el procés que comporta el disseny i la preparació de materials i estratègies pedagògiques de l'aula. És important que la implicació del professorat sigui personal i moral, i que es faci una diversificació del treball pedagògic (Tejada, 2009). No ens cal la figura de l'especialista que centra la seva preocupació en els alumnes amb diversitat funcional, sinó que l'objectiu del mestre i de l'especialista, en aquest cas, ha de ser aprofitar els coneixements i les experiències per poder portar a terme activitats que beneficiïn tota la classe. De manera similar, la funció del psicòleg no ha de ser la de realitzar tests per tal de classificar un alumne en concret, sinó que amb la seva formació pot dissenyar, adaptar i realitzar les accions que més ajudaran a tots els alumnes en aquesta aula inclusiva (Stainback i Stainback, 1999).

Considerem que un dels elements imprescindibles i que ha d'acompanyar en tot moment el professorat és el procés de reflexió-acció. La reflexió constant individual i en grup sobre la pràctica diària a l'aula, tenint en compte les investigacions en l'àmbit educatiu, sobresurt com un dels valors més significatius i amb efectes més ràpids i més directes a l'aula (Ainscow et al., 2001c; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006; Imbernón, 2010; Schon, 1992; Zabala, 2003).

La formació del professorat ha d'anar encaminada a promoure al màxim el progrés dels alumnes més enllà del que els seus coneixements previs o el seu entorn ens poguessin portar a determinar. Oferir, per tant, oportunitats d'aprenentatge a tots els seus alumnes (Stoll i Fink, 1992), en el benentès que tots els alumnes del grup classe són responsabilitat del professor tutor independentment de les característiques personals que tinguin, tenint en compte que aquesta tutoria pot ser compartida amb d'altres docents (Durán i Giné, 2017). És fonamental també que el professorat tingui en compte tots els referents psicopedagògics per tal d'allunyar-se de la formació estrictament disciplinària (Imbernón, 2010).

D'altra banda, es tracta de disposar de competències que assegurin el procés d'inclusió educativa i garantitzin l'atenció a la diversitat d'alumnat, tenint present l'equitat, la igualtat i la justícia social com a prioritat en el compromís educatiu que adquireixen els docents, evitant les barreres estructurals que limiten l'atenció a les necessitats de tot l'alumnat.



## SEGON BLOC

### DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

## CAPÍTOL 4

### DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

#### 4.1. Finalitat i objectius d'investigació

La finalitat de la recerca és la de respondre a les necessitats de l'alumnat amb NESE associades a pràctiques que realitzen en els centres educatius centrada en el marc de l'ensenyament d'educació primària. Aquesta tesi pretén oferir un marc de referència en relació a aquest fenomen que sigui d'utilitat per aprofundir en la millora del rol i competència docent, des de l'anàlisi de les pràctiques docents, en relació a l'atenció d'aquesta tipologia d'alumnes

L'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) a l'aula ordinària presenta actualment un debat profund en el nostre sistema educatiu, amb l'aprovació del decret d'inclusió 150/2017 de 17 d'octubre, ens obre la porta a un canvi de paradigma en els nostres centres pel que fa a l'atenció d'aquests alumnes i de les barreres que en podem extreure (Carbonell, 2017). És per aquest motiu que cal entendre el plantejament dels alumnes amb NESE des d'un enfoc inclusiu, divers i flexible.

En aquest sentit, hem volgut explorar les percepcions dels professors, tenint en compte el seu perfil i el context d'actuació.

A partir de les aproximacions de l'Índex a la inclusió (Booth i Ainscow, 2000), ens fixem en la resposta que s'ofereix als alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), en Educació Infantil i Primària, des de la perspectiva del professorat.

En aquest context, es proposen els següents reflexions d'anàlisi:

- Poder analitzar la inclusió dels estudiants amb NESE en relació amb els aspectes organitzatius i curriculars del procés E-A des d'una perspectiva docent.
- Tenir la capacitat d'analitzar amb dades quantitatives i qualitatives la inclusió dels estudiants amb NESE associats a la discapacitat en relació amb el paper del professorat i els recursos des d'una perspectiva docent.
- Poder fer un anàlisi de la situació actual en relació a la cultura inclusiva des d'una perspectiva docent.

A partir d'aquestes reflexions podem endinsar-nos en la reformulació de l'estudi en relació als objectius i de quina manera participará l'investigador per realitzar tot el procés.

Tal i com es descriu en la introducció i de la tesis i, una vegada descrit el corresponent marc teòric exposat en l'anterior capítol, l'estudi realitzat pretén donar resposta a aquest conjunt de reflexions basats en l'anàlisi de la situació actual en el territori català, que han orientat al desenvolupament de la investigació i que ens permet desenvolupar l'objectiu general d'investigació. De l'objectiu general, es desprenen aquells objectius específics que permetran la planificació subsegüent de la investigació (Nieto – Martín, 2012) i serviran de guia per a la mateixa (Hernández Sampieri et al., 2014). A la següent taula es presenta l'objectiu general (OG) de la investigació i els corresponents objectius específics (OE)

Taula 4. Objectiu general i objectius específics de la investigació.

Objectiu general	Objectiu específic
OG 1. Valorar el rol docent i dels professionals vers l'atenció a la diversitat en els centres educatius d'educació infantil, primària i secundària de Catalunya	OE 1.1. Analitzar les percepcions dels docents en relació als alumnes amb NESE des d'una cultura inclusiva.
	OE 1.2. Analitzar les accions docents des d'un plantejament competencial.
	OE 1.3. Analitzar les percepcions dels professionals dels centres d'infantil i primària i secundària amb relació a l'atenció a la diversitat d'alumnat.

Amb aquests objectius s'intenta establir la relació que pot haver entre les variables sociodemogràfiques i les categories que s'estableixen dins de les variables d'investigació. És a dir, entre les variables independents i les variables dependents.

Tenint present que la investigació que s'està realitzant va vinculada al Projecte R+D+I *Avaluació de la resposta a l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu associades a discapacitat en Educació Obligatoria: Situació actual i Proposta de millora. EDU2016-75574-P*, els eixos que delimiten les pròpies accions venen condicionats per tot el treball realitzat a nivell espanyol. Val a dir que el context d'anàlisi es restringeix a l'àmbit de Catalunya.

## 4.2. Plantejament Metodològic

El plantejament metodològic d'aquesta investigació és el que descrivim com descriptiu-interpretatiu amb un enfocament mixte. S'ha procurat que la base de dades generada per l'anàlisi quantitatiu ajudi a conformar les qüestions o preguntes per l'anàlisi qualitativa.

Existeixen diferents modalitats de mètode mixte tal i com presenta Núñez-Moscó (2017) a la taula 5. La modalitat escollida per al desenvolupament d'aquesta tesi és la de la complementarietat metodològica en la que s'integren tan mètodes quantitatius com qualitatius (Bericat, 1998; Bryman, 2006; Creswell i Plano-Clark, 2007;). Aquesta complementarietat es porta a terme, segons Wolcott (2009), *"al llarg de tot el procés d'investigació, abarçant; el plantejament del problema, la recollida-anàlisi de dades, la interpretació de resultats i l'informe final"* (Castañer et al., 2013, p.32)

Taula 5. Modalitats del mètode mixt d'investigació.

Modalitat	Propòsit	Fonamentació
Triangulació	Augmentar la validesa dels conceptes i els resultats de l'enquesta neutralitzant o maximitzant l'heterogeneïtat de les fonts pertinents.	L'accent es posa en la corroboració de les dues tipologies de dades, buscant convergència i correspondència dels resultats dels diferents mètodes.
Complementarietat	Augmentar la comprensió, la pertinència i la validesa dels conceptes i dels resultats de l'enquesta mitjançant la capitalització de les forces inherents als mètodes utilitzats i de la lluita contra els prejudicis	El procediment es centra en l'elaboració, millora, il·lustració i clarificació dels resultats dels dos mètodes.
Desenvolupament	Augmentar la validesa dels conceptes i dels resultats de	S'utilitzen els resultats d'un mètode per desenvolupar o informar l'altre

	l'enquesta capitalitzant els avantatges de cada mètode.	mètode, al mateix nivell de la constitució de la mostra i de la implementació metodològica.
Iniciació	Augmentar les implicacions i la profunditat dels resultats de l'enquesta i de les interpretacions, analitzant les dades a partir de diferents punts de vista paradigmàtics i metodològics	Descobriments de paradoxes, controvèrsies i contradiccions entre els resultats dels dos mètodes, així com de noves perspectives d'anàlisi de qüestionaments.
Expansió	Augmentar les implicacions de l'enquesta seleccionant els mètodes més apropiats per a les diverses parts de l'enquesta.	Ampliar la investigació emprant diversos mètodes per als diversos components o etapes

Font: Green et al (1989), adaptat per Nuñez-Moscó (2017, p.637)

A partir dels punts forts que senyala Díax (2014), es pot concloure que els mètodes mixtes no pretenen reemplaçar els quantitius o qualitius, sinó que coexisteixen amb ells; a més tenen com a propòsit potenciar els dos enfocaments, el que permet una major comprensió del fenomen o problema d'investigació que es pretén analitzar. Així mateix, la complexitat del mètode d'investigació il·lustra la racionalitat de la transició d'un enfoc metodològic mixt per a l'estudi del fenomen que convergeix aquest estudi. La investigació mostra que les dades (quantitatives i qualitatives) han de complementar-se i retroalimentar-se per obtenir una perspectiva més completa i profunda.

Les investigacions de caràcter mixt combinen procediments d'ambdós mètodes en un disseny de treball específic i determina l'enfoc metodològic a seguir en el procés d'investigació. Aquest proporciona certs avantatges; per exemple, Todd et al (2004) i Creswell i Plano- Clark (2007) destaquen els següents punts forts a portar a terme un treball mitjançant l'ús d'estratègies múltiples:

- La percepció del fenomen és més completa, íntegra i exhaustiva. És possible comprendre'l amb major precisió, obtenint així més coneixement sobre el problema; la freqüència, amplitud i generalització dels mètodes quantitius se suma a la profunditat, complexitat i comprensió dels mètodes qualitius.
- D'acord amb el propòsit d'aquesta investigació, a l'integrar les dues dades al mateix temps, combinant-les i fusionant-les, s'obtenen una varietat d'observacions, el que porta a dades més "riques" i variades, perquè les fonts d'informació, la tipologia, el context i l'anàlisi de dades són diferents.

Davant tota aquesta informació exposada, abordar l'estudi de l'atenció inclusiva a l'alumnat amb NESE en els centres educatius des de l'enfocament metodològic mixt queda justificat per la complexitat del tema de l'estudi que constata la necessitat de la complementarietat i retroalimentació de dades per obtenir una visió més completa i profunda del problema d'investigació.

En els mètodes mixtes podem trobar una gran nombre de classificacions sobre el dissenys adequats a investigacions d'aquestes característiques (Creswell, 2014; Creswell et al., 2003, de Cuir-Gunby i Shutz, 2017; Fàbregues, 2015). Per a la realització d'aquesta tesi, el disseny que millor s'ajusta a la finalitat i als objectius plantejats és el seqüencial explicatiu. Els criteris elaborats per Brymann (2006) – adaptats per Núñez – Moscoso (2017) – per classificar els dissenys d'investigacions mixtes, permet descriure el disseny utilitzat.

Taula 6. Operacionalització dels mètodes mixtes.

Temporalitat En quin moment intervenen els mètodes?	Simultaneïtat: en la confecció del mateix instrument hi ha integrats els dos mètodes.
	Seqüencialitat: existeixen instruments que fan intervenir primer una mirada per després deixar pas a la segona.
Enfoc prioritari Existeix un mètode dominant?	Quan/QUAL: domina la qualitativa.
	QUAN/qual: domina la quantitativa
	QUAN/QUAL: equilibri en l'ús dels dos mètodes.
Funció Quins són els objectius de cada un dels mètodes portats a terme?	Contrastar/comparar els resultats
	Integrar els enfoc de l'anàlisi o els resultats
	Mostrar controvèrsies
	Informar a l'altre mètodes.

Font: Bryman (2006), adaptat per Núñez-Moscoso (2017, p.641).

El primer criteri és la temporalitat, que remet al moment en el que intervenen els mètodes; el disseny d'aquesta tesis es realitza de manera seqüencial. És a dir, primer actua una mirada quantitativa per després donar pas a l'estratègia qualitativa. En relació a l'enfoc prioritari, aquesta investigació no té un mètode dominant, sinó un equilibri entre les aproximacions quantitatives i qualitatives; la taula 7 (Johnsón i Christensen, 2014, citat per Sànchez- Martí, 2016, p.128), permet veure el creuament entre la dimensió temporal i el nivell de prioritat que es dona als diferents enfoc.

Taula 7. Disseny de mètodes mixtes.

Temps		Concurrent	Seqüencial
Enfocament	Mateix estatus	QUAL+QUAN	QUAL → QUAN QUAN → QUAL
	Estatus dominant	QUAL+ quan QUAN+ qual	QUAL → quan quan → QUAL

Nota: Qual/qual fa referència a la investigació qualitativa i QUAN/quan a la quantitativa; les lletres en majúscula indiquen prioritat; el símbol (+) indica una recollida simultània de dades; la fletxa ( → ) indica una recollida seqüencial.  
Font: Sánchez-Martí (2016, p.128)

Tenint en compte que els nostres objectius es focalitzen vers el rol dels professionals, vers l'atenció a la diversitat i la identificació de les representacions que ells fan sobre la mateixa. La metodologia més adient que proposem és de caire *descriptiu, fenomenològic interpretatiu*. Entenent que no es fa cap tipus d'intervenció per a la modificació de la realitat i objecte d'anàlisi.

La metodologia descriptiva ens permet especificar propietats i característiques importants de qualsevol fenomen que s'analitzi. Ens permet escriure tendències d'un grup o població (Hernández, Fernández i Baptista, 2014 p.92).

La metodologia fenomenològica interpretativa és la d'explorar, descriure i comprendre experiències de les persones amb respecte a un fenomen i descobrir els elements en comú aquestes vivències. (Hernández, Fernández i Baptista, 2014 p.493).

A més l'estudi també és considerat *expost facto* perquè s'incideix en l'anàlisi d'informació aportada per les fonts d'informació sobre les seves experiències prèvies.

A fi efecte d'abarcant al màxim de població amb la intencionalitat de transferir les conclusions les quals s'arribin, utilitzarem dades quantitatives mitjançant un qüestionari adoc com a instrument.

Per altra banda, per aprofundir en les relacions entre les variables que considerem utilitzarem l'instrument d'entrevista i grup focal. De manera que ens aportí una informació vàlida des del punt de vista dels propis informants. Tanmateix, a efectes de donar vàlidesa més enllà de la uniliniàlitat, establim processos de triangulació tant d'informants com d'instruments d'informació; entenent al respecte que ens apropem a la realitat més enllà del què suposaria la linealitat expressada.

La recerca consta de tres fases, referides als instruments de recollida de dades utilitzats i que aprofundirem en els següents apartats:

Taula 8. Fases de la recerca.

Fases de la recerca	Dades recollides	Instrument de recollida de dades
Fase 1	Quantitativa	Qüestionari
Fase 2	Qualitativa	Focus group
Fase 3	Qualitativa	Entrevistes

Font pròpia

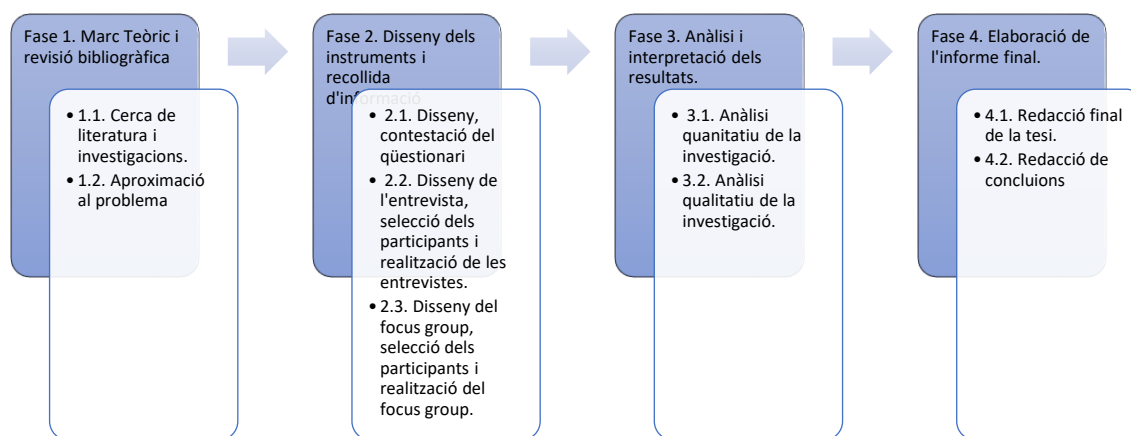
### 4.3. El disseny i les fases de la investigació

S'ha realitzat una investigació a partir de mètode mixta que, de manera multiestràtegica pretén donar resposta als objectius d'investigació presentats.

Per tant cal ressaltar que aquesta investigació presenta una complementarietat entre enfocaments qualitius i quantitius buscant l'equilibri entre ells (QUAN – QUAL). Per aquest motiu, donat que els mètodes mixtes incideixen al llarg de tot el procés d'investigació, es presentaran els instruments, mostra i anàlisi dels resultats de manera conjunta. Primer la part quantitativa i tot seguit per la part qualitativa, una vegada exposades les fases de la investigació.

A la figura 6, es mostra el procés general de la investigació, adaptat de les propostes de Latorre et al. (2005), Sabariego i Bisquerra (2009) i Nieto- Martín (2012). S'estableixen quatre fases corresponents a: la cerca bibliogràfica i la redacció del marc teòric, el disseny i implementació dels instruments i l'anàlisi i interpretació dels resultats; finalment la redacció de les conclusions i l'informe final.

Figura 6. Processos i fases de la investigació.



Font pròpia

### **Fase 1. Marc Teòric i revisió bibliogràfica**

Aquesta primera fase es caracteritza per la cerca de literatura i investigacions referents en el marc de la de l'objecte d'estudi associat a les investigacions associades a la inclusió i a l'atenció d'alumnat NESE. Tots aquests són elements que ajuden a contextualitzar la investigació vinculada a les variables que s'han desenvolupat al llarg de la investigació. Tot, per crear el marc de referència sobre aquelles qüestions que es treballen al llarg de l'estudi. Tanmateix, facilitar l'aproximació al problema i la formulació d'objectius d'investigació.

### **Fase 2. Disseny d'instruments i recollida de la informació**

En aquesta fase es planteja l'elecció del mètode d'investigació, així com el disseny dels instruments i la seva posterior implementació, per tal d'obtenir la informació a partir de la mostra i els participants prèviament seleccionats pel que fa l'aplicació dels instruments qualitius (entrevista i focus group) i amb mostra de disponibilitat pel que fa a l'aplicació dels qüestionaris.

#### **Fase 2.1. Par quantitativa del disseny. Identificació i anàlisi dels factors que condicionen les pràctiques inclusives en el centre.**

En el marc del disseny, correspon descriure l'aproximació quantitativa en el que es defineix la població i la mostra de les investigacions, es descriuen els instruments utilitzats per a la recollida de dades quantitatives i s'especifica l'anàlisi que es porta a terme. En aquesta fase del procés s'utilitza el qüestionari com a instrument d'obtenció de la informació. Mitjançant la distribució del mateix i mesurar les dimensions dissenyades per donar resposta als objectius, aproximant una descripció objectiva dels aspectes organitzatius i curriculars, la cultura inclusiva i la relació professorat i recursos dels centres (Jurado; Colmenero; Castellary; Figueredo. 2021. P.3)

Partint dels objectius descrits, l'instrument portat a terme en aquesta primera etapa és el qüestionari, que ha permès desenvolupar les dimensions amb les variables d'estudi amb els corresponents ítems. S'ha realitzat la distribució del qüestionari en dos moments de l'estudi entre els anys 2018 i 2019.

La població en la que es va fer difusió el qüestionari correspon a tot el conjunt de docents de centres educatius públics, privats-concertats i privats mitjançant correu electrònic i distribució per xarxes socials.

### **Fase 2.2. Part qualitativa del disseny: comprensió i aprofundiment en els factors que condicionen a les pràctiques educatives inclusives en els centres educatius.**

En la segona fase, i en concordança amb els objectius plantejats es realitza una investigació que respon a una metodologia descriptiva, fenomenològica, *expost facto*, de tall qualitatiu. En aquesta segona fase es cerca buscar la concordança entre els resultats del l'anàlisi quantitatiu i els resultats de l'anàlisi qualitatiu.

En tots els instruments es planteja la concordança de dimensions i variables ajustades a les característiques de cada instrument.

L'estratègia utilitzada per a l'obtenció de la informació en l'anàlisi qualitatiu és l'entrevista semiestructurada dissenyada a partir de la mateixa estructura de l'instrument de la part quantitativa.

La selecció dels informants es va realitzar tenint en compte el territori català i optant per la participació de diferents perfils i formació de docents, afegint també a famílies. D'aquesta manera obtenir una major representativitat.

### **Fase 3. Anàlisi i interpretació dels resultats**

La tercera fase desenvolupa l'anàlisi i interpretació en profunditat de la informació recopilada en l'anterior fase. En la part quantitativa es realitza un anàlisi descriptiu mitjançant el software estadístic SPSS v.22. Aquesta fase del procés centre la seva atenció en l'anàlisi de les dades i la seva relació en funció dels objectius fixats. L'aproximació a la realitat amb un enfoc qualitatiu permet identificar percepcions i reflexions personals que ajuden a contrastar i triangular la informació. A partir de la transcripció de les entrevistes i del focus group mitjançant un sistema de categories i que s'ha realitzat amb el programa ATLAS.ti 22.2.5.0.

### **Fase 4. Elaboració de l'informe final**

L'última fase de la investigació procedeix a la redacció del conjunt de la tesis, on el producte final pren el cos definitiu de tota la investigació. Es redacta la discussió de resultats, les conclusions i es dona forma a la narració mitjançant un fil conductor que estructura, definitivament el text.

#### **4.4. Població, selecció i perfil de la mostra**

La mostra està formada per 425 docents, amb una mitjana d'edat de 44,77 anys (DS= 9,237), amb un mínim d'edat de 24 anys i un màxim de 63. S'han categoritzat les edats a efectes d'establir comparacions, considerant possibles nivells edat, com més endavant s'assenyala.

El perfil de la mostra ve determinat per un percentatge superior de dones (85,64%), amb una experiència docent ampla (18,68 anys) i experiència amb alumnat amb NESE suficient (10,78 anys), com es pot observar en la següent taula.



Taula 9. Característiques de la mostra relativa al qüestionari.

Variabes	Dades caracterització
SEXE	Home= 14,35%; Dona= 85,64%
EDAT	$\bar{X}$ =44,77; DS= 9,237
EXPERIÈNCIA DOCENT	$\bar{X}$ = 18,68; DS= 9,753
EXPERIENCIA CON ALUMNADO CON NESE	$\bar{X}$ = 10,78; DS= 9,462

Per a una població de 64.964 docents comptabilitzats a l'àmbit de Catalunya, dels nivells d'Educació Infantil, Educació Primària i Educació Secundària Obligatoria, s'ha establert un nivell de confiança del 95%, tenint present un marge d'error d'un 5%, una vegada calculada la mida de la mostra, el resultat és inferior a 425. Per tant, la mida de la nostra mostra és suficientment vàlida alhora de valorar la representativitat de docents en el territori català.

Davant la estratègia de mostreig, el criteri considerat és el d'accessibilitat o disponibilitat, optant, per tant, per un mostreig incidental. Es justifica donat que els informants han sigut lliures de respondre mitjançant l'eina informàtica de google-forms.

El perfil de la mostra, amb referència a l'obtenció de dades quantitatives, es reflecteix en les dades sociodemogràfiques en l'apartat de resultats. Tanmateix, les característiques dels informants mitjançant les tècniques focus group i entrevistes es poden observar en els punts 4.6.1. i 4.6.3.

#### 4.4.1 El qüestionari com a instrument de recollida d'informació.

S'han utilitzat tres tipus d'instruments per demanar informació: qüestionari, focus group i entrevistes. En aquest apartat descriurem el qüestionari i les seves fases.

Per a la recollida de dades quantitatives, es va utilitzar un qüestionari ad-hoc (annex 1), format per una escala tipus Likert de 58 ítems amb cinc opcions de resposta que van des d'1 (mai) fins a 5 (sempre).

El qüestionari consta d'una sèrie de variables, les quals es poden distribuir de la manera següent:

- *Variabes sociodemogràfiques*, en què l'edat i l'experiència docent es van categoritzar per establir possibles comparacions i determinar la influència de la variable en funció de la categoria (taula 10 )

Taula 10. Variabes sociodemogràfiques.

	OBSERVACIONES
SEXE	Categorització prèvia
EDAT	Categorització posterior
EXPERIENCIA DOCENT	Categorització posterior
FORMACIÓ-TÍTOL ACADÉMIC	Agrupació tipologies
CURS-NIVELL IMPARTICIÓ DOCÈNCIA	Agrupació nivells

- Variables de centre, en què la tipologia de centre de pertinença i el nombre d'alumnat en el centre es van categoritzar per establir possibles comparacions i determinar la influència de la variable en funció de la categoria (taula 11)

Taula 11. Variables de centre.

	OBSERVACIONS
TITULARITAT CENTRE	Categorització prèvia
TIPOLOGIA DE CENTRE DE PERTINENÇA	Categorització posterior
NÚMERO ALUMNAT CENTRO	Categorització posterior
NÚMER ALUMNAT CON NESE	Variable no considerada a l'anàlisi
Nº HABIT. LOCALITAT	Variable no considerada a l'anàlisi

Els ítems s'agrupen en tres dimensions: aspectes organitzatius i curriculars, docents i recursos, i cultura inclusiva (taula 12). En aquesta taula observem les variables dependents que formen part de cada dimensió i de quants ítems està format.

- **Variables Dependents.** Fan referència a diferents dimensions (veure taula següent). Els ítems inclosos es respon en una escala amb una puntuació d'1 a 5.

Taula 12. Dimensions i variables del qüestionari.

Dimensions	Variables	Nº ítems
A. ASPECTES ORGANITZATIUS I CURRICULARS	A1. Pla de centre	5
	A2. Organització i coordinació	4
	A3. Disseny curricular y metodologia	6
	A4. Avaluació	4
B. PROFESSORAT I RECURSOS	B1. Formació professorat	4
	B2. Recursos materials i personals	9
	B3. Activitats extraescolares	4
C. CULTURA INCLUSIVA	C1. Valors inclusius	9
	C2. Participació comunitat educativa	8
	C3. Percepcions	5
	TOTAL	58

Els ítems i la tipologia de respostes que es corresponen amb les dimensions es presenten a continuació:

## A. ASPECTES ORGANITZATIUS I CURRICULARS

### A.1. Pla de centre

1. El Disseny Curricular establert en el centre vers l'atenció que rep l'alumnat amb NESE associades a discapacitat és:

Gens coherent 1 2 3 4 5 Completament Coherent

2. Valori l'eficàcia dels Programes d'Adaptació/Acollida per l'alumnat que els requereixen

Gens Eficaç 1 2 3 4 5 Totalment Eficaç

3. Les mesures que afavoreixen la incorporació al centre d'alumnat amb NESE associades a discapacitat són:

Gens Efiçaços 1 2 3 4 5 Totalment Efiçaços

4. Les mesures orientades a afavorir la permanència en el centre de l'alumnat amb NESE associades a discapacitat són:

Gens eficaç 1 2 3 4 5 Totalment Eficaç

5. S'adopten mesures per flexibilitzar l'horari de l'alumnat amb NESE associades a discapacitat per adaptar-ho a les seves necessitats

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

### A.2. Organització i Coordinació

6. L'Organització dels Espais del Centre dificulta o afavoreix la inclusió:

Dificulta 1 2 3 4 5 Afavoreix

7. La col·laboració i coordinació entre el professorat de les diferents matèries i nivells amb relació a la inclusió és:

Nul·la 1 2 3 4 5 Total

8. La coordinació i col·laboració entre els diferents professionals de suport (PT, AL, ATAL, Mestre Suport, Compensatòria, Orientació) amb relació a la inclusió és:

Nul·la 1 2 3 4 5 Total

9. S'afavoreix la flexibilitat als grups dins la classe per facilitar la col·laboració entre l'alumnat:

No s'afavoreix 1 2 3 4 5 S'afavoreix completament

### A.3. Disseny curricular i metodologia

10. Les unitats de programació (unitats didàctiques, projectes, per ex.) que es plantegen tenen present els coneixements previs de l'alumnat:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

11. Les unitats de programació (unitats didàctiques, projectes, per ex.) s'adapten als interessos i motivacions de l'alumnat:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

12. Es promou l'autonomia progressiva en la planificació i realització del treball de l'alumnat:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

13. Es facilita que l'alumnat pugui realitzar les tasques proposades de manera flexible, utilitzant diferents formats

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

14. S'afavoreix la utilització d'estratègies de treball col·laboratiu entre tot l'alumnat.

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

15. S'utilitzen estratègies de suport dins l'aula ordinària a l'alumnat amb NESE associades a discapacitat

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

#### **A.4. Avaluació**

16. El procés d'avaluació que es realitza permet detectar/identificar les necessitats que presenta l'alumnat amb NESE associades a discapacitat per a donar la resposta adequada:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre. En tots els casos

17. Els mètodes i tècniques d'avaluació s'adapten a les característiques de l'alumnat amb NESE associades a discapacitat:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre. En tots els casos

18. Els mètodes i tècniques d'avaluació utilitzats permeten a l'alumnat amb NESE associades a discapacitat demostrar les seves capacitats:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre. En tots els casos

19. En el procés d'avaluació de l'alumnat amb NESE associades a discapacitat es facilita la participació dels diferents membres de la comunitat educativa (famílies, alumnat i altre professorat del centre):

Mai 1 2 3 4 5 Sempre. En tots els casos

#### **B. PROFESSORAT I RECURSOS**

## B.1. Formació del professorat

20. La valoració vers la seva formació amb relació a l'atenció a la diversitat a l'aula és:

Insuficient 1 2 3 4 5 Excel·lent

21. La formació del professorat relacionada amb l'alumnat amb NESE associades a discapacitat escolaritzats al centre és:

Insuficient 1 2 3 4 5 Excel·lent

22. La compartició de coneixements i experiències per part del professorat per atendre les necessitats de l'alumnat amb NESE associades a discapacitat és:

Insuficient 1 2 3 4 5 Excel·lent

23. En general, l'oferta formativa que rep el professorat en relació a l'atenció a la diversitat és:

Insuficient 1 2 3 4 5 Excel·lent

## B.2. Recursos materials i personals

24. L'objectiu principal de l'orientació educativa és ajudar a millorar l'aprenentatge de l'alumnat.

Completament en desacord 1 2 3 4 5 Completament d'acord

25. Les reunions de coordinació entre l'equip d'orientació i el professorat afavoreixen la reflexió vers la resposta a l'alumnat amb NESE associades a discapacitat

Completament en desacord 1 2 3 4 5 Completament d'acord

26. L'alumnat amb NESE associades a discapacitat tenen referents clars als quals poden recorre davant una dificultat/necessitat:

No existeixen o mai recorre a 1 2 3 4 5 Existeixen i sempre recorre a ells

27. El suport psicopedagògic s'utilitza per reduir barreres a l'aprenentatge:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

28. Els recursos didàctics que s'utilitzen estan adaptats a les necessitats de l'alumnat amb NESE

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

29. La ubicació de les aules i instal·lacions del centre per atendre l'alumnat amb discapacitat és:

Totalment 1 2 3 4 5 Totalment adequada  
inadequada

30. Les aules i instal·lacions per atendre l'alumnat amb NESE associades a discapacitat estan adaptades adequadament.

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

31. Les aules on treballen les persones responsables dels suports tenen suficients recursos:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

32. L'organització espacial del centre permet atendre les necessitats dels alumnes amb NESE associades a discapacitat:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

### **B.3. Activitats extraescolars i complementàries**

33. Les activitats complementàries que organitza el centre permeten la participació de tot l'alumnat d'igual manera, incloent, per tant, l'alumnat amb NESE associades a discapacitat:

Gens 1 2 3 4 5 Completament

34. Les activitats (complementàries i/o extraescolars) que s'ofrenen des del centre estan adaptades a les necessitats de l'alumnat amb NESE associades a discapacitat:

Gens 1 2 3 4 5 Completament

35. Des del centre s'estimula a l'alumnat amb NESE associades a discapacitat per a que participi en les activitats extraescolars i complementàries que es proposen:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

36. La participació de l'alumnat amb NESE associades a discapacitats en les activitats extraescolars que es plantegen des del centre és:

Nul·la 1 2 3 4 5 Molt Important

## **C. CULTURA INCLUSIVA**

### **C.1. Valors inclusius**

37. Dins el projecte educatiu de centre l'atenció a la diversitat constitueix una prioritat:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

38. Les mesures d'atenció a la diversitat s'apliquen des de polítiques inclusives:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

39. Es valora d'igual manera el treball realitzat per tot l'alumnat, amb i sense discapacitat:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

40. L'alumnat amb NESE associades a discapacitat participa activament en les activitats generals del centre (exposicions de treballs, activitats musicals, representacions teatrals, per ex.)

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

41. L'alumnat amb NESE associades a discapacitat es té present, tant en les tasques com en les interaccions grupals:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

42. El rendiment acadèmic de l'alumnat amb NESE associades a discapacitat es relaciona amb els esforços i barreres que ha de superar:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

43. Hi ha un clima de col·laboració i ajuda entre els companys a l'alumnat amb NESE associades a discapacitat:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

44. Dins el centre es considera que l'alumnat amb NESE associades a discapacitat te dret a que la Educació s'adapti a les seves necessitats:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

45. Considera que l'alumnat amb NESE associades a discapacitat pot ser objecte de rebre més *bullying* que la resta de l'alumnat:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

## **C. 2 Participació de la comunitat educativa**

46. La col·laboració i coordinació entre el professorat de les diferents matèries i nivells permet atendre adequadament les necessitats de l'alumnat amb NESE associades a discapacitat:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

47. El professorat afavoreix la col·laboració i acceptació de tot l'alumnat a l'aula i al centre:.

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

48. El professorat del centre pensa que està capacitat per afavorir la participació de les famílies a la vida del centre:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

49. Hi ha flexibilitat en l'organització dels grups de classe per afavorir la col·laboració i comunicació entre l'alumnat:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

50. El suport proporcionat des de l'aula de suport a la integració està coordinat amb el treball que es fa a l'aula ordinària:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

51. El centre ofereix a les famílies diverses formes de motivació per a que s'involucrin en l'aprenentatge dels seus fills i filles:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

52. Es facilita la participació activa de tot l'alumnat, inclòs l'alumnat amb NESE associades a discapacitat, en la vida del centre:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

53. El centre manté informades a les famílies sobre els progressos dels seus fills amb NESE associades a discapacitat:

Mai 1 2 3 4 5 Sempre

### C.3. Percepcions

54. Les aules on s'atén a l'alumnat amb NESE associades a discapacitat presenten menys nivell acadèmic que les que no tenen aquest tipus d'alumnat:

Totalment en 1 2 3 4 5 Totalment d'acord  
desacord

55. Els especialistes de suport haurien d'atendre l'alumnat amb NESE, doncs són els que estan més capacitats per a fer-ho:

Totalment en 1 2 3 4 5 Totalment d'acord  
desacord

56. El suport s'ha d'oferir sempre des de l'aula ordinària:

Totalment en 1 2 3 4 5 Totalment d'acord  
desacord

57. Tot l'alumnat (amb i sense discapacitat), amb el suport pertinent, pot arribar a aconseguir els objectius generals a l'aula inclusiva:

Totalment en 1 2 3 4 5 Totalment d'acord  
desacord

58. Per atendre a l'alumnat amb NESE associades a discapacitat es requereix partir d'allò que sap fer i no des del nivell general de l'aula:

Totalment en 1 2 3 4 5 Totalment d'acord  
desacord

Arribar als 58 ítems ha estat un procés fonamentat en les formes tradicionals de validesa de contingut (els ítems mesuren el contingut que es pretenien mesurar?); des de l'I+D+I referent



d'aquesta investigació el qüestionari ha passat pel procés a partir dels criteris d'univocitat, pertinença i importància, fins arribar a l'instrument final (veure annex 1), tanmateix con la validesa predictiva o concurrent, analitzant la consistència interna mitjançant l'índex de fiabilitat alfa de Cronbach (les puntuacions prediuen una mesura de criteri?), on els resultats es correlacionen amb altres resultats?), entenent que les puntuacions d'una enquesta ajuden a identificar si un instrument pot ser un bon ús per a la investigació d'enquestes (Creswell, 2014).

L'instrument, versió catalana, ha estat validat i fiabilitat amb la mostra informant.

Tenint present les dimensions que s'observen a l'anterior taula, s'han conformat factors mitjançant l'anàlisi factorial exploratori, del qual s'han obtingut la mitjana d'adequació mostrat KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) i la prova de esfericitat de Barlett, que ha resultat en tots els casos (en els diferents factors analitzats) significativa (<,000), com es pot observar a la taula 4.

Per a la validació, el primer pas va ser una revisió de la literatura i instruments similars, és a dir, l'índex per a la inclusió (Booth i Aincow, 2002). La versió inicial de l'instrument va ser provada per un judici d'experts (12 professors universitaris especialitzats en la matèria i en recerca) a partir dels criteris d'unicitat, rellevància i importància. Finalment, es va realitzar una prova pilot amb el professorat d'educació obligatòria per garantir la comprensió dels ítems. El qüestionari final va estar format per les aportacions de tots els participants. Tot aquest procés seguit pel Projecte I+D+I *Evaluación de la respuesta al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a discapacidad en Educación Obligatoria: Situación actual y Propuesta de mejora*. EDU2016-75574-P. Projecte del qual aquesta Tesi en forma part.

Taula 13. Validació i anàlisi factorial del qüestionari.

Qüestionari	Escala	Prova de KMO	Prova de Barlett	Variància explicada	Número factors	Factors	Coefficient Alpha de Cronbach
Professionals	<i>Aspectes Organitzatius i curriculars</i>	,948	,000	59,546%	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pla de Centre</li> <li>• Organització i Coordinació</li> <li>• Disseny curricular i metodologia</li> <li>• Avaluació</li> </ul>	,943
	<i>Professorat i recursos</i>	,897	,000	70,419%	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formació professorat</li> <li>• Recursos materials i personals</li> <li>• Activitats extraescolars</li> </ul>	,911
	<i>Cultura inclusiva</i>	,922	,000	62,617%	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valors inclusius</li> <li>• Participació comunitat educativa</li> <li>• Percepcions</li> </ul>	,885
	<i>Global</i>	,954	,000	64,919%		•	,964

En relació a la fiabilitat, per a tots els factors inclosos en el qüestionari, s'ha utilitzat el coeficient d'Alpha de Cronbach (consistència interna), obtenint resultats superiors a 0,88, tal com s'observa a la taula anterior.

Un cop obtingudes les dades, mitjançant el paquet estadístic SPSS (Annex 4), es va realitzar un estudi per comprovar si s'ajustaven als supòsits de distribució normal (inspecció visual de gràfics QQ; índexs d'asimetria i curtosi i estadística de Kolmogorov-Smirnov). Determinem l'homogeneïtat de les variàncies (homoscedasticitat) aplicant l'estadística de Levene (resultats > 0,05). Comprovem que les dades compleixen els supòsits necessaris per a l'anàlisi de la variància

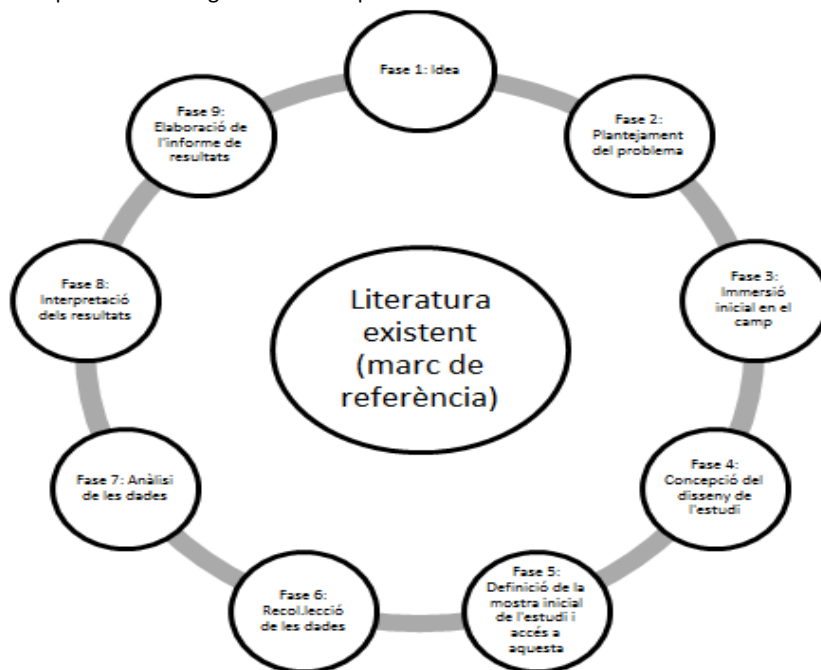
(ANOVA). També s'apliquen proves post-hoc amb les estadístiques de Scheffe, considerada la prova més rigorosa que s'aplica per fer comparacions múltiples, i Tukey que és adequada quan no existeixen grans diferències en el tamny de la mostra relacionada amb les categories, per determinar la tendència en relació a les diferències que es poden observar entre les diferents categories de variables sociodemogràfiques. Finalment, la mida de l'efecte es calcula mitjançant l'estadística d de Cohen per a les diferents variables.

Així mateix, hem realitzat una anàlisi estadística descriptiva, amb percentatges de resposta per subdimensions.

#### 4.5.Comprensió de les pràctiques d'inclusió a centres a partir d'una aproximació qualitativa

L'aproximació qualitativa ha tingut present el següent esquema caracteritzat per Sampieri et al. (2014).

Figura 7. Fases del procés d'investigació d'anàlisi qualitativa.



Font: Hernández Sampieri et al., 2014:7

Tal i com hem anat justificant a l'anterior apartat, el propi disseny d'una investigació de caràcter mixt en el que existeix una seqüencialitat en la implementació dels enfoc porta aquesta exposició cap a l'aproximació metodològica qualitativa. Tot seguit, es presentaran els participants del focus group i de l'entrevista, la seva selecció i les característiques, el procés d'elaboració del focus group i de l'entrevista com a estratègia d'obtenció de la informació, els dimensions i categories d'anàlisi de cadascuna, finalment, realitzar l'anàlisi i interpretació de la informació recollida.

##### 4.5.1. La població i recollida dels participants del focus group: la selecció i les característiques.

La investigació basada en grups focals ha estat tradicionalment entesa com *“una forma de recollir dades qualitatives, la qual, essencialment, implica involucrar un petit conjunt de persones en una discussió de grup informal, enfocada cap a un tema o una sèrie de temes específics”* (Wilkinsón, 2004, p. 177).

Segons Sampieri, Fernández – Collado i Lucio (2005:608) descriuen els passos per realitzar una sessió de Focus group:

1. Determinar el nombre de provisional de grups i sessions que caldrà realitzar depenent del desenvolupament de l'estudi.
2. Es defineix la tipologia de persones que participaran a les sessions [...] el perfil també pot modificar-se si la investigació ho requereix.
3. Es seleccionen persones de tipologia escollida.
4. S'inviten a aquestes persones a la/les sessió/s.
5. S'organitzen la/les sessió/s. Cadascuna s'efectua en un espai confortable, silenciós i aïlla. Els participants han de sentir-se còmodes, tranquils, relaxats. És indispensable plantejar acordant el tema que es tractarà a les sessions.
6. La sessió està conduïda per un conductor de grup, i ha de crear un clima de confiança en els participants i propiciar la participació de tots. Durant la sessió es pot sol·licitar opinions, fer preguntes, discutir casos, intercanviar punts de vista... i evitar desviacions de l'objectiu plantejat.
7. S'elabora el raport de la sessió que ha d'incloure: dades sobre els participants (edat, gènere, nivell educatiu i elements que es consideren rellevant a l'estudi), data i duració de la sessió, informació completa de la sessió, actitud i comportament dels participants.

El focus group pot comportar múltiples beneficis per als investigadors de les ciències socials. Un és que són una manera econòmica, ràpida i eficient d'obtenir dades de múltiples subjectes (Krueger i Casey, 2000); per tant, tenen el potencial d'augmentar el nombre total de participants en un estudi qualitatiu específic (Krueger, 2000). Un altre avantatge és que l'ambient en què es desenvolupen té un enfocament social (Krueger, 2000). A més, el sentit de pertànyer a un grup pot augmentar la sensació de cohesió entre els participants (Peters, 1993) i contribuir que se sentin segurs per compartir informació (Vaughn, Schumm, i Sinagub, 1996). Així mateix, les interaccions que hi ha entre ells poden donar dades importants i possibilitar més respostes espontànies, a més generar un ambient on els participants puguin discutir problemes personals i suggerir possibles solucions (Dugleby, 2005) .

En aquest estudi s'han portat a terme dos Focus group amb 7 participants en cadascun d'ells, tots els participants representen diferents rols en el camp educatiu tal i com descriuen Redmond i Curtis (2009) que recorden que es fan servir els grups focals quan es requereix demanar informació específica de persones amb certes característiques i amb un coneixement similar sobre un tema particular. Seguint aquesta línia, en els dos focus group també s'ha considerat incloure la representativitat de famílies i d'agents externs del centre (EAP).

A la següent taula 14, hi ha la caracterització de cadascun/a dels participants de dels focus group portats a terme, tot obviant noms propis.

Taula 14. Idoneïtat i pertinença dels participants dels focus group.

Dia realitzat: 4 de desembre de 2018 Format: Presencial	Dia realitzat: 28 de desembre de 2020 Format: Telemàtic
Participants Focus group 1	Participants Focus group 2
Localitat on viu: Catalunya Central Centre actual: zona de Catalunya Central Rol o especialitat en el focus group: directora	Localitat on viu: Vallès Occidental Centre actual: Zona Vallès Occidental Rol o especialitat en el focus group: Infantil

<p>Anys de permanència al centre: 10 anys  Anys d'experiència docent: 13  Anys d'experiència en càrrecs directius: 9</p>	<p>Anys de permanència al centre: 2  Anys d'experiència docent: 10  Anys d'experiència en càrrecs directius: 0</p>
<p>Localitat on viu: Catalunya Central  Centre actual: zona Catalunya Central  Rol o especialitat en el focus group: Cap d'Estudis  Anys de permanència al centre: 6  Anys d'experiència docent: 12  Anys d'experiència en càrrecs directius: 3</p>	<p>Localitat on viu: Vallès Occidental  Centre actual: Zona Vallès Occidental  Rol o especialitat en el focus group: Especialista d'Educació Musical  Anys de permanència al centre: 1  Anys d'experiència docent: 5  Anys d'experiència en càrrecs directius: 0</p>
<p>Localitat on viu: Catalunya Central  Centre actual: zona Catalunya Central  Rol o especialitat en el focus group: Tutora primària  Anys de permanència al centre: 3  Anys d'experiència docent: 12  Anys d'experiència en càrrecs directius: 0</p>	<p>Localitat on viu: Lleida  Centre actual: zona de Lleida  Rol o especialitat en el focus group: Primària i Especialista Educació Física  Anys de permanència al centre: 4  Anys d'experiència docent: 14  Anys d'experiència en càrrecs directius: 0</p>
<p>Localitat on viu: Catalunya Central  Centre actual: Zona Catalunya Central  Rol o especialitat en el focus group: Tutor de primària  Anys de permanència al centre: 2  Anys d'experiència docent: 6  Anys d'experiència en càrrecs directius: 0</p>	<p>Localitat on viu: Vallès Occidental  Centre actual: Zona Vallès Occidental  Rol o especialitat en el focus group: Professora Educació secundària  Anys de permanència al centre: 1  Anys d'experiència docent: 4  Anys d'experiència en càrrecs directius:</p>
<p>Localitat on viu: Catalunya Central  Centre actual: Zona Catalunya Central  Rol o especialitat en el focus group: Mestra Educació Especial  Anys de permanència al centre: 6  Anys d'experiència docent: 15  Anys d'experiència en càrrecs directius: 0</p>	<p>Localitat on viu: Catalunya Central  Centre actual: Zona Catalunya Central  Rol o especialitat en el focus group: Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP)  Anys de permanència al centre:  Anys d'experiència docent: 13  Anys d'experiència en càrrecs directius: 3</p>
<p>Localitat on viu: Catalunya Central  Rol o especialitat en el focus group: Família.  Fills: 2  Té associada alguna diversitat funcional: Un fill Sí</p>	<p>Localitat on viu: Barcelona  Rol o especialitat en el focus group: família  Fills: 2  Té associada alguna diversitat funcional: Sí, els dos</p>

Localitat on viu: Catalunya Central	Localitat on viu: Barcelona
Rol o especialitat en el focus group: Família	Rol o especialitat en el focus group: família
Fills: 1	Fills: 1
Té associada alguna diversitat funcional: Sí	Té associada alguna diversitat funcional: Sí

El procés de selecció ha estat de forma intencionat tenint en compte els anys d'experiència, el perfil professional o famílies amb fills amb diversitat funcional, tot vetllant els criteris exposats i que defineixen els perfils per assegurar que la informació que exposin sigui important en relació a la temàtica tractada.

Els focus group s'han creat tenint en compte bona part de la geografia catalana (Catalunya Central, Vallès Occidental, Lleida i Barcelona) , tot i que es pot considerar que hi ha una major representativitat de la zona de la Catalunya Central

El primer focus group es va portar a terme de forma presencial al desembre de 2018 i el segon focus group al desembre de 2020. El segon focus group s'ha portat a terme de forma telemàtica mitjançant el programa meet de google degut a la situació sanitària actual i complint les mesures de seguretat.

Seguint el procés descrit anteriorment per Sampieri, Fernández – Collado i Lucio (2005:608) en relació al procés a portar a terme en un focus group. Els diferents participants han manifestat la seva opinió sobre la situació inclusiva dels centres educatius a partir de la pròpia experiència i a partir del guió preestablert tenint en compte l'objecte d'estudi. Al principi del debat es van resoldre els dubtes que en podien sorgir i es va informar de la confidencialitat en relació als aspectes personals i es va sol·licitar l'acceptació de la gravació.

#### **4.5.2. El focus group com a estratègia d'obtenció de la informació**

El grup de discussió *“no és una tècnica que cerca la representativitat mitjançant una selecció dels participants en funció de categories sociodemogràfiques específiques”* (Cervantes Barba, 2002, p. 82).

Com afirma Alonso (2003), la representativitat dels grups no és estadística, sinó significativa i estructural, perquè els parlants que interactuen produeixen discursos tòpics del grup social al que representen; de manera que la representativitat sorgeix de la saturació de les possibilitats significatives d'aquesta situació discursiva.

Aquesta tècnica reproduïx al seu interior el discurs bàsic sobre la realitat social que envolta l'estrat, el col·lectiu o el sector social representat per la petita mostra d'individus que formen el grup. El grup de discussió genera un microunivers que recrea una vivència col·lectiva focalitzada en una sèrie de temes tractats a l'intercanvi comunicatiu (Alonso, 2003).

En aquest sentit, Krueger (1990) esmenten que els individus que conformen un grup se senten més lliures d'expressar els seus punts de vista quan noten que els altres membres són similars a ells; per tant, les característiques dels participants d'un grup focal estarien definides pel propòsit de la investigació, que considera factors biològics com l'edat, el sexe, els antecedents educatius i els coneixements i experiència sobre el tema tractat (Redmond i Curtis, 2009).

Bloor, Frankland, Thomas i Robsón (2001) indiquen que la interacció entre els participants constitueix un element clau en el moment de conformar els grups focals.

A l'annex 2 es recull el guió portat a terme en els dos focus group. El conductor planteja obertament preguntes i temàtiques establertes i mantenir una escolta activa per deixar fluir el debat i participar quan es considera que no es compleix l'objectiu d'anàlisi (Tòjar, 2006).

L'estructura del focus group segueix el disseny del qüestionari i pretén focalitzar l'anàlisi d'aquells elements ja preestablerts que ens ajudin a obtenir informació. La següent taula 15, agrupa els diferents factors utilitzats amb els objectius de la investigació i les corresponents categories al respecte.

Taula 15. Factors, objectius i categories del focus group.

Factors	Objectiu de la investigació	Categories
<b>Factor 1:</b> <b>Aspectes organitzatius i curriculars</b>	1. Analitzar les percepcions dels professionals dels centres d'infantil i primària i secundària <b>amb relació a l'atenció a la diversitat d'alumnat.</b>	A1. Pla de centre A2. Organització y coordinació A3. Disseny curricular i metodologia A4. Avaluació
<b>Factor 2</b> <b>Mestres i recursos</b>	2. Analitzar la inclusió de l'alumnat amb NESE amb relació a les <b>accions docents des d'una perspectiva competencial.</b>	B1. Formació professorat B2. Recursos materials i personals B3. Activitats extraescolars
<b>Factor 3</b> <b>Cultura inclusiva</b>	3. Analitzar la <b>cultura inclusiva</b> des de la perspectiva docent.	C1. Valors inclusius C2. Participació comunitat educativa C3. Percepcions

En definitiva, la recollida de dades s'ha portat a terme a través de la realització de 2 focus groups en els quals han participat 14 professors, mestres o famílies seleccionades de manera intencional tenint en compte els anys d'experiència, el perfil professional o famílies amb fills amb diversitat funcional, tot vetllant els criteris exposats i que defineixen els perfils per assegurar que la informació que exposin sigui important en relació a la temàtica tractada.

#### **4.5.3. La població i recollida dels participants de les entrevistes: la selecció i les característiques**

El conjunt d'informats està constituït per persones que representen les diferents tipologies de rols docents que s'associen en la intervenció de l'educació inclusiva en els centres educatius i en les seves funcions tenen establerts les funcions i el rol associat en aquests termes en la intervenció en el centre i aula. Més que una representativitat estricta, consisteix d'una representació de característiques d'aquesta població que ens permet documentar aquesta variabilitat amb les seves diferències, coincidències, patrons i particularitats (Blanchet i Gotman, 2007).

Amb aquesta perspectiva es posa l'accent, més que en la constitució de la mostra, en la bona elecció dels informants. Per a l'elecció d'aquests, s'ha tingut en compte una sèrie d'atributs que ofereixen diversitat en relació als perfils docents; edat, gènere, especialitat docent, província de Catalunya on es desenvolupa la funció docent, tipologia de centre, anys d'experiència. Assegurant així una representativitat dels rols que més influeixen en el desenvolupament de les pràctiques educatives en el centre i aula des de diferents punts de vista i experiència en educació.

Per tant, aquesta segona fase de l'anàlisi qualitatiu recau en la realització de 5 entrevistes, tot seguit a la taula 16 hi ha descrit el perfil de cada entrevistat. D'aquesta manera aprofundir en l'objecte d'estudi que regeix el nostre procés d'investigació.

Totes les entrevistes portades a terme han estat de forma telemàtica tenint en compte la situació sanitària pandèmica que va afectar a nivell mundial entre els anys 2020 i 2021 i tenint en compte les recomanacions sanitàries.

Taula 16. Idoneïtat i pertinença dels participants de les entrevistes.

Entrevista 1	Entrevista 2
Localitat on viu: Girona Centre actual: Zona Gironès Especialitat: Infantil Anys de permanència al centre: 8 Anys d'experiència docent: 18 Anys d'experiència en càrrecs directius: 0	Localitat on viu: Girona Centre actual: Zona Gironès Especialitat: Primària Anys de permanència al centre: 6 Anys d'experiència docent: 15 Anys d'experiència en càrrecs directius: 0
Entrevista 3	Entrevista 4
Localitat on viu: Lleida Centre actual: Zona de Lleida Especialitat: Primària Anys de permanència al centre: 1 Anys d'experiència docent: 4 Anys d'experiència en càrrecs directius: 0	Localitat on viu: Lleida Centre actual: Zona de Lleida Especialitat: Infantil Anys de permanència al centre: 4 Anys d'experiència docent: 16 Anys d'experiència en càrrecs directius: 0
Entrevista 5	
Localitat on viu: Vallès Occidental Centre actual: Zona dels Vallès Occidental Especialitat: Educació Especial Anys de permanència al centre: 1 Anys d'experiència docent: 7 Anys d'experiència en càrrecs directius: 0	

#### 4.5.4.L'entrevista semiestructurada com a estratègia d'obtenció de la informació

Segons Creswell (2005), una entrevista ha de permetre als participant que expressin de la millor manera les seves experiències sense ser influenciats per la perspectiva de l'investigador, és a dir, sense categories preestablertes. L'objectiu de l'entrevista és, per tant, recollir informació de forma oral i personalitzada sobre esdeveniments viscuts i aspectes subjectius de la persona como creences, actituds, opinions o valors en relació a la situació que s'estudia (Massot et al., 2009). A diferència d'altres tècniques, com el qüestionari, permet una interacció directa entre l'entrevistador i l'entrevistat, propiciant una major flexibilitat i obertura; a més, s'aconsegueix una comunicació i una construcció conjunta dels significats i les accions respecte l'objecte d'estudi (Hernández et al., 2014). Aquesta estratègia serveix de complement a altres mètodes i tècniques de recollida d'informació que, d'altra banda no s'obtidrien (Torrado, 2009).

Aquesta tècnica permet obtenir la veu dels protagonistes per, i des d'una perspectiva narrativa, poder explicar els factors que faciliten la inclusió i altres que la dificulten o encara la dificulten. La seva participació és ineludible, amb l'autoritat de la seva experiència i legitimitat de la seva opinió, contribueix a la construcció d'un discurs més proper, legítim, i coherent a la realitat.

Mitjançant l'entrevista es garanteix la riquesa de la mateixa, en relació a experiències, vivències personals, sentiments, etc. Existeixen diferents modalitats d'entrevista i, donada la naturalesa d'aquesta investigació, la pretensió i la finalitat de la mateixa, considerem que l'entrevista semiestructurada és la que ens ajuda més en la línia del procés de recerca seguit. Això permet que en el procediment de realització de preguntes a l'entrevistat aquestes estiguin del tot definides; únicament es disposa de grans dimensions d'anàlisi i preguntes per guiar el discurs, obrint un espai per anar construint conjuntament l'experiència. (Hammer i Wildavsky, 2018)

A l'annex 3 queda recollit el guió de l'entrevista semiestructurada, que permet determinar la informació rellevant que es busca. Les preguntes es formulen de forma oberta per obtenir una informació amb els majors matisos possibles de cada entrevistat. L'entrevistador ha d'estar molt atent a les respostes per poder establir i interpretar el discurs. Amb la finalitat de no perdre informació rellevant i, a la vegada, mantenir una escolta activat l'entrevista, es va sol·licitar l'autorització per la gravació assegurant la qualitat de la informació recollida; per això, la transcripció de la mateixa permet el treball i anàlisi posterior amb major detall (Taylor i Bogdan, 1990).

L'estructura de l'entrevista segueix el disseny del qüestionari i reforça la coherència de la investigació i d'aquells elements que considerem essencials alhora d'analitzar. La següent taula 17, agrupa els diferents factors utilitzats amb els objectius de la investigació i les corresponents categories al respecte.

Taula 17. Factors, objectius i categories del disseny de les entrevistes i focus group.

Factors	Objectiu de la investigació	Categories
<b>Factor 1:</b> <b>Aspectes organitzatius i curriculars</b>	Analitzar les percepcions dels professionals dels centres d'infantil i primària i secundària amb relació a l'atenció a la diversitat d'alumnat.	A1. Pla de centre A2. Organització y coordinació A3. Disseny curricular i metodologia A4. Avaluació
<b>Factor 2</b> <b>Mestres i recursos</b>	2. Analitzar la inclusió de l'alumnat amb NESE amb relació a les accions docents i recursos des d'un plantejament competencial.	B1. Formació professorat B2. Recursos materials i personals B3. Activitats extraescolars
<b>Factor 3</b> <b>Cultura inclusiva</b>	3. Analitzar les percepcions dels docents en relació als alumnes amb NESE des d'una cultura inclusiva.	C1. Valors inclusius C2. Participació comunitat educativa C3. Percepcions

#### 4.5.5. L'anàlisi, interpretació i elaboració de la informació en el focus group i entrevista

En aquest punt aprofundirem en el procés d'anàlisi i es mostrarà el sistema de categories elaborat, a partir del qual es pretén "donar sentit"<sup>1</sup>a tota la informació i les dades de les que es disposen després de la transcripció de les entrevistes i dels focus group, estructurar i exposar la

<sup>1</sup> Segons Sabariego et al (2014) aquesta intenció de donar sentit a les dades qualitatives significa reduir notes de camp, descripcions, explicacions o justificacions fins arribar a una quantitat d'unitats significatives i manejables.



informació i extreure conclusions comprensives (Sabariego et al., 2014). Cal tenir en compte que el procés d'anàlisi de la informació obtinguda mitjançant estratègies qualitatives és una tasca que es porta a terme de manera longitudinal al llarg de tot el procés. Des del disseny, passant per l'elaboració de recollida, l'anàlisi de la informació es pot considerar, partint de l'esquema per l'anàlisi de dades qualitatives que van proposar Miles i Huberman (1994), com un procés cíclic que té presència a tots les fases de la investigació.

Per l'anàlisi de la informació obtinguda de les entrevistes i focus group s'ha utilitzat el software especialitzat Atlas Ti v.22. Aquesta tipologia de programes permeten, segons diversos autors, una gestió més àgil de la informació, augmentar la coherència en els procediments analítica i incrementar la transparència del procés d'investigació (Flick, 2004, Gil et al., 2002; Mariño, 2012; Weitzman, 2000, citats per Sabariego, 2018).

La lògica de l'anàlisi de la informació combina processos inductius i deductius de manera que la categorització sorgeix de la literalitat del propi document i des d'aquí s'extreuen els temes o dimensions més rellevants; però també s'orienta la codificació cap a qüestions sorgides de l'àmbit teòric que es pretén analitzar i comprendre.

El desenvolupament de l'anàlisi de la informació qualitativa realitzada s'ha organitzat d'acord amb els factors i categories descrits a la taula 17, l'anterior. En base a aquestes s'organitzen l'anàlisi de tota la documentació i l'agrupació de cada element que s'agrupa en cadascuna de les categories i que guien l'anàlisi del contingut posterior. La taula 18 queda recollit els factors categories desenvolupades, descripció conceptual i un exemple de pregunta dissenyada associada a cada categoria.

Taula 18. Factors i categories agrupades d'instruments qualitius.

<b>Factors</b>	<b>Categories</b>	<b>Descripció conceptual</b>	<b>Exemple de preguntes</b>
Factor 1:  Aspectes organitzatius i curriculars	A1. Pla de centre	A1. Mesures d'atenció a l'alumnat amb NESE.	A1. Quines mesures d'atenció a la diversitat hi ha en el centre?
	A2. Organització i coordinació	A2. Organització espacial i temporal, sistema de coordinació docent i professional.	A2. Com està organitzat el centre?
	A3. Disseny curricular i metodologia	A3. Estratègies o forment de l'aprenentatge.	A3. Quines estratègies didàctiques s'utilitzen en el procés d'E-A?
	A4. Avaluació	Tipologies d'avaluació i intervenció d'actors.	A4. Quin tipus d'avaluació es promou i com es fa l'avaluació?
Factor 2  Mestres i recursos	B1. Formació professorat	B1. Formació, desenvolupament professional i processos de millora.	B.1. Quines necessitats de formació docent remarcaries amb relació a l'atenció de l'alumnat NESE?
	B2. Recursos materials i personals	B2. Disponibilitat i adaptació de recursos materials i humans	B.2. Quina dificultat es detecta en la utilització de recursos didàctics?
	B3. Activitats extraescolars	B3. Presència i participació de l'alumnat amb NEE	B3. Quina és la participació en les activitats complementàries per part de l'alumnat NESE?
Factor 3  Cultura inclusiva	C1. Valors inclusius	C1. Barreres i mesures per l'atenció a la diversitat	C1. Com valora d'igual forma el treball realitzat per tot l'alumnat?

	C2. Participació comunitat educativa	C2. Actuació de les famílies i del professorat en la comunitat educativa	C2. Quines estratègies apliques per a la col·laboració i acceptació de tot l'alumnat a l'aula i al centre?
	C3. Percepcions	C3. Opinions sobre els suports i la perspectiva competencial del alumnat amb NEE.	C3. Estàs d'acord que els especialistes de suport haurien d'atendre l'alumnat amb NESE, doncs són els que estan més capacitats per fer-ho?

Una vegada recollides totes les dades tenint en compte els tres instruments ja podrem portar a terme el seu tractament i realitzar-ne l'anàlisi i el procés de triangulació.

En el següent capítol passarem a analitzar els resultats i conclusions de la investigació.

#### **4.6. Aspectes ètics de la investigació**

L'estudi desenvolupat s'ha actuat de manera honesta i responsable en les diferents fases de la investigació.

En referència a la comunitat científica, s'han reconegut diferents treballs utilitzats per obtenir informació i citar les obres consultades respectant l'autoria dels avenços científics en relació a l'objecte d'estudi. En l'apartat corresponen s'han referenciat correctament segons normativa APA7, vigent en el moment de la redacció de l'informe final.

S'ha vetllat per la transparència de les dades recollides: informació anònima (qüestionari) i personal (focus group, entrevistes...), respectant en tots els casos la impossibilitat per a la identificació de les persones participants.

S'ha informat als participants adequadament dels objectius i finalitats del projecte en tots els nivells.

S'ha respectat el dret de participació de totes les persones i garantida la confidencialitat individual de les seves opinions. Els resultats s'han presentat en el conjunt de la mostra de manera agrupada (estudi quantitatiu). En cap cas s'han utilitzat dades d'identificació que poguessin facilitar l'accés a les persones participants. Les dades han estat emmagatzemades en ubicacions segures.

En el marc del projecte I+D on s'inscriu aquesta tesi, es va recollir per escrit el compromís ètic adquirit i l'autorització d'ús de dades. També s'ha elaborat un consentiment informat per les entrevistes i focus group sol·licitat prèviament a la seva realització. De la mateixa manera que també abans d'iniciar qualsevol vídeo gravació es va demanar de nou la conformitat de cadascuna de les persones entrevistades i participants del grup de debat.

## **TERCER BLOC**

### **RESULTATS**

## CAPÍTOL 5

### ANÀLISI QUANTITATIU

Atesos els objectius plantejats realitzarem, en primer lloc, una anàlisi descriptiva que ens permeti situar els components d'inclusió des de la perspectiva docent; seguidament, procedirem a emmarcar els aspectes organitzatius i curriculars, els relacionats amb els recursos i el paper del professorat, així com la perspectiva de la cultura inclusiva per part del professorat de la mostra, a partir de l'anàlisi inferencial, que permetrà delimitar la intervenció de determinades variables en la percepció del professorat; cosa que significa establir comparacions mitjançant anàlisis de variància, específicament ANOVA i en el seu cas la utilització de proves post-hoc a fi i efecte de determinar les possibles diferències entre les categories que dins la mostra i les seves variables es poden establir. D'altra banda, s'incidirà en l'anàlisi qualitativa, en funció de la informació que el grup de discussió i entrevistes aporta, per a això, es tenen en compte els paràmetres establerts en l'anàlisi quantitativa com a referència orientativa.

#### 5.1. L'anàlisi quantitativa

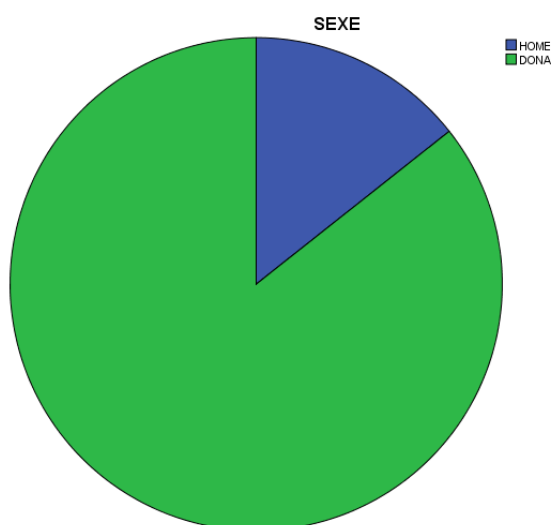
En aquest apartat presentem els resultats quantitius de les dimensions del qüestionari, seguint l'estructura de les dimensions i categories establertes.

Com ja ha estat destacat en la descripció genèrica de la mostra, s'ha disposat de 425 informants corresponents a professorat en actiu en l'àmbit de l'Educació Infantil, Primària i Secundària. En les següents pàgines es descriuen els resultats definits des de la descripció de les anomenades variables independents, és a dir aquelles que s'incorporen com a dades sociodemogràfiques i les que en raó de la demanda del qüestionari s'associen a les variables dependents.

Tot seguit, es presenten cadascuna de les variables que analitzarem mitjançant taules i gràfics per facilitar la comprensió dels resultats.

##### 5.1.1. Sexe

Gràfica 1. Representació sexe dels docents



Com podem observar en la gràfica 1, el 84,64% de la mostra es correspon amb el gènere femení i el 14,35% amb el masculí. Aquest fet ens permet indicar l'alt nivell de decantació de la mostra cap a un gènere, la qual cosa concorda, en línies generals amb la realitat, tal com les estadístiques oficials atenen en relació amb aquesta variable, almenys en els nivells d'educació infantil i primària (11,22% de gènere masculí i 88,77% de gènere femení), segons les estadístiques del professorat del curs 2016-17 per a Catalunya; així mateix, en general, en relació amb els ensenyaments no universitaris en els centres educatius, el 22,84% es corresponen amb el gènere masculí i el 77,15% amb el femení. (Font: Subdirecció General d'Estadística i Estudis del Ministeri d'Educació i Formació Professional).

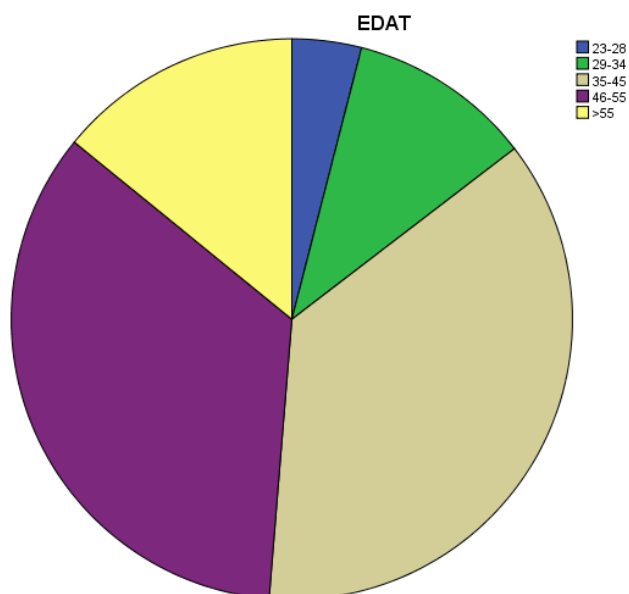
### 5.1.2. Edat

Les dades ens permeten determinar que la mitjana d'edat és  $\bar{X}=44,77$  (DS= 9,237). A l'efecte de comparació, de visualitzar si el factor edat intervé, d'alguna manera, en les variables dependents, s'ha realitzat un procés de categorització, tal com s'exposa a continuació. S'observa que les categories de professorat entre 23 i 34, juntament amb els majors de 55 anys representen el 28% de la mostra. Tanmateix, la taula i el gràfic següent ens permet identificar que la categoria de 35-45 ocupa el 36,7%, que sumada amb la categoria del 46-55 anys (34,6%) representen el 71,3% de la mostra. Això ens indica, des de la variable edat, que tant l'experiència, com les possibles expectatives del professorat, en general es poden trobar, en la mesura que es faci una generalització amb relació a la variable edat, en un nivell òptim d'estabilització.

Taula 19. Categorització de l'edats

Categories Edat	Freqüència	%
23-28	17	4,0
29-34	45	10,6
35-45	156	36,7
46-55	147	34,6
>55	60	14,1
Total	425	100,0

Gràfic 2. Representació de l'edat dels docents



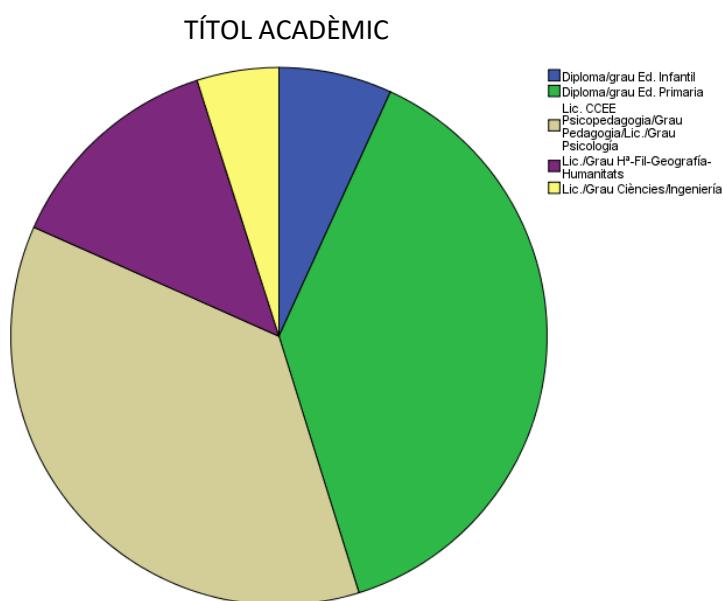
### 5.1.3. Formació acadèmica

Encara que es podrien plantejar algunes categories més, s'ha optat per agrupar algunes d'elles amb la finalitat d'establir un "N" mínimament consistent, considerant les afinitats, a l'hora de plantejar comparacions que permetin observar la intervenció d'aquesta variable.

Taula 20. Variable formació acadèmica

Títol acadèmic	Freqüència	%
Diploma/grau Ed. Infantil	29	6,8
Diploma/grau Ed. Primària	163	38,4
Llic. CCEE Psicopedagogia/Grau Pedagogia/Llic./Grau Psicologia	155	36,5
Llic./Grau H <sup>a</sup> -Fil-Geografia-Humanitats	57	13,4
Llic./Grau Ciències/Ingeriria	21	4,9
Total	425	100,0

Gràfic 3. Representació de la titulació acadèmica dels docents



En aquest gràfic podem veure representat que entre la categoria de la Diplomatura/Grau d'Educació Primària i les categoria de Llicenciatura de Psicopedagogia/Grau Pedagogia/Llicenciatura/Grau en Psicologia representen un total del 74'9% de la mostra

#### 5.1.4. Nivell educatiu d'impartició de docència

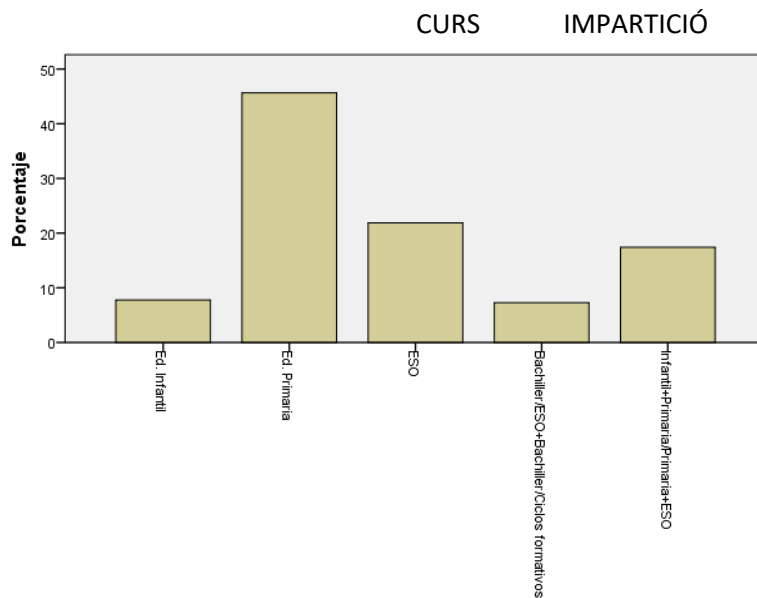
De igual manera que en relació a la variable formació acadèmica del professorat, s'ha optat per agrupar alguns dels nivells educatius en els que imparteixen la docència, en la mesura que la tipologia de respostes permetia la seva concentració en elles amb la finalitat d'establir un "N" mínimament consistent, considerant les afinitats, a l'hora de plantejar comparacions que permetin observar la intervenció d'aquesta variable.

Tabla 21. Nivell educatiu d'impartició de docència

Impartició docència	Freqüència	%
Ed. Infantil	33	7,8
Ed. Primària	194	45,6
ESO	93	21,9
Batxiller/ESO+Batxiller/Cicles formativos	31	7,3
Infantil+Primària/Primària+ESO	74	17,4
<b>Total</b>	<b>425</b>	<b>100,0</b>

Com es pot observar en la taula 21, alguns dels professionals de la mostra realitzen la seva tasca docent en el nivell educatiu obligatori (ESO) i en els postobligatoris de manera compartida (7,3%), encara que, com veurem en la tipologia de centres, s'adscriuen a ESO.

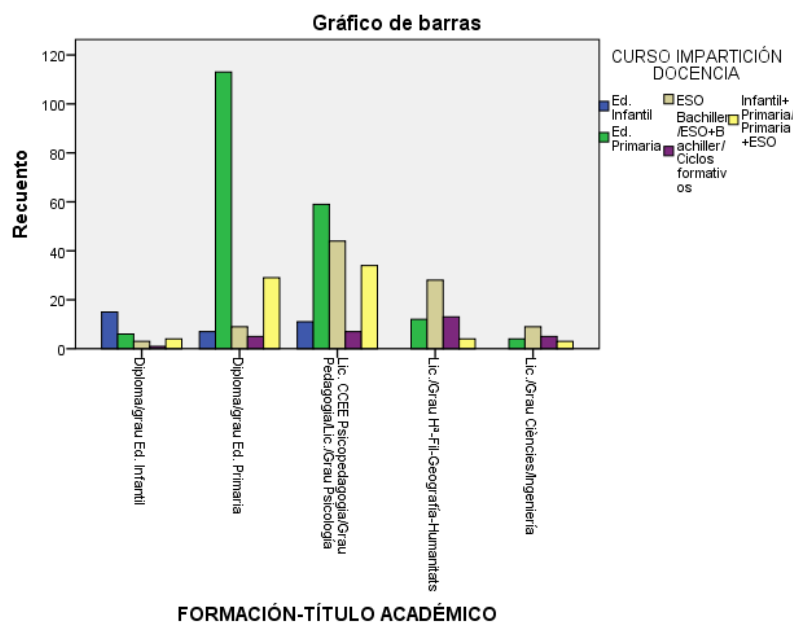
Gràfic 4. Nivell educatiu d'impartició de docència



En relació a aquesta gràfica el nivell educatiu on s'imparteix més docència és a Ed. Primària amb un 45,6%, acompanyada de la ESO amb un 21,9%. La categoria que té menor representativitat en la impartició de docència és la de Batxillerat/ ESO+Batxillerat/Cicles formatius on representa el 7'3%.

Per altre part, en la mesura que s'estableixi una relació, mitjançant una taula de contingència entre les variables formació acadèmica i el nivell educatiu d'impartició de docència, com es pot veure en el següent gràfic, podem afirmar, amb relació a la mostra d'informant, que el 45,6% de la mostra treballa en educació Primària i un percentatge important dels que treballen (69,3%) disposen del títol de Grau en Educació.

Gràfica 5. Representació formació acadèmica, nivell d'impartició





### 5.1.5. Càrrec en el centre

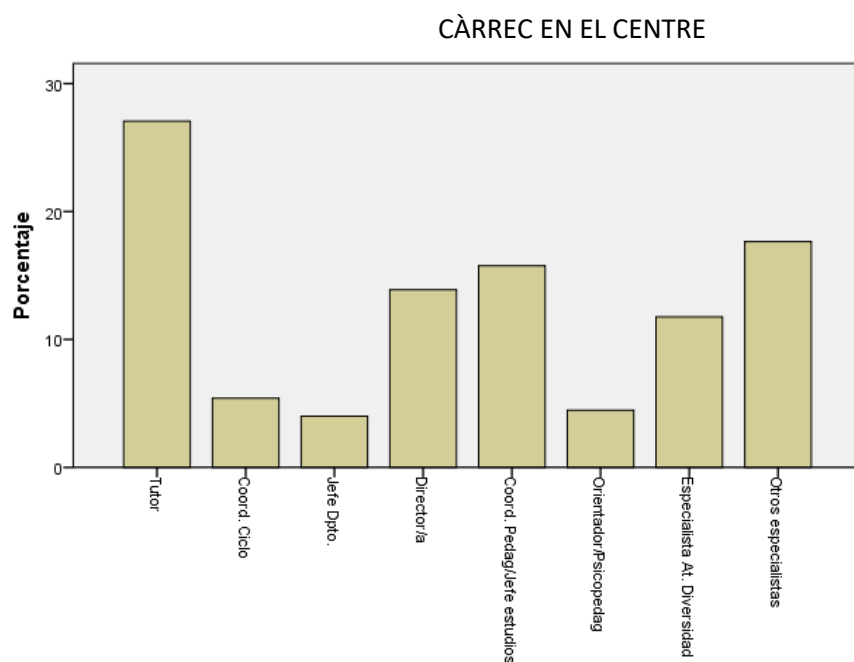
Les característiques de la mostra en funció del que representen en l'exercici de les seves competències, ens porta a delimitar a grans trets els següents:

- Tutor: exerceix la funció docent, orientadora i de gestió de l'aula.
- Coordinador/a de cicle: a més de les funcions assumides pel tutor, també realitzen la coordinació i harmonització de programes i professors que actuen en un mateix cicle educatiu.
- Cap de Departament: incorpora els mecanismes de coordinació en relació amb el desenvolupament i implementació del currículum en l'àrea de coneixement que correspongui.
- Coordinador/a pedagògic/a – Cap d'estudis: Assumeix la tasca de coordinació d'accions globals dins del centre per a harmonitzar-les i determinar la coherència amb el projecte educatiu de centre i el projecte curricular.
- Orientador/a-Psicopedagog/a: com a membre de l'equip psicopedagògic del centre intervé en les propostes d'adaptació del currículum quan es requereixi, així com en l'atenció directa mitjançant processos de diagnòstic, avaluació, orientació i assessorament.
- Especialista en atenció a la diversitat: figura clau per a dur a terme processos de suport a l'aula i fora de l'aula per a l'alumnat que presenti necessitats específiques de suport educatiu.
- Altres professionals: tals especialistes en música, educació física, llengües estrangeres, audició i llenguatge, o com a logopedes, psicomotricistes, ...

Taula 22. Representació en relació a al funció en el centre

Càrrec-funcions	Freqüència	%
Tutor	115	27,1
Coord. Cicle	23	5,4
Cap Depart.	17	4,0
Director/a	59	13,9
Coord. Pedag/Cap estudis	67	15,8
Orientador/Psicopedag	19	4,5
Especialista At. Diversitat	50	11,8
Altres especialistes	75	17,6
Total	425	100,0

Gràfic 5. Percentatge de càrrecs representats a partir de la mostra



Pel que fa a la representativitat dels càrrecs, la categoria que més freqüència té és la de tutor amb un 27'1%, seguida d'altres especialistes amb un 17'6%. A partir d'aquí les categories de Coordinador Pedagògic i/o Cap d'estudis (15'8), i la de Director/a (13,9%) obtenen els següents valors més alts.

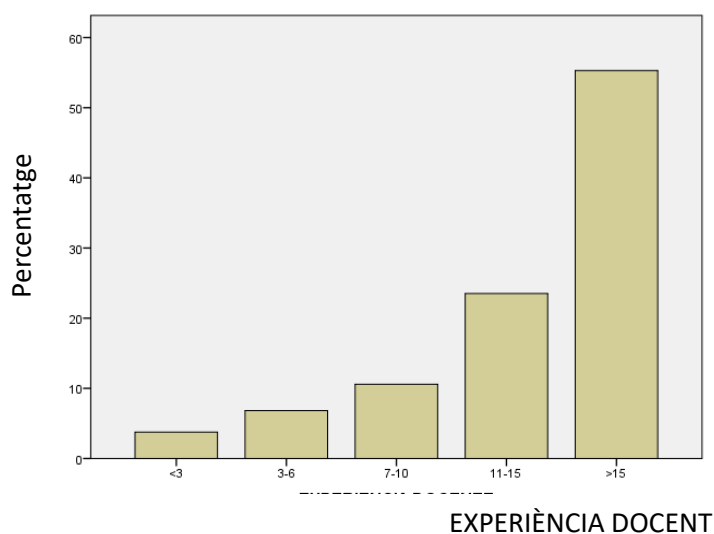
### 5.1.6. Experiència docent

Taula 23. Anys d'experiència docent

Anys d'experiència	Freqüència	%
<3	16	3,8
3-6	29	6,8
7-10	45	10,6
11-15	100	23,5
>15	235	55,3
<b>Total</b>	<b>425</b>	<b>100,0</b>

El 78'8% de la mostra disposa d'una considerable experiència com a professional de l'educació (+ de 10 anys), el que ens porta a determinar la consolidació en les seves practiques educatives.

Gràfic 5. Experiència docent



En el gràfic podem comprobar com el 55'3% dels docents tenen una experiència superior a 15 anys. En canvi la categoria amb menys representativitat és la de docents amb una experiència inferior a 3 anys (3'8%).

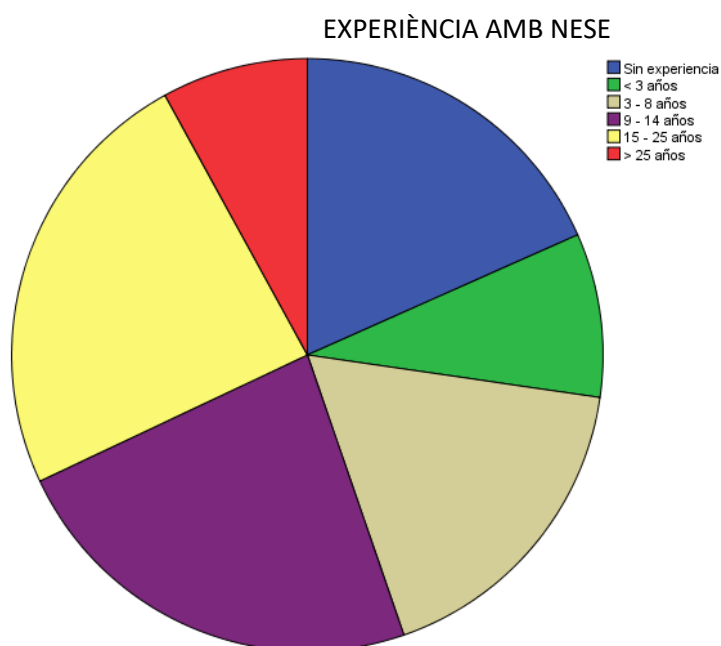
### 5.1.7. Experiència amb alumnat amb NESE

Taula 24. Experiència amb alumnat amb necessitats específiques de suport

Anys experiència	Freqüència	%
Sense experiència	78	18,4
< 3 anys	38	8,9
3 - 8 anys	74	17,4
9 - 14 anys	99	23,3
15 - 25 anys	102	24,0
> 25 anys	34	8,0
<b>Total</b>	<b>425</b>	<b>100,0</b>

La experiència del professorat amb alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu es pot considerar, segons les dades, com a suficient. Val a dir, però, que el 18,4% no ha tingut experiències amb aquest alumnat, el que ens porta a establir la dificultat i idees no confrontades d'aquest sector vers les necessitats de l'alumnat.

Gràfic 6. Representació dels anys d'experiència docent amb alumnat NESE



El 27,3% de la mostra disposa de nul·la o poca experiència professional en relació amb l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, considerant, per tant, que la resta (72,7%) està familiaritzat amb els processos d'atenció a la diversitat.

## 5.2. Caracterització de la mostra dels centres

Amb la intenció de visualitzar les característiques del perfil dels centres en els que treballen els informants i posteriorment utilitzar-los per a comprendre millor la seva influència en el procés d'inclusió educativa i en l'atenció educativa a la diversitat d'alumnat, s'exposaran a continuació els seus tret fonamentals.

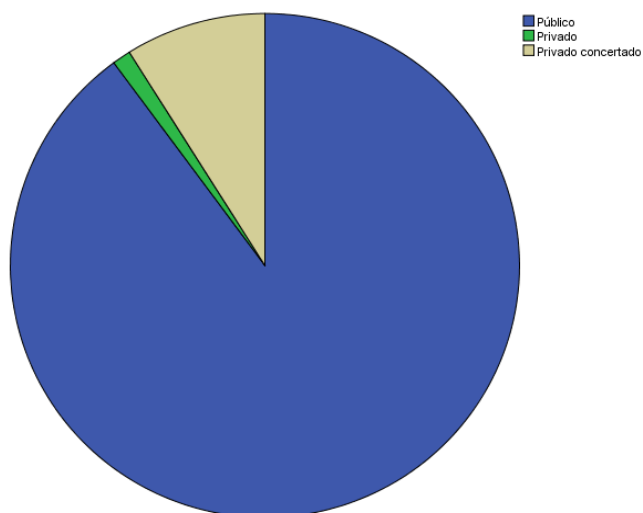
### 5.2.1. Titularitat del centre

Com s'observa en la següent taula, la gran majoria d'informants de la mostra pertanyen a centres de titularitat pública. Això ens porta a deduir que els resultat seran assumibles, fonamentalment en relació a aquest centres.

Taula 25. Caracterització de la mostra segona la titularitat del centre

Titularitat del centre	Freqüència	%
Públic	382	89,9
Privat	5	1,2
Privat concertat	38	8,9
<b>Total</b>	<b>425</b>	<b>100,0</b>

Gràfic 7. Representació associada a la titularitat del centre



La titularitat del centre al que pertany la mostra es concentra en el públic (89'9%), Molt per sobre del centre privat concertat ( 8'9%).

### 5.2.2. Titularitat centre i nombre d'alumnat amb NESE

El nombre d'alumnat amb NESE que informa el professorat recau principalment en els centres de titularitat pública amb un total de 371, molt per sobre dels 37 de la titularitat privada concertada i als 5 de la titularitat privada. Això és coherent amb la previsió, doncs, el professorat informat pertany majoritàriament a centres públics.

Taula 26. Titularitat del centre amb nombre d'alumnat amb NESE

		NOMBRE ALUMNAT AMB NESE						Total
		< 10 al. NESE	10-20	21-40	41-60	61-100	> 100 Al. NESE	
TITULARITAT CENTRE	Públic	118	125	76	26	15	11	371
	Privat	2	3	0	0	0	0	5
	Privat concertat	7	14	6	6	2	2	37
Total		127	142	82	32	17	13	413

D'altra banda, la visibilització exposada pel professorat en la relació nombre d'alumnat del centre que presenta NESE, ens permet determinar un nombre més gran d'alumnat amb NEE en aquells centres que tenen titularitat pública.

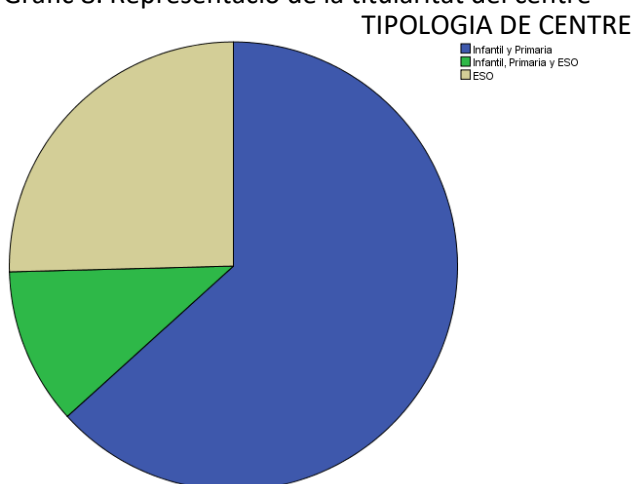
### 5.2.3. Tipologia de centre

Com es pot observar a la taula anterior i al gràfic, la mostra es distribueix majoritàriament a centres d'Educació Infantil i Primària (63,3%), el 25,4% a Educació Secundària Obligatoria i l'11,3% a tots dos.

Tabla 27. Caracterització de la mostra segona la tipologia de centre

	Freqüència	Percentatge vàlid
Infantil i Primària	269	63,3
Infantil, Primària i ESO	48	11,3
ESO	108	25,4
Total	425	100,0

Gràfic 8. Representació de la titularitat del centre



### 5.2.4. Nombre alumnat centre i nombre alumnat amb NESE

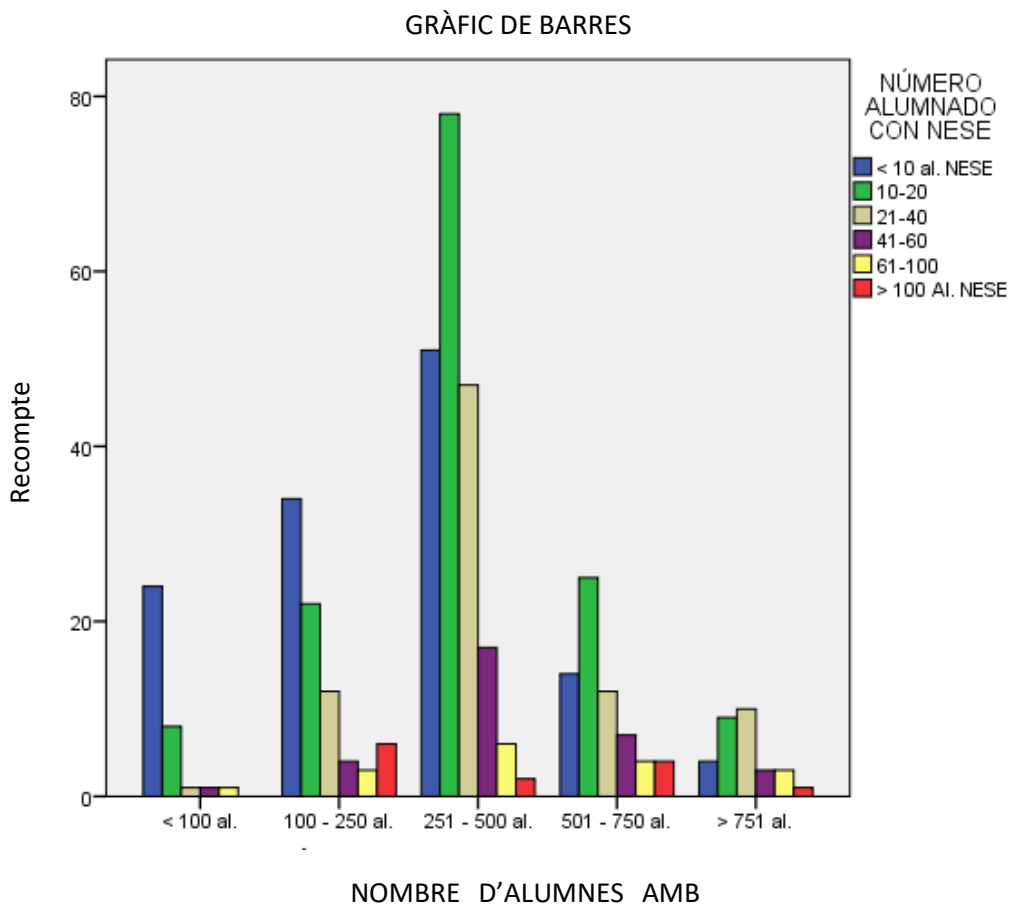
Taula 28. Relació alumnat centre amb alumnat amb NESE

		NOMBRE ALUMNAT AMB NESE					Total	
		< 10 al. NESE	10-20	21-40	41-60	61-100		> 100 Al. NESE
NOMBRE ALUMNAT CENTRE	< 100 al.	24	8	1	1	1	0	35
	100 - 250 al.	34	22	12	4	3	6	81

251 - 500 al.	51	78	47	17	6	2	201
501 - 750 al.	14	25	12	7	4	4	66
> 751 al.	4	9	10	3	3	1	30
Total	127	142	82	32	17	13	413

En aquesta taula podem veure com els centres amb més alumnes no representen els que tenen més alumnat NESE. És a dir el centres amb nombre d'alumnat entre 100 i 500 alumnes són els que tenen proporcions més altes d'alumnat amb NESE.

Gràfic 9. Representació de nombre d'alumnat amb NESE en funció del nombre d'alumnat dels centres educatius



Podem observar que els centres considerats petits (<100 alumnes) i el considerats més grans (>750 alumnes) són els que tenen menys alumnat amb NESE, segons els informants.

### 5.3. Caracterització de variables dependents

Atenent els paràmetres definits des del qüestionari utilitzat descriurem les dimensions de cada apartat tenint present les variables dependents; és a dir, es descriurà cadascuna de les dimensions considerades al qüestionari. Cal entendre que ens fonamentem en l'anàlisi factorial determinat en la conformació del qüestionari, tal com s'explica en l'apartat instruments. Incidirem, per tant, en les següents dimensions: aspectes organitzatius i curriculars, professorat i recursos i cultura inclusiva, com en la taula 12 s'apuntava.

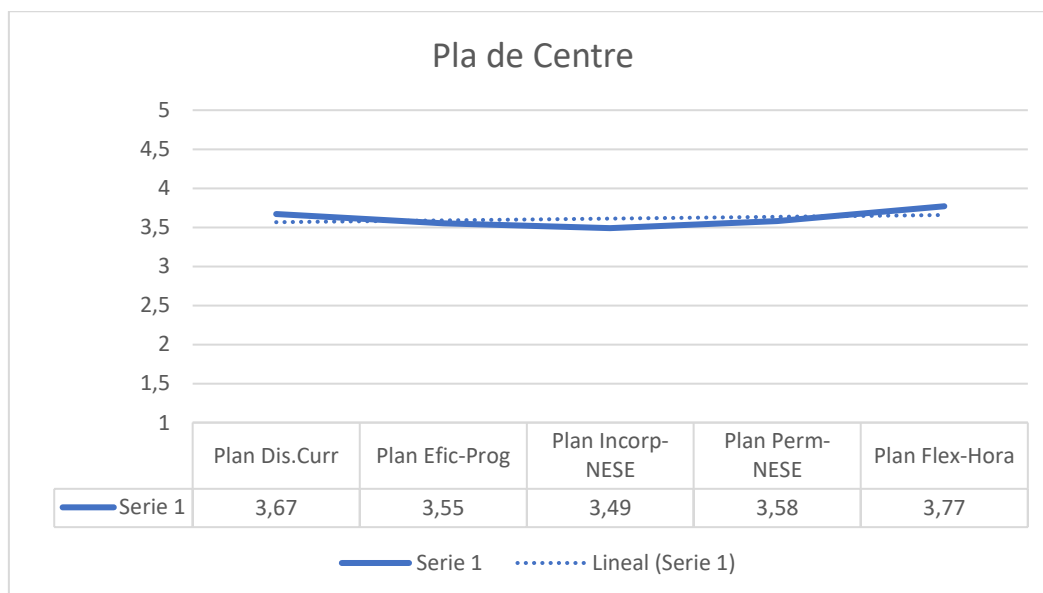
#### 5.3.1. Aspectes organitzatius i curriculars

Es consideren els ítems que caracteritzen el pla de centre, l'organització i coordinació, disseny curricular, metodologia i avaluació.

Tabla 29. Pla de centre

Caracterització de variables	Mitjana	DS
Pla disseny curricular	3,67	,888
Pla eficàcia programes	3,55	,887
Pla mesures incorporació NESE	3,49	,947
Pla mesures permanència NESE	3,58	,963
Pla mesures flexibilització horari	3,77	1,130

Gràfic 9. Pla de centre



Podem observar que tots els indicadors relacionats amb el pla de centre se situen per sobre de la mitjana teòrica (=3), la qual cosa ens porta a plantejar un òptim nivell de resposta per part de la mostra, assimilable a la tendència teòrica. Per tant, el nivell d'eficàcia, de coherència i d'adaptació temporal en funció de les necessitats de l'alumnat és òptim, amb una mitjana de 3,61.

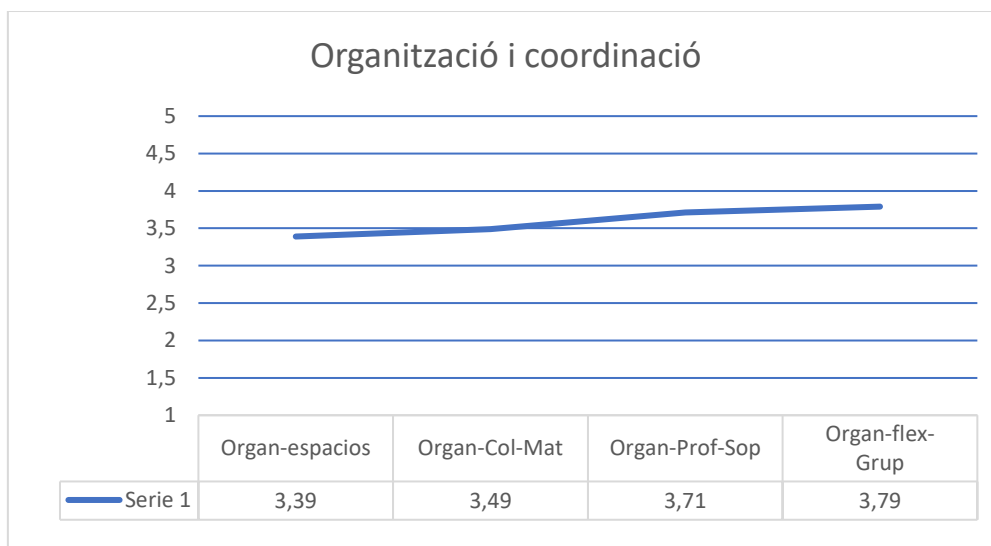


Tabla 29. Organització i coordinació

Caracterització de variable	Mitjana	DS
Organització espais	3,39	1,136
Organització col·laboració matèries	3,49	,984
Organització docents suport	3,71	,985
Organització flexibilitat grup	3,79	,993

Com a factor agrupat permet explicar el 63,56 % de la variància.

Gràfic 10. Organització i coordinació



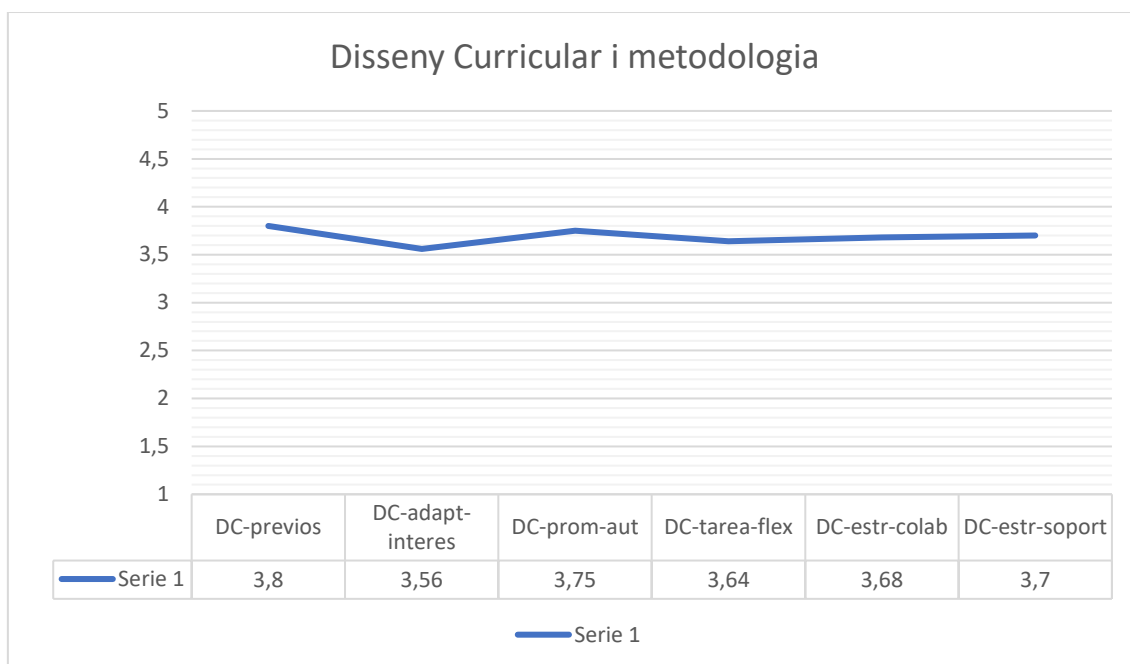
L'organització dels espais, la coordinació del professorat, la col·laboració entre ells i amb els alumnes es mostra com tendència d'un nivell superior a la mitjana teòrica.

Taula 30. Disseny curricular i metodologia

Caracterització de variable	Mitjana	DS
Disseny curricular amb-previs	3,80	,923
Disseny curricular adapta interès	3,56	,912
Disseny curricular promou autonomia	3,75	,923
Disseny curricular tasques flexibles	3,64	,933
Disseny curricular estrat col·laboratives	3,68	,942
Disseny curricular estrat suport	3,70	,931

Com a factor agrupat, permet explicar el 65,684% de la variància

Gràfic 11 Disseny curricular i metodologia



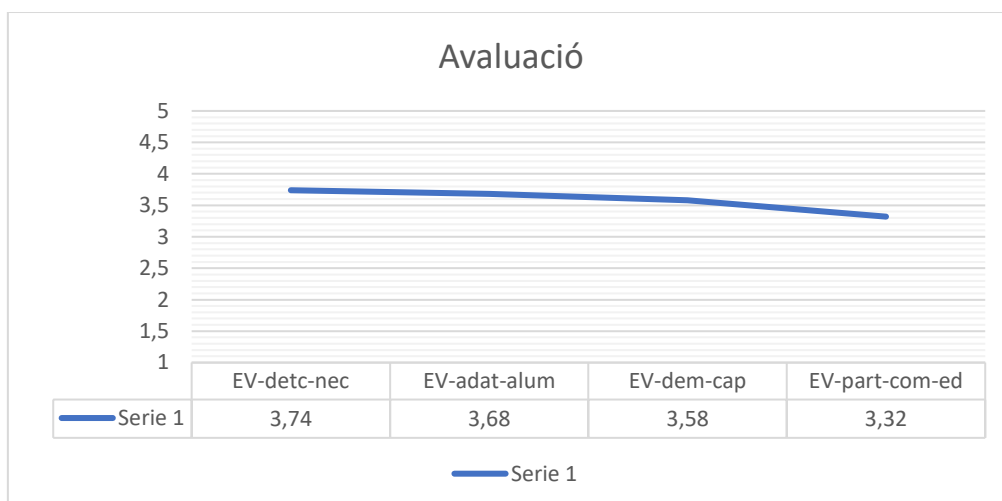
Amb relació al disseny curricular y la metodologia, que considera l'alumnat com el centre de l'acció i ve determinat per la promoció, incentivació, col·laboració i suport en el procés d'ensenyament -aprenentatge per atendre la diversitat d'alumnat, s'observa mitjanes superiors a les teòriques, implicant amb això que aquestes accions es donen en un alt nivell.

Taula 31. Avaluació

Caracterització de variable	Mitjana	DS
Avaluació - detecció necessitats	3,74	,916
Avaluació adaptació alumnat	3,68	,934
Avaluació demostrar capacitats	3,58	,933
Avaluació participació comunitat educ	3,32	1,091

Com a factor agrupat permet explicar el 74,855% de la variància.

Gràfic 12. Avaluació



Respecte l'avaluació, d'igual manera que en els factors anteriors, el resultat obtingut estableix que els processos de detecció, identificació de necessitats de l'alumnat hi són presents per sobre de la mitjana teòrica.

### 5.3.2. Professorat i recursos

En aquest cas, s'incidirà en la formació del professorat, els recursos materials y personals per a donar suport i orientació a la diversitat d'alumnat, tanmateix com les activitats extraescolars i complementàries que es posen a l'abast de tot l'alumnat, delimitant la seva adequació, existència i disponibilitat. Els resultats, como es pot observar tenen tendències diferents, en funció del factor específic que es valora.

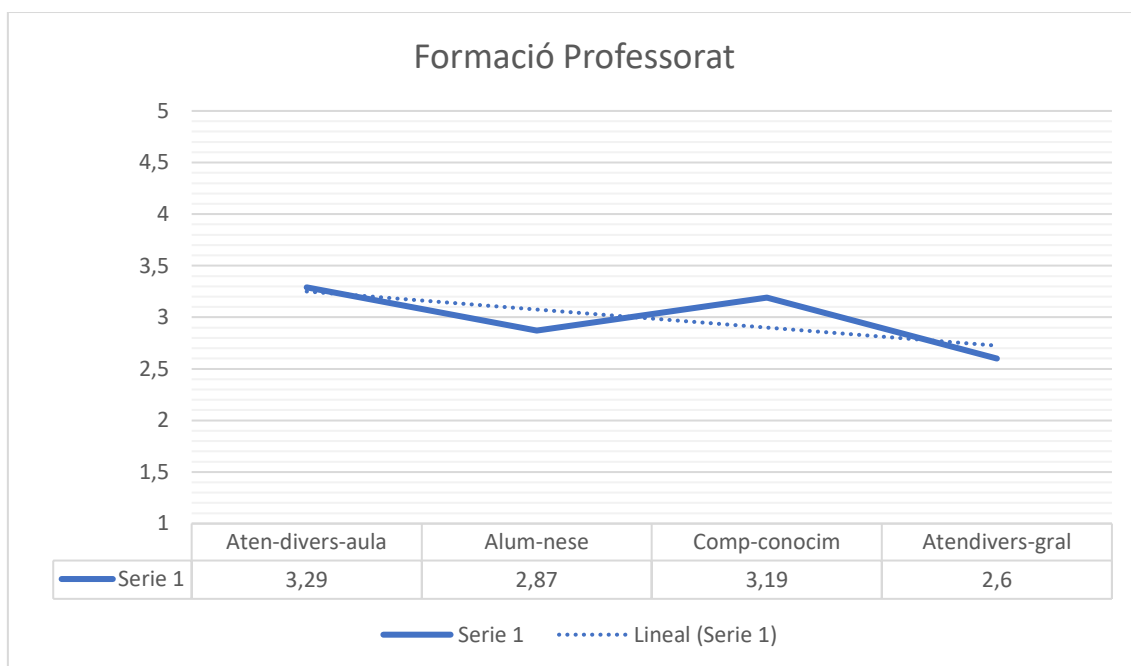
Respecte la formació del professorat, s'observa clarament una tendència cap a sota de la mitjana teòrica, específicament, específicament en l'atenció a la diversitat a l'aula, formació relacionada amb l'alumnat amb NESE i discapacitat i limitada oferta formativa amb relació a la diversitat en general

Tabla 32. Formació del professorat

Caracterització de variable	Mitjana	DS
Formació-atenció diversitat aula	3,29	1,053
Formació alumnat con NESE	2,87	1,052
Formació compartir coneixements	3,19	1,045
Formació atenció diversitat general	2,60	1,081

Com a factor agrupat permet explicar el 68,483 % de la variància.

Gràfic 13. Formació professorat



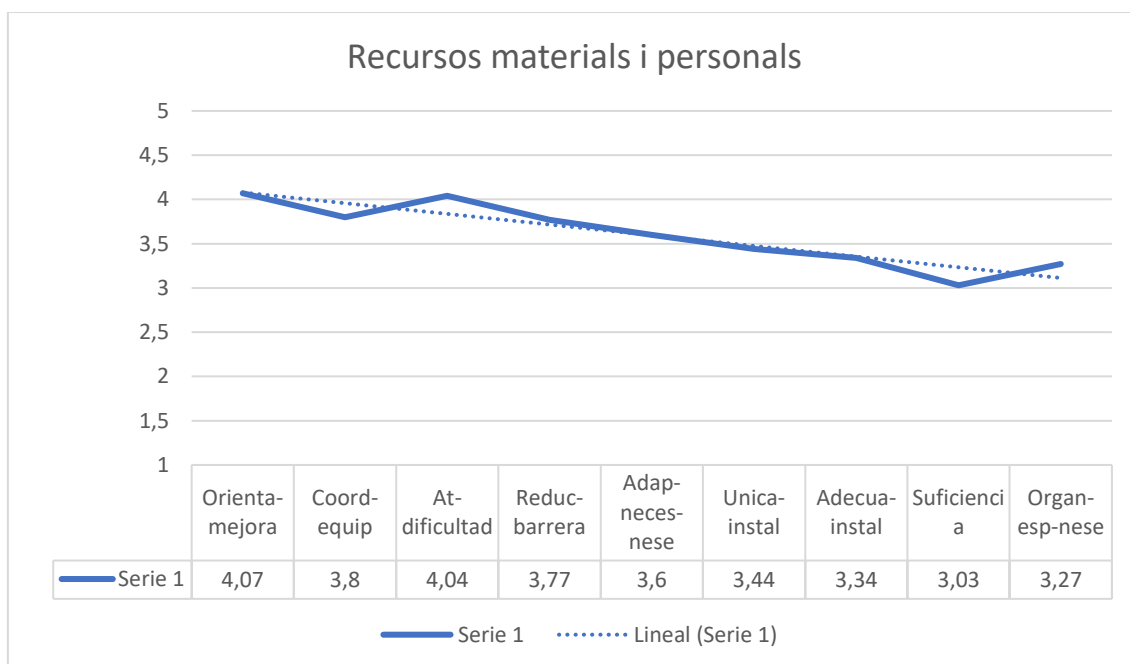
Sobre els recursos materials i personals, s'observa en general una tendència suficient i satisfactòria respecte la seva disponibilitat i utilització.

Taula 33. Recursos materials i personals

Caracterització de variable	Mitjana	DS
Recursos orientació millora	4,07	,890
Recursos coordinació equip orienta	3,80	,998
Recursos davant dificultats	4,04	,945
Recursos reduir barreres aprenentatge	3,77	1,014
Recursos adaptació necessitats al_NESE	3,60	,927
Recursos ubicació instal·lacions	3,44	1,003
Recursos adequació instal·lacions	3,34	1,047
Recursos suficiència	3,03	1,092
Recursos organiza espais atenció NESE	3,27	1,063

Com a factor agrupat, permet explicar el 66,015% de la variància.

Gràfic 14 . Recursos materials i personals



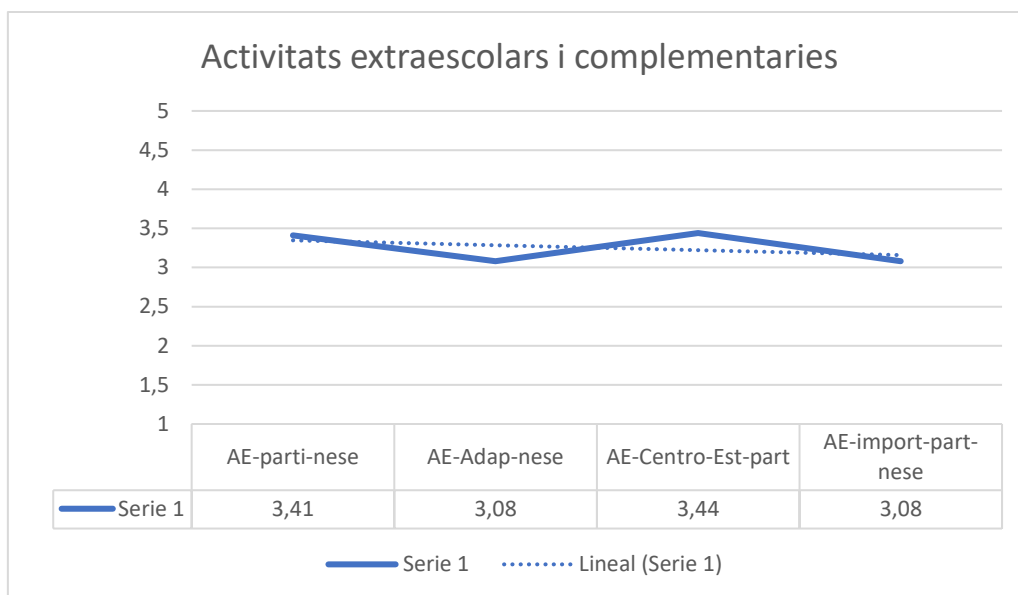
Les activitats extraescolars i complementàries per a la participació de l'alumnat amb NESE es caracteritzen per donar-se en una mitjana pròxima superior a la teòrica. Cal, però, al respecte incidir en el que podríem considerar com a situació òptima i proper a la línia de tendència (veure gràfic 15).

Taula 34. Activitats extraescolars i complementàries

Caracterització de variable	Mitjana	DS
Activitats extras participa NESE	3,41	1,160
Activitats extras adaptades NESE	3,08	1,106
Activitats extras centre estimula participació	3,44	1,156
Activitats extras importància partic NESE	3,08	1,182

Com a factor agrupat permet explicar el 78,878 % de la variància.

Gràfic 15. Activitats extraescolars i complementàries



### 5.3.3.Cultura inclusiva

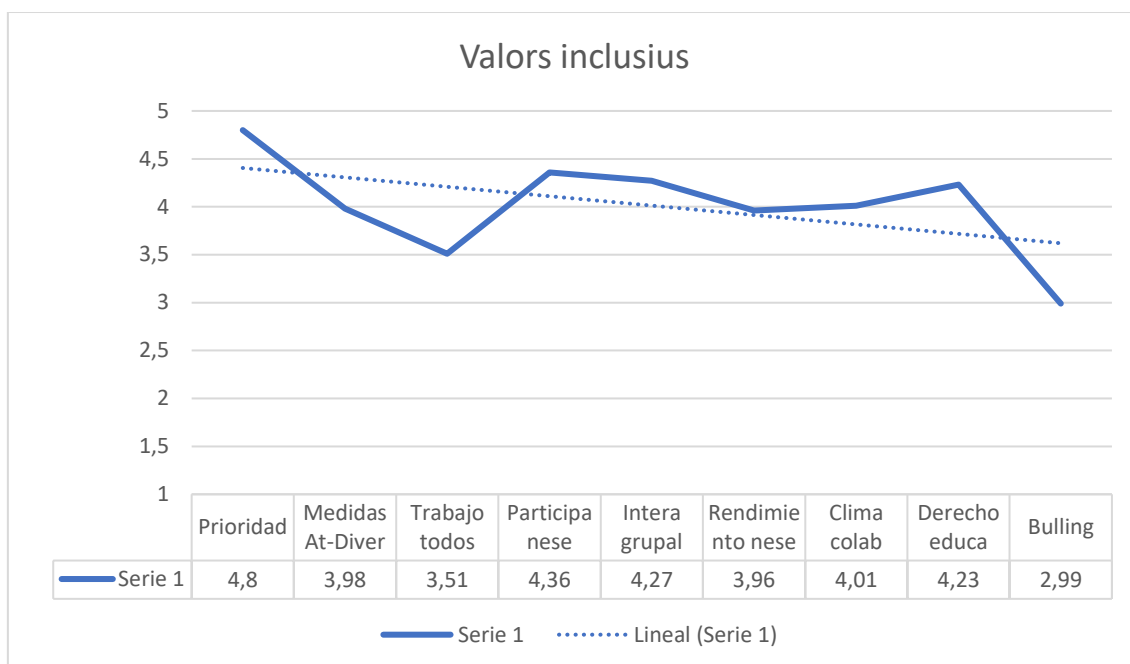
Es té present els valors inclusius, la participació en la comunitat i les percepcions cap el alumnat amb NESE.

Tabla 35. Valors inclusius

Caracterización de variable	Mitjana	DS
Valors inclusius-prioritat	4,08	,948
Valores inclusius-mesures aten. Diversitat	3,98	1,006
Valores inclusius treball de tots	3,51	1,292
Valores inclusius-participa NESE	4,36	,850
Valores inclusius-interacció grupal	4,27	,858
Valores inclusius-rendiment NESE	3,96	,937
Valores inclusius-clima col·laboració	4,01	,854
Valores inclusius-dret educació	4,23	,862
Valores inclusius-bulling	2,99	1,121

Com a factor agrupat permet explicar el 61,901% de la variància

Gràfic 16. Valors inclusius



En la taula i gràfica prèvia, s'observa un alt nivell de consideració dels valors inclusius, tots per sobre de la mitjana teòrica ( $X = 3$ ), a excepció del valor de bulling, el qual estableix que l'alumnat amb necessitats de suport educatiu pot ser objecte de rebre més bulling que la resta dels seus companys ( $\bar{X}=2,99$ ). D'altra banda, l'indicador relacionat amb la valoració del treball per a tot l'alumnat, amb discapacitat o sense, se situa clarament per sota de la línia de tendència.

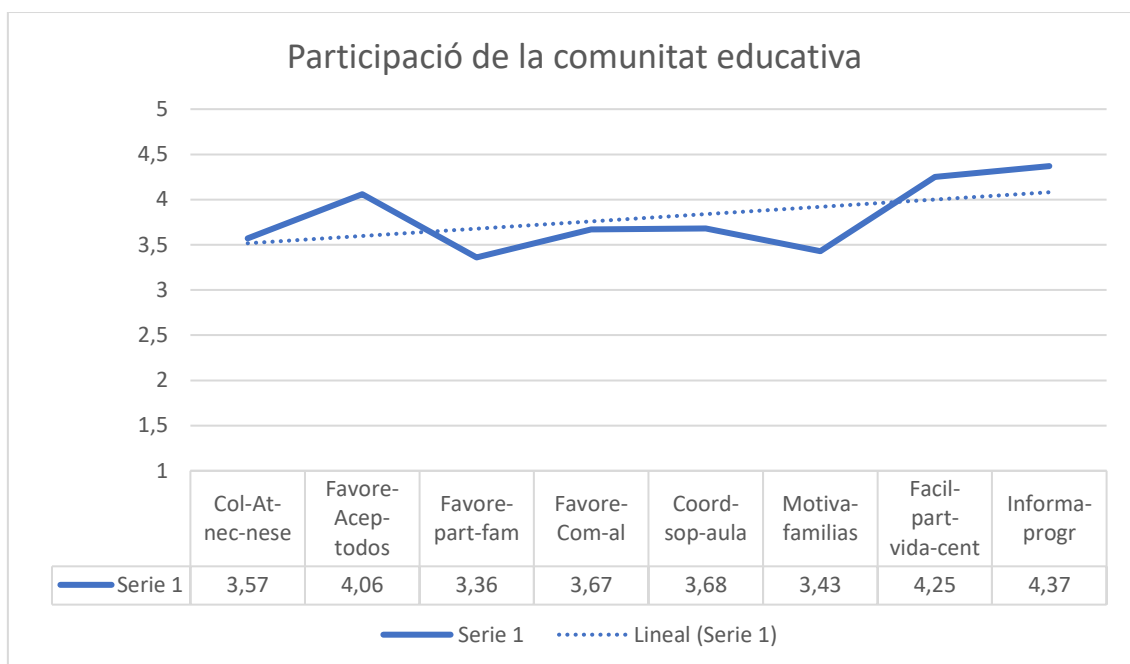
Seguint la línia general, la participació de la comunitat educativa es caracteritza, en general, perquè les mitjanes apareixen altes. No obstant això, es pot observar (taula 36 i gràfic 17) que les accions relacionades amb les famílies, específicament afavorir-ne la participació i la motivació per involucrar-se en la vida del centre i en els aprenentatges dels seus fills, són les que se situen clarament per sota de la línia de tendència.

Taula 36. Participació de la comunitat educativa

Caracterització de variable	Mitjana	DS
Comunitat educ col·labora atenció nec. NESE	3,57	,947
Comunitat educ afavoreix acceptació tots	4,06	,870
Comunitat educ afavoreix participa famílies	3,36	1,004
Comunitat educativa afavoreix comunica alumnat	3,67	,967
Comunitat educ coordina suport aula	3,68	1,073
Comunitat educ motiva famílies	3,43	1,053
Comunitat educ facilita participa vida centre	4,25	,836
Comunitat educ informa progrés a famílies	4,37	,788

Com a factor agrupat permet explicar el 55,666% de la variància.

Gràfic 17. Participació de la comunitat educativa



Les percepcions del professorat respecte al nivell discriminatiu del nivell acadèmic de l'alumnat de les aules ( $X=2,58$ ), amb necessitats de suport especial o sense, se situen per sota de la mitjana teòrica. La resta d'indicadors permeten considerar un nivell d'opinió altament positiu; tenint present que, la percepció del professorat cap a el suport que haurien de donar els especialistes per d'atendre l'alumnat amb NESE se situa en una tendència al voltant de la mitjana.

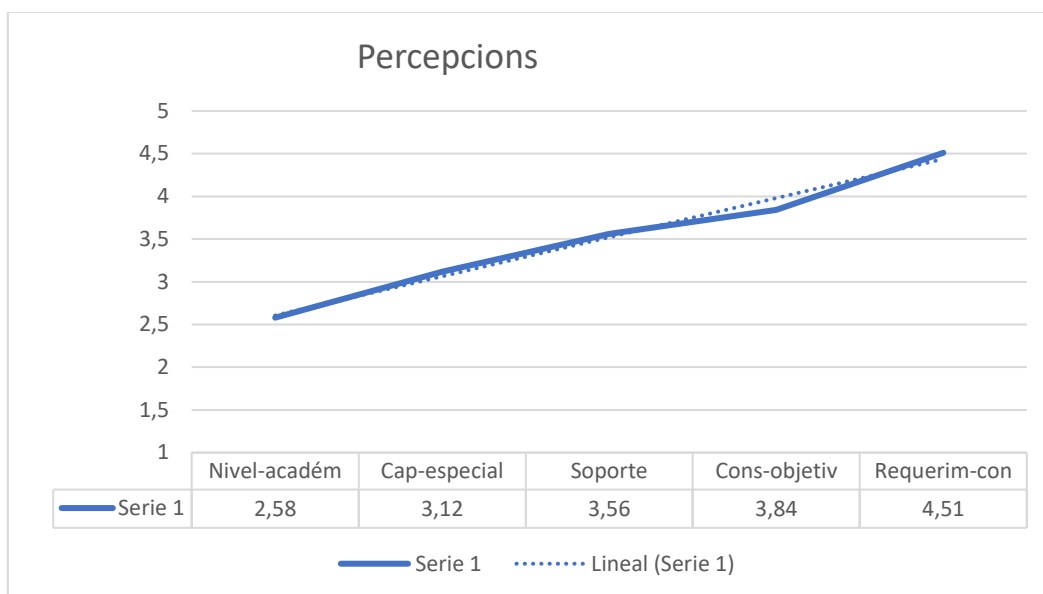
Taula 37. Percepcions

Caracterització de variable	N	Mitjana	DS
Percepció nivell acadèmic	425	2,58	1,368
Percepció capacitat especialistes	425	3,12	1,190
Percepció suports	425	3,56	1,052
Percepció consecució objectius	425	3,84	1,128
Percepció requeriments coneixements	425	4,51	,789

Com a factor agrupat (% acumulat) permet explicar el 60,684% de la variància.



Gràfic 18. Percepcions



Tanmateix, s’ha procurat incidir en la interdependència que pot donar-se entre els diferents factors. Per això, han estat objecte d’anàlisi de la seva dependència; és a dir, en la mesura que un apareix, la probabilitat que els altres també s’incorporin es pot donar. Per això, s’ha utilitzat la correlació de Pearsón, donant com a resultat el que apareix a la següent taula.

Taula 38. Correlació entre factors

	PLA DE CENTR E	ORGAN IZACIÓ COORD INACIÓ	DISSENY CURRICU LAR I METODO LOGIA	AVALUA CIÓ	FORMAC IÓ PROFESS ORAT	RECURS OS PERSON ALS	RECURS OS MATERIA LS FISICO- CONTEX TUALS	ACTIVITA TS EXTRAES COLARES I COMPLE MENTÀR IES	VALOR S INCLUS IUS
PLA DE CENTRO	1								
Correla ció de Pearsó n		,794**	,598**	,657**	,588**	,654**	,514**	,401**	,586**
Sig. (bilater al)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	425	425	425	425	425	425	425	425	425

ORGANIZACIÓ COORDINACIÓ	Correlació de Pearsó n	,794**	1	,671**	,669**	,569**	,658**	,531**	,438**	,643**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	425	425	425	425	425	425	425	425	425
DISSENY CURRICULAR METODOLOGIA	Correlació de Pearsó n	,598**	,671**	1	,735**	,556**	,564**	,356**	,433**	,670**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	425	425	425	425	425	425	425	425	425
AVALUACIÓ	Correlació de Pearsó n	,657**	,669**	,735**	1	,603**	,644**	,458**	,449**	,631**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	425	425	425	425	425	425	425	425	425
FORMACIÓ PROFESSORAT	Correlació de Pearsó n	,588**	,569**	,556**	,603**	1	,519**	,426**	,457**	,480**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	425	425	425	425	425	425	425	425	425
RECURSOS PERSONALS	Correlació de Pearsó n	,654**	,658**	,564**	,644**	,519**	1	,488**	,452**	,594**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000

N	425	425	425	425	425	425	425	425	425	
RECURSOS MATERIALES FISICO-CONTEXTUALS	Correlació de Pearsón	,514**	,531**	,356**	,458**	,426**	,488**	1	,476**	,433**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
N	425	425	425	425	425	425	425	425	425	425
ACTIVITATS EXTRAESCOLARS COMPLEMENTÀRIES	Correlació de Pearsón	,401**	,438**	,433**	,449**	,457**	,452**	,476**	1	,549**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
N	425	425	425	425	425	425	425	425	425	425
VALORES INCLUSIUS	Correlació de Pearsón	,586**	,643**	,670**	,631**	,480**	,594**	,433**	,549**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
N	425	425	425	425	425	425	425	425	425	425
PARTICIPACIÓ LA COMUNITAT	Correlació de Pearsón	,626**	,708**	,728**	,737**	,607**	,657**	,482**	,526**	,789**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	425	425	425	425	425	425	425	425	425	425

En general, podem observar un bon nivell de correlació entre les diferents dimensions ateses, (<0.001) entenent que el grau de dependència entre les mateixes es clar i que ens indica, com ja es va manifestar en l'anàlisi de l'instrument qüestionari, un alt grau de consistència interna. Els ítems corresponents al factor percepció no es tenen present, doncs el seu nivell de correlació

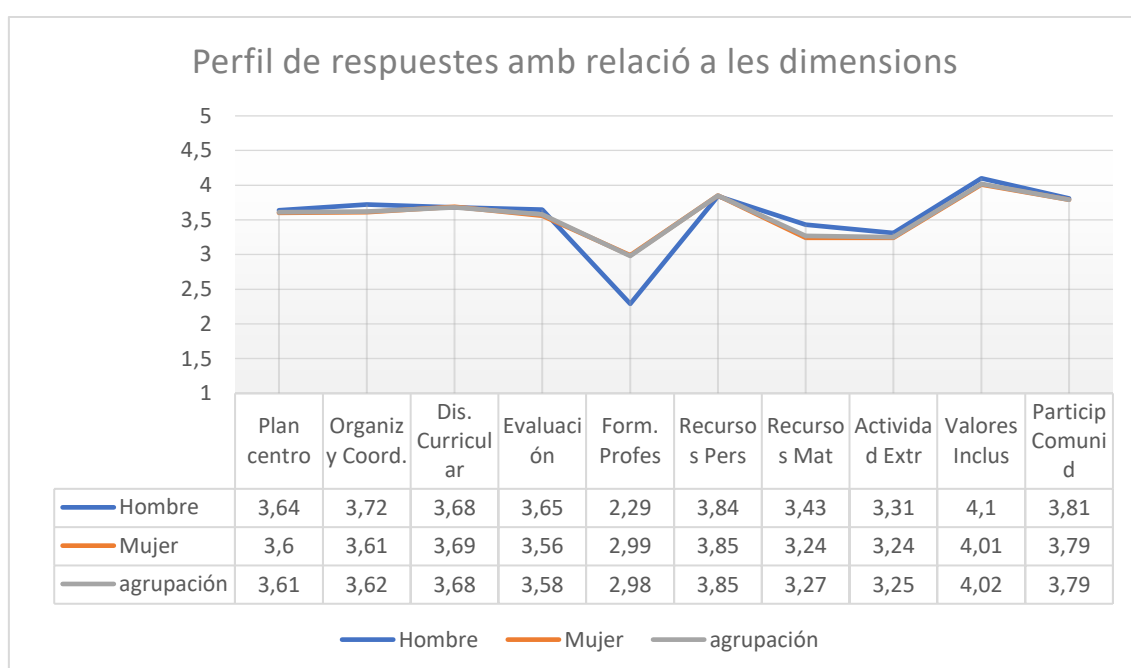
amb la resta de factors es molt limitat; entenent amb això, que aquest factor incideix de manera independent.

#### 5.4. Anàlisi ANOVA

En aquest apartat es considerarà l'anàlisi comparativa entre diferents variables, de manera que ens permeti observar-ne la incidència en les variables assumides com a independents amb relació a la percepció del professorat cap a les dimensions analitzades dins el procés d'inclusió, tal com es va expressar amb anterioritat. Cal destacar que la dimensió relacionada amb la percepció s'analiza des de la consideració de cadascuna de les variables sociodemogràfiques establertes.

##### 5.4.1. Amb relació al sexe

Gràfica 19. Perfil dimensional en funció del sexe



Com s'observa en aquesta gràfica, només en la dimensió relacionada amb la formació dels professionals es donen diferències en els perfils percebuts pel professorat en funció del sexe dels informants: els homes consideren que el professorat disposa d'un nivell formatiu més baix per a atendre, en general, la diversitat d'alumnat. Tot i això, l'anàlisi ANOVA no permet establir diferències significatives en cap dels factors estudiats.

Taula 39 . Valors inclusius relacionats amb el Bulling en funció del sexe

	N	Mitjana	Desviació estàndard
HOME	61	2,93	1,078
DONA	364	3,00	1,129
Total	425	2,99	1,121

L'anàlisi ANOVA no mostra diferències estadístiques significatives en funció del sexe, per la qual cosa aquesta variable no sembla intervenir en més o menys aparició del fenomen bulling ( $p=,660$ ).

Respecte la percepció, en general, es situa per sota de la mitjana teòrica, entenent que el nivell d'importància és relatiu.

#### 5.4.2. Amb relació a l'edat

L'anàlisi ANOVA permet destacar que no s'observen diferències estadísticament significatives que ens faci deduir que l'edat del professorat influeix en la tendència dels diferents factors analitzats.

En relació al factor percepció només l'ítem "Les aules on s'atén a l'alumnat amb NESE associades a discapacitat presenten menys nivell acadèmic que les que no tenen aquest tipus d'alumnat" permet observar diferències ( $p= 0,042$ ;  $p < 0.5$ ) significatives; la resta de ítems no permeten establir diferències en funció de l'edat.

Taula 40. Comparació de la percepció en funció de l'edat

PERCEPCIÓ ACADÈMIC	NIVELL Entre grups	18,507	4	4,627	2,508	,042
	Dintre de grups	774,943	420	1,845		
	Total	793,449	424			
PERCEPCIÓ CAPACITAT ESPECIALISTES	Entre grups	10,094	4	2,524	1,796	,129
	Dintre de grups	590,296	420	1,405		
	Total	600,391	424			
PERCEPCIÓ SUPORTS	Entre grups	9,887	4	2,472	2,261	,062
	Dintre de grups	459,063	420	1,093		
	Total	468,951	424			
PERCEPCIÓ CONSECUCIÓ OBJETIUS	Entre grups	8,875	4	2,219	1,755	,137
	Dintre de grups	530,876	420	1,264		
	Total	539,751	424			
PERCEPCIÓ REQUERIMENTS CONEIXEMENTS	Entre grups	5,095	4	1,274	2,065	,085
	Dintre de grups	259,140	420	,617		
	Total	264,235	424			

### 5.4.3. Amb relació a l'experiència docent

No s'observen diferències estadísticament significatives que ens permetin deduir que l'experiència docent del professorat influeix en la tendència dels diferents factors analitzats. Cal fer notar, però, que es donen diferències ( $p= 0,045$ ;  $< 0,05$ ) al factor avaluació. Per tant, la variable experiència docent sí que intervé en els processos de detecció, identificació, adaptació de mètodes i tècniques d'avaluació que utilitza el professorat amb alumnat amb NESE.

### 5.4.4. Amb relació a la formació (títol acadèmic)

No s'observen diferències estadísticament significatives que ens permetin deduir que la titulació del professorat influeixi en la tendència dels diferents factors analitzats. Cal fer notar, però, que es donen diferències ( $p= 0,09$ ;  $< 0,05$ ) en el factor recursos personals (Diploma/grau Ed. Infantil < Psicopedagogia/Grau Pedagogia/Lic./Grau Psicologia

### 5.4.5. Amb relació al curs-nivell en el que s'imparteix la docència

Taula 41. ANOVA amb relació al nivell en que s'imparteix la docència

		Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
PLAN DE CENTRO	Entre grups	3,009	4	,752	1,335	,256
	Dins de grups	236,581	420	,563		
	Total	239,590	424			
ORGANIZACIÓ COORDINACIÓ	Entre grups	6,721	4	1,680	2,814	,025
	Dins de grups	250,786	420	,597		
	Total	257,506	424			
DISENY CURRICULAR METODOLOGIA	Entre grups	9,192	4	2,298	4,217	,002
	Dins de grups	228,886	420	,545		
	Total	238,078	424			
AVALUACIÓ	Entre grups	1,947	4	,487	,701	,592
	Dins de grups	291,796	420	,695		
	Total	293,743	424			
FORMACIÓ PROFESSORAT	Entre grups	6,143	4	1,536	2,025	,090
	Dins de grups	318,479	420	,758		
	Total	324,623	424			
	Entre grups	4,875	4	1,219	2,443	,046

RECURSOS PERSONALS	Dins de grups	209,512	420	,499		
	Total	214,387	424			
RECURSOS MATERIALS FISICO-CONTEXTUALS	Entre grups	2,777	4	,694	,813	,518
	Dins de grups	358,855	420	,854		
	Total	361,632	424			
ACTIVITATS EXTRAESCOLARS COMPLEMENTARIES	Entre grups	7,325	4	1,831	1,768	,134
	Dins de grups	435,045	420	1,036		
	Total	442,370	424			
VALORES INCLUSIUS	Entre grups	5,953	4	1,488	3,029	,018
	Dins de grups	206,328	420	,491		
	Total	212,281	424			
PARTICIPACIÓ A LA COMUNITAT	Entre grups	5,041	4	1,260	2,588	,036
	Dins de grups	204,490	420	,487		
	Total	209,531	424			

En funció del curs o nivell d'impartició de la docència, s'observen diferències estadísticament significatives ( $p= 0,25$ ;  $< 0,05$ ) en relació amb el **factor organització i coordinació**, dins la dimensió d'aspectes organitzatius i curriculars. La prova post-hoc de DUNCAN permet establir diferències entre el professorat de Batxiller/ESO+Batxiller/Cicles formatius  $<$  Infantil+Primària/Primària+ESO, Ed. Primària. Això ens fa determinar que el curs-nivell en què s'imparteix docència és un factor que influeix en la valoració dels supòsits d'organització i coordinació amb relació als processos d'inclusió. D'altra manera, tenint present els ítems assumits, es pot referenciar que l'organització dels espais, la col·laboració docent, la col·laboració amb altres professionals i la flexibilitat per a facilitar estratègies de col·laboració entre l'alumnat venen condicionades pel nivell en què s'imparteix la docència.

L'anàlisi del factor **disseny curricular i la metodologia** ens mostra diferències estadísticament significatives ( $p= 0,002$ ;  $< 0,05$ ). Les proves post-hoc (Tukey i Duncan) permeten establir diferències entre el professorat de Batxiller/ESO+Batxiller/Cicles formatius  $<$  Infantil+Primària/Primària+ESO, Ed. Infantil, Ed. Primària.

L'anàlisi del factor **recursos personals** ens mostra diferències estadísticament significatives ( $p=0,046$ ;  $<0,05$ ). La prova post-hoc de DUNCAN permet establir diferències entre el professorat de Batxiller/ESO+Batxiller/Cicles formatius, Ed. Infantil  $<$  ESO.

L'anàlisi del factor **valors inclusius** ens mostra diferències estadísticament significatives ( $p= 0,018$ ;  $< 0,05$ ). La prova post-hoc de DUNCAN permet establir diferències entre el professorat de Batxiller/ESO+Batxiller/Cicles formatius  $<$  Ed. Primària.

L'anàlisi del factor **participació a la comunitat** ens mostra diferències estadísticament significatives ( $p=0,036$ ;  $<0,05$ ). La prova post-hoc de DUNCAN permet establir diferències entre el professorat de Batxiller/ESO+Batxiller/Cicles formatius < Ed. Infantil, Ed. Primària.

#### 5.4.6. Amb relació al càrrec-funció que desenvolupa en el centre

Taula 42. ANOVA amb relació al càrrec-funció que desenvolupa el professorat en el centre

		Suma de	gl	Media	F	Sig.
		cuadrados		cuadrática		
PLA DE CENTRE	Entre grups	8,020	7	1,146	2,063	,046
	Dins de grups	231,571	417	,555		
	Total	239,590	424			
ORGANIZACIÓ COORDINACIÓ	Entre grups	12,719	7	1,817	3,095	,003
	Dins de grups	244,787	417	,587		
	Total	257,506	424			
DISSENY CURRICULAR I METODOLOGIA	Entre grups	14,350	7	2,050	3,821	,000
	Dins de grups	223,728	417	,537		
	Total	238,078	424			
AVALUACIÓ	Entre grups	18,410	7	2,630	3,983	,000
	Dins de grups	275,333	417	,660		
	Total	293,743	424			
FORMACIÓ PROFESSORAT	Entre grups	10,059	7	1,437	1,905	,067
	Dins de grups	314,563	417	,754		
	Total	324,623	424			
RECURSOS PERSONALS	Entre grups	11,082	7	1,583	3,247	,002
	Dins de grups	203,305	417	,488		
	Total	214,387	424			
RECURSOS MATERIALS FISICO- CONTEXTUALS	Entre grups	6,485	7	,926	1,088	,370
	Dins de grups	355,147	417	,852		
	Total	361,632	424			
	Entre grups	15,236	7	2,177	2,125	,040
	Dins de grups	427,134	417	1,024		



ACTIVITATS EXTRAESCOLARS COMPLEMENTARIES	Total	442,370	424			
VALORS INCLUSIUS	Entre grups	15,780	7	2,254	4,784	,000
	Dins de grups	196,501	417	,471		
	Total	212,281	424			
PARTICIPACIÓ A LA COMUNITAT	Entre grups	8,779	7	1,254	2,605	,012
	Dins de grups	200,753	417	,481		
	Total	209,531	424			

L'anàlisi del factor **pla de centre** ens mostra diferències estadísticament significatives ( $p=0,046$ ;  $<0,05$ ). La prova post-hoc de DUNCAN permet establir diferències entre el professorat de tutor < directors.

L'anàlisi del factor **organització i coordinació** ens mostra diferències estadísticament significatives ( $p=0,003$ ;  $<0,05$ ). La prova post-hoc de DUNCAN permet establir diferències entre el professorat Altres especialistes, Tutor, Especialista At. Diversitat, Coord. Cicle, Cap Dept., Coord. Pedag/Cap estudis < Director/a

L'anàlisi del factor **disseny curricular i la metodologia** ens mostra diferències estadísticament significatives ( $p= 0,000$ ;  $< 0,001$ ). La prova post-hoc de DUNCAN permet establir diferències entre el professorat Especialista At. Diversitat < Coord. Pedag/ Cap estudis, Director/a; Cap Dept., Orientador/Psicopedag, Altres especialistes, Coord. Cicle < Director/a

L'anàlisi del factor **avaluació** ens mostra diferències estadísticament significatives ( $p=0,000$ ;  $<0,001$ ). La prova post-hoc de DUNCAN permet establir diferències entre el professorat Especialista At. Diversitat, altres especialistes, Cap Dept., Coord. de Cicle < Director/a

L'anàlisi del factor **recursos personals** ens mostra diferències estadísticament significatives ( $p=0,002$ ;  $<0,05$ ). La prova post-hoc de DUNCAN permet establir diferències entre el professorat Coord. Cicle < Director/a, Orientador/Psicopedag, Cap Dept.; Altres especialistes, Coord. Pedag/Cap estudi, Tutor, Especialista At. Diversitat, < Orientador/Psicopedag, Cap Dept.

L'anàlisi del factor **activitats extraescolars i complementàries** ens mostra diferències estadísticament significatives ( $p=0,040$ ;  $<0,05$ ). La prova post-hoc de DUNCAN permet establir diferències entre el professorat Tutor < Cap dept.

L'anàlisi del factor **Valors inclusius** ens mostra diferències estadísticament significatives ( $p=0,000$ ;  $<0,001$ ). La prova post-hoc de DUNCAN permet establir diferències entre el professorat Especialista At. Diversitat < Coord. Pedag/Cap estudis , Director/a; Altres especialistes, Cap Dept., Tutor, < Director/a.

L'anàlisi del factor **participació a la comunitat** ens mostra diferències estadísticament significatives ( $p= 0,012$ ;  $< 0,05$ ). La prova post-hoc de DUNCAN permet establir diferències entre el professorat

Podem afirmar que el càrrec que desenvolupa el professorat en el centres influeix en les percepcions que es tenen cap a els diferents factors que han estat objecte d'anàlisi.

#### 5.4.7. Amb relació a l'experiència amb alumnat amb NESE

No s'observen diferències estadísticament significatives que ens permetin deduir que l'experiència del professorat amb alumnat amb NESE influeixi en la tendència dels diferents factors analitzats, exceptuant el factor organització i coordinació, en què es donen diferències ( $p=0,027$ ;  $< 0,05$ ) ( $3-8 < 9-14$ ). S'assumeix, en aquest cas que en funció de disposar experiència entre 3 i 8 anys amb alumnat amb NESE, la percepció cap a les pràctiques organitzatives, incloses la coordinació, col·laboració i flexibilitat es punta menys que aquells que disposen entre 9 i 14 anys d'experiència amb NESE.

#### 5.4.8. Amb relació a la titularitat del centre

Taula 43. ANOVA amb relació a la titularitat del centre

Factors	F	Sig.	Post-hoc
PLA DE CENTRE	2,566	,078	
ORGANIZACIÓ I COORDINACIÓ	3,201	,042	1 < 3
DISENY CURRICULAR I METODOLOGIA	1,059	,348	
AVALUACIÓ	2,480	,085	
FORMACIÓ PROFESSORAT	,726	,485	
RECURSOS PERSONALS	4,685	,010	1 < 2
RECURSOS MATERIALS FISICO-CONTEXTUALS	,051	,951	
ACTIVITATS EXTRAESCOLARS COMPLEMENTARIES	1,584	,206	
VALORS INCLUSIUS	1,572	,209	
VALORS INCLUSIUS-BULLING	,209	,811	
PARTICIPACIÓ A LA COMUNITAT	2,152	,118	

1= Públic; 2= Privat concertat; 3= Privat

La visió de la incidència de la titularitat del centre ens permet percebre que aquesta només incideix, establint diferències estadísticament significatives, en els factors relacionats amb l'organització i la coordinació ( $p=0,042$ ;  $< .05$ ), on el professorat dels públics puntua menys que els privats; i al factor recursos personals ( $p=0,010$ ;  $< .05$ ) on el professorat dels públics puntua menys que els privats concertats.

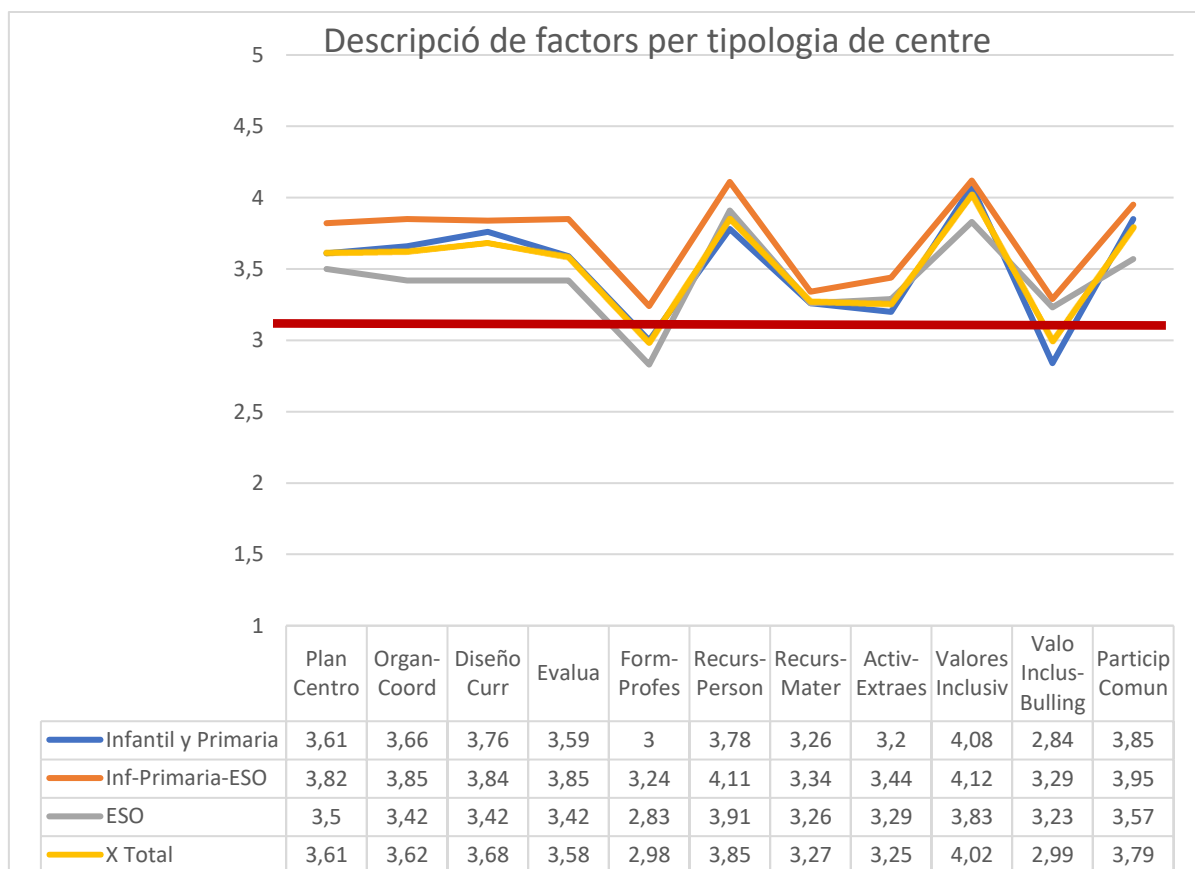
#### 5.4.9. Amb relació a la tipologia de centre

Taula 44. Descriptius tipò-nivell educatiu d'exercici de la docència

		N	Mitjana	DS
PLA DE CENTRE	Infantil i Primària	269	3,6141	,74490
	Infantil, Primària i ESO	48	3,8250	,72244
	ESO	108	3,5074	,76729
	Total	425	3,6108	,75171
ORGANITZACIÓ I COORDINACIÓ	Infantil i Primària	269	3,6699	,76794
	Infantil, Primària i ESO	48	3,8583	,79140
	ESO	108	3,4278	,76535
	Total	425	3,6296	,77931
DISENY CURRICULAR METODOLOGIA	Infantil i Primària	269	3,7677	,76120
	Infantil, Primària i ESO	48	3,8403	,61112
	ESO	108	3,4290	,71811
	Total	425	3,6898	,74934
AVALUACIÓ	Infantil i Primària	269	3,5967	,85078
	Infantil, Primària i ESO	48	3,8594	,72550
	ESO	108	3,4236	,80045
	Total	425	3,5824	,83234
FORMACIÓ I PROFESSORAT	Infantil i Primària	269	3,0028	,85804
	Infantil, Primària i ESO	48	3,2448	,90579
	ESO	108	2,8356	,88085
	Total	425	2,9876	,87500
RECURSOS PERSONALS	Infantil i Primària	269	3,7859	,70390
	Infantil, Primària i ESO	48	4,1125	,69516
	ESO	108	3,9167	,71047
	Total	425	3,8560	,71108
RECURSOS MATERIALS FISICO-CONTEXTUALS	Infantil i Primària	269	3,2612	,92103
	Infantil, Primària i ESO	48	3,3438	,92199

	ESO	108	3,2616	,93753
	Total	425	3,2706	,92353
ACTIVITATS EXTRAESCOLARS COMPLEMENTARIES	Infantil i Primària	269	3,2045	1,01666
	Infantil, Primària i ESO	48	3,4427	,86639
	ESO	108	3,2917	1,09187
	Total	425	3,2535	1,02143
VALORS INCLUSIUS	Infantil i Primària	269	4,0844	,72419
	Infantil, Primària i ESO	48	4,1250	,57644
	ESO	108	3,8333	,68845
	Total	425	4,0252	,70758
VALORS INCLUSIUS-BULLING	Infantil i Primària	269	2,84	1,112
	Infantil, Primària i ESO	48	3,29	1,254
	ESO	108	3,23	1,019
	Total	425	2,99	1,121
PARTICIPACIÓ A LA COMUNITAT	Infantil i Primària	269	3,8573	,68664
	Infantil, Primària i ESO	48	3,9557	,61535
	ESO	108	3,5775	,73619
	Total	425	3,7974	,70298

Gràfic 20. Perfil descriptiu dels nivells d'impartició docent amb relació als factors d'inclusió.



Com poder observar en la taula 44 i el gràfic 20, la tendència dels diferents nivells en que s'imparteix la docència és equiparable entre ells, doncs la percepció del professorat no mostra diferències. En tot cas, caldria atendre que en allò referit a la formació del professorat (valoració de la seva formació, suficiència de la seva formació amb alumnat NESE, compartició de coneixements i l'oferta formativa per atendre la diversitat) es destaquen nivell clarament inferiors que en la resta de variables analitzades, exceptuant l'ítem referit a que l'alumnat amb NESE pot ser objecte de rebre més bulling que la resta de companys, on els nivells de percepció es situen al voltant de la mitjana teòrica.

#### 5.4.10. Amb relació al nivell d'impartició de la docència

Taula 45. ANOVA Factors amb relació al nivell impartició de docència

		Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
PLA DE CENTRE	Entre grups	3,360	2	1,680	3,001	,051
	Dins de grups	236,230	422	,560		
	Total	239,590	424			

ORGANITZACIÓ COORDINACIÓ	Entre grups	7,347	2	3,674	6,197	,002
	Dins de grups	250,159	422	,593		
	Total	257,506	424			
DISENY CURRICULAR METODOLOGIA	Entre grups	10,063	2	5,031	9,312	,000
	Dins de grups	228,015	422	,540		
	Total	238,078	424			
AVALAUCIÓ	Entre grups	6,460	2	3,230	4,745	,009
	Dins de grups	287,283	422	,681		
	Total	293,743	424			
FORMACIÓ PROFESSORAT	Entre grups	5,731	2	2,865	3,792	,023
	Dins de grups	318,892	422	,756		
	Total	324,623	424			
RECURSOS PERSONALS	Entre grups	4,878	2	2,439	4,913	,008
	Dins de grups	209,509	422	,496		
	Total	214,387	424			
RECURSOS MATERIALS FISICO- CONTEXTUALS	Entre grups	,290	2	,145	,169	,844
	Dins de grups	361,343	422	,856		
	Total	361,632	424			
ACTIVITATS EXTRAESCOLARS COMPLEMENTARIS	Entre grups	2,523	2	1,261	1,210	,299
	Dins de grups	439,847	422	1,042		
	Total	442,370	424			
VALORS INCLUSIUS	Entre grups	5,398	2	2,699	5,505	,004
	Dins de grups	206,883	422	,490		
	Total	212,281	424			
VALORS INCLUSIUS- BULLING	Entre grups	16,407	2	8,203	6,702	,001
	Dins de grups	516,572	422	1,224		
	Total	532,979	424			
PARTICIPACIÓ A LA COMUNITAT	Entre grups	7,390	2	3,695	7,714	,001
	Dins de grups	202,141	422	,479		

Total	209,531	424			
-------	---------	-----	--	--	--

A partir de les taules 45 i 46, com podem observar, no es troben diferències estadísticament significatives en els factors relacionats amb el pla de centre, recursos materials fisico-contextuals i activitats extraescolars i complementàries amb relació a la impartició de docència als diferents nivells agrupats. Tot i això, sí que cal fer notar l'existència de diferències significatives en: **organització i coordinació** ( $p= 0,002$ ;  $< 0,05$ ), en què els docents que treballen exclusivament en ESO, puntuen menys que els que treballen en infantil, primària i ESO agrupats; **disseny curricular i metodologia** ( $p= 0,000$ ;  $< 0,001$ ), en què els docents que treballen exclusivament en ESO, puntuen menys que els que treballen en infantil i primària i infantil, primària i ESO agrupats; **avaluació** ( $p= 0,009$ ;  $< 0,05$ ); **formació de professorat** ( $p=0,23$ ;  $< 0,05$ ), en què els docents que treballen exclusivament en ESO, puntuen menys que els que treballen en infantil, primària i ESO agrupats; **recursos personals** ( $p= 0,008$ ;  $< 0,05$ ); **valors inclusius** ( $p=0,004$ ;  $< 0,05$ ), en què els docents que treballen exclusivament en ESO, puntuen menys que els que treballen en infantil i primària i infantil, primària i ESO agrupats; **valors inclusius bulling** ( $p= 0,001$ ;  $< 0,05$ ), en què els que treballen a infantil i primària puntuen menys que els que treballen a infantil, primària i ESO agrupats; **participació a la comunitat** ( $p= 0,001$ ;  $< 0,05$ ), en què els docents que treballen exclusivament en ESO, puntuen menys que els que treballen en infantil i primària i infantil, primària i ESO agrupats.

Taula 46. Diferències amb relació al nivell impartició de docència

Factors	F	Sig.	Post-hoc
PLA DE CENTRE	3,001	,051	NS
ORGANIZACIÓ I COORDINACIÓ	6,197	,002	3 < 2
DISENY CURRICULAR I METODOLOGIA	9,312	,000	3 < 1,2
AVALUACIÓ	4,745	,009	3 < 2
FORMACIÓ PROFESSORAT	3,792	,023	3 < 2
RECURSOS PERSONALS	4,913	,008	
RECURSOS MATERIALS FISICO-CONTEXTUALS	,169	,844	NS
ACTIVITATS EXTRAESCOLARS COMPLEMENTARIES	1,210	,299	NS
VALORS INCLUSIUS	5,505	,004	3 < 1,2
VALORS INCLUSIUS-BULLING	6,702	,001	1 < 2
PARTICIPACIÓ A LA COMUNIDAD	7,714	,001	3 < 1,2

(1= Infantil i Primària; 2= Infantil, Primària i ESO; 3= ESO)

## CAPÍTOL 6

### ANÀLISI QUALITATIU

#### 6.1. Anàlisi de resultats entrevistes i focus group

Amb la intenció d'agrupar els resultats del focus group i de les entrevistes es pren la decisions de fer l'anàlisi conjuntament, d'aquesta manera els resultats s'adscriuen amb les corresponents dimensions i factors i permetrà fer un anàlisi més acurat.

L'anàlisi realitzat dels dos focus groups i les cinc entrevistes s'han portat a terme mitjançant el programa informàtic ATLAS.ti v.22.5.2.0

Aquest software permet facilitar l'anàlisi qualitativa de grans volum de dades textuais, no pretén automatitzar el procés d'anàlisi, sinó facilitar-ne la interpretació, tot segmentant el text en cites, creant codis...

Haver utilitzat dos instruments diferenciats s'ha considerat oportú per realitzar un procés de triangulació més depurat.

Dit això, vam procedir a introduir les transcripcions dels documents dels dos instruments al programa Atlas.Ti v.22 (Annex 4). S'ha realitzat el procediment d'incorporar el document a la unitat hermenèutica per tal de ser analitzats, hem emmagatzemat les dades de les transcripció entrevistes (Annex 5) i dels focus group (Annex 6), s'ha realitzat l'anàlisi inicial de codificació i creació de cites, per finalment buscar la relació entre els codis i les cites que permetessin elaborar les relacions entre les mateixes.

Cada cita està referenciada amb el seu codi. S'explicita aquelles referències de les famílies i direcció quan es considera que genera una opinió contradictòria o sumatòria i que genera interès en l'anàlisi. Cada cita va acompanyada de la lletra "E" associada a entrevistes i de les lletres "FC" associades a focus group.

Es presenta una mapa conceptual al final de cada categoria una vegada realitzat l'anàlisi, aquest ens permet detectar les principals relacions genèriques associades a barreres detectades i d'aquesta manera realitzar una aproximació visual de les dades rellevants en cadascun i facilitar la comprensió dels resultats. Finalment hem realitzat un mapa de conceptes amb tots els factors relacionats.

#### 6.2. Anàlisi de factors i categories

A continuació analitzarem els resultats tenint en compte cadascuna de les categories associades amb els objectius de la investigació. A l'annex 2 hi ha el guió utilitzat per portar a terme els focus group i a l'annex 3 trobareu el guió de les entrevistes.



Taula XX. Factors, objectius i categories dels instruments qualitius.

Factors	Objectiu de la investigació	Categories
<b>Factor 1:</b> Aspectes organitzatius i curriculars	1. Analitzar les percepcions dels professionals dels centres d'infantil i primària i secundària <b>amb relació a l'atenció a la diversitat d'alumnat.</b>	A1. Pla de centre A2. Organització y coordinació A3. Disseny curricular i metodologia A4. Avaluació
<b>Factor 2</b> Mestres i recursos	2. Analitzar la inclusió de l'alumnat amb NESE amb relació a les <b>accions docents des d'una perspectiva competencial.</b>	B1. Formació professorat B2. Recursos materials i personals B3. Activitats extraescolars
<b>Factor 3</b> Cultura inclusiva	3. Analitzar la <b>cultura inclusiva</b> des de la perspectiva docent.	C1. Valors inclusius C2. Participació comunitat educativa C3. Percepcions

## 6.2.1. Anàlisi factor 1: aspectes organitzatius i curriculars

### 6.2.1.1. Categoria pla de centre

Associat al pla de mesures d'incorporació NESE i permanència dels centres es posa en qüestió per part de les persones entrevistades els temps d'espera que requereix la intervenció de l'EAP i especialistes i com influeix en la permanència a l'aula. No s'acaben de concretar les accions organitzatives eficients del centre en l'elaboració específica de plans associats a l'alumnat NESE.

*“Entrevistada: Quasi que s’han d’alinejar els astres i tots els planetes per poder-hi arribar (EAP). El primer pas hauries d’arribar al mestre d’educació especial, que pugui presentar-lo a la CAD pedagògica que es fa a nivell de centre. [...] Per tant, el 25 de maig vindrà, i des de l’octubre que ho vaig demanar. Per tant... àgil, àgil... no.*

*Investigador: Escolta i creus que és un procés que es repeteix en els altres cursos també?*

*Entrevistada: Total.” (E 7:14)*

*“Investigador: Quan tu detectes un alumne amb... que pot tenir un grau de dificultat, quin és el procediment que has de seguir fins arribar a que l’EAP te’l pugui observar i explorar.*

*Entrevistada: Li dius a la mestra d’educació especial, la mestra d’educació especial li fa una ullada, i llavors s’omple una fitxa i llavors s’envia a l’EAP. I l’EAP llavors et diu quan te l’agafarà per mirar-se’l si hi ha alguna cosa, o no.*

*Investigador: I aproximadament, quant de temps tarda l’EAP a poder-lo mirar, un cop fas la demanda?*

*Entrevistada: Un any o... dos." (E 8:17)*

En relació al focus group es planteja per part dels docents i famílies el fet que els mestres ho són de tots els alumnes i no només d'aquells que n'és tutor, interpretant la necessitat de l'elaboració del pla d'eficàcia de programes on permeti tenir un plantejament de centre cohesionat en l'atenció a la diversitat.

*"Jo afegiria que els alumnes de l'escola són de tots, i que no només és d'un mestre, de dos o de tres i que això en una escola també és difícil d'entendre això." (FC 2:7)*

Les famílies conclouen que el pla de centre és un document dèbil i que s'opta més comunicar constantment missatges del centre marcat pel "màrqueting". Quan, en el fons, el que es percep és manca reflexió perdent de vista l'essència del rol docent.

*"Jo ho veig com molt "màrqueting", sincerament ens estem perdent molt amb la innovació, innovació, la innovació i perdem de vista que l'important són els nens..." (FC:3:10)*

*"no sé què està passant a l'escola pública, però sí que cada vegada veig més això, no? el bloc, el màrqueting cap a les famílies... Les coses totes funcionen bé i deixem de veure això;; els nens, que és el que ens ha d'importar. Cada aula és diferent, a més..." (FC 3:12)*

Per part de les famílies es planteja una **barrera amb relació a l'immobilisme institucional** causada per la poca necessitat de portar a terme replantejaments de la pròpia pràctica del docent a causa del conformisme.

*"Aquesta manera de... Aquests claustres que d'alguna manera ho tenen tot molt ja... prefixat i, no sé si és per desconeixença, o és per por, o és per mandra, o és per... no sé què... que no... no es poden plantejar aquestes coses. Aquestes coses tan senzilles com dir; "el curs vinent tindrem... no sé, aquest tipus d'alumnat", no? Vols dir que no... no ho hem de posar sobre la taula i ho hem de canviar tot plegat? Doncs no, no... tot és molt..." (FC 2:48)*

El cap d'estudis afegeix la incongruència que genera les polítiques del Departament d'Educació en relació a la **solitud de les direccions** davant la complexitat d'atendre casos que actualment hi ha en els centres i el dèficit de recursos.

*"PARTICIPANT 7: Jo aquí veig, ara parlo com a cap d'estudis, veig dues coses, una que diem una cosa però en fem una altra a nivell d'administració perquè és un decret fantàstic però et pots trobar perfectament que et ve un alumne amb una discapacitat concreta amb unes limitacions per a la seva d'això que són importants a nivell de mobilitat, a nivell... del que sigui i és el centre el que s'ha de buscar la vida per atendre a aquesta persona, moltes vegades o posant-hi tota la bona fe del món però posant-hi una persona que és mestra o qui sigui." (FC 2:107)*

La docent de secundària afegeix també de la importància del Pla de Centre consensuat i actualitzat per empoderar-lo i crear una **identitat de centre** que permeti crear una línia basada en la comunitat o no en la part personal.

*“ens queixem que ens falten recursos, ens falta personal, ens falta... però no ens centrem, potser és el que hauríem de fer, des de dels equips directius conjuntament amb el professorat, i fer un bon pla de treball per com afrontar i com fer front a aquestes necessitats.” (FC 3:4)*

En aquesta mateixa línia els entrevistats coincideixen en relació amb l'ús del material didàctic i la seva adequació a l'alumnat. Segons els docents, **els plantejaments més universals aporten millors resultats**.

Les entrevistades d'infantil fan èmfasi majoritàriament en una diferència clara associada en el disseny i didàctica entre infantil i primària en alguns centres, fins hi tot en diferents cicles del mateix centre. A més, s'evidencien poques concrecions des dels centres en relació a l'execució d'actuacions pròpies dels plans com el PEC.

*“Els ambients d'aprenentatge, jo trobo que estan molt bé pel fet que clar, pots arribar a totes les necessitats. Tu presentes una... una activitat nova, d'altres que ja les saben i, d'aquesta manera, tothom es pot situar molt en... a les seves preferències, al que els agrada més i... llavors tu pots voltar més, per tant pots observar molt més, fer altres observacions, pots interactuar molt més amb els nens, perquè tenen com una manera més lliure de fer.” (E 7:11)*

*“Investigador: Però a partir de segon...”*

*Entrevistada: llibre. A partir de l'any que ve, jo l'any que ve moro, i llibre de mates de 200 pàgines, i tres d'anglès i 2 de català*

*Investigador: I com enfoquen l'atenció a la diversitat amb només llibres? (E*

*Entrevistada: O no té llibre, perquè t'ho pots trobar, “aquest que no compri el llibre” aquesta frase és magnífica o sí perquè “treieu el llibre però tu tranquil que té fet unes adaptacions que acaben sent una fotocòpia.” 8:14)*

*“Sí, però... tinc la sensació que ja no és només d'infantil a primària, sinó que és cíclic, que entre cicles ja són tots molt diferents, i no hi ha l'estructura o línia d'escola, no... és una mica escassa” (E 9:26)*

En relació al focus group es percep la sensació que alguns docents actuen lliurement sense donar massa importància al projecte al qual pertany.

*“a dins els centres, jo penso que encara hi ha molt... Aquesta és la meua parcel·la, aquest és el meu horari, aquestes són les meves notes...” (FC 9:45)*

El possible dèficit associada a la línia pedagògica de centre provoca que cada docent actuï segons el seu criteri i per tant, que una aula sigui més o menys inclusiva dependrà d'altres factors com

la formació o l'ètica. Aquest element també provoca que l'atenció pugui dependre absolutament del docent present a l'aula en aquell moment i no de dels valors i enfocament de centre.

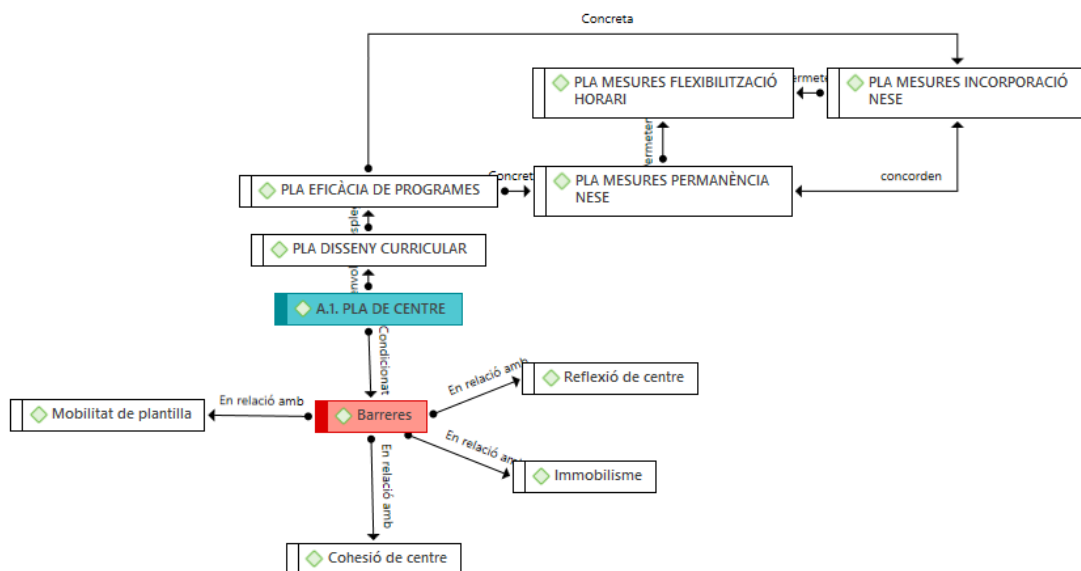
*“No hi ha cap protocol a nivell de centre. És a dir, les aules han de ser així, així, han de tenir això, això i això. Llavors cadascú es fa la seva aula, i entre una aula i una altra, pot ser completament diferent. Llavors és tot a criteri del mestre i, per exemple, jo crec que la meua aula sí que té espais de calma, sí que té espais d'inclusió, però... reconec que l'escola no té aquests espais.” (E 9:7)*

Les famílies es plantegen el perquè de l'**immobilisme dels centres** en l'adequació del context associat al Pla de Centre, entenent que el context s'ha d'adequar a l'alumne i no a la inversa. Es qüestiona la coordinació que hi ha entre docents a nivell intern i si és una oportunitat o no per al centre l'alumnat NESE.

*“Aquests claustres que d'alguna manera ho tenen tot molt ja... prefixat i, no sé si és per desconexió, o és per por, o és per mandra, o és per... no sé què... que no... no es poden plantejar aquestes coses. Aquestes coses tan senzilles com dir; “el curs vinent tindrem... no sé, aquest tipus d'alumnat”, no? Vols dir que no... no ho hem de posar sobre la taula i ho hem de canviar tot plegat? Doncs no, no... tot és molt...” (FC 2:48)*

*“la inclusió està molt bé dins de l'aula i penso que hi ha de ser, però hi ha d'haver una estructura molt clara per part del centre, és molt clau.” (FC 3:6)*

Figura 8. Mapa conceptual factor pla de centre



Font pròpia

La figura 8 defineix l'encaix dels diferents indicadors detectats en la categoria pla de centre i com es relacionen entre ells, en destaquen com a principals barreres en relació a

l'empoderament del pla de centre; la cohesió del grup de persones que en formen part, l'alta mobilitat de plantilles en els centres, la resistència que suposa per alguns centres els canvis educatius i la manca de reflexió en la construcció d'una identitat.

### 6.2.1.2. Categoria coordinació de centre i organització de centre

Els docents entrevistats manifesten una **manca de coordinació (col·laboració i organització entre professorat)** reiterada en el centre en relació als diferents rols d'atenció a l'aula. Els factors que més es remarquen són els pocs espais de coordinació i s'utilitzen per transmetre informacions exclusivament, poc espai de debat pedagògic, manca de prioritat en relació a l'atenció de l'alumnat. La coordinació entre els agents que entren a l'aula acostumen a ser en espais informals per manca de temps. Remarquen el fet que les comissions de treball del centre té poc impacte fora d'elles a causa de la dificultat de col·laboració amb la resta de professorat. Un dels pocs moments que es percep com un espai de coordinació real en benefici de l'atenció a la diversitat és a les sessions d'avaluació que acostumen a realitzar-se una vegada al trimestre.

*“el dilluns fem comunitat, que és l'antic cicle, llavors allà transmeten les informacions que venen des de l'equip directiu. A la nostra comunitat, hi ha la secretària del centre, que ella és nova, i l'únic que fa és transmetre la informació de direcció, no s'hi mulla massa, llavors... la comissió serveix una mica perquè ens expliquin què ha passat des de dalt, i si tenim alguna pregunta, se li comunicarà a direcció i, normalment, ens fan arribar la informació per WhatsApp la resposta. I això dilluns. El dimarts, sí que tenim coordinació de nivell, i jo em coordino amb la meua paral·lela, que té un altre alumne de SIEI, però en aquesta reunió, la referent de la SIEI no hi és, perquè té coordinació amb la noia de la SIEI i si alguna tutora ha d'anar a parlar-hi alguna cosa... és aquell moment en què tenen coordinació... Gairebé mai tinc accés a aquesta comunicació amb la xxxx, és el que et dic, perquè se sobreentén que ella i jo ens comuniquem per WhatsApp a les estones de pati, al mig de la classe...” (E 6:7)*

*“Entrevistada: Doncs la veritat és que menys del que hauríem de fer (coordinar-nos). Per què s'acaba fent quan es fa la comissió d'avaluació, i la fem una vegada al trimestre. Aleshores és quan parles si hi ha algun problema. Si hi ha alguna cosa puntual, sí que es pot parlar en reunions de cicle, però fem reunions quinzenals i fem cicles pedagògics.[...]. Però sinó, s'acaba parlant moltes vegades això, una vegada al trimestre, perquè és quan es fa l'avaluació, i per tant és quan parles doncs de tots els suports, de totes coses que hi poden haver, si hi ha algun problema...” (E 7:9)*

*“Entrevistada: És molt pobre, no hi ha espais temporals per poder-te coordinar amb els diferents mestres que t'entren a l'aula. Aleshores els espais quan ho podem fer són, o simplement quan ve a l'aula perdem els cinc-deu minuts o alguna hora del pati... però no hi ha un espai de dir... una hora al mes és de coordinació amb la mestra d'educació especial, ni amb els teus suports que entren per poder planificar i decidir com encarar la feina. Amb la qual cosa, pel que fa amb la planificació, i estructuració de com va els reforços, i com s'està treballant amb els alumnes, és molt molt escàs. Pràcticament inexistent. (E 9:8)*

En relació a la **coordinació en centres de secundària** es percep inferior a la de primària i encara s'accentua més la solitud del docent en la presa de decisions.

*"...hi ha mil comissions, i mil coses a fer i, bé... que no hi ha temps per a tot. Però almenys hores de trobada com a mínim, a les escoles que jo he estat de primària, veig que es troben bastant, els professors parlen, comparteixen..." (E 3:20)*

*"...els instituts grans no parlen mai d'un nen tots els professors d'aquella classe, què podem fer per aquell alumne?. Costa molt trobar aquests espais per compartir i ja no et dic de la diversitat, la inclusió..." (E 3:21)*

Els participants del focus group associen que una de les causes de la pràctica solitària del docent és la manca d'espais de coordinació i que aquests no siguin de qualitat. S'afegeix que l'estanqueïtat del centre no permet la creació d'una institució flexible als canvis.

*"Està molt ben fixat. Quins són els teus alumnes, quins són els meus, quin és el meu cicle, quina és la meva part, quina és la teva especialitat, quin és el teu horari, quin és el meu... i això fa que l'essència de tot plegat, la inclusió, no? La inclusió... Doncs hem d'estar parlant d'inclusió quan no s'hauria ni de parlar. Suposo que anem en el camí però..." (FC 2:50)*

Es debat la barrera de la manca de cultura d'alguns centres en **exercir conjuntament dos docents a l'aula**. Es constata que els centres que necessitin canviar la pròpia cultura organitzativa necessiten lideratge per part de l'equip directiu.

*"Hi ha gent que és això, que et tanca la porta des d'un principi i no et deixa entrar. Però clar, llavors hem de ser nosaltres. Anar fent aquest camí i que... a vegades et trobes una mica sol, i després també l'organització, i el pensament de direcció, si va cap a una banda o va cap a l'altre. Que aquí també juga. No...? Que puguem anar fent pressió i que puguem anar obrint aquestes portes i aquests espais." (FC 2:66)*

Les famílies consideren que és del tot injust accions com l'anterior de cara a la qualitat de l'educació que haurien de rebre els seus fills.

*"...jo m'encarrego de la meva matèria i no em comunico amb els altres professors, no? I després el problema és això... Les conseqüències recauen en els alumnes..." (FC 3:17)*

La **coordinació tutor - MEE** (mestre d'educació especial) també és percep com una barrera. Les organitzacions escolars no ofereixen suficients espais de coordinació i la tendència és de responsabilitzar al MEE alhora de rebre les mesures a aplicar per a l'atenció a la diversitat.

*"Entrevistada: No hi ha cap reunió amb tutor, mestre d'educació especial i direcció. El tutor només es coordina amb el d'educació especial, i li fa... li aporta petites aportacions, però qui fa la gran feina de les adaptacions és el mestre, si tu tens dubtes li pots consultar, però... és una mica via lliure." (E 9:2)*

*"Ho sigui a l'hora que havia de començar la sessió deixaves els nens un moment sols, li explicaves de què anava la història (al MEE) i llavors es feia la*

*classe. Tot i que a principi de curs quan érem dos mestres a l'aula, sí que venia a l'exclusiva de nivell, però no hi havia hora de coordinació, eh, que posés nom, educació especial.” (E 8:3)*

La referent EAP planteja el fet que el dèficit en la coordinació va més enllà del centre. Va associat també amb altres sectors del Departament d'Educació com poden ser els Serveis de Salut, Serveis Educatius...

*“és essencial la coordinació, entre els docents de dins la mateixa escola i institut, i abans has mencionat a l'EAP, per exemple que... que clar, també són les persones que són i no arriben a tot arreu, però sí que aquest treball en xarxa... bueno, ara no sé si toca o no toca eh, però... que la coordinació entre nosaltres penso que és molt important, però la coordinació en xarxa, en serveis educatius, en serveis de salut, en serveis de justícia també és important en el fet de fer pinya.” (FC 2:86)*

En aquest sentit es percep com els recursos d'atenció a la diversitat amb MEE i EAP formen part d'un circuit intern on s'acaba dissenyant una **intervenció individualitzada estrictament** cap a l'alumne i no cap al context. La percepció alguns casos és que el MEE és el principal responsable de les actuacions que cal portar a terme a l'aula.

*“Entrevistada: Val, jo li comento a la mestra d'educació especial, llavors ella em diu que cal omplir el paper per la derivació a l'EAP, ha de signar la família, i llavors la mestra de l'EAP fa les seves observacions, i... bueno, llavors et comenta el que ha pogut veure en l'observació, si és necessari llavors fem un PI, si no és necessari et diu quatre coses que pots fer a l'aula.” (E 9:14)*

La presa de decisions i acords dels cicles poden ser antagònics o diferents, donant evidència que el PEC no és un document funcional en el centre. Provocant que el centre no construeixi identitat pròpia.

*“quan tu arribes al centre, veus que cada cicle treballa diferent, llavors quan t'ubiquen en un cicle, doncs... hi ha algú que sol ser el coordinador o el més “veterano” que t'explica com es treballa.” (E 8:7)*

En relació a l'organització del centre i l'atenció a l'alumnat NESE, les entrevistes consideren que els reforços del centre es podrien **prioritzar d'una altra forma**. S'associa en el factor que no hi ha moments per compartir entre equips i/o comissió. Hi ha una possible barrera d'optimització dels recursos per part de l'equip directiu.

*“es podrien desfer alguns reforços, o treure'ls, per atendre més a aquests nens. O sigui, utilitzar el personal de reforç perquè pogués fer algunes hores amb aquests nens que al final, tothom ho necessita. Tothom ho necessita però... crec que es podria prioritzar d'una altra manera.” (E 1.12)*

La MEE descriu el circuit que porten a terme en procés de detecció de dificultats, el circuit té coherència però **no hi ha participació de la tutora** presencialment.

*“...jo el que els hi demano als profes d'infantil és que em portin redactat tots els aspectes que elles creuen que s'han de tractar amb aquests nens, no? Llavors jo porto el document, ho parlem, i se li fa el traspàs a la de l'EAP, com que també hi ha la cap d'estudis, també se n'assabenta, com que també hi ha la del SIEI, també se n'assabenta la del SIEI i... bueno, hem trobat que és*

*la manera més àgil, diguéssim que tothom hi pugui estar... El que passa és que efectiva 100% no ho és, perquè no està fent coordinació amb la persona que té el problema diguéssim, la tutora que té el nen amb dificultats.” (E 1:17)*

En relació als espais d'alguns centres s'evidencia que les aules **no tenen un plantejament de disseny universal** i això fa que els docents es veuen condicionats en l'aplicació d'aquests enfocaments. Sorpren també que el recurs SIEI s'utilitza com recurs segregador i no com un recurs d'atenció a l'aula.

*“A l'XXX... li costa, és el que està més desvinculat de tot l'entorn, ell està tranquil quan el deixo pidolar per la classe, però a principi de curs vaig demanar un espai tou, perquè s'hi pogués asseure, i també se'm va denegar pel tema COVID, perquè la SIEI sí que en té, però no puc anar-hi sempre que vulgui a la SIEI, perquè la SIEI és una aula a part.” (E 6:5)*

**L'accessibilitat** en els edificis educatius és un element important no només per als alumnes, sinó també per a les famílies i la seva participació en el procés d'aprenentatge dels seus fills.

*“Doncs a l'edifici de primària fa tres o quatre anys que van posar-hi un ascensor, que no n'hi havia. Teníem un nen que tenia dificultats per a pujar les escales i, per tant, com que canviava de cicle i havia d'anar al pis de dalt, sabien que no podria pujar i no podria arribaria fins a dalt. Per tant, ho van fer això, fa 4 anys. A l'edifici d'infantil també es va col·locar un ascensor per a familiars que anaven amb cadira de rodes, així poder venir a les entrevistes, doncs van veure que era una cosa important, no?” (E: 7:8)*

La **transparència de l'ús dels recursos** en l'atenció a la diversitat per part dels equips directiu i la immobilitat d'aquests durant el curs genera discòrdia entre els docents entrevistats. Es percep que els recursos humans s'utilitzen prioritàriament a cursos superiors del centre. Un dels arguments és perquè porten a terme proves d'avaluació externes i implica resultats de cert impacte per al centre.

*“s'ha destinat amb cursos que... en un 6è, que sí que hi ha molta feina perquè sí que és l'últim any, però no s'ha destinat en cursos baixos, on realment les necessitats són importants. A vegades això, s'ha volgut destinar al cicle superior per...; “correm, correm, salvem-ho, salvem als nens que els hi costa”, en comptes de fer-ho a un primer per dir... “bueno, que aquests nens no arribin amb tantes dificultat a 6è”. Per tant, s'ha prioritzat molt els cursos alts.”(E 7:18)*

*“Jo crec que l'equip directiu hauria de ser més transparent. De vegades, si l'equip directiu fos més transparent, diries... mira...! “Hi ha això, com crec jo que seria més important?, com us sembla que es podria distribuir?” Que ja sé que demanar l'opinió de tothom és un caos eh?, però si ho demanes amb els coordinadors... per exemple, “com creieu?, digueu-me com, i per què!”. I llavors poder valorar.” (E 7:19)*

*“Entrevistada: Els recursos són força estables i... ho podem demanar (un canvi), i de vegades ens fan cas, però són molt rígides amb això. Bé, no sé com dir-t'ho... costa molt de moure aquests reforços, si li toca a 1rA, va primer...” (E 6.16)*





en **fotocopiar un llibre de nivell inferior** o quan es porta a terme un dictat **disminuir-ne el volum**. També evidencien pràctiques amb alumnes atesos per la SIEI que reben un llibre que no correspon al seu procés i moment d'aprenentatge, **incrementant les barreres d'aprenentatge**. Finalment, també és remarcable conèixer que hi ha cicles amb llibres i, en canvi, cicles del mateix centre que no en tenen. Provocant així més d'una línia pedagògica en el mateix centre.

*“A primària bueno, la veritat... demanen molt material a comissió d'atenció a la diversitat, i el que fan és... Aquest nen no pot, doncs agafo un llibre inferior i... li dono.”*

(E 1:13)

*“Entrevistada: Bueno, tenen els Pls metodològics curriculars, que són... bueno, el XXX té dislèxia, i el que fan és... ja et dic, per exemple, si un dictat és molt llarg, doncs li fan més curt.” (E 1:18)*

*“el llibre de text no connecta gens amb la seva realitat.” (E 6:6)*

*“El que fan és adequar-li les feines i n'hi ha alguns que no tenen aquells llibres i en tenen uns altres, però s'estan intentant treure, eh. L'equip directiu ho està estudiant, està intentant treure els llibres, i ara s'està mirant perquè a cicle inicial n'han reduït, a mitjà ja els tenen trets i... ara falta cicle superior que sempre tenen l'excusa que són un cicle poc estable.” (E 7:23)*

*“A nivell d'especialistes, sí que és veritat que a anglès i a science els hi adapta una mica el contingut, però... aquests alumnes no l'acaben assolint, per què... proutes dificultats tenen en el català, com que per molt que els hi adaptis anglès, i ciències (science, que es fa en anglès), vull dir... no acaba de ser... productiu, no? Perquè tampoc assoleixen les adaptacions.” (E 9:22)*

*“estan tots mirant a la pissarra a partir de tercer, però estan amb parelles o com a molt grups de quatre. A segon i primer, segur que grups de quatre o cinc, perquè són les típiques taules del Departament, ficades amb quadrat, de quatre en quatre.” (E 6:17)*

*“Investigador: Però tot i no tenir llibres ara a primer..., a partir de segon...”*

*Entrevistada: Llibre. A partir de l'any que ve, jo l'any que ve moro, i llibre de mates de 200 pàgines, i tres d'anglès i 2 de català*

*Investigador: I com enfoquen l'atenció a la diversitat amb només llibres?*

*Entrevistada: O no té llibre, perquè t'ho pots trobar, aquest que no compri el llibre aquesta frase és magnífica o sí perquè “treieu el llibre però tu tranquil que té fet unes adaptacions que acaben sent una fotocòpia.” (E 8:14)*

Quan el disseny curricular i metodològic no s'adequa en el context (context d'aula i centre), pot provocar desmotivació i actituds disruptives de l'alumne. Aquesta situació pot generar més arguments segregadors per part de docents i acabar provocant una orientació a un centre d'Educació Especial. D'aquesta manera es pot fomentar més la segregació entenent que un alumne hauria d'anar a un centre d'Educació Especial.

*“Jo, l'obtenció de llibres de text m'ha arribat també pels alumnes de la SIEI... després s'han adonat que no podem adaptar els llibres de text, perquè és una metodologia molt, molt tradicional. Hi ha espais de racons, on a un dels nostres nens de SIEI, sí que el podem incloure, però fent altres racons de matemàtiques...però ja tens l'acompanyament dels altres nens que no pots atendre. En aquest cas, el CSMIJ ja el que està intentant és convèncer a la família d'emportar-se'l a un centre d'educació especial, que la família s'hi nega rotundament, i... perquè sobretot, el que li passa a aquest nen, és que com els infants del meu grup solen parlar molt a crits, gesticulen, tenen molts conflictes molt forts, són molt de contacte... doncs aquest nen, ha començat una dinàmica de posar-se molt nerviós, i té molts atacs d'agredir els companys, d'autolesionar-se, llavors el que intenten és doncs això... de convèncer a la família de fer com a mínim compartida, perquè no és un ambient on ell estigui acollit, perquè ni l'entorn, ni els materials, ni els mobles, ni la disposició de la classe, ni la metodologia... res convida a que hi hagi un infant amb TEA” (E 2:4)*

La cita (E 2:4) descriu quins són els elements que provoquen que l'alumne no s'adapti al context. Tot i que en realitat és el context que no s'adapta a l'alumne definint que a el context d'aula no disposa ni de materials, ni mobles, ni s'adapta a l'alumne, ni la metodologia.

Relacionat amb l'exclusió d'alumnes de l'aula hi ha similituds entre els entrevistats en relació que treure **l'alumnat fora de l'aula** per ser atès per la MEE és una estratègia molt comuna en els centres. Tal i com hem dit anteriorment, fins hi tot la SIEI s'interpreta, per alguns centres, com un recurs extern a l'aula.

*“L'únic que hi ha, és quan hi ha algun problema, sí que hi ha educació especial, per tant a educació especial. Els nens que tinguin una problemàtica específica, sí que estan fora de l'aula.” (E 7.2)*

*“Entrevistada: A nivell d'horaris, és absolutament el mateix que tota la resta (alumne NEE), excepte... quan surt de l'aula, que no és ben bé inclusiu. Les hores d'educació especial que aquest curs, degut a la falta de professorat, és una hora a la setmana, l'alumnat amb dictamen va amb la mestra d'educació especial, a fer un treball fora de l'aula. La resta d'horari, els nens estan a l'aula, tinguin dictamen o no i segueixen el mateix horari, simplement tenen les activitat adaptades al seu nivell, a les seves necessitats, i van seguint.” (E 9:3)*

El plantejament de **grups homogenis** en la pròpia organització es percep per alguns entrevistats com una mesura d'atenció inclusiva i que afavoreix l'atenció per nivells, entenent que existeixen dos gran grups; l'alt i el baix.

*“Abans ja ens hem coordinat, hem pactat què fariem... i llavors ens dividim la classe i... anem tirant. Normalment la classe la dividim en grups homogenis, perquè funciona molt millor i una s'encarrega una setmana del grup alt i*

*l'altra setmana del grup baix, la següent setmana canviem. Llavors fèiem el treball per racons que tenim establert, simplement... bé, érem dos i ens permetia fer aquesta empenta tant al grup baix com al grup alt.” (E 9:11)*

En relació a la metodologia observem concordança en diversos elements exposats per als docents; es **considera que les formes d'aprendre entre infantil i primària** acostumen a ser diferents i permet justificar aspectes metodològics diferenciats. Es percep una esquadra entre les dues etapes educatives i això pot condicionar el procés d'aprenentatge. Per altra banda es denota de nou, que quan s'apliquen **pràctiques universals** com ambients d'aprenentatge, espais d'aprenentatge, creació de Lapbook... la **resposta dels alumnes és molt positiva**. Tots els docents concorden que quan la metodologia s'adequa a l'alumne, els beneficiats són tots. L'altra factor que es remarca en aquest apartat metodològic és el **posicionament del mobiliari de l'aula**; aquest enfocat moltes vegades al docent o a la pissarra i com hem detectat anteriorment amb un possible disseny curricular de centre poc reflexionat.

*“Entrevistada: A infantil és molt important (enfoc globalitzat). A primària, com que a vegades les necessitat són diferents, o els ritmes són diferents, o... les maneres d'aprendre, no? Perquè nosaltres a infantil treballem per ambients, per tant, tots estan molt per totes les activitats diferents... diferents ritmes. En canvi, a primària, hi ha alguns cicles doncs que encara es treballa com molt... com molt d'abans, no? Que si les taules, les cadires, els projectes de vegades en algun cicle doncs no es treballen massa, o... Per tant, com que no hi ha tant de respecte de les individualitats, o de les diferències d'aprenentatge, en aquest cas, suposo que no ho veuen com una oportunitat i... l'únic que es busca és a veure quantes hores pot marxar a l'aula d'educació especial.” (E 7:4)*

*“Entrevistada: Normalment a infantil el que fem, o sigui, per exemple, quan fem una activitat, que comencem explicant alguna cosa, ens posem en rotllana tots asseguts, el que intenta és que tots... ajudar a captar l'atenció, no? Per tant, aquell moment, està per als que no vulguin estar atents, o no puguin estar atents, doncs per ajudar-los a centrar l'atenció cap al que s'està explicant. Llavors, com que acabem fent com espais dins de l'aula, perquè tenim... a les tardes treballem per ambients, però al matí tenim aules temàtiques. A les aules temàtiques, treballem amb diferents espais d'aquella aula temàtica. Per tant, el que fem, és que ens dividim els espais, i cadascuna està en un espai i es dedica a ajudar en els nens que hi ha en aquell espai.” (E 7:10)*

El nombre d'alumnes en una aula no és l'única variable a tenir en compte alhora d'oferir més o menys qualitat i atenció inclusiva estrictament El factor del **disseny pedagògic de l'aula i la seva flexibilització** en les oportunitat d'aprenentatge que s'hi generin tenen més impacte.

☺ *“...gestió d'aula, hi ha professors que de la manera que treballen hi caben molts més nens, i no cal que tinguis ningú al costat.” (E.15)*

Les **decisiones didàctiques** de fer ús d'un llibre de text per a l'aprenentatge de l'alumnat poden ser decisions de cada cicle i no de centre. Això provoca un trencament metodològic al llarg de les diferents etapes educatives.

*“Entrevistada: A primer eh, et parlo del meu curs, a partir de segon totes les àrees gairebé tenen llibre eh, però al meu curs com que tenim molta afinitat amb infantil sempre dèiem ostres els nens a P5 venen de vivenciar les mates, a primer ja posar-los llibres...doncs vam acordar que els llibres de mates s'introduïrien a segon i aquest primer fem un mig mig. Llavors el que fem és al medi treballem amb centres d'interès, que els dissenyem nosaltres.” ( E 8:13)*

*“Estem molt acostumats encara a treballar amb unes metodologies que no serveixen per tots, i... també s'han de tenir en compte per respectar aquests ritmes individuals dels alumnes” (E 2:9)*

En canvi, les pràctiques universals que s'apliquen en benefici de tothom comporten una **acceptació per part de tot l'alumnat i major benefici en l'aprenentatge**. Estratègies com el treball amb grups heterogenis i cooperatius, amb objectius específics i mapes visuals ajuden a crear aquest espai inclusiu on tots els alumnes en poden formar part perquè participen del propi procés d'aprenentatge associat a les seves expectatives.

*“...sempre tenim un mapa conceptual de projectes, amb gran, amb imatges molt grans... això sí que els crida molt l'atenció, en general. Tant els que m'entenen, com els que no. Tots són molt visuals, la canalla... i tot el que sigui colors, imatges grans, i... els crida més l'atenció.” ( E 1:22)*

*“Els ambients d'aprenentatge, jo trobo que estan molt bé pel fet que clar, pots arribar a totes les necessitats. Tu presentes una... una activitat nova, d'altres que ja les saben i, d'aquesta manera, tothom es pot situar molt en... a les seves preferències, al que els agrada més i... llavors tu pots voltar més, per tant pots observar molt més, fer altres observacions, pots interactuar molt més amb els nens, perquè tenen com una manera més lliure de fer.” (E 7:11)*

*“a mi el que m'agradaria més és això, els ambients d'aprenentatge és amb el que em trobo més còmode, perquè crec que puc arribar més a tots, puc parlar més amb tots, que no quan faig una activitat dirigida a tots” (E 7:12)*

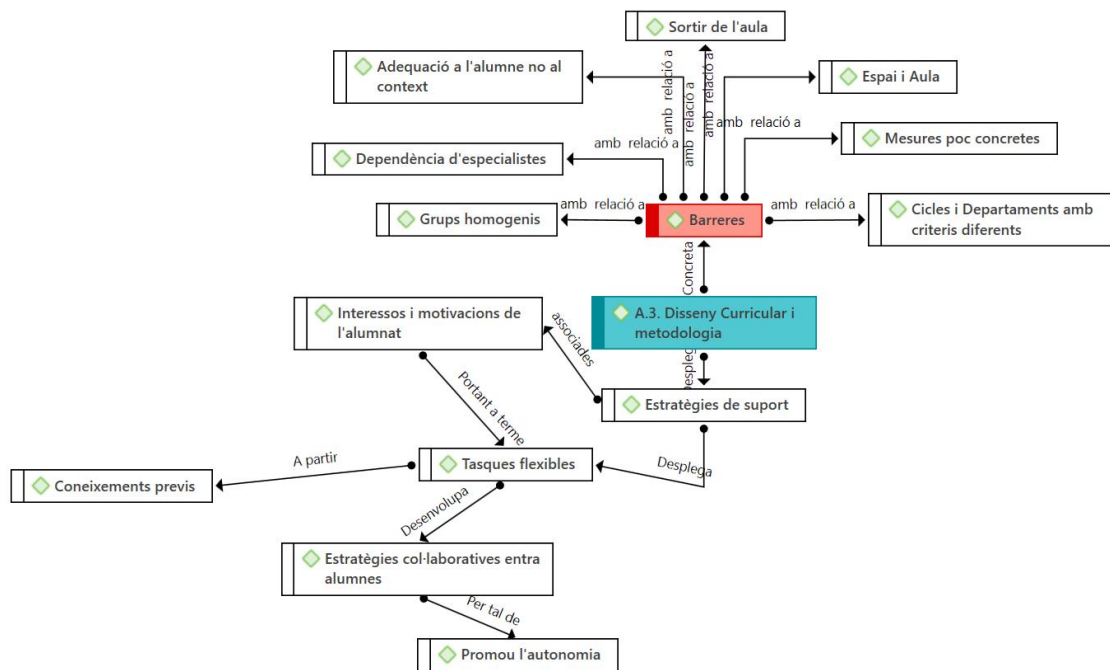
*“Entrevistada: Arribo a tots, a tots, hem fet ara el diàleg i el cartell, són els últims que hem fet i els nanos bueno avui, un portava no se que. El castellà al lapbook els torna bojos, bojos, quan aprenem una cosa, després com ho plasmem perquè quedi al lapbook per recordar-ho? això els encanta, i els centres d'interès, és que quan vam estar pensant com fer aquest pas de P5 a 2n, és a dir aquest pas de primària va més enllà, vam trobar que aquestes estratègies ens funcionaven molt bé.” (E 8:15)*

*“Bueno, jo acostumo a treballar en grup, perquè els grups llavors els faig heterogenis i... i tira una mica més. Perquè si són homogenis, és que ja... hi ha un grup, el grup de... “més fluix” que no assolim res. Llavors, l'estratègia de treball en grup, em funciona molt bé, el que també intento fer és... quan ells estan treballant en grup, jo passo grup per grup i intento resoldre dubtes, encoratjar-los a que segueixin buscant, intentar una mica... motivar a aquest alumnes que de per sí no ho estan, això també funciona.” (FC 9:19)*

En relació al focus group, el Cap d'Estudis es reitera amb la idea que els **reforços van dirigits a alumnes específics** i no al conjunt. Es planteja la no funcionalitat dels que van centrades estrictament cap a la necessitat de l'alumna. Al no tenir resultats esperats genera malestar. (

*“jo aquesta mirada me l'ha crec i això que deia ella penso que és la paraula molt ben trobada. Empoderar una mica a tothom; a nivell social, però el “marrón” tu ja el tens com a dirigents de l'escola i espavila't, i això... Bueno no sé si és la paraula però costa molt d'assimilar dir tu fas “X” per atendre aquests alumnes saps que no ho estàs fent bé del tot perquè és impossible, i dius, i ara què fem?” (FC 2:28)*

Figura 10. Mapa conceptual disseny curricular i metodologia



Font pròpia

La relació de factors principals de la categoria del Disseny Curricular i Metodologia es representa a la figura XX. La categoria analitza principalment la qualitat de les estratègies aplicades, associades a la seva flexibilització tenint en compte els interessos i l'aplicabilitat a l'aula i mitjançant la pràctica docent. Les principals barreres detectades en aquest sentit són; que cicles i departaments d'un mateix centre poden tenir diferents criteris pedagògics i didàctics, poca adequació dels espais i una actuació centrada en l'alumne NESE, i l'ús d'estratègies de mesures categoritzadores de l'alumnat tan dins com fora de l'aula. Per últim, la possible dependència de l'especialista (MEE-EAP-Orientador) per part del tutor en un plantejament d'atenció més globalitzadora a nivell curricular i metodològic.

#### 6.2.1.4. Categoria avaluació

L'avaluació competencial implica que l'alumne activi els coneixements i habilitats de què disposa per afrontar nous reptes participant activament del procés.

A les entrevistes detectem que hi ha concordança en el fet que els docents **acostumen a utilitzar els mateixos instruments d'avaluació però amb ítems adaptats**. En alguns centres no es contempen instruments d'avaluació que fomentin l'autoregulació de l'aprenentatge.

*“Entrevistada: I si en un examen hi ha moltes preguntes que s'hagin de llegir molt, o alguna correcció al text, doncs li fan una mica més curt amb ell, o... però diguéssim que un altre material a part, és el que hem estat valorant*

*durant aquest curs tota la comissió, i en teoria espero que es comenci a dur a terme en el curs que ve.” (E 1:19)*

*“Hi ha l’acord de centre que a partir de segon s’han d’introduir els exàmens. Com a mínim aquest any. [...] A nivell d’escola, de fet, s’estan pensant si fer una mena de... no recordo si estan pensant amb rúbriques, o graelles d’observació, està mica a l’aire, de cara l’any que ve.” (E 6:13)*

En alguns centres es percep que el procés d’avaluació no és vehicula per part de diferents agents (docents, famílies, alumnes). Es percep situacions que la MEE és qui acaba decidint les qualificacions del procés d’avaluació generant doncs poca avaluació formadora.

*“Entrevistada: Clar, això és el que passa a partir de segon. O sigui, qui posa les notes a aquest nen és la d’educació especial, i les escriu la tutora, però les ha dit la d’educació especial.” (8: 32)*

El marc d’avaluació en centres associat a alumnat NESE es porta a terme mitjançant escrits ja elaborats per definir el seu grau d’aprenentatge, però des d’una **perspectiva de continguts**, no competencial. També es percep pràctiques d’adequació que consisteixen en l’aplicació de la mateixa proposta “dictat” però considerant que la mesura de flexibilització consisteix en reduir el nombre de paraules o línies.

*“També hi ha com uns escrits per aquests nens que potser no segueixen, o que són de SIEI i no s’avaluen seguint els ítems que fas servir pels altres nens. Perquè seria absurd que aquesta nena que no parla, que no hi veu, que no sabem si hi sent, li preguntis si sap el número 3, perquè evidentment no el sabrà, aleshores nosaltres donem molta llibertat amb això, eh.” (E 1:16)*

*“Entrevistada: Bueno, n’hi ha d’avaluació (orientacions) dels Pls metodològics curriculars, que són... per exemple; el XXX és dislèxic i el que fan és... ja et dic, , si un dictat és molt llarg, doncs li fan més curt.” (E 1:18)*

*“Entrevistada: Sí, però a P3 i P4, que és on estic més jo, la veritat és que no fem adequació. Totes fem el mateix.” (E 7:15)*

*“totes les àrees han de tenir controls.” (FC 8:19)*

*“Entrevistada: No. Si te’n vas a cicle superior, són exàmens com els que podíem fer tu i jo quan érem petits.” (E 8:20)*

La perspectiva d’una **avaluació participativa** possibilita la coherència en el procés d’aprenentatge. La diversificació d’instruments, l’avaluació del propi docent i l’ús de rúbriques afavoreixen un procés no competitiu i respectuós.

*“Entrevistada: Jo tinc el meu diari de seguiment, amb els alumnes quan iniciem i acabem el trimestre, en fem una autoavaluació. Durant el trimestre i el procés d’aprenentatge anem fent rúbriques, i cada vegada que acabem*

*un projecte, també s'autoavaluen els alumnes, i durant el curs també hem fet alguna avaluació del mestre. Si creuen que jo com a mestra he fet els continguts bé, si podria canviar alguna cosa... Perquè a mi també em serveix per, de cara als cursos següents, poder canviar petites coses que, del dia a dia, no me n'adono" ( E 9:16)*

El procés d'avaluació competencial mitjançant **instruments com les rúbriques** permet atendre de forma universal l'alumnat si es porta a terme de forma singular atenent el punt de partida de cada alumne. Ara bé, ens trobem amb situacions que el docent té la competència i la formació per portar-ho a terme però es troba condicionat per una cultura avaluativa tradicional.

*"Jo avaluo prenent notes del que veig a les estones de racons de mates i a les de llengua, em poso en un grup obert i prenc notes Després ho comparteixo amb la meva companya, amb la meva paral·lela, per veure una mica si estem a la par." (E 6:13)*

*"Entrevistada: Bueno, els alumnes amb dictamen, com que tenen el PI, llavors em baso amb el PI. Les autoavaluacions i petites rúbriques, proves que anem fent..., ho tenen adaptat al seu nivell i s'autoavaluen."(E 9:17)*

Cal reconèixer que portar a terme un procés d'avaluació adaptat a les característiques de l'alumnat genera dubtes al professorat. Entenent que la dificultat més notable és mesurar el grau d'èxit.

*"A mi se'm fa molt complicat, en general, has de ser capaç de tenir clar què pots assolir en curt, mig i llarg plaç, allò que assoleixen és molt." (FC 2:114)*

El procés d'avaluació també ve condicionat per la reflexió i la crítica del docent en la seva pràctica. També es percep la figura de l'inspector com una oportunitat d'acompanyament en aquests processos però amb més incidència en les pràctiques docents segregadores.

*"No hi ha un control de la mala praxis" (FC 2:51)*

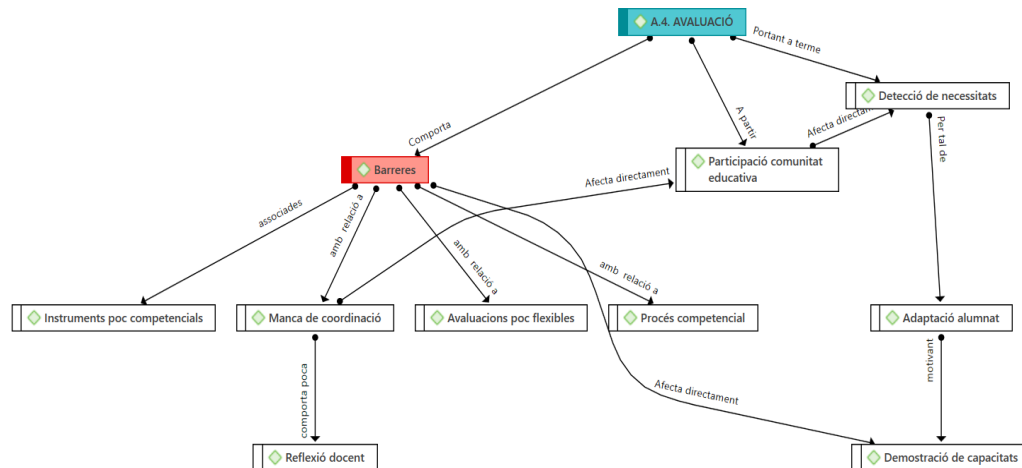
*"La vocació no es pot quantificar. I penso que és un gran problema. No? De dir... bé jo estic convençut i, per sort, cada cop en veig menys però... estic convençut que hi ha mestres que no li agraden els nens. (FC 2:52)"*

*"És que els funcionaris passem només unes oposicions, i ja no en passem mai més cap, eh!?. (FC 2:54)"*

*"un canvi de mirada de la funció de l'inspector. L'inspector ha tingut aquest rol de... de castigador, de controlador... i hauria de ser l'acompanyant dels mestres perquè al final, és entre cometes el nostre superior, a nivell de rang. (FC 2:55)"*



Figura 11: Mapa conceptual participació comunitat



Font pròpia

La categoria de l'avaluació s'ha desenvolupat mitjançant l'anàlisi de la detecció de necessitats de centre, del grau de participació de les famílies i alumnes, i del valor competencial de tot el procés. Les principals barreres han estat la manca de coordinació entre els diferents agents que hi participen, avaluacions poc flexibles i instruments poc competencials. Finalment també es planteja l'avaluació docent com un procés d'anàlisi de la pròpia millora de la pràctica.

## 6.2.2. Anàlisi factor 2: professorat i recursos

### 6.2.2.1. Categoria formació del professorat

La primera concordança que es desprèn d'alguns entrevistats és la dificultat per rebre informació dels cursos del Departament d'Educació, afegint que la durada és tan limitada que la sensació és de no aprofundir en allò que t'havies proposat. Tot i que també depèn de la persona que estigui realitzant la formació. Aquesta percepció es condiona principalment pel nivell de pressió i estrès dels docents actualment. A pesar d'això, la formació es considera clau.

*"No saben on buscar, no saben què trobar... Llavors és que clar, la gent està molt desbordada, i no hi ha... en general, no hi ha prou formació, jo crec..." (E 1:27)*

*"Jo, per exemple, els que he hagut de pagar... Molt bé, vull dir, els de Sant Joan de Déu, súper bé... La oferta del Departament d'Educació és poca, perquè jo aquest curs, per exemple, en buscava d'autisme i només n'he trobat als Serveis Educatius... bé, a l'xtec, dos de sis hores, que penso que amb això, no en tens ni per començar. Perquè amb totes les variacions que hi ha... amb això només et poden enumerar el que hi ha, però no pots aprofundir amb res." (E 1:28)*

*"Entrevistada: A mi el que em falla, per començar, és que a mi no m'arriben els cursos. Jo vull fer ara cursos per treballar aquesta diversitat a l'aula, i gairebé et diria que no sé on anar-ho a buscar. He d'anar al grup de Whatsapp*

*i dir, "ei, sabeu d'algun curset de..." o anar a una empresa privada, que llavors sí que ho tenen com més..." (E 8:22)*

Un altre factor influent associat a la formació és l'actitud que el docent té respecte la millora de la seva pràctica, acaba essent una acció voluntària formar-te.

S'evidencia que un facilitador per a la formació docent és que l'equip directiu proposi processos de formació en el centre. **Les desigualtats formatives entre els docents provoca presa de decisions diferents.**

*"Entrevistada: Jo diria que depèn el qui et toqui de formador, o si, estan formats o no. És molt interès particular, eh... Jo per exemple, com que tinc el nen dislèxic, he fet cursets de Sant Joan de Déu, de... Asperger, de TEA, perquè... a més, també m'agrada tot aquest..." (E 1:25)*

*"I aquest any ja hem començat (formació interna en el centre), i ja hem fet una formació de dos mestres a l'aula, de com gestionar-ho. Però fins ara no havíem fet absolutament res." (E 8:21)*

*...depèn molt de la formació i l'interès que tingui cada professor. (FC 3:51)*

Les famílies opinen que no hi hauria d'haver tanta diferència plantejaments i pràctiques docents en un mateix centre, quan hi ha un pla de centre preestablert (PEC).

*"...sembla una loteria, ho sigui; jo m'hi he trobat ara més com a mare. Sembla que sigui com una loteria el tutor o mestre que tens a davant, ja només amb això penses que no anem bé..." (FC 2:23)*

*"És un missatge molt de les famílies eh, depèn de qui et toqui, i això és cada any, cada any." (FC 2:24)*

Cal considerar el factor benestar docent associat a l'exigència burocràtica del sistema, provocant que hi hagi docents que perdin l'interès en la formació. Com també el factor de la mobilitat docent, que pot provoca molt canvis personals cada curs.

*"Però... hi ha molts mestres que estan desbordats per la burocràcia, i així ho manifesten, eh..."(E 1:26)*

*"El que passa és que no tenim una escola, que no és... o sigui que la meitat del claustre és fix, però l'altre meitat no ho és. Per tant, hi ha molta gent de la que no és fixe, que si que té moltes ganes i, una bona part del que si que és fixe, que no en té gaires, i que està comptant els anys que li falten per jubilar-*

*se. Per tant, aquesta part, creu que el que s'ha fet tota la vida ja funciona, i per tant, "per què s'ha de canviar?." (E 7:17)*

Quan se'ls ha demanat als entrevistats si estableixen estratègies formatives entre els mateixos docents del claustre exposant bones pràctiques desenvolupades a l'aula, les respostes en la majoria de casos han estat negatives. Compartir bones pràctiques entre docents del centre es percep més en situacions informals on comparteixes i exposes estratègies utilitzades que has considerat exitoses quan un company t'ho demana. La cita (8:23) associa al lideratge de la direcció alhora de portar a terme aquestes estratègies formatives. En canvi a la cita (FC 2:72) considera imprescindible la formació de claustre per a l'impacte real en el centre.

*"...ha arribat tota aquest nou Equip Directiu que ha posat el llibre i tot això, i s'ha deixat de fer. Però sí que ho havíem fet, això de portar experiències d'aula."(E 8:23)*

*"A l'escola X hem entrat a dins de Xarxa de Competències Bàsiques l'any passat, la formació de tot un claustre també és una mirada diferent perquè llavors ja és de tot el claustre i com que vas marcant una línia d'escola llavors potser és tot més fàcil. (FC 2:72)"*

La formació que es realitza a les Universitats en relació a la formació docent és qüestionada, ressaltant la necessitat de més pràctiques en els centres. S'hauria d'incidir més en relació a l'atenció a diversitat d'alumnes.

*"...plantejar totalment diferent la carrera de mestra. Jo des de l'inici. I a part, jo faria trepitjar les escoles molt més sovint..."*

*Participants 5 i 6: Més pràctiques.*

*Participant 4: ...i molt abans. (FC 2:57)"*

*"La universitat no deixa de ser teoria, de pràctica és ben poca. I quan et trobes ben bé davant de la classe amb la diversitat d'alumnes és quan dius... ostres. Això és la realitat. No estem preparats, no ens formen per tot això. Almenys en el cas de... ja fa uns anys eh. (FC 2:58)"*

En relació amb la formació docent i l'atenció a la diversitat podem concloure que per una banda les formacions han de ser més accessibles i es percep la necessitat d'aquestes en relació a l'atenció a la diversitat. La complexitat de la gestió, l'apoderament, formacions de qualitat són elements que comparteixen.

*“Tu tens 28 alumnes a l’aula potser. N’hi ha un que té això, un que té allò, un que té l’altre... És que arriba un moment que... penses: com ho he de fer? (FC 2:81)*



*“...el que necessitem principalment perquè hi hagi inclusió és l’apoderament i molta informació i formació. No només dels mestres, sinó de la societat en general. (FC 2:103)”*

*“...jo crec que haurien de ser formacions més genèriques, formacions més encarades a aquesta atenció a la diversitat, més generalitzades i que, realment, hi hagi gent competent perquè... i que valgui la pena, evidentment.” (FC 3:41)*

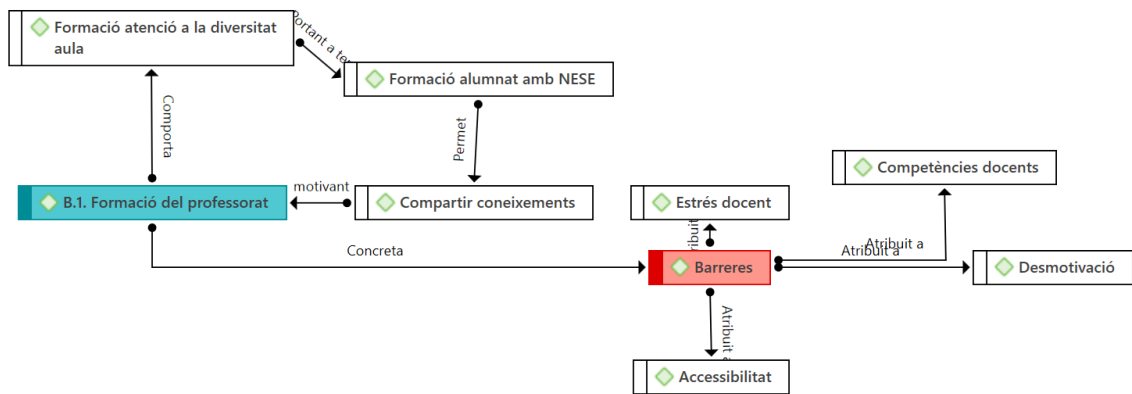
*“...a l’institut que vaig, que hi ha 800 alumnes i quasi 100 profes, és un institut macrogran, em van demanar de fer una xerrada sobre mesures universals en “plan” pràctic. I me’n vaig adonar que molts profes encara no coneixien el decret bé, i hi és des de 2017. O sigui conèixer el decret és necessari per després poder entrar en coses més pràctiques, vull dir, el que volem...”(FC 3:45)*

Les famílies opinen que el docent té l’obligació de tenir les competències suficients d’atenció a la diversitat perquè forma part de les seves funcions, no podem pretendre dependre de l’EAP, orientadora o MEE per pretendre actuar en benefici de tots en el marc inclusiu i per tant, cal dedicar esforços en aquesta direcció.

*“...la diversitat no és un problema de condescendència, és un problema tècnic, de coneixement, que no es té.” (FC 3:53)*

*“si ningú del centre té el coneixement tècnic necessari per saber el que s’ha de fer amb aquella criatura, expliquem on anem. Pues anem als ritmes, a les adaptacions, als PI’s i a les condescendències, i els alumnes autistes segueixen sense saber-se relacionar, els TDAH’s sense saber fer una cosa de 5 perquè a ningú se l’hi ha acudit fer una llista, els que tenen X Fràgil segueixen sent pedres dins d’una aula, perquè encara ningú ha entès que es poden comunicar... però és un coneixement tècnic, aleshores no podem dir que cada nen té el seu ritme, i que cada nen ho fa com pot, i cada nen ho anirà fent, i ens adaptem al millor que podem... no perdona, tens el coneixement per tirar-lo endavant, o no el tens? (FC 3:54)”*

Figura 12. Mapa conceptual formació professorat



Font pròpia

La categoria de la formació docent incideix molt en la necessitat de formació específica d'atenció a la diversitat des d'una mirada de centre i aula. Una de les idees més exitoses són les formacions internes en els centres, afavoreixen espais, no només de formació, sinó de construcció i empoderament del pla de centre. En relació a les principals barreres es destaca l'estrès docent actual, la desmotivació i l'accessibilitat a aquest.

### 6.2.2.2. Categoria recursos materials i personals

En l'anàlisi de la categoria de recursos materials i personals s'analiza inicialment des de l'eficiència d'aquests en el centre i la seva organització per la millora de l'aprenentatge. També es valora la contribució en la millorar de les barreres d'aprenentatge. En aquest sentit hem trobat discrepàncies en alguns factors que descriurem.

En relació als recursos personals del centre totes les entrevistes consideren el dèficit d'aquests en l'atenció a l'alumnat amb NESE. S'associa el **vetllador** com una de les figures imprescindibles en l'atenció a l'alumnat NESE i quan aquesta no hi és es crea un malestar associat al no assoliment dels objectius marcats o de les dificultats que suposa en la gestió de l'aula.

*“Però per exemple, aquests nens autistes que comento, que són... que de vegades es posen molt violents, que criden, que no segueixen, que no poden estar quiets... Clar, en el moment en el que no hi ha ningú, perquè moltes tardes no hi ha ningú doncs... Clar, sí que estan bastant desbordats.”(E 1:6)*

*“Que en tenim, en tenim molt pocs (de recursos). En necessitem molts més, més vetlladores, perquè realment... Amb un nen amb autisme a P4, jo el tenia a P3 i era una cosa, i aquest curs ha canviat moltíssim. Ara s'escapa, ara crida molt, ara es torna agressiu... i clar, quan hi ha la tutora sola, amb vint-i-tants nens, i aquest nen, no pot. Les hores que té la vetlladora no són suficients.”(E 1:10)*

*“Entrevistada: A veure, la veritat és que si tenen vetlladora, l'actitud dels companys és una, i si no, és una altra. Per exemple, hi ha mestres que sempre*

*tenen algú, doncs perfecte. Perquè quan hi ha el mínim problema, la vetlladora ja actua. A més, són noies que ja fa temps que estan amb aquests nens, que ja saben una mica com s'han de tractar, i... bé, és un recolzament.”*  
(E 1:5)

Un dels apartats que ens hauríem de plantejar en relació al suport de vetlladors és la de donar més responsabilitat de la que els pertoca. La necessitat tan clara de vetlladors posa èmfasi en com està enfocat l'organització del centre.

*“Els han de ser un suport. Han de ser un suport accessible, però clar, no els podem donar total a responsabilitat amb ells”* (E 1.33)

En el focus grup es planteja per part de les famílies l'argument de la necessitat de canviar el model d'atenció a l'alumnat perquè si depenem sempre de la queixa dels recursos humans no es solucionarà la millor atenció als seus fills i plantegen una base inclusiva interessant associada a metodologies obertes per a tothom i empoderar el pla de treball per marcar una línia d'actuació decidida.

*“han de ser tot metodologies molt obertes, que permetin a tothom anar seguint i, sobretot amb aquests recursos, sobretot amb el professorat, que puguin estar i atendre. Perquè el problema és que no hi ha recursos de professorat.”* (FC 3:32)

*“ens queixem que ens falten recursos, ens falta personal, ens falta... però no ens centrem, que potser és el que hauríem de fer, des de potser els equips directius, conjuntament amb el professorat, i fer un bon pla de treball per com afrontar i com fer front a aquestes necessitats.”* (FC 3:4)

En relació a la gestió dels recursos per part del centre es qüestiona si aquests estan portats a terme de forma eficient. La rígides en la gestió dels recursos és un factor intern que condiciona l'atenció de l'alumnat. Les persones entrevistades consideren que es podrien redistribuir diferent.

*“es podrien desfer alguns reforços, o treure'ls, per atendre més a aquests nens. O sigui, utilitzar el personal de reforç perquè pogués fer algunes hores amb aquests nens que al final, tothom ho necessita. Tothom ho necessita però... crec que es podria prioritzar d'una altra manera.”* (E 1:12)

*“Entrevistada: Són força estables i... ho podem demanar, i de vegades ens fan cas, però són molt rígides amb això dels canvis de reforços interns, són... Bé, no sé com dir-t'ho... costa molt de moure aquests reforços, si li toca a 1rA el reforç...”* (E 6:16)

*“Entrevistada: Sí, no són movibles.”*( E 7:20)

En aquest cas, s'hi afegeix que el factor qualitat del docent de reforç dins l'aula es planteja que moltes vegades la qualitat de la gestió dels recursos materials depèn de cada tutor, per tant de la pròpia competència professional.

*“Entrevistada: Bueno, els humans crec que no estan ben distribuïts, perquè som molts mestres però poc efectius. En el cas de reforços, és que estan molt mal pensats. Per tant, recursos humans, no ho valoro positivament. Pel que fa els recursos materials, n'hi ha, evidentment, sempre fa falta més però n'hi ha. I s'utilitzen..., bé...” (E 9:18)*

En canvi, la percepció de l'equip directiu és que considera que sí que estan ben distribuïts, cosa que contradiu el que diuen els docents que no formen part de l'equip directiu.

*“Nosaltres sí. Apuradíssims, però sí.*

*Jo penso que... bastant a prop de... molt ben aprofitats.” (FC 2:82)*

En tres de les cinc persones entrevistades hi ha concordança en relació a que quan hi ha dos docents a l'aula pràcticament no hi ha coordinació prèvia formal i aleshores l'atenció és improvisada, a més en algun cas les hores dedicades a l'atenció de reforç a l'aula no es porten i s'opta per treball personal. Provocant així una manca d'optimització dels recursos personals del centre.

A la cita 6:3 afegeix que el reforç de l'especialista d'anglès no es pot concebre d'atenció a la diversitat, provocant així una interpretació categoritzadora del rol de cada especialitat dels centres.

*“Doncs... segon... les hores de reforç que hi entra, és la mestra d'anglès, no és una atenció a la diversitat, diguem...” (E 6:3)*

*“Entrevistada: No, perquè per exemple, quan la mestra d'anglès ve a fer anglès, la tutora es queda de suport d'anglès. O quan la mestra de música ve a fer música, el tutor... Vull dir, en comptes d'enviar el tutor a un altre lloc, es queda a fer suport a l'aula de l'especialitat, i així també veu els nens amb un altre... Doncs molts tutors se'n van a fer treball persona, i llavors es queixen que si els nens...” 8E 8.25)*

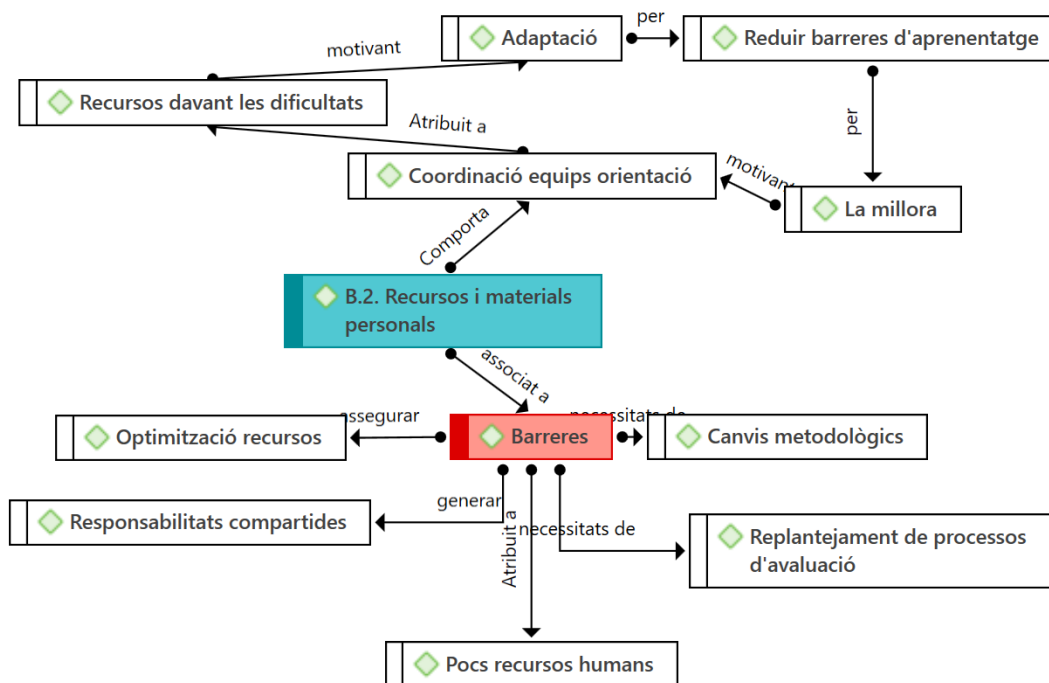
*“O sigui, si tu has vingut a fer un reforç, tu hauries de ser una persona que ha de fer el reforç, i no que vingui a escalfar cadira, no?” (E 9:19)*

*“Entrevistada: Tinc un suport a la setmana, d'una hora, a part de l'hora que surt, però que no és la mestra d'educació especial, és una mestra que ve i m'ajuda amb els nens amb dictamen, ja està.” (E 9:4)*

Finalment, una de les entrevistades acaba reconeixent que l'accés a l'atenció a l'alumnat amb el model que planteja el centre basat estrictament en les necessitats dels alumnes no permet l'èxit provocat per les barreres dels recursos.

*“... Però hi ha molts cursos, que els nens estan completament desatesos. “*

Figura 13. Mapa conceptual recursos i materials personals



En relació a la categoria recursos materials i personals hem desenvolupat l'anàlisi tenint en compte la importància en la coordinació d'equips d'orientació, associada a recursos davant les dificultats que motiven les adaptacions per a la reducció de les barreres de l'aprenentatge. Finalment i seguint assolir la millora en les seves competències per tal coordinar de nou el procés d'orientació i seguiment. A nivell de barreres en destaquem la pròpia gestió de recursos com un element que genera controvèrsia. Els pocs recursos humans dels centres segons la percepció de tots els agents, el canvis metodològics propis dels centres formen part de processos de resistència i els replantejaments de processos d'avaluació evidents a nivell de centre.

### 6.2.2.3. Categoria activitats extraescolars i complementàries

En relació a aquest factor d'estudi hi ha concordança en el fet que les vetlladores que atenen a l'alumnat en horari lectiu també siguin els referents en el menjador o al servei d'acollida matinal.

Hi ha discrepàncies entre docents en relació a la participació de l'alumnat NESE. Es valora molt positivament aquelles AMPAs o AFAs que dona suport a l'alumnat amb discapacitat i contracta personal en situacions que es consideren, fomentant així una bona cultura inclusiva del centre i del servei de menjador. També es valora la importància de l'estabilitat d'aquest personal en el centre i les facilitats que això suposa per a l'alumnat en el seu dia a dia.



*“Entrevistada: Sí. Elles tenen... o sigui, les vetlladores ja hi són al menjador i, de fet, ara aquest any s’ha aconseguit que per aquesta nena que et dic que fa P5, que ho necessita tant, hi va... l’AMPA ha contractat una vetlladora per ella, per l’hora de menjador.” (E:1:7)*

*“Entrevistada: Les monitores de menjador, el que veig que m’agrada, és que els acompanyen durant molts anys. Pugen amb el grup, per tant, els coneixen bé, els...”(E 6:9)*

*“...la vetlladora, normalment sempre intenta que pugui fer el menjador. Fa de monitora de menjador i intenta que sempre, en aquest cas per exemple, amb el nen que hi ha, doncs que la vetlladora que estigui amb ell a l’aula, doncs l’acompanyi al menjador.”(E 7:5)*

Per altra banda, el factor formació de personal educador també es considera imprescindible per la qualitat del servei en benefici dels menors atesos.

*“Investigador: Les monitores de menjadoro, creus que estan formades com per atendre inclusivament els alumnes?”*

*Entrevistada: Jo crec que no.*

*Entrevistada: Els patis són zero inclusiv, i... els menjadors, també”*

*(E 9:6)*

*“Entrevistada: No... si no hi hagués una vetlladora que estigués amb ella i tot això, les monitores d’acollida no sabrien...”( E 1:8)*

*“Entrevistada: Jo crec que no estan formades.” ( E 9.6)*

Hi ha concordança entre tots els entrevistats en relació amb la possibilitat que tots els alumnes assisteixin a les sortides escolars. Facilitant així que tots els alumnes puguin participar de la sortida.

Per part de les famílies s’opina de forma oposada, quan un alumne necessita un suport per poder anar a les sortides o colònies, al no plantejar un canvi d’activitat ajustada a les necessitats del l’alumne, pot provocar una barrera d’accessibilitat, el mateix passa amb el menjador i el grau d’adequació del context per atendre’l.

*“I com que aquest nen a més té unes dificultats importants a l’hora de caminar, doncs quan fan una sortida, el que fan és que porta el cotxet. El porten amb cotxet i el porta fins allà cap on hagin d’anar. Aleshores s’està per allà igual que els seus companys, però a l’hora de caminar sí que es cansa molt encara i, per tant per això necessita el cotxet i la vetlladora doncs pot està amb ell.”(E 7:6)*

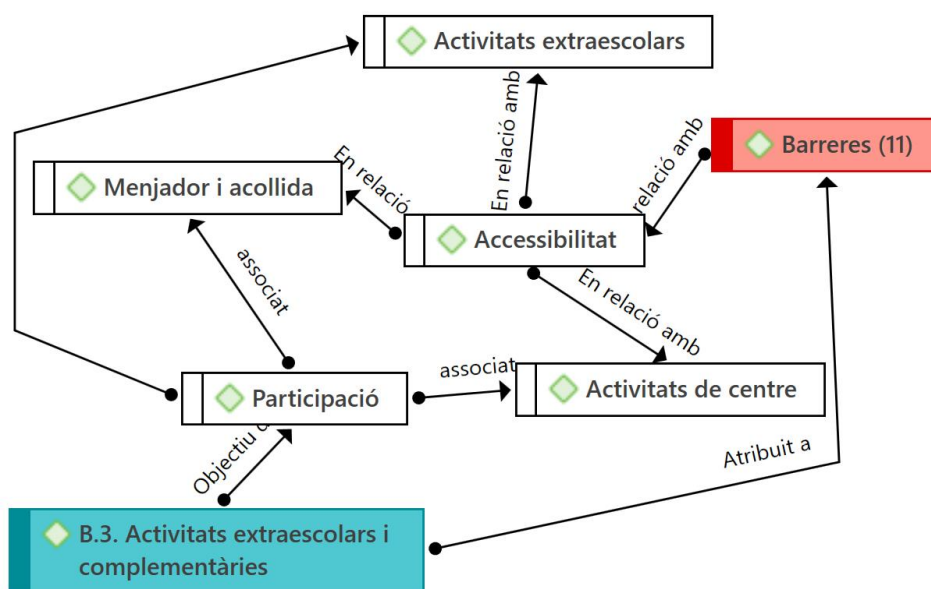
*“La majoria de criatures amb diversitat funcional no poden anar de colònies. Per què? Doncs perquè bueno, en cas de... de... d’autisme i demés, com que ja som gent que tenim molt clar que la rehabilitació és molt forta i molt tal,*

realment les famílies paguen suport i, si no, doncs no hi van. El meu fill no va anar de colònies fins a 6è.” (FC 3:79)

“...nosaltres tenim un cas, més d'un cas, de famílies desesperades buscant a on poden trobar un monitor de menjador. Perquè l'escola els ha dit que el seu fill no es pot quedar al menjador si no hi ha un monitor de més. I l'escola no se'n fa responsable, perquè l'argument d'educació en aquest cas és que el menjador no és horari lectiu. Per tant, com que no és horari lectiu, una de dos, o paga l'AFA, o ho paga la família. (FC 3:76)”

“...a primària, hi ha 3 cicles. Cada cicle hi ha unes colònies. Les colònies són sempre al mateix lloc. Hi hem anat tota la vida. Aquest any anem a un camp d'aprenentatge, perquè ens va tocar... jo no hi entenc de tot això. Però si a tu et puguen a cicle mitjà, dos nens amb discapacitat física, un nen amb autisme,... Aquelles colònies, no són per aquells nens. No hi podran participar...”(FC 2:46)

Figura 14: Mapa conceptual Activitat extraescolar



Font pròpia

En relació a l'indicador **Activitats extraescolars i complementàries** es planteja el principi d'inclusió de la participació, també associat a la presència i aprenentatge en els diferents serveis del centre educatiu. Com tot aquest engranatge permet potenciar l'accessibilitat en totes les accions del centre (sortides i colònies) contribuint al benestar de l'alumne. Per part de les famílies es planteja la seva experiència i indica que l'accessibilitat a aquests serveis no és tan fàcil com sembla.

### 6.2.3. Anàlisi factor 3: cultura inclusiva

#### 6.2.3.1. Categoria valors inclusius

En aquesta categoria descriurem els resultats associats a valors inclusius en relació a les prioritats i oportunitats de l'alumnat NESE en els centres i com es valora des del punt de vista de la tolerància, el respecte, de la participació activa en el centre, col·laboració entre companys

per atendre les barreres... i donar resposta l'atenció inclusiva a l'aula i en conseqüència en el centre. La interpretació de la diferència com un valor positiu de la seva tasca i del centre.

La **prioritat de l'atenció a la diversitat** per part dels centres és un element que genera discrepàncies associades a l'ED i el plantejament organitzacional. Els docents exposen la necessitat i oportunitat que suposa el fet de replantejar aspectes d'atenció a la diversitat però tenen en comú que cal fer-ho de forma profunda i això genera malestar en la presa de decisions.

*"tu creus que al teu centre, l'atenció a la diversitat és una prioritat ara mateix?"*

*No ho era, però cada vegada ho és més, perquè la necessitat... S'està veient que cada vegada entren més nens amb més dificultats i... jo crec que aquest any, l'equip directiu, si no es posa les piles, no hi ha res a fer." (E 1:29)*

*"Investigador: Val. Creus que l'atenció a la diversitat és una prioritat pel teu centre, actualment?"*

*Entrevistada: No. Que ho vol ser, sí. Però de moment, no." (E 3:59)*

La gestió de l'atenció a la diversitat i col·laboració entre companys pot generar una barrera per la dificultat que suposa la gestió de la diversitat. Els grups amb més diversitat són més rebutjats. S'associa que la col·laboració entre companys beneficia una mirada comunitària i de responsabilitat compartida en el centre.

*"Investigador: Val, creus que els mestres de l'escola perceben als alumnes amb dificultats com una oportunitat per a tots? ho viuen com una problemàtica?"*

*Entrevistada: És un problema, és un problema... Sí. "Qui es quedarà aquest PI?" Aquesta és la pregunta... "Qui se'l quedarà?" o... per exemple, va haver-hi fins i tot un any, que la meva paral·lela va dir, "és que jo aquesta nena, no la vull". I me la vaig haver de quedar, que a mi no em feia res, però... va ser molt lleig. Sí, això es fa." (E 8:30)*

*"Està molt ben fixat tot. Quins són els teus alumnes, quins són els meus, quin és el meu cicle, quina és la meua part, quina és la teua especialitat, quin és el teu horari, quin és el meu..." (FC 2:50)*

L'atenció educativa universal a l'aula genera dubtes, sobretot associat a la competència del docent i si aquesta no es fa amb coordinació amb els companys, la barrera de la gestió de tota aquesta complexitat comporta dilemes ètics en l'impacte de les pràctiques del docent.

*"- Oh, i com ho faig jo amb aquest nen, si no tinc ningú? Com ho gestiono?"(E 1:9)*

*"O sigui, s'intenta que sigui sempre que no destorbi molt la dinàmica de la classe. Val, els autistes per això, estan gairebé sempre, eh. A no ser que*

*tinguin algun... atac molt fort i comencin a tirar coses o així... S'intenta que hi siguin sempre. Clar, però els autistes no tenen vetlladora sempre.” (E 1:4)*

Algunes entrevistes amb docents associen l'atenció a la diversitat amb un esforç més que cal portar a terme per part del docent. Les famílies qüestionen que l'atenció a la diversitat no pot ser subjecte a la “caritat” del docent.

☉ *“és que l'alumnat amb diversitat funcional, sigui la que sigui, s'entén com a més a més. Com a feina de més a més que la que ja he de fer”. (FC 3:29)*

☉ *“les persones amb diversitat no són persones subjectes de caritat, sinó són persones subjectes de tants drets com els que tenim la resta.” (FC 3:84)*

*“la sensació que tenim com a famílies és que els nostres fills són el quan pugui ho faré, no una prioritat com pot ser qualsevol altre (FC 3:50)”*

La convivència en una aula amb alumnat amb diversitat aporta valors de diferents nivells. Es genera un sentiment de protecció i d'acollida. També va associat a la cohesió d'aquell grup i que el procés d'escolarització comenci en cursos inicials de l'etapa educativa és considera un factor rellevant.

*“Potser els nens, com que ja des de P3 han pujat amb ells, el rol que tenen dins l'aula, és diferent. I la manera de tractar-se entre ells, per exemple aquest nen, va a la classe del Jan i és molt bonic quan per exemple, l'esperen quan baixa de l'ascensor, quan fan balls n'hi ha un que es posa de parella amb aquest nen i fan com si estigués dret i el tenen molt acollit. És bonic, potser perquè els van posar des de P3 i llavors ja forma part del grup, no?” (E 1:20)*

*“és ben bé el contrari. Creen com un sentiment com de protecció, els cuiden, els mimen...” (E 1:31)*

Quan una aula i centre té associat el valors inclusius com el respecte i la convivència genera una cohesió de grup associat al benestar per a tot l'alumnat , no només per a l'alumnat NESE.

*“una nena que s'estimaven molt... ara està a 4t, i està molt ben acceptada, i no té cap problema amb ningú i... tothom la cuidava molt, per més necessitats que tingués. I precisament això, jo crec que és el que la va fer millorar molt. Per tant, jo crec que la cohesió de grup és molt important. Si hi ha una bona cohesió de grup, com que tots estan mínim 2 anys o” (E 7:24)*

En relació al valor inclusiu associat al principi de la **presencialitat** dels alumens amb NESE a l'aula i la intervenció en ella genera dubtes associats a les dificultats que suposa el fet que com a centre no hi hagi un plantejament formal d'actuació, la responsabilitat a l'aula recau principalment en la **vetlladora** quan són alumnes amb aquest suport, es remarca també diferències entre la presencialitat a l'aula a infantil i a primària.

*“Investigador: quina presència hi tenen dintre de l’aula, o fora de l’aula ordinària?”*

*Entrevistada: La màxima que es pot, sempre que clar, hi ha bastants casos que són bastant greus. Hi ha doncs bastants nens que no es poden moure de la cadira, n’hi ha una que no... bueno, clar, ella l’únic que... representa que l’únic que li atrau és la música, la llum, algun contacte igual... no sabem realment si hi veu del tot, si no hi veu, no parla, té espasmes... sempre està... això sembla que ho tens controlat, però has de vigilar perquè sinó... Aquesta nena clar, sempre que té la vetlladora, que és sempre, perquè es necessita realment, està a l’aula i clar, de vegades entorpeix alguna explicació.” (E 1:3)*

*“Investigador: Vale, escolta... com perceps tu els companys la presència d’aquesta tipologia d’alumnat a les aules? Com... ho veieu... com ho veieu?”*

*Entrevistada: A veure, la veritat és que si tenen vetlladora, l’actitud dels companys és una, i si no, és una altra. Per exemple, hi ha mestres que sempre tenen algú, doncs perfecte. Perquè quan hi ha el mínim problema, la vetlladora ja actua. A més, són noies que ja fa temps que estan amb aquests nens, que ja saben una mica com s’han de tractar, i... bé, és un recolzament.” (E 1:5)*

*“...tothom té clar que els suports sempre són dins de l’aula, que no es fan grups a fora, i si es fan grups doncs sempre són grups heterogenis i... i més d’infantil. A infantil sempre s’és a dins de l’aula, el suport que hi pugui haver ja sigui una mestra de suport, o sigui la vetlladora en cas que hi hagi alguna dificultat més important.” (E 7.1.)*

*“L’únic que hi ha, és quan hi ha algun problema, sí que hi ha educació especial, per tant a educació especial, els nens que tinguin una problemàtica específica, sí que estan fora de l’aula.” (E 7:2)*

*“però aquest any justament hi ha un nen, per exemple, amb unes dificultats importants, i que tenen una vetlladora, que per cert, en COVID, sempre està amb ell, però hi està tots els matins, i llavors aquest nen, a les tardes, no ve a l’escola. No venia, perquè aquest nen necessitava dormir, se t’adormia a l’aula, i per tant van decidir parlar amb els pares i es va decidir que a les tardes no vindria a l’escola. També s’està mirant de veure si, de cara si no l’any que ve, l’altre, potser fer una escola o escolarització compartida amb “els àngels” que és una escola d’educació especial que hi ha a Palamós.” (E 7:3)*

Com a pla de centre, alguns entrevistats opinen la **presencialitat** a l’aula a infantil és més normalitzada que a primària per la facilitat que suposa l’adequació específics de recursos. A primària es tendeix més a treure alumnes de l’aula per la complexitat del currículum, de ritmes, metodologies aplicades, nivells... l’enfocament curricular condicionarà les respostes.

*“Entrevistada: A infantil és molt important. A primària, com que a vegades les necessitat són diferents, o els ritmes són diferents, o... les maneres d’aprendre, no? Perquè nosaltres a infantil treballem per ambients, per tant, tots estan molt per totes les diferents... diferents ritmes. En canvi, a primària, hi ha alguns cicles doncs que encara es treballa com molt... com molt d’abans, no? Que si les taules, les cadires, els projectes de vegades en algun cicle doncs no es treballen massa, o... Per tant, com que no hi ha tant de respecte de les individualitats, o de les diferències d’aprenentatge, en aquest cas, suposo que no ho veuen com una oportunitat i... l’únic que busca és a veure quantes hores pot marxar a l’aula d’educació especial.” (E 7:4)*

*“Entrevistada: A nivell d’horaris (primària), és absolutament el mateix que tota la resta, excepte... surt de l’aula, que no és ben bé inclusiu, les hores d’educació especial, que aquest curs, degut a la falta de professorat, és una hora a la setmana, l’alumnat amb dictamen va amb la mestra d’educació especial, a fer un treball fora de l’aula. La resta d’horari, els nens estan a l’aula, tinguin dictamen o no, i segueixen el mateix horari, simplement tenen les activitat adaptades al seu nivell, a les seves necessitats, i van seguint.” (E 9:3)*

La família conclou que el focus de la gestió hauria de ser en la modificació de l’entorn per poder-lo fer accessible a tothom, cal un replantejament de l’enfocament.

*“Compartint espais, i... Sobretot la suma de tot això, jo entenc la inclusió com al fet de compartir aquest mateix espai, o aquestes mateixes vivències, i experiències que la resta de companys, no? I d’alguna manera tots som iguals i aprofitem els espais, recursos i vivències d’una manera inclusiva, no?”(FC 2:99)*

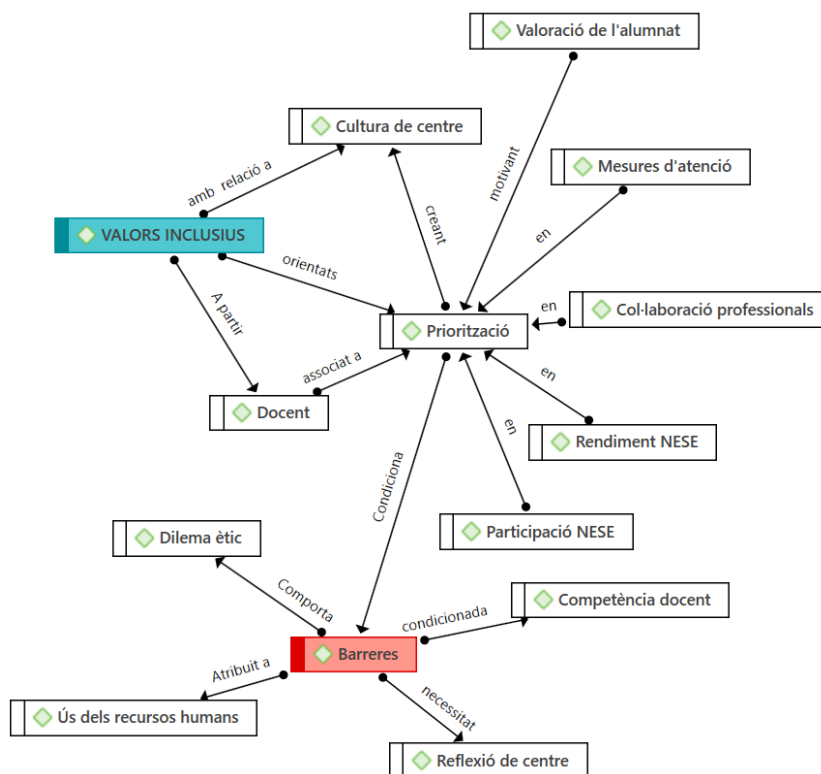
*“em sembla una mica injust que segons a l’escola on caus i la sensibilitat que l’equip docent té, tinguis una experiència educativa o una altra. (FC 3:40)”*

Tres de les cinc entrevistes concorden que els valors inclusius d’una aula els provoca el docent. Aquests van condicionats per la competència, la formació i l’ètica tenint en compte l’abstracció de les seves respostes. Quan no hi ha un Pla de Centre específic a favor de la inclusió i amb una perspectiva conjunta es genera aquesta actuació individualitzada segons el criteri del docent.

*“Entrevistada: Jo diria que depèn el que et toqui, o sigui, estan formats o no. És molt interès particular, eh... Jo per exemple, com que tinc el nen dislèxic, he fet cursets de Sant Joan de Déu, de... Asperger, de TEA, perquè... a més, també m’agrada tot aquest...” (E 1:25)*

*“Entrevistada: Bé, jo canviaria la mestra d’educació especial, és molt dràstic però... sí. Crec que necessita un mestre amb empena, perquè hi ha molta diversitat, i hem de tenir tots ganes d’atendre-la. No els tutors, sinó tothom ha de tenir ganes d’atendre-la i aleshores...” (E 9:25)*

Figura 15: Mapa conceptual valors inclusius



Font pròpia

Amb relació als valors inclusius es relaciona amb les priorititzacions del mateix docent i de la cultura de centre. Les priorititzacions van associades a com es valora l'alumne, quines mesures es porten a terme, com és la col·laboració entre professionals, el rendiment NESE, com és la participació en el centre. A tot això creant finalment una cultura inclusiva associada en el pla de centre. Les barreres van condicionades a dilemes ètics de com actuar amb l'alumne i si el centre és el seu lloc real, l'ús de recursos humans, la poca reflexió envers l'atenció inclusiva de forma conjunta en els centres per crear una estructura vertebral d'actuació coherent i la competència docent.

### 6.2.3.2. Categoria participació a la comunitat educativa

En relació a la participació de les famílies en el centre es considera per part de la majoria de docents que és un factor que cal millorar. La participació de les famílies en el procés educatiu es veu limitat a espais i moments reduïts, es descriu clarament una barrera organitzativa o per falta d'espais del centre.

*“Entrevistada: Amb això estem coixos, i és una cosa que hem de millorar, per què primer de tot... no tenim cap espai, fem moltes festes a porta tancada, però no tenim cap espai on poder encabir als pares. O sigui, com que som 440 alumnes, llavors hi ha una pista que sí que és enorme, però... has de posar als pares amb una caixa, que fa com una mica de pena de veure allà en quines condicions... No tenim cap gimnàs, cap sala d'actes, cap lloc on puguin els pares... Només poden venir per la castanyada, i a final de curs, però... de la festa de l'AMPA, que ja és fora de l'horari lectiu.” (E 1.32)*

*“Entrevistada: Vale, en el meu, res. Primària res, molt poc. Infantil sí, a infantil fan tallers els divendres a la tarda, que venen les famílies a ajudar, i tenen el de fusteria, no sé què... i venen per allà. Van fer un projecte de pati, i els pares van muntar tot el pati un dissabte, van fer coses. La resta, no. Havíem tingut avis que ens havien ajudat a ensenyar a llegir, o forrar llibres o no sé què més, però ja no.” (E 8.31)*

- ⊖ Les famílies representants del focus group consideren que sovint quan hi ha un **canvi de referents** implica començar cada curs un nou procés de coneixement del seu fill a pesar que continui en el mateix centre... es qüestiona el traspàs d'informació i la coordinació a nivell organitzatiu.

- ⊖ *“...entre que el conec, no el conec, ja han passat aquests mesets o aquestes 3 o 4 setmanes i llavors clar, cada any estem “perdent” els primers mesos per adaptar-nos al grup i per conèixer l'alumnat per aquest motiu. Perquè no hi ha aquesta estructura i aquest intercanvi de comunicació entre professorat.” (FC 3:61)*

En relació al focus group, la direcció planteja **barreres** que es detecten alhora de comunicar i empoderar el claustre amb el Pla de Centre associat a l'atenció a la diversitat, sobretot a causa de l'alta mobilitat de docents que hi ha durant el curs. Organitzativament hi ha documents però no té l'impacte esperat.

*“hi ha molta rotació de gent, moltíssima, llavors allò és constant, i llavors des de l'equip directiu ampliat que nosaltres funcionem així els tres de l'equip directiu més les coordinadores es va marcant o Intentant marcar una mica una línia d'escola, no? Vull dir... S'intenta, no? També anem marcant, per què hi ha una mica de... caos.”(FC 2:74)*

El plantejament d'un informe d'avaluació qualitatiu dirigit a les famílies és l'opció més ben considerada per part de tots els docents entrevistats. Permet descriure el diferents sabers i graus d'assoliment atenent el ritme respectuós de l'alumne. Això ve predeterminat per el propi disseny de procés d'avaluació i la necessitat de reflexió i acords de centre.

*“Anar molt a la una, a les avaluacions fer-les molt a la una, fem informes diferents qualitius perquè un informe amb creuetes i això per una família tampoc diu res, i (no s'entén) són lletres i res més... O sigui, els intentem fer més personalitzats” (FC 2:91)*



Figura XX



Font pròpia

En relació a la categoria participació, comunitat educativa va associada en el paradigma que tots formem part del centre educatiu i cal empoderar a les famílies per a fomentar-ne la col·laboració i formar part del procés d'aprenentatge. En relació a les barreres, la més important és la cultura de centres insitucionalitzada, el mateix pla de centre poc concret i entendre recursos d'atenció intensiva com la SIEI, com un recurs externa l'aula.

### 6.2.3.3. Categoria percepcions

Concorda entre els entrevistats entendre que la responsabilitat de l'atenció a la diversitat s'associï directament als MEE, orientadors o EAP. La responsabilitat hauria de ser compartida.

*"Els han de ser un suport. Han de ser un suport accessible, però clar, no els podem donar total a responsabilitat amb ells." (E 1:33)*

*"Jo afegiria que els alumnes de l'escola són de tots, i que no només és d'un mestre, de dos o de tres i que això en una escola també és difícil d'entendre això. Això és la base. Llavors... per poder arribar a tot això després, eh, que hi estic totalment d'acord. A aquesta mirada, a l'aprenentatge en diferents ritmes. (FC 2:8)"*

La direcció opina que a mesura que els alumnes van canviant de cicle les dificultats dels enfocaments més universals són més difícils d'aplicar, associat també a les exigències del currículum i de les proves externes que cal portar a terme per part del Departament d'Educació

entenent que tenen una rellevància remarcable. Per tant la variable diversitat es considera que podria incidir en el nivell acadèmic dels altres.

*“que a infantil i a cicle inicial, amb els nanos que estan a dalt de tot de la piràmide, no... que tenen el trastorn greu, per dir-ho d’alguna manera, es poden anar atenent perquè són aquestes formes més flexibles, més metodològiques, espais més compartits... I les escoles sí que anem caminant cap a cicle mitjà i superior per què hi hagi aquesta dinàmica i aquesta metodologia, però costa molt més. Perquè el currículum marca més, hi ha unes competències a sisè, tot és més curricular, i cada vegada, adaptar tot això, cada vegada és més complicat. El que he vist jo, eh” (2:38)*



*“Tu tens 28 alumnes a l’aula potser. N’hi ha un que té això, un que té allò, un que té l’altre... És que arriba un moment que... que penses: “com ho he de fer? “vull dir, tens un nivell de...”(E 2:81)*

Es percep per part de docents que el plantejament didàctic i metodològic entre infantil i primària són totalment diferents afavorint així una percepció d’incoherència en un mateix centre.

*“Entrevistada: Hi ha una diferència una mica notable entre primària i infantil. A infantil sí que tenim molt clar que tot ha de ser molt heterogeni, que els hem de barrejar molt a tots... a primària encara es té com una visió més antiga, no?” (E 7:16)*

La percepció dels docents en relació a que un alumne surti de l’aula concorden en el fet que pot ser una estratègia positiva. A vegades se’n fa un abús d’aquesta estratègia. Es planteja una intencionalitat que l’alumne rebi l’atenció a l’aula però l’execució es contradiu. Hi ha dues opinions diferenciades; la primera és que i surt de l’aula “no molesta reiteradament la dinàmica”. La segona és entendre-la com una mesura d’atenció a la diversitat causada per la singularitat de l’alumne.

*“Hi ha casos que crec que sortir fora els pot anar molt bé, a nivell de conducta, a nivell d’aprenentatges, a nivell de tenir un espai on ells s’han de sentir millor, perquè hi ha vegades que se senten cohibits de dir algo i que... pot ser que estigui malament i potser el mestre de l’aula no ho sap gestionar, i aleshores ja no participen, per la por a equivocar-se. Aleshores crec que en algunes ocasions va molt bé, que surtin a fora de l’aula, hi estic a favor,...] i en d’altres ocasions, crec que el que fan fora, i podrien seguir amb el gran grup. Però sí que és veritat, que en algunes ocasions, sortir a fora, els va molt bé.” (E 9:23)*

*“La màxima que es pot (l’alumne a l’aula), sempre que clar, hi ha bastants casos que són bastant greus. [...] Aquesta nena clar, sempre que té la vetlladora, que és sempre, perquè es necessita realment, està a l’aula i clar, de vegades entorpeix alguna explicació.” (E 1.3)*

*“O sigui, s’intenta que sigui sempre que no molesti molt la dinàmica de la classe. Val, els autistes per això, estan gairebé sempre, eh. A no ser que*

*tinguin algun... atac molt fort i comencin a tirar coses o així... S'intenta que hi siguin sempre. Clar, però els autistes no tenen vetlladora sempre.” (E 1:4)*

*“L'únic que hi ha, és quan hi ha algun problema, sí que hi ha educació especial, per tant a educació especial, els nens que tinguin una problemàtica específica, sí que estan fora de l'aula.” (E 7.2)*

Finalment centrarem amb el rol del mestre d'educació especial (MEE) en procés d'atenció a la diversitat en el marc del Pla de centre.

En comú les entrevistes i focus group manifesten que la responsabilitat de les adaptacions recau en les orientacions del MEE i EAP principalment i que són els responsables d'assessorar-los. S'associa també a un circuit extens i lent durant el procés d'identificació de dificultats. En ocasions a la CAD no hi participa ni el tutor, directament només els coordinadors de cada cicle per manca d'espais organitzatius.

*“Aleshores es va centralitzar, amb la responsable de cicle, i la comissió. Llavors si que podem fer, jo el que els hi demano, als profes d'infantil, és que em portin redactat tots els aspectes que elles creuen que s'han de tractar amb aquests nens, no? Llavors jo porto el document, ho parlem, i se li fa el traspàs a la de l'EAP, com que també hi ha la cap d'estudis, també se n'assabenta, com que també hi ha la del SIEI, també se n'assabenta la del SIEI i... bueno, hem trobat que és la manera més àgil, diguéssim, de que tothom pugui estar... El que passa és que efectiva 100% no ho és, perquè no està fent coordinació amb la persona que té el problema diguéssim, la tutora que té el nen amb dificultats.”(E 1:12)*

*“Investigador: I creus que aquestes hores del migdia són eficients?”*

*Entrevistada: No, no... No són profitoses. De fet les comissions ja fa molt de temps que les mestres estan dient d'eliminar-les perquè... ara mateix ja no engegarem res que puguem acabar abans de curs, i necessitem coordinar-nos, però... però ja et dic, equip directiu té una estructura molt tancada, perquè les coses passin, perquè... tots els documents que tenim, totes les informacions, tots els projectes en general... tot això que queda recollit en documents.” (E 6:8)*

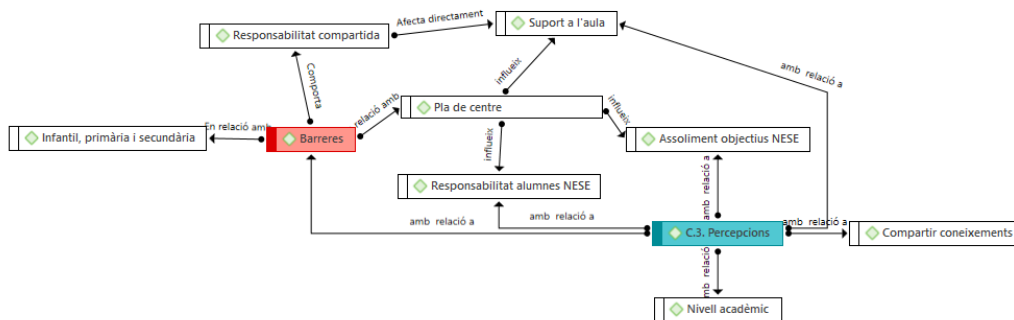
*“Entrevistada: Ens recolzem de ple amb les mestres d'educació especial. Llavors l'atenció a la diversitat depèn de la relació que tinguis amb la mestra d'educació especial.” (E 8:1)*

*“És que hi havia de tot. Hi havia la que em deia “endu-te aquest, aquest, aquest i aquest”, totes venien... Això era una cosa, tant habitual... “XXX, mira, aquest nen m'ha fet això en aquesta fitxa, que li faig? L'agafes? Agafa-te'l, que ha fet una cosa molt*

estranya”. O una simetria, un nen que no feia bé una simetria, “XXX, mira aquest... mira, quan vinguis a la classe, tu estigues per aquest a veure si fa coses rares”. I era realment, era un suport que jo... Els suports normalment, quan tu els preguntes et diuen... “pfff... vaig a la classe, em donarà aquell i...” (E 8:26)

“El tutor només es coordina amb el d’educació especial, i li fa... li aporta petites aportacions, però qui fa la gran feina de les adaptacions és el mestre, si tu tens dubtes li pots consultar, però... és una mica via lliure.” (E 9:2)

Figura XX



Elaboració pròpia

En relació a les percepcions el pla de centre torna a ser un element clau, aquest influeix directament en el disseny de plantejaments d'objectius NESE. La percepció de la responsabilitat de l'alumne existeix per part dels docents. Les principals barreres detectades son la sensació que la responsabilitat és dels altres i la percepció de la diferències en els plantejaments metodològics i didàctics en les diferents etapes.

QUART BLOC

CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

## CAPÍTOL 7

### CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

L'objecte d'estudi d'aquesta investigació ha consisteix en poder valorar el rol del docent i dels professionals en relació a l'atenció a la diversitat en els centres educatius d'educació infantil, primària i secundària de Catalunya. D'aquesta manera poder analitzar tan les percepcions docents en relació als alumnes amb NESE, les accions desenvolupades els docents des de l'òptica competencial i les percepcions dels professionals en relació al plantejament de l'atenció a la diversitat en els centres educatius. Tots aquests aspectes associats en el component també ètic de la pràctica docent associada a l'enfocament no conseqüencialista.

La tesis ha estat desenvolupada seguint el disseny de procés d'investigació establert en les ciències socials, analitzant prèviament el marc teòric i recerques actuals. Queda clar que la necessitat de la reflexió en l'atenció educativa inclusiva en els centres és un plantejament actual que necessita de processos de reflexió. Els resultats de la nostra recerca van en consonància amb autors com (Ainscow 2008; Ávila; 2015; Efthymiou i Kington; 2017; Franck 2017; Jurado; 2020; Lubin i Fernal; 2022) , que ja hem plantejat en el marc teòric i pretén contribuir, mitjançant l'anàlisi profund, en la millora de la pràctica competencial docent en la seva intervenció a l'aula.

El valor del rol docent i dels professionals ver l'atenció a la diversitat s'ha plantejat des d'un paradigma inclusiu. Breument podem concloure que en la primera part del marc teòric s'ha fet una aproximació a la normativa actual i històrica a nivell estatal i català en termes d'atenció a la diversitat, s'han analitzat els condicionants i facilitadors tenim com a referència per a processos de canvi. Hem relaitzat l'anàlisi de la conceptualització teòrica de quins elements poden condicionar a la presa de decisions de la pràctica educativa. Per això que hem fet un enfoc cap a l'ètica aplicada associat als professional docent i enfocant-nos amb el principi d'ètica no-conseqüencialista, entesa com que la nostra accions i estratègies aplicades arribin a tot el context d'actuació (Howe i Miramontes, 2001). Finalment, la competència docent analitzada des dels diferents saber que Tejada (2016) descriu la considerem essencial en tot aquest procés d'anàlisi portat a terme i ens hem centrat en els principals models que els autors com (Echeita, 2002) proposen, seguint els principis de l'enfocament DUA i la seva aposta per l'aprenentatge universal.

A continuació donarem resposta als objectius d'investigació específics i general mitjançant la l'anàlisi dels resultats dels instruments quantitius i qualitius utilitzats, per tal de generar la discussió associada també als autors del marc teòric i les corresponents conclusions de l'estudi associat a l'objectiu general de la investigació.

#### **7.1. Percepcions generals dels docents**

Amb referència a l'objectiu *d'anàlisi de les percepcions dels docents en relació als alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) des d'una cultura inclusiva*, val a dir que es plantegen els valors inclusius considerant que per als centres atenció a l'alumnat amb NESE és una prioritat que es reflecteix en els processos relacionats amb l'accessibilitat i la participació. en

les activitats del centre i a la comprensió en el dret que tenen aquests alumnes a formar part dels centres educatius. Podríem afirmar, per tant, que el supuestos de Booth i Ainscow (2000, 2011) es compleixen, tanmateix com la necessitat de millorar l'aplicació de les polítiques inclusives del centre.

En el nostre estudi, específicament en l'anàlisi quantitatiu dels diferents nivells educatius, amb relació al factor *valors inclusius*, es mostren diferències significatives amb els nivells d'impartició. Les diferències rauen entre els docents de primària que puntuen significativament més alt que els docents de les categories de Batxillerat/ESO+Batxiller/Cicles formatius. Podríem considerar que els docents de primària són els que consideren més importants els valors inclusius en la seva pràctica per a la inclusió.

En relació amb els valors inclusius hi ha diferències estadísticament remarcables segons el càrrec. El director és qui en fa la puntuació més alta, en canvi, el mestre d'atenció a la diversitat és qui la fa més baixa. Això pot ser un indicador que el Director té una percepció d'inclusió des de la perspectiva del projecte educatiu de centre que aboca cap a l'atenció a la diversitat d'alumnat i a la inclusió, i que els docents especialistes en atenció a la diversitat es centren en l'atenció a l'alumnat amb NESE des de les accions individualitzades i orientades específicament al procés d'aprenentatge que incorpora cadascun dels alumnes amb NESE. Es pot al·ludir que la preocupació de la direcció, com podríem pensar, es focalitza sobre els aspectes de gestió general de tot el centre i la de l'especialista sobre la relació ensenyament-aprenentatge en la que l'alumne amb NESE es troba.

Amb relació a la participació de la comunitat educativa, podem concloure que les accions relacionades amb les famílies, específicament aquelles que fomenten la participació i motivació per fer-les presents en els centres i en els aprenentatges se situen per sota de la línia de tendència. En canvi, el professorat percep com a fortalesa la col·laboració i afavoriment de l'alumnat a l'aula i centre, la participació activa de tot l'alumnat i que el centre manté informades els progressos dels seus fills amb NESE. L'anàlisi de les dades qualitatives confrontades amb les quantitatives ens mostra contradiccions al respecte.

Pel que fa al factor de participació a la comunitat hi ha diferències entre els mestres d'educació infantil i primària i les categories de Batxillerat/ESO+Batxillerat/Cicles formatius. La categoria docent que més puntua la participació de les famílies en els centres educatius són els docents d'infantil i primària. En canvi, per als docents de la ESO no hi ha significativitat però sí amb els centres que imparteixen a ESO+Batxillerat. Per tant, podem deduir que el nivell educatiu en el que es troba el professorat influeix en la seva percepció vers la importància de la participació de les famílies en els processos educatius. Hem de pensar, al respecte, que el nivell d'autonomia de l'alumnat augmenta en funció de l'edat.

En relació a l'experiència amb alumnes amb NESE, respecte el factor d'organització i coordinació, es pot afirmar que en funció de la categoria específica o franja d'anys s'estableixen diferències en la percepció d'afavorir el procés d'inclusió. Així, disposar d'experiència entre 3 i 8 anys amb alumnes amb NESE, la percepció cap a les pràctiques organitzatives, incloses la coordinació, col·laboració i flexibilitat s'afavoreix menys que aquells que disposen entre 9 i 14 anys d'experiència amb NESE. Podríem dir que és el grau de maduresa com a professionals, que dona els anys, el que influeix. Es percep, d'altra banda, un desencantament associat als aspectes de col·laboració i coordinació entre el professorat i la flexibilitat en els grups d'aula.

En relació a les percepcions dels docents i la interdependència entre factors, es conclou que els docents perceben que les aules amb alumnes NESE no presenten un nivell inferior a la resta. Val

apuntar al respecte que a l'anàlisi qualitatiu no es manifesta (CONTRADIU QUALIT). Altre inferència que es pot plantejar és l'empoderament en donar un alt grau de responsabilitat que s'atorga als especialistes d'educació especial i orientació, al suport a dins l'aula, establint com una fortalesa la importància de partir dels coneixements previs de l'alumne.

## 7.2. Les accions docents

Partint, seguint a Brennan, King i Travers, (2019), que els enfocament pedagògics inclusius mitjançant la formació docent, poden produir efectes positius sobre la forma en què es desenvolupen a les actituds, autoeficàcia i estratègies d'ensenyament inclusiu. L'anàlisi de les accions docents de l'atenció a la diversitat a l'aula i al centre, des d'un plantejament competencial, ve destacat per la formació i el desenvolupament del professorat. Respecte la formació del professorat, s'observa clarament una baixa tendència específicament en l'atenció a la diversitat a l'aula, formació relacionada amb l'alumnat amb NESE i discapacitat i una limitada oferta formativa amb relació a la diversitat en general. En relació a l'anàlisi qualitatiu els docents manifesten dificultats en rebre informació de cursos del propi Departament d'Educació, per altra banda consideren que alguns cursos associats amb NESE son tan genèrics i de poques hores que no els consideren funcionals. En relació a la formació del professorat es percep que per part dels docents, la formació en relació amb l'alumnat amb NESE i discapacitat i l'oferta educativa que rep el professorat i que existeix una necessitat d'oferta formativa i d'accessibilitat a la mateixa que sigui adaptada a allò que experimenten en els centres. En aquest sentit, la reflexió constant individual i en grup sobre la pràctica diària a l'aula, tenint en compte les investigacions en l'àmbit educatiu, sobresurt com un dels valors més significatius i amb efectes més ràpids i més directes a l'aula (Ainscow et al., 2001c; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006; Imbernón, 2010; Schon, 1992; Zabala, 2003)

Altres dades associades al dèficit formatiu en relació a l'atenció de l'alumnat NESE és la sensació de conformisme dels docents. Consideren que estan sobrecarregats i aquesta sensació provoca que la formació no sigui una prioritat.

Característiques com les accions d'intervenció col·laborativa no són destacables, doncs els docents no acostumen a generar trobades per a compartir-se pràctiques exitoses en el claustre on es desenvolupen professionalment, la percepció passa en haver de complir aspectes formals del dia a dia, la pròpia organització de centre no contempla aquests espais d'intercanvi d'experiències i els docents, segons els resultats d'anàlisi qualitativa, portem a terme aquesta pràctica en espais informals. Al respecte cal citar l'interès de l'estudi de Burbank, Ramired i Bates (2016), que mostren resultats positius en la línia de la reflexió crítica i la consciència de les seves pròpies creences i supòsits, des d'una tendència natural del propi professional.

En l'anàlisi qualitatiu les famílies opinen que, tot i la situació actual de transformació educativa, els docents tenen l'obligació de tenir les competències suficients d'atenció a la diversitat perquè forma part de les seves funcions. Els rols en els centres estan massa definits i categoritzats i això fa que els docents que no son especialistes d'atenció a la diversitat se'ls considera més responsables que els altres en relació a les estratègies a portar a terme. Però, tanmateix, el professorat tutor té la responsabilitat d'oferir oportunitats d'aprenentatge a tots els seus alumnes (Stoll i Fink, 1992), en el benentès que tots els alumnes del grup classe són la seva responsabilitat, independentment de les característiques personals que tinguin.

En l'anàlisi qualitatiu les famílies opinen que, tot i la situació actual de transformació educativa, els docents tenen l'obligació de tenir les competències suficients d'atenció a la diversitat perquè forma part de les seves funcions. Els rols en els centres estan massa definits i categoritzats i això



fa que els docents que no son especialistes d'atenció a la diversitat se'ls considera més responsables que els altres en relació a les estratègies a portar a terme. Sigui com sigui, cal recordar que ser competent implica disposar d'un equipament professional i utilitzar els recursos necessaris per desenvolupar una determinada activitat (Echeverría, 2002, 2009; Lasnier, 2000; Le Boterf, 1995, 2010; Navío, 2005; Rodríguez, Serreri, i del Cimmuto, 2010; Tardif, 2006; Tejada, 1999, 2012).

En l'anàlisi qualitatiu les famílies opinen que, tot i la situació actual de transformació educativa, els docents tenen l'obligació de tenir les competències suficients d'atenció a la diversitat perquè forma part de les seves funcions. Els rols en els centres estan massa definits i categoritzats i això fa que els docents que no son especialistes d'atenció a la diversitat se'ls considera més responsables que els altres en relació a les estratègies a portar a terme.

Els recursos personals, tenint en compte la percepció dels docents destaquem unes puntuacions altes, per tant rellevants per als docents per a l'èxit de l'aprenentatge inclusiu. La línia de tendència incideix en dos punts com aspectes que podrien replantejar en el centre. El primer és la coordinació entre el professorat i l'equip d'orientació per reflexionar les respostes a l'alumnat NESE i la suficiència de recursos a les aules on treballa les docents de suport, indicant la manca d'adaptació del context en relació a l'atenció pedagògica que rep l'alumne.

Amb relació als recursos personals, correlacionen amb els nivells d'impartició de la docència. Es percep que els docents de la ESO són els que han puntuat més alt i generen diferències significatives amb les categories de Batxillerat/Eso+Batxiller/Cicles formatius, Ed. Infantil. Això indica que possiblement és el grup de docents que més necessiten considerar aplicar les mesures inclusives necessàries.

Pel que fa als recursos personals correlacionen amb els càrrecs dels centres. Els càrrecs que més el puntuen són l'orientador/psicopedagog. Són els càrrecs que consideren l'ús de recursos amb més necessitat per a complir amb els objectius de la pràctica inclusiva en el centre. Els càrrecs que no ho prioritzen tant són el Coord de cicle, amb la puntuació més baixa. El càrrec de l'orientador i psicopedagog té un paper clau en l'orientació per ajudar a millorar l'aprenentatge de l'alumnat, la importància de les coordinacions entre l'equip d'orientació son referents clars en els centres, tal com en l'anàlisi qualitativa es reflexa. Tenen la funció d'empoderar. Des del punt de vista quantitatiu el coordinador de cicle sigui el càrrec que té una percepció més baixa pot venir causat per la complexitat en la coordinació i la complexitat de la gestió de personal.

L'anàlisi del factor activitats extraescolars i complementàries ens mostra diferències estadísticament significatives entre els tutors d'aula i els caps d'estudis. On els tutors són els que obtenen les puntuacions més baixes com el que ens permet indicar en el nostre estudi que el nivell de consideració dels processos d'aprenentatge fora de l'aula son poc rellevants. Com hem pogut observar en l'anàlisi qualitatiu els docents tenen la percepció que tots els alumnes compleixen el principi d'accessibilitat en les sortides i colònies.

Amb relació al factor del procés d'avaluació correlacionat amb els càrrecs dels centres, el director és qui el considera més rellevant i la puntuació és significativament més alta que la majoria de càrrecs. En aquest factor correlacionat no hi ha una puntuació significativa amb el cap d'estudis. Entenent que consideren de forma similar el grau de rellevància.

L'alumnat NESE pot ser objecte de rebre més assetjament que la resta de companys també acaba essent un indicador a tenir en compte.

### **7.3. Les percepcions dels professionals dels centres d'infantil, primària i secundària amb relació a l'atenció a la diversitat**

En relació amb tercer objectiu, associat a *les percepcions dels professionals dels centres d'infantil, primària i secundària de Catalunya amb relació a l'atenció a la diversitat*, desenvoluparem la resposta al plantejament dels factors i de les categories que hem portat a terme en tota l'estructura de la investigació, d'aquesta manera donarem la coherència a tot el procés derivat dels resultats.

Segons les dades quantitatives, el factor pla de centre com a variable dependent situa per sobre la mitjana teòrica totes les seves dimensions. El Pla de Centre s'associa a programes d'acollida, mesures d'incorporació en el centre, mesures flexibilitzadores d'atenció... com a estructura general de centre. Podem concloure que totes elles reben una alta puntuació per part dels docents i per tant són rellevants en l'acció de la pràctica inclusiva. En relació a l'anàlisi qualitatiu podem contrastar amb la següent cita (FC 3:4) on la docent de secundària defineix el pla de centre com la identitat del centre i en aquest sentit podem concloure que, tal i com Howe i Miramontes (2001) determinen, qualsevol institució educativa té implícits uns principis per tenir en compte les conseqüències de les seves actuacions per abordar qualsevol dels interrogants morals que es plantegen, per tant el plantejament conseqüencialista associat a la coherència institucional d'atenció a la diversitat és essencial en les estratègies i accions comunes a portar a terme

En relació a l'anàlisi qualitatiu associat al factor de pla de centre podem considerar que el pla de centre és un element essencial per a la coherència institucional. Els docents perceben que un centre coherent i amb línia pedagògica focalitzada envers l'atenció va estretament relacionada amb el pla de centre. Ara bé, atenent la cita (FC 3:10) que algunes famílies han opinat, el pla de centre no ha de suposar un instrument de "marketing" perquè no correspon amb el que viuen els seus fills.

Fernández Batanero (2006) descriu l'escola inclusiva amb tres aspectes claus: un projecte comú de tota la comunitat, projecte educatiu amb la diversitat com a base i un projecte impregnat de valors ètics. Atenent els nostres resultats els desplaçaments dels projectes educatius que no tenen un enfoc i desplegament inclusiu, afavoreixen el treball individualitzat dels docents i, en conseqüència un desplegament desigual de mesures a les aules. El projecte educatiu amb la diversitat com a base les cites (7:11) i (E 9:6) especifiquen que dins un mateix centre pot haver-hi cicles amb diferents propostes metodològiques i això contradeix el plantejament de pla de centre. Diferents autors (Ainscow, 2004; Blanco, 2006; Bunch, 2008; Escudero i Martínez, 2012; Muntaner et al., 2016) plantegen amb els seus estudis les barreres d'aprenentatge alhora de portar a terme les pràctiques inclusives de les quals el lideratge, les actituds negatives de docents, concepció d'inclusió... forma part de la pròpia identitat. Per tant no podem deixar de banda la necessitat de lideratge dels equips directius per a construir plans de centre enfocats en estratègies inclusives.

Amb relació al pla de centre correlacionat amb el càrrec del centre observem que el càrrec que li dona una puntuació més alta és el de Director/a. En canvi, el que li dona més baixa són les categories de Tutor, Especialista at. Diversitat, Coord. Cicle, Cap Dept, Coord. Pedag i cap d'estudis. Per tant el director li dona molta força al pla de centre, segurament per la coherència que suposa tenir un projecte educatiu ferm i consolidat, tal i com exposem en el paràgraf anterior.

Amb relació al disseny curricular i metodologia correlacionat amb el nivell d'impartició de la docència, podem concloure que els docents de les categories d'Infantil+Primària/Primària+ESO, Ed. Infantil, Ed. Primària puentuen significativament més alt que els docents de les categories de Batxillerat/ESO+Batxillerat/Cicles formatius. Per tant, seguint amb els plantejaments qualitius, el grau de rellevància en relació a les metodologies d'aula es pot associar a que els centres d'infantil, primària i ESO tenen major consciència del treball conjunt i diversificar metodologies a l'aula.

Els docents de les escoles i institut-escola consideren important el disseny curricular i metodològic del centre en relació a la qualitat de l'atenció inclusiva. Els resultats de les entrevistes i focus grup deixen en evidència que els dissenys curriculars no segueixen propostes de mesures universals reals. Les mesures van associades a l'atenció de la necessitat del nen essencialment. Algunes de les mesures descrites consisteixen en reduir les paraules d'un dictat (E1:18), proposar un llibre de nivell de curs inferior (E 1:13). Segons Sokal (2012. P.405) per portar a terme un disseny curricular que atengui a la diversitat cal que hi hagi habilitats d'observació i registre, habilitats analítiques, consciència de desenvolupament típic. És rellevant concloure que cal portar terme aquestes habilitats inclusives amb acord i consens de centre.

A nivell de resultats també destaquem que es reitera en l'anàlisi qualitatiu el fet que els cicles d'un mateix centre poden realitzar plantejament didàctics oposats (E 7:4). Considerem que el plantejament del disseny necessita un acord de base perquè sinó tal i com Burghstajler (2011), el currículum serà discapacitat en la mesura que no permeti que tot l'alumnat pugui accedir-hi.

Per tant, tot i que els docents de primària puntuen més alt que altres categories de docents en els resultats del qüestionari associats al plantejament curricular. El disseny curricular dirigit a l'atenció a la diversitat necessita aspectes bàsics de comprensió, habilitats i consciència en l'actuació. A més, l'ètica va relacionada amb les actituds dels docents, aquests són vitals per comprendre els diferents trastorns i com ensenyar a l'aula (Benish i Bramlet, 2011). Zirkel, (2008) en el seus estudis planteja que per promoure la diversitat i la inclusió en el currículum cal un diàleg obert entre docents sobre el currículum afavoreix la millora de les actituds respecte els companys.

Altres aspectes que sorgeixen fruit dels resultats de l'anàlisi qualitatiu és que hi ha barreres associades a exercir conjuntament dos docents a l'aula (FC 2:66). La coordinació amb agents externs tampoc es valora bé (EAP). Les docents consideren hi ha una barrera d'accessibilitat als agents externs i es creen protocols eters per accedir-hi (E 9:14).

Amb relació a la variable nivell d'impartició de la docència (infantil – primària, infantil – primària - ESO, ESO) associat al factor d'organització i coordinació. Els centres que treballen exclusivament amb centres ESO, puntuen menys que els centres d'infantil i primària i instituts-escola. Per tant la rellevància de l'organització i coordinació per a l'èxit de les pràctiques inclusives és superior en els centres de d'infantil i primària, i instituts escola. En aquest sentit demostra la importància que manifesten els docents en relació a l'organització i coordinació sobretot en centres de primària. En relació a secundària els resultats ens descriuen que la percepció en relació a les coordinacions és inferior que primària i això fa accentuar la solitud del docent en la presa de decisions d'atenció a l'aula.

El factor organització i coordinació com a variable dependent també obté unes altes puntuacions per sobre de la mitja teòrica en totes les seves dimensions. Considerant que l'organització dels espais, l'organització de matèries, dels docents de suport i la flexibilitat del grup són significatives per a l'actuació de la pràctica docent. Tot i les altes puntuacions les barreres

detectades infleixien molt en aquest valor. És reiterat per a tots els entrevistats i focus group els pocs espais de trobada en els centres, pocs espais de debat pedagògic, de coordinació real i no basat en el traspàs d'informacions d'equip directiu a cicles, la gestió dels recursos i la seva transparència també es percep com un element discordant.

Amb relació a la correlació de factor organització i coordinació amb càrrec del centre hi ha significativitat en tota la resta de categories vs el Director/a. Aquest, puntua de forma més rellevant el factor associat a l'organització i coordinació, ho entenem que és el màxim responsable de la institució, el factor va associat en afavorir espais d'inclusió, col·laboració i coordinació entre docents de diferents matèries, coordinar i col·laborar amb altres professionals. Sorpren que els altres membres de l'equip directiu no ho puntuïn amb puntuacions més altes.

El director com a màxim responsable pretén optimitzar tots els moments en benefici d'una actuació conjunta a l'aula. Muntaner et al. (2016) descriu que l'aula necessita tres actuacions principals per tenir èxit. Aquestes són la planificació del procés, la globalització i interdisciplinarietat dels continguts i entratègies metodològiques didàctiques. Per tant és evident que quan el director puntua alt aquest factor, i quan els docents entrevistats manifesten la preocupació de la manca de coordinació caldrà trobar un facilitador perquè a més el treball coordinat aporta benestar docent.

En relació al factor recursos personals, el professorat dels públics puntua menys que els privats concertats. Podem intuir doncs que la percepció de recursos humans i materials dels centres privats-concertats és superior que als de la pública.

Amb relació a la correlació entre factor organitzacional i coordinació amb el nivell d'exercici de la docència. Els docents de les categories d'infantil i primària/Primària+ESO puntuen significativament més alt que els docents de les categories de Batxillerat/ESO+Batxillerat/Cicles formatius. Donant a entendre que per als docents de primària i els d'institut escola consideren valuosos el factor organitzacional i coordinació en la seva pràctica.

Amb relació a les diferents titularitats de centres ens permet percebre que aquesta només incideix, establint diferències estadísticament significatives, en els factors relacionats amb l'organització i la coordinació, on el professorat dels centres públics puntua menys que els privats; indicant que la percepció de la rellevància d'organització i coordinació en els centres privats és superior a la dels públics.

En relació al factor procés d'avaluació podem concloure que els docents han puntuat totes les seves dimensions per sobre de la mitjana teòrica, és per això que es conclouem que es porten a terme en un alt nivell i es poden considerar rellevants en el procés d'avaluació de la pràctica docent en general.

Altres aspectes que sorgeixen fruit dels resultats és que hi ha barreres associades a exercir conjuntament dos docents a l'aula. La coordinació amb agents externs tampoc és ben valorada (EAP). Les docents consideren hi ha una barrera d'accessibilitat als agents externs i es creen protocols etèrns per accedir-hi.

Finalment, pel que fa a la valoració del rol docent i dels professionals vers l'atenció a la diversitat en els centres educatius d'educació infantil, primària i secundària, seguint a Puigdemívol i Justiniano (2004), hem de significar que tant el replantejament de l'organització del centre com la gestió, inclosa la curricular s'ha d'orientar cap al canvi que en la educació es preveuen,

incidint sobre la millora i la qualitat, des de la pràctica docent, la col·laboració i la coordinació amb tots els agents que intervenen en els processos educatiu i de desenvolupament de l'alumnat en general i, específicament en la consideració de la diversitat, a la que correspon tot l'alumnat, com eix conductor de les accions.

#### **7.4.LIMITACIONS DE L'ESTUDI I LINIES FUTURES DE LA INVESTIGACIÓ**

Com tota recerca en investigació social, donats el canvis i les dinàmiques socials a les que estem subjectes, ens porta establir per una banda, les limitacions que l'estudi realitzat presenta; i per altre, cap a on podem anar amb relació als processos d'inclusió educativa.

Amb relació a les limitacions, aquestes esdevenen generalment, també en el nostre cas de la mostra utilitzada, doncs, ens podem apropar a la representativitat, però el marge d'error derivat per las situacions no controlades en l'aplicació dels instruments de recerca d'informació pot portar-nos a disposar d'informacions que en altres cinsjrcunstàncies conduirien a resultas diferents. No obstant, això entenem que el procés de triangulació per instruments permet aprofundir en els aspectes considerats en els objectius. Es cert, per altre part, que la possibilitat d'aprofundir en molta de la informació exposada podria ser necessari, per`ens portaria a una extralimitarnos de les pretensions que tenim. Per exemple, amb referència a la mostra autilitzada, en algunes categories específicament en les que fan referència als nivells educatius en els quals treballa el professorat la mostra és clarament inferior a les que es treballa en aquest cas a infantil i primària. Per tant seria interessant ampliar el nombre de la mostra de les categories de formació professional, batxillerat. Donat que pot afectar en els resultats de la poca representació de la mostra d'aquestes categories.

Amb relació als l'instruments, entenem que són vàlids, utilitzat en el I+D+I mencionat a l'inici, per tant la seva contrastació permet donar validesa per a no considerar la limitació derivad d'ells.

Amb relació a les línies de futur, aquestes queden supeditades als canvis i a les dinàmiques de la societat i de la educació. Però, la necessitat i la idea és aprofundir en els plantejament de la inclusió vers la justícia social donat les problemàtiques que els diferents perfils professionals es dopen presentar tan enl'aula com en els centres educatius en el marc social, així com els processos específics de les intervencions dels serveis per atendre la diversitat a les aules.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Aguiló-Regla, J. (2009). Dos concepciones de la ética judicial.
- Ainscow, M i Miles, S. (2009): "Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?" En C. Giné (coord), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.
- Ainscow, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado* (Vol. 87). Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles són las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. Recuperat de <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1294-4>
- Ainscow, M. i Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Ainscow, M., Booth, T. i Dysón, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledg.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I., Joyce, N., Sheikh, S., i Cote, N. G. (2011). Knowledge and the prediction of behavior: The role of information accuracy in the theory of planned behavior. *Basic and applied social psychology*, 33(2), 101-117.
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., i Zubillaga del Río, A. (2012). Diseño Universal para el Aprendizaje DUA. Ministerio de Economía y Competitividad, España.
- Allan, J. Brown, S. i Riddell, S (1998). Permission to speak? Theorising special education inside the classroom. En Clark, C.; Dysón, A. y Milward, A. *Theorising Special Education*. London: Routledge, (pp. 21-31).
- Amilburu, M. G., i Gutiérrez, J. G. (2012). *Filosofía de la educación: Cuestiones de hoy y de siempre* (Vol. 4). Narcea Ediciones.

- Amilburu, M. G., i Gutiérrez, J. G. (2012). *Filosofía de la educación: Cuestiones de hoy y de siempre* (Vol. 4). Narcea Ediciones.
- Araque Hontangas, N., i Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prismasocial*, 4, 1-37. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632700>
- Armstrong, F. (2003). *Spaced out policy, difference, and the challenge of inclusive education*. Dordrecht: Kluwer.
- Arnaiz, V. (2003). Diez propuestas para una pedagogía de la muerte. *Aula de Innovación educativa*, 122, 59-61.
- Ávila, A.L., i Esquivel, V. (2015). *Educación Inclusiva en nuestras aulas*. (37) San José: Editorama.
- Barrio de la Puente J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperat de
- Benish, T. M., i Bramlett, R. K. (2011). Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 1-17.
- Bilbeny, N. (2012). *Ética del periodismo* (Vol. 2). Edicions Universitat Barcelona.
- Bilbeny, N. (2019). L'ètica com a factor essencial de la vida acadèmica. Lliçó inaugural del curs acadèmic 2019-2020. Universitat de Barcelona.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 4(3), 59-68. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10486/660828>
- Booth, T., i Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Booth, T., i Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., i Ainscow, M. (1998). *From them to us* (pp. 232-246). London: routledge.
- Booth, T., i Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.
- Brussino, O. (2021). *Building capacity for inclusive teaching: policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*. OECD.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada des de la experiencia práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 77-89. Recuperat de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/22/21>

- Burgstahler, S. (2011). *Universal Design: process, principles and applications*. Seattle (EE. UU.): DO-IT, University of Washington (recuperado el 25/6/2014 de <http://www.washington.edu/doiit/Brochures/Programs/ud.html>).
- Campbell, E. (2003). *EBOOK: The Ethical Teacher*. McGraw-hill education (UK).
- Camps, V. (2013). *Breve història de la ètica*. Barcelona: RBD DIVULGACIÓ.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español version 2.0.
- Cortina, A (2004). *Construir confiança. Ètica de la empresa en la societat de la informació y las comunicaciones*. Madrid. Trotta.
- Cortina, A., i Martínez, E. (1996). *Ètica aplicada*. . Madrid: Akal, 151-183.
- Cortina, A., Orts, A. C., i Navarro, E. M. (1996). *Ètica* (Vol. 4). Ediciones Akal.
- De la Herrán, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadas en la Edad Antigua. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 10 (4),286-334.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (19 de octubre de 2017), núm. 7477.
- Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm 2528.
- Departament d'Ensenyament (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2017).
- Dovigo, F. (2017). Linking Theory to Practice in Inclusive Education, In Dovigo, F. (Ed.) *Special Educational Needs and Inclusive Practices*, 33–62. Rotterdam: Sense Publishers.
- Durán Gisbert, D. i Giné Giné C. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. *Red Iberoamericana De Expertos En La Convención De Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad*. Recuperat de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18037>



- Eagly, A. H., i Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Narcea.
- Echeita, G. i Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, (17), 23-35.
- Echeita, G., i Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de investigación educativa*, 20 (1), 7-43. Echeverría, B. (2009). Trece interrogantes sobre la E. R. A. de las competencias, en J. Tejada, (coord.) et al. *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. (pp. 331-346). Madrid: Tornapunta.
- Efthymiou, E. i Kington, A. (2017). The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective. *Student Learning, Childhood & Voices. Cogent Education*, (4), 1-20: 1304015 <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304015>
- Escudero, J. M., i Martínez D, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación. *Revista de Educación, número extraordinari*, 174-193. Recuperat de <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>.
- Fernández Batanero, J. M. (2006). La educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 1-10. Recuperat de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2595>
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Florian, Lani. Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 2008, vol. 35, no 4, p. 202-208.
- Franck, O. (2017). *Assessment in ethics education*. Springer International. PU.
- Gaad, E., i Khan, L. (2007). Primary mainstream teachers attitudes towards inclusion of students with special educational needs in the private sector: A perspective from dubai.

- International Journal of Special Education, 22, 96-109. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?id=EJ814493>
- García García, E. (2010). *Competencias éticas del profesor y calidad de la educación*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13 (4). pp. 29-41.
- García, M.M. i Olivares, M.A. (2017). *Vivir la escuela como un proyecto colectivo. Manual de organización de centros educativos*. Madrid: Pirámide.
- Gibson, S. (2006). Beyond a 'culture of silence': inclusive education and the liberation of 'voice'. *Disability & Society*, 21(4), 315–329.
- Giné, C., i Durán Gisbert, D. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva. *Recuperado de:* < <http://www.repositoriocdpd.net>, 8080.
- Gine, C., Duran, D., Font, J. i Miquel, E. (Eds.)(2009). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 182.
- Guillén, M. (2006). *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza*. Madrid: Pearsón Prentice Hall.
- Hammer, D., i Wildavsky, A. (2018). The open-ended, semistructured interview: An (almost) operational guide. In *Craftways* (pp. 57-101). Routledge.
- Hick, P., Kershner, R., i Farrell, P. (2009). Psychology for inclusive education. *New directions in theory and practice*. London and New York: Routledge.
- Hornby, C. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256 DOI: 10.1111/1467-8578.12101.
- Horner, R. H., i McIntosh, K. (2016). Reducing coercion in schools: The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports. *The Oxford handbook of coercive relationship dynamics: Basic mechanisms, developmental process, and intervention applications*, 330-340.
- Hortal, A. (1994). *La ética profesional en el contexto universitario : lección inaugural del curso académico 1994-1995 de la Universidad Pontificia de Comillas, pronunciada el 6 de octubre de 1994*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Howe, K. R., i Miramontes, O. B. (2001). *La ética de la educación especial*. Idea Books. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/7373/rev132COL2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>

- Imbernón Muñoz, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. *La formación del profesorado y el desarrollo del currículum*, 588-603.
- Jacksón, L. B., Ryndak, D. L., i Wehmeyer, M. L. (2010). Context, Curriculum, and Student Learning : A Case for Inclusive Education as a research based practice. *Research and Practice for Persóns with Severe Disabilities*, 33(4), 175-195. Recuperat de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2511/rpsd.33.4.175>
- Jimersón, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Andersón, G. E., i Dalton, M. J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *The California School Psychologist*, 7(1), 51-62.
- Jurado de los Santos, P. i Soler Costa, R. (2017). Percepciones del profesorado y atención a la diversidad de alumnado. Análisis cuantitativo en un estudio exploratorio. En El Homrani, M., Ávalos, I. i Báez, D.E. (Coords.). *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa*. Albolote (Granada): Ed. Comares, S.L. Pp. 584-594.
- Jurado, P. (2020). Inclusión y Educación. Bases de y para una educación inclusiva. En Ortíz, L. y Carrión, J.J. (coords.). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. Madrid: Editorial DYKINSÓN. Pp. 49-82.
- Jurado, P. i Justiniano, M.D. (2012). Análisis de los elementos que favorecen a la escuela inclusiva. En Cotrina, M.J. y García, M. *Prácticas en educación inclusiva: Diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Universidad de Cádiz. Pp. 773-781.
- Kourkoutas, E., Toth, A. N., i Vitalaki, E. (2015). Limits and Perspectives for the Promotion of the Inclusive Culture and Paradigm within School Context: Theoretical Considerations and Empirical Findings from Greece and Hungary, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3 (3), 1-33.
- Kuyini, A. B., i Desai, I. (2007). Principals and teachers attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 104-113.
- Lai, Y. S. S., i Zhang, K. C. (2014). A Comparisón on Inclusive Practices for Children with Special Needs in Faith-Based Kindergartens in Hong Kong. *Journal of Religion and Health*, 53(3), 809-824. Recuperat de <http://doi.org/10.1007/s10943-013-9676-3>
- Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Montreal: Guerin.

- Lawrie, G., Marquis, E., Fuller, E., Newman, T., Qui, M., Nomikoudis, M., Roelofs, F., i Van Dam, L. (2017). Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1).  
<http://dx.doi.org/10.20343/teachlearningu.5.1.3>
- Le Boterf, G. (1995). De la compétence: essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Editions d'Organisations. Le Boterf, G. (2010). Repenser la compétence. Paris: Editions d'Organisation.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, 106(4), 17158-17207.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (2009). Diari de la Generalitat, 2009.
- López Melero, M. (1997). La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de las ciencias de la educación? *Educar*. (21), 7-17.
- Lubin, J. i Fernal, S. (2022). Barriers to inclusion: insights of special and general educators from the US and St. Lucia. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*. 22(2), 116-125, <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12552>
- Marchesi, Á., i Díaz Fouz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Editorial SM (Madrid, España).
- Marchesi, Á., i Díaz Fouz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Editorial SM (Madrid, España).
- Márquez Aguirre, J. A. (2015). Diseño universal de aprendizaje: arquitectes de los procesos educativos. Hachetetepe. *Revista científica de Educación Y Comunicación*, (10), 107-115.  
<https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2015.v1.i10.10>
- McMaster, C. (2013). The Inclusive Practices Tools : Trying to Take a Short Cut to Inclusion ? *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 10(2), 220-230. Recuperat de <http://www.ieag.org.nz/documents/mcmaster.pdf>
- Meyer, A., Rose, D. i Gordon, D. (2014). *Universal design for learning. Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Moliner-García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2), 27-44. Recuperat de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160204.pdf>

- Moriña Díez, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538. Recuperat de [www.revistat.un.es/rie/article/view/94051](http://www.revistat.un.es/rie/article/view/94051)
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. A P. Arnáiz, M.D. Hurtado, i F.J. Soto (Coords.), 25 años de la integración escolar en España.(pp. 2-24). Murcia: Consejería de Educación Formación y Empleo.
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R., i De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 34(1), 31-50. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Nacions Unides. (1991). *Convenció sobre els Drets dels Infants* (1a. ed., 1a. reimp.). Nueva York: Nacions Unides.
- Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Barcelona: Octaedro.
- Novak I. Evidence-based diagnosis, health care, and rehabilitation for children with cerebral palsy. *J Child Neurol*. 2014 Aug;29(8):1141-56. doi: 10.1177/0883073814535503. Epub 2014 Jun 22. PMID: 24958005.
- O'Donoghue, T. A, i Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 889-904. Recuperat de [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00033-0](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00033-0)
- Opertti, R., Walker, Z., i Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The handbook of special education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 149-169). London, England: SAGE.
- Orkwis, R., i Mclane, K. (1998). A curriculum every student can use: Design principles for student access. *ERIC/OSEP Topical Brief*, Fall, 1988. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Pastor, C. A., Sánchez, J., i Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). *Recuperado de: [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)*.
- Pastor, C., Sánchez S, J. M., i Zubillaga, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. *Obtenido de [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)*.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Pieper, A. M. (1991). *Ética y Moral*, Barcelona, Editorial Crítica.

- Puigdemívol, I., i Justoniano, M.D (2004). Atención a la diversidad. Mòdulo: Programa de Formación e innovación Institucional i Académica dirigido a los insitutos Normales Superiores (INS) públicos de Bolivia. Barcelona. UVB.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10854/1998>
- Rakap, S., i Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. Recuperat de <http://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Reindal, S. M. (2009). Disability, capability, and special education: towards a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2),155-168, DOI:10.1080/08856250902793610.
- Rodríguez, M. L., Serreri, P. i Del Cim-muto, A. (2010). Desarrollo de competencias: Teoría i práctica. Barcelona: Laertes educación.
- Rose, D. H. i Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Rose, D. i Gravel, J. (2010). "Universal design for learning". En P. Petersón, E. Baker y B. McGraw, (Eds.), *International encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier; 119-124.
- Salend, S. J. (2011). Addressing test anxiety. *Teaching exceptional children*, 44(2), 58-68.
- Salend, S.J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (6th ed.). Columbus, OH: Merrill/Pearsón Education.
- Sánchez-Gómez, V., i López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal des de el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160.
- Sandoval, M., Lopez, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., i Echeita, G. (2002). *Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. *Contextos Educativos*, 5, 227-238. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10810/26170>
- Sato, T., i Hodge, S. R. (2009). Asian international doctoral students' experiences at two American universities: Assimilation, accommodation, and resistance. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(3), 136.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos* (Vol. 1). Barcelona: paidós.

- Schujman, G. (2004). *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*. Octaedro ISBN 84-8063-699-8, (pp. 17-36).
- Schujman, G. (2004). *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*.
- Seyram, J., i Klibthong, S. (2015). Transforming Thai Preschool Teachers Knowledge on Inclusive Practice: A Collaborative Inquiry. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 57-69. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.5>
- Shaw, R..A. (2012). Employing Universal Design for Instruction. *New Direction form Student Services*. (134), pp. 21-33. (DOI: 101002/ss.392).
- Shyman, E. (2015). Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62,(4), 351–362, <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1025715>
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2021). *L'educació inclusiva a Catalunya*. [https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8067/Informe%20Educacio%20Inclusiva\\_cat.pdf](https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8067/Informe%20Educacio%20Inclusiva_cat.pdf)
- Singer, P. (1995). *Ética Práctica*, 2.ª ed., Cambridge University Press, , XIV, 492.
- Skrtic, Th.M. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En Franklin, B.M. (Ed.). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Edcs. Pomares-Corredor.Pp. 35-72.
- Sokal, L. (2012). What Are Schools Looking for in New, Inclusive Teachers? *McGill Journal of Education Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(3),403–420. <https://doi.org/10.7202/1014866ar>
- Sokal, L. (2012). What are schools looking for in new, inclusive teachers?. *McGill Journal of Education*, 47(3), 403-420).
- Stainback, S. B. E., i Stainback, W. C. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Stainback, S. E., i Stainback, W. E. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Paul H. Brookes Publishing.
- Stainback, S., i Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea Ediciones.
- Stockall, N.S.; Dennis, L. i Miller, M. (2012). Right from the start. Universal Design for Preschool. *Teaching Exceptional Children*. 45(1). 10-17.

- Stoll, L., i Fink, D. (1992). Effecting school change: The Halton approach. *School effectiveness and school improvement*, 3(1), 19-41.
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47-53.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montreal: Chenieriele Education.
- Tejada Fernández, J., (2009). COMPETENCIAS DOCENTES. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13(2), 1-15.
- Tejada Fernández, José i Ruiz Bueno, Carmen. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. EducaciónXX1, <https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.12175.19>.(1).17-38.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2011). Competencias docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13. Recuperat de
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. Educación XX1, 15 (2), 17-40. Recuperat de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/125>
- Thomas, G. i Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusión*. 2nd edition, Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill.
- Thomas, M.K.W. i Whitburn, B.J. (2019). Time for inclusion?, *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 159-173, DOI: 10.1080/01425692.2018.1512848.
- Tricia M. Benish i Ronald K. Bramlett (2011). Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children, *Educational Psychology in Practice*, 27:1, 1-17, DOI: [10.1080/02667363.2011.549350](https://doi.org/10.1080/02667363.2011.549350)
- UNESCO (1990). "Declaración Mundial de Educación para Todos". Jomtien. 2000. "Informe del Foro Mundial de Educación para Todos". Dakar. <http://www.oei.es> Recuperado [27/04/2014].



- UNESCO (1992). Informe Nacional de Educación. Ginebre: UNESCO. Recuperat de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8fc2c6cc-1910-4e16-80a4-65d3a3ea50d6/informe-nacional-de-educacion-1992.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. UNESCO.
- UNESCO (2001). *The open file on inclusive education*. Paris: UNESCO. Recuperat de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
- UNESCO (2005). *EFA global Monitoring Report 2005*. New York: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org> Recuperat [20/12/2013].
- UNESCO (2005). Pautas para la inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos. París: UNESCO.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. ED/BIE/CONFINTED 48/3. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Directrices políticas sobre inclusión en la Educación*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa)
- UNESCO (2015). *Repensar l'educació vers un bé comú mundial*. Recuperat de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244219>
- UNESCO (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. París (Francia).
- Van Manen, M. (2010). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós. 3ª reimpr.
- Vigo, A. (2018). *El nivell d'autoeficàcia i d'autocompassió dels mestres i la seva relació amb les pràctiques inclusives* [Tesi de Doctorat, Universitat Illes Balears]. [tava1de1.pdf \(tesisred.net\)](https://tesisred.net)
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35 DOI: 10.1080 / 0885625082000042294.

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.