



Universitat
de les Illes Balears

TESI DOCTORAL
2018

**EL NIVELL D'AUTOEFICÀCIA I
D'AUTOCOMPASSIÓ DELS MESTRES I LA SEVA
RELACIÓ AMB LES PRÀCTIQUES INCLUSIVES**

Antonio Vigo Aguiló



Universitat
de les Illes Balears

TESI DOCTORAL

2018

Programa de Doctorat d'educació

**EL NIVELL D'AUTOEFICÀCIA I
D'AUTOCOMPASSIÓ DELS MESTRES I LA SEVA
RELACIÓ AMB LES PRÀCTIQUES INCLUSIVES**

Antonio Vigo Aguiló

Director: Joan Jordi Muntaner Guasp

Directora: Dolors Forteza Forteza

Tutor: Joan Jordi Muntaner Guasp

Doctor per la Universitat de les Illes Balears

Joan Jordi Muntaner Guasp
Dolors Forteza Forteza

Agraïments

M'agradaria agrair la confiança i suport de totes les persones que m'han acompanyat durant aquest camí. Primer de tot, dec la major de les gratituds als meus directors de tesi, Dr. Joan Jordi Muntaner i Dra. Dolors Forteza. Han estat els guies durant el meu treball, sempre presents, i la seva aportació acadèmica incalculable sempre ha donat llum als meus dubtes.

En segon lloc he de donar les gràcies a tots els mestres que han participat a l'estudi. Sense ells hagués estat impossible arribar fins aquí. Han demostrat que la comunitat educativa està preparada per atendre de la millor manera possible a l'alumnat.

A na Rosa, que m'ha acompanyat i confiat en mi, tan pacient en aquells moments en els que m'he sentit superat pels problemes.

A tots els companys del dia a dia, gràcies als quals, les escoles i instituts acullen de forma tan afectuosa i professional als nostres infants i joves. La seva tasca i dedicació sempre estarà present en la meva idea d'una educació inclusiva i de qualitat. Especialment a vosaltres: Pedro, Laura, Mar, Antònia, David, Paquita, Silvia, Jenny, Mayte, Cati, Antònia, Dani, Gori, Juan Emilio, Maria, Sara, Manuela i Marina.

També als amics que he anat fent a altres entorns educatius no escolars. Sobretot a ses dues Neus, a na Geno, a n'Antònia i a nen David.

Per acabar a tots vosaltres, amics i família, que m'heu acompanyat als bons i mals moments: Mamà, Joan, Maria Bel, Pau, Júlia, Paulí, Miquel, Pep, Josep, Javi, Miquel Bernat, Sergi, Lara i Victoriano.

Resum

La inclusió educativa cobreix diferents àmbits, des de polítiques fins a pràctiques. Pràctiques d'aula a les quals encara es troben múltiples barreres, malgrat també s'identifiquen factors que afavoreixen la inclusió. L'objectiu d'aplicar pràctiques inclusives és aconseguir la inclusió social i un desenvolupament integral de tots els alumnes. Les mesures que es prenguin, en aquest sentit, han de permetre la presència, la participació i el progrés de qualsevol alumne sense excepcions. Tots els infants, independentment de la seves condicions personals, han de poder assistir a l'escola conjuntament amb la resta.

Els mestres són un element imprescindible en aquest procés inclusiu i més concretament les seves actituds. En aquesta recerca s'ha revisat la literatura centrada en l'anàlisi de les variables que incideixen en les actituds dels mestres en relació a la inclusió educativa, destacant l'autocompassió i l'autoeficàcia. La metodologia aplicada defineix la investigació com a quantitativa de caire no experimental i descriptiva.

L'objectiu principal de la recerca és comparar les puntuacions de les variables d'autoeficàcia i autocompassió amb les de pràctiques inclusives, per obtenir alguna relació entre elles. De forma complementària, hem comparat algunes característiques personals dels mestres com l'edat, el gènere i els anys d'experiència, i algunes característiques contextuals com el número d'alumnes, el número d'alumnes amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE), les hores de suport rebudes i el nivell educatiu amb les puntuacions d'inclusivitat de les pràctiques.

L'objectiu s'ha concretat en nou hipòtesis amb la mateixa variable dependent: la inclusivitat de les pràctiques educatives. Per altra banda, les variables independents són el nivell d'autocompassió, el nivell d'autoeficàcia, l'edat, el gènere, els anys d'experiència, el número d'alumnes, el numero d'alumnes amb NESE, el nivell educatiu i les hores de suport rebudes per altres mestres.

Per recollir les dades s'ha utilitzat un qüestionari dividit en quatre blocs. El primer recoeix les dades referides a les seves característiques personals i contextuals. El segon fa referència als ítems d'autoeficàcia de l'escala de pràctiques inclusives dels mestres

(TEIP), elaborada per Sharma, Loreman i Forlín (2012). El tercer bloc inclou les preguntes de la *Self-compassion Scale* (SCS) creada per Neff (2003). I el quart, darrer bloc del qüestionari, conté les qüestions de la Guia per a l'avaluació de pràctiques inclusives (GEPIA), confeccionada per García, Romero i Escalante (2011).

La mostra està composta per 136 mestres tutors de primària de centres públics de Mallorca, dels quals 115 són dones i 21 són homes. I l'anàlisi estadística s'ha dut a terme a través de l'SPSS v.15, aplicant proves per comprovar la normalitat, la homocedasticitat i la significativitat i determinar la influència estadística entre les variables independents i dependents.

Els resultats de l'anàlisi estadística aplicat a les variables del nostre estudi demostren que les puntuacions de pràctiques inclusives dels mestres augmenten quan tenen nivells més alts d'autocompassió i d'autoeficàcia; resultats que coincideixen amb investigacions internacionals realitzades a altres contextos; per altra part, els homes de la mostra posen en pràctica mesures significativament més inclusives que les dones, i aquestes mostren resultats significativament més baixos que els homes en autocompassió, autoamabilitat i *mindfulness*; i per últim, els mestres de 1r d'EP mostren resultats significativament més baixos que els de 3r d'EP en la concepció del temps del que disposen per aplicar pràctiques inclusives.

Resumen

La inclusión educativa cubre diferentes ámbitos, desde políticas hasta prácticas. Prácticas de aula que aún se encuentran múltiples barreras, aunque también se encuentran factores que favorecen la inclusión. El objetivo de aplicar prácticas inclusivas es lograr la inclusión social y un desarrollo integral de todos los alumnos. Las medidas que se tomen en este sentido deben permitir la presencia, la participación y el progreso de cualquier alumno sin excepciones. Todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, deben poder asistir a la escuela conjuntamente con el resto.

Los maestros son un elemento imprescindible en este proceso inclusivo y más

concretamente sus actitudes. En esta investigación se ha revisado la literatura centrada en el análisis de las variables que inciden en las actitudes de los maestros en relación a la inclusión educativa, destacando la autocompasión y la autoeficacia. La metodología aplicada define la investigación como cuantitativa de tipo no experimental y descriptiva.

El objetivo principal de la investigación es comparar las puntuaciones de las variables de autoeficacia y autocompasión con las prácticas inclusivas, para obtener alguna relación entre ellas. De forma complementaria, hemos comparado algunas características personales de los maestros como la edad, el género y los años de experiencia, y algunas características contextuales como el número de alumnos, el número de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) , las horas de apoyo recibidas y el nivel educativo con las puntuaciones de inclusividad de las prácticas.

El objetivo se ha concretado en nueve hipótesis con la misma variable dependiente: la inclusividad de las prácticas educativas. Por otra parte, las variables independientes son el nivel de autocompasión, el nivel de autoeficacia, la edad, el género, los años de experiencia, el número de alumnos, el número de alumnos con NEAE, el nivel educativo y las horas de apoyo recibidas por otros maestros.

Para recoger los datos se ha utilizado un cuestionario dividido en cuatro bloques. El primer recoge los datos referidos a sus características personales y contextuales. El segundo hace referencia a los ítems de autoeficacia de la escala de prácticas inclusivas de los maestros (TEIP), elaborada por Sharma, Loreman y Forlín (2012). El tercer bloque incluye las preguntas de la Self-compassion Scale (SCS) creada por Neff (2003). Y el cuarto, último bloque del cuestionario, contiene las preguntas de la Guía para la evaluación de prácticas inclusivas (GEPIA), confeccionada por García, Romero y Escalante (2011).

La muestra está compuesta por 136 maestros tutores de primaria de centros públicos de Mallorca, de los cuales 115 son mujeres y 21 son hombres. Y el análisis estadístico se ha llevado a cabo a través del SPSS v.15, aplicando pruebas para comprobar la normalidad, la homocedasticidad y la significatividad y determinar la influencia estadística entre las variables independientes y dependientes.

Los resultados del análisis estadístico aplicado a las variables de nuestro estudio demuestran que las puntuaciones de prácticas inclusivas de los maestros aumentan cuando tienen niveles más altos de autocompasión y de autoeficacia; resultados que coinciden con investigaciones internacionales realizadas en otros contextos; por otra parte, los hombres de la muestra ponen en práctica medidas significativamente más inclusivas que las mujeres, y éstas muestran resultados significativamente más bajos que los hombres en autocompasión, autoamabilidad y mindfulness; y por último, los maestros de 1º de EP muestran resultados significativamente más bajos que los de 3º de EP en la concepción del tiempo del que disponen para aplicar prácticas inclusivas.

Summary

Inclusive Education implies different areas, from policies to practices. Practices in the classroom are still many barriers, but also with factors that favor their application. The objective of applying inclusive practices is to achieve social inclusion and an integral development of all students. These measures must improve the presence, participation and progress of any student without exception. All children, regardless of their personal conditions, must learn together, with the other students.

Teachers are an essential element in this inclusive process and more specifically their attitudes. In this research, literature has been reviewed focusing on the analysis of the variables that influence teachers' attitudes in relation to educational inclusion, emphasizing self-compassion and self-efficacy. The research methodology is quantitative, non-experimental and descriptive.

The main objective is to compare the self-efficacy and self-compassion scores with those of inclusive practices, to reveal some relation between them. Complementary, we have compared some characteristics of teachers such as age, gender and experience, and some contextual features; the number of students, the number of students with specific needs of educational support, the hours of support received and the educational level with the inclusive scores of the practices.

The objective has been divided into nine hypotheses with the same dependent variable: the inclusiveness of educational practices. The independent variables are the level of self-compassion, the level of self-efficacy, age, gender, experience, the number of students, the number of students with specific needs of educational support, the educational level and the hours of support received by other teachers.

To collect the data, we have used a questionnaire divided into four parts; one first to collect the data referring to their personal and contextual characteristics. A second part with the self-efficacy questions of the scale of inclusive practices (TEIP), created by Sharma, Loreman and Forlín (2012). A third with self-compassion scale questions (SCS) created by Neff (2003). And the fourth with the questions from the guide for the evaluation of inclusive practices (GEPIA), created by García, Romero and Escalante (2011).

Our sample is of 136 teachers of primary school of public centers of Mallorca; 115 women and 21 men. And the statistical analysis was carried out through SPSS v.15, applying tests to check normality, homocedasticity and significance to determine the statistical influence between independent and dependent variables

In our study, the results of the statistical analysis applied to all the variables have shown that the scores of inclusive practices of teachers increase when they have higher levels of self-compassion and self-efficacy. These results have coincided with other international researches carried out in other contexts.

The research has offered other results, we emphasize that men in the sample put into practice significantly more inclusive measures than women, that women show significantly lower results than men in self-compassion, self-esteem and mindfulness, that the teachers of 1st EP show significantly lower results than those of 3rd EP in the conception of time to apply inclusive practices.

Llista d'abreviatures

EI – Educació infantil

EP – Educació Primària

ESO – Educació secundària obligatòria

GEPIA - Guia per a l'avaluació de pràctiques inclusives

SCS – *Self Compassion Scale*

TEIP – *Teacher Efficacy in Inclusive Practices*

NEE – Necessitats educatives especials

NESE – Necessitats específiques de suport educatiu

Índex

Agraïments.....	1
Resum	3
Llista d'abreviatures	9
Introducció i justificació	19
Capítol 1. Les actituds dels mestres front a l'educació inclusiva	25
1.1. Definició d'actituds.....	34
1.2. Estat actual de la investigació	37
1.2.1. Internacional.....	38
1.2.2. Nacional	40
1.3. Variables que incideixen en les actituds	41
1.4. Variables seleccionades pel present estudi	54
1.4.1. Autoeficàcia	54
1.4.2. Autocompassió.....	57
1.5. Síntesi del capítol	59
Capítol 2. Les pràctiques inclusives	61
2.1. Definició de pràctiques inclusives	63
2.2. Mesures inclusives a l'aula	66
2.2.1. La diversitat present a l'aula	70
2.2.2. Normes de l'aula	73
2.2.3. Currículum inclusiu.....	74
2.2.4. Suport inclusiu	78
2.2.5. Agrupaments inclusius	81
2.2.6. Participació de tots els membres de la comunitat	83
2.2.7. Clima de l'aula	84
2.3. Barreres i palanques per a l'aplicació de mesures inclusives	84
2.3.1. Manca de recursos.....	85

2.3.2. Currículum imposats	86
2.3.3. Formació	86
2.3.4. Dificultats del treball en equip	87
2.3.5. Concepte d'inclusió.....	87
2.3.6. Lideratge	88
2.4. Instruments d'avaluació.....	88
2.5. Síntesi del capítol	92
Capítol 3. Treball empíric.....	93
3.1. Justificació i novetat.....	95
3.2. Objectius i hipòtesis	97
3.2.1. Variables.....	101
3.3. Metodologia	103
3.4. Mostra	110
3.5. Instruments de recollida de dades	114
3.5.1. Escala d'autocompassió (SCS)	114
3.5.2. Escala d'autoeficàcia (TEIP)	118
3.5.3. Guia per a l'avaluació de pràctiques inclusives (GEPIA)	119
3.6. Síntesi del capítol	126
Capítol 4. Resultats.....	129
4.1. Resultats hipòtesi 1	132
4.2. Resultats hipòtesi 2	134
4.3. Resultats hipòtesi 3	137
4.4. Resultats hipòtesi 4	139
4.5. Resultats hipòtesi 5	140
4.6. Resultats hipòtesi 6	142
4.7. Resultats hipòtesi 7	143
4.8. Resultats hipòtesi 8	144
4.9. Resultats hipòtesi 9	146

4.10. Resum de l'anàlisi estadística de les hipòtesis	147
4.11. Altres resultats.....	149
4.11.1. Característiques dels mestres i autoeficàcia	149
4.11.2. Característiques dels mestres i autocompassió.....	150
4.11.3. Característiques dels mestres i subapartats de la GEPIA.....	152
4.11.4. Autocompassió i autoeficàcia.....	156
4.12. Síntesi dels resultats	158
Capítol 5. Discussió i conclusions	161
5.1. Discussió	163
5.1.1. L'autoeficàcia i les pràctiques inclusives.....	163
5.1.2. L'autocompassió i les pràctiques inclusives	166
5.1.3. La influència del gènere sobre les pràctiques inclusives i l'autocompassió	167
5.1.4. La influència d'alguns aspectes contextuals en els subapartats de les pràctiques inclusives	169
5.1.5. L'autoeficàcia i les relacions amb l'autocompassió i viceversa	171
5.2. Conclusions	173
5.2.1. Conclusions sobre l'autoeficàcia i la inclusió	173
5.2.2. Conclusions sobre l'autocompassió i la inclusió	180
5.2.3. Conclusions sobre la ràtio mestre-alumne i la relació amb les famílies	182
5.2.4. Conclusions sobre l'ús del temps i el nivell educatiu	184
5.3. Futures línies d'investigació	186
5.4. Limitacions de l'estudi.....	187
Epíleg.....	191
Referències	193
Annexos	221
Annex 1. Carta de presentació	223
Annex 2. Preguntes de la SCS i TEIP	225

Figures

Figura 1. Caràcter multifactorial de l'actitud.....	35
Figura 2. Característiques de les actituds	36
Figura 3. Factors d'influència en les actituds.....	42
Figura 4. Variables que influeixen en les actituds	43
Figura 5. Evolució del problema fins a les hipòtesis	100
Figura 6. Percentatges gèneres de la mostra	111
Figura 7. Percentatge d'edats de la mostra	111
Figura 8. Percentatge d'anys d'experiència de la mostra	112
Figura 9. Percentatge de nivells educatius de l'aula dels mestres de la mostra	112
Figura 10. Percentatge de número d'alumnes a les aules dels mestres de la mostra....	113
Figura 11. Percentatge de número d'alumnes amb nese de l'aula dels mestres	113
Figura 12. Percentatge d'hores de suport rebudes a les aules dels mestres de la mostra.	114
Figura 13. Percentatge de resultats de la SCS	131
Figura 14. Percentatge de resultats del TEIP	131
Figura 15. Mitges SCS-GEPIA.....	134
Figura 16. Mitges TEIP-GEPIA	137
Figura 17. Mitges gènere-GEPIA	140
Figura 18. Mitges gènere-SCS	151
Figura 19. Mitges nivell educatiu-ús del temps	153
Figura 20. Mitges gènere- avaluació inclusiva	154
Figura 21. Mitges gènere-relació entre mestres	154
Figura 22. Mitges gènere-coordinació amb el personal de suport	155
Figura 23. Mitges nº d'alumnes- relació amb les famílies	156

Figura 24. Mitges TEIP-humanitat comú	157
Figura 25. Mitges TEIP- sobreidentificació	158
Figura 26. Comparativa número d'alumnes per aula (OCDE)	183

Taules

Taula 1. Quadre resum de variables que influeixen en les actituds	53
Taula 2. Instruments de mesura de l'autoeficàcia.....	56
Taula 3. Mesures inclusives citades a altres recerques	69
Taula 4. Comparativa ítems instrument avaluació pràctiques inclusives	91
Taula 5. Objectius i hipòtesis de la recerca	98
Taula 6. Variables per cada hipòtesis	102
Taula 7. Resum de proves estadístiques aplicades	107
Taula 8. Ítems d'autoamabilitat i autojudici de la SCS	115
Taula 9. Ítems d'humanitat comú i aïllament de la SCS	116
Taula 10. Ítems de mindfulness i sobreidentificació de la SCS	117
Taula 11. Ítems d'ús de les pràctiques inclusives del TEIP	118
Taula 12. Ítems de col·laboració del TEIP	119
Taula 13. Ítems de control de l'ambient del TEIP	119
Taula 14. Ítems de condicions de l'aula de la GEPIA	120
Taula 15. Ítems de programació de la GEPIA	121
Taula 16. Ítems de l'ús del temps de la GEPIA	121
Taula 17. Ítems de metodologia de la GEPIA	122
Taula 18. Ítems de l'avaluació de la GEPIA	122
Taula 19. Ítems de les relacions de la GEPIA	123
Taula 20. Ítems de reflexió i sensibilitat de la GEPIA	124

Taula 21. Ítems de formació de la GEPIA	124
Taula 22. Ítems de col·laboració amb el personal de suport de la GEPIA	125
Taula 23. Ítems de relació amb les famílies de la GEPIA	126
Taula 24. Categories dels resultats de la SCS.....	132
Taula 25. Resultats de les proves estadístiques comparant puntuacions SCS i GEPIA	133
Taula 26. Resultats de la significativitat SCS-GEPIA.....	133
Taula 27 Proves post-hoc SCS-GEPIA	134
Taula 28. Categories dels resultats del TEIP	135
Taula 29. Resultats de les proves estadístiques comparant TEIP i GEPIA	135
Taula 30. Resultats de la significativitat TEIP-GEPIA	136
Taula 31. Proves post-hoc TEIP-GEPIA	136
Taula 32. Resultats de les proves estadístiques comparant puntuacions edat-GEPIA .	138
Taula 33. Resultats de la significativitat edat-GEPIA	138
Taula 34. Resultats de les proves estadístiques comparant gènere-GEPIA.....	139
Taula 35. Resultats de les proves estadístiques comparant experiència-GEPIA	141
Taula 36. Resultats de la significativitat experiència-GEPIA	141
Taula 37. Resultats de les proves estadístiques comparant nivell educatiu-GEPIA.....	142
Taula 38. Resultats significativitat nivell educatiu-GEPIA.....	143
Taula 39. Resultats proves estadístiques comparant nº d'alumnes-GEPIA.....	144
Taula 40. Resultats significativitat nº d'alumnes-GEPIA	144
Taula 41. Resultats proves estadístiques comparant nº alumnes amb nese-GEPIA	145
Taula 42. Resultats significativitat nº d'alumnes amb nese-GEPIA	145
Taula 43. Resultats proves estadístiques comparant hores de suport-GEPIA	146
Taula 44. Resultats significativitat hores de suport-GEPIA	147
Taula 45. Resultats conclusions estadístiques de les hipòtesis.....	147
Taula 46. Resultats significativitat gènere – SCS.....	150
Taula 47. Resultats significativitat característiques contextuals/personals i GEPIA ...	152
Taula 48. Resultats significativitat TEIP-SCS.....	157

Taula 49. Assignatures de l'estudi de Grau d'Educació Primària UIB	177
Taula 50. Comparativa número d'alumnes per docent	183

Introducció i justificació

Aquesta recerca neix de l'interès personal en aprofundir en el concepte d'educació inclusiva i en les barreres que la dificulten dins les aules. Com a mestre de suport durant deu anys a diferents centres, he tingut l'oportunitat de ser testimoni i protagonista de l'aplicació d'estratègies per respondre a la diversitat.

Abans d'estudiar magisteri d'educació especial ja estava en contacte amb la inclusió dins l'àmbit del temps lliure, col·laborant com a voluntari per aconseguir la plena participació de persones adultes amb discapacitat intel·lectual als serveis comunitaris. En aquell moment vaig presenciar algunes de les barreres que es poden trobar les persones amb discapacitat per aprofitar els serveis que anomenem "ordinaris" en igualtat de condicions.

Anys més tard, amb la ferma creença de que l'educació és la primera eina per combatre la injustícia social, vaig iniciar els estudis de mestre. Durant la meva formació vaig entrar en contacte amb la filosofia de la inclusió educativa, reafirmant el què, per a mi, era la única resposta per erradicar la discriminació.

Ja com a mestre, la pràctica em creava dilemes professionals. Considerava exclusives les pràctiques que alguns estimaven imprescindibles per donar una atenció de qualitat a alumnes amb etiquetes diagnòstiques. Dubtant de l'aplicabilitat real de la filosofia inclusiva vaig recórrer a la formació per no rendir-me a la idea general del meu context i cercar eines per fer-ho possible. Cursant així dos màsters, un de tractament educatiu de la diversitat i un altre d'educació inclusiva.

Tres anys després de la formació que considerava important per defensar amb criteri la filosofia que jo creia indispensable per a la igualtat educativa i social, vaig ser capaç d'analitzar la situació des d'una altra perspectiva: l'educació inclusiva com un camí que ja ha començat i que no te fi.

Aquesta experiència en la pràctica, des d'un punt de vista més format acadèmicament, em conduí a analitzar les barreres existents als centres educatius demanant-me quins són els motius de la presència d'aquests obstacles. En conclusió, m'animà a iniciar una investigació centrant l'interès en les actituds dels mestres com element diferenciador per intentar demostrar de forma rigorosa la seva influència en les pràctiques inclusives.

Així, la present recerca és important per oferir propostes de millora en el camp de l'educació inclusiva. L'experiència viscuda en centres educatius posa de manifest que l'aplicació de mesures més o menys inclusives depèn de cada mestre; en un mateix centre i un mateix context sembla que hi ha mestres més inclusius que altres. Detectar si són certes aquestes diferències i què les provoca pot ajudar a millorar la resposta a la diversitat dels alumnes. És clar que el tema en qüestió mereix una anàlisi multifactors, però la rellevància que la literatura atorga a les actituds, a part de l'interès personal de l'investigador, ens empeny a aprofundir en les variables que poden millorar la predisposició dels mestres cap a respostes més inclusives.

La rellevància d'aquesta investigació resideix en la possibilitat de trobar quines variables poden relacionar-se amb pràctiques inclusives. Però no ens interessen les variables sobre les quals els mestres no poden actuar sinó aquelles sobre les que podem exercir alguna influència. Per això donam el protagonisme al mestre i com dona suport a la seva tasca. Totes les variables són importants, però si en detectam algunes sobre les quals els docents poden treballar, optimitzaríem la resposta educativa des de dins dels centres educatius, sense dependre d'intervencions externes.

A més, a la present investigació es vol apreciar la tasca dels mestres de la nostra comunitat, potenciant el valor del seus processos interns i individuals per millorar com a professionals. Les múltiples responsabilitats i obstacles que hi ha a les escoles poden anar reduint la motivació d'un docent cap a la seva feina. Fer visible la influència que exerceixen certes situacions sobre l'autoeficàcia i l'autoestima dels mestres és una forma de defensar els seu dret a equivocar-se, a dubtar i a millorar a pesar de les dificultats. El prestigi social mestre parteix de la comprensió de la complexitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge en l'actual situació del sistema educatiu i de les conseqüències personals que impliquen. En darrer terme, la nostra preocupació per la salut de les actituds i la motivació dels mestres pretén reivindicar la importància dels professionals de l'educació.

L'educació inclusiva ens ofereix la millor resposta a la diversitat de les aules, és la filosofia més eficaç per aconseguir el desenvolupament integral de tots els alumnes (Unesco 1994). La meva experiència com a docent m'ha permès comprovar que s'estan executant certes mesures inclusives a les aules, però sembla que la seva aplicació generalitzada està tardant en fer-se efectiva a tots els centres.

Booth i Ainscow (2000) definiren els tres àmbits d'acció en l'aplicació del paradigma inclusiu: les cultures, les polítiques i les pràctiques. Aquesta recerca es centra en les pràctiques inclusives com l'esglaió més important de la filosofia inclusiva; o dit amb unes altres paraules, les pràctiques, si són inclusives, poden remoure les cultures i les polítiques, passant a ser el bessó de la transformació. El protagonista en aquest àmbit és el mestre, qui actua amb les mesures destinades a respondre a la diversitat. Més concretament, ens preocupa fins a quin punt les seves actituds influeixen en l'execució de bones pràctiques. En aquest sentit, la primera pregunta que ens férem fou: influeixen les actituds en l'aplicació de les pràctiques inclusives? Per això, la passa inicial consistí en fonamentar el concepte d'actituds.

Les actituds han estat objecte d'estudi d'un nombre important de recerques tant nacionals com internacionals. S'han relacionat a bones pràctiques pedagògiques, en general, i a l'aplicació de mesures inclusives en particular. Per aquest motiu, a través d'una consulta bibliogràfica intensa, hem aprofundit en el paper de les actituds dels mestres com a possibles responsables en l'aplicació de pràctiques més inclusives. Així, en el primer capítol es desenvolupa la fonamentació teòrica sobre les actituds, la seva definició, característiques i la seva influència sobre les pràctiques inclusives dels mestres. La naturalesa multifactorial de les actituds ha obligat a la majoria d'investigacions a comprovar si alguna variable ha demostrat incidència sobre predisposicions més o menys favorables. Per tant, hem explorat les variables considerades rellevants per les publicacions més recents en aquest camp. Degut a la quantitat de variables, ens hem vist obligats a crear una classificació pròpia que compta amb dos grans grups: contextuals i personals. Les primeres fan referència a les que no defineixen al mestre sinó al seu entorn de treball. Dins aquesta categoria trobam subgrups: les que exerceixen influència des de fora de l'aula, com la legislació o la direcció del centre, i les que formen part de l'aula, com el número d'alumnes o el nivell educatiu. La categoria de variables personals inclou dos subgrups: les que són estables, com l'edat o el gènere, i les modificables, com l'autoeficàcia o l'autocompassió.

En definitiva, la majoria de recerques sobre actituds que hem consultat es centren en comprovar la influència d'algunes d'aquestes variables. Motiu pel qual la pregunta inicial es transforma en una altra més concreta que guiarà la investigació: ¿Influeixen els nivells d'autoeficàcia i d'autocompassió dels mestres en l'aplicació de mesures més inclusives a l'aula? Acotar la pregunta d'investigació era cabdal per aconseguir uns

resultats operatius i pràctics.

El marc teòric per definir les pràctiques inclusives conforma el segon capítol. A part de la seva definició, es presenten les mesures més rellevants destacades per autors com Stainback i Stainback (1996), Ainscow (2004), Fernández Batanero (2006), Ainscow i Miles (2009) i Muntaner (2010), així com els principals instruments d'avaluació. Es fa necessari remarcar de manera concreta com es tradueix en la realitat de les aules el concepte d'inclusió, considerant les principals mesures i com es poden dur a terme.

El tercer capítol està destinat a la metodologia de la investigació. S'exposen els interrogants que guien la recerca, els seus objectius resultants i les nou hipòtesis que n'han sorgit. Tenint en compte que la pregunta principal és si les variables d'autocompassió i autoeficàcia mostren alguna relació amb les pràctiques inclusives, la recollida de dades s'ha realitzat a través d'un qüestionari, en el qual els mestres han contestat a ítems de tres instruments, validats per aquest objectiu. També es descriu la mostra i els instruments utilitzats i, per últim, s'especifiquen les proves estadístiques que s'han aplicat per comprovar les hipòtesis.

El quart capítol es dedica als resultats. Per a cada hipòtesis es mostra l'anàlisi estadística de les variables de forma individual i les proves de contrast, comprovant així els principis de normalitat, homocedasticitat i significativitat. El capítol està dividit en nou subapartats (1 per cada hipòtesi), un desè apartat, amb un resum de les proves aplicades, i al darrer s'analitzen altres resultats d'interès obtinguts després de comparar totes les dades recollides.

Les conclusions de la investigació, al capítol cinquè, s'han dividit en subapartats pels resultats més rellevants després d'aplicar les proves estadístiques. Cada un dels resultats s'ha comparat amb altres recerques relacionades, s'han interpretat les seves implicacions i projectat en futures investigacions. Per acabar, es presenten les limitacions i obstacles que hem tingut durant el procés d'investigació.

Capítol 1

**Les actituds dels mestres front a
l'educació inclusiva**

L'educació inclusiva requereix un canvi en el sistema educatiu i en el funcionament dels centres. Les lleis educatives, les escoles, els instituts i els mestres duen a terme mesures cada cop més inclusives, però el canvi de model, sovint basat en la integració en aquest moment, s'està desenvolupant molt lentament i amb moltes dificultats. Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo i Santamaría (2009) varen estudiar la situació de la inclusió a sis Comunitats Autònomes a través de grups focals i els seus resultats, basats en opinions de mestres, alumnes i famílies, detectaren llums i ombres en l'aplicació de mesures inclusives.

En el món educatiu, els canvis sempre s'han caracteritzat per ser complexos. La innovació i l'adaptació a les noves circumstàncies topen amb obstacles de divers origen i amb molts factors implicats. Aquesta multiplicitat de factors i la quantitat de persones que influeixen en la implantació del model inclusiu, provoquen que cada centre es trobi en una situació diferent per respondre a la diversitat, però també a cada aula i, fins i tot, a cada àrea, depenent de les mesures d'atenció a la diversitat posades en pràctica pel mestre que planifica la seva tasca.

En aquesta circumstància de gran varietat de les pràctiques educatives inclusives són nombroses, encara, les accions excloents dins les aules. Les barreres altrament són moltes, i la inclusió, com diu Echeita (2013), ha de fer-se forta per suportar la realitat educativa i social que s'oposa a ella.

Al nostre entorn, la inclusió té un llarg camí a fer. L'aparició de la visió inclusiva de l'educació, fa més de vint anys, no ha trobat una adequada acceptació a les aules. Són molt freqüents accions i estratègies discriminatòries que es justifiquen per motius diversos (Comité Español de Representants de Persones amb Discapacitat, CERMI, 2010). Martín et al. (2012) ho atribueixen a manca de recursos, a manca de formació i d'informació i a la presència encara de models educatius tradicionals.

L'assemblea general de les Nacions Unides va aprovar l'any 2015 l'agenda 2030 pel desenvolupament sostenible, i el seu quart objectiu és "garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge permanent per a tots" (UNESCO, 2015, p. 8).

La lluita per aconseguir una major justícia social, equitat i qualitat educativa ens obliga a insistir en l'eliminació de qualsevol tipus d'exclusió a les escoles. No podem oblidar que l'objectiu final de l'educació inclusiva és que l'escolarització obligatòria aporti tot el possible a la inclusió social de totes les persones, siguin quines siguin les seves circumstàncies. I si complim al màxim aquests objectius, milloram també la societat en general.

El paradigma de la inclusió educativa ja conviu entre nosaltres. La seva implementació comporta canvis estructurals en el sistema escolar. L'adequació del context per donar resposta a tots els alumnes dins la mateixa aula no és un camí fàcil. Aconseguir que tots els alumnes siguin presents, participin i progressin junts en el mateix espai i temps no es una tasca senzilla.

Segons la UNESCO (2005): "L'educació inclusiva pot considerar-se com un procés que permet abordar i respondre a la diversitat de les necessitats de tots els educands a través d'una major participació en l'aprenentatge, les activitats culturals i comunitàries i reduir l'exclusió dins i fora del sistema educatiu" (p. 14).

La pròpia definició d'inclusió se percep com un procés complexe i inacabat (Ainscow, 2004). Aquesta condició ens obliga a continuar progressant a través de l'educació, com a pilar fonamental del canvi social, defensant el progrés de tots els alumnes dins l'escola, siguin quines siguin les seves característiques. La societat requereix l'aprofitament de totes les possibilitats d'interacció i aprenentatge comú ja des d'edats primerenques. Sense aquesta premissa no es pot preveure un futur amb manca d'exclusió social dels col·lectius en risc, en general, i de cada un dels individus de la societat, en particular.

La responsabilitat en l'aplicació de mesures inclusives és compartida. Existeixen diferents dimensions d'acció i la responsabilitat de la tasca es reparteix entre varis actors socials relacionats amb l'educació. Però malgrat que cada una de les dimensions són importants i que tots els elements interaccionen entre ells, no podem perdre de vista que l'objectiu final de tota aquesta estructura és la pràctica dins les aules. I els responsables directes de les pràctiques inclusives són els mestres.

L'*Index for Inclusion* (Booth i Ainscow, 2000, p. 16) diferencia tres dimensions en la consecució exitosa del paradigma:

- Dimensió A: Crear cultures inclusives. Aquesta dimensió està orientada cap a la creació d'una comunitat escolar segura, acollidora, col·laborativa i estimulante en la que cada membre és valorat, amb la intenció d'aconseguir que tot l'alumnat adquireixi majors nivells d'èxit.
- Dimensió B: Elaborar polítiques inclusives. Pretén assegurar que la inclusió estigui en el cor del procés d'innovació, contagiant totes les polítiques, perquè millori l'aprenentatge i la participació de tots els estudiants. Les polítiques fan referència a totes les decisions d'organització que un centre executa per donar resposta a l'educació dels alumnes.
- Dimensió C: Desenvolupar pràctiques inclusives. Aquesta dimensió pretén que les pràctiques dels centres reflecteixin la cultura i les polítiques inclusives. En aquesta dimensió, és el professorat qui ha de mobilitzar els recursos del centre i la comunitat per aconseguir l'aprenentatge de tots.

La finalitat última en aquest procés és l'execució de les pràctiques. Ni la cultura ni la política escolar pot fer camí sense contemplar en quines circumstàncies es treballa dins l'aula per respondre a la diversitat dels alumnes. Tots els esforços no serviran de res si les pràctiques es troben amb obstacles no contemplats.

Les polítiques i les cultures inclusives són indispensables per l'èxit del paradigma. Però al nostre context, per exemple de l'Illa de Mallorca, amb un marc legal idèntic i una cultura i política inclusiva similar, ens trobam amb una resposta inclusiva desigual dependent de l'aula i del mestre que la posa en pràctica.

Arribats en aquest punt ens demanam, quins elements determinen que un mestre, en les mateixes condicions legals i culturals que la resta, sigui més o menys inclusiu? Per què, fins i tot dins un mateix centre, hi ha mestres més inclusius que altres? Existeixen investigacions que defensen que són les actituds les que juguen aquest paper imprescindible per aplicar mesures més inclusives.

Monsen, Ewing i Kwoka (2014) manifesten que “l'èxit o el fracàs de la implementació de la política educativa inclusiva i la pràctica, depenen, sobre tot, d'allò que el mestre cregui sobre aquest tipus d'iniciativa” (p. 114). Aquesta premissa no tan sols reflecteix la importància del mestre en l'èxit del paradigma inclusiu, sinó que també ens marca l'actitud com a pilar fonamental per la posada en pràctica de mesures exitoses. Si el mestre està d'acord amb la filosofia inclusiva conduirà les seves mesures cap a l'èxit. Però si, per contra, té una actitud desfavorable, pot fer fracassar les polítiques i la filosofia del paradigma.

Fa dècades que alguns autors ja varen posar el focus d'atenció en l'actitud dels mestres. Tal és el cas de Rizzo i Vispoel (1984); Kisabeth i Richardson (1985); Sachs (1990) i Shechtman (1991). Actualment segueix essent un tema d'interès per als investigadors, com per exemple Eroglu i Unlu (2015); Jennings (2015); González i Cortés (2016).

La nostra investigació vol destacar i estudiar el paper dels mestres en aquest procés d'implantació de mesures inclusives. Més concretament, fins a quin punt algunes condicions contextuais i/o personals afecten a l'actitud del mestre per dur a terme aquest tipus de pràctica.

Les actituds dels mestres són importants per a l'aprenentatge dels alumnes. L'Agència Europea pel desenvolupament de l'Educació Especial (2003) defensava que la pedagogia dels mestres es veu afectada per les seves actituds. Les actituds negatives estan relacionades amb estratègies i instruccions pobres o ineficaces (Avramidis i Norwich, 2002; Palmer, 2006). Més actual és la conclusió de Woodcock (2013); al seu estudi, amb 625 practicants a mestres i professors de Gales, aplicant una escala sobre actituds front als alumnes amb dificultats específiques d'aprenentatge, destacà al importància que els professionals entenguin que les seves actituds tenen una influència en la capacitat d'aprenentatge dels seus alumnes.

L'actitud positiva cap a la inclusió suposa que els mestres compreguin la necessitat d'aconseguir la presència, participació i progrés de tots els alumnes. Si ens referim a l'educació inclusiva, l'actitud positiva per a un aprenentatge òptim no és suficient, ja que, a més, és necessari aplicar estratègies de qualitat per a tots els alumnes, tenint en compte les necessitats de cada un d'ells.

Si l'actitud ja és important per a l'aprenentatge en l'escola tradicional i les mesures d'integració, quan es posa en marxa un procés de canvi com és la implementació d'estratègies inclusives, es requereixen unes conviccions de que aquest és el camí adequat. La inclusió promou canvis estructurals i superació de barreres i, per tant, les actituds cobren especial importància. Hargreaves, Earl y Ryan (1998) defensaren que un canvi en l'estructura educativa ha de tenir en compte aspectes com el desenvolupament del personal docent. Blanco (2006), per la seva part, diu que els canvis en educació depenen d'allò que pensin i facin el mestres.

En aquest sentit, qüestionar-se les pròpies decisions i actituds és cabdal pel canvi: “Fer als centres escolars més inclusius, pot suposar al professorat dels mateixos un dolorós procés de qüestionament respecte les seves pròpies pràctiques i actituds discriminatòries” (Booth i Ainscow., 2000, p. 23). Per això, les actituds dels mestres han de ser prou positives per acceptar les dificultats i seguir avançant a pesar d'elles.

La preocupació per les actituds dels docents per la inclusió educativa no és nova. Fent referència al procés d'integració, Larrivé i Cook (1979) confirmaven que: “Si be podem imposar la integració mitjançant lleis d'obligat compliment, la forma en que el professorat de l'aula regular respongui a les necessitats dels nins deficients pot convertir-se en una variable molt més potent que qualsevol esquema administratiu i curricular” (p. 316).

Warnock també va remarcar que “els canvis en la organització i provisió de recursos no són suficients, ja que és necessari un canvi d'actitud tant de les persones dedicades a l'educació especial com en l'opinió pública general” (1990, p. 24).

Ja fa més d'una dècada, s'ha fet un gran esforç investigador per definir i comprendre millor el paper de les actituds dels mestres. Diverses investigacions de diferents països s'han centrat en les actituds com un factor indispensable per a l'èxit de la inclusió educativa. Entre aquests estudis podem destacar els següents:

- Short i Martin, 2005. Varen realitzar un estudi mixt amb una mostra de 29 alumnes amb discapacitat, 43 sense discapacitat i 20 professors a un entorn rural dels EEUU. Utilitzant l'observació, enquestes i qüestionaris es va analitzar la seva percepció de

la inclusió a les aules. Una de les seves conclusions fou que les actituds dels professors afecten negativament o positivament en la relacions docent-aprenent, i això influeix en l'èxit dels estudiants.

- Dupoux, Hammond, Ingals i Wolman, 2006. Estudien les actituds de 183 mestres de primària i professors de secundària d'Haití a través del qüestionari *The Opinions Relevant to Integration of Students with Disabilities* (ORI) de Larrivee i Cook (1979), revisat per Antonak i Larrivee (1995). A les seves conclusions valoraren el paper de les idees i creences dels mestres per a l'èxit de la inclusió dels alumnes amb discapacitat.
- Elhoweris i Alsheikh, 2006. Aquests autors varen utilitzar el mètode Q per analitzar les opinions de 10 mestres i professors dels EEUU sobre la inclusió educativa. Aquest mètode s'utilitza per revelar un punt de vista comú a un grup de persones a través de processos matemàtics que analitzen factors. En el procediment se'ls va fer ordenar 39 afirmacions sobre la inclusió educativa d'acord amb les seves creences. Després es varen realitzar també entrevistes als participants. Les conclusions revelaren la necessitat de fomentar les actituds positives durant el període de formació dels mestres.
- Rose, Kaikkonen i Koiv, 2007. Varen investigar l'impacte sobre les actituds d'un grup de 101 mestres d'Estònia després d'un curs de formació sobre inclusió. A través de qüestionaris i entrevistes semiestructurades a dos grups; un primer grup format pels participants al curs i un segon grup de control de 20 mestres que no l'havien realitzat. Una de les conclusions extretes de l'estudi fou que per millorar l'atenció dels alumnes era necessari modificar les actituds dels mestres i professors.
- Rakap i Kaczmarek, 2010. Aquests autors varen facilitar, a 194 mestres de Turquia, els qüestionaris següents; *The Opinions Relevant to Integration of Students with Disabilities* (ORI) i *Teachers' Willingness to Work with Children with Severe Disabilities* (TWSD). El seu objectiu fou valorar les actituds dels mestres vers la inclusió d'alumnes amb discapacitat a l'aula ordinària. Va resultar que les actituds eren lleugerament negatives cap a la inclusió tot i que veien la necessitat de participar en formació específica per atendre a la diversitat i canviar les seves creences.

- Boyle, Scriven, Durning i Downes, 2011. Dugueren a terme una revisió de la legislació i publicacions australianes des de la instauració del paradigma inclusiu al país. Una de les seves conclusions fou que no basta amb disposar de recursos suficients ja que les actituds també són crucials.
- Ahmmed, Sharma i Deppeler, 2012. Aquests investigadors utilitzaren dues enquestes per avaluar les actituds de 708 mestres de Bangladesh. Les enquestes foren; una versió de la *School Principals' Attitudes toward Inclusion* (SPATI) (Bailey, 2004) i la *Perceived School Support for Inclusive Education scale* (PSSIE), dissenyada per aquest estudi. Detectaren algunes variables que influïen en una actitud més positiva de cara a la inclusió: la formació i l'experiència amb alumnes amb discapacitat.
- Malinen, 2013. Va dur a terme la seva tesi doctoral aplicant a 855 mestres de Finlàndia i a 322 de Sudàfrica la *Teachers Self-Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) de Sharma et al. (2012) i la *Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education* (SACIE) de Loreman, Forlín i Sharma (2007). Conclouen que els futurs educadors haurien de formar-se en actituds i emocions per treballar en aules inclusives.
- Monsen et al., 2014. Facilitaren a 95 mestres d'Anglaterra els qüestionaris següents: la *Teacher Attitude to Inclusion Scale* (TAIS), el *Willingness to include questionnaire*, el *The Adequacy of Support questionnaire*, el *Health/Stress questionnaire* i el *My Class Inventory* (MCI). Una de les troballes de l'estudi fou que l'actitud positiva té impacte sobre la manera de gestionar l'entorn d'aprenentatge de l'aula i l'atenció als alumnes amb necessitats educatives.

En definitiva, la revisió bibliogràfica demostra la importància de les actituds dels mestres de cara a la posada en pràctica de mesures inclusives a l'aula. Si les actituds són favorables serà més fàcil que posin en marxa estratègies més inclusives que si tenen actituds desfavorables. La implementació de pràctiques inclusives suposa canvis per donar resposta a la diversitat de l'aula i, en ocasions, suposa anar contra la cultura i/o política del propi centre educatiu.

1.1. Definició d'actituds

Per comprendre la vertadera importància i implicació de l'actitud necessitam descriure el seu concepte i significat. Ajzen (2005, p. 3), defineix les actituds com a “disposició a respondre favorablement o desfavorablement a un objecte, persona, institució o esdeveniment”. Doulkeridou, et al. (2011), per altra part, completen la definició anterior dient que les actituds es poden definir com a favorables o desfavorables i en conseqüència provocar un comportament que afavoreixi o perjudiqui l'acció.

Ser favorable o desfavorable no és un estat absolut, sinó que mostra nivells d'apropament a l'acceptació. L'actitud d'una persona pot situar-se en un punt més apropiat o més allunyat d'una idea. Així, en la temàtica que ens ocupa, un mestre es podria definir com a més o menys favorable cap a l'educació inclusiva.

Però aquest concepte ampli d'actitud és molt multidimensional i difícil de delimitar. “El constructe actitud es probablement un dels més controvertits en les ciències socials” (Laca, 2005, p. 118). Les actituds són una complicada relació entre una predisposició personal cap a una circumstància i la forma d'actuar envers ella (Sabatés i Capdevila, 2010).

La característica multifactorial comporta que la predisposició personal cap a una idea ve determinada per diferents dimensions. Shank (2002) divideix aquestes dimensions en afectives, cognitives i conductuals, les quals s'interrelacionen entre sí i és impossible definir actituds sense comptar amb elles:

- La dimensió afectiva fa referència als sentiments i les emocions que desperta una situació o idea. Depenent de les situacions viscudes durant la vida, una persona mostra un sentiment de rebuig o de defensa d'una idea. Per posar un exemple, si un persona manté una amistat amb un antic company de classe amb discapacitat pot afectar d'una manera més positiva a la seva visió de la inclusió.
- La dimensió cognitiva es determina a través de la informació i la formació rebudes. Per exemple, si un mestre rep formació específica de com incloure alumnes amb discapacitat dins les aules podria afectar de forma positiva a les seves actituds.

- La dimensió conductual fa referència a la tendència a una determinada acció segons la situació. Per exemple, si durant l'època d'alumne es duïen a terme pràctiques inclusives es probable que l'actitud sigui positiva de cara a la reproducció d'aquelles mesures.

Sabatés i Capdevila (2010) defineixen la reciprocitat dels tres components implicats en l'actitud. Cada un d'ells s'afecten entre si, i tots ells, interrelacionats, determinen una actitud més o menys favorable cap a una idea, en el nostre cas l'educació inclusiva. Aquesta actitud es relaciona directament amb l'execució de les accions. Una vegada s'ha exterioritzat el comportament queda determinada la competència de la persona en aquell camp. Finalment, aquesta competència repercuteix sobre les futures accions.

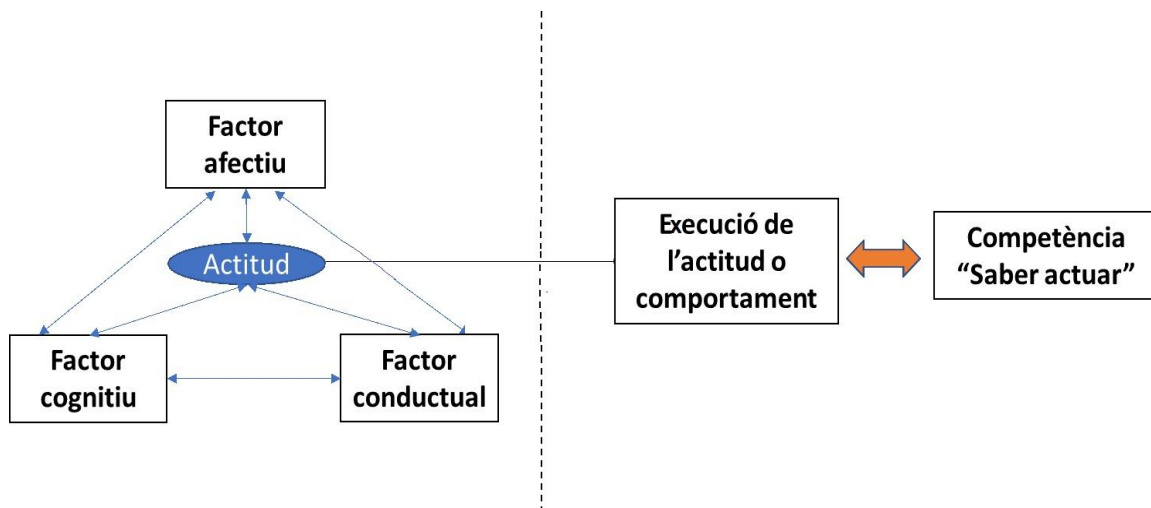


Figura 1. Caràcter multifactorial de l'actitud (Sabatés i Capdevila, 2010, p. 1282).

La descripció multifactorial és una mostra clara de la complexitat del concepte d'actitud. "Aquesta concepció de l'estructura de l'actitud dificulta que una sola dimensió en si mateixa pugui explicar la predisposició a executar l'actitud. Segons això, serà aventurat reduir l'actitud a una sola dimensió, per exemple l'afectiva" (Sabatés i Capdevila, 2010, p. 1289).

Si aplicam aquesta estructura al model inclusiu podrem definir l'actitud inclusiva positiva relacionant-la a factors afectius, cognitius i conductuals que repercuteixen en l'aplicació de pràctiques inclusives. Aquests factors es veuen influenciats per moltes variables que poden intervenir en les emocions i sentiments dels mestres, en la seva

formació i en la seva conducta.

Quatre són les característiques de les actituds que anomenen els autors (Scruggs i Mastropieri, 1996; Avramidis i Norwich, 2002; Alqurani, 2002; Sabatés i Capdevila, 2010; Ahmmed et al., 2012; Monsen et al., 2014). Aquestes característiques són: la naturalesa individual de l'actitud, la naturalesa multifactorial, la naturalesa canviant i l'execució d'una acció com a objectiu final d'una actitud (veure figura 2).

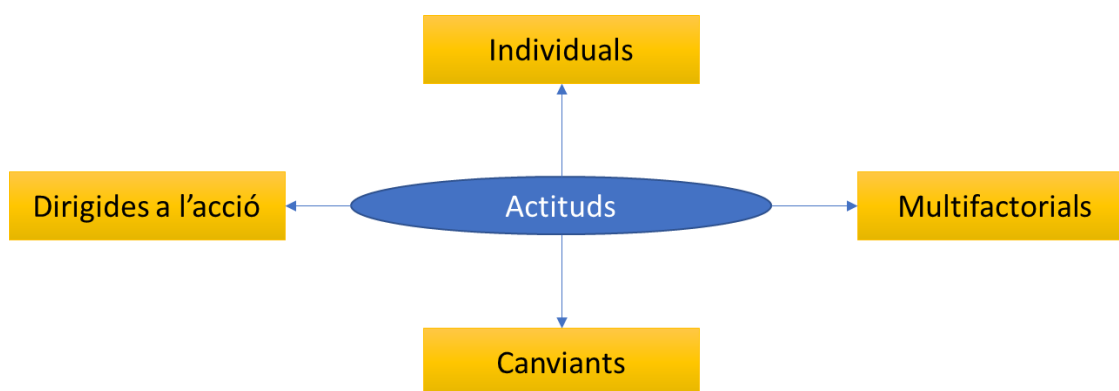


Figura 2. Característiques de les actituds. Elaboració pròpia.

Com apunten Sari, Seliköz i Secer (2009), la pròpia definició d'actitud, a més de mostrar la complexitat del concepte, dificulta l'estudi dels factors implicats en aquest camp. A l'educació formal, les actituds dels mestres cap a la diversitat dels estudiants són complexes i multidimensionals.

Les conclusions de les revisions realitzades per Scruggs i Mastropieri (1996) i d'Avramidis i Norwich (2002) de les investigacions sobre les actituds dels mestres de cara a la inclusió, determinen que l'actitud es veu influenciada per situacions que viuen dins les aules. Situacions que si es modifiquen poden provocar una actitud més positiva, com per exemple el tipus de discapacitat dels alumnes o la provisió de recursos. Aquestes dues investigacions són de les més acurades en la comprensió de les actituds dels mestres i ambdues conclouen en la quantitat de factors o variables implicades.

Aquestes conclusions, i els posteriors estudis com els de Alqurani (2012), Ahmmed et al. (2012) i Monsen et al. (2014), demostren l'existència d'unes situacions contextuais i personals que fan que l'actitud d'un mestre sigui més o menys positiva cap a la inclusió.

Aquests factors influeixen en el docent i el fan més favorable o desfavorable i, en conseqüència, intervenen en la posada en pràctica d'estratègies curriculars.

A part de la característica multifactorial, s'ha de remarcar la segona característica bàsica de les actituds que és la possibilitat de modificar-la. En aquest sentit, les variables que afecten als mestres poden modificar la seva predisposició a l'hora de posar en pràctica mesures inclusives.

La tercera característica bàsica és la tendència a l'acció. El darrer pas de l'actitud és l'execució. No basta la percepció que es tingui sinó que s'ha de completar amb una acció acord en la direcció corresponent a la pròpia idea.

L'observació de la conducta o les diferents formes d'avaluació de l'actitud, són un exemple de com l'amplia literatura relacionada amb l'avaluació de les actituds indica que l'execució de l'actitud resulta necessària per complementar el concepte d'actitud (Sabatés i Capdevila, 2010, p. 1288).

La darrera característica és que l'actitud depèn de cada individu. Cada mestre du el seu bagatge d'experiències que influeixen en les tres dimensions que conformen una actitud. Aquest tret de les actituds dificulta molt l'estudi generalitzat de les situacions educatives, ja que a més de les particularitats de cada centre educatiu, hem de sumar la particularitat i les circumstàncies viscudes per cada mestre.

1.2. Estat actual de la investigació

La present recerca parteix d'un camí ja avançat per estudis realitzats a l'àmbit nacional i internacional. Les actituds són presents a múltiples estudis com a pilar important en l'execució de pràctiques educatives per respondre a la diversitat.

Per fonamentar les actituds hem realitzat dues cerques bibliogràfiques iniciades al 2015. Primer una consulta estructurada a bases de dades: WoS, SCOPUS, ERIC, Dialnet i Google Scholar, les quals foren seleccionades per ser les que inclouen un major nombre de documents sobre aquesta temàtica. Hem utilitzat els termes *inclusion* i *teacher attitude*. Ambdós contemplats en el Tesauro d'ERIC, tot i que varem contemplar altres variants com *inclusive practice* i *student diversity*. Es localitzaren 118 articles que

complien els criteris de selecció proposats:

- Articles empírics.
- Relació amb les paraules clau.
- Temporalment, prioritzar documents publicats a partir de l'any 2000.

La segona consulta es deriva de la lectura dels articles i de la reformulació de la pregunta de la investigació. Atenent a que les actituds són un concepte molt ample i que la majoria d'estudis analitzen variables, ens proposam acotar la cerca al voltant dels conceptes d'autoeficàcia i d'autocompassió. Així, en aquest cas, les paraules clau utilitzades foren *self-efficacy* o *self-compassion* relacionades amb *inclusion*, *inclusive practices* o *teachers*. Aconseguint un total de 21 articles que reuneixen les condicions de rigor, posteriors a l'any 2000.

A continuació s'exposa una síntesi de les investigacions consultades.

1.2.1. Internacional

Si l'Informe Warnock (1978) suposà la primera passa internacional cap a la integració educativa, en el seus objectius referits al professorat ja inclou una actitud positiva de cara a ajudar als alumnes amb necessitats educatives especials.

Existeixen investigacions anteriors a l'Informe Warnock amb les actituds dels mestres com a focus d'atenció. Scruggs i Mastropieri (1996) varen analitzar les conclusions de les investigacions realitzades entre 1958 i 1995 als EEUU i Austràlia; en la seva recerca, varen resumir un total de 28 estudis sobre les actituds dels mestres a la integració dels alumnes amb discapacitat. Descartant les investigacions que no aportaven dades originals o que no parlaven de la integració i inclusió en aules generals. L'objectiu era comprovar si els mestres estaven d'acord o no amb la filosofia d'integració i quines barreres trobaven. La seva conclusió fou que:

Donada la gran varietat d'enquestes, procediments de mostreig, temps i àrees geogràfiques estudiades, les respostes pareixien molt coherents. La majoria dels mestres estan d'acord amb el concepte general d'integració/inclusió, i una lleugera majoria estaven disposats a implementar pràctiques d'incorporació en les seves pròpies classes. Una minoria substancial creu que els estudiants amb discapacitats

serien perjudicials per les seves classes o demanden massa atenció. El suport i la voluntat d'aplicar la integració pareixien variar directament amb la intensitat de la integració i la gravetat de les categories de la discapacitat representades (Scruggs i Mastropieri, 1996, p. 69).

Anys més tard, foren Avramidis i Norwich (2002) qui feren una revisió de les investigacions sobre les actituds des de 1984 fins l'any 2000. Varen ampliar les zones geogràfiques estudiades ja que, a més de consultar estudis d'EEUU i Austràlia, també inclogueren les europees. La conclusió d'aquest estudi, clau en la temàtica actitudinal, va ser el següent:

Els professors, tot i que positius cap a la filosofia general de l'educació inclusiva, no comparteixen una inclusió total [...]. En el seu lloc, mantenen actituds diferents sobre la col·locació de les escoles basades en gran mesura en la naturalesa de la discapacitat dels alumnes. [...] Una vegada més, pareix raonable concloure que amb la provisió de més recursos i suport, les actituds dels professors es podrien convertir en més positives (Avramidis i Norwich, 2002, p. 142).

Els darrers deu anys (2006-2017), s'han realitzat múltiples investigacions per avaluar les influències de les actituds sobre l'educació inclusiva. Totes elles valoren l'actitud dels mestres com element cabdal i cerquen variables que facin millorar la seva predisposició. Algunes de les investigacions es detallen a continuació:

- EEUU; Elhoweris i Alsheikh (2006) i Ross-Hill (2009).
- Anglaterra; Monsen et al. (2014).
- Sèrbia; Kalyva et al. (2007).
- Bangladesh; Ahmmed et al. (2012); A Xipre; Hadjidakou i Mnasonos (2012).
- Liban; Khochen i Radford (2012).
- Suècia; Jerlinder et al. (2010).
- Xina; Malinen (2013).
- Haití; Dupoux et al. (2006).
- Estonia; Rose et al. (2007).
- Portugal; Lopes (2015).
- Bòsnia i Herzegovina; Memisevic i Hodzic (2011).
- Rumania; Unianu (2012).
- Corea; Hwang i Evans (2011).
- Xile; Damm (2009).
- Grècia; Doulkeridou et al. (2011).

Cal aclarir que els resultats entre països són difícils de comparar ja que el procés inclusiu, fins i tot la seva pròpia definició, varia segons cada context particular. Però revisant totes aquestes investigacions, queda clar que les actituds depenen de molts factors i variables que determinen si un és més o menys favorable a la inclusió.

1.2.2. Nacional

La investigació nacional anterior a l'any 2000 va arribar a conclusions similars a les dels estudis internacionals. Així, Sánchez i Carrión (2002) manifesten, a partir d'investigacions d'altres autors espanyols que:

Les actituds del professorat mostren un cert grau d'ambivalència, ja que mentre s'accepta la filosofia integradora i el principi de normalització, s'observen actituds negatives en relació a la integració dels alumnes amb necessitats educatives a les aules. Aquesta ambivalència tal vegada es pot explicar pel fet que, acceptant la filosofia integradora, a pesar d'això les pràctiques inclusives es troben amb vertaders obstacles (p. 234).

Els mateixos autors, a partir de la revisió d'investigacions des dels anys vuitanta, indiquen que les actituds depenen de les següents variables: falta de temps, la manca de recursos i mitjans didàctics adequats, manca o absència de serveis de suport, falta de coordinació entre els serveis de suport i professorat, poques modificacions en l'estructura organitzativa, poques modificacions en les estratègies didàctiques i absència de canvis en la dinàmica institucional del centre.

Durant els darrers quinze anys trobam algunes investigacions en el nostre context sobre les influències de les actituds del mestres, entre les quals destaquen les següents:

- Alemany i Villuendas (2004) varen dur a terme una investigació qualitativa a través d'entrevistes a 40 professors. Varen concloure que la majoria mostren resistència als canvis i tenen por a que la integració afecti negativament a la seva tasca. Requereixen suport de l'administració, dels pares i dels equips d'orientació, considerant la formació inicial i permanent una de les claus més importants.
- Álvarez, Castro, Campo-Mon i Álvarez Martino (2005), varen dur a terme una investigació amb 389 mestres d'Educació Primària d'Astúries. Facilitaren un

qüestionari propi tipus Likert de 100 ítems d'1 a 10. Aborden aspectes sobre integració, percepció sobre els diferents tipus de necessitats educatives presents a les aules i el funcionament de les metodologies aplicades. Els resultats mostren actituds positives cap als alumnes amb necessitats educatives especials (NEE), però es fa palès un ineficaç funcionament de les pràctiques integradores, ja que la predisposició dels mestres depèn del tipus de necessitat que presenten.

- Chiner (2011), en la seva tesi realitzada a la Universitat d'Alacant investigà quantitativament les actituds dels mestres i professors (d'EI, EP i ESO) alacantins de cara a la inclusió d'alumnes amb NEE. Va passar qüestionaris a 336 professors. Els resultats mostraven una actitud positiva de cara a la inclusió tot i que un elevat percentatge creien que no disposaven de formació, recursos i suports suficients. Es va demostrar que els professors amb actitud més positiva cap a la inclusió utilitzen més freqüentment estratègies d'avaluació formativa i agrupaments inclusius.
- Surià (2012), va realitzar un estudi amb 116 professors que ja havien tengut alumnes amb discapacitat. Les conclusions mostren certa incomoditat dels professors de cara a la inclusió d'alumnes amb discapacitat.

Com a les investigacions internacionals, l'avaluació de les actituds passa per comprovar quines són les variables que afecten a les diferents dimensions que conformen el concepte actitud. En aquest sentit, tant a nivell internacional com a nivell nacional, els estudis que hem enumerat, cerquen avaluar l'actitud i conclouen que hi ha factors implicats en ella. Per aquest motiu, hem aprofundit en quines són aquestes variables que, segons els autors, poden tenir algun influència sobre les actituds.

1.3. Variables que incideixen en les actituds

Totes les investigacions consultades per realitzar la fonamentació teòrica des del 2000 fins el 2017, tant nacionals com internacionals, fan referència a diferents variables que afecten a les actituds. Degut a la complexitat del concepte i la seva dimensió multifactorial, es fa indispensable estudiar quines són aquestes variables i quines afecten als mestres.

Alemany i Villuendas (2004), referint-se als alumnes amb NEE i la seva integració, feren una classificació de variables (veure figura 3).

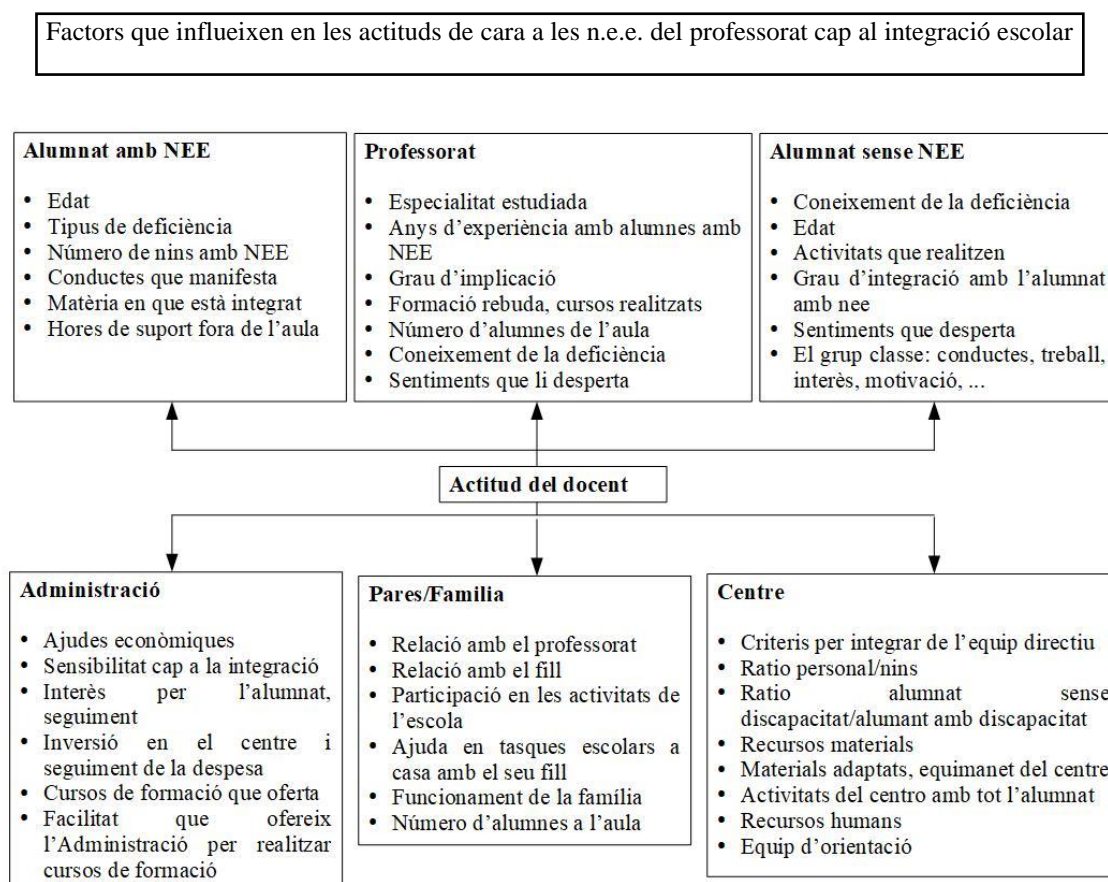


Figura 3. Factors d'influència en les actituds (Alemany i Villuendas, 2004, p. 207).

D'aquesta forma classificaven les variables en sis tipus: les que depenen de l'alumnat amb NEE, les que depenen del professorat, les que depenen de l'alumnat sense NEE, les que depenen de l'administració, les que depenen de les famílies i les que depenen del centre. Tot aquests factors poden afectar a l'actitud de cada mestre en diferent mesura, ja que per un mestre tindrà més influència un factor mentre que per un altre pesarà més un factor diferent.

Avramidis i Norwich (2002), també varen fer una classificació de les variables, categoritzades en tres grups:

- a) Factors relacionats amb els docents: edat, experiència, gènere, nivell educatiu,...
- b) Factors relacionats amb l'alumnat: tipus de discapacitat,...
- c) Factors ambientals: suport,...

La nostra recerca ens ha obligat a fer un altre tipus de classificació ja que, després de revisar les investigacions dutes a terme, es troba a faltar una classificació ordenada i diferenciada de les variables actitudinals, tenint en compte si pot ser controlada pel mestre o no, atenent a la característica canviable de l'actitud. Aquesta classificació té importància en l'estudi de les actituds dels mestres, ja que ens interessa saber fins a quin punt podem modificar les variables que els autors consideren que poden tenir alguna repercussió en les actituds. Així, es fa necessari determinar quines venen imposades pel context, quines són pròpies del mestre, però immutables, i quines són pròpies del mestre però es poden modificar per millorar la seva predisposició cap a les pràctiques inclusives.

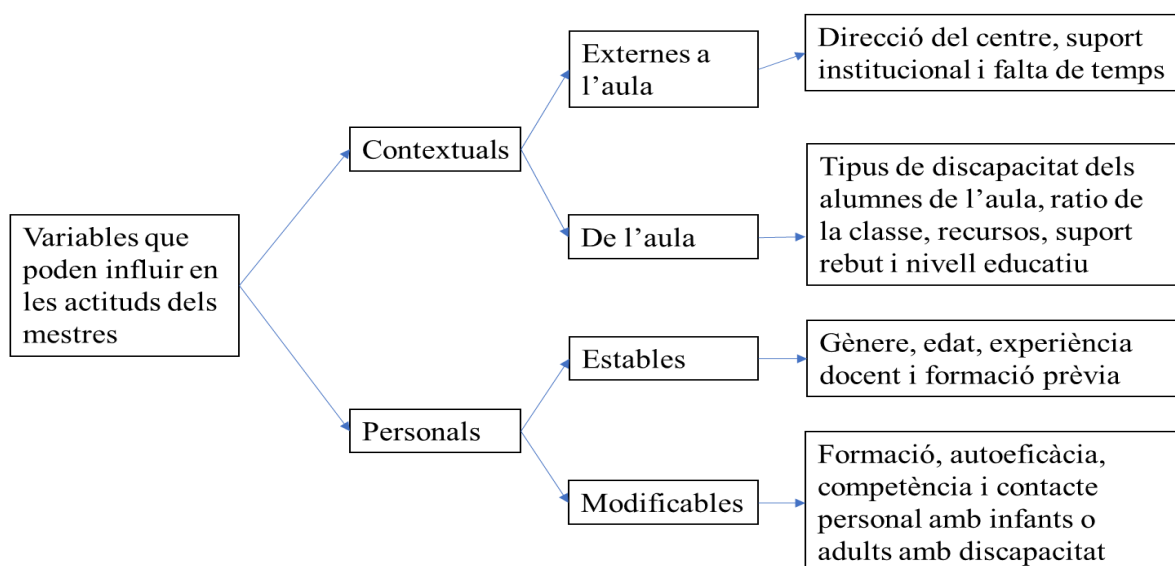


Figura 4. Variables que influeixen en les actituds. Elaboració pròpia.

Com a les anteriors classificacions, per motius conceptuals de la definició de l'actitud, totes les variables interactuen entre sí. Per exemple, quan més edat té el mestre més experiència presenta i ha tingut més possibilitats d'haver cursat formació continua. Però innegablement hi ha variables que tenen molta més influència que altres. A continuació, per determinar les variables més importants, es presenten les investigacions realitzades des del 2001 fins el 2017, ordenades per variables i amb algun dels resultats obtinguts. La classificació està redactada a partir dels criteris de la Figura 4.

1) Variables contextuals. Aquestes fan referència a les que no depenen del mestre, sinó que venen establertes per agents externs i/o organitzatius. És veritat que indirectament pot tenir algun tipus d'influència en elles participant en sistemes democràtics de presa

de decisions, però a nivell particular, el mestre no té per què controlar aquestes variables. Podem dividir les contextuals en dos subgrups, externes o pròpies de l'aula.

A) Externes a l'aula: Són les que afecten a aspectes organitzatius, invisibles dins les aules, però que poden exercir alguna influència en l'actitud del mestre i el conseqüent funcionament inclusiu de les dinàmiques d'ensenyament i aprenentatge.

A.1) Direcció del centre: La direcció del centre fa referència a les actituds de l'equip directiu, les mesures organitzatives que implanta i promou, el model de suport que defensa i la confiança depositada en el professorat. L'educació inclusiva, com a paradigma que ha de modificar estructures, necessita que tota la comunitat educativa camini en la mateixa direcció. L'equip directiu pren decisions sobre el funcionament del centre que poden afectar a les dinàmiques de canvi. Les seves creences, ideals i valors tenen repercussió en la tasca dels mestres (Slater, 2012).

En el camp concret de les actituds, Urton, Wilbert i Hennemam (2014), realitzaren un estudi basat en les actituds de 314 mestres de primària i 48 directors d'Alemanya. En aquest cas, no varen trobar una influència significativa entre el director i el personal docent en relació a les actituds cap a la inclusió. Però, al mateix estudi, va resultar que el director i la seva cooperació amb el personal docent ajuda al desenvolupament de l'escola inclusiva sense ser imprescindible. En definitiva, van concloure que no és una de les variables més determinants tot i que la direcció pot influir en les actituds dels mestres.

Acceptam, a partir d'aquests resultats, que les actituds són pròpies i individuals de cada mestre i que la direcció pot tenir alguna influència sobre elles. Malgrat aquesta afirmació, no sembla ser una de les variables més importants.

A.2) Suport institucional: Aquesta variable fa referència a les mesures aplicades per l'administració educativa i el suport que ofereix als mestres per executar les pràctiques inclusives. Guzmán (2011) es refereix a la importància d'aquest aspecte en la qualitat educativa: "Una institució educativa, perquè

pugui funcionar amb responsabilitat, requereix d'una bona administració. Ja que d'aquest acte depèn en gran mesura la qualitat del procés educatiu de manera general” (p. 39).

Existeixen algunes investigacions preocupades per la influència de les mesures administratives en les actituds dels mestres. En aquest sentit, les lleis i l'organització de les institucions escolars han de protegir als mestres i la seva tasca professional. “El problema del benestar en la pràctica professional constitueix un element essencial dels projectes institucionals, dels valors i metes a aconseguir per les institucions: s'ha convertit en un element clau del disseny de les institucions i de les polítiques educatives” (García i Bernal, 2008, p. 410)

En el camp de la inclusió educativa, Barco (2007) va concloure que la manca de suport administratiu crea actituds negatives cap a la inclusió educativa. Si les lleis educatives i el suport de les polítiques creen obligacions innecessàries i no donen facilitats per executar pràctiques inclusives, les actituds dels mestres es poden veure afectades. També Gaad i Khan (2007) varen realitzar un estudi qualitatiu sobre la percepció dels mestres cap a la inclusió. A través d'entrevistes i qüestionaris, varen comprovar com la majoria de mestres indicaven que necessitaven suport de l'administració.

De totes formes, no és de les variables més estudiades ja que s'ha prestat atenció a altres circumstàncies que els autors consideren rellevants.

A.3) Disponibilitat de temps: Aquesta variable es refereix al temps que necessita el mestre per adaptar-se adequadament a la diversitat, canviant les rutines i metodologies per fer-les més inclusives. És una dedicació que el mestre necessita per preparar la proposta didàctica adequada a les característiques concretes dels seus alumnes. L'hem inclòs en aquesta categoria perquè, generalment, aquest temps ve determinat per l'organització del centre, com per exemple la càrrega de feina burocràtica que es pugui encomanar als mestres o la distribució dels horaris.

Els estudis que hem trobat en aquest sentit, tant el de Salend (2001) i el de Short i Martin (2005), determinaren que el temps que ha de dedicar el mestre a transformar l'aula en un entorn inclusiu té un efecte negatiu en les seves actituds. Avramidis, Bayliss i Burden, (2000) i Horne i Timmons, (2009), a les seves recerques, varen entrevistar a mestres i la majoria varen comentar que no tenen temps suficient per coordinar-se, per planificar l'ensenyament i per reunir-se amb les famílies.

Però aquesta variable del temps utilitzat, ve determinada per altres variables que han demostrat influència; la ratio del grup classe n'és un exemple (Martinic, 1998). Independentment de l'organització del centre o dels horaris, quan més alumnes conformen el grup-classe més costa adaptar-se a les seves particularitats i adequar l'estratègia d'ensenyament. A part, depenent de la intensitat de suport que necessitin els alumnes concrets de l'aula, aquesta tasca pot requerir més o menys dedicació del mestre. En conclusió, tot i que el temps es mostra com una variable amb implicacions sobre les actituds, ve determinat per altres circumstàncies que poden tenir més influència.

B) De l'aula: Aquestes variables estan presents dins l'aula però venen determinades per factors externs, lluny de la influència del mestre.

B.1) Tipus de discapacitat dels alumnes: Aquesta variable la consideram contextual ja que el docent no pot escollir quins alumnes té.

Avramidis i Norwich (2002), a la revisió documental que realitzaren sobre les actituds, donen molta importància al factor del tipus de discapacitat dels alumnes. Altres investigacions varen arribar a la mateixa conclusió; segons el tipus de discapacitat els mestres presenten una actitud més o menys positiva front a la seva inclusió a l'aula. (Dupoux et al. 2006; Elliot, 2008; Gaad i Khan, 2010; Rakap i Kuczmarek, 2010; Khochen i Radford, 2012; Alquraini, 2012 i Mangope, Mannathoko i Bawa, 2013).

És comprensible la seva influència ja que alguns alumnes poden demandar una dedicació extra degut a les seves necessitats de suport. Si els mestres no es

mostren convençuts amb el paradigma inclusiu i consideren una tasca addicional l'atenció a determinats alumnes, és possible que això creï actituds desfavorables. La diversitat a l'aula no és modificable, és inherent a l'ésser humà, i la seva acceptació és un dels principis fonamentals de l'educació inclusiva. Qualsevol infant, fins i tot els que presenten moltes necessitats de suport, han de ser participants de l'educació ordinària.

L'única forma en que aquesta variable pot influir menys en les actituds és oferint als mestres tota la formació i el suport necessari perquè es vegi capaç de donar resposta als alumnes que requereixen més atenció a les aules. La presència d'alumnes amb moltes necessitats de suport és inevitable, però les actituds negatives vers el tipus de discapacitat està relacionat amb altres variables. Així, Alquraini (2012), al seu estudi realitzat sobre les actituds i la presència d'alumnes amb moltes necessitats de suport, va concloure que les actituds negatives vers aquests alumnes interactuen amb altres factors com el número d'alumnes a l'aula, l'experiència prèvia del mestre i tenir un familiar amb discapacitat. La inclusió s'ha de defensar per justícia social, i si la presència de determinats alumnes condueix a actituds negatives la solució no pot ser l'exclusió d'aquests, sinó millorar totes les condicions que requereix el mestre per facilitar la seva participació.

B.2) Ratio: La quantitat d'alumnes de l'aula, independentment de si tenen més o menys necessitats de suport, és una variable que pot influir en les actituds dels mestres. És lògic pensar que quan més alumnes són a l'aula més divers és el grup i més dedicació necessita. Però els estudis han mostrat contradiccions en els resultats.

Hofman i Kilimo (2014) i Monsen et al., (2014), han trobat una relació significativa d'aquesta variable i les actituds dels mestres. Mentre que altres corroboren que és un factor que influeix en les actituds positives (Emam i Mohamed, 2011; Alquraini, 2012). Per tant, no es poden oferir dades definitives sobre la importància d'aquesta variable.

Pel que fa al nombre d'alumnes amb NEE, Rakap i Kaczmarek (2010)

determinen que, en general, els mestres que tenen menys alumnes amb discapacitat dins l'aula mostren actituds més positives. Els autors destaquen que “l'acceptació de baix nivell d'aquests professors es pot explicar amb la dificultat de satisfer les necessitats individuals de més d'uns pocs estudiants amb necessitats especials a l'aula habitual mentre s'ensenya a altres estudiants sense discapacitat” (Rakap i Kaczmarek, 2010, p. 70).

B.3) Recursos: Aquesta variable fa referència als materials i a les persones de suport a la diversitat de l'aula.

La investigació de Boyle et al. (2011) va concloure que els mestres que tenen més recursos a la seva disposició, especialment recursos humans, mostren actituds més positives.

Proporcionar recursos i suport és vital perquè els nens aprenen de manera diferent i, per tant, els professors necessiten utilitzar un enfocament diferenciat, que inclou una varietat d'estratègies per adaptar les lliçons i planificar amb eficàcia les capacitats d'aprenentatge dels estudiants (Boyle et al., 2011, p. 75).

També Dupoux et al. (2006) donen importància a aquesta variable per millorar les actituds dels mestres.

B.4) Suport rebut dins l'aula: Variable que té a veure amb el suport que el mestre rep, per part d'altres mestres, dins l'aula. Està molt relacionada amb les dues anteriors ja que, en principi, quan més recursos humans estan a l'abast del centre, més suport reben els mestres a l'aula i més es redueixen les ràtios durant les activitats.

Segons la concepció de cada centre pel que fa a l'atenció a la diversitat variarà el plantejament del suport. Per Avramidis i Norwich (2002) és molt important aquesta variable com a modificadora d'actituds. En canvi, Ahmmed et al. (2012), si bé la consideren una variable destacable, no la definiren com a capital. No només té importància la quantitat d'hores de suport que rep el mestre, sinó la forma en que aquest suport s'organitza. Si un mestre compta amb moltes hores de suport per part d'altres professionals, però no s'organitzen per dur a terme una educació inclusiva, aquesta dedicació no serà tan

determinant per afavorir bones actituds.

B.5) Nivell o etapa educativa: Variable relacionada amb l'edat dels alumnes. Es pot interpretar com la importància que té l'edat i la seva interacció amb el nivell d'exigència en funció dels curs i l'etapa. A la pregunta de si els mestres mostren actituds diferents de cara a la inclusió segons el nivell educatiu o etapa on treballen, les investigacions consultades es mostren contradictòries al respecte.

Diferents estudis han demostrat que quan més alt és el nivell educatiu més desfavorables són les actituds dels docents cap a la inclusió. (Barco, 2007; Elliot, 2008; Surià, 2012; Mangope et al., 2013). Altres han comprovat que no hi ha diferències; Ross-Hill (2009) no va trobar significativitat en la diferència d'actituds dels mestres de primària i secundària en aquest sentit. Alquraini (2012), per altra banda, afirma que no hi ha diferències actitudinals significatives depenent del nivell educatiu dels alumnes.

2) Variables personals. Totes les variables que es presenten a continuació depenen del mestre. Les anteriors afecten als docents però són gairebé o totalment incontrolables pels mateixos. A un mateix centre, tots els condicionants contextuals que afecten a les actituds són similars. Així doncs, en aquestes variables trobarem les vertaderes diferències actitudinals en contextos semblants. Trobam dos subgrups dins les variables personals: les estables i les modificables.

A) Estables: Es classifiquen com estables totes aquelles característiques personals que no es poden modificar. Afecten a les actituds de les persones, però no es pot actuar sobre elles. A nivell d'investigació, estudiar aquestes variables en mestres en actiu només serveix per comprovar el seu grau d'implicació en les actituds. Per això, ens interessen més les modificables ja que poden ajudar als mestres a ser més inclusius.

A.1) Gènere: El gènere no ofereix resultats definitius; tot i que en algunes investigacions hi ha diferències entre les actituds d'homes i dones, trobam estudis amb resultats contradictoris. Rakap i Kaczmarek (2012), comproven

que els homes són més favorables a la inclusió que les dones. Però altres estudis diuen que són les dones les més favorables a la inclusió (Huztler, Zach Gafni, 2005). Mentre que hi ha investigacions que afirmen que el gènere no té un efecte significatiu (Loreman, Sharma i Forlín, 2012; Hofman i Kilimo, 2014; Monsen et al., 2014).

Aquests resultats demostren que no hi ha consens en la influència del gènere sobre les actituds dels mestres.

A.2) Edat: Al igual que succeeix amb la variable gènere, els resultats dels estudis sobre la influència de l'edat del docent en les actituds inclusives són contradictoris.

Alguns estudis troben que els alumnes de magisteri més joves són més resistents a la inclusió (Surià, 2012). Altres que els mestres de més edat tenen actituds més positives (Hofman i Kilimo, 2014). Però també existeixen estudis que no el consideren un predictor significatiu (Monsen et al., 2014). La manca de consens en aquesta variable fa pensar que l'edat no és realment influent en l'aplicació de pràctiques inclusives.

A.3) Experiència docent: Aquesta variable, a les recerques revisades, es pot dividir en dos subgrups. El primer definit com a anys de docència en general i el segon com a experiència en la pràctica de docència d'alumnes amb discapacitat.

A.3.1) Anys d'experiència en general. Hi ha molts autors que defensen que les actituds milloren quan augmenta l'experiència. (Kalyva et al., 2007; Barco, 2007; Gal et al., 2010; Rakap i Kaczmareck, 2010; Hernández Vázquez, Casamort, Bofill, Niort i Blázquez, 2011; Mangope et al., 2013; Woodcock, 2013; Urton et al., 2014). Hwangs i Evans (2011), per contra, conclouen que els menys experimentats tenen actituds més positives. Però també hem trobat investigacions que consideren que la variable d'experiència docent no té un efecte significatiu (Dupoux et al., 2006; Alquraini, 2012 i Monsen et al., 2014).

A.3.2) Experiència amb alumnes amb discapacitat. La majoria d'autors han comprovat que el contacte amb estudiants amb discapacitat augmenta les actituds positives dels mestres cap a la inclusió. (Elhoweris i Alsheikh, 2006; Avramidis i Kalyva, 2007; Rakap i Kaczmarek, 2010; Hernández Vázquez et al., 2011; Unianu, 2012; Ahmmed et al., 2012; Malinen, Savolainen i Xu, 2012; Alquraini, 2012; Mangope et al., 2013; Woodcock, 2013). Hutzler et al. (2005), en el seu estudi, manifesten que és important però no suficient per millorar les actituds.

Per tant, ens trobam amb una variable prou consistent per la quantitat d'autors que afirmen que és important per promoure una actitud més favorable entre els mestres. La limitació d'aquesta experiència és que no es pot millorar a voluntat, ja que no es pot triar el tipus d'alumne que un tendrà a l'aula.

A.4) Formació prèvia: Variable que fa referència a la formació inicial que reben els mestres abans de treballar com a docents. Es considera estable ja que no es poden modificar els estudis previs quan ja es treballa a una escola.

Quan la formació inicial inclou aspectes en atenció diversitat, les actituds dels mestres milloren (Avramidis i Norwich, 2002; Barco, 2007; Hernández Vázquez et al., 2011; Lambe, 2011; Gökdere, 2012; Aydin i Kuzu, 2013; Mangope et al., 2013). No només milloren, segons Elhoweris i Alsheikh (2006) Woodcock (2013), sinó que la formació inicial és una variable indispensable per millorar les actituds.

B) Modificables. Aquestes variables són les més importants en la nostra investigació per la seva capacitat de modificar-se per millorar les actituds. Com veurem a continuació, algunes d'aquestes variables s'han comprovat més rellevants per a l'aplicació de mesures inclusives ja que molts autors les defensen.

B.1) Formació continua. Consideram formació continua als cursos d'especialització sobre atenció a la diversitat o inclusió que realitzen els mestres per millorar les seves pràctiques.

Hi ha investigacions que demostren que les actituds no canvien gaire després d'una formació intensa en educació inclusiva. (Hutzler et al., 2005; Stella, Forlín i Lan, 2007; Brown et al., 2008; Alquraini, 2012; Woodcock, Hemmings i Kay, 2012; Hofman i Kilimo, 2014; Monsen et al., 2014). Per contra, altres investigacions, han determinat que els estudis de postrau sí són bons predictors d'actituds positives (Loreman et al., 2007; Varcoe i Boyle, 2013; Engstrand; Roll-Pettersen, 2014).

B.2) Estrès. El dia a dia d'un centre escolar a vegades pot ser estressant. Aquestes situacions poden provocar un sentiment de desconcert i les actituds canvien en situacions de poc control. (Barco, 2007). Atendre a la diversitat obliga a modificar l'estructura educativa i pot suposar una càrrega de feina per la necessitat d'introduir metodologies que donin resposta a tot l'alumnat. L'esgotament per l'estrès pot contribuir a provocar actituds negatives de cara a la inclusió (Emam i Mohamed, 2011). Per aquest motiu, hem de tenir en compte aquesta variable, tot i que no hem trobat estudis que aprofundeixin en aquest aspecte.

B.3) Contacte personal amb infants o adults amb discapacitat. Conèixer a algú o haver tingut algun alumne amb discapacitat del qual queden bons records, pot crear una sensibilitat positiva cap als futurs alumnes amb discapacitat. De fet, algunes investigacions afirmen que la interacció prèvia amb persones amb discapacitat promouen actituds més positives. Les investigacions (Hutzler et al., 2005; Gal et al., 2010; Alquraini, 2012; Loreman et al., 2013) corroboren que els mestres que ja han tingut alumnes o tenen algun contacte personal amb persones amb discapacitat fora del centre escolar, podrien mostrar millors actituds que provocarien una aplicació de pràctiques més inclusives. Cal destacar que, tot i la manca de recerques que aprofundeixin en aquest aspecte, totes les que s'han consultat afirmen la seva importància en les actituds dels docents de cara a la inclusió.

B.4) Autoeficàcia. De la variable d'autoeficàcia s'han obtingut molts resultats positius relacionats amb les actituds de cara a l'educació inclusiva. Estudis com els de Lifschitz i Glauman (2002), Weisel i Dror (2006), Oh, et al. (2010);

Sharma et al. (2012) demostren que el sentiment d'autoeficàcia influeix positivament en les actituds front a la inclusió. En el context de la formació de futurs mestres, Leyser, Zeiger i Romi (2011) varen concloure que millora l'entrenament cap a l'educació inclusiva si l'autoeficàcia és alta.

Aquesta variable s'analitzarà amb més profunditat en apartats posteriors ja que ha estat seleccionada com a una de les variables clau en l'aplicació de mesures inclusives i serà objecte d'estudi d'aquesta investigació.

B.5) Autocompassió. L'estudi de la variable d'autocompassió en el camp de l'educació inclusiva és recent. Aydin i Kuzu (2012) varen relacionar la variable d'autocompassió amb les pràctiques inclusives dels futurs mestres, conclouent que els que presenten nivells mitjans i alts de autocompassió mostren més predisposició cap a la inclusió. Jennings (2015) va relacionar l'autocompassió amb la qualitat de la resposta educativa, i els seus resultats mostren que aquesta variable contribueix de forma important en les pràctiques educatives.

L'autocompassió ha estat escollida com a variable a analitzar per aprofundir-hi en aquesta recerca. Serà definida i estudiada amb detall més endavant.

A continuació es pot revisar una taula, en forma de resum, de les variables comentades en aquest apartat.

Taula 1

Quadre resum de variables que influeixen en les actituds. Elaboració pròpia.

1. Variables contextuals		2. Variables Personals	
A) Externes a l'aula	A.1. Direcció del centre	A) Estables	A.1. Gènere
	A.2. Suport institucional		A.2. Edat
	A.3. Disponibilitat de temps		A.3. Experiència docent
A.3.2. Amb alumnes amb discapacitat			
B) De l'aula	B.1. Tipus de discapacitat dels alumnes	B) Modificables	A.4. Formació prèvia
B.2. Ràtio	B.1. Formació continua		
B.3. Recursos	B.2. Estrès		
B.4. Suport rebut dins l'aula	B.3. Contacte personal amb persones amb discapacitat.		

	B.5. Nivell o etapa educativa	B.4. Autoeficàcia
		B.5. Autocompassió

1.4. Variables seleccionades pel present estudi

Un cop analitzades les variables que influeixen a les actituds dels mestres, seleccionam les dues variables actitudinals que consideram més interessants pel nostre estudi. L'autoeficàcia, un cop revisades les investigacions més rellevants, ha demostrat ser una bona predictora de bones actituds per a la inclusió. Aprofundirem primer en la fonamentació teòrica d'aquest concepte, per després demostrar la seva influència al nostre context.

Per altra banda, la variable d'autocompassió també serà objecte d'estudi degut a la novetat que suposa en la investigació de les actituds per a l'educació inclusiva i la influència que ha demostrat a les investigacions consultades.

1.4.1. Autoeficàcia

L'autoeficàcia és un concepte que apareix a nivell teòric en la Teoria de l'Aprenentatge Social de Bandura (1977). L'autor defineix el concepte com "creença d'un en la pròpia habilitat per tenir èxit en una situació concreta" (p. 193).

Són molts els estudis en diferents contextos que valoren aquesta variable com a predictora de bones actituds de cara a la inclusió (Weisel i Dror, 2006; Sari et al. 2009; Hernández Vázquez et al., 2011; Sharma et al., 2012; Savolainen, Engelbrecht i Nel, 2012; Mangope et al., 2013; Hofman i Kilimo, 2014; Urton et al., 2014).

L'autoeficàcia és un concepte que s'ha estudiat en àmbits molt diversos, com el militar, l'econòmic o el mèdic. I en l'àmbit educatiu s'ha investigat al marge de l'educació inclusiva com a element que influeix en el rendiment i èxit dels estudiants (Eroglu i Unlu, 2015). Però, a part de la influència en el rendiment acadèmic, la variable actitudinal de l'autoeficàcia es vista com un gran predictor de l'educació inclusiva (Weisel i Dror, 2006; Sari et al. 2009; Hofman i Kilimo, 2014).

Relacionant l'autoeficàcia amb la inclusió educativa, Hutzler et al. (2005) afirmen que “els mestres amb baixa autoeficàcia esperen el fracàs en l'establiment de la inclusió, ja que prefereixen evitar el problema enlloc de cercar recursos per enfrontar-s'hi” (p. 312). Per altra banda, Chacón (2005), enumera les característiques dels mestres amb alta autoeficàcia:

- 1.- Ús de mètodes d'ensenyament que fomenten l'autonomia.
- 2.- Ús adient de la gestió i solució de problemes a l'aula.
- 3.- Posada en pràctica de mesures innovadores.
- 4.- Manteniment dels alumnes en la tasca.

Roll-Pettersson (2008) defensa que els mestres amb menys nivell d'autoeficàcia mostren més angoixa cap a la inclusió d'alumnes amb alguna discapacitat. En definitiva, és un predictor molt estudiat que va guanyant pes en relació a l'aplicació de mesures inclusives.

Tres categories fonamentals de l'autoeficàcia segons Sharma et al. (2012) són:

- Autoeficàcia en el control de l'ambient. La primera característica contempla la confiança en un mateix per afrontar el comportament dels alumnes i el compliment de les normes.
- Autoeficàcia en l'ús pràctiques inclusives. Es refereix a la percepció que un té de la seva capacitat de valorar l'aprenentatge de l'alumne, l'habilitat de proporcionar reptes acadèmics, la confiança en el disseny d'adaptacions i utilització de diferents estratègies.
- Autoeficàcia en la col·laboració. Aquesta darrera característica implica la percepció en la capacitat d'implicar les famílies i de col·laborar eficientment amb altres professionals.

L'interès per l'autoeficàcia com a predictor de les bones actituds per a l'educació inclusiva són relativament recents. Klassen, Tze, Betts i Gordon (2011), troben un augment de la quantitat d'investigacions de l'autoeficàcia del professorat entre els anys

1986 i el 2009. Així per exemple, des dels anys noranta varen sorgir molts instruments de valoració de l'autoeficàcia dels mestres i de l'autoeficàcia de cara a la inclusió d'alumnes amb discapacitat. Alguns d'aquests instruments segueixen sent utilitzats en investigacions actuals. A més, sembla que hi ha un interès creixent cap a instruments que mesuren l'autoeficàcia (Malinen et al., 2012). A la taula següent es mostren alguns d'ells i a quines investigacions s'han utilitzat.

Taula 2

Instruments de mesura de l'autoeficàcia. Elaboració pròpia.

Instrument	Autor	Investigacions actuals que l'utilitzen
Self-efficacy Towards Future Interactions with People with Disabilities. (SEIPD)	Hickson, 1995	Woodcock et al., 2012
Teacher self-efficacy scale (TES)	Bandura, 1997	Guo, Dynia, Pelatti i Justice, 2014
Wirksamkeit Lehre	Schwarzer i Jerusalem, 1999	Urton et al., 2014
Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)	Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001	Sari et al., 2009 Emam i Mohamed, 2011 Eroglu i Uglu, 2015
Self-efficacy in teaching under inclusive conditions (SEIPE)	Hutzler, 2003	Hutzler et al., 2005
Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale (adaptat del TISS de Browsers i Tomic's, 1995)	Baker, 2005	Main i Hammond, 2008
Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students With Disabilities (PESEISD)	Taliaferro, Block, Harris i Krause, 2011	Taliaferro, Hammond i Wyart, 2015
Attitudes Toward Inclusive Education Scale (ATIES) Adaptat del TES de Gibson i Dembo, 1984	Wilczenski, 1992	Gao i Mager, 2011 Doulkeridou et al., 2011

Teacher Efficacy in Inclusive Praticies (TEIP)	Sharma et al., 2012	Malinen et al., 2012 Ahsan, Sharma i Deppeler, 2012 Savolainen et al., 2012 Loreman et al., 2013 Malinen, et al., 2013 Lopes, 2015
Self- Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D)	Block, Hutzler, Barak i Clavina, 2013	Reina, Hemmelmayr i Sierra-Marroquín, 2016

Com indicador, l'autoeficàcia s'ha comprovat amb futurs mestres i amb docents en actiu. Però l'interès per aquesta variable en etapes universitàries pot donar a equívocs ja que la percepció d'un mateix pot estar encara allunyada de la pràctica (Gravett, Henning i Eiselen, 2011).

1.4.2. Autocompassió

El concepte d'autocompassió significa, per Neff (2003): “Estar obert i moguts per la pròpia actitud de sofriment, experimentant sentiments d'amor i compassió cap a un mateix, tenint un enteniment, actituds sense prejudicis cap a les insuficiències i fracassos d'un mateix i reconeixent que la pròpia experiència és part de l'experiència humana” (p. 224).

Aquesta variable, de les que hem trobat a la bibliografia, és la més actual en relació a les actituds per a l'educació inclusiva. És un concepte menys conegut que el de l'autoeficàcia però, els darrers anys, alguns estudis estan demostrant la seva importància. Per exemple, Jennings (2015) ha dut a terme una investigació demostrant que tant l'atenció plena com l'autocompassió poden fer contribucions a les competències dels mestres.

En el camp dels estudis socials, s'ha mostrat que aquest concepte és eficaç per fer front a les dificultats professionals que van sorgint (Ying, 2009). Tenint en compte que

l'aplicació dels plantejaments de l'educació inclusiva és un procés costós i que pot presentar moltes dificultats, aquesta variable cobra especial importància dins el nostre context educatiu i en la formació d'actituds positives dels mestres.

Neff (2003), va conceptualitzar l'autocompassió en tres dimensions;

- 1) **Autobondat.** Significa comprendre's a un mateix quan hi ha dificultats. Mostrant-se afecte, cura i tolerància de les pròpies debilitats.
- 2) **Humanitat comú.** Vol dir reconèixer-se a un mateix com una persona davant les dificultats, comprenent que els problemes que pot tenir un són comuns a la resta de persones.
- 3) **Atenció plena o *mindfulness*.** És el concepte més conegut de l'autocompassió que té a veure amb el propis sentiments des d'una percepció ample, mantenint un equilibri emocional. El seu significat és el següent:

Observar i acceptar els pensaments, les sensacions i les emocions que experimenta. A través de l'observació es desidentifica, genera perspectiva i els transcendeix. [...] El practicant no intenta eliminar, suprimir, reduir o alterar de cap manera els seus pensaments, emocions i sensacions corporals ja que els intents de control en ocasions generen més problemes i patiment (Mañas, Justo, Montoya i Montoya, 2014, p. 5).

Aquestes tres característiques són fonamentals per superar barreres i en el procés actual, en el qual l'aplicació de mesures inclusives requereix superar obstacles, cobren una importància significativa.

Neff (2003) defensa que l'autocompassió està clarament relacionada amb el coneixement d'un mateix i de les pròpies limitacions. Quan més coneixes les teves limitacions més resistència mostres cap els judicis, ja siguin dels altres o propis. Aquesta seguretat en un mateix que dona seguretat vers els judicis és un potencial a l'hora d'aplicar mesures inclusives. El canvi d'estructures educatives que són necessàries per aplicar estratègies inclusives requereix que els mestres no trobin obstacles en l'aplicació de mesures innovadores, per això els judicis que es pot fer un mateix o que poden fer els altres, pot ser una barrera a la iniciativa del docent amb nivells baixos d'autocompassió.

Aquest concepte és molt important per a l'aplicació de qualsevol mesura a l'escola. Els centre educatius han passat de ser aules aïllades amb mestres que fan feina de forma individual a obrir-se de tal manera que l'acció educativa cada cop té més observadors i avaluadors. En aquest ambient, la crítica o judici que es pot fer a la feina del docent pot resultar un obstacle per a molts professionals a l'hora d'atrevir-se a prendre mesures inclusives o innovadores.

Neff (2003) va crear un instrument de mesura de l'autocompassió validat en castellà per Garcia-Campayo et al., (2014). Aquest instrument anomenat *Self Compassion Scale* (SCS) fou utilitzat per Jennings (2015) en el camp de l'educació, més concretament per avaluar si aquesta variable afecta a les actituds dels mestres i, en conseqüència, a la qualitat de l'ensenyament. Les seves conclusions són esperançadores ja que conclouen que l'autocompassió contribueix a millorar les dificultats que es poden trobar els mestres en l'aprenentatge dels alumnes dins les aules.

Podem dir que es fa necessari seguir indagant en aquesta direcció per confirmar la importància d'aquesta variable en les actituds dels mestres dins les aules i veure fins quin punt ajuden a superar els obstacles en la implementació de mesures inclusives.

1.5. Síntesi del capítol

L'actitud és un concepte complex que posseeix quatre característiques de rellevància per a la nostra recerca; és multifactorial, individual, modificable i dirigida a l'acció. La individual fa que cada mestre mostri una predisposició pròpia i particular cap a la inclusió. La modificable, però, determina que aquesta actitud personal es pot veure transformada per la influència d'algunes variables.

La característica multifactorial ha provocat que moltes investigacions intentin analitzar les variables que provoquen actituds més positives cap a la inclusió. Aquestes es poden dividir en dos grans grup: les contextuals i les personals. Les primeres són les que poden afectar a les dinàmiques de l'aula però no depenen directament del mestre, sinó que són influències externes. Alhora, aquestes es subdivideixen en contextuals externes de l'aula i pròpies de l'aula. El segon grup de variables són les personals i depenen

únicament del mestre; es poden diferenciar en estables i modificables.

Després de la recerca bibliogràfica realitzada hem posat el focus d'atenció en les variables que depenen dels mestres, com a responsables de les pràctiques inclusives, i les que es poden modificar per tenir alguna possibilitat de millora. Més concretament, hem seleccionat les variables d'autoeficàcia i d'autocompassió. La primera per haver demostrat la seva rellevància en recerques d'altres contextos i la segona per la recent preocupació dels investigadors en la seva influència.

L'autoeficàcia es defineix com el concepte que un mestre té de les seves pròpies habilitats docents. Sharma et al. (2012), varen diferenciar tres àmbits que caracteritzen l'autoeficàcia: l'eficàcia en el control de l'ambient, l'eficàcia en l'ús de pràctiques inclusives i l'eficàcia en la col·laboració.

L'autocompassió, per la seva part, es defineix a partir de tres premisses principals; autobondat, humanitat comú i atenció plena. Autobondat significa mostrar tolerància cap a les pròpies dificultats. Humanitat comú vol dir comprendre que els problemes que un es troba són compartits amb la resta de persones. I atenció plena o *mindfulness* comporta mantenir unes emocions estables davant els obstacles.

Capítol 2

Les pràctiques inclusives

La inclusió educativa és un paradigma originat per millorar l'atenció i la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge de tots els alumnes. Anys enrere, la universalitat de l'accés a l'educació va obligar a posar en marxa mecanismes per donar resposta a la diversitat d'alumnat que acudeix a l'aula. Des de l'aparició dels centres d'educació especial per atendre als alumnes amb discapacitat fins l'actualitat, l'estudi de la resposta educativa a determinats col·lectius en risc d'exclusió social ha avançat fins a l'actual perspectiva inclusiva. Ara, l'educació inclusiva és un dret que tenen les persones amb discapacitat i es mostra com a l'únic paradigma d'atenció a la diversitat vàlid i capaç d'assegurar la qualitat educativa i el progrés cap a una societat més tolerant i democràtica (Casanova, 2011).

2.1. Definició de pràctiques inclusives

La UNESCO (2005) definex la 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).

La inclusió és un concepte ampli que es pot interpretar de diferent forma depenent del context en el qual s'aplica, per això existeixen diferents visions sobre el concepte d'inclusió (Muntaner, 2010; Echeita i Ainscow 2011). La definició més acceptada actualment és la de Booth i Ainscow (1998) que la defineixen 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).

Aquesta definició destaca tres característiques de l'educació inclusiva. Primer de tot, es concep 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" (Blanco, 2006, p. 7).

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 solament com a participació de tots els nins i nines 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 "pretén fer efectiu per a totes les persones el dret a l'educació de qualitat, es la base per a una societat més justa i igualitària" (Blanco, 2006, p. 6).

Incrementar la participació a les aules du implícit l'acceptació de la diversitat present a l'aula, perquè 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, 2008, p. 33).

Seguir el paradigma inclusiu obliga a les escoles a dur a terme un procés de transformació del sistema per atendre a la diversitat (UNESCO, 2001). Un canvi és obligatori 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" (Bunch, 2008, p. 79).

La inclusió educativa inclou accions en tres dimensions, Booth i Ainscow (2000):

- Cultura inclusiva: Aquesta dimensió fa referència a que tots els membres de la comunitat educativa comparteixin els valors inclusius.
- Política inclusiva: Aquesta dimensió fa referència a que totes les mesures vagin dirigides al desenvolupament de tots els alumnes.
- Pràctiques inclusives: Aquesta dimensió fa referència a que les activitats de l'aula i extraescolars reflecteixin les polítiques i cultures inclusives del centre.

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. Però aquesta investigació es centra en les pràctiques com a dimensió més propera a la interacció entre mestres i alumnes. Consideram l'aula i les estratègies utilitzades en ella com a l'element més important per comprovar l'èxit del paradigma inclusiu.

Les pràctiques inclusives inevitablement es veuen afectades per condicions externes a l'aula, com les polítiques i les cultures (Booth i Ainscow 2000). Però l'aula és on s'ha de fer present la inclusió a través de les pràctiques (Araque i Barrio, 2010). El responsable del que passa a l'aula és el docent, tot i que influenciat per moltes condicions, decideix quines metodologies posar en pràctica i quin clima fomentar. “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 nins” (Seyrman i Klibthong, 2015, p. 58). Per això alguns investigadors s'han centrat en el mestres per potenciar l'èxit inclusiu (O'Donoghue i Chalmers, 2000; Gaad i Khan, 2007; Rakap i Kaczmarek, 2010). “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” (Florian, 2008, p. 207).

Booth i Ainscow (2000), a l'*Índex for Inclusion*, varen definir 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 tenguin 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).

Seguint els plantejaments d'Ainscow, Booth i Dyson (2006), que defineixen les pràctiques inclusives com les actuacions que els mestres duen a terme per aconseguir la presència, la participació i l'èxit de tots els alumnes, especialment dels que són més vulnerables, Muntaner, Rosselló i De la Iglesia (2016, p. 34) descriuen aquests tres aspectes:

- Presència: “tots els alumnes estan sempre presents en totes les activitats, situacions d'aprenentatge i experiències que es desenvolupen amb el grup de referència”.
- Participació: “tots els alumnes, sense excepció, participen en totes les activitats, situacions i experiències planificades per al grup de referència”. Això no significa que tots es alumnes hagin de participar de la mateixa forma, sinó que s'ha d'oferir un ventall suficientment ample de possibilitats, que permeti aquesta participació a tots i cada un dels alumnes respectant les seves capacitats i potencialitats.
- Èxit o Progrés: Requereix necessàriament que tots els alumnes en totes les seves experiències, activitats i situacions aconseguixin un aprenentatge òptim, tot i que no sigui necessàriament el mateix per a tots i cada un dels alumnes.

2.2. Mesures inclusives a l'aula

Per aconseguir fer arribar a l'aula aquesta pràctica, cal concebre d'una forma diferent les sessions dins l'aula per fer-les inclusives.

L'aula és, a més, una comunitat d'aprenentatge autònom que requereix una nova organització per arribar a ser inclusiva. En aquestes aules, els docents planifiquen i pensen com es pot aconseguir i incrementar la participació de tots els alumnes en l'àmbit social i acadèmic de la vida de l'aula (Moriña Díez, 2008, p. 524).

A partir del significat de pràctiques inclusives, molts autors han intentat definir com

s'ha de promoure la presència, participació i èxit de tots els estudiants (Stainback i Stainback, 1996; Ainscow, 2004; Fernández Batanero, 2006; Ainscow i Miles, 2009; Muntaner, 2010). Aquestes característiques es poden diferenciar en dos grans àmbits d'actuació. Per una banda les mesures destinades al procés d'ensenyament i aprenentatge i, per l'altra banda, les mesures dirigides al foment d'uns valors d'acceptació dins l'aula. Moliner-García (2008) posa nom a aquests dos àmbits: metodologia didàctica i clima.

Ambdós àmbits de treball per millorar les pràctiques inclusives responen als propòsits educatius dels nostres dies, que Jackson, Ryndak i Wehmeyer (2010) divideixen en tres: fomentar la socialització, transmetre les normes culturals pròpies i assimilar el codi de representació. 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.

L'educació inclusiva contempla el foment de relacions saludables entre tots els membres de la comunitat educativa com a valor imprescindible per aconseguir el màxim desenvolupament de tots els alumnes. Ainscow (2004), 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” (p. 5). Els processos socials serà el principal motor que conduirà a aprenentatges òptims.

Però no és suficient mantenir unes relacions saludables dins l'aula que, tot i ser fonamentals per a l'èxit de la inclusió, necessiten anar acompanyades per una metodologia destinada al procés d'aprenentatge de tots els alumnes. En aquest sentit, les aportacions dels diferents autors sobre pràctiques inclusives no es limiten tan sols a les relacions entre els alumnes, sinó també en les estratègies que utilitza el mestre per aconseguir l'evolució dels aprenentatges dels alumnes.

Algunes de les aportacions que podem assenyalar, en aquest línia, s'exposen a continuació:

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

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

L'*Índex for Inclusión* ha estat utilitzat per molts investigadors per avaluar les pràctiques inclusives (McMaster, 2013). 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.

Arnaiz (2006), per altra banda, assenyala quatre principistaula de l'educació inclusiva: classes que acullen la diversitat, currículum més ampli, ensenyament i aprenentatge interactiu i suport als professors.

Stainback i Stainback (1996) presenten les següents característiques d'una aula inclusiva:

- 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.

Puigdemívol i Krastina (2010) conclouen que són els agrupaments, l'ambient d'aula, les expectatives, el suport i la participació el que determina una aula inclusiva.

D'acord amb aquestes aportacions, a continuació classificarem les mesures destacades pels autors com a inclusives:

Taula 3

Mesures inclusives citades a altres recerques. Elaboració pròpia.

Mesures considerades inclusives	Autors que consideren fonamental la mesura per dur a terme pràctiques inclusives.
Respecte a la diversitat present a l'aula	UNESCO (1994) Stainback i Stainback (1996) Fernández Batanero (2006) Arnaiz (2006) Puigdemívol i Krastina (2010) Booth i Aiscow (2011)
Normes de l'aula	Parrilla, Gallego i Murillo (1996) Stainback i Stainback (1996) Fernández Batanero (2006) González (2008)
Currículum inclusiu	Stainback i Stainback (1996) Fernández Batanero (2006) Arnaiz (2006) Booth i Aiscow (2011) Muntaner et al. (2016)

<p>Suport inclusiu</p>	<p>Stainback i Stainback (1996) Arnaiz (2006) Puigdemívol i Krastina (2010) Booth i Ainscow (2011)</p>
<p>Agrupaments inclusius</p>	<p>Marchesi i Martín (1998) Puigdemívol i Krastina (2010) Booth i Ainscow (2011) Muntaner et al. (2016)</p>
<p>Participació de tots els membres de la comunitat</p>	<p>Fernández Batanero (2006) Arnaiz (2006) Puigdemívol i Krastina (2010) Booth i Ainscow (2011)</p>
<p>G- Clima de l'aula</p>	<p>Arnaiz (2005) Moliner-García (2008) Hansen i Morrow (2012) Gödkere (2012)</p>

2.2.1. La diversitat present a l'aula

La diversitat sempre és present a l'aula, perquè és natural en el ser humà (Muntaner, 2010), per això ha de ser respectada pels mestres dins l'aula. Per aconseguir aquest objectiu s'hauran de tenir en compte, entre d'altres, determinades premisses com: evitar etiquetes que classifiquin als alumnes (Echeita i Verdugo, 2004; Escudero, González i Martínez, 2009; Wehmeyer, 2009), permetre que cada alumne es pugui desenvolupar al seu ritme i estil d'aprenentatge (UNESCO, 1994; Puente, 2009) i que es tinguin en compte les motivacions i capacitats individuals (Monge, 2009; Valenciano, 2009).

Es consideren etiquetes els diagnòstics que s'atribueixen a determinats alumnes després d'un procés d'avaluació psicopedagògica, mèdica, psicològica, logopèdica o d'una altra vessant. Un diagnòstic ha d'anar destinat a oferir suport. Com bé descriu la *American Association Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) (2009):

Els resultats d'una avaluació han de tenir algun benefici per a la persona avaluada [...] quan l'avaluació va dirigida específicament a planificar suports, el benefici o

utilitat depèn de com els equips d'avaluació apliquen dades d'avaluació per prendre decisions sobre el suport, per implementar plans d'acció (p. 56).

El problema és que les etiquetes afecten a les expectatives dels mestres, famílies i companys vers als alumnes i això es considera una barrera devastadora de cara a la plena inclusió (Echeita i Verdugo, 2004). Quan un mestre veu només la discapacitat o les dificultats d'un alumne, és freqüent que es jutgin de forma errònia les possibilitats del mateix i provoquin una pèrdua d'oportunitats i, per consegüent, de desenvolupament (Jorgensen, McSheehan i Sonnenmeier, 2007).

Aquestes etiquetes responen a una visió tradicional i desfasada de l'atenció a la diversitat on la resposta educativa es centrava en les dificultats i les deficiències, basades en característiques físiques, biològiques i personals per donar una resposta especial separant al subjecte de la resta de companys. (Escudero et al., 2009). Aquesta visió influeix en l'actitud del mestre i aquestes barreres són difícils de canviar i provoquen resistència, incomprensió de drets i un major aïllament dels nins (Odom, 2000; Heyne, 2003; Parsarum, 2006).

Les etiquetes no poden influir en les decisions de segregar els nins en cap tipus de categoria discriminatòria. Wehmeyer (2009), en aquest sentit, alerta del perill que comporta dissenyar programacions diferenciades pels alumnes etiquetats i proposa el següent:

Passar de crear programes per a estudiants basats en les seves etiquetes a dissenyar veritables suports generalitzats. Ens fan canviar serveis segregats, separats, per pràctiques inclusives. Emfatitzar els punts forts individuals en comptes de les discapacitats i se centren en donar-los poder i autodeterminació (p. 47).

Com veurem més endavant a l'apartat de currículum inclusiu, l'objectiu de la inclusió és crear una dinàmica de l'aula comú i accessible per a tots els alumnes.

L'assimilació d'etiquetes sol anar acompanyada de classificació de més o menys capacitat i condiona inevitablement els futurs aprenentatge i les expectatives d'un mateix (Arnaiz, 2003). Les programacions es poden transformar en discriminatòries arran de l'existència d'etiquetes i la inclusió no serà exitosa sota aquestes condicions. Fins i tot el llenguatge utilitzat a la comunitat educativa hauria d'evitar ser

discriminatori amb l'ús d'aquestes etiquetes i evitar qualsevol tipus de categoria o classificació de tipus d'alumnes (Arnaiz, 2003).

Però el respecte a la diversitat present a l'aula no passa tan sols per reduir les etiquetes, sinó també per acceptar que cada alumne, independentment de les seves circumstàncies, presenta unes capacitats, una motivació, un ritme i un estil d'aprenentatge propi que ha de ser respectat pel sistema educatiu. Abans de l'assimilació del paradigma inclusiu, la UNESCO (1994) ja defensava que les escoles han de respondre a la diversitat adaptant-se als propis estils i ritmes dels alumnes. Cada alumne té característiques diferents i cadascun aprèn de manera diferenciada, per tant, depenent de l'estratègia metodològica que es posi en pràctica, es beneficia a l'alumne amb un estil d'aprenentatge determinat (Díaz, 2012).

No respectar aquestes diferències personals conforma una barrera a l'aprenentatge i per evitar-ho l'escola ha de trobar la forma de respondre a qualsevol realitat social, cultural, econòmica, emocional, però també a l'estil i ritme d'aprenentatge i als propis interessos de cada alumne (Monge, 2009). La diversitat provoca que cada alumne es trobi en una situació diferent en totes les característiques anomenades, i l'escola és un espai privilegiat on podem trobar la complexitat d'aquesta circumstància (Puente, 2009). Segons Fernández (2003), una escola no serà inclusiva si no aconsegueix adaptar-se a totes aquestes diferències pròpies de la naturalesa humana.

Respectar els estils d'aprenentatge suposa que l'escola ha de prestar atenció i valorar allò que ha d'ensenyar i com fer-ho per donar resposta a les diferències presents a l'aula, a través d'estratègies docents i un currículum que tinguin a tots presents (Stainback i Stainback, 1996).

Si bé és cert, el currículum formal té els seus objectius i propòsits clars, aquests no han de ser assolits per a tots els estudiants per igual, per això, a més de rigorós, ha de ser flexible per respondre a tots els estudiants amb característiques diverses (Ávila i Esquivel, 2008, p. 59).

2.2.2. Normes de l'aula

Un altre dels aspectes destacats per l'èxit de la pràctica inclusiva és aconseguir unes normes eficients per poder aplicar la resta de mesures necessàries per respondre a la diversitat. (Parrilla et al.,1996; Fernández Batanero, 2006; González, 2008). És importantíssim que les normes estiguin consensuades i utilitzin tècniques funcionals per resoldre conflictes que puguin sorgir a l'aula entre alumnes i/o entre alumnes i mestres (Parrilla et al., 1996). De fet, González (2008) considera que aquesta premissa, juntament amb les actituds, les idees i les creences, són patrons fonamentals per atendre adequadament a la diversitat.

Les normes han d'estar ben presents en la dinàmica quotidiana de la classe i ha de complir unes premisses. Fernández Batanero (2006, p. 143) va definir quines són les característiques de les normes per fomentar una educació inclusiva;

- Tindran un objectiu clar i seran flexibles amb les petites variacions en elles.
- Seran negociades i triades basant-se en alguna raó, sentit o intenció.
- S'aprovaran per tot l'alumnat i el professorat del curs i, en el possible, amb la implicació de les famílies.
- Serà preferible que siguin poques però que es duguin a terme.
- Tenen un llenguatge incentivador i no prohibitiu.
- Reforçaran les conductes positives.
- Es basaran en principis de convivència i no en un llistat de possibles sancions.
- Tendeixen cap a la responsabilització col·lectiva i compartida, evitant la fugida dels conflictes.
- Seran una via de resolució dels problemes que puguin sorgir.
- Tindran en compte a tot l'alumnat.
- Es referiran a cada un dels espais del centre (aules, passadissos, patis, biblioteca, etc.) i temps (hores de classe, esplais, etc.).
- Han d'incloure en elles una organització de l'espai i temps de l'alumnat, així com possibles activitats i valoració de les mateixes.

Les normes són necessàries dins un entorn actiu d'aprenentatge ja que es duran a terme activitats que obligaran a relacionar-se i a convidaure junts en un espai comú. Aquesta

circumstància conduirà a conflictes que s'hauran de solucionar de la forma més eficient possible. I això no passarà si no hi ha unes normes clares, compreses per tots i en el que es tenen en compte totes les característiques i opinions del grup-classe (Parrilla et al., 1996).

2.2.3. Currículum inclusiu

El Currículum és un terme que s'ha definit de moltes formes degut a la seva evolució conceptual, sobretot depenent de l'autor i el moment en que s'ha descrit (Torres i Fernández, 2015). Per a Cox (2001) es tracta de “plans i programes d'estudi, o el conjunt de continguts, en un sentit ampli, que, organitzats en una determinada seqüència, el sistema escolar es compromet a comunicar” (p. 214).

Però el currículum es representa a diferents nivells de concreció, partint del que proposa l'administració, un segon nivell en el que cada centre du a terme un projecte particular i un tercer anomenat programació didàctica. (Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa i Zabala, 1992). Els nivells més alts de concreció curricular afecten als nivells inferiors i, per tant, quan més inclusiva sigui la proposta de l'administració i el projecte de centre, més inclusiva serà la programació d'aula. En aquest apartat de la investigació ens referim a currículum fent referència a la programació didàctica, on és el mestre qui ha d'organitzar els continguts i metodologies per provocar un aprenentatge adequat pels seus alumnes, és a dir, la planificació que preveu les accions que es duran a terme dins l'aula.

En aquesta organització dels objectius, continguts, activitats i avaluació que ha de tenir present una programació, s'ha de reflectir la filosofia inclusiva per aconseguir que la pràctica tingui èxit. Perquè una programació sigui inclusiva ha de respectar un seguit de principis. “Si un nen s'ha d'incloure a una aula ordinària, llavors, com per a qualsevol nen, ha de ser capaç d'accedir al pla” (Glazzard, 2013, p. 94).

Un currículum inclusiu ha de respectar unes premisses bàsiques: ha de ser obert, flexible i universal. El currículum obert ha de permetre “exigir a cada alumne segon les seves capacitats i potencialitats” (Muntaner, 2010, p. 15). Un currículum flexible és el que permet diferents formes d'execució de les tasques i d'avaluació per adaptar-se a les

característiques de cada alumne. Si només oferim una forma d'assolir els aprenentatges, amb un únic tipus d'activitats, no es donarà resposta als diferents estils d'aprenentatge. “No esperar que els alumnes aprenguin les mateixes coses, al mateix temps i pels mateixos mitjans i mètodes, doncs tots els alumnes són diferents i tenen aptituds i necessitats diferents” (Muntaner, 2010, p. 10).

La planificació ha d'estar dissenyada adequadament des del seu inici perquè del contrari pot dificultar el sentiment d'acceptació de l'alumne a la dinàmica general de l'aula i no permet una igualtat d'oportunitats (Echeita, 2013). La programació és l'oportunitat de que un nin sigui educat juntament amb els seus iguals, compartint junts el desenvolupament de cada un (Wehmeyer, 2009).

El currículum podria ser en moltes ocasions, no una ajuda sinó una barrera que dificulta les dinàmiques de pertinença, participació i reconeixement en la vida escolar de determinats alumnes, així com un seriós impediment per promoure la igualtat d'oportunitats (Echeita, 2013, p. 107).

El fet de que un alumne pugui participar amb la resta de companys de la seva edat, permet desenvolupar les seves potencialitats al màxim (Jackson et al., 2010).

Segons Ávila i Cordero (2009, p. 79), aconseguirem que una programació respecti la diversitat i funcioni a favor de l'educació inclusiva si compleix quatre característiques fonamentals:

- S'estructura i posa en pràctica de tal forma que tots els alumnes poden accedir-hi.
- És suficientment flexible per respondre a les necessitats dels alumnes, per això, no ha de prescriure's de manera rígida a nivell central.
- Administra i avalua el progrés de manera que tots els estudiants experimenten èxits, tenint en compte els nivells de competència.
- Té en compte diversos estils d'aprenentatge i promou aprenentatges significatius.

Una programació no es considera inclusiva si es presenta com una estructura inamovible, que requereix modificacions per alguns alumnes que no arriben o ja tenen assimilats els objectius proposats. Si la planificació no va destinada a tots, les modificacions per a la participació de determinats alumnes pot provocar que siguin exclosos de les activitats que es duen a terme a l'aula. En conseqüència pot arribar a excloure alguns alumnes per les seves condicions. Permetre que tots els alumnes puguin accedir a la programació comú, sense exclusions, és un principi defensat per molts autors com a característica inclusiva de les pràctiques de l'aula (Marchesi i Martín, 1998; Muntaner, 2000; Bunch, 2008; Wehmeyer, 2009; Calderón, 2012; Echeita, 2013). A més, es considera exitós que sigui el mestre ordinari qui respongui a la diversitat a través d'una planificació accessible per a tots (Bunch, 2008).

Però això no significa que tothom hagi de fer el mateix. Una programació comú té l'objectiu de permetre la igualtat d'oportunitats. “No significa que tots hagin d'aprendre el mateix a la vegada, significa que tots tenen les mateixes oportunitats per aprendre i no es classifica als alumnes ni els currículums per categories” (Muntaner, 2000, p. 4). Marchesi i Martín (1998) expliquen que “el currículum és un plantejament que no consisteix en fer possible que els alumnes diferents accedeixin al currículum, sinó repensar el currículum per assegurar una major igualtat entre tots ells i el respecte a les seves característiques pròpies” (p. 120) En aquest sentit, “si sabem que cada un aprèn de manera diferent, haurem de diversificar el currículum. Diversificar és adaptar, adequar l'ensenyament als interessos de cada alumne” (Fernández Batanero, 2006, p. 141)

Perquè un currículum sigui comú i a la vegada respecti a tots els alumnes ha de presentar unes característiques d'obertura, flexibilitat i universalitat. Calderón (2012) defensa que:

És necessari un únic marc curricular bàsic de caràcter obert i flexible que mostra les orientacions i ajustaments precisos per adequar-se a las exigències particulars de cada individu, i que al mateix temps consideri las característiques concretes del mitja en el qual ha d'aplicar-se (p. 47).

L'universalitat del currículum es presenta com una resposta adequada a tots els alumnes, i apareix arran de la teoria del Disseny Universal per a l'Aprenentatge. Orkwis i McLane (1998) el defineixen:

El disseny de material i activitats per a la instrucció que permetin que els objectius en l'aprenentatge siguin assequibles per a individus amb amplies diferències en les seves capacitats per veure, escoltar, parlar, moure's, escriure, comprendre, assistir, organitzar-se, participar i recordar (p. 9).

A través d'un disseny universal de currículum es pot aconseguir beneficiar a tots els nins de l'aula, inclosos els que tenen alguna necessitat de suport (Hornby, 2014). Aquest currículum ha de complir tres elements fonamentals (Mitchell, 2015):

- Proporcionar múltiples mitjans de representació, és a dir, proporcionar múltiples formes d'accés als coneixements i aprendre nova informació.
- Proporcionar múltiples tipus d'acció i expressió, és a dir, permetre moltes formes de demostrar les seves habilitats, coneixements i adquisició de continguts.
- Proporcionar múltiples nivells de compromís, és a dir, proporcionar als estudiants un nivell apropiat de desafiament per motivar cap a l'aprenentatge.

En definitiva, perquè un currículum sigui inclusiu ha d'estar dissenyat de forma universal, és a dir, estructurat des del principi per donar cabuda a totes les circumstàncies que presentin els alumnes. Però a més, ha de ser flexible, obert i dinàmic, és a dir, oferir diferents formes d'accedir a l'aprenentatge i a l'avaluació, amb possibilitats de ser modificat i en el qual puguin participar tots els membres de la comunitat. Dins una programació universal del currículum, en definitiva, no hi tenen cabuda les adaptacions, ja que es donarà resposta a tots els alumnes des de la programació general de l'aula (Wehmeyer, 2009).

Menció especial es mereix l'apartat d'avaluació dins una programació inclusiva. Els continguts, planificació de les tasques i la metodologia no és l'únic que s'ha d'adaptar als alumnes, sinó també la forma d'avaluar els seus aprenentatges. Una avaluació dins un entorn inclusiu ha de complir certes característiques fonamentals (Ávila i Esquível, 2008):

- S'ha d'avaluar la progressió dels aprenentatges des del punt de partida.

- L'avaluació ha de ser un element més del fet d'aprendre s'ha de destinar a millorar l'adquisició de l'aprenentatge de l'alumne.
- Utilitzar l'avaluació sumativa i que permeti autocontrol i autoregulació dels aprenentatges.
- La valoració dels alumnes ha de tenir present la seva influència social i ha de permetre prendre decisions coherents sobre l'adaptació social de l'alumne.
- Els centres i els mestres han de disposar d'una autonomia suficient per desenvolupar el seu sistema d'avaluació dels aprenentatges.

En resum, perquè sigui possible proporcionar un currículum adequat per a tots, els continguts, les activitats i la metodologia s'han d'adaptar a tots els alumnes i no a l'inrevés. Per això, el mestre ha d'aconseguir un ampli coneixement de cada un dels nins, tant dels continguts que ja sap de cada objectiu d'aprenentatge, com la metodologia de treball que millor respon a les seves potencialitats, i les seves motivacions i interessos individuals. Els alumnes tenen molts més coneixements dels que l'escola coneix i pot utilitzar, per la qual cosa s'ha d'aprofitat la pròpia capacitat i creativitat de cada un d'ells en les tasques diàries (Puente, 2009). El temps dedicat a descobrir i conèixer els seus coneixements previs, en relació a les activitats que s'oferiran a l'aula, s'ha de concebre com a part del procés d'ensenyament i aprenentatge (Muntaner, 2010). Així, el mestre pot programar de forma inclusiva per respondre millor a tot el grup classe, reduint les possibilitats de discriminació durant la planificació de continguts, metodologies, activitats i avaluacions.

2.2.4. Suport inclusiu

Existeix encara la concepció generalitzada que el suport és qualsevol acció que es du a terme per ajudar a un alumne concret a aconseguir un major desenvolupament tant a nivell social, com emocional o d'aprenentatge, amb el recolzament de l'adult. El suport individual és el sistema per compensar les dificultats d'uns alumnes determinats (Gallego, 2011; Sandoval, Simón i Echeita, 2012).

Luckasson et al. (2002) defineixen els suports com a “recursos i estratègies que pretenen promoure el desenvolupament, educació, interessos i benestar personal d'una persona i que milloren el funcionament individual” (p. 145). Per tant, no tan sols fa referència a l'ajut directa que pugui rebre un alumne per part d'un professional, sinó que és qualsevol acció destinada a millorar-ne el desenvolupament. Des d'aquesta perspectiva es pot afirmar que els suports no són exclusivament pels alumnes amb una etiqueta o diagnòstic.

Perquè aquest suport sigui inclusiu, l'escola ha de complir uns pilars bàsics; permetre l'accés de l'alumne a l'aula i a les activitats que es planifiquen per a tots (Echeita i Verdugo, 2004; Arnáiz, 2006; Ávila i Esquível, 2008; Forlín, 2010; Hansen i Morrow, 2012), permetre relacions socials saludables entre companys (Salend i Duhaney, 1999; Ávila i Esquível, 2008), fomentar l'autonomia (Muntaner, 2009), destinat a tots els alumnes (Ávila i Esquível, 2008) i ha de donar-se sota una estreta coordinació entre els professionals implicats dins l'aula (Arnaiz, 2006; Muntaner, 2010; Sandoval et al., 2012).

L'aula general ha de ser el lloc on s'ofereixen els suports que qualsevol alumne necessiti. Això significa que no es pot retirar cap alumne de les activitats que es duen a terme a l'aula general per donar un suport considerat especial per a ell.

A mesura que les escoles arriben a ser més inclusives, el suport proporcionat pels especialistes ha passat de retirar als estudiants per a la intervenció directa a treballar en col·laboració amb els mestres per ajudar a planejar el pla d'estudis i pedagogies per a estudiants amb necessitats especials (Forlín, 2010, p. 651).

Qualsevol mesura dirigida a ajudar a un alumne per l'accés a l'aprenentatge ha de ser planificada i contextualitzada per ser executada dins l'aula.

A les escoles inclusives cap alumne surt de l'aula a rebre suport, sinó que aquest es rep dins l'aula, la qual cosa exigeix que els recursos estiguin a la mateixa i que els professors de suport realitzin una important tasca de coordinació amb el professor tutor (Arnaiz, 2006, p. 56).

Echeita i Verdugo (2004), en col·laboració amb altres autors, varen valorar la situació de l'educació complits deu anys de la Declaració de Salamanca, i destaquen, entre d'altres conclusions, que encara era una tècnica prou estesa que l'especialista retiri a

l'alumne de la seva aula per donar suport als alumnes amb etiquetes.

Pel que fa referència al suport executat per especialistes o mestres de suport, no solament s'ha de donar dins l'aula sinó que ha d'anar dirigit a tot el conjunt d'alumnes de l'aula. "L'ajuda d'experts dins l'aula ha de ser oberta a les necessitats del grup, el mestre ha d'aprofitar els coneixements i experiències de l'especialista per a benefici de tota la classe" (Ávila i Esquível, 2008, p. 72).

En quant a la normalitat de les sessions de l'aula, seria molt més adequat que fos el propi mestre de l'aula el que pogués donar resposta a les necessitats que vagin sorgint, envers a un especialista que només apareix per donar resposta a alguns. Per això s'hauria de proporcionar al mestre les estratègies i formació per atendre a tots en igualtat d'oportunitats (Hansen i Morrow, 2012).

El suport, a més de ser dins l'aula, ha de permetre la interacció entre els alumnes i la possibilitat de la presència de suport natural.

A les aules inclusives s'han de promoure les xarxes naturals de suport, la cooperació i col·laboració entre companys ha de prevaler sobre les activitats competitives. Els cercles d'amics, l'aprenentatge cooperatiu i les xarxes de companys, són exemples o formes d'establir relacions naturals (Ávila i Esquível, 2008, p. 71).

Verdugo i Jordán de Urríes (2003) defineixen el suport natural com:

Qualsevol estratègia, recurs, relació, o interacció, proporcionada per persones, procediments, instruments o equipament que es troben típicament disponibles i/o són culturalment adequats en els ambients de la comunitat en què es desenvolupa una persona, faciliten l'obtenció de resultats positius en l'àmbit professional, personal i social, i que incrementen la qualitat de vida de la persona (p. 162).

Aquest suport natural té uns beneficis pedagògics ja que la interacció i participació en activitats amb companys augmenta l'autoestima i l'autoconcepte positiu (Swanson i Howell, 1996; Salend i Duhaney, 1999) i el sentiment de pertinença al grup (Salend i Duhaney, 1999). Per contra, si el suport sempre el dona un especialista o adult, podem provocar els resultats contraris.

Per altra banda, no podem oblidar que el suport dirigit a qualsevol alumne ha de tenir com a objectiu primordial treballar de forma autònoma (Muntaner, 2009). Un suport

d'un especialista o de qualsevol altra persona podria provocar una dependència si no permet que l'alumne desenvolupi estratègies pròpies i funcionals per resoldre els conflictes que puguin sorgir en el seu desenvolupament social, emocional i acadèmic. Pujolàs (2004) descriu que un professor d'una aula inclusiva ha de planificar per aconseguir l'autonomia i autorregulació de l'aprenentatge de tot l'alumnat.

Totes les característiques inclusives que han de complir els suports requereixen que els mestres estiguin molt ben coordinants en aquest aspecte (Arnaiz, 2006) i que les funcions, tant del mestre general com del mestre de suport, estiguin molt clares i definides en tot moment.

Tots els recursos humans (professors de suport, especialistes, etc.) que s'incorporen als centres ordinaris per afavorir la inclusió de tots els alumnes en la dinàmica educativa han d'exercir les seves funcions com a facilitadors de l'aprenentatge i la participació dels alumnes a qui van dirigits. Han d'entrar a formar part activa de les aules on estan escolaritzats els alumnes amb discapacitat i aplicar a la pràctica els principis assenyalats en l'apartat anterior, sempre des de la coordinació amb el professor tutor i la implicació en la dinàmica general de l'aula (Muntaner, 2010, p. 20).

I les funcions dels especialistes en atenció a la diversitat, ha de ser clarament el d'assessorar als professors perquè puguin afavorir la inclusió a través de metodologies i estratègies (Sandoval et al., 2012).

Aquests suports, en una escola inclusiva, han d'estar ben organitzat a través del currículum i el model de suport s'ha de definir a nivell d'institució. "Això implica una definició concreta dels rols i de les funcions a exercir pels diferents professionals que actuen a l'escola" (Muntaner, 2000, p. 17).

2.2.5. Agrupaments inclusius

L'acceptació de la diversitat implica molts canvis en l'organització de les escoles que pretenen donar una resposta inclusiva. La presència de diferències entre els alumnes obliga a treure profit de la situació agrupant sempre de manera heterogènea. Per aquest motiu, "la proposta inclusiva es fonamenta en optar sempre, i en totes les activitats i ocasions, per agrupaments heterogenis, de manera que s'evita la segregació i la

discriminació de l'alumnat més vulnerable i es potencia la qualitat i equitat de la proposta educativa” (Muntaner et al. 2016, p. 43).

Però quan parlem de diversitat també s’ha de contemplar la presència d’alumnes que treballen de forma diferent depenent de l’agrupació que es proposi a l’aula. Per aquest motiu, la millor opció en quant als agrupaments inclusius és la utilització de múltiples i variats tipus d’organització dels grups de treball dins l’aula. Marchesi i Martín (1998) defensaven que la interacció que es dona a l’aula ha de regir els processos d’aprenentatge i s’espera que es dissenyin una combinació d’agrupaments depenent dels objectius proposats.

Es poden utilitzar diferents tipus d’agrupament per aconseguir respondre a la diversitat. “Hi ha un èmfasi en els sistemes de tutoria entre companys, cercles d’amics, aprenentatge cooperatiu i altres formes de posar els estudiants en contacte mitjançant relacions naturals contínues i de suport” (Sánchez, 1996, p.7). A continuació enumeram els més destacats:

- Company tutor, conegut també com a “aprenentatge assistit per companys o instrucció intervinguda per parells, és una tècnica que es pot utilitzar amb estudiants individuals, grups petits d’estudiants o com una estratègia en tota la classe.” (Hornby, 2014:67). LaPlant i Zane (2002), McMaster, Fuchs i Fuchs (2002) i Thousand, Villa i Nevin, (2002) estudiaren aquest tipus d’agrupament conclouent que és un benefici per a l’aprenentatge, les habilitats socials i l’autoestima.
- Aprenentatge cooperatiu, on , segons Pujolàs (2012):

Els alumnes i les alumnes estan distribuïts en petits equips de treball, heterogenis, per ajudar-se i animar-se mútuament a l’hora de realitzar els exercicis i les activitats d’aprenentatge en general. S’espera de cada alumne, no només que aprengui el que el professor o la professora els ensenya, sinó que contribueixi també al fet que ho aprenguin els seus companys i companyes de l’equip, és a dir, s’espera d’ells que, a més, aprenguin a treballar en equip (p. 100).

2.2.6. Participació de tots els membres de la comunitat

La participació de tots els membres de la comunitat a la dinàmica normal de l'aula es un altre aspecte destacat pels autors en la consecució de les pràctiques inclusives (Blanco, 2005). “Participar vol dir col·laborar, intervenir, cooperar, contribuir i aportar” (Sarto i Venegas, 2009, p. 42). Són diferents els membres de la comunitat els que han de tenir cabuda a la dinàmica i el disseny curricular.

Blanco (2006) defensa que la participació de la comunitat ha de tenir present que altres professionals externs als centres educatius puguin oferir les seves capacitats i experiències a l'aula:

Per molt bona actitud i capacitat que tinguin els docents, aquests necessiten suport per donar resposta a la diversitat de l'alumnat, per la qual cosa és necessari comptar també amb altres professionals que puguin col·laborar amb els docents per atendre certes necessitats educatives dels alumnes, especialment aquelles derivades de les diferents discapacitats. Per a això cal avançar en la creació de centres de recursos comunitaris que incloguin diferents perfils professionals amb funcions complementàries, ja que el suport dels professionals que provenen de l'educació especial no és suficient per atendre plenament la diversitat de l'alumnat (p. 13).

La família també han de ser protagonista en la participació i col·laboració de l'aprenentatge dels seus fills.

La inclusió exigeix voluntat col·lectiva i una cultura de treball comú en la qual es valora la participació de tots els membres de la societat. Hem de comptar amb models de treball basats en la col·laboració, on tots puguin contribuir equitativament, comptant amb el suport de les famílies (Halinen i Jarvinen, 2008, p. 122-123).

Els mateixos autors creuen que aquesta premisa és clau per fer camí cap a la inclusió educativa; impedir “la plena participació de les famílies en el procés de presa de decisions, deixant les decisions només en mans dels experts ens situa novament davant de barreres que impedeixen el progrés cap a pràctiques més inclusives” (Echeita i Ainscow, 2011, p. 34).

Cal comentar, finalment, que els alumnes, també com a membres de la comunitat educativa, han de participar de forma activa en les decisions relacionades amb el seu

propí procés d'aprenentatge (Sales, Sanchís i Moliner, 2001).

2.2.7. Clima de l'aula

El clima de l'aula es determina per multitud de factors, però un clima acollidor és un element a tenir present per crear un espai inclusiu, que valori a tots per igual i oferint suports adequats a qui ho necessiti (Blanco, 2006). “Des de l'àmbit psicològic, en els centres educatius on es valora la diversitat no s'exclou a cap estudiant, es busca crear un clima en què aquests es sentin acollits, acceptats i recolzats” (Sarto i Venegas, 2009, p. 17). En un clima adequat, segons Arnaiz (2005), es respecten les capacitats individuals i cada un es sent valuós dins el grup i amb habilitats funcionals.

En aquest aspecte, el paper del docent ha de ser de moderador per permetre que el clima, els comportaments siguin acords als principis d'acceptació de la diversitat (Gödkere, 2012). A través d'aquest respecte mutu practicat de forma constant, la inclusió sorgirà impregnant totes les accions de l'aula (Hansen i Morrow, 2012).

2.3. Barreres i palanques per a l'aplicació de mesures inclusives

Un cop concretat el significat de les pràctiques inclusives i com les podem executar, és pertinent preguntar-se quines són les dificultats que es pot trobar un mestre per desenvolupar aquestes mesures dins l'aula.

Booth i Ainscow (2000) expressen 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).

Les pràctiques no són una dimensió aïllada de la resta de dimensions inclusives i estan influïdes per multitud de variables. Booth i Ainscow (2000), en la definició de les tres

dimensions inclusives (cultures, polítiques i pràctiques) ja descriuen la seva característica d'interrelació. Les cultures afecten a les polítiques i a les pràctiques, i de la mateixa forma cada dimensió afecta a les altres. A la present recerca, en la que ens preocupam de les pràctiques, volem destacar els obstacles que es refereixen més concretament als mestres, que seran els executors de les estratègies inclusives dins l'aula. Per determinar quines són les dificultats 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 els identifiquem i solucionem (Ainscow, 2004). Per aquest motiu, si ens preocupam de les dificultats és per poder donar una solució i caminar cap a la millora de l'atenció a tot l'alumnat.

Podem trobar multitud de factors potenciadors i/o limitants per posar en pràctiques les mesures esmentades com a inclusives. Entre d'altres, els factors més destacats pels alguns autors són: 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). Ara els analitzarem en detall.

2.3.1. Manca de recursos

En l'actual situació dels centres educatius, “existeix una demanda constant de recursos materials i personals que a vegades implica resistència en l'aplicació de mesures pedagògiques per respondre a tots els alumnes” (Surià, 2012, p. 98). A les nostres aules, es troben a vegades ràtios desmesurades o dificultats en l'accés a mitjans tècnics adequats per respondre a la diversitat present a l'aula. Els recursos personals són importants, però també els materials, com assenyala Calderón (2012) el qual defensa que:

Els recursos o materials són un element fonamental per proporcionar un bon desenvolupament dels aprenentatges [...], els materials han de ser aptes per a tots els nins, així com també poden existir materials especialitzats per treballar de forma individual amb algun que presenti una dificultat específica (p. 49).

Pel que fa als recursos personals, és evident pensar que si augmenten el nombre de

professionals, ben gestionats, provoquen una reacció en cadena que disminuirà les ratios i permetrà una major dedicació a totes les particularitats presents a una aula. Els mestres disposarien de més temps per conèixer els aprenentatges previs dels alumnes, per realitzar les programacions i per dur a terme més diversitat d'activitats més variades per respectar els estils i ritmes d'aprenentatge dels alumnes.

Cal comentar que la importància dels recursos no resideix només en la quantitat d'hores del personal o materials dels que un centre disposa, ja que també la seva organització és fonamental per optimitzar els que ja tenim. Amb una bona planificació d'allò que té el centre, a través de la coordinació entre tots els professionals implicats, es pot treure un major profit als recursos.

2.3.2. Currículums imposats.

Els currículums, com ja s'ha comentat amb anterioritat, han de ser flexibles, oberts i destinats a donar resposta als alumnes concrets que cada mestre té a l'aula. Per aquest motiu, la imposició d'un currículum extern pot dificultar la consecució dels objectius inclusius (Jackson et al., 2010). Si els mestres no poden adaptar amb certa facilitat la planificació a les característiques particulars del seu grup classe, l'objectiu d'atendre a la diversitat es veu obstaculitzat per aquesta raó.

Així doncs, si el centre o el mestre no disposa de l'autonomia suficient per adaptar el currículum a la seva aula, no es podran complir les premisses inclusives necessàries per respondre a la diversitat. Al contrari, si el mestre té la possibilitat i facilitat per modificar, adaptar, reorganitzar la planificació de l'aula, serà més fàcil que doni resposta a les peculiaritats del seu grup-classe.

2.3.3. Formació

Una investigació realitzada per Lledó i Arnáiz (2010), en la que demanaven opinió als mestres sobre els obstacles que trobaven, conclouen que:

Una gran part del professorat tutor manifesta la necessitat de formació per atendre

l'alumnat de l'escola de la diversitat. Per tant, amb el suport empíric de la nostra feina, hem d'escometre des de diferents àmbits les necessitats formatives d'aquest professorat davant les exigències del procés d'innovació que demana l'educació inclusiva (p. 103).

Però no només és important la formació inicial sinó també la formació continua, com diu Surià (2012), “tot això, porta amb sí, una major implicació del professorat ja que aquest ha d'estar, no només en un continu període de formació, sinó que també ha de continuar actualitzant-se periòdicament” (p. 98).

2.3.4. Dificultats del treball en equip

Ainscow (2004) va definir que un dels motors de les pràctiques inclusives són la creació del que Wenger (1998) va anomenar “comunitats de pràctiques”, en les quals cada centre crea un significat comú en torn a l'objectiu de l'educació i la inclusió. Així, si es creen espais per debatre i concloure una idea comú entre tots els membres de la comunitat educativa, la inclusió arribarà a millors resultats. La mateixa autora afirma que definir el concepte inclusió en equip i aclarir els dubtes que puguin sorgir en quan al significat del paradigma millora la resposta educativa.

En aquesta direcció, Escudero i Martínez (2012) defineixen que uns dels principis per aconseguir la inclusió és “fer efectiu que els llocs d'ensenyament siguin també llocs de formació docent en els que aprendre, innovar, observar i analitzar el que va passant i sostenint una pulsio reflexiva i crítica de millora, com a camins necessaris pels quals transitar” (p. 190).

2.3.5. Concepte d'inclusió

Muntaner et al. (2016) afirmen que:

Per a la consolidació del model d'educació inclusiva és necessari unificar posicions, delimitar clarament el concepte i construir referents vàlids i potents que il·luminin el camí. Per això és imprescindible la convicció de tota la comunitat educativa, posant especial atenció en els professors com a pedra angular en tot aquest procés. És necessari incorporar en la cultura dels centres la recerca de millores com a

pràctica quotidiana i comú a l'escola, no com a fet puntual i ocasional (p. 34-37).

Els instruments d'avaluació de les pràctiques inclusives com l'*Index for Inclusion* (Booth i Ainscow 2000) ajuden a crear un llenguatge comú entre els professionals d'un mateix centre i a compartir certs valors per augmentar la capacitat de la institució per atendre a la diversitat (Velázquez, 2010).

2.3.6. Lideratge

Un altre aspecte destacat és la presència de líders dins l'entorn escolar que caminin i transmetin la importància de les pràctiques inclusives. “Necessitam líders per efectuar el canvi. El lideratge és una qüestió personal i una necessitat professional” (Bunch, 2008, p. 81).

Velázquez (2010) inclou el lideratge com una de les condicions imprescindibles per posar en marxa processos inclusius; ho defineix com “fortament orientat a les persones i als aprenentatges, més que a la consecució d'objectius formals” (p. 328). En la mateixa línia, Ainscow (2004) defineix que un bon lideratge ha de pretendre aconseguir, per damunt de tot, els tres principis de la inclusió; la presència, la participació i el progrés dels estudiants.

És important que, als centres educatius, els líders de l'equip de professionals siguin persones implicades en aspectes inclusius per arrossegar als altres a posar en pràctica mesures que atenguin a la diversitat i que siguin conscients, dins la seva tasca diària, dels beneficis de treballar en aquesta línia. La manca de lideratge amb aquest perfil o el lideratge amb un perfil contrari a la inclusió pot ser un obstacle important dins les institucions educatives, ja que el canvi cap a una metodologia diferent serà més difícil de contagiar.

2.4. Instruments d'avaluació

A la literatura sobre inclusió educativa podem trobar diferents instruments validats per

avaluar les accions encaminades a aconseguir el propòsit d'aquest paradigma. Aquests instruments pretenen comprovar l'aplicació de mesures en alguna o en totes les dimensions considerades inclusives: polítiques, cultures i pràctiques dins l'aula.

- *Guia per a l'educació inclusiva: desenvolupant l'aprenentatge i la participació en els centres escolars* (Booth i Ainscow., 2015), des de la seva versió de l'any 2000 (*Index for Inclusion*), ha estat el més influent en la seva aplicació i base teòrica. És un procés de valoració completa dels centres que contempla una autovaloració dels tres àmbits de millora de les pràctiques inclusives. “Des de la seva creació aquest treball s'ha mostrat com un instrument útil per ajudar els centres escolars a desenvolupar processos que millorin la participació i l'aprenentatge de tot el seu alumnat” (Sandoval et al., 2002, p. 227).

Aquest instrument no consta només d'un qüestionari d'autoavaluació de pràctiques, sinó que presenta ja ordenat i estructurat tot el procés que un centre ha de dur a terme per qüestionar i millorar la inclusivitat de les seves accions. A més, no pretén treure una puntuació numèrica per calificar el nivell d'inclusió sinó que fa preguntes per provocar una reflexió i debat entre els professionals d'un mateix centre.

- Estàndards i indicadors per analitzar la qualitat de vida de l'alumnat amb discapacitat en el seu procés educatiu (IAQV) (Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger i De la Iglesia, 2010). Aquest instrument, com l'anterior, també fou creat per provocar un qüestionament propi a cada centre sobre les mesures implantades i provocar un procés de reflexió per concloure amb un projecte de millora propi de cada institució. No ofereix cap tipus de puntuació total sobre la inclusivitat del centre que utilitzi aquest instrument, sinó que ofereix un seguit d'afirmacions per provocar l'anàlisi de la situació i debat sobre projectes de millora.

Per realitzar aquest instrument, els autors han utilitzat els principis de la inclusió educativa, i altres instruments, com a referència i l'han completat amb les dimensions de qualitat de vida de Schalock i Verdugo (2007), com a referència del benestar i evolució integral de cada individu de l'aula.

- Guia per a la reflexió i valoració de les pràctiques inclusives (Marchesi, Durán, Giné i Hernández, 2009). Com els dos anteriors, aquest instrument també és una guia perquè cada centre pugui dur a terme un procés d'autoavaluació de la inclusivitat de les seves polítiques, cultures i pràctiques. A diferència dels dos primers, aquest instrument demana a l'equip educatiu una valoració quantitativa de diferents aspectes relacionats amb el funcionament de l'aula, del 0 al 5. Però els mateixos autors expliquen que la puntuació no és tant important com el debat i la reflexió que aquest procés provoqui.

- Guia per a l'avaluació de les pràctiques inclusives a l'aula (GEPIA) (García, Romero i Escalante, 2011). Aquest instrument és una adaptació de la Guia d'observació (García i Romero, 2009) i del *Index for Inclusion* (Booth i Ainscow., 2000). Es centra més en la dimensió de pràctiques inclusives i existeixen dues versions; una ha estat dissenyada perquè sigui un instrument d'autoavaluació individual i l'altra perquè sigui un observador extern el que realitza la valoració. Consta de diferents ítems que s'han de valorar amb puntuacions des de l'1 fins al 4 (on 1 significa totalment fals, 2 significa parcialment fals, 3 significa parcialment cert i 4 significa totalment cert).

- Autoavaluació de Centres per a l'Atenció a la Diversitat des de la Inclusió (ACADI) (Arnáiz i Guirao, 2015). Aquest instrument, presenta uns ítems puntuables entre 1 i 4 (on 1 significa molt poc, 2 significa poc, 3 significa bastant i 4 significa molt). El seu objectiu és que l'equip educatiu pugui puntuar les pràctiques concretes, en grups o individualment, i a partir d'aquí iniciar un procés de millora cap a pràctiques més inclusives. Com el cas de la Guia per a la reflexió i valoració de les pràctiques inclusives (Marchesi et al., 2009), la puntuació numèrica és un incentiu per provocar el debat i la reflexió sobre les pròpies pràctiques. Però en aquest cas, els autors comenten que sí és recomanable calcular una puntuació per extreure conclusions a partir del resultat obtinguts.

D'aquests instruments, ens interessa comprovar si valoren les condicions inclusives que hem esmentat a l'apartat 2 d'aquest capítol: diversitat present a l'aula, normes de l'aula, currículum inclusiu, suport inclusiu, agrupaments inclusius, participació i clima. A la següent taula, hem seleccionat tots els ítems dels diferents instruments d'avaluació de

pràctiques i els hem relacionat amb aquestes premisses, obviant els ítems que es refereixen a polítiques i cultures i els que només apareixen a un únic instrument.

Taula 4

Comparativa ítems instruments d'avaluació de les pràctiques inclusives. Elaboració pròpia.

Mesures considerades inclusives presents a l'apartat 2 de la tesi	Número d'indicadors, d'ítems i preguntes coincidents en els instruments d'avaluació				
	<i>Índex for Inclusion</i>	Marchesi et al.	ACADI	IAQV	GEPIA
Diversitat present a l'aula	3	3	6	3	6
Normes de l'aula	3	0	4	0	2
Currículum i programació inclusius	21	4	28	25	19
Suport inclusiu	10	8	10	8	9
Agrupaments inclusius	16	5	9	4	4
Participació de tots els membres de la comunitat	23	7	17	4	14
Clima social de l'aula	1	0	1	1	3

Aquest quadre ens permet extreure conclusions sobre la importància que donen els instruments d'avaluació als aspectes com el currículum, el suport inclusiu, els agrupaments i la participació, tant per la quantitat d'ítems que fan referència a aquestes premisses com per la coincidència en l'aparició repetida a cada un d'ells. Com podem veure, totes les mesures considerades inclusives tenen representació en forma de pregunta als principals instruments d'avaluació de les pràctiques. Especial atenció es mereixen els apartats de currículum inclusiu, d'agrupaments i de participació de la comunitat, els quals tots els instruments nombrats dediquen gran quantitat d'ítems a valorar-los i posar-hi esment. Altres apartats com el clima o les normes de l'aula no acaparen tanta atenció i, fins i tot, alguns instruments no hi dediquen cap ítem. Com a norma general, tots els instruments donen importància a les mesures inclusives que hem inclòs en aquest capítol.

2.5. Síntesi del capítol

L'objectiu d'aplicar pràctiques inclusives és aconseguir la inclusió social i un desenvolupament integral de tots els alumnes. Aquestes mesures han de permetre la presència, la participació i el progrés de qualsevol alumne sense excepció. Tots els nins, independentment de la seves condicions personals, han de poder assistir a l'escola ordinària conjuntament amb la resta. Però aquesta premissa no és suficient, ja que, a més, tots han de participar en igualtat de condicions en les dinàmiques del dia a dia. I, en definitiva, qualsevol ha de poder progressar al màxim de les seves possibilitats en aquestes condicions.

Els autors estudiats destaquen diferents mesures per aconseguir l'èxit en l'atenció a la diversitat dins les aules. En primer lloc, la cultura escolar ha de valorar les diferències presents a l'aula, considerant-les enriquidores. Ha de plantejar un currículum suficientment flexible per donar cabuda a tots els alumnes que són presents a l'aula, respectant els estils i els ritmes d'aprenentatge. A l'aula s'han de posar en pràctica unes normes clares que fomentin la participació de tots. El suport i els agrupaments han de ser inclusius, és a dir, han de fomentar la participació i un intercanvi enriquidor entre tots els alumnes i professors, afavorint un bon clima. Per acabar, s'ha d'aconseguir una participació plena de tots els membres de la comunitat educativa.

L'aplicació d'aquestes mesures es pot trobar amb obstacles i facilitadors dins l'aula. Depenent de com es gestionin els obstacles, es poden transformar en facilitadors i així permetre una aplicació més incisiva de les pràctiques. Un d'aquests obstacles és la manca de formació dels mestres en temes d'atenció al a diversitat. Un altre és la manca de recursos, tant personals com materials. En poden trobar d'altres com la imposició del currículum, un ineficaç treball en equip, la manca de lideratge i la comprensió equivocada del concepte d'inclusió.

A la literatura existeixen diferents instruments per mesurar les pràctiques inclusives destinat a valorar-les. La comparativa entre tots els instruments que coneixem, permet concloure que tots posen especial esment en algunes mesures, que són les plantejades al llarg d'aquest capítol: l'aplicació d'un currículum i programació inclusiva, els agrupaments inclusius i la participació de tota la comunitat en la dinàmica escolar.

Capítol 3

Treball empíric

En aquest capítol es desenvolupa el procés empíric de la investigació. En els pròxims apartats es descriu la justificació i novetat de la recerca, els objectius i la metodologia emprada per comprovar les hipòtesis, i es defineix la mostra, els instruments de recollida de dades i el procediment d'anàlisi estadística realitzat.

3.1. Justificació i novetat

Existeix abundant investigació que defensa el paper de les actituds dels mestres en la inclusivitat de les pràctiques educatives, però la complexitat del concepte ens condueix a parlar de les variables que hi tenen pes. La present investigació pretén aportar una anàlisi de les variables d'autoeficàcia i d'autocompassió que influeixen en els mestres del context de l'Illa de Mallorca. A partir de l'anàlisi teòrica de l'influx d'aquestes variables sobre les mesures inclusives que s'apliquen, aportam una descripció de la situació actual a les escoles. És una oportunitat per centrar l'atenció en els processos interns dels mestres i en les seves pràctiques.

La descripció resultant ens sembla una aportació important per diferents motius. En primer lloc perquè atorgam valor als processos actitudinals interns dels mestres per aconseguir entorns més inclusius. La present investigació informa a la comunitat educativa sobre la importància de com els mestres afronten els obstacles que apareixen durant la pràctica docent. Detectar com els processos interns dels mestres afecten a la inclusió pot ser clau per millorar el clima dels centres i els programes de formació inicial i continua del professorat.

En segon lloc, suposa una novetat l'anàlisi conjunta de l'autoeficàcia i l'autocompassió en l'aplicació de pràctiques inclusives al nostre context. Cal considerar, en aquest sentit, que l'autocompassió ha estat una variable poc estudiada en relació a les pràctiques inclusives dels mestres, per la qual cosa aportam dades que poden inspirar futures investigacions.

A més, per comprovar la influència d'aquestes variables, no ens limitam a establir si tenen alguna relació sobre actituds més o menys favorables, sinó que utilitzam un instrument de mesura de les pràctiques inclusives per discernir la influència dins l'aula.

La majoria d'investigacions que analitzen la influència d'aquestes variables tan sols determinen si provoquen actituds més o menys favorables. Al nostre cas, comprovam si implica l'aplicació de mesures inclusives directament dins l'aula, mitjançant una guia d'autoavaluació de les pràctiques aplicades.

La novetat de la present tesi és podria resumir en tres contribucions:

1. És una recerca que analitza variables actitudinals que impliquen la valoració de processos interns dels mestres pel que fa a l'aplicació de pràctiques inclusives en el context de l'Illa de Mallorca.
2. S'aventura en l'anàlisi de la relació existent entre dues variables actitudinals pròpies dels mestres i l'aplicació de pràctiques inclusives. No només volem comprendre la relació de cada variable amb la inclusió, sinó també de les dues variables entre sí. La majoria d'investigacions consultades comparen una única variable amb les actituds finals cap a la inclusió, mentre que nosaltres analitzam les dues que, per la seva rellevància i relació entre elles, semblen cabdals.
3. Es comparen les variables d'autoeficàcia i autocompassió directament amb les pràctiques inclusives, mentre altres recerques intenten comprovar si influeixen en actituds més o manco favorables sense demostrar una influència dins l'aula. Així per exemple, una de les investigacions més actuals realitzades per Yada i Savolainen (2017), verifica la relació entre les actituds i sentiments cap a la inclusió amb els sentiments d'autoeficàcia de 359 mestres del Japó, però sense delimitar si es tradueix en pràctiques més inclusives. En la mateixa línia, trobam altres recerques similars com les d'Emam i Mohamed (2011) que aplicaren la *Opinions Relevant to Integration of Students with Disabilities* (ORI) (Antonak and Larrivee, 1995) i la *Teacher Efficacy Scale* (TES) (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001) a 71 mestres d'infantil i 95 de primària, trobant relació entre l'autoeficàcia i les actituds positives per a la inclusió, però sense investigar si apliquen mesures dins l'aula. Una altra investigació és la de Malinen et al. (2012) que varen investigar les actituds de 451 mestres de Pequín a través de la *Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP) de Sharma et al. (2011) i la *Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education*

(SACIE) de Loreman et al. (2007) descobrint relacions entre actituds i autoeficàcia sense demanar per les pràctiques a l'aula.

En canvi, nosaltres demanem als mestres quines pràctiques inclusives concretes utilitzen dins l'aula i com es veuen determinades per variables com l'autoeficàcia i/o l'autocompassió. Ens preocupen més les pràctiques aplicades, que una predisposició més o menys favorable cap a la inclusió.

3.2. Objectius i hipòtesis

El nostre procés d'investigació ha sorgit de la pregunta sobre quins elements determinen que un mestre, en les mateixes condicions legals, culturals i contextuals que els altres, sigui més o menys inclusiu; concretament si les actituds són un element clau en l'aplicació de mesures inclusives. Aquesta qüestió, fonamentada en la revisió teòrica, és la que ha centrat l'interès en l'autocompassió i l'autoeficàcia, emergint els objectius generals. La línia del nostre plantejament concorda amb Vargas (2006) ja que "en el procés d'investigació és natural que les hipòtesis sorgeixin del plantejament del problema. És a dir, provenen de la revisió mateixa de la literatura" (p. 27). Si inicialment la nostra idea era comprovar la influència de les actituds, la revisió de la literatura ens ha obligat a ser més concrets i seleccionar algunes variables considerades rellevants. Un cop que la literatura en ha ajudat a concretar els objectius generals, d'ells n'han sorgit els objectius específics i les respectives hipòtesis d'investigació.

L'objectiu principal de la nostra recerca és comprovar, a través d'una recollida de dades i una posterior anàlisi estadística, la relació existent entre les variables actitudinals d'autoeficàcia i d'autocompassió dels mestres i la inclusivitat de les pràctiques que apliquen a l'aula.

Complementàriament es vol comprovar la influència, sobre les pràctiques inclusives, d'altres variables personals classificades com estables; l'edat, el gènere i els anys d'experiència. I també la relació d'algunes variables contextuals de l'aula com el nivell educatiu, el número d'alumnes total de la classe, la quantitat d'alumnes amb necessitat específica de suport educatiu (NESE) a l'aula i la quantitat d'hores de suport d'un altre

mestre dins l'aula. Així, els objectius generals de la recerca s'estableixen en tres:

1. Comprovar la relació existent entre algunes variables actitudinals personals modificables (autocompassió i autoeficàcia) en la inclusivitat de les pràctiques que el mestre aplica a l'aula.
2. Constatar la relació existent entre algunes característiques personals estables (edat, gènere i anys d'experiència) en la inclusivitat de les pràctiques que el mestre aplica a l'aula.
3. Verificar la relació existent entre algunes característiques contextuais de l'aula (alumnes totals del grup classe, quantitat d'alumnes amb NESE dins l'aula i hores de suport setmanals rebudes dins l'aula per part d'un altre mestre) en la inclusivitat de les pràctiques que el mestre aplica a l'aula.

De cada un d'aquest objectius generals sorgeixen objectius específics i les respectives hipòtesis de la investigació. “Les hipòtesis substitueixen als objectius i preguntes d'investigació per guiar l'estudi“ (Vargas, 2006, p. 27). A continuació es mostra un quadre amb els tres objectius generals, amb els seus corresponents objectius específics i les hipòtesis que ens sorgeixen per a cada un d'ells:

Taula 5

Objectius i hipòtesis de la recerca. Elaboració pròpia.

OBJECTIU GENERAL 1	Comprovar la relació existent entre algunes variables actitudinals personals modificables (autocompassió i autoeficàcia) en la inclusivitat de les pràctiques que el mestre aplica a l'aula.
Objectiu específic 1	Comprovar la relació entre en nivell d'autocompassió dels mestres i la inclusivitat de les pràctiques que aplica a l'aula..
Hipòtesi 1	Els mestres amb nivells més alts d'autocompassió posen en pràctica mesures més inclusives.
Objectiu específic 2	Comprovar la relació entre el nivell d'autoeficàcia del mestres i la inclusivitat de les pràctiques
Hipòtesi 2	Els mestres amb nivells més alts d'autoeficàcia posen en pràctica mesures més inclusives.

OBJECTIU GENERAL 2	Constatar la relació existent entre algunes característiques personals estables (edat, gènere i anys d'experiència) en la inclusivitat de les pràctiques que el mestre aplica a l'aula.
Objectiu específic 3	Constatar la relació existent entre l'edat del mestre i la inclusivitat de les seves pràctiques.
Hipòtesi 3	L'edat dels mestres influeix en la inclusivitat de les pràctiques a l'aula.
Objectiu específic 4	Constatar la relació existent entre el gènere del mestre i la inclusivitat de les seves pràctiques dins l'aula.
Hipòtesi 4	El gènere dels mestres influeix en la inclusivitat de les pràctiques a l'aula.
Objectiu específic 5	Constatar la relació existent entre els anys d'experiència del mestre i la inclusivitat de les seves pràctiques dins l'aula.
Hipòtesi 5	Els anys d'experiència dels mestres influeix en la inclusivitat de les seves pràctiques a l'aula.
OBJECTIU GENERAL 3	Verificar la relació existent entre algunes característiques contextuals de l'aula (alumnes totals del grup classe, quantitat d'alumnes amb NESE dins l'aula i hores de suport setmanals rebudes dins l'aula per part d'un altre mestre) en la inclusivitat de les pràctiques que el mestre aplica.
Objectiu específic 6	Verificar la relació existent entre el nivell educatiu de l'aula i la inclusivitat de les pràctiques que aplica el mestre.
Hipòtesi 6	El nivell educatiu de l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques que aplica el mestre.
Objectiu específic 7	Verificar la relació existent entre el número d'alumnes de l'aula i la inclusivitat de les pràctiques aplicades pel mestre.
Hipòtesi 7	El número d'alumnes a l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre.
Objectiu específic 8	Verificar la relació existent entre el número d'alumnes NESE de l'aula i la inclusivitat de les pràctiques aplicades pel mestre.
Hipòtesi 8	El número d'alumnes NESE a l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre.
Objectiu específic 9	Verificar la relació existent entre les hores setmanals de suport d'altres mestres i la inclusivitat de les pràctiques aplicades pel mestre.

Hipòtesi 9	La quantitat d'hores de suport per part d'un altre mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre.
-------------------	---

Reiterar que les hipòtesis sorgeixen d'un problema inicial detectat al nostre entorn educatiu proper. Aquest problema, inicialment, es transforma en una pregunta general que és replantejada per influència de la fonamentació teòrica. De la nova formulació de la pregunta emergeixen tres objectius generals, a partir dels quals es concreten nou objectius específics i les seves nou hipòtesis que guiaran el nostre procés d'investigació.

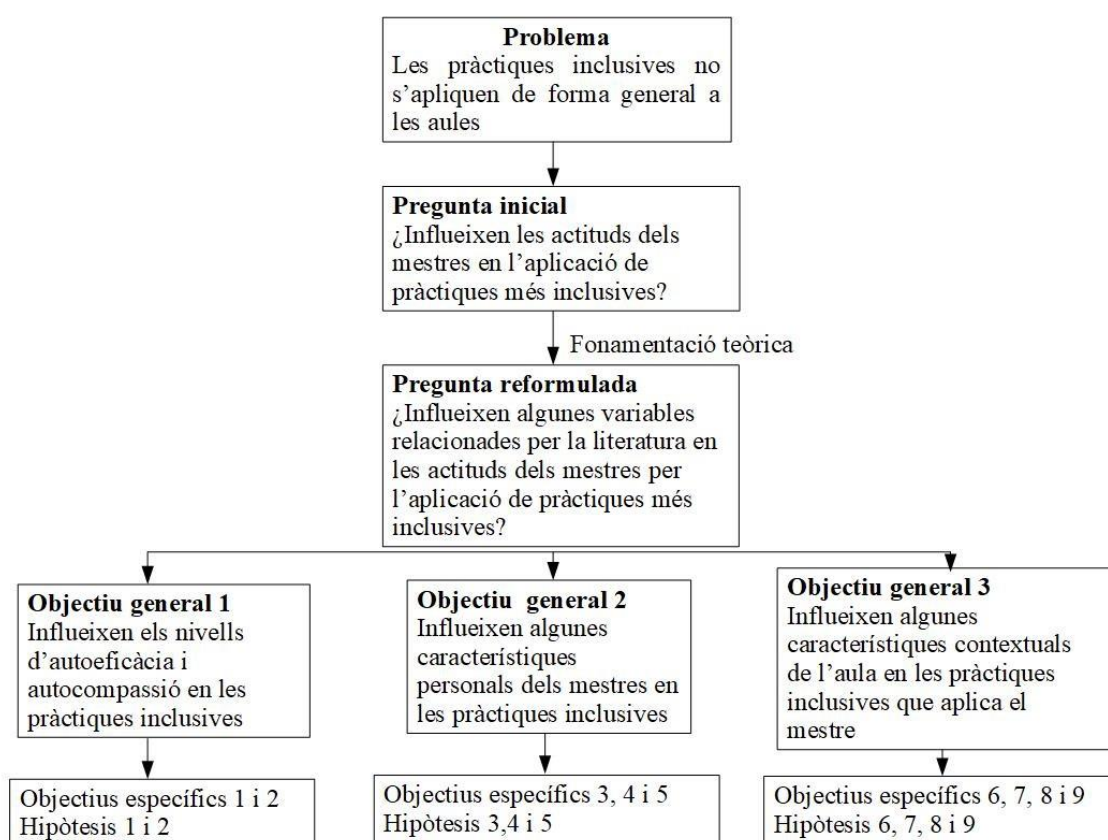


Figura 5. Evolució del problema fins a les hipòtesis.

El procés seguit per definir les hipòtesis ha estat guiat bàsicament per la literatura científica sobre actituds i pràctiques inclusives. La recerca i la revisió acurada de la bibliografia més recent ha facilitat un procés ordenat de presa de decisions per concretar els objectius específics i les hipòtesis de la investigació.

Les hipòtesis compleixen les característiques definides per Hernández, Fernández i Baptista (1998). Fan referència a circumstàncies reals, són fàcils de comprendre les ses

variables i son prou concretes. A més, la relació entre variables és clara i mesurable gràcies als instruments validats ja existents en la literatura científica. Segons Vargas (2006), les hipòtesis tenen funcions importants per a l'èxit de la investigació:

1. Indicar el camí per a la recerca de la veritat objectiva. Impulsar el treball científic.
2. Sistematitzar el coneixement.
3. Permetre explicar l'objecte d'estudi.
4. Servir d'enllaç entre el coneixement ja obtingut i el que es busca.

En síntesi, les hipòtesis són intents d'explicació mitjançant una suposició versemblant que requereix comprovar-se.

Cal destacar que quan es formulen les hipòtesis encara no sabem si la influència serà demostrable estadísticament. “Les hipòtesis no necessàriament són veritables, poden o no ser-ho, poden o no comprovar-se amb fets. Són explicacions temptatives, no els fets en si. Al formular-les l'investigador no pot assegurar que es vagin a comprovar” (Vargas, 2006, p. 34).

3.2.1. Variables

Una de les premisses indispensables d'una hipòtesi és que presenti variables concretes, reals i mesurables. Les variables es defineixen com a propietats que poden canviar i que les seves fluctuacions poden ser mesurables (Hernández et al., 1998). “Les variables són propietats, característiques o atributs que es donen en graus o modalitats diferents en les persones i, per derivació d'elles, en els grups o categories socials” (Briones, 1996, p. 29)

Les variables que analitzem a la present recerca són: l'autocompassió (avaluada mitjançant l'escala SCS), autoeficàcia (avaluada mitjançant l'escala TEIP), inclusivitat de les pràctiques (avaluada mitjançant la guia GEPIA en el seu model d'autoavaluació) incidint en l'edat, el gènere, els anys d'experiència, el nivell educatiu, el número d'alumnes de l'aula, el número d'alumnes amb NESE i les hores de suport rebudes per part d'altres mestres.

Per extreure conclusions hem de comprovar estadísticament la relació entre les variables dependents i independents) que formen part de cada una de les hipòtesis. Les variables independents són aquelles que provoquen modificacions a una altra variable amb la qual es pot relacionar, i les variables dependents són aquelles que es modifiquen quan canvien les variables independents (Briones, 1996). A la present recerca, per cada una de les hipòtesis es concreta una variable independent que consideram que pot modificar la variable dependent que, en aquest cas, és la mateixa per a cada una de les hipòtesis: el nivell d'inclusivitat de les pràctiques educatives.

En definitiva, la intenció és comprovar si les pràctiques inclusives que aplica el mestre depenen, en alguna mesura, de la resta de variables. A la següent taula s'especifiquen les hipòtesis i les variables corresponents.

Taula 6

Variables per cada hipòtesi. Elaboració pròpia.

	Hipòtesis	Variables	
		Independents	Dependent
H1	Els mestres amb nivells més alts d'autocompassió posen en pràctica mesures més inclusives.	Nivell d'autocompassió del mestre.	Nivell d'inclusivitat de les pràctiques d'aula.
H2	Els mestres amb nivells més alts d'autoeficàcia posen en pràctica mesures més inclusives.	Nivell d'autoeficàcia.	
H3	L'edat dels mestres influeix en la inclusivitat de les pràctiques a l'aula.	Edat del mestre.	
H4	El gènere dels mestres influeix en la inclusivitat de les pràctiques a l'aula.	Gènere del mestre.	
H5	Els anys d'experiència dels mestres influeixen en la inclusivitat de les seves pràctiques a l'aula.	Anys d'experiència del mestre.	
H6	El nivell educatiu de l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques que aplica el mestre.	Nivell educatiu dels alumnes.	

H7	El número d'alumnes a l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre.	Número d'alumnes dins l'aula.	
H8	El número d'alumnes NESE a l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre.	Número d'alumnes NESE dins l'aula.	
H9	La quantitat d'hores de suport per part d'un altre mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre.	Hores setmanals de suport.	

3.3. Metodologia

El procés seguit per realitzar l'estudi de manera empírica s'ha dividit en tres fases generals:

- A) Descripció del tipus de recerca. Un cop finalitzat el marc teòric, i d'acord amb els objectius de la nostra investigació i els estudis consultats, decidim que el més adient és dur a terme una recerca descriptiva, no experimental i quantitativa per comprovar, sense cap tipus d'intervenció per part de l'investigador, si existeix algun tipus de relació entre les variables estudiades a la mostra que es concreta. El que pretenem és investigar si en el nostre context proper es compleix algun tipus de relació entre les variables d'autoeficàcia, d'autocompassió i algunes característiques personals i contextuals dels mestres i l'aplicació de mesures inclusives. En una investigació no experimental no es pretén construir una situació, sinó que s'analitzen relacions en situacions ja existents sense cap tipus de manipulació de variables (Hernández et al., 1998).

A través de la característica descriptiva no experimental de la recerca, volem formular una situació inicial de la qüestió com punt de partida per la millora de les pràctiques inclusives a través de l'estudi de les actituds dels mestres. L'objectiu i la pregunta de la present investigació ens obliga a utilitzar aquest tipus de recerca per poder comprovar les hipòtesis.

Es pot definir com a quantitativa ja que l'objectiu és comparar puntuacions numèriques individuals de les variables, a partir d'instruments validats per experts. El qüestionari és l'instrument més adient per recollir les dades ja que ens permet introduir preguntes de les guies i escales validades per extreure puntuacions de l'autoeficàcia, l'autocompassió i la inclusivitat de les pràctiques inclusives.

B) Recollida de dades. La recollida de dades s'ha realitzat a través de dos qüestionaris. Segons Muñoz (2003) "El qüestionari consisteix en un conjunt de preguntes, normalment de diversos tipus, preparat sistemàtica i acuradament, sobre els fets i aspectes que interessin en una investigació o avaluació, i que pot ser aplicat en formes variades, entre les quals destaquen la seva administració a grups o el seu enviament per correu" (p. 2).

El procés es va realitzar en dos períodes:

- Un primer moment entre els mesos de febrer i març del 2016 en el qual ens posarem en contacte amb els directores de tots els centres públics de les Illes Balears a través de correus electrònics facilitats per la Conselleria d'Educació i la Universitat de les Illes Balears. En aquesta primera fase es varen demanar les dades demogràfiques i característiques personals i contextuals de l'aula (edat, gènere, anys d'experiència, nivell educatiu, número d'alumnes, número d'alumnes NESE i hores de suport setmanals) i les preguntes de les dues escales de valoració de l'autoeficàcia i l'autocompassió; la *Teacher Efficacy in Inclusive Practices* (TEIP) de Sharma et al. (2012) i la *Self-compassion Scale* (SCS) de Neff (2003).
- En una segona fase de recollida de dades, varem enviar les preguntes de la guia d'avaluació de pràctiques inclusives de l'aula (GEPIA) de García et al. (2011) directament a les persones que ens respongueren a la primera part i varen accedir a facilitar-nos els seus correus electrònics personals. Aquesta segona recollida es va realitzar des d'abril del 2016 fins el mes de juny del mateix any.

El qüestionari es va enviar a la població de mestres tutors de primària de les escoles públiques de Mallorca a través de Google Formularis. Aquesta aplicació ens permet enviar l'enllaç amb les preguntes a un correu electrònic per ser emplenat fàcilment amb un ordinador, smartphone o tableta. A més, l'investigador rep les respostes en format excel, facilitant la posterior anàlisi de dades. En el primer qüestionari es va adjuntar una carta de presentació (annex 1) on explicàrem el motiu de les preguntes i demanàrem als participants que ens facilitessin el seu correu electrònic amb l'única intenció d'enviar, més endavant, la segona part. Una vegada recollides les respostes dels 136 mestres de la mostra, vàrem enviar el segon qüestionari que comptava amb les preguntes de la GEPIA als que ja havien participat a la primera part. Tots ells varen respondre

C) L'anàlisi estadística. L'anàlisi de dades s'ha realitzat amb el programa SPSS v.15. Les hipòtesis de la recerca ens han conduït a realitzar un conjunt de proves estadístiques per comprovar si existeix relació entre les variables independents i les variables dependents. En funció de les característiques de cada variable, s'ha escollit la prova més adient per poder extreure conclusions al respecte. Hem dut a terme dos tipus d'anàlisi ja que primerament hem analitzat la normalitat de les variables una a una i, després, les hem contrastat per comprovar les hipòtesis.

C.1) Anàlisi de cada variable

Per poder aplicar una anàlisi estadística fiable, inicialment s'ha de comprovar que la mostra, a cada una de les variables quantitatives, mostra normalitat (Rubio i Berlanga, 2012). Aquestes proves s'apliquen per constatar que els resultats de cada variable poden ser considerats similars a les respostes que oferiria la població total, en aquest cas ho podem corroborar a través de la prova Kolmogorov-Smirnov (Díaz, 2009).

Hem aplicat aquesta prova als resultats totals i a totes les subcategories tant de la GEPIA, com de la SCS i el TEIP.

Per altra banda, s'han extret freqüències de les variables categòriques d'edat, gènere, nivell educatiu, anys d'experiència, número d'alumnes de l'aula, número d'alumnes amb NESE i hores de suport per setmana rebudes. Per a una correcta

aplicació de les proves estadístiques, hem creat categories dels resultats de la SCS i la TEIP quan s'han utilitzat com a variables independents. Així doncs, també hem realitzat l'anàlisi de freqüències en aquests dos casos. L'objectiu d'extreure aquestes dades és comprovar que la distribució és similar en els diferents grups de cada categoria, ja que si un grup té una representació molt petita pot distorsionar l'anàlisi estadística.

En resum, a nivell de variables de forma individual, s'ha utilitzat la prova Kolmogorov-Smirnov per les quantitatives (SCS, GEPIA, TEIP i totes les seves subcategories) i una anàlisi de freqüències per a les categories (edat, gènere, nivell educatiu, anys d'experiència, número d'alumnes de l'aula, número d'alumnes amb NESE i hores de suport per setmana, SCS i TEIP ordenada per nivells).

C.2) Contrast de variables

Per realitzar un contrast de variables fiable, primer s'ha de determinar si es poden aplicar les proves paramètriques o s'ha de recórrer a les no paramètriques. Per aplicar proves paramètriques, les variables han de complir el principi de normalitat i d'homoscedasticitat. En aquest sentit, s'ha utilitzat la prova Kolmogorov-Smirnov i la Levene. La prova de normalitat Kolmogorov-Smirnov s'ha utilitzat a l'anàlisi individual de cada variable, mentre que la Levene s'ha dut a terme a través del contrast de variables. Si ambdues han acceptat la hipòtesi nul·la amb resultats superiors a 0.05, s'han aplicat proves paramètriques. Al contrari, si una d'aquestes dues proves ha resultat igual o inferior a 0.05, s'han emprat les proves no paramètriques.

Si només hi ha dos grups en una variable independent, com al cas del gènere (home i dona), s'ha aplicat la prova t de Student com a prova paramètrica i la U de Mann-Whitney com a no paramètrica. Mentre que per la resta de variables que presenten més de dos grups, s'ha aplicat l'ANOVA d'un factor com a prova paramètrica i la H de Kruskal-Wallis com a no paramètrica.

En els casos en que s'ha mostrat significativitat, amb resultats de $p < 0,05$, hem

determinat entre quins grups hi ha diferències significatives a través de proves Post-Hoc. Les proves Post-hoc aplicades són la Bonferroni o la DSM si existeix homoscedasticitat (prova de Levenne $>0,05$) i la T3 de Dunnelt si no hi ha homoscedasticitat (prova de Levenne $<0,05$).

C.3) Resum de proves aplicades per variables i hipòtesis

A continuació es mostra un resum de totes les proves estadístiques aplicades a cada hipòtesi, tant les individuals per cada una de les variables, com les de contrast per determinar la relació entre elles.

Taula 7

Resum de proves estadístiques aplicades. Elaboració pròpia.

Hipòtesis	Variables	Proves estadístiques individuals	Proves estadístiques de contrast
1. Els mestres amb nivells més alts d'autocompassió posen en pràctica mesures més inclusives.	VI: Nivell d'autocompassió del mestre.	Freqüències Normalitat: Distribució de freqüències	Homocedasticitat: Levenne Contrast paramètric Anova
	VD: Nivell d'inclusivitat de les pràctiques d'aula per part del tutor.	Explorar Normalitat: Kolmogorov-Smirnov	Post-Hoc Bonferrani Contrast no paramètric: H de Kruskal-Wallis
2. Els mestres amb nivells més alts d'autoeficàcia posen en pràctica mesures més inclusives.	VI: Nivell d'autoeficàcia.	Freqüències Normalitat: Distribució de freqüències	Homocedasticitat: Levenne Contrast paramètric Anova
	VD: Nivell d'inclusivitat de les pràctiques d'aula per part del tutor.	Explorar Normalitat: Kolmogorov-Smirnov	Post-Hoc Bonferrani Contrast no paramètric: H de Kruskal-Wallis

3. L'edat dels mestres influeix en la inclusivitat de les pràctiques a l'aula.	VI: Edat del mestre.	Freqüències Normalitat: Distribució de freqüències	Homocedasticitat: Levenne Contrast paramètric t de Student
	VD: Nivell d'inclusivitat de les pràctiques d'aula per part del tutor.	Explorar Normalitat: Kolmogorov-Smirnov	Contrast no paramètric: U de Mann-Whitney
4. El gènere dels mestres influeix en la inclusivitat de les pràctiques a l'aula.	VI: Gènere del mestre.	Freqüències Normalitat: Distribució de freqüències	Homocedasticitat: Levenne Contrast paramètric t de Student
	VD: Nivell d'inclusivitat de les pràctiques d'aula per part del tutor.	Explorar Normalitat: Kolmogorov-Smirnov	Post-Hoc Bonferrani Contrast no paramètric: U de Mann-Whitney
5. Els anys d'experiència dels mestres influeix en la inclusivitat de les seves pràctiques a l'aula.	VI: Anys d'experiència del mestre.	Freqüències Normalitat: Distribució de freqüències	Homocedasticitat: Levenne Contrast paramètric Anova
	VD: Nivell d'inclusivitat de les pràctiques d'aula per part del tutor.	Explorar Normalitat: Kolmogorov-Smirnov	Post-Hoc Bonferrani Contrast no paramètric: H de Kruskal-Wallis
6. El nivell educatiu de l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques dels mestres.	VI: Nivell educatiu del grup-classe	Freqüències Normalitat: Distribució de freqüències	Homocedasticitat: Levenne Contrast paramètric Anova

	VD: Nivell d'inclusivitat de les pràctiques d'aula per part del tutor.	Freqüències Normalitat: Kolmogorov-Smirnov	Post-Hoc Bonferrani Contrast no paramètric: H de Kruskal-Wallis
7. El número d'alumnes a l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre.	VI: Número d'alumnes dins l'aula.	Freqüències Normalitat: Distribució de freqüències	Homocedasticitat: Levenne Contrast paramètric Anova
	VD: Nivell d'inclusivitat de les pràctiques d'aula per part del tutor.	Explorar Normalitat: Kolmogorov-Smirnov	Post-Hoc Bonferrani Contrast no paramètric: H de Kruskal-Wallis
8. El número d'alumnes n.e.s.e a l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre.	VI: Número d'alumnes n.e.s.e. dins l'aula.	Freqüències Normalitat: Distribució de freqüències	Homocedasticitat: Levenne Contrast paramètric Anova
	VD: Nivell d'inclusivitat de les pràctiques d'aula per part del tutor.	Explorar Normalitat: Kolmogorov-Smirnov	Post-Hoc Bonferrani Contrast no paramètric: H de Kruskal-Wallis
9. La quantitat d'hores de suport per part d'un altre mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre.	VI: Hores setmanals de suport.	Freqüències Normalitat: Distribució de freqüències	Homocedasticitat: Levenne Contrast paramètric Anova
	VD: Nivell d'inclusivitat de les pràctiques d'aula per part del tutor.	Explorar Normalitat: Kolmogorov-Smirnov	Post-Hoc Bonferrani Contrast no paramètric: H de Kruskal-Wallis

3.4. Mostra

Tota investigació requereix un procés de selecció dels participants per conformar una mostra objecte d'estudi. La nostra mostra està formada per mestres tutors d'Educació Primària de les escoles públiques de l'illa de Mallorca. Hem limitat la mostra a tutors de primària ja que era precís aconseguir un grup prou gran de professionals i amb unes funcions similars dins l'àmbit educatiu. El tutors són els mestres que, en general, passen més temps amb el mateix grup d'alumnes. Per tant, no s'ha considerat oportú introduir especialistes ja que existirien moltes altres variables a tenir en compte, com per exemple el tipus d'especialitat, els diferents grups en els quals treballen o les itineràncies. Si són tots tutors podem acceptar que mantenen unes funcions, horaris i responsabilitat similars i, per tant, la mostra és més homogènia.

Necessitam que la mostra sigui estadísticament representativa per poder generalitzar els resultats a la resta de població. McMillan i Schumacher (2005) diuen que entre un 10% i un 20% de la població total, al nostre cas mestres tutors de primària d'escoles públiques del nostre context és suficient per assegurar aquest principi.

Segons les dades obtingudes pel Consell Escolar de les Illes Balears (2013), a l'informe del sistema educatiu, Mallorca compta amb 1371 unitats. Aproximadament hi ha el mateix nombre de tutors ja que, en general, cada unitat compta amb un tutor.

Per aconseguir les dades es varen enviar els qüestionaris a tots els centres públics de primària de l'illa, adjuntant una carta de presentació on es sol·licitava a l'equip directiu que es fes arribar el qüestionari a tots els tutors del centre. D'aquesta forma varem obtenir 136 participants d'una població total de 1371, aconseguint el 10% de representació.

Dels 136 mestres tutors de primària de centres públics de Mallorca, 115 són dones i 21 són homes.

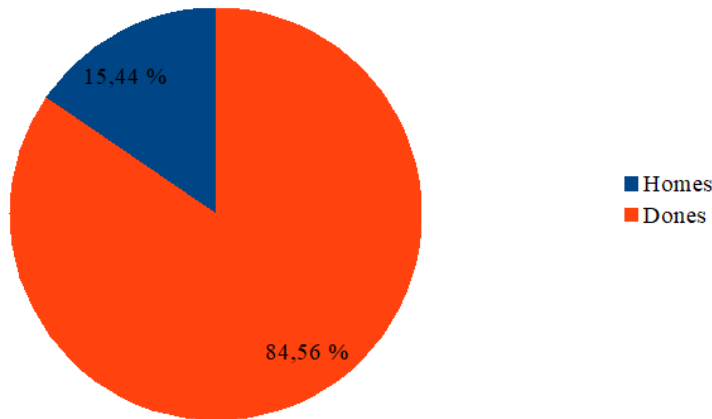


Figura 6. Percentatge d'homes i dones.

Les edats de la mostra s'ha dividit en quatre grups; 27 persones menors de 36 anys, 48 d'entre 36 i 45 anys, 49 d'entre 46 i 55 anys, i 12 de més de 55 anys. Els percentatges pel que fa a aquesta variable són els següents:

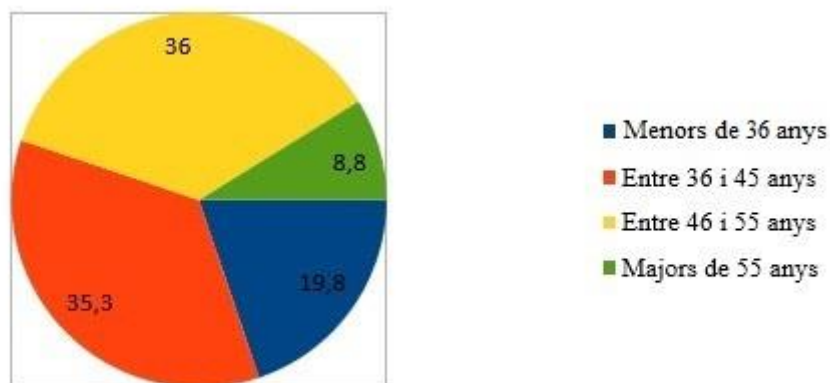


Figura 7. Percentatge d'edats.

Els anys d'experiència dels mestres de la mostra s'han dividit en 6 grups; 4 amb menys d'un any d'experiència, 4 entre 1 i 4 anys, 18 entre 5 i 9 anys, 24 entre 10 i 14 anys, 3 entre 15 i 20 anys, i finalment, 50 amb més de 20 anys. Els percentatges s'indiquen tot seguit.

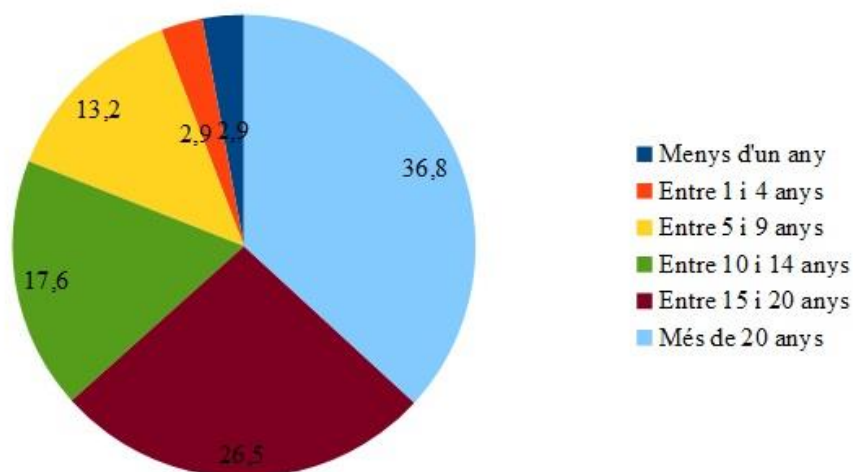


Figura 8. Percentatge d'anys d'experiència.

El nivell educatiu al qual exerceixen tutoria els mestres de la mostra ha resultat molt repartit; 24 són de 1r EP, 20 de 2n EP, 22 de 3r EP, 13 de 4t EP, 20 de 5è EP, 22 de 6è EP, i 15 eren tutors d'aules amb nins de diferents nivells educatius.

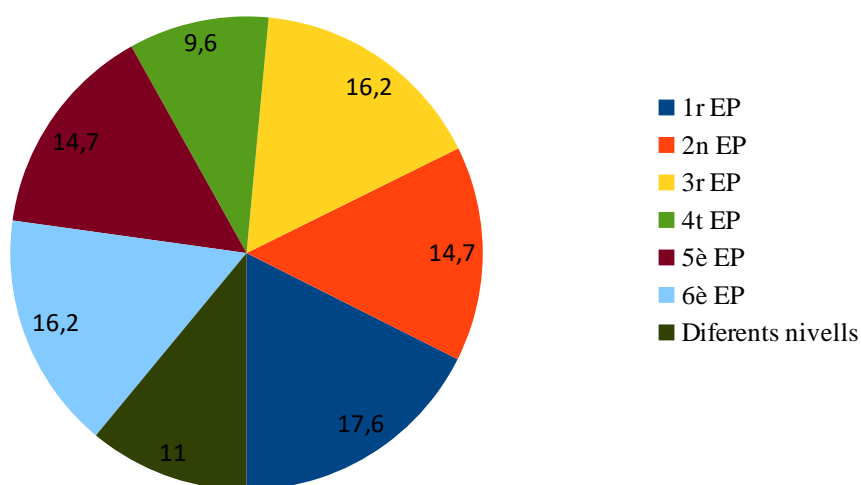


Figura 9. Percentatge de nivells educatius dels mestres.

Per classificar el número d'alumnes de les aules dels mestres s'han creat 4 categories; 8 mestres tenen menys de 15 alumnes, 22 mestres entre 15 i 20 alumnes, 57 mestres entre 21 i 25 alumnes, i 49 més de 25 alumnes. Els percentatges queden de la següent manera:

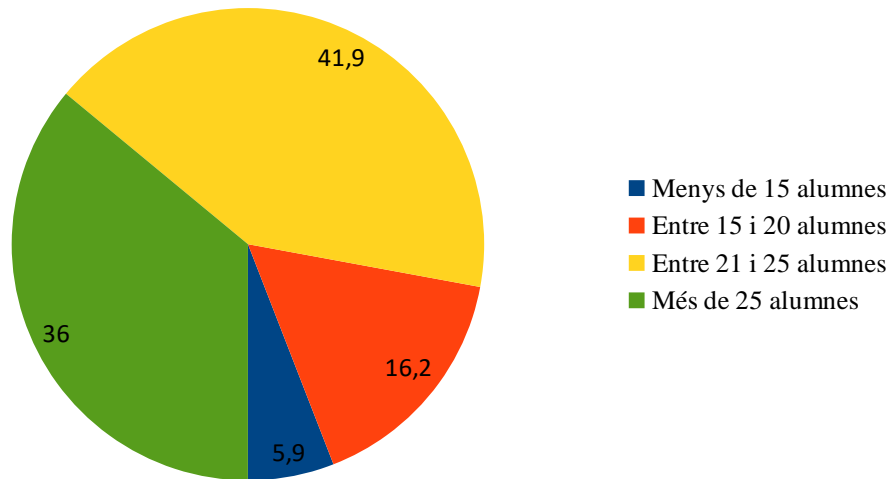


Figura 10. Percentatge de núm. d'alumnes a les aules

Pel que fa als alumnes amb NESE dins la seva aula, 14 mestres manifesten no tenir-ne cap, 52 en tenen entre 1 i 3, 39 entre 4 i 6, 17 entre 7 i 9, i 14 en tenen 10 o més.

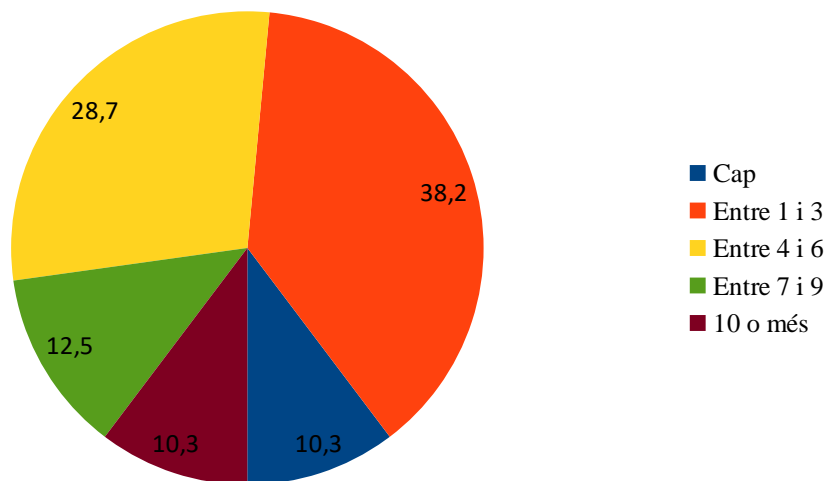


Figura 11. Percentatge de núm. d'alumnes amb NESE a les aules.

Les hores de suport que han rebut els mestres a la seva aula durant la setmana es divideix 3 grups. 48 mestres han rebut menys de 3 hores. 60 entre 4 i 6 hores. I 28 han rebut 7 hores o més. Els percentatges es divideixen com es mostra a continuació:

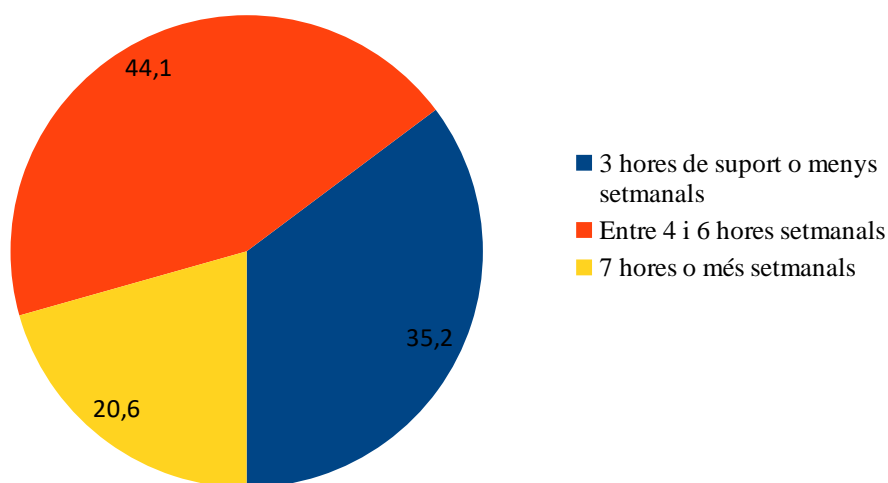


Figura 12. Percentatge d'hores de suport rebudes a les aules.

3.5. Instruments de recollida de dades

Descriuim aquí els instruments emprats destacant les seves principals característiques.

3.5.1. Escala d'autocompassió (SCS)

La *Self-compassion Scale* (SCS) creada per Neff (2003), conté 26 ítems amb 5 nivells de resposta, on l'1 és mai i el 5 és sempre. La original es va crear en anglès i va obtenir un alfa de Cronbach de .92. Va ser validada en castellà per Garcia-Campayo et al. (2014) obtenint un alfa de cronbach de .87 (annex 2).

A la present escala, a part d'una puntuació total d'autocompassió, es mesuren sis components de la mateixa, dividits en tres característiques i les seves contràries. L'alfa de Cronbach dels subapartats es mou entre .71 i .77. Així, cada un dels tres aspectes següents presenta el seu antagònic dins l'escala:

- 1) Autoamabilitat: Aquest aspecte fa referència a la capacitat de no criticar-se en excés a un mateix i no culpar-se d'allò que s'hagi pogut realitzar de forma incorrecte. L'autojudici és el seu contrari amb un significat totalment oposat.

Taula 8

Ítems d'autoamabilitat i autojudici de la SCS.

Nº	Ítem	Escala de mesura				
Autoamabilitat						
5	Intent ser afectuós/a amb mi mateix/a quan em sento malament emocionalment.	1	2	3	4	5
12	Quan estic passant per un moment difícil, em tenc a mi mateix la cura i l'afecte que necessit.	1	2	3	4	5
19	Som amable amb mi mateix/a quan estic sofrint.	1	2	3	4	5
23	Som tolerant amb els meus defectes i imperfeccions o debilitats.	1	2	3	4	5
26	Intent ser comprensiu i pacient cap aquells aspectes de la meva personalitat que no m'agraden.	1	2	3	4	5
Autojudici						
1	No estic conforme i som crític amb els meus propis defectes i incapacitats.	1	2	3	4	5
8	Quan els temps són difícils, tendixo a ser dur/a amb mi mateix/a.	1	2	3	4	5
11	Som intolerant i impacient amb aquells aspectes de la meva personalitat que no m'agraden.	1	2	3	4	5
16	Quan veig coses de mi que no m'agraden, em critico contínuament.	1	2	3	4	5
21	Puc ser una mica insensible cap a mi mateix/a quan estic sofrint.	1	2	3	4	5

Per calcular el nivell total d'autoamabilitat, per extreure el total d'autocompassió, es fa la mitja de tots els ítems de la subescala; autoamabilitat per una banda i autojudici per l'altra. Amb els dos resultats es fa una altra mitja, utilitzant el segon de forma inversa. (Garcia-Campayo et al. 2014). Així, les puntuacions dels ítems d'autoamabilitat (5, 12, 19, 23 i 26) es sumen i es realitza una mitja. I al resultat, es suma el resultat invers de la mitja dels ítems de l'autojudici (1, 8, 11, 16 i 21). Per exemple, si la mitja dels ítems d'autoamabilitat és 3 i la de d'autojudici és 4, es realitza una altra mitja entre els dos resultats utilitzant el valor del primer de forma directa i el segon de forma inversa. En aquest cas la mitja entre 3 i 2, que resoldrà amb un 2,5 en autoamabilitat final.

- 2) Humanitat comú: Aquest aspecte representa el coneixement de que el sofriment és part inherent a les persones i que el patiment d'un és similar al patiment dels altres. Com a aspecte contrari trobam l'aïllament que, per contra, significa sentir que els problemes d'un són únics i particulars.

Taula 9

Ítems d'humanitat comú i aïllament de la SCS.

Nº	Ítem	Escala de mesura				
Humanitat comú						
3	Quan les coses em van malament, veig les dificultats com a part de la vida per la que tothom ha de passar.	1	2	3	4	5
7	Quan estic deprimít i trist, recordo que hi ha moltes persones que es senten com jo.	1	2	3	4	5
10	Quan em sento incapaç d'alguna manera, intent recordar-me que quasi totes les persones comparteixen sentiments d'incapacitat.	1	2	3	4	5
15	Intent veure els meus defectes com a part de la condició humana.	1	2	3	4	5
Aïllament						
4	Quan pens en les meves deficiències, tendixo a sentir-me separat/a i aïllat/a de la resta de persones.	1	2	3	4	5
13	Quan em sento deprimít, tendixo a pensar que la majoria de gent és més feliç que jo.	1	2	3	4	5
18	Quan tenc problemes, tendixo a pensar que les altres persones ho tenen més fàcil.	1	2	3	4	5
25	Quan m'equivoc en alguna cosa important per a mi, tendixo a sentir-me tot sol en el meu fracàs.	1	2	3	4	5

Per calcular el nivell total d'humanitat, per extreure el total d'autocompassió, es fa la mitja de tots els ítems de la subescala; humanitat comú per una banda i aïllament per l'altra. Amb els dos resultats es fa una altra mitja, utilitzant el segon de forma inversa. (Garcia-Campayo et al. 2014). Així, les puntuacions dels ítems d'humanitat comú (3, 7, 10 i 15) es sumen i es realitza una mitja. I al resultat, es suma el resultat invers de la mitja dels ítems de l'aïllament (4, 13, 18 i 23). Per exemple, si la mitja dels ítems d'humanitat comú és 5 i la de d'aïllament és 2, es realitza una altra mitja entre els dos resultats utilitzant el valor del primer de forma directa i el segon de forma inversa. En aquest cas la mitja entre 5 i 4, que resoldrà amb un 4,5 en humanitat comú final.

- 3) *Mindfulness*: Aquest està relacionat amb una postura constant en l'estat d'ànim cap a les dificultats i les experiències negatives. La sobreidentificació és l'aspecte contrari, significant un estat d'ànim irregular i pronunciat durant les males experiències.

Taula 10

Ítems de mindfulness i sobreidentificació de la SCS.

Nº	Ítem	Escala de mesura				
<i>Mindfulness</i>						
9	Quan alguna cosa em disgusta intent mantenir un equilibri emocional.	1	2	3	4	5
14	Quan passa alguna cosa dolorosa intent tenir una visió equilibrada de la situació.	1	2	3	4	5
17	Quan m'equivoc en alguna cosa important per a mi, intent veure les coses amb perspectiva.	1	2	3	4	5
22	Quan em sento trist intent observar els meus sentiments amb curiositat i ment oberta.	1	2	3	4	5
<i>Sobreidentificació</i>						
2	Quan em sento baix d'ànims tendeixo a obsessionar-me i fixar-me amb el que va malament.	1	2	3	4	5
6	Quan m'equivoc en alguna cosa important per a mi em consumeixen els sentiments d'ineficàcia.	1	2	3	4	5
20	Quan alguna cosa em molesta em deixo dur pels meus sentiments.	1	2	3	4	5
24	Quan passa alguna cosa dolorosa tendeixo a fer una muntanya d'un gra d'arena.	1	2	3	4	5

Per calcular el nivell total de *mindfulness*, per extreure el total d'autocompassió, es fa la mitja de tots els ítems de la subescala; *mindfulness* per una banda i sobreidentificació per l'altra. Amb els dos resultats es fa una altra mitja, utilitzant el segon de forma inversa. (Garcia-Campayo et al. 2014). Així, les puntuacions dels ítems de *mindfulness* (9, 14, 17 i 22) es sumen i es realitza una mitja. I al resultat, es suma el resultat invers de la mitja dels ítems de la sobreidentificació (2, 6, 20 i 24). Per exemple, si la mitja dels ítems de *mindfulness* és 1 i la de de sobreidentificació és 4, es realitza una altra mitja entre els dos resultats utilitzant el valor del primer de forma directa i el segon de forma inversa. En aquest cas la mitja entre 1 i 2, que resoldrà amb un 1,5 en *mindfulness* final.

Les puntuacions totals, tant de l'escala com de cada un dels seus apartats es mouen entre 1 i 5. A la present recerca hem obtingut un alfa de Cronbach de 0.932 d'aquesta escala i en els subapartats de 0.815, 0.858, 0.788, 0.791, 0.759 i 0.762. Aquests resultats d'alfa de Cronbach indiquen que és un constructe vàlid ja que Oviedo i Campos (2005) consideren que valors per sota de 0.70 fan que la consistència interna sigui baixa.

3.5.2. Escala d'autoeficàcia (TEIP)

L'escala de pràctiques inclusives dels mestres (TEIP), elaborada per Sharma et al. (2012) presenta 18 ítems que puntuen entre 1 (en total desacord) i 6 (totalment d'acord). La consistència interna a través de l'alfa de Cronbach va puntuar amb un 0.89. I els seus subapartats obtingueren resultats en l'alfa de Cronbach entre 0.85 i 0.83. Lopes (2015) es va responsabilitzar de la traducció de l'anglès al portuguès, i nosaltres l'hem traduït al català (annex 2).

Els resultats d'aquesta escala, a més d'aportar una puntuació total d'autoeficàcia, proporciona informació sobre tres dimensions que la configuren:

- 1) Eficàcia en l'ús de pràctiques inclusives: Fa referència a la percepció de la pròpia eficàcia en l'ús d'instruccions inclusives.

Taula 11

Ítems d'ús de les pràctiques inclusives del TEIP

Nº	Ítem	Escala de mesura					
5	Puc valorar amb precisió la comprensió de l'estudiant respecte allò que he ensenyat.	1	2	3	4	5	6
6	Puc proporcionar reptes apropiats per estudiants molt capaços.	1	2	3	4	5	6
10	Confio en dissenyar activitats que s'acomodin a les necessitats individuals dels alumnes amb discapacitat.	1	2	3	4	5	6
14	Confio en la meua capacitat d'aconseguir que els alumnes treballin en parelles i en petits grups.	1	2	3	4	5	6
15	Puc utilitzar varietat d'estratègies d'avaluació (per exemple portfoli, proves adaptades, avaluació basada en tasques,...).	1	2	3	4	5	6
18	Som capaç de donar explicacions alternatives o exemples quan els alumnes estan confusos.	1	2	3	4	5	6

- 2) Eficàcia en la col·laboració: té a veure amb la percepció individual de cada un sobre l'eficàcia en el treball amb les famílies i amb els altres professionals relacionats amb la tasca educativa.

Taula 12

Ítems de col·laboració del TEIP

Nº	Ítem	Escala de mesura					
3	Puc fer que els pares es sentin còmodes quan venen a l'escola.	1	2	3	4	5	6
4	Puc ajudar a les famílies perquè als seus fills els hi vagi bé l'escola.	1	2	3	4	5	6
9	Confio en la meua capacitat d'involucrar als pares en les activitats escolars dels seus fills amb discapacitat.	1	2	3	4	5	6
12	Puc col·laborar amb altres professionals (per exemple mestres itinerants o logopeda) per dissenyar plans educatius pels estudiants amb discapacitat.	1	2	3	4	5	6
13	Som capaç de treballar de forma conjunta amb altres professionals i personal per ensenyar als alumnes amb discapacitat.	1	2	3	4	5	6
16	Confio en la meua capacitat d'informar a altres persones que coneguin quelcom de lleis i polítiques sobre inclusió d'alumnes amb discapacitat.	1	2	3	4	5	6

- 3) Eficàcia en el control de l'ambient: es refereix a la percepció de la pròpia eficàcia en el control de les conductes disruptives de l'aula.

Taula 13

Ítems de control de l'ambient del TEIP

Nº	Ítem	Escala de mesura					
1	Tenc expectatives reals sobre el comportament dels meus alumnes.	1	2	3	4	5	6
2	Som capaç de calmar un alumne amb una conducta disruptiva.	1	2	3	4	5	6
7	Confio en la meua capacitat de prevenir conductes disruptives a l'aula abans de que succeeixin.	1	2	3	4	5	6
8	Puc controlar el comportament disruptiu a l'aula.	1	2	3	4	5	6
11	Som capaç d'aconseguir que els alumnes segueixin les normes de l'aula.	1	2	3	4	5	6
17	Em sento segur en el tracte amb alumnes agressius físicament.	1	2	3	4	5	6

Les puntuacions totals d'autoeficàcia oscilen entre 18 i 108. Mentre que l'alfa de Cronbach del TEIP ha sigut 0.848 i de 0.739, 0.643 i 0.714 en els subapartats assegurant la consistència interna.

3.5.3 Guia per a l'avaluació de pràctiques inclusives (GEPIA)

La Guia per a l'avaluació de pràctiques inclusives (GEPIA), creada per García et al. (2011), presenta un total de 58 ítems amb nivells de resposta entre l'1 (mai) i el 4

(sempre), i un alfa de Cronbach 0.88. La guia original és en castellà i nosaltres l'hem traduïda al català. (annex 3).

Aquest instrument, a part d'una puntuació total de les pràctiques inclusives, ens ofereix puntuacions a les deu dimensions que la conformen:

- 1) **Condicions de l'aula:** significa que el mestre té en compte que el material i mobiliari de l'aula és l'adequat per atendre la diversitat. Fa referència a la significativitat dels materials utilitzats, l'accessibilitat dels mateixos, l'adequada distribució del mobiliari, l'estimulació positiva provocada pel material visual i l'adequació a les necessitats de tots els infants.

Taula 14

Ítems de condicions de l'aula de la GEPIA

Nº	Ítem	Escala de mesura			
1	En els darrers mesos, vostè va proporcionar, va aprofitar i va dissenyar els materials que disposa per assegurar l'aprenentatge significatiu de tots i cadascun dels seus alumnes.	1	2	3	4
2	Vostè s'assegura que a la seva aula, el material didàctic, (llibres, contes, fitxes, etc.) sigui físicament accessible per a tots (que estigui disponible, a l'abast de tots).	1	2	3	4
3	A la seva aula, vostè s'assegura que la ubicació física dels mobles per als alumnes sigui adequada, còmoda, permeti la visibilitat i afavoreixi a tots, segons les activitats que realitzarà.	1	2	3	4
4	Vostè s'assegura que el material visual de l'aula (làmines, pòsters, dibuixos, etc.) estimulen de manera positiva a tots els seus alumnes, donen suport al desenvolupament de competències i són útils en el procés d'ensenyament-aprenentatge.	1	2	3	4
5	Vostè s'assegura que el material didàctic que té a l'aula sigui adequat per a les necessitats d'aprenentatge i característiques de tots els seus alumnes.	1	2	3	4

- 2) **Programació:** fa referència a si les activitats reflecteixen les competències i aprenentatges a aconseguir, si està present a la programació com s'avaluarà als alumnes, si la programació concorda amb les expectatives de cara als alumnes, si s'adequa als ritmes i estils d'aprenentatge, si es planifica el treball cooperatiu, si es dedica el temps suficient a programar i, finalment, si estan presents les adaptacions.

Taula 15

Ítems de programació de la GEPIA

Nº	Ítem	Escala de mesura			
6	Les activitats que vostè dissenya i duu a terme plantegen clarament quines són les competències a desenvolupar i identifica els aprenentatges que pretén aconseguir.	1	2	3	4
7	Vostè especifica a la programació com seran avaluades les activitats per saber si es desenvolupen les competències esperades.	1	2	3	4
8	Vostè planeja les activitats d'acord amb les expectatives que té sobre els alumnes, en quant a les seves habilitats, capacitats i destreses.	1	2	3	4
9	Vostè adequa les activitats d'acord als ritmes i estils d'aprenentatge, per desenvolupar el potencial de cada un dels alumnes.	1	2	3	4
10	Vostè planeja la modalitat de treball col·laboratiu per a les activitats, i promou els grups d'aprenentatge com estratègia perquè es recolzin entre companys.	1	2	3	4
11	Vostè dedica temps suficient a realitzar la programació de les activitats, així com la manera d'avaluar-les, d'acord amb els coneixements dels seus alumnes.	1	2	3	4
12	Vostè defineix, en la seva programació, si es precís realitzar adequacions curriculars i quines són aquestes.	1	2	3	4

- 3) Ús del temps: fa referència a si el mestre utilitza el temps suficient a afavorir els aprenentatges dels alumnes, aprofitant al màxim per aconseguir el desenvolupament de les competències de cada un, fomentant la seva motivació.

Taula 16

Ítems de l'ús del temps de la GEPIA

Nº	Ítem	Escala de mesura			
13	Vostè propicia que el temps a l'aula s'utilitzi eficaçment a favor de l'aprenentatge dels alumnes, i evita les activitats sense propòsits que afavoreixin l'ús del mateix.	1	2	3	4
14	Vostè utilitza la major part del temps a abordar el desenvolupament de competències, respectant el ritme del grup i el de cada alumne.	1	2	3	4
15	Vostè dedica temps suficient a motivar a tots els alumnes en el seu aprenentatge, ja sigui abans, durant o després de les activitats.	1	2	3	4

- 4) Metodologia: es deixa clar als alumnes en què consisteixen les activitats, es tenen en compte els coneixements previs sobre cada tema i es respecte l'estil i ritme d'aprenentatge de cada un. A més, té present que els continguts siguin

accessibles per a tots, que els alumnes s'impliquin activament i de forma col·laborativa, realitzant les adaptacions necessàries i per afavorir que cada alumne assolixi els objectius al seu ritme.

Taula 17

Ítems de metodologia de la GEPIA

Nº	Ítem	Escala de mesura			
16	Vostè explica als seus alumnes de què tracten i en què consisteixen les activitats que realitzaran i s'assegura que sigui comprensible per a tots.	1	2	3	4
17	Vostè indaga i té en compte el coneixement.	1	2	3	4
18	Vostè té en compte i respecta el ritme i estil d'aprenentatge de tots i cada un dels seus alumnes.	1	2	3	4
19	Vostè s'assegura que el temari dels continguts conceptuals, actitudinals i procedimentals de les competències siguin accessibles per als seus alumnes.	1	2	3	4
20	Vostè s'assegura que els estudiants s'involucren activament en el seu propi aprenentatge.	1	2	3	4
21	Vostè s'assegura que els seus alumnes aprenen de manera col·laborativa, estimula el treball en equip i l'assessorament entre companys.	1	2	3	4
22	Vostè realitza adequacions curriculars durant les activitats pels alumnes que ho requereixen, d'acord amb les seves reaccions i realització.	1	2	3	4
23	Vostè assegura que les activitats permetin que tots i cada un dels seus alumnes aconseguixin els propòsits establerts per a ells, partint del ritme d'aprenentatge de cada un.	1	2	3	4

- 5) Avaluació: els alumnes coneixen els propòsits de les tasques, les avaluacions reconeixen els èxits i motiven a continuar aprenent, les avaluacions tenen relació amb allò treballat amb anterioritat i es duu a terme de forma continua i formativa, sense centrar-se en les notes quantitatives.

Taula 18

Ítems de l'avaluació de la GEPIA

Nº	Ítem	Escala de mesura			
24	Vostè cerca mètodes per aconseguir que els infants atribueixin un significat personal a l'aprenentatge, que implica que els alumnes comprenguin no sols el que han de fer, sinó també el per què i per a què.	1	2	3	4
25	Les avaluacions que vostè realitza reconeixen els assoliments de tots i cada un dels estudiants, i els motiva a continuar aprenent.	1	2	3	4

26	Vostè realitza les avaluacions d'acord amb el que s'ha abordat anteriorment, tenint en compte les característiques dels seus estudiants, i ho registra en l'instrument corresponent.	1	2	3	4
27	Vostè realitza una avaluació continua i formativa, és a dir, mitjançant les activitats diàries i tasques, que permetin conèixer els avanços dels seus alumnes sense enfocar-se en una avaluació quantitativa.	1	2	3	4

- 6) Relacions entre els mestres i els alumnes: es fomenta l'ajuda entre companys, es fomenta l'aprenentatge de tots i no només als alumnes del propi grup, el respecte és sempre present, es redueixen les relacions de poder entre iguals fomentant relacions sanes, s'atén als alumnes amb problemes de conducta, s'evita l'expulsió, el càstig i l'exclusió, es redueix l'absentisme, es comparteixen aprenentatges amb alumnes d'altres grups, els alumnes amb NEE comparteixen activitats amb els altres, s'assegura que hi hagi un clima de col·laboració entre mestres i reflexió conjunta i s'ajuda a l'adaptació d'infants i mestres de nova incorporació.

Taula 19

Ítems de les relacions de la GEPIA

Nº	Ítem	Escala de mesura			
28	Vostè fa el necessari per a que els alumnes s'ajudin i motivin uns als altres en les activitats assignades.	1	2	3	4
29	Vostè ajuda a l'aprenentatge d'alumnes d'un altra aula, recolzant-los directament a ells, així com als seus companys mestres.	1	2	3	4
30	Vostè propicia que el respecte s'imposi en les relacions entre vostè i els seus alumnes.	1	2	3	4
31	Vostè aconsegueix disminuir les relacions d'abús de poder entre els seus alumnes (assetjament), faltes de respecte, agressions, etc.	1	2	3	4
32	Vostè s'assegura de fomentar les relacions socials sanes (de respecte, companyerisme, ajuda mútua, pràctica de valors) entre els alumnes.	1	2	3	4
33	Vostè atén als alumnes que presenten conducta disruptiva, cerca mètodes adequats per a ells i convida a la família a seguir aquests mètodes.	1	2	3	4
34	Vostè evita les pràctiques d'expulsió per indisciplina, càstigs i exclusió dels alumnes per participar a les activitats, i opta per solucions que afavoreixin la sana convivència i l'aprenentatge.	1	2	3	4
35	Vostè fa el necessari per reduir l'absentisme escolar, cerca les causes i parla amb les famílies sobre aquest tema.	1	2	3	4
36	Vostè propicia que els alumnes comparteixin amb els alumnes d'altres grups algunes activitats per afavorir l'aprenentatge i la convivència social.	1	2	3	4
37	Vostè propicia que els alumnes amb necessitats educatives	1	2	3	4

	especials comparteixin activitats amb els alumnes sense necessitats educatives especials per afavorir l'aprenentatge i la participació.				
38	Vostè s'assegura que l'escola brindi espais per a la reflexió conjunta del professorat en un clima de col·laboració i participa en aquest tipus d'activitats.	1	2	3	4
39	Vostè ajuda a tot alumnat o docent nou a adaptar-se i es preocupa per crear un ambient favorable per a ells.	1	2	3	4

- 7) Reflexió i sensibilitat: es revisa la pròpia metodologia per millorar en l'accés, participació i èxit dels alumnes, es comparteixen experiències inclusives, s'eviten pràctiques discriminatòries admetent a tothom dins l'aula i es tenen en compte a tots els alumnes per participar en les activitats.

Taula 20

Ítems de reflexió i sensibilitat de la GEPIA

Nº	Ítem	Escala de mesura			
40	Vostè revisa la seva metodologia i programació i tracta d'aprendre com s'ha de garantir l'accés, la permanència, la participació i l'èxit a l'aprenentatge dels alumnes.	1	2	3	4
41	Vostè comparteix amb els alumnes i amb altres professionals experiències positives d'inclusió, mitjançant històries, testimonis o conferències d'experts o dels qui han viscut la inclusió, sobre els seus beneficis.	1	2	3	4
42	Vostè evita les pràctiques discriminatòries, tracta als seus alumnes amb respecte i proporciona les mateixes atencions i oportunitats a tots.	1	2	3	4
43	Vostè admet a tots els alumnes a la seva aula, sense distinció.	1	2	3	4
44	Vostè té en compte a tots els alumnes per participar a les activitats, sense distincions.	1	2	3	4

- 8) Formació docent: les pràctiques es basen en experiències, formació o resultats d'investigacions, la formació continua ajuda a atendre a la diversitat, es manifesten les necessitats de formació al centre i es participa activament a les reunions i formacions del centre.

Taula 21

Ítems de formació de la GEPIA

Nº	Ítem	Escala de mesura			
45	Vostè basa les seves pràctiques inclusives en experiències prèvies, cursos, capacitacions o en els resultats d'investigacions	1	2	3	4

anteriors.

46	La seva capacitació i actualització constant, així com les activitats de desenvolupament professional, l'ajuden a donar respostes a la diversitat de l'alumnat.	1	2	3	4
47	Vostè manifesta les seves necessitats de formació al personal de l'escola i col·labora per aconseguir aquesta preparació addicional.	1	2	3	4
48	Vostè participa activament a les reunions escolars i espais destinats per adquirir la capacitació, mantenir comunicacions interpersonals efectives, cercar una solució col·laborativa a problemes i compartir coneixements amb els seus companys docents.	1	2	3	4

- 9) Pràctica del personal de suport: es coneix a tot el personal de suport i a qui acudir, s'organitzen horaris de reunions amb el personal de suport, s'aprofita l'experiència de tots per donar suport a tothom i el personal de suport orienta al mestre del grup.

Taula 22

Ítems de col·laboració amb el personal de suport de la GEPIA.

Nº	Ítem	Escala de mesura			
49	El personal de suport facilita l'aprenentatge i la participació dels estudiants.	1	2	3	4
50	El personal de suport coopera amb el mestre de grup per aconseguir millors aprenentatges per a tots els alumnes.	1	2	3	4
51	El personal de suport s'involucra amb la família de l'infant amb necessitats educatives especials per conèixer les seves inquietuds i orientar-la.	1	2	3	4
52	Vostè coneix a tot el personal de suport, a qui pots acudir per sol·licitar suport i t'ajuden.	1	2	3	4
53	S'organitzen horaris per a reunions amb el personal de suport i es creen espais entre docents que permeten programar l'ensenyament dels alumnes i per desenvolupar adequacions i modificacions.	1	2	3	4
54	El suport professional als companys de treball i alumnes es sustenta en experiències del personal de suport i s'aprofiten plenament.	1	2	3	4
55	El personal de suport orienta al mestre de grup pel que fa a les mesures per a la millora de l'aprenentatge dels alumnes.	1	2	3	4

- 10) Relació amb les famílies: existeix una relació constant i positiva mestres-família, es coneixen les seves condicions i s'aconsegueix que participin en l'aprenentatge dels seus fills.

Taula 23

Ítems de relació amb les famílies de la GEPIA

Nº	Ítem	Escala de mesura			
56	Vostè aconsegueix una comunicació constant i positiva amb les famílies.	1	2	3	4
57	Vostè coneix les condicions familiars dels alumnes, i pot suggerir i proporcionar possibles suports pels seus aprenentatges.	1	2	3	4
58	Les tasques per fer a casa contribueixen a l'aprenentatge i aconsegueixen la participació dels pares	1	2	3	4

La puntuació total de les pràctiques inclusives oscil·len entre 58 i 232. En cada un dels subapartats, les puntuacions varien depenent del número d'ítems per cada un d'ells. L'alfa de Cronbach de la GEPIA ha sigut 0.906 i d'entre 0.652 i 0.798 en els subapartats, demostrant la consistència interna.

3.6. Síntesi del capítol

L'estudi dut a terme es defineix com una investigació quantitativa de caire no experimental i descriptiva. Quantitativa perquè realitza una anàlisi estadística a partir de puntuacions numèriques de totes les variables. No experimental perquè l'investigador no exerceix cap influència sobre les variables de la mostra, sinó que únicament es comparen. I descriptiva degut a que l'objectiu és comprovar l'estat de la qüestió en la relació actituds i pràctiques inclusives com a punt de partida de futures recerques i/o intervencions.

L'objectiu principal de la recerca és comparar les puntuacions de les variables d'autoeficàcia i autocompassió amb les de pràctiques inclusives, per obtenir alguna relació entre elles. De forma complementària, hem comparat algunes característiques personals dels mestres com l'edat, el gènere i els anys d'experiència, i algunes característiques contextuals com el número d'alumnes, el número d'alumnes amb NEE, les hores de suport rebudes i el nivell educatiu amb les puntuacions d'inclusivitat de les pràctiques.

Per recollir les dades s'ha utilitzat el qüestionari dividit en quatre parts:

- Dades referides a les seves característiques personals i contextuals.
- Les preguntes sobre l'autoeficàcia del TEIP.
- Qüestions per avaluar l'autocompassió de la SCS.
- Les preguntes sobre pràctiques inclusives de la GEPIA.

L'enviament del qüestionari es va fer en dos moments. Primer s'envià a tota la població de mestres de primària de les escoles públiques de Mallorca preguntes sobre les seves característiques, la SCS i el TEIP. Posteriorment, es va remetre la GEPIA, destinada a tots els que havien respost al primer qüestionari.

L'anàlisi estadística s'ha realitzat amb els resultats d'un total de 136 mestres tutors de primària de les escoles públiques. A través de l'SPSS v.15, s'han aplicat les proves per comprovar la normalitat, la homocedasticitat i la significativitat per determinar la influència estadística entre les variables independent i dependents.

Capítol 4

Resultats

Els resultats d'autocompassió a la mostra han oscil·lat entre un puntuació de 2,1 i de 4,45. Per ordenar els resultats hem creat 4 categories; 20 mestres han mostrat resultats que hem considerat baixos (amb puntuacions d'entre 2,10 i 2,95), 55 han mostrat resultats normals-baixos (amb puntuacions 2,951 i 3,15), 26 resultats normals-alts (amb puntuacions 3,151 i 3,29), i 35 resultats alts (amb puntuacions superiors a 3,29).

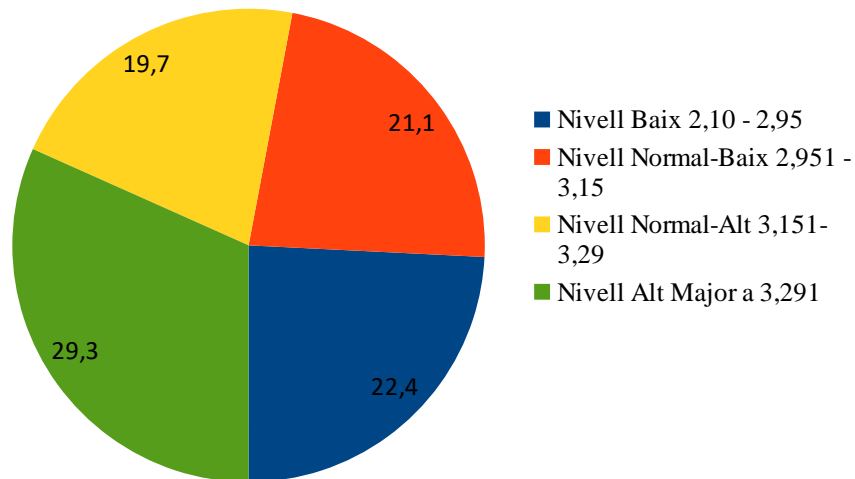


Figura 13. Percentatge resultats SCS.

Els resultats d'autoeficàcia a la mostra han oscil·lat entre un puntuació de 69 i de 106. Per ordenar els resultats hem creat 4 categories; 27 mestres han mostrat resultats que hem considerat baixos (amb puntuacions 69 i 84), 42 mestres han mostrat resultats normals-baixos (amb puntuacions 85 i 89), 34 han mostrat resultats normals-alts (amb puntuacions 90 i 95), i 33 mestres amb resultats alts (amb puntuacions 96 i 106).

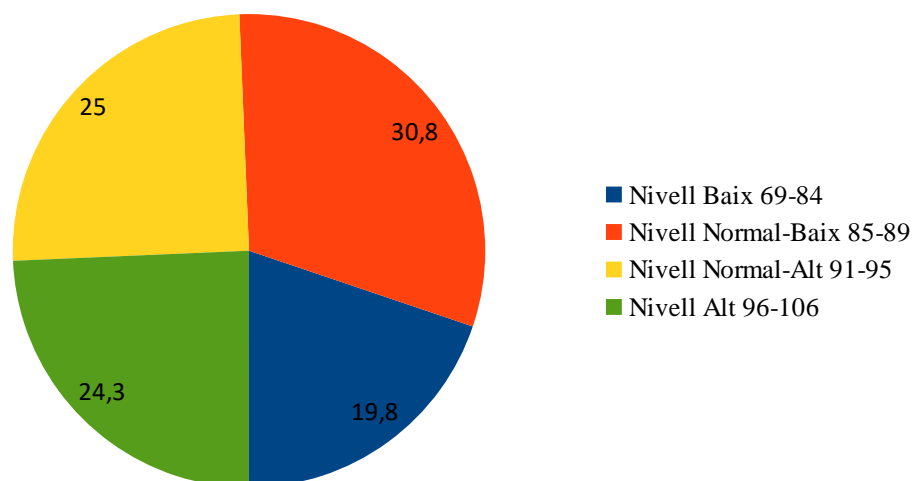


Figura 14. Percentatge resultats TEIP.

A continuació es descriuen els resultats obtinguts estadísticament a les 9 hipòtesis per

comprovar la relació entre les variables de la nostra recerca.

4.1. Resultats de la hipòtesi 1

Els mestres amb nivells més alts d'autocompassió posen en pràctica mesures més inclusives. La variable independent és el nivell d'autocompassió mentre que la dependent és el nivell d'inclusivitat del mestre.

Els resultats de l'autocompassió s'han dividit en les 4 nivells; baixos, normals- baixos, normals-alts i alts. La taula 23 determina quines puntuacions de l'escala SCS d'autocompassió s'han considerat per a cada una de les categories.

Taula 24

Categories dels resultats de la SCS.

Nivells de classificació d'autocompassió de la SCS	
Nivell Baix	2,10 – 2,95
Nivell normal baix	2,951-3,15
Nivell normal alt	3,151-3,29
Nivell alt	3,291-5

A nivell de cada variable sense contrast, s'ha comprovat la normalitat de la mostra en la variable independent d'autocompassió i en la variable dependent d'inclusivitat a través de la prova Kolmogorov-Smirnov amb un resultat de 0,200 en ambdós casos.

Pel que fa al contrast de variables, la prova de homocedasticitat de Levene ha donat un resultat de 0.073, demostrant la homogeneïtat de les variàncies. En conclusió, són aplicables les proves paramètriques en aquesta hipòtesi. Per comprovar l'existència de relació entre la variable d'autocompassió i la d'inclusivitat de les pràctiques, s'ha aplicat la prova ANOVA amb els següents resultats:

Taula 25

Resultats de les proves estadístiques comparant puntuacions SCS i GEPIA

Categoria SCS	N	Mitja GEPIA	Dsv. Estàn.	Error Estàn.	95% d'interval de confiança		Mínim	Màxim
					Límit inferior	Límit superior		
Nivell BAIX	33	182,85	17,121	2,980	176,78	188,92	158	222
Nivell NORMAL-BAIX	31	190,61	14,886	2,674	185,15	196,07	147	222
Nivell NORMAL-ALT	29	195,52	14,002	2,600	190,19	200,84	169	227
Nivell ALT	43	195,58	10,948	1,670	192,21	198,95	170	224
Total	136	191,35	14,963	1,283	188,81	193,88	147	227

Taula 26

Resultats de la significativitat SCS-GEPIA

	Suma de quadrats	Gl	Mitja quadràtica	F	Sig * < 0,05
Entre grups	3675,454	3	1225,151	6,091	0,001*

Els resultats descarten la hipòtesis nul·la i per tant determinen que hi ha diferències significatives entre els diferents grups dels nivells d'autocompassió i la significativitat de les pràctiques que apliquen ($p = 0,001$).

Les proves robustes, associades a l'ANOVA, Welch i Brown-Forsythe confirmen aquesta circumstància amb resultats de 0,003 i 0,001 respectivament. I la prova no paramètrica H de Kruskal-Wallis ha donat també un resultat de 0,003.

Aquests resultats demostren que hi ha diferències significatives entre, al menys, dos grups de la variable independent. Per saber quins grups són els que mostren diferències significatives, s'aplica la prova Post-Hoc de Bonferroni amb els resultats següents:

Taula 27

Proves post-hoc SCS-GEPIA

Variable depenent	Nivell d'autocompassió		Sig. * p < 0,05
Resultats d'inclusivitat de les pràctiques	Nivell Baix	Nivell normal-alt	0,004
		Nivell alt	0,001
	Nivell normal-alt	Nivell baix	0,004
		Nivell baix	0,001

Els resultats mostren diferències significatives ($p=0,003$) entre el grups nivell baix i el de nivell normal-alt. També existeixen diferències significatives ($p=0,001$) entre els de nivell baix i el de nivell alt.

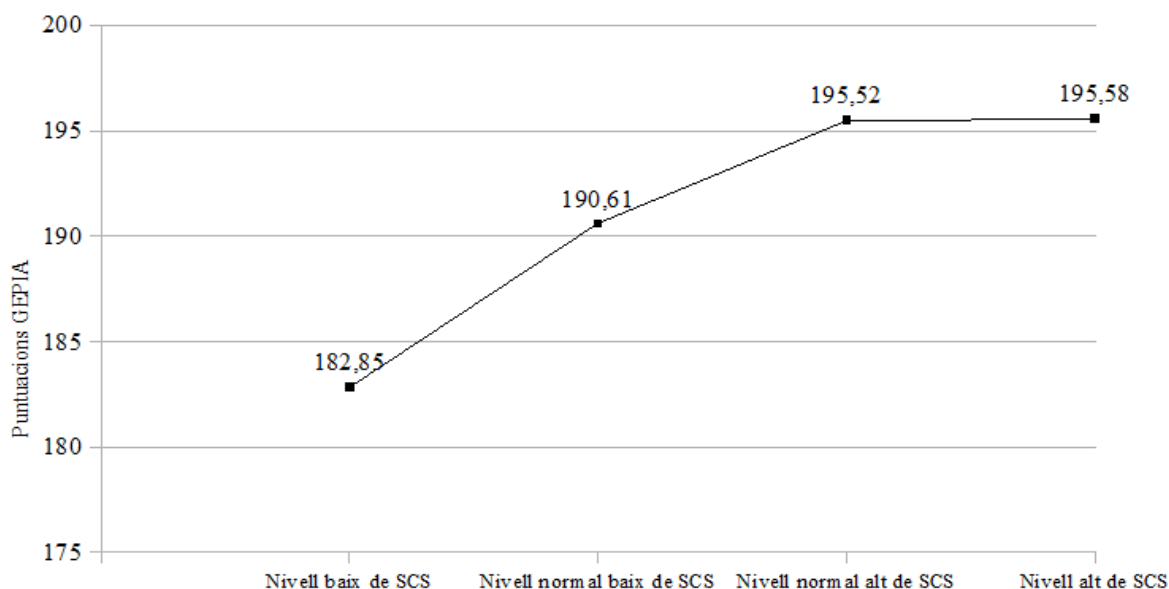


Figura 15. Mitges SCS-GEPIA

En definitiva, podem dir que els resultats de la inclusivitat de les pràctiques augmenten quan majors són els resultats d'autocompassió dels mestres.

4.2. Resultats de la hipòtesi 2

Els mestres amb nivells més alts d'autoeficàcia posen en pràctica mesures més inclusives. La variable independent és el nivell d'autoeficàcia mentre que la depenent és

el nivell d'inclusivitat del mestre.

Els resultats del nivell d'autoeficàcia, tenint en compte els resultats obtinguts per la nostra mostra, s'han dividit en les 4 nivells de classificació; baixos, normals-baixos, normals-alts i alts. El quadre següent determina quines puntuacions de l'escala TEIP d'autoeficàcia s'han considerat per a cada un dels nivells.

Taula 28

Categories dels resultats del TEIP

Nivells de classificació d'autoeficàcia del TEIP	
Baix	69-84
Normal Baix	85-89
Normal alt	90-95
Alt	96-106

A nivell de cada variable sense contrast, s'ha comprovat la normalitat de la mostra en la variable independent d'autoeficàcia i en la variable dependent d'inclusivitat a través de la prova Kolmogorov-Smirnov amb un resultat d'entre 0,051 i de 0,200.

Pel que fa al contrast de variables, la prova de homocedasticitat de Levene ha donat un resultat de 0,505, demostrant la homogeneïtat de les variàncies. Per comprovar l'existència de la relació entre la variable d'autoeficàcia i la d'inclusivitat de les pràctiques, s'ha aplicat la prova paramètrica ANOVA d'un factor amb els següents resultats:

Taula 29

Resultats de les proves estadístiques comparant puntuacions TEIP i GEPIA

Categoria TEIP	N	Mitja GEPIA	Dsv. Estàn.	Error Estàn.	95% d'interval de confiança		Mínim	Màxim
					Límit inferior	Límit superior		
Nivell BAIX	27	181,70	11,525	2,218	177,14	186,26	160	202
Nivell NORMAL-BAIX	42	189,24	12,764	1,970	182,26	193,22	158	221

Nivell NORMAL-ALT	34	193,44	16,008	2,745	187,86	199,03	147	222
Nivell ALT	33	199,76	14,204	2,473	194,72	204,79	176	227
Total	136	191,35	14,963	1,283	188,81	193,88	147	227

Taula 30

Resultats de la significativitat TEIP-GEPIA

	Suma de quadrats	Gl	Mitja quadràtica	F	Sig. * < 0,001
Entre grups	5181,006	3	1727,022	9,102	,000*

Els resultats descarten la hipòtesis nul·la i per tant determinen que hi ha diferències significatives entre els diferents grups dels nivell d'autoeficàcia i la significativitat de les pràctiques que apliquen ($p < 0,001$).

Les proves robustes, associades a l'ANOVA, Welch i Brown-Forsythe confirmen aquesta circumstància amb resultats inferiors a 0,001 en ambdós casos. I la prova H de Kruskal-Wallis ha donat també un resultat inferior a 0,001.

Aquests resultats demostres que hi ha diferències significatives entre, al menys, dos grups de la variable independent. Per saber quins grups són els que mostren diferències significatives, s'aplica la prova Post-Hoc de Bonferroni amb els resultats següents:

Taula 31

Proves post-hoc TEIP-GEPIA

Variable depenent	Nivell d'autoeficàcia		Sig. * $p < 0,05$
Resultats d'inclusivitat de les pràctiques. GEPIA	Nivell Baix	Nivell normal-baix	0,170
		Nivell normal-alt	0,007*
		Nivell alt	0,000*
	Nivell normal-baix	Nivell baix	0,170
		Nivell normal-alt	1,000
		Nivell alt	0,008*
Nivell normal-alt	Nivell baix	0,007*	

	Nivell normal-baix	1,000
	Nivell alt	0,377
Nivell alt	Nivell baix	0,000*
	Nivell normal-baix	0,008*
	Nivell normal-alt	0,377

Els resultats mostren diferències significatives ($p < 0,05$) entre el grups nivell alt i els de nivell baix. També existeixen diferències significatives entre els de nivell alt i els de nivell normal baix. I finalment, també són significatives les diferències entre els de nivell normal alt i els de nivell baix.

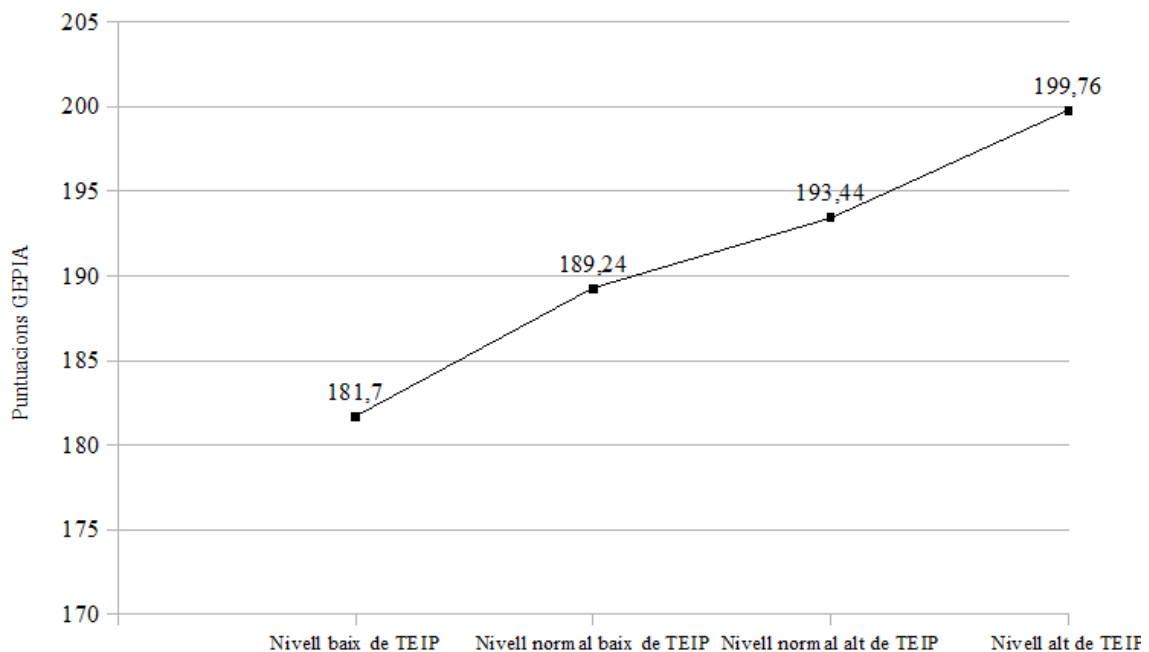


Figura 16. Mitges TEIP-GEPIA

En definitiva, podem afirmar que els resultats de la inclusivitat de les pràctiques augmenten quan majors són els resultats d'autoeficàcia dels mestres.

4.3. Resultats de la hipòtesi 3

L'edat dels mestres influeix en la inclusivitat de les pràctiques a l'aula. La variable independent és l'edat mentre que la dependent és el nivell d'inclusivitat del mestre.

L'edat dels mestres de la nostra mostra es divideix en 4 grups. 35 anys o menys, entre 36 i 45 anys, entre 46 i 55 anys i majors de 55 anys. S'ha comprovat la normalitat de la mostra en la variable dependent d'inclusivitat a través de la prova Kolmogorov-Smirnov amb un resultat de 0,200.

Pel que fa al contrast de variables, la prova de homocedasticitat de Levene ha donat un resultat de 0,215 demostrant la homogeneïtat de les variàncies. Per comprovar l'existència de la relació entre la variable d'autoeficàcia i la de inclusivitat de les pràctiques, s'ha aplicat la prova paramètrica ANOVA d'un factor amb els següents resultats:

Taula 32

Resultats de les proves estadístiques comparant puntuacions Edat-GEPIA

Edat	N	Mitja GEPIA	Dsv. Estàn.	Error Estàn.	95% d'interval de confiança		Mínim	Màxim
					Límit inferior	Límit superior		
35 anys o menys	27	194,00	17,396	3,348	187,12	200,88	147	222
Entre 36 i 45 anys	48	191,85	16,090	2,322	187,18	196,53	158	227
Entre 46 i 55 anys	49	188,63	12,209	1,744	185,25	192,26	160	210
Més de 55 anys	12	193,92	14,847	4,286	184,48	203,35	169	222
Total	136	191,35	14,963	1,283	188,81	193,88	147	227

Taula 33

Resultats de la significativitat Edat-GEPIA

	Suma de quadrats	Gl	Mitja quadràtica	F	Sig ** p > 0,05
Entre grups	397,035	3	132,345	0,586	0,625**

La prova H de Kruskal-Wallis ha confirmat els resultats amb una significativitat de 0,417.

Els resultats no descarten la hipòtesis nul·la i per tant determinen que no hi ha diferències significatives entre els diferents grups d'edat i la significativitat de les pràctiques que apliquen ($p > 0,05$). Aquests resultats demostres que no hi ha diferències significatives a cap grup de la variable independent edat.

4.4. Resultats de la hipòtesi 4

El gènere dels mestres influeix en la inclusivitat de les pràctiques a l'aula. La variable independent és el gènere mentre que la dependent és el nivell d'inclusivitat del mestre.

Abans de fer l'anàlisi s'ha de destacar que la freqüència entre homes i dones de la nostra mostra no està igualada, ja que hi ha moltes més dones que homes que han participat a l'estudi.

Pel que fa al contrast de variables, la prova de homocedasticitat de Levene ha donat un resultat de 0,861 demostrant la homogeneïtat de les variàncies. Per comprovar l'existència de la relació entre la variable de gènere i la d'inclusivitat de les pràctiques, s'ha aplicat la prova paramètrica T de Student i la prova no paramètrica U de Mann-Whitney.

Taula 34

Resultats de les proves estadístiques comparant puntuacions Gènere-GEPIA

Gènere	N	Mitja GEPIA	Dsv. Estàn.	Error Estàn.	Levene	Prova t * p< 0,05	U de Mann- Whitney * p< 0,05
Dona	115	190,01	14,787	1,378	0,861	0,014*	0,025*
Home	21	198,67	14,087	3,074			

Els resultats d'ambdues proves descarten la hipòtesis nul·la i per tant determinen que hi ha diferències significatives entre els diferents gèneres i la significativitat de les pràctiques que apliquen ($p < 0,05$). Aquests resultats demostres que hi ha diferències significatives entre els homes i les dones.

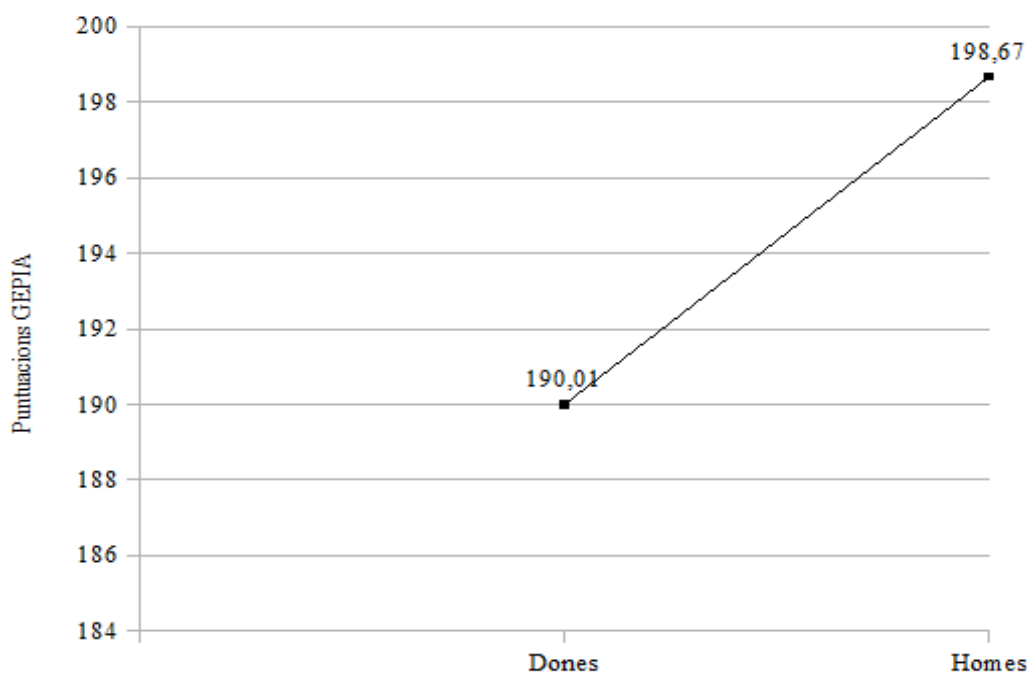


Figura 17. Gràfica de mitges Gènere-GEPIA

La mitja dels resultats de la GEPIA demostren que les dones mostren resultats inferiors en la inclusivitat de les pràctiques. S'ha de tenir en compte el baix nombre d'homes que han participat a la investigació. Tot i que és normal un percentatge d'aquestes condicions en el món educatiu.

4.5. Resultats de la hipòtesi 5

Els anys d'experiència dels mestres influeix en la inclusivitat de les seves pràctiques a l'aula. La variable independent són els anys d'experiència com a docent mentre que la dependent és el nivell d'inclusivitat del mestre.

Els anys d'experiència dels mestres de la nostra mostra es divideixen en 6 grups. Menys d'1 any, entre 1 i 4 anys, entre 5 i 9 anys, entre 10 i 14 anys, entre 15 i 20 anys i més de 20 anys. S'ha comprovat la normalitat de la mostra en la variable dependent d'inclusivitat a través de la prova Kolmogorov-Smirnov amb un resultat d'entre 0,004 i 0,200.

Pel que fa al contrast de variables, la prova de homocedasticitat de Levene ha donat un

resultat de 0,450 demostrant la homogeneïtat de les variàncies. Per comprovar l'existència de la relació entre la variable d'autoeficàcia i la de inclusivitat de les pràctiques, s'ha aplicat la prova paramètrica ANOVA d'un factor amb els següents resultats:

Taula 35

Resultats de les proves estadístiques comparant puntuacions experiència-GEPIA

Anys d'experiència	N	Mitja GEPIA	Dsv. Estàn.	Error Estàn.	95% d'interval de confiança		Mínim	Màxim
					Límit inferior	Límit superior		
Menys d'1 any	4	182,00	12,832	6,414	161,58	202,42	169	194
Entre 1 i 4 anys	4	194,25	12,339	6,169	174,62	213,88	178	208
Entre 5 i 9 anys	18	193,94	18,015	4,246	184,99	202,90	159	222
Entre 10 i 14 anys	24	192,33	17,736	3,620	184,84	199,82	147	224
Entre 15 i 20 anys	36	191,17	15,410	2,568	185,95	196,38	161	227
Més de 20 anys	50	190,58	12,498	1,768	187,03	194,13	160	222
Total	136	191,35	14,963	1,288	188,81	193,88	147	227

Taula 36

Resultats de la significativitat experiència-GEPIA

	Suma de quadrats	Gl	Mitja quadràtica	F	Sig ** p > 0,05
Entre grups	558,550	5	111,710	0,489	0,784**

Les proves robustes, associades a l'ANOVA, Welch i Brown-Forsythe confirmen aquesta circumstància amb resultats de 0,771 i 0,776 respectivament. I la prova H de Kruskal-Wallis ha confirmat aquesta premissa amb un resultat de significació de 0,609.

Els resultats no descarten la hipòtesis nul·la i per tant determinen que no hi ha diferències significatives entre els diferents anys d'experiència i la significativitat de les pràctiques que apliquen ($p > 0,05$). Aquests resultats demostren que no hi ha diferències significatives a cap grup de la variable independent dels anys d'experiència que presenten.

4.6. Resultats de la hipòtesi 6

El nivell educatiu de l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques que aplica el mestre. La variable independent és el nivell educatiu de l'aula mentre que la dependent és el nivell d'inclusivitat del mestre.

Els nivells educatius es divideixen en 7 grups: 1r d'EP, 2n d'EP, 3r d'EP, 4t d'EP, 5è d'EP, 6è d'EP i alumnes de diferents nivells educatius. S'ha comprovat la normalitat de la mostra en la variable dependent d'inclusivitat a través de la prova Kolmogorov-Smirnov amb un resultat d'entre 0,178 i 0,200.

Pel que fa al contrast de variables, la prova de homocedasticitat de Levene ha donat un resultat de 0,278 demostrant la homogeneïtat de les variàncies. Per comprovar l'existència de la relació entre la variable número d'alumnes i la de inclusivitat de les pràctiques, s'ha aplicat la prova paramètrica ANOVA d'un factor amb els següents resultats:

Taula 37

Resultats de les proves estadístiques comparant puntuacions Nivell educatiu-GEPIA

Nivell educatiu	N	Mitja GEPIA	Dsv. Estàn.	Error Estàn.	95% d'interval de confiança		Mínim	Màxim
					Límit inferior	Límit superior		
1r EP	24	186,17	14,974	3,057	179,84	192,49	159	207
2n EP	20	193,75	18,396	4,113	185,14	202,36	161	227
3r EP	22	195,36	9,565	2,039	191,12	199,60	170	210
4t EP	13	192,15	16,713	4,635	182,05	202,25	147	212
5è EP	20	191,00	13,792	3,084	184,55	197,45	162	222
6è EP	22	192,05	16,491	3,516	184,73	199,36	161	224
Diferents nivells educatius	15	189,27	14,245	3,678	181,38	197,16	158	222
Total	136	191,35	14,963	1,283	188,81	193,88	147	227

Taula 38

Resultats significativitat nivell educatiu-GEPIA

	Suma de quadrats	Gl	Mitja quadràtica	F	Sig
Entre grups	1201,003	6	200,167	0,890	0,505

Les proves robustes, associades a l'ANOVA, Welch i Brown-Forsythe confirmen aquesta circumstància amb resultats de 0,358 i 0,516 respectivament. I la prova H de Kruskal-Wallis ha confirmat aquesta premissa amb un resultat de 0,383.

Els resultats no descarten la hipòtesis nul·la i per tant determinen que no hi ha diferències significatives entre el número d'alumnes a l'aula i la significativitat de les pràctiques que apliquen ($p > 0,05$). Aquests resultats demostren que no hi ha diferències significatives a cap grup de la variable independent del número total d'alumnes a l'aula.

4.7. Resultats de la hipòtesi 7

El número d'alumnes a l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre. La variable independent és el número d'alumnes de la classe mentre que la dependent és el nivell d'inclusivitat del mestre.

El número d'alumnes de cada grup classe s'ha dividit en 4 grups. Quinze alumnes o menys, entre 16 i 19 alumnes, entre 20 i 25 alumnes i entre 26 i 30 alumnes. S'ha comprovat la normalitat de la mostra en la variable dependent d'inclusivitat a través de la prova Kolmogorov-Smirnov amb un resultat d'entre 0,034 i 0,200.

Pel que fa al contrast de variables, la prova de homocedasticitat de Levene ha donat un resultat de 0,644 demostrant la homogeneïtat de les variàncies. Per comprovar l'existència de la relació entre la variable número d'alumnes i la de inclusivitat de les pràctiques, s'ha aplicat la prova paramètrica ANOVA d'un factor amb els següents resultats:

Taula 39

Resultats proves estadístiques comparant n° d'alumnes- GEPIA

N.º d'alumnes	N	Mitja GEPIA	Dsv. Estàn.	Error Estàn.	95% d'interval de confiança		Mínim	Màxim
					Límit inferior	Límit superior		
Quinze o menys alumnes	8	194,38	20,007	7,073	177,65	211,10	160	221
Entre 16 i 20 alumns	22	191,18	14,539	3,100	184,74	197,63	158	224
Entre 21 i 25 alumnes	57	192,58	14,391	1,906	188,76	196,40	161	227
Entre 26 i 30 alumnes	49	189,49	15,178	2,168	185,13	193,85	147	222
Total	136	191,35	14,963	1,283	188,81	193,88	147	227

Taula 40

Resultats significativitat n° d'alumnes- GEPIA

	Suma de quadrats	Gl	Mitja quadràtica	F	Sig ** p > 0,05
Entre grups	329,470	3	109,823	0,485	0,693**

Les proves robustes, associades a l'ANOVA, Welch i Brown-Forsythe cofirmen aquesta circumstància amb resultats de 0,684 i 0,705 respectivament. I la prova H de Kruskal-Wallis ha confirmat aquesta premissa amb un resultat de 0,657.

Els resultats no descarten la hipòtesis nul·la i per tant determinen que no hi ha diferències significatives entre el número d'alumnes a l'aula i la significativitat de les pràctiques que apliquen ($p > 0,05$). Aquests resultats demostren que no hi ha diferències significatives a cap grup de la variable independent del número total d'alumnes a l'aula.

4.8. Resultats de la hipòtesi 8

El número d'alumnes NESE a l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre. La variable independent és el número d'alumnes amb NESE de la classe mentre

que la dependent és el nivell d'inclusivitat del mestre.

El número d'alumnes amb NESE de cada grup classe s'ha dividit en 5 grups: Cap alumne amb NESE, entre 1-3 alumnes, entre 4-6 alumnes, entre 7-9 alumnes i 10 o més. S'ha comprovat la normalitat de la mostra en la variable dependent d'inclusivitat a través de la prova Kolmogorov-Smirnov amb un resultat d'entre 0,05 0,200.

Pel que fa al contrast de variables, la prova de homocedasticitat de Levene ha donat un resultat de 0.040 negant la homogeneïtat de les variàncies. Per comprovar l'existència de la relació entre la variable número d'alumnes i la de inclusivitat de les pràctiques, s'ha aplicat la prova paramètrica ANOVA d'un factor amb els següents resultats:

Taula 41

Resultats proves estadístiques comparant n° alumnes amb NESE-GEPIA

Número d'alumnes NESE	N	Mitja GEPIA	Dsv. Estàn.	Error Estàn.	95% d'interval de confiança		Mínim	Màxim
					Límit inferior	Límit superior		
Cap	14	198,36	19,681	5,260	186,99	209,72	160	227
Entre 1-3	52	189,79	14,209	1,970	185,83	193,74	147	222
Entre 4 i 6	39	191,95	11,304	1,810	188,28	195,61	161	216
Entre 7-9	17	189,88	15,390	3,733	181,97	197,80	159	210
10 o més.	14	190,21	20,317	5,430	178,48	201,95	161	222
Total	136	191,35	14,963	1,283	188,81	193,88	147	227

Taula 42

Resultats significativitat n° d'alumnes amb NESE -GEPIA

	Suma de quadrats	Gl	Mitja quadràtica	F	Sig ** p > 0,05
Entre grups	882,851	4	220,713	0,985	0,418**

Degut al $p=0,039$ de la normalitat de la mostra en la variable d'autoeficàcia, s'han aplicat també proves no paramètriques per comprovar els resultats. Les proves robustes, associades a l'ANOVA, Welch i Brown-Forsythe han donat resultats de 0,638 i 0,547, ambdós $p>0,05$. I la prova H de Kruskal-Wallis ha resultat amb una puntuació de 0,324, confirmant els resultats de les paramètriques.

Els resultats no descarten la hipòtesis nul·la i per tant determinen que no hi ha diferències significatives entre el número d'alumnes a l'aula i la significativitat de les pràctiques que apliquen ($p > 0,05$). Aquests resultats demostren que no hi ha diferències significatives a cap grup de la variable independent del número d'alumnes amb NESE.

4.9. Resultats de la hipòtesi 9

La quantitat d'hores de suport per part d'un altre mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre. La variable independent són les hores de suport rebudes a l'aula mentre que la dependent és el nivell d'inclusivitat del mestre.

La quantitat d'hores de suport rebudes pels mestres de la mostra s'ha dividit en 4 grups: Menys d'1 hora, entre 1-3 hores de suport, entre 4-6 hores, i 7 o més hores. S'ha comprovat la normalitat de la mostra en la variable dependent d'inclusivitat a través de la prova Kolmogorov-Smirnov amb un resultat de 0,200.

Pel que fa al contrast de variables, la prova de homocedasticitat de Levene ha donat un resultat de 0,919 demostrant la homogeneïtat de les variàncies. Per comprovar l'existència de la relació entre la variable número d'alumnes i la de inclusivitat de les pràctiques, s'ha aplicat la prova paramètrica ANOVA d'un factor amb els següents resultats:

Taula 43

Resultats proves estadístiques comparant hores de suport-GEPIA

Hores de suport	N	Mitja GEPIA	Dsv. Estàn.	Error Estàn.	95% d'interval de confiança		Mínim	Màxim
					Límit inferior	Límit superior		
Menys d'1 hora	7	196,86	17,902	6,76	180,30	213,41	169	224
Entre 1-3 hores	41	190,73	14,105	2,203	186,28	195,18	158	227
Entre 4 -6 hores	60	190,25	15,256	1,969	186,31	194,19	147	222
7 o més hores	28	193,21	15,174	2,868	187,33	199,10	159	222
Total	136	191,35	14,963	1,283	188,81	193,88	147	227

Taula 44

Resultats significativitat hores de suport-GEPIA

	Suma de quadrats	Gl	Mitja quadràtica	F	Sig ** p > 0,05
Entre grups	397,887	3	132,629	0,587	0,625**

La prova H de Kruskal-Wallis ha confirmat aquestes dades amb un resultat de 0,734.

Els resultats no descarten la hipòtesis nul·la i per tant determinen que no hi ha diferències significatives entre el número d'alumnes a l'aula i la significativitat de les pràctiques que apliquen ($p > 0,05$). Aquests resultats demostres que no hi ha diferències significatives a cap grup de la variable independent del número d'hores de suport rebudes a la setmana.

4.10. Resum de l'anàlisi estadística de les hipòtesis

A continuació es mostra una taula amb el resum de l'anàlisi estadística realitzat per a cada una de les hipòtesis.

Taula 45

Resultats conclusions estadístiques de les hipòtesis

Hipòtesis	Paramètrica	No paramètrica	Es descarta la H_0	Conclusió
H1: Els mestres amb nivells més alts d'autocompassió posen en pràctica mesures més inclusives.	Anova 0,001*	H de Kruskal-Wallis 0,003*	SI	Es pot acceptar que els mestres amb nivells més alts d'autocompassió mostren resultats més alts en la inclusivitat de les seves pràctiques.

H2: Els mestres amb nivells més alts d'autoeficàcia posen en pràctica mesures més inclusives.	Anova <hr/> $< 0,001^*$	H de Kruskall-Wallis <hr/> $<0,001^*$	SI	Es pot acceptar que els mestres amb nivells més alts d'autoeficàcia mostren resultats més alts en la inclusivitat de les seves pràctiques.
H3: L'edat dels mestres influeix en la inclusivitat de les pràctiques a l'aula.	Anova <hr/> 0,625	H de Kruskall-Wallis <hr/> 0,417	NO	No es pot acceptar que l'edat dels mestres influeixi en la inclusivitat de les pràctiques que apliquen.
H4: El gènere dels mestres influeix en la inclusivitat de les pràctiques a l'aula.	T de Student <hr/> 0,014*	U de Mann-Whitney <hr/> 0,016*	SI	Es pot acceptar que els homes mostren resultats més alts en la inclusivitat de les seves pràctiques.
H5: Els anys d'experiència dels mestres influeix en la inclusivitat de les seves pràctiques a l'aula.	Anova <hr/> 0,784	H de Kruskall-Wallis <hr/> 0,609	NO	No es pot acceptar que els anys d'experiència dels mestres influeixi en la inclusivitat de les pràctiques que apliquen.
H6 El nivell educatiu de l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques que aplica el mestre.	Anova <hr/> 0,505	H de Kruskall-Wallis <hr/> 0,383	NO	No es pot acceptar que nivell educatiu influeixi en la inclusivitat de les pràctiques que apliquen els mestres.
H7: El número d'alumnes a l'aula influeix en la	Anova <hr/> 0,693	H de Kruskall-Wallis <hr/> 0,696	NO	No es pot acceptar que el número d'alumnes influeixi

inclusivitat de les pràctiques del mestre.				en la inclusivitat de les pràctiques que apliquen els mestres.
H8: El número d'alumnes amb NESE a l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre.	Anova 0,418	H de Kruskal-Wallis 0,324	NO	No es pot acceptar que el número d'alumnes amb NESE influeixi en la inclusivitat de les pràctiques que apliquen els mestres.
H9: La quantitat d'hores de suport per part d'un altre mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques del mestre.	Anova 0,625	H de Kruskal-Wallis 0,734	NO	No es pot acceptar que les hores de suport rebudes influeixi en la inclusivitat de les pràctiques que apliquen els mestres.

4.11. Altres resultats

Els resultats presentats anteriorment fan referència a les pràctiques inclusives com a variable dependent per respondre a les preguntes de la recerca. Però a més, s'han aplicat proves estadístiques a totes les variables possibles a partir de les dades recollides. Tot i que les preguntes d'investigació queden respostes, els resultats que oferim a continuació fan referència a dades interessants obtingudes a partir de les proves estadístiques. Els resultats es divideixen en quatre grups:

4.11.1. Característiques dels mestres i autoeficàcia

El primer grup fa referència a les característiques personals i contextuals com a variables independents i l'autoeficàcia, i els seus subapartats com a variable dependent. En aquesta circumstància no s'ha trobat cap relació significativa entre les variables comparades. Així, podem concloure que les característiques personals (edat, gènere i

anys d'experiència) i les variables contextuals (número d'alumnes de l'aula, número d'alumnes NESE de l'aula i hores de suport rebudes dins l'aula) no mostren relació significativa amb les puntuacions d'autoeficàcia i amb les de cap dels seus subapartats (inclusió, control i col·laboració).

Els resultats de les proves paramètriques i no paramètriques entre totes les variables no han pogut descartar les hipòtesis nul·les ($p > 0,05$), per la qual cosa no podem acceptar que existeixin diferències entre les característiques personals i contextuals dels mestres i els seus resultats d'autoeficàcia.

4.11.2. Característiques dels mestres i autocompassió

El segon grup de resultats fa referència a les característiques personals (edat, gènere i anys d'experiència) i contextuals (número d'alumnes de l'aula, número d'alumnes amb NESE de l'aula i hores de suport rebudes dins l'aula) com a variables independent, i a l'autocompassió i als seus subapartats (Autoamabilitat, *mindfulness*, humanitat comú, autojudici, aïllament i sobreidentificació) com a variable depenent. A continuació es presenta una taula amb els resultats que sí han mostrat significativitat.

Taula 46

Resultats significativitat Gènere – SCS

Variable depenent	Variable independent	Paramètriques (t de Student)	No paramètriques (U de Mann-Withney)	Es descarta la Hipòtesi nul·la, per tant hi ha diferències.
Autocompassió	Gènere	0,02*	0,02*	SÍ
		Mitja	Dona: 3,11 Home: 3,26	
Autocompassió: autoamabilitat	Gènere	0,004*	0,004*	SÍ
		Mitja	Dona: 3,04 Home: 3,29	
Autocompassió: <i>Mindfulness</i>	Gènere	0,003*	0,002*	SÍ
		Mitja	Dona: 3,09 Home: 3,35	

Autocompassió: autojudici	Gènere	0,004*	0,012*	SÍ
	Mitja		Dona: 3,02 Home: 2,49	
Autocompassió: sobreidentificació	Gènere	0,014*	0,018*	SÍ
	Mitja		Dona: 2,97 Home: 2,54	

S’han pogut descartar les hipòtesis nul·les ($p < 0,05$) de les variables de gènere com a predictores del nivell s’autocompassió, l’autoamabilitat, el *mindfulness*, l’autojudici i la sobreidentificació. Pel que fa referència al nivell total d’autocompassió, les dones han mostrat resultats significativament més baixos que els homes, les primeres amb una mitja de 3,11 i els segons amb una mitja de 3,26.

Pel que fa als subapartats de l’autocompassió, les dones han demostrat resultats més baixos en autoamabilitat amb una mitja de 3,04 vers la dels homes de 3,29. Mentre que en *mindfulness* també han mostrat resultats inferiors amb una mitja de 3,09 vers la de 3,35 dels homes . Per contra, les dones han mostrat resultats més alts en autojudici i sobreidentificació. Aquesta circumstància és coherent amb la naturalesa de la prova sobre autocompassió, ja que l’autoamabilitat és contrària a l’autojudici i el *mindfulness* contrari a la sobreidentificació. És lògic, per tant, que els resultats baixos de *mindfulness* i autoamabilitat es corresponguin amb resultats més alts d’autojudici i de sobreidentificació.

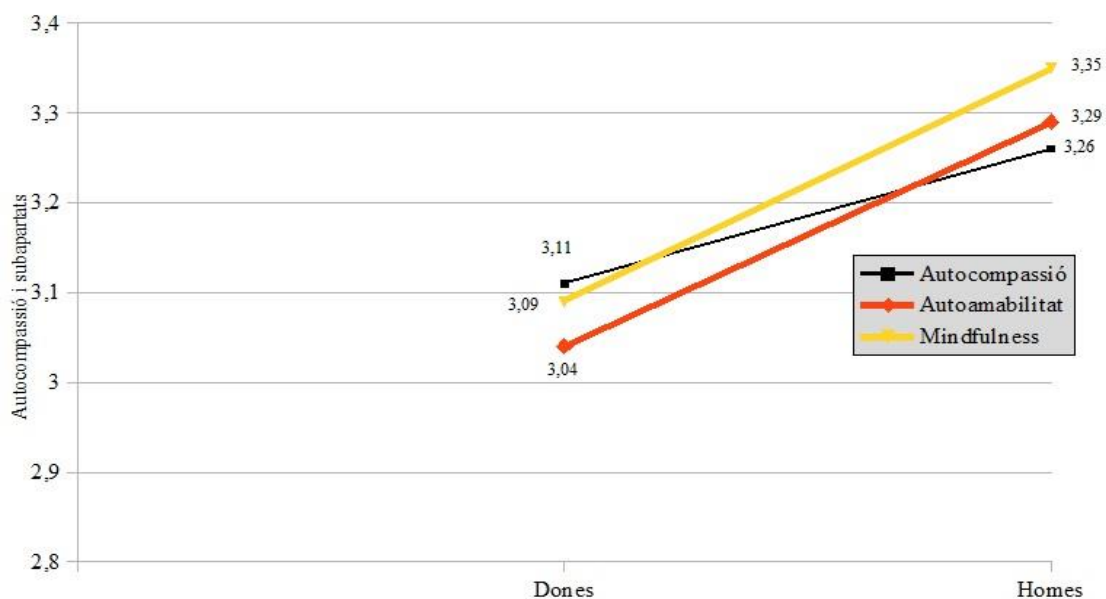


Figura 18. Mitges Gènere-SCS

En conclusió, com es pot veure a la gràfica anterior, les dones han obtingut resultats més baixos d'autocompassió, de *mindfulness* i d'autoamabilitat que els seus companys masculins.

4.11.3. Característiques dels mestres i subapartat de la GEPIA

Aquest tercer apartat de resultats, tracta les característiques personals (edat, gènere i anys d'experiència) i contextuals (número d'alumnes de l'aula, número d'alumnes amb NESE i hores de suport rebudes dins l'aula) com a variables independents, i els subapartats de la guia d'inclusió GEPIA (condicions físiques, ús del temps, metodologia, programació, relacions entre mestres i alumnes, reflexió i sensibilitat, personal de suport, formació i famílies) com a variables dependents.

Taula 47

Resultats significativitat característiques personals/contextuals- GEPIA

Variable dependent	Variables independent	Paramètriques (t de student per la variable edat i ANOVA per la resta)	No paramètriques (U de Mann-Withney per la variable edat i H de Kruskal-Wallis per la resta)	Es descarta la hipòtesis nul·la, per tan, existeixen diferències.
Inclusivitat: Ús del temps	Nivell educatiu	0,039*	0,022*	SÍ
		Prova post-Hoc: T3 de Dunnet		
		Diferències entre 1r EP i 3r EP	0,05*	
Inclusivitat: avaluació	Gènere	0,014*	0,015*	SÍ
		Mitja	Dona: 12,88 Home: 13,90	
Inclusivitat: relacions mestres-alumnes	Gènere	0,043*	0,043*	SÍ
		Mitja	Dona: 40,11 Home: 42,10	
Inclusivitat: Reflexió i sensibilitat	Gènere	0,010*	0,010*	SÍ
		Mitja	Dona: 17,62 Home: 18,57	
Inclusivitat: personal suport	Gènere	0,05*	0,042*	SÍ
		Mitja	Dona: 12,90 Home: 13,86	

Inclusivitat: famílies	N.º alumnes	0,060	0,043*	SÍ
		Prova post-Hoc: U de Mann-Withney per a dos factors		
		Diferències entre menys de 15 alumnes i entre 26-30.	0,008*	

L'ús del temps, ha mostrat diferències significatives ($p=0,05$) entre els nivells educatius de 1r d'EP i de 3r d'EP. El de 1r de primària són molt inferiors als 3r. En general, els resultats de primer són els més baixos en quant a ús del temps, però només es mostra una diferència significativa amb 3r d'EP.

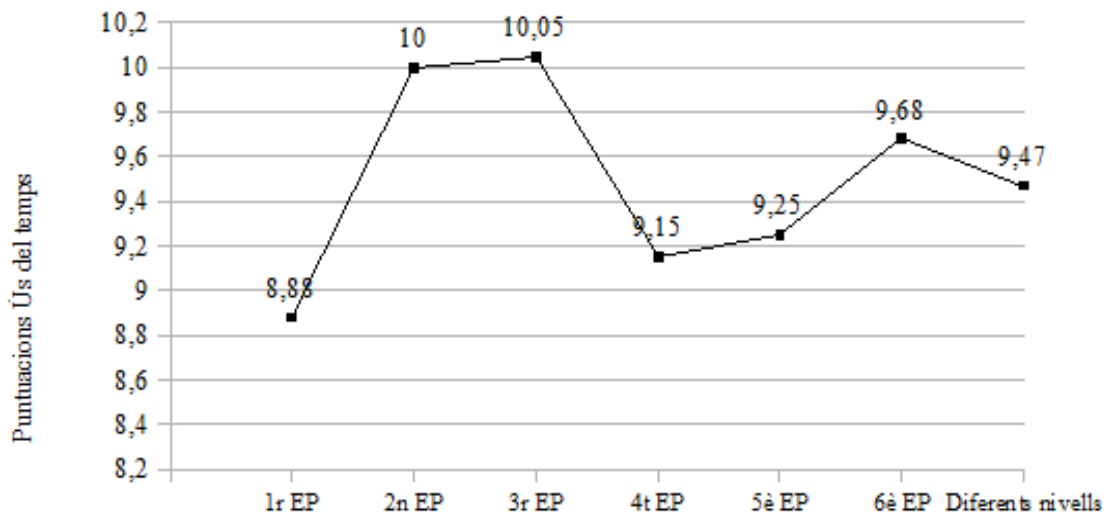


Figura 19. Mitges nivell educatiu-ús del temps

Al subapartat d'inclusivitat de les pràctiques dedicat a l'avaluació, les dones han mostrat resultats significativament més baixos que els homes. Amb la prova t de Student es comprova que la diferència és significativa ($p=0,014$), mostrant una mitjana de 12,88 en dones i de 13,90 en homes.

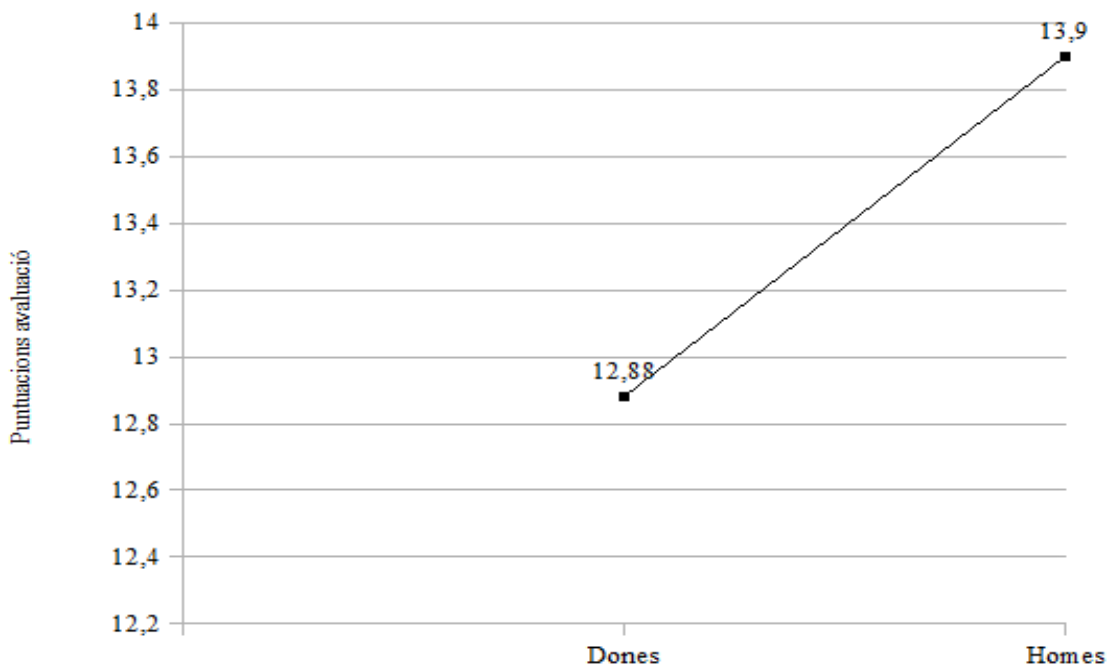


Figura 20. Mitges gènere- avaluació inclusiva

Les dones també han mostrat resultats més baixos en relacions entre mestres i alumnes. La prova t de Student ha determinat significativitat ($p = 0,01$), amb una mitja de 40,11 les dones i de 42,10 els homes.

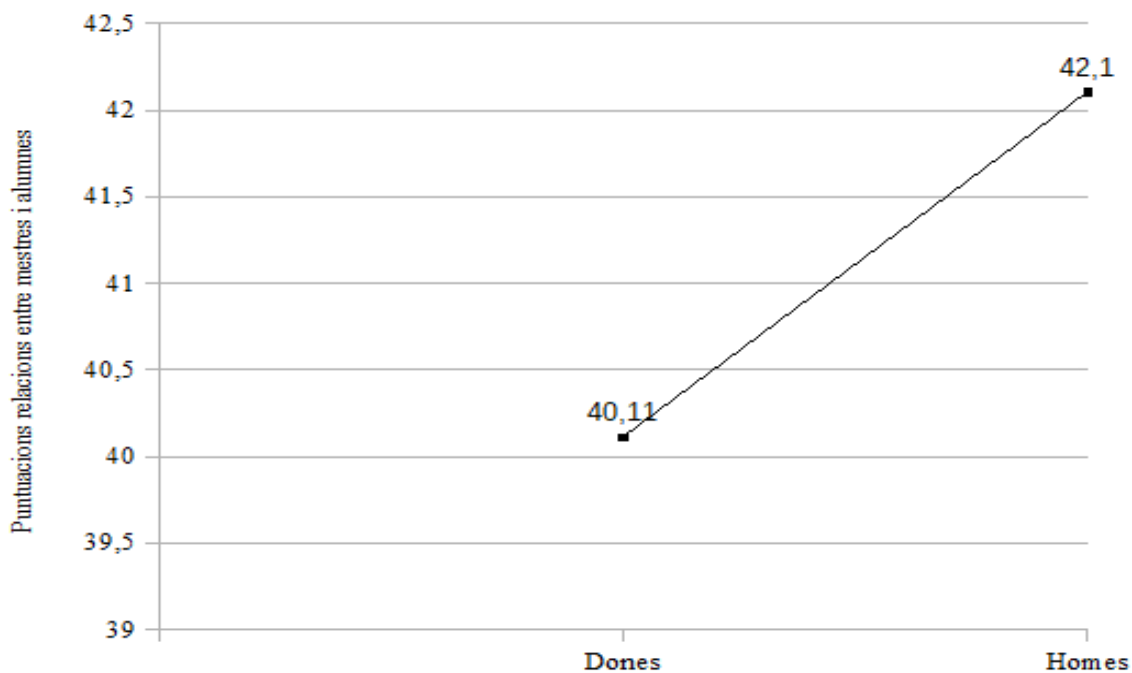


Figura 21. Mitges Gènere-relació entre mestres

Per últim les dones han mostrat resultats significativament ($p= 0,05$) inferiors que els homes en la coordinació amb el personal de suport, amb una mitja de 12,90 les primeres i 13,86 els segons.

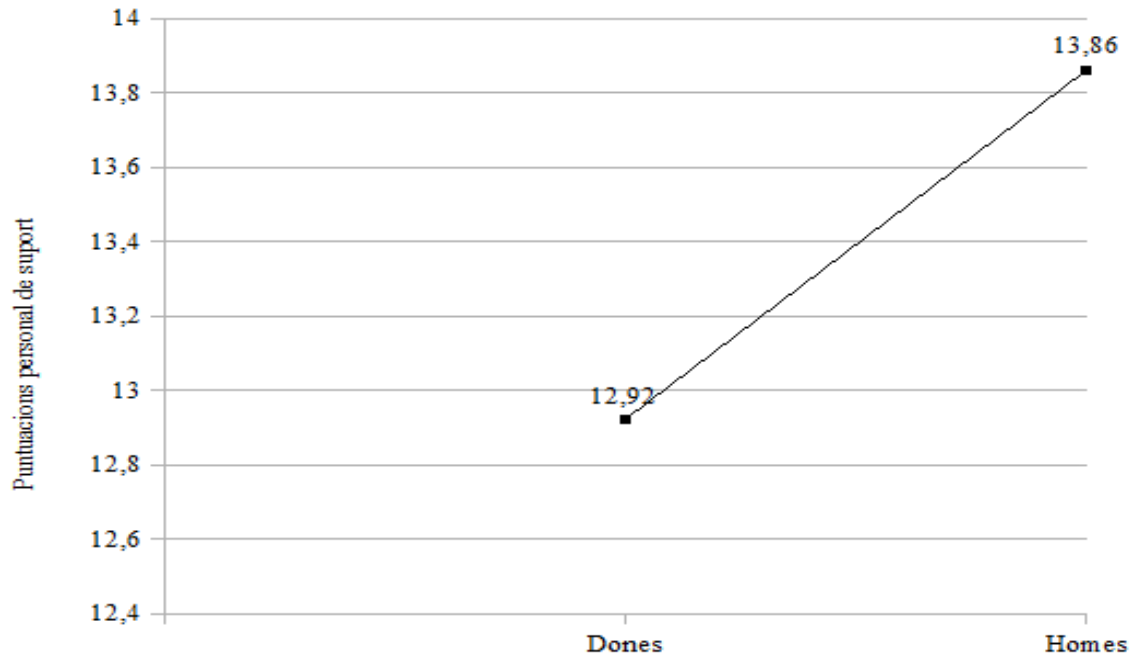


Figura 22. Mitges gènere-coordinació amb el personal de suport

Finalment, tot i que les proves paramètriques mostraven resultats dubtosos, les proves no paramètriques han mostrat diferències significatives ($p= 0,043$) entre el número d'alumnes de les aules i l'apartat de la GEPIA relacionat amb les famílies. La prova post-hoc utilitzada ha estat la U de Mann-Whitney, per a dos factors, per comprovar les diferències, amb resultats significatius ($p= 0,008$) entre els mestres amb menys de 15 alumnes i els que en tenen més de 25.

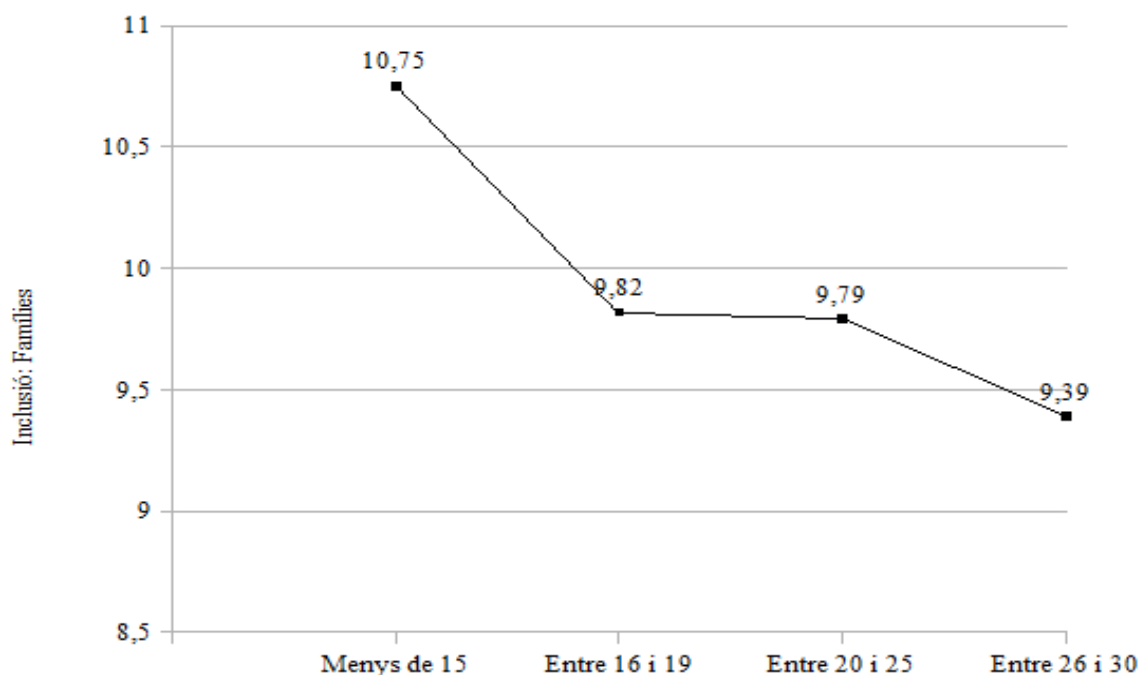


Figura 23. Mitges n° d'alumnes- relació amb les famílies

4.11.4. Autocompassió i autoeficàcia

El quart grup de resultats pretenen comprovar les relacions recíproques entre l'autocompassió i l'autoeficàcia i tots els seus subapartats. S'han aplicat proves estadístiques, en primer lloc, amb l'autocompassió i els subapartats (autoamabilitat, *mindfulness*, humanitat comú, autojudici, aïllament i sobreidentificació) com a variables independents i l'autoeficàcia i els seus subapartats (inclusió, control i col·laboració) com a variables dependents; posteriorment ho hem fet a la inversa. A la següent taula es poden observar els resultats que han mostrat relació significativa amb la variable autocompassió com a independent.

Taula 48

Resultats significativitat SCS-TEIP

Variable independent	Variable dependent	Paramètriques (ANOVA per la resta)	No paramètriques (H de Kruskal-Wallis per la resta)	Es descarta la hipòtesi nul·la, per tant, existeixen diferències
Autoeficàcia	Autocompassió: Autojudici	0,008*	0,022*	SÍ
	Prova post-hoc Bonferrani			
		Diferències entre alt i baix	0,004*	
	Autocompassió: Sobreidentificació	0,026*	0,028*	SÍ
	Prova post-hoc Bonferrani			
		Diferències entre baix i alt	0,029*	

Els resultats d'autoeficàcia han mostrat relació significativa ($p=0,008$) amb el subapartat d'autojudici. La prova post-hoc Bonferrani ha revelat diferències significatives entre els mestres que han obtingut resultats normals baixos i els que han obtingut resultats baixos ($p=0,004$).

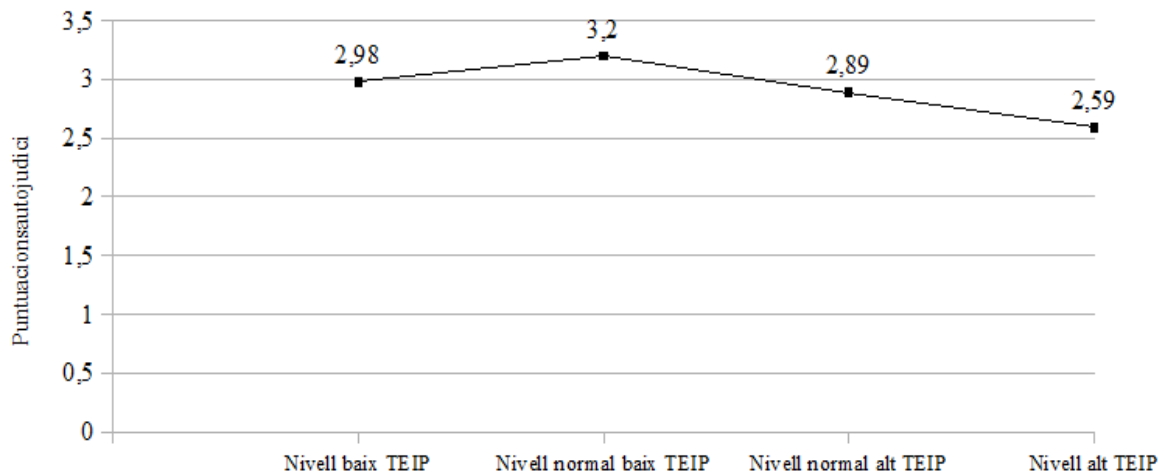


Figura 24. Mitges TEIP-Autojudici

Per acabar, les darreres variables entre les que hem obtingut resultats significatius ($p=0,026$) són les categories d'autoeficàcia i les puntuacions de sobreidentificació. Les diferències significatives, segons la prova post-hoc T3 Dunnet, són entre els grups de nivell alt i baix ($p=0,029$).

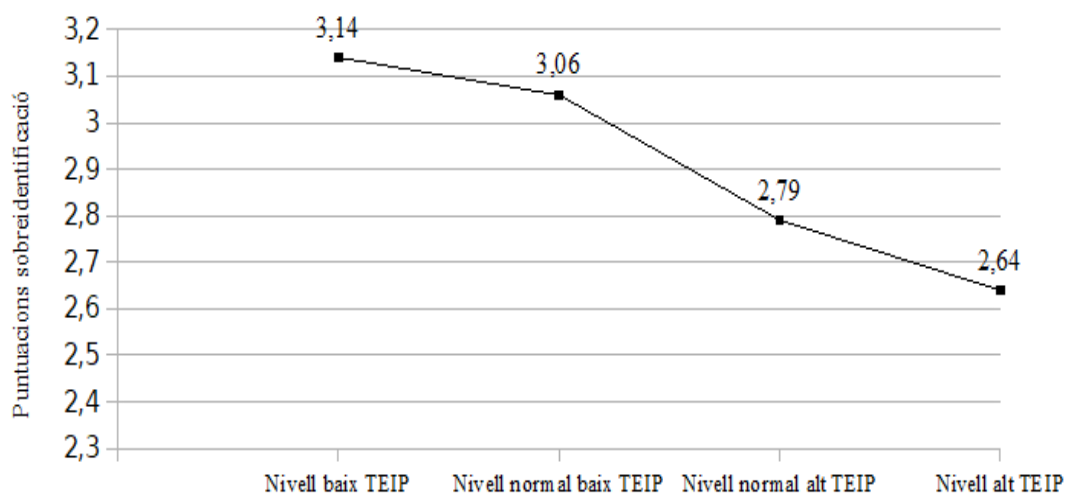


Figura 25. Mitges TEIP- sobreidentificació

4.12. Síntesi dels resultats

Els resultats de l'anàlisi estadística aplicat a totes les variables del nostre estudi es poden sintetitzar en el següents:

- Les puntuacions de pràctiques inclusives del mestres augmenten quan tenen nivells més alts d'autocompassió. Amb diferències significatives entre els nivells baixos i alts i també entre els nivells baixos i normal alts.
- Les puntuacions de pràctiques inclusives dels mestres augmenten quan tenen nivells més alts d'autoeficàcia. Amb diferències significatives entre els nivell d'autoeficàcia baix-normal alt, baix-alt i normal baix-alt.
- Els homes de la mostra posen en pràctica mesures significativament més inclusives que les dones.
- Les dones mostren resultats significativament més baixos en autocompassió, autoamabilitat i *mindfulness* que els homes. En canvi, mostren resultats superiors que els homes en sobreidentificació.
- Els mestres de 1r d'EP mostren resultats significativament més baixos en l'apartat d'ús del temps que els de 3r d'EP.

- Les dones mostren resultats significativament més baixos en els apartats de la GEPIA d'avaluació, reflexió i sensibilitat, relacions entre mestres i alumnes i coordinació amb el personal de suport.
- Les pràctiques inclusives i la variable de la relació amb les famílies mostra resultats més baixos quan més alumnes hi ha a l'aula, amb diferències significatives entre els que en tenen menys de 15 i els que en tenen entre 26 i 30.
- Les pràctiques inclusives referents a la relació amb les famílies mostra resultats més baixos quan més alumnes hi ha a l'aula, amb diferències significatives entre els que tenen menys de 15 alumnes i el que en tenen entre 26 i 30.
- Els mestres amb nivells més alts d'autoeficàcia mostren resultats significativament més baixos de sobreidentificació que els mestres amb els nivells baixos que, per contra, obtenen resultats de sobreidentificació més alts.

Capítol 5

Discussió i conclusions

En aquest capítol s'ofereix una síntesi dels resultats de la recerca, relacionant-los amb altres investigacions en el mateix camp i donant una explicació als mateixos. Per facilitar l'exposició, la discussió es divideix en cinc parts. Tot seguit es presenta la discussió, després les conclusions més rellevants, finalitzant amb les futures línies d'investigació i les limitacions.

5.1. Discussió

En primera instància s'exposa la influència dels nivells d'autoeficàcia dels mestres en les seves pràctiques inclusives. En segon lloc l'autocompassió com a variable que influeix en les pràctiques inclusives dels mestres. En tercer lloc la discussió referent a la influència del gènere dels mestres en la inclusió i l'autocompassió. En quart lloc la influència d'alguns aspectes contextuals en els subapartats de les pràctiques inclusives. I per acabar, la relació entre els apartats d'autoeficàcia i d'autocompassió dels mestres.

5.1.1. L'autoeficàcia i les pràctiques inclusives

En aquest primer bloc analitzarem l'autoeficàcia dels mestres com a variable amb influència sobre les pràctiques inclusives. L'anàlisi estadística, en base a les dades recollides, ha confirmat la relació entre les puntuacions d'autoeficàcia i les de pràctiques inclusives. Més concretament, els mestres amb resultats baixos d'autoeficàcia mostren resultats de pràctiques inclusives significativament inferiors als que obtenen resultats alts.

Una de les investigacions similars és la realitzada per Tait i Mundia (2013) a Brunei i Hong-Kong a una mostra de 159 estudiants de mestres. Aquests investigadors aplicaren la *Self-efficacy in Implementing Inclusive Practices Scale* (SIIPS) creat per Deppeler, Loreman, i Sharma (2005) i una escala de valoració de les pràctiques inclusives anomenada *Inclusive Classroom Setting Scale* (ICSS), creada per ells mateixos a partir de Loreman et al. (2007). Els seus resultats coincideixen amb la nostra recerca, mostrant una relació significativa entre el nivell d'autoeficàcia i les pràctiques inclusives dels futurs mestres.

Mentre que a la recerca de Tait i Mundia (2013) es troben relacions entre l'autoeficàcia i

les intencions de futurs mestres en l'aplicació de mesures inclusives, els nostres resultats demostren que també es compleix amb mestres en actiu. Així, són resultats que es complementen entre sí, ja que els nivells d'autoeficàcia alts són predictius de millors pràctiques inclusives, no tan sols pels estudiants del grau d'Educació Primària sinó també pels mestres que ja treballen. A pesar de les diferències contextuals que es puguin trobar als diferents centres de la nostra illa, la influència de la seva pròpia concepció d'eficàcia és d'importància capital en l'aplicació de mesures inclusives.

Les investigacions consultades ja detectaven que un nivell més alt d'autoeficàcia condueix a actituds més positives cap a la inclusió educativa. Savolainen et al. (2012), aplicaren la *Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education* (SACIE) i el *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) a un total de 855 mestres de Finlàndia, comprovant una relació significativa entre el nivell d'autoeficàcia i les actituds positives de cara a la inclusió educativa. Malinen et al. (2012) varen aplicar a 451 mestres i professors de primària i secundària de Pekín, el TEIP per avaluar l'autoeficàcia i l'escala d'actituds cap a la inclusió, SACIE. Els seus resultats demostraren que l'aspecte d'autoeficàcia en la col·laboració mostrava un relació significativa amb les actituds favorables cap a la inclusió. Urton et al. (2014), varen aplicar, a 314 mestres de primària, l'escala *Einstellung zur Integration-Deutsch* (Kunz, Luder, i Moretti, 2010) per avaluar les actituds cap a la inclusió i els qüestionaris d'autoeficàcia *Wirksamkeit Lehrer* i *Wirksamkeit Kollektiv* (Schwarzer i Jerusalem, 1999). Els seus resultats també comprovaren les diferències significatives entre les actituds cap a la inclusió i els sentiments d'autoeficàcia dels mestres.

Els nostres resultats també complementen aquestes investigacions ja que donam una passa més en el paper de l'autoeficàcia. Si les investigacions citades anteriorment determinen que l'autoeficàcia implica actituds més favorables cap a la inclusió, els nostres resultats afirmen que té una implicació en la pràctica de les mesures inclusives. La concepció de les actituds contempla la importància de l'acció per confirmar la posició més o menys favorable cap a unes pràctiques inclusives. Així, mentre les investigacions anteriors valoren més la predisposició a ser inclusiu, la nostra aportació valora l'aplicació de mesures concretes per sobre d'aquesta voluntat de fer-ho.

El valor d'aquests resultats són importants per determinar que la millora dels nivells d'autoeficàcia dels mestres permetran una millora en l'aplicació de mesures inclusives.

Aquesta afirmació ens proposa que si aconseguim augmentar els nivells d'autoeficàcia dels mestres aplicaran mesures més inclusives.

La pregunta que ens sorgeix a continuació és si l'autoeficàcia es pot millorar. Hi ha investigacions que revelen que la formació pot aconseguir-ho. En el camp de l'ensenyament de la lectura i la l'escriptura, les ciències o les matemàtiques, s'han realitzat estudis amb resultats positius sobre la formació en l'autoeficàcia. Filatov i Pill (2015) varen investigar l'impacte de la formació de cinc futurs mestres d'anglès a Austràlia. L'estudi va concloure que a través d'una formació basada en l'exposició d'idees pràctiques, tècniques de desenvolupament d'habilitats, conèixer com aprenen els nins, adquirir habilitats a través de pràctiques a centres i experimentant l'èxit de les habilitats d'aprenentatge, el nivell d'autoeficàcia dels futurs mestres era alt.

Zonoubi, Raseckh i Tavakoli (2017) varen realitzar un estudi sobre la influència d'un curs intensiu a través d'una metodologia de comunitat d'aprenentatge professional en l'àrea de llengua estrangera amb dos grups de mestres, un grup novell i un grup experimentat. A través d'una formació de 24 setmanes en la qual es reflexionava de forma conjunta sobre els principals objectius i continguts de la matèria que impartien a les aules, es va aconseguir una millora de l'autoeficàcia dels mestres en la seva capacitat pedagògica general i concreta, en llengua estrangera. S'animava als grups de mestres a compartir i debatre sobre les pròpies pràctiques docents, podent fer observacions entre ells i amb obertura cap a les aportacions dels altres. Els resultats foren positius ja que milloraren la seva pròpia percepció d'eficàcia valorant les oportunitats per a la reflexió, autoavaluació i pensament crític a través de l'intercanvi amb els companys.

Hi ha prou evidències, per tant, de que l'autoeficàcia és una variable important en la formació d'actituds positives vers la inclusió educativa. A més, les investigacions demostren que és millorable. Per tant, no tan sols ofereix una resposta a la nostra pregunta inicial sobre si alguna variable actitudinal influeix en les pràctiques inclusives, sinó que ens obri un camí cap a la millora de la situació a les nostres aules i a la formació dels mestres.

5.1.2. L'autocompassió i les pràctiques inclusives

Els resultats sobre la relació entre puntuacions d'autocompassió i les pràctiques inclusives també han mostrat diferències significatives entre els valors més alts i els baixos. La nostra idea inicial era que atenent a la naturalesa de l'autocompassió i la situació actual de la inclusió a les aules, els mestres amb nivells més alts es mostrarien més inclusius, i les proves ens han confirmat aquesta premissa.

Si atenem a les recerques que tracten l'autocompassió i els mestres, la presenta un element que la diferencia de la resta. La novetat resideix, en part, en l'anàlisi directa entre el nivell d'autocompassió i les pràctiques inclusives, mentre que les investigacions consultades el comparen amb les actituds positives de futurs mestres o amb la competència docent.

Per exemple, Aydin i Kuzu (2013), varen aplicar l'escala d'autocompassió *Self Compassion Scale* (SCS) i una escala d'actituds cap a la inclusió anomenada *Attitudes Toward Mainstreaming Scale* (ATMS) a 547 estudiants de magisteri de Turquia. Varen concloure que hi havia una relació significativa entre els nivells d'autocompassió i les actituds vers la inclusió educativa. Per altra banda, a la investigació de Jennings (2015), realitzada sobre 35 mestres de Califòrnia a través d'observacions a l'aula, entrevistes i informes, la conclusió fou que l'autocompassió pot contribuir a millorar les seves competències per afrontar la resposta a alumnes desafiants.

Els resultats d'aquestes recerques són positius en quant als beneficis actitudinals i pedagògics dels nivells alts d'autocompassió, però no varen aplicar una prova per valorar les pràctiques inclusives dirigides a tots els alumnes del grup classe. A la nostra recerca, de forma similar, les puntuacions d'inclusivitat dels mestres augmenten quan ho fa l'autocompassió, per tant aportam noves dades en aquesta direcció.

L'explicació de la relació entre l'autocompassió i les pràctiques inclusives pot ser que les persones que es mostren més amables amb sí mateixes davant les dificultats, són conscients de que els seus problemes no són únics i mantenen una estabilitat emocional vers els obstacles i una seguretat en les seves decisions que, en definitiva, determinen una millor tasca educativa. Interpretant els nostres resultats, aquestes característiques dels mestres amb nivells més alts d'autocompassió poden ser un pilar fonamental per

posar en pràctica mesures més inclusives, conjuntament amb l'autoeficàcia.

Saricoglu i Arslan (2013) defensen que els individus amb una autocompassió alta afronten els problemes des de la bona voluntat i que, aquesta, els ajuda a compensar les dificultats ja que es senten bé amb sí mateixos. Així, aquestes persones estan obertes a intentar coses noves mentre que les persones que tenen nivells d'autocompassió baixos evitaran determinats intents d'aplicació d'estratègies noves perquè els provoca inestabilitat. Les persones que fan tot el que poden i comprenen que les seves potencialitats i debilitats influeixen en la pràctica educativa accepten que les dificultats existeixen i que es poden afrontar i superar.

En definitiva, la nostra recerca i els resultats de les investigacions consultades ens responen a la pregunta inicial, demostrant que hi ha variables actitudinals, com l'autocompassió, que afecta a l'aplicació de mesures inclusives.

5.1.3. La influència del gènere sobre les pràctiques inclusives i l'autocompassió

Hem aprofitat les dades recollides a la nostra recerca per comprovar, de manera complementària si algunes característiques personals com l'edat, el gènere o els anys d'experiència podien tenir algun tipus d'influència en l'autocompassió, en les pràctiques inclusives i en els seus subapartats.

Els resultats ens han destacat la influència del gènere en les pràctiques inclusives i tres dels seus subapartats: la inclusivitat en les relacions entre mestres i alumnes, la inclusivitat en aspectes de reflexió i sensibilitat i la inclusivitat en el treball amb el personal de suport. Però també amb l'autocompassió i en dos dels seus subapartats: l'autoamabilitat i el *mindfulness*. Les dones han mostrat resultats significativament més baixos en aquests apartats que els seus companys homes.

S'ha de tenir en compte que la població femenina ha estat prou superior a la masculina en la nostra mostra (84,6% dones i 15,4% homes), però les proves estadístiques per aquestes variables han mostrat significativitat. Més concretament les dones han mostrat resultats inferiors que els homes en els apartats i subapartats nombrats.

Hem trobar altres investigacions a un context proper que coincideixen amb la nostra, com per exemple Surià (2012), que va utilitzar un qüestionari propi creat per avaluar l'actitud vers la inclusió a Alacant. Després de la participació de 119 docents de diferents etapes educatives, va concloure que les dones mostraven significativament més malestar que els homes en la idea d'inclusió educativa. Per altra banda, la investigació duta a terme per Alemany i Villuendas (2004) a través d'entrevistes semiestructurades a 39 mestres de Melilla, també va concloure que els homes tenien actituds més favorables cap a la inclusió.

Aquests resultats, comparats amb un altre estudi d'un context proper, no coincideixen amb els obtinguts per Chiner (2011). A la seva tesi comparava les actituds vers la inclusió amb les pràctiques inclusives. En el seu cas, a través de l'Escala d'Adaptacions de l'Ensenyament de Cardona (2000), va avaluar a 336 mestres d'Alacant i les dones varen resultar més inclusives que els seus companys masculins.

Altres investigacions, més dirigides a les actituds generals vers la inclusió, no han trobat relació significativa entre el gènere i la voluntat d'aplicar mesures inclusives. Memisevic i Hodzic (2011) varen aplicar el *Attitudes towards Education Inclusion of Children with Intellectual Disability Questionnaire* de Cornoldi, Terreni, Scruggs i Mastropieri (1998) a 194 mestres de Bòsnia i Hercegovina, i no trobaren cap diferència significativa entre homes i dones. Tampoc hi trobaren diferències Rakap i Kaczmarek (2010) aplicant l'instrument *Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities* (ORI) a 194 mestres de Turquia, descartant també la relació entre gènere i actituds vers la inclusió.

A part de les pràctiques inclusives, les dones han resultat amb puntuacions significativament inferiors en el total del nivell d'autocompassió i en dos dels seus subapartats. Pel que fa a la puntuació total d'autocompassió, aquesta diferència coincideix amb la investigació realitzada per Neff (2003) durant la validació de l'escala *Self Compassion Scale* (SCS), utilitzada a la present recerca. Una posterior recerca de Yarnell i Neff (2011), també va mostrar les mateixes diferències entre homes i dones. Un important estudi destinat a discernir sobre aquesta circumstància de gènere fou el realitzat per Yarnell et al., (2015), que varen analitzar en profunditat les diferències entre els homes i les dones a partir d'una revisió dels resultats de 71 articles publicats sobre autocompassió a diferents camps com el social, educatiu, clínic i esportiu. A

través d'una meta-anàlisi, es va detectar una petita, però significativa diferència entre els resultats d'autocompassió dels homes i les dones.

Aquests autors justifiquen aquesta troballa amb les conclusions de Devori (2013) de que les dones són més autocrítiques i utilitzen un diàleg intern més negatiu que els homes. És evident que cada individu és únic i mostra una predisposició diferent a l'autocrítica, però aquests resultats determinen que, en general, és possible que les dones siguin més autocrítiques i exigents amb la seva tasca i això produeixi nivells més baixos d'autocompassió. Pensam que aquest podria ser el principal motiu pel qual tots els resultats que mostren diferències de gènere es decanten per a puntuacions més baixes de les dones. Demostrada la influència de l'autocompassió amb les pràctiques inclusives, les diferències de gènere en la inclusivitat de les pràctiques docents poden originar-se en l'autoamabilitat i el *mindfulness*. Aquests nivells inferiors en aquests subapartats provoquen un resultat més baixos en la puntuació total que, com s'ha comentat, condueix a pràctiques menys inclusives que els que mostren puntuacions altes. No comptam amb els coneixements suficients per afirmar si existeixen altres diferències psicològiques entre homes i dones que expliquin els resultats de la nostra recerca, però sí podem recomanar que altres investigacions aprofundeixin en aquesta circumstància.

Malgrat aquests resultats, Yarnell et al. (2015) conclouen que aquestes diferències significatives no s'han d'exagerar ja que, a nivell individual, no tenen perquè donar-se tantes diferències. És a dir, que es troben homes amb nivells baixos i dones amb nivells alts d'autocompassió i que no és possible ni ètic una discriminació en una proposta per motius de gènere. De tal forma que aventurar-nos en una mesura destinada únicament al gènere femení per potenciar la seva autocompassió quedaria descartada.

A més, la nostra pregunta inicial no cercava diferències de gènere sinó relacions entre variables actitudinals i pràctiques inclusives. Per tant, el camí a seguir es basa en la millora de les actituds de tots, independentment del gènere.

5.1.4. La influència d'alguns aspectes contextuais en els subapartats de les pràctiques inclusives

S'han comprovat les relacions estadístiques entre les característiques contextuais dels

mestres i els subapartats dels tres instruments utilitzats per avaluar les pràctiques inclusives, l'autocompassió i l'autoeficàcia. La majoria de dades no han donat cap relació rellevant entre variables, però s'han obtingut dos resultats amb diferències significatives. El primer entre la percepció de l'ús del temps per a la inclusió i el nivell educatiu, i el segon entre el número d'alumnes de l'aula i la relació òptima amb les famílies.

Els mestres de 1r curs de primària han obtingut els resultats més baixos en la característica d'ús del temps de la GEPIA, mostrant-se significativament inferiors als de 3r. Aquest apartat fa referència al sentiment d'utilitzar tot el temps possible en aconseguir els objectius d'aprenentatge proposats per a tots alumnes i mantenir-los motivats. En conseqüència, podria ser una dada interessant per analitzar els motius d'aquesta diferència.

No hem trobat cap investigació tan concreta que analitzi la relació entre la percepció d'ús del temps i el nivell educatiu. Però sí que hi ha moltes recerques que indaguen en la relació entre el nivell educatiu i les actituds inclusives. Tot i no tenir una relació directe en els nostres resultats, s'han revisat per si alguna d'elles pot aportar alguna informació en aquest sentit.

La majoria d'estudis consultats dels darrers anys no han descobert cap relació entre les actituds vers la inclusió i el nivell educatiu dins primària. Per exemple, Hamaidi, Homidi i Reyes (2012) no constataren relació significativa entre el nivell educatiu i les actituds cap a la inclusió després de realitzar el seu estudi amb 225 mestres d'EEUU, Jordània i els Emirats Àrabs Units. Aquests autors varen dissenyar un qüestionari per avaluar fins a quin punt algunes variables com la formació, l'experiència i el nivell educatiu influïa en les actituds, sense arribar a resultats conclouents en cap d'aquests aspectes. Avramidis i Norwich (2002) varen dur a terme una exhaustiva revisió d'estudis publicats des de l'any 1984 fins el 2000 sobre actituds vers la integració i inclusió. La seva conclusió entorn el nivell educatiu és que els estudis revisats no mostren relació significativa amb les actituds dels docents.

Per la seva part, Alemany i Villuendas (2004), a l'estudi al qual realitzaren entrevistes semiestructurades a 39 mestres de Melilla, no inclogueren el nivell educatiu com a variable que afecta a les actituds, però sí l'edat de l'alumnat amb NEE. Varen concloure que els docents consideren que quan menys edat té l'alumne més difícil és d'integrar ja

que precisa més dedicació.

Tal vegada seria necessari aprofundir en aquesta concepció per detectar si realment és un factor que modifiqui actituds dels mestres i que es pugui relacionar amb els nostres resultats relatius al nivell educatiu. Hi hauria la possibilitat de que els mestres de nivells inferiors considerin que necessiten més temps per atendre a tots els alumnes de la seva aula, fins i tot més si hi ha algun alumne amb NESE, però caldria una investigació més minuciosa.

Una altra característica contextual amb rellevància és el número d'alumnes. Els nostres resultats han mostrat que la puntuació de l'apartat dedicat a la relació amb les famílies de la GEPIA va disminuint quan més alt és el número total d'alumnes dins l'aula. Amb resultats significativament diferents entre els mestres amb menys de 15 alumnes i els que en tenen més de 25. Tenint en compte que aquest apartat es refereix a una millor comunicació amb les famílies, coneixement de les seves condicions i implicació en l'aprenentatge dels seus fills, no és estrany que disminueixi la qualitat de l'atenció quan augmenta el número d'alumnes.

Exercir docència a grups grans provoca més dificultat en la flexibilització de l'aprenentatge, més dificultats en la gestió de l'aula, més dificultats en el seguiment dels alumnes (Fortes i Tchanchane, 2010). A més, és clar que quan més quantitat de famílies es té menys temps es pot dedicar a atendre-les. Aquesta pot ser la possible explicació a aquesta circumstància demostrada pels resultats. És evident llavors, suggerir que la disminució de les ratios exerceix una incidència directa sobre la relació positiva entre els mestres i les famílies.

La relació entre les famílies i els centres escolars, segon Castro (2009), ha de basar-se en una interacció positiva que comparteixi la tasca educativa cap als infants. Això implica una vertadera relació on tots puguin comunicar-se per traspassar-se informació.

5.1.5. L'autoeficàcia i les relacions amb l'autocompassió i viceversa

Els resultats sobre les relacions entre els nivells d'autocompassió i autoeficàcia no ens han mostrat cap relació significativa. Però quan hem intentat trobar influències entre els subapartats d'aquestes variables sí hem trobat alguna relació. La relació més important

que hem detectat és que els nivells més alts d'autoeficàcia disminueixen les puntuacions de sobreidentificació dels mestres.

El mestres amb resultats baixos d'autoeficàcia mostren nivells significativament més alts de sobreidentificació. Per contra, disminueix el nivell de sobreidentificació dels mestres que obtenen resultats alts d'autoeficàcia.

La sobreidentificació és la característica contrària al *mindfulness* i ambdós són determinants en la formació de l'autocompassió. La sobreidentificació significa que la persona presenta un estat d'ànim irregular i pronunciat durant les males experiències. Cal esmentar, per tant, que tenir una puntuació alta de sobreidentificació significa que les vivències negatives empitjoren fàcilment l'estat d'ànim de la persona. Per tant, la relació inversa entre autoeficàcia i aquesta variable de la autocompassió significa que els mestres que es senten que tenen control de l'aula, que senten que les estratègies aplicades funcionen i que tenen capacitat de col·laboració tenen un estat d'ànim més regular i no pateixen tant durant les situacions conflictives.

No hem trobat a la bibliografia cap estudi que compari els nivells d'autocompassió amb l'autoeficàcia dins l'àmbit de l'educació. Però els nostres resultats es poden comparar a altres estudis similars. Una tesi doctoral que pot donar explicació a la nostra troballa és la realitzada per Alvear (2015) en la que va comparar autocompassió i *mindfulness* amb l'estrès docent. En la seva recerca va comparar els nivells d'autocompassió de la SCS amb els nivells de *mindfulness* de la *Philadelphia Mindfulness Scale* (PHLMS) i amb el nivell d'estrès amb el qüestionari de l'estrès i *burnout* del professor (CEBP). En aquesta recerca es va trobar una relació estadísticament significativa entre la subescala de sobreidentificació de la SCS i la de l'èxit personal de la CEBP. L'explicació que dona l'autor és que la capacitat de tractar-se bé a sí mateix davant les situacions adverses és deu a nivells més alts de seguretat i confiança en sí mateix.

En el nostre cas, que hem trobat relació entre els nivells alts d'autoeficàcia i la sobreidentificació, pensam que la sensació positiva que tinguin el mestres de cara a la seva pròpia tasca fa que tinguin un sentiment de control més alt que aquells amb una sensació més negativa. En aquest sentit, quan apareixen les situacions conflictives a l'aula, els que tenen aquesta visió positiva creuen en les seves possibilitats de resolució i no es preocupen en excés. Mentre que els que tenen una sensació més negativa de sí

mateixos tenen por a les situacions problemàtiques perquè no saben si seran capaços de sortir-se'n amb resultats positius.

Aquesta circumstància no respon a les nostres preguntes d'investigació, però dona llum vers la relació entre les pròpies variables actitudinals. Per tant, la millora de qualsevol d'aquestes variables, com l'autocompassió i l'autoeficàcia, pot tenir repercussions sobre l'altra.

5.2. Conclusions

Una vegada exposada la discussió, es presenten les conclusions basades en els resultats obtinguts de l'anàlisi estadística i la reflexió posterior.

5.2.1. Conclusions sobre l'autoeficàcia i la inclusió

Una de les conclusions de la recerca és que millorar els nivells d'autoeficàcia dels mestres permetrà l'aplicació de mesures més inclusives. Per aquest motiu, la nostra conclusió principal és la necessitat de millorar l'autoeficàcia per aconseguir pràctiques més inclusives. Si aconseguim alguna forma de potenciar els sentiments d'eficàcia cap al control de les situacions d'aula, la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa i l'ús d'estratègies d'ensenyament, estarem, de forma indirecta, millorant les pràctiques inclusives de les aules. Bandura (1997), després de 20 anys d'estudi de l'autoeficàcia, va definir com millorar aquesta variable a través de quatre àmbits:

- a) Experiències de domini: Aquest aspecte fa referència a l'experiència que s'aconsegueix quan s'experimenten els obstacles en primera persona. Quan més experiència tens en situacions conflictives i en com solucionar-les augmenta la percepció positiva en la capacitat de respondre a les futures demandes. El foment de l'experiència de domini té implicacions en dos àmbits concrets com la formació de mestres i estudiants del grau de d'Educació Primària i el foment d'una cultura de centre adient.

Pel que fa a la formació, tant de futur mestres com de docents en actiu, milloren

l'experiència de domini si es du a terme dins entorns on es poden aplicar els recursos en primera persona. Els cursos o les assignatures destinades a les pràctiques inclusives, a part de facilitar continguts i estratègies, haurien de permetre l'aplicació d'aquestes mesures en un entorn real.

Dins el centre educatiu, la cultura ha de valorar que l'eficàcia s'aconsegueix, en part, amb la pròpia experiència. Així, s'ha de fomentar un entorn de respecte i tolerància cap als obstacles que es puguí trobar un mestre en l'aplicació de mesures inclusives, transmetent, tant l'equip directiu com el claustre de mestres, la idea que afrontar una situació difícil és una oportunitat de millora i no un motiu de reprimenda.

b) Experiències vicari: observar a persones properes donant solució als conflictes que poden sorgir millora la percepció d'un mateix en l'aplicació de mesures exitoses. Quan aquestes persones que exerceixen de model s'assemblen als observadors, més augmenta el sentiment d'eficàcia. És a dir, l'observador es sent més eficaç si observa models exitosos de mestres en un entorn i unes circumstàncies semblants a les seves. Aquesta premissa té implicacions en el camp de la formació i en els intercanvis d'experiències entre mestres.

La formació inicial i continua ha de permetre observar models exitosos de pràctiques inclusives en contextos reals. Les assignatures i els cursos de formació permanent destinats a les pràctiques inclusives haurien de facilitar oportunitats d'observació per comprendre com els mestres executen estratègies exitoses dins l'aula.

A les escoles, per permetre experiències vicari, s'hauria de fomentar l'intercanvi entre companys. Per aconseguir bons resultats en aquestes relacions, els mestres haurien de tenir espais i temps per compartir experiències exitoses i tenir la possibilitat d'anar a observar com s'apliquen dins l'aula. Això serà possible si es superen certes pors a ser observats per companys. La cultura i els valors del centre han de potenciar aquests intercanvis sense que tinguin cap repercussió més enllà de l'aprenentatge mutu.

c) Persuasió verbal: és l'ajuda que pots rebre de persones experimentades durant la pràctica d'una conducta. Tenir una persona referent que et solucioni dubtes i t'animi a enfrontar els obstacles et permet agafar seguretat en les pràctiques més adients per respondre a la diversitat. En el camp de la formació, ja sigui inicial com continua, seria adient que un formador o una persona amb coneixements de pràctiques inclusives acompanyi al mestre per solucionar dubtes i conflictes que puguin sorgir durant la docència.

Dins les escoles, seria interessant tenir mestres referents formats en pràctiques inclusives que puguin dedicar un temps per acompanyar altres mestres motivats en millorar les pràctiques inclusives donant suport i ajudant a superar obstacles.

d) Autointerpretació dels estats físics i emocionals: la reducció de l'estrès i la interpretació positiva dels estats emocionals milloren la percepció d'eficàcia. Bandura (2009), va definir que la millor manera de reduir l'estrès i afrontar l'ansietat és a través de l'afrontament de la situació problemàtica a través d'un aprenentatge guiat. L'assoliment d'una experiència de domini a través d'ajudes organitzades constants enfront dels dubtes i obstacles redueixen la por que augmenta els sentiments d'ineficàcia. Si aconseguim, tant en el camp de la formació com als centres educatius, que es permetin experiències de domini, experiències vicàries i persuasió verbal els nivells d'autoeficàcia augmentaran.

En definitiva, la formació sembla clau per treballar aquests quatre aspectes que condueixen a la millora de l'autoeficàcia. Trobam, a la literatura, investigacions que recalquen que la formació basada en els àmbits de millora citats provoquen un augment de l'autoeficàcia en la tasca docent. Yoo (2016), va aplicar una escala d'autoeficàcia a un grup de 148 mestres i professors abans i després d'un programa d'especialització pedagògica de cinc setmanes que pretenien millorar l'autoeficàcia, inspirats en les fonts de millora de Bandura (1997). En definitiva, els resultats de l'escala posterior al curs eren superiors als del principi, confirmant la influència positiva d'aquest tipus de formació.

Per tant, s'hauria de millorar l'autoeficàcia en dos camps. En primer lloc a través d'una formació, ja sigui inicial com continua, que contempli el progrés de cada mestre en els quatre àmbits exposats per Bandura (1997). S'han de facilitar estratègies exitoses,

participant en pràctiques d'aplicació en primera persona, promovent intercanvis entre companys. S'ha de permetre l'observació de tasques posades en pràctica per models exitosos i s'ha de donar una retroalimentació a les pròpies aplicacions dels aprenents. A més, els participants han de ser entrenats en la gestió de l'estrès i l'angoixa. Aquesta modalitat de formació destaca la part pràctica dins l'aula com a fonamental en l'aplicació de mesures inclusives. Aquesta premissa es veu enfortida per les conclusions de Lai, Li, Ji, Wong i Lo (2016); al seu estudi sobre quina formació respon a una millora de l'eficàcia dels mestres cap a l'educació inclusiva van destacar que la formació s'ha de centrar en tasques essencials pel dia a dia dels mestres.

Una formació inicial que es preocupi només de la professionalització tècnica s'oblidarà d'aquest aspecte tan rellevant en l'aplicació de bones pràctiques per atendre a la diversitat. La formació de grau ha de fomentar els quatre principis de Bandura (1997), permetent aprendre estratègies de control en situacions conflictives i experiències en primera persona en entorns reals a través de models exitosos. En aquesta línia, i tenint en compte que al procés formatiu les matèries consten d'una part teòrica i una pràctica, volem esmentar dues propostes a mode de conclusió. La primera fa referència a incloure un tema en alguna assignatura del grau d'Educació Primària per al foment de l'autoeficàcia i l'autocompassió. Mentre que la segona va dirigida a monitoritzar, en aquest sentit, als estudiants quan realitzen les pràctiques als centres educatius, tant al pràcticum I i II com als de menció. Ambdues propostes van adreçades, expressament, a l'autoconeixement d'un mateix per reflexionar i aprofundir en virtuts i febleses que poden ajudar a millorar l'actitud.

Com es pot observar a la taula 48, sobre les competències bàsiques del pla d'estudis del Grau d'Educació Primària de la UIB, no podem assegurar que les assignatures fomentin les bones actituds cap al procés d'ensenyament i aprenentatge i molt menys les destinades a la millora de variables tant específiques com l'autoeficàcia i l'autocompassió.

Taula 49

Competències de l'estudi de grau d'Educació Primària a la UIB

<ul style="list-style-type: none"> • CB1- Que els estudiants hagin demostrat posseir i comprendre coneixements en una àrea d'estudi que parteix de la base de l'educació secundària general, i es sol trobar a un nivell que, si bé es recolza en llibres de text avançats, inclou també alguns aspectes que impliquen coneixements procedents de l'avantguarda del seu camp d'estudi.
<ul style="list-style-type: none"> • CB2- Que els estudiants sàpiguen aplicar els seus coneixements al seu treball o vocació d'una forma professional i posseeixin les competències que solen demostrar-se per mitjà de l'elaboració i defensa d'arguments i la resolució de problemes dins la seva àrea d'estudi.
<ul style="list-style-type: none"> • CB3- Que els estudiants tinguin la capacitat de reunir i interpretar dades rellevants (normalment dins la seva àrea d'estudi) per emetre judicis que incloguin una reflexió sobre temes rellevants d'índole social, científica o ètica.
<ul style="list-style-type: none"> • CB4- Que els estudiants puguin transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic tant especialitzat com no especialitzat.
<ul style="list-style-type: none"> • CB5- Que els estudiants hagin desenvolupat aquelles habilitats d'aprenentatge necessàries per emprendre estudis posteriors amb un alt grau d'autonomia.

Podem comprovar com les actituds estan implícites en algunes de les competències tot i que no se'n parla clarament.

Segons els nostres resultats, és imprescindible introduir als estudis la competència de manteniment dels nivells d'autoeficàcia i d'autocompassió adequats per fer front a les dificultats quotidianes que sorgeixen a les escoles. Aquesta temàtica, que hauria de formar part de la formació, requereix respectar els principis de Bandura (2009) i permetre l'adquisició de coneixements a través del modelatge, la pràctica en situacions simulades amb l'oportunitat de reflexionar sobre les dificultats i les possibilitats de millora. Per això, seria interessant introduir simulacres en els quals els estudiants puguin comprovar les seves habilitats i debilitats en situacions controlades i fer les reflexions posteriors per millorar els punts febles. Si bé les simulacions en entorns no reals poden estar allunyades de les situacions quotidianes d'una aula, són aproximacions que ajuden a imaginar-se els problemes que poden sorgir.

Aquestes simulacions permetrien debats sobre les estratègies aplicades per compartir propostes de millora i la creació d'un aprenentatge comú entre tots els estudiants. A

nivell d'autoeficàcia, ajudaria haver experimentat certes situacions que, un cop resoltes, poden aportar una tranquil·litat en cas de que es repetissin dins l'aula. Per altra banda, compartir experiències, vivències i problemes entre els estudiants de grau permet comprendre que els errors i conflictes són intrínsecs a la tasca educativa i que es poden afrontar.

Pel que fa a les pràctiques, l'actual pla d'estudis de grau contempla un conjunt d'hores que es realitzen als centres. Caldria assegurar que aquestes pràctiques permeten a l'alumnat tenir models d'èxit en l'aplicació de mesures inclusives. Així, es facilitaria tenir experiències pròpies tutelades amb resolució de dubtes i suport emocional. Aprofitant que les pràctiques es donen en entorns reals, s'hauria de formar als tutors per tal que oferissin la transferència gradual plantejada per Bandura (2009), assegurant experiències d'èxit i anar preparant al futur mestre per a situacions més complexes, progressivament.

En aquest sentit, quan un tutor de pràctiques rep un futur mestre ha de planificar la seva participació a l'entorn real de forma que no s'enfronti des del primer moment a tasques difícils de resoldre que puguin conduir a fracàs o frustració. Per aconseguir un bon nivell d'autoeficàcia, l'estudiant de grau ha d'anar trobant-se amb les dificultats de forma gradual, assegurant el seu èxit en tasques simples i anar resolent feines més complicades a continuació. A més, s'ha de permetre la possibilitat de debat, reflexió i suport emocional després d'haver aplicat estratègies en l'entorn real. Per fomentar l'autocompassió, el tutor de pràctiques ha de transmetre el missatge de que els problemes que van sorgint no són únics i exclusius d'un mestre i que existeixen estratègies per superar qualsevol angoixa que aparegui en el desenvolupament de la tasca. En definitiva, a les pràctiques de grau, s'hauria de dur a terme una preparació concreta per als tutors de pràctiques per treballar aquests aspectes amb els estudiants que rebran dins l'entorn real.

Però la millora de l'autoeficàcia no es pot limitar a la formació inicial. La formació continua també és imprescindible. En aquest aspecte, el mestres haurien de tenir la possibilitat de realitzar cursos sobre pràctiques inclusives dins la pròpia escola, amb experts que puguin oferir experiències *in situ* i que orientin en la solució dels conflictes que puguin anar sorgint per atendre la diversitat dels alumnes.

La formació contínua centrada en transmetre coneixements lluny de l'entorn real de l'escola i que es limita a oferir conceptes que els mestres hauran de transferir, s'allunya de les premisses necessàries pel foment de l'autocompassió i l'autoeficàcia. La conclusió, en aquest sentit, és que s'hauria de plantejar una formació contínua per a mestres dins l'escola. Tant els centres de formació de professorat, com els centres educatius i els propis mestres haurien de promoure que els formadors entrin a l'escola i a les aules. Aquesta circumstància ajudaria a fomentar les experiències de vicari i la persuasió verbal, que segons Bandura (1997), permeten la formació d'una òptima autoeficàcia.

El perfil de formadors que proposam per participar en la dinàmica de les aules hauria de tenir formació en el foment de l'autoeficàcia. D'aquesta forma, les seves intervencions ajudarien als professionals, a través de reflexions, recomanacions i estratègies, a millorar la seva pràctica a través de la interpretació personal de la seva eficàcia i del seu estat emocional. Tant els formadors com els mestres experimentats han de servir de models pels novells. Per a Álvarez (2011) "el modelatge és el component crucial de la teoria cognitiva social, que consisteix en un terme general que es refereix als canvis conductuals, cognitius i afectius que es deriven d'observar un o més models." (p. 252)

A part de la formació, la millora de l'autoeficàcia passa per crear ambients de treball adequats per a l'impuls de les quatre premisses exposades per Bandura (1997). Això implica que s'ha de crear una cultura de centre que permeti compartir experiències, observar bones pràctiques, poder aclarir dubtes i crear un clima on s'ajudi a reduir l'estrès i a fomentar un equilibri emocional.

S'ha de tenir present que la cura de l'autoeficàcia dels mestres és un potencial per aplicar mesures inclusives. Però també, segons els nostres resultats, si augmenten els nivells d'autoeficàcia disminuirà el sentiment de sobreidentificació i s'aconseguirà una major estabilitat emocional que, a la vegada, augmentarà el sentiment d'autocompassió. Per tant, la millora dels nivells d'autoeficàcia no només tindrà efectes positius sobre les pràctiques inclusives sinó també en els nivells d'autocompassió dels mestres.

En aquest sentit, tant els equips directius com els claustres han de facilitar els intercanvis d'experiències d'èxit i d'ajuda mútua entre els mestres. En aquest sentit, els centres han de permetre a través de la planificació, d'horaris i d'espais, que els

professionals es puguin observar a les aules i puguin comentar les pràctiques aplicades. La nostra proposta es concreta en la creació d'una figura unipersonal, o equip, a cada centre educatiu especialitzat en educació inclusiva i en foment de l'autoeficàcia i l'autocompassió. Aquest professional serà responsable de la transmissió de bones pràctiques als seus companys a través del modelatge i de l'observació directa donant instruccions en l'entorn de l'aula. Les seves funcions es poden concretar en les següents:

- Planificar formacions en educació inclusiva adaptades al context.
- Compartir experiències d'èxit del centre a tota la comunitat educativa.
- Observar dins l'aula a mestres que vulguin posar en pràctica mesures més inclusives i oferir recomanacions i pautes després d'haver reflexionat sobre les sessions observades.
- Oferir ser observat en l'aplicació de mesures inclusives dins aules reals per servir de model.
- Permetre intercanvis d'idees, preocupacions, reflexions i bones pràctiques dels mestres del centre que estiguin interessats en aplicar mesures més inclusives.

En resum, aquest primer apartat de conclusions es pot sintetitzar dient que l'augment de l'autoeficàcia necessària per millorar les pràctiques inclusives dels mestres es podria aconseguir a través de la formació inicial, la formació continua i un ambient escolar adient.

5.2.2. Conclusions sobre l'autocompassió i la inclusió

La segona conclusió de la recerca és que augmentant els nivells d'autocompassió d'un mestre ajudam a dur a terme mesures més inclusives. Quan un docent és capaç de comprendre que els errors són naturals i es perdona que les coses no surtin bé, estarà més preparat per produir canvis en les seves estratègies d'atenció a la diversitat. Llavors, seria interessant trobar un sistema per a la millora l'autocompassió dels professionals. Però els processos de millora d'aquest concepte encara no estan gaire

clars a la bibliografia. Com deia Neff, “la investigació sobre la construcció de l'autocompassió encara es troba a les primeres etapes” (2003, p. 92). Per aquest motiu és complicat trobar un model que ens permeti comprendre com podem ajudar als mestres a ser més autocompassius.

Tal volta, la única aportació que podríem fer en aquest sentit sorgiria dels conceptes que, segons Neff (2003), determinen l'autocompassió. Cal recordar que l'autora va conceptualitzar l'autocompassió en tres dimensions: autobondat, humanitat comú i atenció plena o *mindfulness*.

La millora d'algun d'aquests tres subapartats, en conseqüència, comportarà un augment dels nivells d'autocompassió. Per això hem cercat a la literatura com es poden treballar els tres elements per separat, per millorar, de forma indirecta, les pràctiques inclusives.

No hem trobat gaire informació sobre la millora de l'autobondat i l'humanitat comú, però sí que existeixen estudis sobre programes de millora de l'atenció plena o *mindfulness*. Per millorar aquest aspecte en els mestres, Roeser et al. (2013) aplicaren un pla que combina el programa psicoeducatiu *mindfulness-based stress reduction* (MBSR) de Kabat-Zinn i continguts centrats en emoció, regulació, perdó, bondat i compassió. L'aplicació d'aquest programa ha estat investigat per aquests mateixos autors demostrant una millora significativa en aspectes relacionats en l'autocompassió. Per altra banda, va ser utilitzat per Benn, Akiva, Arel i Roeser (2012) amb 113 mestres de primària i secundària de Canadà i els EEUU. El programa va consistir en la realització d'activitats dissenyades per fomentar l'atenció plena i l'autocompassió. Va durar 8 setmanes i un total de 36 hores. Les seves conclusions foren que el programa *Mindfulness Training* (MT) va ser eficaç i viable per millorar el control de l'estrès i el benestar emocional.

El currículum del programa MT inclou aproximadament un 70% d'activitats de reducció de l'estrès basat en el programa psicoeducatiu MBSR creat per Kabat-Zinn al centre metge de la Universitat de Massachusetts l'any 1979. També inclou continguts centrats en emoció, la regulació, el perdó, la bondat i la compassió. Completat amb una part d'aplicació de l'atenció plena a la criança i l'ensenyament. El programa MT és de naturalesa experiencial i inclou pràctiques de *mindfulness* i ioga, debats grupals, pràctiques a escenaris reals i conferències.

També Neff (2003) destaca que el control de l'estrès com element determinant en els nivells d'autocompassió. En aquest sentit, relaciona l'estrès a la identificació, comprensió i expressió de les emocions de forma adaptativa. Per tant, si el programa MT pot ser efectiu per millorar la resistència a l'estrès podria conduir també a augmentar els nivells d'autocompassió.

En resum, el segon apartat es pot sintetitzar dient que l'augment de l'autocompassió necessària per millorar les pràctiques inclusives dels mestres es podria aconseguir a través d'un programa de *mindfulness*.

5.2.3. Conclusions sobre la ràtio mestre-alumne i la relació amb les famílies

La tercera conclusió és que la disminució de les ràtios mestre-alumne ajudaria a una millor relació entre els mestres i les famílies que, en definitiva, és un dels aspectes crucials per ser més inclusius. Quan més alumnes assignats té un mestre més difícil és la tasca docent. Degut a la diversitat present sempre a qualsevol grup, l'ensenyament necessita que els mestres respectin les particularitats de cada alumne. Per això fa falta conèixer els seus nivells de competència curricular, apreciar els ritmes i els estils d'aprenentatge i coordinar la tasca amb altres professionals i les famílies. És lògic pensar que si la tasca ha de ser de qualitat, quan més alumnes té l'aula més dedicació és necessària.

La reducció de ratios, ja sigui a través de la disminució d'alumnes per aula o l'augment de docents, no només permetria una atenció més personalitzada sinó també una relació més fluida amb les famílies. Menys alumnes equivalen a menys famílies amb les qui comunicar-se i coordinar-se.

Segons la meva experiència, és molt freqüent culpar a les ràtios com el problema en el procés educatiu. Però, si comprovem les dades oficials, les nostres xifres no són gaire diferent a la mitjana europea. Com podem veure a la següent taula, el número d'alumnes per mestre al nostre context és de 14.

Taula 50

Comparativa número d'alumnes per cada docent (OCDE, 2017, p. 52)

	E. Primària (CINE 1)
Espanya	14
OCDE	15
França	19
Grècia	M
Itàlia	12
Portugal	14
Alemania	15
Països Baixos	17
Finlàndia	14
Noruega	10
Suècia	13
Brasil	25
Xile	21
Mèxic	27
EEUU	15
Irlanda	16
Regne Unit	18
Japó	17

Per altra banda, al següent gràfic es mostra la mitjana de número d'alumnes per aula a diferents països. Veiem com al nostra context comptam amb 21 alumnes a primària i 25 a ESO.

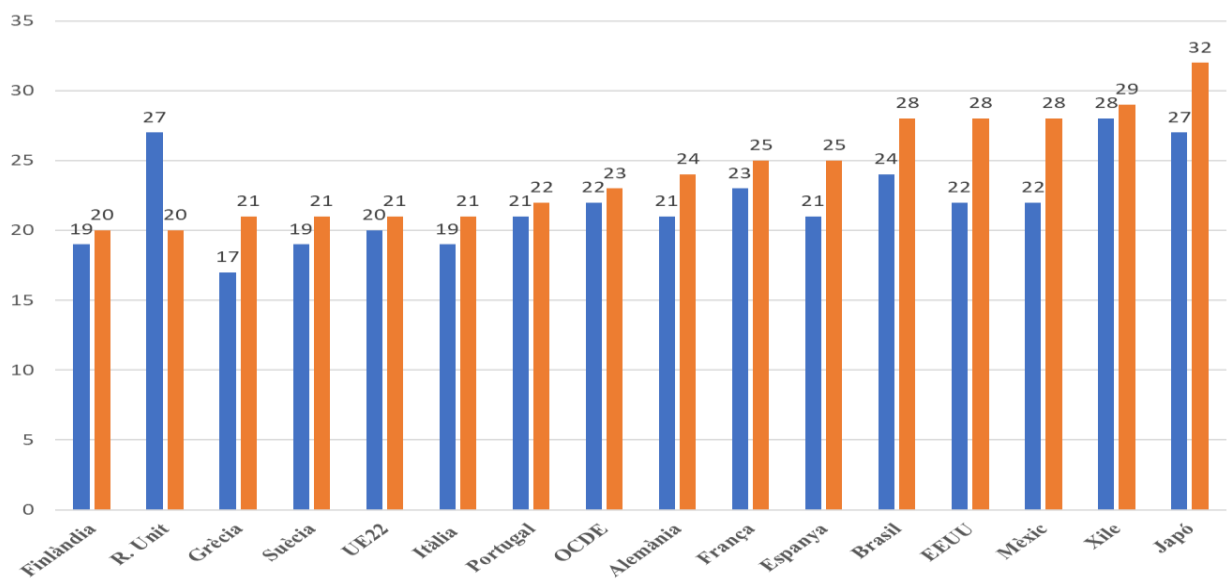


Figura 26. Comparativa número d'alumnes per aula. (OCDE, 2017, p. 54)

És evident que a les nostres aules no tenim les ràtios mestre-alumne més baixes, per

tant, hi hauria marge de millora en aquest sentit. Però tampoc són les més altes ja que a França i el Regne Unit són superiors. Per aquest motiu, tal volta el problema no sigui únicament el número d'alumnes per a cada docent o per a cada aula, sinó que l'organització particular de cada centre ha de permetre l'aprofitament de recursos. Per exemple, la distribució d'horaris per augmentar la presència de docents a l'aula o les mesures d'atenció a la diversitat dutes a terme.

En resum, aquest apartat posa l'èmfasi en la disminució de les ràtios mestre-alumne i/o una bona organització del centre per aconseguir que la quantitat d'alumnes tenguin un menor impacte en la relació entre mestres i famílies, permetent un millor procés d'informació i de coordinació.

5.2.4. Conclusions sobre l'ús del temps i el nivell educatiu

Una quarta conclusió fa referència a la relació entre l'ús del temps i el nivell educatiu. L'ús del temps en millorar l'aprenentatge i l'accés de tots a les dinàmiques de l'aula, ha mostrat una diferència significativa entre els mestres que treballen a 1r de primària i els que treballen a 3r. Els mestres de 1r són els que han obtinguts els resultats més baixos en aquesta variable, demostrant que consideren que tenen menys temps per dissenyar i aplicar metodologies d'ensenyament que responguin a la diversitat. Aquesta troballa precisa aprofundir en els motius d'aquests resultats ja que no sabem a què es deu ni si es podrien repetir en altres investigacions del nostre context.

L'estudi d'Alemany i Villuendas (2004) fa pensar que es pugui deure a una sensació dels mestres que els alumnes amb NEE precisen més dedicació quan més petits són. Per aquest motiu, els mestres de cursos inferiors podrien reflectir puntuacions més baixes quan se'ls demana per la dedicació de temps en aules inclusives. Referint-se a percepcions dels mestres, seria interessant per a futures investigacions aprofundir en aquesta idea i en la seva possible repercussió en les actituds vers la inclusió.

Però podria haver altres motius els quals precisarien d'un aprofundiment científic; un seria l'esforç que suposa, tant als alumnes com als mestres, el pas d'infantil a primària i, l'altre, la pressió de la comunitat educativa vers l'adquisició de la lectura i l'escriptura.

En general, quan els nins passen d'un entorn d'infantil a un entorn de primària es troben amb grans canvis. “En aquest sentit, s'observa que, mentre que l'educació infantil es planteja des d'una perspectiva més global i educativa, en l'Educació Primària se sol transitar cap a una concepció de tall més academicista” (Argos, Ezquerria i Castro, 2011, p. 138)

El canvi en les dinàmiques de l'aula, degut al pas d'infantil a primària, provoca que als alumnes els hi costi més l'adaptació ja que, segons Dockett i Perry (2004), aquesta transició és un dels reptes més grans durant la seva infància. Això pot implicar que els mestres dediquin més temps a facilitar l'adquisició a les noves dinàmiques i normes que a l'atenció a la diversitat.

En aquest sentit, la nostra recerca recomana obrir un debat i una reflexió sobre les implicacions del canvi d'etapa tant en els alumnes com en els mestres. Per tant, es proposa crear una adequada transició entre etapes basat en processos que provoquin els mínims sobresalts i fomentin un continu metodològic més uniforme (Aguerrondo, 2002). Passar d'un entorn on es permet el moviment, espais amples i el joc a un entorn acadèmic on es premia la individualitat, el silenci i la quietud, exigeix una dedicació dels mestres. Aquesta pot provocar que hi hagi més preocupació i més pressió per adaptar als nins a la nova situació que per atendre adequadament a la diversitat. D'aquesta forma, si el canvi s'estructura de forma progressiva, els mestres de primer curs no hauran de dedicar tants esforços a adaptar de forma sobtada als infants a un entorn tan diferent i podran dedicar més temps a atendre a la diversitat.

Per altra banda, un altre dels motius que pot explicar que els mestres de 1r d'EP obtenguin resultats més baixos en la percepció d'ús del temps podria ser el procés de lectura i escriptura que, generalment, és l'aprenentatge més important dels primers cursos d'aquesta etapa i exerceix una pressió sobre molts mestres, famílies i centres escolars. Un pensament molt estès entre els docents és el que defensa Fons (2008); considera que el període crític d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura va dels 3 als 7 anys i que si s'aprèn durant aquesta edat no hi haurà problemes acadèmics posteriors.

A més, aquest aprenentatge actualment té una importància social cabdal. Com diuen Huergo i Fernández (2000), l'alfabetització ocasiona un canvi a la persona que obri portes del coneixement i que en pot tancar d'altres definitivament. Viñas (2015), per la

seva banda, diu que llegir i escriure dona la possibilitat de formar part del món.

Per aquestes raons, a 1r de primària, quan l'edat considerada culturalment crítica ja acaba, la pressió de la comunitat educativa augmenta per aconseguir aquesta fita tan important pel futur de l'alumne. Tal vegada, aquest desig d'aconseguir l'objectiu per a tots els alumnes sigui un dels motius pels quals els docents sentin una pressió extra i l'expressin amb una sensació de manca de temps per aconseguir la inclusió de tots els alumnes.

En resum, el quart apartat de conclusions ens guia cap a una anàlisi de la concepció d'ús del temps que caracteritza als mestres de 1r d'EP i les seves causes. Aquesta circumstància es podria atribuir al canvi de metodologia d'infantil a primària, a la pressió en el procés d'adquisició de la lectura i l'escriptura i/o a la concepció respecte als infants amb NESE, els quals duen més feina als cursos inferiors. Per consegüent, seria convenient obrir un debat general a la comunitat educativa sobre aquests aspectes i aprofundir-hi en futures recerques.

5.3. Futures línies d'investigació

Un cop exposades les conclusions a la nostra recerca, es presenten les futures línies d'investigació relacionada amb el foment de l'autoeficàcia, l'autocompassió i les pràctiques inclusives per respondre a la diversitat de l'aula:

- Seria interessant aplicar una formació, basada en la inclusió, fomentant els principis d'experiència de domini, experiència de vicari, persuasió verbal i interpretació dels estats físics, comprovant, posteriorment, si els nivells d'autoeficàcia dels mestres augmenten i si té incidència en les seves pràctiques inclusives.
- En la mateixa direcció però dins un centre educatiu, es podria comprovar l'eficàcia d'un programa de millora de la cultura escolar basada en la creació d'una figura unipersonal o un equip que transmeti estratègies inclusives a través del respecte i el foment dels quatre principis de Bandura (1997) i els seus efectes en la millora dels nivells d'autoeficàcia dels mestres.
- Es podria dur a terme una investigació sobre la influència d'un programa de

Mindfulness Training en l'autocompassió dels mestres i sobre les seves pràctiques inclusives.

- També caldria aprofundir en la influència de l'autocompassió en l'autoeficàcia per determinar si són variables que es complementen. Tal vegada amb una mostra més gran o a través de diverses recerques en diferents contextos es pogués trobar alguna relació que no hem trobat de forma evident a la present recerca.
- Per a què els nostres resultats siguin encara més sòlids, seria interessant analitzar a través d'altres recerques, amb una mostra més àmplia i en altres contextos, si l'augment en les puntuacions d'inclusivitat de les pràctiques es relacionen a augment del nivell d'autocompassió. Els nostres resultats mostren una tendència digne d'aprofundir en futurs estudis.
- Cal aprofundir en els motius pels quals els mestres de 1r d'EP mostren resultats inferiors en l'apartat d'ús del temps de la GEPIA. Valdria la pena comprovar si les percepcions dels mestres en aquest curs en concret influeixen en les seves pràctiques inclusives.
- També s'ha de tenir en compte, en futures investigacions, la influència del número d'alumnes en les actituds dels mestres vers la inclusió. Seria interessant constatar si el número d'alumnes per a cada docent o per a cada aula mostra diferències en les actituds. També s'hauria de contrastar si una predisposició més o menys positiva pot tenir alguna relació amb l'organització general del centre, com per exemple amb la distribució de suports i amb els horaris dels mestres.

5.4.- Limitacions de l'estudi

La nostra recerca s'ha trobat amb diferents limitacions o obstacles que poden influir en els seus resultats i les conclusions. S'han de tenir en compte les següents consideracions per interpretar amb esment les troballes de la investigació.

En primer lloc, la mostra no ha estat prou extensa. Tot i el nostres esforços per aconseguir un major índex de respostes, no hem pogut aconseguir més d'un 10%

d'individus de la població total de tutors de l'Illa de Mallorca. Així, els resultats només responen al nostre context i no es pot extrapolar a altres illes o comunitats fins que existeixin més investigacions que augmentin la seva credibilitat.

En segon lloc, s'ha de tenir en compte que les pràctiques inclusives es consideren políticament correctes dins els entorns educatius. Per tant, cal tenir present que algunes de les respostes poden estar influïdes per aquesta circumstància i alterar la situació real de la inclusivitat de les mesures aplicades a Mallorca. També en els qüestionaris sobre l'autoeficàcia i l'autocompassió es troben conductes que es consideren socialment més acceptables i poden haver sofert una distorsió similar. De totes formes, sempre que s'utilitza el qüestionari per recollir dades els resultats poden sofrir alteracions vers la situació real, els resultats no deixen de ser una aproximació interessant i interpretable.

No s'ha d'oblidar que la participació en aquest estudi fou voluntari i la mostra obtinguda està formada per persones amb un interès en respondre. Comptar amb una mostra petit, possiblement formada per persones amb ganes de respondre sobre aquesta temàtica, pot afectar a la realitat dels resultats en el nostre context. Si només responen les persones amb un interès poden abstenir-se els que es mostren en desacord a la idea d'inclusió o a la filosofia transmesa a través de les preguntes.

En tercer lloc, el focus de la nostra recerca s'ha centrat en les actituds. Aquest és un concepte multifactorial i difícil d'estudiar o delimitar. Les característiques canviants de l'actitud d'una persona, el moment laboral en el que es troba i la possible dificultat dels individus per interpretar les seves creences és un factor que pot intervenir en l'anàlisi més o menys real dels resultats.

Una altra limitació és la característica individual de les actituds. Aquesta circumstància pot provocar que unes variables com les que hem analitzat, provoquin unes dificultats diferenciades depenent del mestre. Cada persona té una forma de ser i unes vivències particulars que provoquen que algunes variables afectin més o menys. En aquest sentit, podem pensar que la influència de qualsevol variable és més difícil de generalitzar si comprem aquesta dimensió personal.

Les escales de valoració de la GEPIA i la SCS estan traduïdes i validades en castellà, mentre que el TEIP ho està en portuguès. Som conscients que per aplicar aquests

instruments en català s'hauria d'haver seguit un procés de validació, però no era l'objectiu principal de la nostra recerca. El temps de realització establert per l'entrega de la tesi i la situació laboral del doctorand, no ha permès la dedicació vers aquesta tasca de traducció i era imperatiu presentar les preguntes en català als mestres de l'Illa de Mallorca.

Voldria deixar palès, a mode d'epíleg, el creixement personal que m'ha suposat la realització de la investigació. A nivell professional, l'aprenentatge és incalculable ja que m'ha aportat el rigor i l'exigència de fer les coses ben fetes. Però el major creixement ha estat personal, ja que he pogut conèixer persones meravelloses que m'han fet recuperar l'esperança en l'educació quan m'havia superat el desànim. En definitiva, la meua aportació no és la recerca, sinó que el procés de recerca ha estat una gran aportació a la meua vida.

“Canviar és difícil, però possible” (Freire, 2001, p.126). Perquè estic convençut de que “[...] l'escola que no és inclusiva, no és digna d'anomenar-se escola” (Pujolàs, 2015, p.13).

Gràcies a tots i a totes.

Referències

- Aguerrondo, I., i Xifra, S. (2002). *La Escuela del Futuro I: Como piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Ahmed, M., Sharma, U., i Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140. Recuperat de <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ahsan, M. T., Sharma, U., i Deppeler, J. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20. Recuperat de <http://doi.org/EJ975715>
- American Association Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2009). *Definition of Intellectual Disability*. Washington: AAIDD.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son 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., Booth, T. i Dyson, A. (2006). Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal in Inclusive Education*, 10(4), 295-308. Recuperat de <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Ainscow, M., i Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems : how can we move policies forward ?* Manchester: University of Manchester.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior*. Berkshire: Open University Press.
- Aleman, I., i Villuendas, D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215. Recuperat de <http://doi.org/1405-1435>
- Alderson, P. (1999). *Learning and Inclusion. The Cleves School Experience*. Londres: David Fulton Publishers.
- Alquraini, T. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170-182. Recuperat de <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>

- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á., i Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606. Recuperat de www.redalyc.org/html/727/72717410
- Álvarez, C. (2011). Modelos de aprendizaje en la reducción primaria. *Revista arista digital*, 6, 250-255. Recuperat de <https://addi.ehu.es/handle/10810/18424>
- Alvear, D. (2016). *Mindfulness, autocompasión y estrés docente en el profesorado de Educación Secundaria*. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Antonak, R. i Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-142. Recuperat de <https://doi.org/10.1177/001440299506200204>
- Antúnez, S., Del Carmen, L.M., Imbernón, F., Parcerisa, A., i Zabala, A. (1992). *Identidad y diversidad en un mundo globalizado: un proyecto de Departamento de Educación Especial. Del Proyecto Educativo a la Programación de aula*. Barcelona: Grao.
- Araque Hontangas, N., i Barrio, J. L. (2010). Atención a la Diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prismasocial*, 4, 1-37. Recuperat de www.isdfundacion.org/.../13_N4_PrismaSocial_natividad_joseluis.pdf
- Argos, J., Ezquerria, M., i Castro, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XXI*, 14(1), 135-156. Recuperat de <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1>
- Armstrong, F. (2003). *Spaced out policy, difference, and the challenge of inclusive education*. Dordrecht: Kluwer.
- Arnaiz, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José: EUNED.
- Arnaiz, P. (2006). Educar en una escuela común y diversa en el siglo XXI. A Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía. L'escola que inclou (pp.83-100). Torrent: Ajuntament.

- Arnaiz Sánchez, P., i Guirao Lavela, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101. Recuperat de <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.21341>
- Ávila, A.L., i Esquivel, V. (2015) *Educación Inclusiva en nuestras aulas*. San José: Editorama.
- Avramidis, E., Bayliss, P., i Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20,(2), 191-211. Recuperat de <https://www.tandfonline.com/DOI/abs/10.10801713663717>
- Avramidis, E., i Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teacher's attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. Recuperat de <https://www.tandfonline.com/DOI/abs/08856250701649989>
- Avramidis, E., i Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. Recuperat de <https://www.tandfonline.com/DOI/abs/08856250210129056>
- Aydin, A., i Kuzu, S. (2013). Teacher Candidates' Attitudes towards Inclusion Education and Comparison of Self-Compassion Levels. *US-China Education Review*, 3(6), 470-479. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?ID=ED544116>
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33, 51-64. Recuperat de www.jstor.org/stable/41064554
- Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. psycnet.apa.org/record/1977-25733-001
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. A Locke, E.B. *Handbook of principles of organization behavior*,(pp. 179-200) UK: Wiley & Sons.
- Barco, M. J. (2007). The Relationship between secondary general education teachers Self-Efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in

- the inclusive setting. (Doctoral dissertation, Virginia Tech). Recuperat de <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04052007-131310/unrestricted/MJBARCO.pdf>
- Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australasian Psychologist*, 39(1), 76–87. DOI: 10.1080/00050060410001660371
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S., i Roeser, R. W. (2012). Mindfulness Training Effects for Parents and Educators of Children With Special Needs. *Developmental psychology*, 48(5), 1-12. Recuperat de doi: 10.1037/a0027537
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Prelac*, 1, 174-177. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- 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 www.redalyc.org/html/551/55140302
- Block, M.E., Hutzler, Y., Barak, S., i Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self- efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 184-205. Recuperat de <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Booth, T., i Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- 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. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación*. Madrid: FUHEM. Recuperat de www.OEI.es/historico/noticias/spip.php?article15212.
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., i Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The “professional positive” of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, 26, 72-78. Recuperat de <http://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01480.x>
- Briones, G. (1996). *Investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: ARFO

Ed.

- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., i Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 298-308. Recuperat de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879107001182>
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 77-89. Recuperat de www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/22/21
- Calderón M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58.
- Cardona, M. C. (2000). *Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: implication for research in Europe teachers' preparation programs in Spain*. A C. Day i D. Veen (Coords.), *Educational research in Europe* (pp. 37-47). Louvain: Garant & European Educational Research Association.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Castro, A. B. (2009). Familia y escuela. los pilares de la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11. Recuperat de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_1.pdf
- CERMI (2010). *Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación 2010*. Madrid: Cinca.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesi doctoral, Universitat d'Alacant, Comunitat Valenciana). Recuperat de <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Consell Escolar de les Illes Balears (2013). Informe del sistema educatiu de les Illes Balears. Recuperat de http://www.consellescolarib.es/documentacio/informe_

sistema_educatiu/2012_2013/ISE_2012-2013.pdf

- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T.E. i Mastropieri, M.A. (1998). Teachers' attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-366. Recuperat de <https://doi.org/10.1177/074193259801900605>
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 25-35. Recuperat de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/78>
- Deppeler, J., Loreman, T., i Sharma, U. (2005) Improving inclusive practices in secondary schools: Moving from specialist support to supporting learning communities. *Australian Journal of Special Education*, 29(2), 117-127. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.1080/1030011050290204>
- DeVore, R. (2013). Analysis of gender differences in self-statements and mood disorders. *McNair Scholars Research Journal*, 9(1), 5-12. Recuperat de https://scholarworks.boisestate.edu/mcnair_journal/vol9/1551/7/
- Díaz, V. P. (2009). Errores estadísticos frecuentes al comparar dos poblaciones independientes. *Revista chilena de nutrición*, 36(4), 1136-1138. Recuperat de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182009000400011>
- Díaz, E (2012) Estilos de aprendizaje. *Revista Eidos*, 5, 5-11. Recuperat de <https://doi.org/10.29019/eidos.v0i5.88>
- Dockett, S., i Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189. Recuperat de <https://doi.org/10.1177/1476718x04042976>
- Domínguez, B. M. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70, 165-184. Recuperat de www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147010
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., i Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International*

- Journal of Special Education*, 26, 1–11. Recuperat de <http://doi.org/10.1080/13598660903050328>
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., i Wolman, C. (2006). Teachers' Attitudes toward Students with Disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education*, 21(3), 1-14. Recuperat de <http://eric.ed.gov/?id=EJ843614>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Recuperat de <https://revistas.uam.es/index.php/recice/article/view/2899>
- 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>
- Echeita, G., i Verdugo, M.Á. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Universidad de Salamanca. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?id=ED490698>
- Elhoweris, H., i Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-118. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?id=ED490698>
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55. Recuperat de <https://elibrary.ru/iten.aspx?id=6713408>
- Emam, M. M., i Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985. Recuperat de <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.33>
- Engstrand, R. Z., i Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179. Recuperat de

<http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x>

- Eroglu, C., i Unlu, H. (2015). Self-efficacy: Its Effects on Physical Education Teacher Candidates' Attitudes toward the Teaching Profession. *Educational Sciences: Theory i Practice*, 15(1), 201-212. Recuperat de <http://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2282>
- Escudero Muñoz, J. M. (2011). Fracaso escolar y exclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 3-9. Recuperat de <https://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712871001>
- Escudero, J. M., González, M. T., i Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(50), 41-64. Recuperat de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4e-FracasoEscolarExclusion.pdf>
- 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, A. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender en la diversidad. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 13, 1-10. Recuperat de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>
- 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>
- Filatov, K., i Pill, S. (2015). The Relationship Between University Learning Experiences and English Teaching Self-Efficacy: Perspectives of Five Final-Year Pre-Service English Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 33-59. Recuperat de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064614.pdf>
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35, 202-208. Recuperat de <http://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Fons, M. (2008). Despacito y buena letra. *Infancia y aprendizaje*, 45, 38-41. Recuperat de <http://hdl.handle.net/11162/23487>

- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-653. Recuperat de <http://doi.org/10.1080/13603111003778353>
- Fortes, P. C., i Tchanchane, A. (2010). Dealing with large classes: a real challenge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 272-280. Recuperat de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.037>
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- 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>
- Gal, E., Schreur, N., i Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99. Recuperat de <http://doi.org/EJ890588>
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(1), 93-109. Recuperat de <http://www.redalyc.org/html/274/27419147006/>
- Gao, W., i Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one u.s. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26, 89-100. *International Journal of Special Education*, 26, 89-104. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?id=EJ937178>
- Garcia-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andrés, E., Montero-Marin, J., López-Artal, L., i Demarzo, M. M. P. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 12(1), 1-9. Recuperat de <http://doi.org/10.1186/1477-7525-12-4>
- García, J., i Bernal, A. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 405-423. Recuperat de <http://www.jstor.org/stable/23766193>
- García Pastor, C., i Villar Angulo, L. M. (1987). Proyecto de investigación para la

- modificación de actitudes y la adaptación de la enseñanza para la integración de niños deficientes. *Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla*, 101-121.
- García, I. i Romero, S. (2009). Guía de observación. Proyecto Evaluación de la integración educativa en México. México: No publicat.
- García, I., Romero, S., i Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA. *XI Congreso nacional de investigación educativa*, 1-11.
- Glazzard, J. (2013). Resourced provision: the impact of inclusive practices on a mainstream primary school. *Support for Learning*, 28(3), 92-96. Recuperat de <http://doi.org/10.1111/1467-9604.12025>
- Gökdere, M. (2012). A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teachers candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2800-2807. Recuperat de <http://eds.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8fea881c-d535-4b35-b5a7-2d0a3b445970@sessionmgr4005ivid=6ihid=4202>
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperat de <http://www.redalyc.org/html/551/55160208/>
- González, J., i Cortés, R. (2016). Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa. *Psychology, Society, and Education*, 8(2), 105-120. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v8i2.454>
- Gravett, S., Henning, E., i Eiselen, R. (2011). New teachers look back on their university education: Prepared for teaching, but not for life in the classroom. *Education as Change*, 15, 123-142. Recuperat de DOI:10.1080/16823206.2011.643636
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., i Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12-21. Recuperat de <http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.005>
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una

- buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33(núm. especial), 129-141. Recuperat de <http://www.redalyc.org/html/132/13221258012/>
- Hadjikakou, K., i Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 66-81. Recuperat de <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01195.x>
- Halinen, I., i Järvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva. *Perspectivas*, 38 1, 97-127. Recuperat de <http://sid.usal.es/14017/8-2-6>
- Hansen, B. A, i Morrow, L. E. (2012). Invitational Inclusive Education : First Steps on a Journey to Develop Perspectives and Practices. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 18, 37-45. Recuperat de <http://eric.ed.gov/?id=EJ1001622>
- Hargreaves, A., Earl, L., i Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C., i Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 1). México: Mcgraw-hill.
- Hernández Vázquez, F. J., Casamort, J., Bofill, A., Niort, J., i Blázquez, D. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 103(1), 24-30. Recuperat de <https://search.proquest.com/openview/b406562542e82372f5dfd6b2b4b0d347/1?pq-origsite=gscholar&cbl=986352>
- Heyne, L.A. (2003). Solving organizational barriers to inclusion using education, creativity, and teamwork. Impact: Feature Issue on Social Inclusion through Recreation for Persons with Disabilities. *Research and Training Center on Community Living*, 16(2), 16-17. Recuperat de <http://ici.umn.edu/products/impact/162>.
- Hickson, F.E. (1995). *Attitude formation and change toward people with disabilities*. (Tesi doctoral, University of Sydney, Australia.). Recuperat de <http://hdl.handle.net/2123/11725>
- Hofman, R. H., i Kilimo, J. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198. Recuperat de <http://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>

- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. New York: Springer.
- Horne, P. E., i Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. Recuperat de <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Huergo, J., i Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity. *Quest*, 55(4), 347-73. Recuperat de <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491809>
- Hutzler, Y., Zach, S., i Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327. Recuperat de <http://doi.org/10.1080/08856250500156038>
- Hwang, Y. S., i Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26, 136-146. Recuperat de <http://doi.org/EJ921198>
- Illán, N. (1989). *La integración escolar y los profesores*. Valencia: Nau Llibres.
- Jackson, 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 Persons with Severe Disabilities*, 33(4), 175-195. Recuperat de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2511/rpsd.33.4.175>
- Jennings, P. (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743. Recuperat de <http://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jerlinder, K., Danermark, B., i Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57. Recuperat de <http://doi.org/10.1080/08856250903450830>
- Jorgensen, C. M., McSheehan, M., i Sonnenmeier, R. M. (2007). Presumed competence

- reflected in the educational programs of students with IDD before and after the Beyond Access professional development intervention. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32, 248-262. Recuperat de <https://doi.org/10.1080/13668250701704238>
- Kalyva, E., Gojkovic, D., i Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?id=EJ814506>
- Khochen, M., i Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153. Recuperat de <http://doi.org/10.1080/13603111003671665>
- Kisabeth, K. L., i Richardson, D. B. (1985) Changing attitudes towards disabled individuals: the effect of one disabled person. *Therapeutic Recreation Journal*, 19, 24-33. Recuperat de <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/19851826166>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., i Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. Recuperat de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-010-9141-8>
- Kunz, A., Luder, R., i Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 8-94. Recuperat de <http://p16277.typo3server.info/fileadmin/download/esp/3-2010/kunz-20101201.pdf>
- Laca, F. A. (2005). Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 117-126. Recuperat de <http://www.redalyc.org/html/292/29210108/>
- Lai, F. T., Li, E. P., Ji, M., Wong, W. W., i Lo, S. K. (2016). What are the inclusive teaching tasks that require the highest self-efficacy? *Teaching and Teacher Education*, 59, 338-346. Recuperat de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.006>
- Lai, Y. S. S., i Zhang, K. C. (2014). A Comparison 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>
- Lambe, J. (2007). Northern Ireland student teachers' changing attitudes towards inclusive education during initial teacher training. *International Journal of Special*

- Education*, 22(1), 59-71. Recuperat de <http://doi.org/EJ814470>
- Lambe, J. (2011). Pre-service education and attitudes towards inclusion: the role of the teacher educator within a permeated teaching model. *International Journal of Inclusive Education*, 15(December 2014), 975-999. Recuperat de <http://doi.org/10.1080/13603110903490705>
- Larrivee, B.Y. i Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13, 315-324. Recuperat de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002246697901300310>
- León, M. J. (1991). El conocimiento sobre la integración escolar del profesorado ordinario como base de su práctica y formación. A M. Zabalza i J. Albert (Coords.), *Educación especial y formación de profesores* (pp. 169-182). Santiago de Compostela: Tórculo.
- LaPlant, L., i Zane, N. (2002). Partner learning systems. Dins J.S. Thousand, R.A. Villa, i A. Levin (Coords.) *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families* (pp. 271-282). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Leyser, Y., Zeiger, T., i Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255. Recuperat de <http://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Lifshitz, H., i Glaubman, R. (2002). Religions and secular students' sense of self-efficacy and attitudes towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 405-418. Recuperat de DOI: 10.1046/j.1365-2788.2002.00424.x
- Lipsky, D. K., i Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-797. Recuperat de <https://doi.org/10.17763/haer.66.4.3686k7x734246430>
- Lledó, A., i Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3921005.pdf>

- Lopes, J. C. (2015). *Educación Inclusiva. Indicadores de sentimientos, actitudes, preocupaciones y auto-eficacia de los profesores*. (Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, España.). Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45027>
- Loerman, T., Forlin, C., i Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education, *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Recuperat de <http://www.dsqsds.org/article/view/53/53>
- Loerman, T., Sharma, U., i Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44. Recuperat de <http://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy S., Buntix, W.H.E., Coulter, D., Craig, E.M., Reeve, A., i cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Main, S., i Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behaviour management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39. Recuperat de <http://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.3>
- Malinen, O. (2013). *Inclusive education from teachers' perspective*. (Tesis doctoral. University of Eastern Finland). Recuperat de http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1167-4/urn_isbn_978-952-61-1167-4.pdf
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., i Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. Recuperat de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Malinen, O. P., Savolainen, H., i Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. Recuperat de <http://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Mangope, B., Mannathoko, M., i Bawa, A. (2013). Pre-Service physical education teachers and inclusive education: attitudes, concerns and perceived skill needs.

- International Journal of Special Education*, 28(3), 82-92. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1024424>
- Mañas, I., Justo, C. F., Montoya, M. D. G., i Montoya, C. G. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. A R. Soriano y P.Cruz (Coords.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-229). Sevilla: Aconcagua Libros.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., i Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Marchesi, A., i Martín, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, M. T., Ferreira, M. A., Velázquez, E. D., Enríquez, M. F. C., Fernández, N. V., i de Esteban, C. G. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1). Recuperat de www.intersticios.es/issue/view/804
- Martinic, S. (1998). Tiempo y aprendizaje. *LCSHD Paper Series*, 26, 1-61. Recuperat de <http://documents.worldbank.org/curated/en/526181468752961766/pdf/multi-page.pdf>
- 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>
- McMaster, K. N., Fuchs, D., i Fuchs, L. S. (2002). Using peer tutoring to present early reading failure. A J. S. Thousand, R. A. Villa i A. Nevin (Coords.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families* (pp.235-246). Baltimore: Paul H. Brookes.
- McMillan, J. H., i Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ª ed.) Madrid: Pearson Educación.
- Memisevic, H., i Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710. Recuperat de <http://doi.org/10.1080/13603110903184001>

- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30. Recuperat de <https://search.proquest.com/openview/cef21c8e2c4f6c5106a4bb5d7fd1106e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1336356>
- 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>
- Monge, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid:Wolters Kluwer.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., i Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113-126. Recuperat de <http://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Mordel, K.N., i Stromstad, M. (1998). Norway, adapted education for all? A T. Booth i M. Ainscow (Coords.), *The From to us* (pp. 101-117). London: Routledge.
- 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
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(1), 27-46. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10481/19013>
- Muntaner, J. J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual*. Sevilla: Eduforma.
- 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., Forteza, D., Roselló, M. R., Verger, S. i De la Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Palma de Mallorca: Ediciones UIB.
- Muntaner, J. J., Roselló, 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>
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*. Recuperat de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. Recuperat de <http://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27. Recuperat de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/027112140002000104>
- 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)
- OCDE (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional i Universidades.
- Oh, H., Rizzo, T. L., So, H., Chung, D., Park, S., i Lei, Q. (2010). Preservice physical education teachers' attributes related to teaching a student labelled ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 26, 885-890. Recuperat de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.027>
- Orkwis, R i McLane, K. (1998). *A currículum every student can use: design principles for students acces*. Reston: Council for Exceptional Children.
- Oviedo, H., i Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580. Recuperat de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Palmer, D. (2006). Durability of Changes in Self-Efficacy of Preservice Primary Teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-171. Recuperat de <https://doi.org/10.1080/09500690500404599>
- Pallisera Díaz, M., i Fullana, J. F. (1992). La integración escolar en Cataluña: un estudio

- qualitativo sobre las necesidades de formación del profesorado. *Bordón*, 44(3), 299-309.
- Parrilla, Á. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Madrid: Cincel.
- Parrilla, Á. (1998). *Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria*. Madrid: CIDE.
- Parrilla, Á., Gallego, C., Murillo, P., i Wagner, C. (1996). El análisis del aula: una propuesta ecológica. A Parrilla, Á. (Coord.), *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. (pp. 169-217). Bilbao: Mensajero.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242. Recuperat de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687590600617352>
- Porter, G. (1995). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *Prospects*, 25 (2), 299-309.
- Puente, J. L. B. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20, 13-31. Recuperat de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issu/view/RCED090912>
- Puigdemívol, I., i Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 38, 95-113. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/211426>
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. Recuperat de <http://doi.org/10.6018/j/149151>
- Pujolàs, P. (2015). *Marques de foc. Lliçons de pedagogia*. Servei de publicacions UVic-UCC.
- 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>
- Reina, R., Hemmelmayr, I., i Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 93-

103. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v8i2.455>
- Rizzo, T.L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(4), 267-274. Recuperat de <https://doi.org/10.1123/apaq.1.4.267>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., i Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.1037/a0032093>
- Roll-Pettersson, L. (2008). Teacher's perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild mental retardation: findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 174-85. Recuperat de <http://www.jstor.org/stable/23879928>
- Rose, R., Kaikkonen, L., i Koiv, K. (2007). Estonia vocational teachers' attitudes towards inclusive education for students with special educational needs. *International Journal of Special Education*, 22(3), 97-108. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?id=EJ814516>
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198. Recuperat de <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Sachs, J. J. (1990) The self-efficacy interaction between regular educators and special education students: a model for understanding the mainstreaming dilemma. *Teacher Education and Special Education*, 19, 235-239. Recuperat de <https://doi.org/10.1177/088840649001300321>
- Sabatés, L. A., i Capdevila, J. M. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1283-1302. Recuperat de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000016.pdf>
- Salend, S. J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and reflective practices* (4ª ed.). Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Salend, S. J., i Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114-

126. Recuperat de
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193259902000209>
- Sales, A., Sanchís M.L. i Moliner, O. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>
- Sánchez, P. A. (1996). Las Escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. Recuperat de <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Sánchez P., A., i Carrión M., J. J. (2002). Una aproximación a la investigación en Educación Especial. *Revista de Educación*. 327, pp. 225-247. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246128>
- Sandoval, M., Simón , C., i Echeita , G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educacion*, (núm extraordinari 2012), 117-137. Recuperat de <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209>
- 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 <https://hdl.handle.net/10810/26170>
- Sari, H., Çeliköz, N., i Seçer, S. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?id=EJ877918>
- Saricoglu, H., i Arslan, C. (2013). An Investigation into Psychological Well-Being Levels of Higher Education Students with Respect to Personality Traits and Self Compassion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2097-2104. Recuperat de DOI:10.12738/estp.2013.4.1740
- Sarto, M. P., i Venegas, M. E. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Universidad de Salamanca.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., i Nel, M. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in- service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, (October), 37-

41. Recuperat de <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schalock, R. L., i Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36. Recuperat de <https://hdl.handle.net/10366/55873>
- Schwarzer, R., i Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur erfassung von Lehrer-und schülermerkmalen*. Berlin: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Recuperat de <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Scruggs, T., i Mastropieri, M. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A research Synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74. Recuperat de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440299606300106>
- 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 DOI:10.14221/ajte.2015v40n7.5
- Shank, M. D. (2002). *Sport Marketing: A Strategic Perspective*(2nd ed). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Sharma, U., Forlin, C. i Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23 (7), 773-785. Recuperat de <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sharma, U., Loreman, T., i Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. Recuperat de <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Shechtman, Z. (1991). Changing attitudes of teachers in regular education toward integrating the exceptional in regular settings: empirical findings and an intervention plan. *Dapim*, 13, 54-59.
- Short, C., i Martin, B. N. (2005). Case Study : Attitudes of Rural High School Students and Teachers Regarding Inclusion. *The Rural Educator*, 27(1), 1-10. Recuperat de <http://epubs.library.msstate.edu/index.php/ruraleducator/article/view/214>
- Slater, C. L. (2012). Understanding principal leadership: An international perspective and a narrative approach. *Educational Management Administration & Leadership*,

- 39(2), 219-227. Recuperat de
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143210390061>
- Stainback, S. B. E., i Stainback, W. C. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Stella, C.S.C., Forlin, C., i Lan, A.M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179. Recuperat de DOI:10.1080/13598660701268585
- Stoiber, K. C., Goettinger, M., i Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107-124.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Reop*, 23, 96-109. Recuperat de <http://www.redalyc.org/html/3382/338230792007/>
- Swanson, S., i Howell, C. (1996). Test anxiety in adolescents with learning disabilities and behavior disorders. *Exceptional Children*, 62(5), 389-397. Recuperat de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440299606200501>
- Tait, K., i Mundia, L. (2013). A Comparison of Brunei and Hong Kong - SAR Student Teachers' Self-efficacy in Implementing Inclusive Education Practices: Implications for Teacher Education. *Asian Social Science*, 10(1), 51-60. Recuperat de <http://doi.org/10.5539/ass.v10n1p51>
- Taliaferro, A. R., Hammond, L., i Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49-67. Recuperat de <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- Thousand, J. S., Villa, R. A., i Nevin, A. I. (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Torres, A., i Fernández, E. (2015). Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Opción*, 31(77), 95-110. Recuperat de <http://www.redalyc.org/html/310/31041172006/>

- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Tschannen-Moran, M., i Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. Recuperat de [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO. Recuperat de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO. (2001). *The open file on inclusive education*. Paris: UNESCO. Recuperat de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
- UNESCO (2005). *Pautas para la inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración de Incheon. Foro Mundial de Educación, República Corea*. París: UNESCO. Recuperat de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904. Recuperat de <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Urton, K., Wilbert, J., i Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047459>
- Varcoe, L., i Boyle, C. (2013). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 38(4), 1-15. Recuperat de <http://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>
- Vargas, D. (2006). Manejo instrumental del concepto de hipótesis en el diseño de un proyecto de investigación. *Gestión*, 14(2). Recuperat de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/rcafss/v14n2/a03v14n2.pdf>
- Velázquez. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. (Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Castilla y León) Recuperat de <http://hdl.handle.net/10366/76601>
- Verdugo, M. Á., i de Urríes, B. J. (2003). Empleo con apoyo y salud mental. A M. Á.

- Verdugo, D. López, A. Gómez i M. Rodríguez (Coords), *Atención comunitaria, rehabilitación y empleo* (pp. 153-164). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Verdugo, M. Á., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo, I., i Santamaría, M. (2009). *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca: Inico.
- Viñas, R. (2015). *Ser joven, leer y escribir en la universidad*. (Tesi doctoral, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, La Plata). Recuperat de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HM Stationery Office.
- Warnock, M. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 130, 12-24.
- Weisel, A., i Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. Recuperat de <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes towards inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 307-312.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión Self-determination and Third Generation inclusion practices. *Revista de Educación*, 349, 45-67. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2995055>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodcock, S. (2013). Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29. Recuperat de DOI: 10.14221/ajte.2013v38n8.6
- Woodcock, S., Hemmings, B., i Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers concerns and self- efficacy about inclusion ? Does Study of an Inclusive Education Subject Influence Pre-Service teachers

- Concerns and Self- Efficacy about Inclusion? *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 1-11. Recuperat de <http://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n6.5>
- Yada, A., i Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. Recuperat de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yarnell, L. M., i Neff, K. D. (2012). Self-compassion, Interpersonal Conflict Resolutions, and Well-being. *Self and Identity*, 12(2), 1-14. Recuperat de <http://doi.org/10.1080/15298868.2011.649545>
- Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C., i Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and Identity*, 14(5), 499-520. Recuperat de <https://doi.org/10.1080/15298868.2015.1029966>
- Ying, Y. (2009). Contribution of self-compassion to competence and mental health in social work students. *Journal of Social Work Education*, 45(2), 309-324. Recuperat de <http://doi.org/10.5175/JSWE.2009.200700072>
- York-Barr, J., Schultz, T., Doyle, M. B., Kronberg, R., i Crossett, S. (1996). Inclusive schooling in st. cloud. *Remedial and Special Education*, 17(2), 92-105. Recuperat de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193259601700205>
- Yoo, J. H. (2016). The Effect of Professional Development on Teacher Efficacy and Teachers' Self-Analysis of Their Efficacy Change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94. Recuperat de <http://doi.org/10.1515/jtes-2016-0007>
- Zonoubi, R., Rasekh, A. E., i Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, 66, 1-12. Recuperat de <http://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.003>

Annexos

Annex 1. Carta pels directors

Palma, Març 2016

Benvolgut/da director/a:

Som en Toni Vigo, estudiant de doctorat en educació, dins la línia de investigació en educació inclusiva.

La meva tesi va dirigida a avaluar algunes de les actituds dels tutors i la seva relació amb la posada en marxa de mesures inclusives. Les actituds que pretenem avaluar són l'autocompassió i l'autoeficàcia, ja que les darreres investigacions internacionals apunten cap a aquestes com a base per comprendre la disposició del mestre de cara a la inclusió.

La nostra recerca es divideix en dues parts, la primera pretén avaluar aquestes dues variables actitudinals a través d'un qüestionari. Més endavant, hi haurà una segona part, amb un nombre reduït de tutors seleccionats, per avaluar les tasques inclusives que du a terme.

Per aquest motiu, necessitam la vostra col·laboració per fer arribar els qüestionaris als tutors del vostre centre. Sabem que existeixen moltes limitacions de temps, per aquest motiu hem intentat que siguin fàcils d'emplenar, ja que no es tarda més de 15 minuts. Per fer-ho més lleuger i fàcil de difondre entre el professorat, els qüestionaris s'emplenen de forma online clicant un link que adjuntarem al correu electrònic. Basta que faceu reenviar el missatge amb al link als emails dels vostres tutors.

Necessitam la vostra complicitat i cooperació per dur a terme aquest projecte, que a la llarga, pensam que també pot ajudar a celebrar i optimitzar la bona tasca que es fa a les escoles de les nostres Illes.

Agraïm molt sincerament la vostra participació.

Annex 2. SCS i TEIP

Enquesta d'autoeficàcia i autocompassió dels tutors d'educació primària.

Presentació: Aquest qüestionari forma part d'una investigació sobre les actituds dels mestres i l'educació inclusiva que es du a terme al Departament de Pedagogia Aplicadas i Psicologia de l'Educació de la UIB. Les preguntes van dirigides a conèixer les actitud més rellevants en aquest aspecte: autocompassió i autoeficàcia. L'autoeficàcia és la convicció en que un fa bona feina. Mentre que l'autocompassió és l'acceptació real i afectuosa dels propis punts febles.

Fases de la investigació: Emplenant aquestes preguntes ens ajudareu a recollir dades per a la primera part de l'estudi. A partir de les respostes seguirem treballant en aquesta direcció. Així que, és possible que més endavant se li demani col·laboració de nou. Si fos així, contactarem amb vostè a través del correu electrònic que ens aportí.

Protecció de dades: Totes les dades que faciliti són confidencials i està garantit que només s'utilitzaran per dur a terme el present estudi.

Moltes gràcies per participar.

* **Necessari**

Dades personals

1. Nom del vostre centre educatiu *

Aquesta dada ens servirà únicament per fer un seguiment dels centres participants.

2. Correu electrònic de contacte personal *

Està garantida la confidencialitat d'aquesta dada, només s'en farà ús per demanar autorització per una segona part de la investigació, si fos el cas. Si en aquest punt decideix no participar, li agraïm haver arribat fins aquí i pregam disculpi les molèsties ocasionades.

3. Gènere *

Maqueu només un oval.

- Home
- Dona

4. Anys d'experiència com a docent *

Maqueu només un oval.

- Menys d'1 any
- 1-4 anys
- 5-9 anys
- 10-14 anys
- 15-20 anys
- Més de 20

5. Edat *

Maqueu només un oval.

- Menys de 25
- 25-35
- 36-45
- 46-55
- Més de 56

6. Nivell educatiu del curs del qual és tutor *

Maqueu només un oval.

- 1r EP
- 2n EP
- 3r EP
- 4t EP
- 5è EP
- 6è EP
- Alumnes de diferents nivells educatius

7. Nombre total d'alumnes a la seva aula **Maqueu només un oval.*

- Menys de 15
- 15-19
- 20-25
- 26-30
- Més de 30

8. Nombre d'alumnes amb n.e.s.e a la vostra aula **Maqueu només un oval.*

- 0
- 1-3
- 4-6
- 7-9
- 10 o més

9. Té suport d'altres professors durant les sessions de classe? **Maqueu només un oval.*

- Cap
- Menys d'una hora a la setmana.
- Entre 1 i 3 hores setmanals
- Entre 4 i 6 hores setmanals
- Més de 6 hores setmanals
- Sempre

Avaluació de l'autocompassió

Significa l'acceptació real i afectuosa dels propis punts febles.

10. No estic conforme i som crític amb els meus propis defectes i incapacitats.*Maqueu només un oval.*

- | | | | | | | |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Mai | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

11. Quan em sento baix d'ànim, tendixo a obsessionar-me i a fixar-me en tot el que va malament*Maqueu només un oval.*

- | | | | | | | |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Mai | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

12. **Quan les coses van malament, veig les dificultats com a part del que a tothom li toca viure.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

13. **Quan penso amb les meves deficiències, tendixo a sentir-me aïllat de la resta del món.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

14. **Intento ser afectuós amb mi mateix quan sento malestar emocional.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

15. **Quan m'equivoco amb alguna cosa important per a mi, em consumeixen els sentiments d'ineficàcia.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

16. **Quan estic desanimat o trist, recordo que hi ha moltes persones que es senten igual.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

17. **Quan arriben èpoques difícils, tendixo a ser dur amb mi mateix/a.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

18. **Quan alguna cosa em fa sentir malament, intent mantenir les meves emocions en equilibri.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

19. **Quan em sento incapaç d'alguna forma, intent recordar que quasi totes les persones comparteixen sentiments d'incapacitat.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

20. **Som intolerant i impacient amb aquells aspectes de la meva personalitat que no m'agraden.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

21. **Quan ho estic passant vertaderament malament, em cuido i som afectuós amb mi mateix.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

22. **Quan estic baix d'ànim, tendixo a pensar que, probablement, la majoria de gent és més feliç que jo.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

23. **Quan em succeeix alguna cosa dolorosa, intent mantenir una visió equilibrada de la situació.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

24. **Intent veure els meus defectes com a part de la condició humana.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

25. **Quan veig coses de mi que no m'agraden, em critico continuament.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

26. **Quan m'equivoc en alguna cosa important per mi, intent veure les coses amb perspectiva.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

27. **Quan tenc problemes, tendixo a pensar que les altres persones ho tenen més fàcil.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

28. **Som amable amb mi mateix/a quan estic sofrint.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

29. **Quan alguna cosa em molesta em deixo dur pels meus sentiments.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

30. **Puc ser una mica insensible cap a mi mateix/a quan estic sofrint.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

31. **Quan em sento trist intent observar els meus sentiments amb curiositat i ment oberta.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

32. **Som tolerant amb els meus defectes, imperfeccions i debilitats.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

33. **Quan passa alguna cosa dolorosa tendixo a fer una muntanya d'un gra d'arena.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

34. **Quan m'equivoc en alguna cosa important per a mi, tendixo a sentir-me tot sol en el meu fracàs.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

35. **Intent ser comprensiu i pacient cap a aquells aspectes de la meva personalitat que no m'agraden.**

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Avaluació de l'autoeficàcia

Es pot entendre com la convicció d'executar una bona tasca amb els vostres alumnes.

36. Tenc expectatives reals sobre el comportament dels meus alumnes.

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

37. Som capaç de calmar un alumne amb una conducta disruptiva.

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

38. Puc fer que els pares es sentin còmodes quan acudeixen a l'escola.

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

39. Puc ajudar a les famílies per a millorar els resultats dels seus fills.

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

40. Puc valorar amb precisió la comprensió de l'estudiant respecte allò que he ensenyat.*Maqueu només un oval.*

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

41. Puc proporcionar reptes apropiats per estudiants molt capaços.*Maqueu només un oval.*

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

42. Confio en la meua capacitat de prevenir conductes disruptives a l'aula abans de que succeeixin.*Maqueu només un oval.*

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

43. Puc controlar el comportament disruptiu a l'aula.*Maqueu només un oval.*

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

44. Confio en la meua capacitat d'involucrar als pares en les activitats escolars dels seus fills amb discapacitat.

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

45. Confio en dissenyar activitats que s'acomodin a les necessitats individuals dels alumnes amb discapacitat.

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

46. Som capaç d'aconseguir que els alumnes segueixin les normes de l'aula.

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

47. Puc col·laborar amb altres professionals (per exemple mestres itinerants o logopeda) per dissenyar plans educatius pels estudiants amb discapacitat.

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

48. **Som capaç de treballar de forma conjunta amb altres professionals i personal per ensenyar als alumnes amb discapacitat.**

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
 Desacord
 Un tant desacord
 Una mica d'acord
 D'acord
 Molt d'acord

49. **Confio en la meua capacitat d'aconseguir que els alumnes treballin en parelles i en petits grups.**

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
 Desacord
 Un tant desacord
 Una mica d'acord
 D'acord
 Molt d'acord

50. **Puc utilitzar varietat d'estratègies d'avaluació (per exemple: portfoli, proves adaptades, avaluació basada en tasques,...) .**

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
 Desacord
 Un tant desacord
 Una mica d'acord
 D'acord
 Molt d'acord

51. **Confio en la meua capacitat d'informar a altres persones que coneguin quelcom de lleis i polítiques sobre inclusió d'alumnes amb discapacitat.**

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
 Desacord
 Un tant desacord
 Una mica d'acord
 D'acord
 Molt d'acord

52. Em sento segur en el tracte amb alumnes agressius físicament.

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

53. Som capaç de donar explicacions alternatives o exemples quan els alumnes estan confusos.

Maqueu només un oval.

- Molt en desacord
- Desacord
- Un tant desacord
- Una mica d'acord
- D'acord
- Molt d'acord

Annex 3 GEPIA

Guia d'avaluació de les pràctiques inclusives a l'aula ordinària. Format d'autoavaluació.

* Necessari



Departament de Pedagogia Aplicada
i Psicologia de l'Educació

L'objectiu d'aquest qüestionari és conèixer quines són les pràctiques inclusives que es duen a terme en el centre educatiu al que vostè pertany. Demanam que respongui amb la major honestetat possible. No hi ha preguntes correctes ni incorrectes. Les dades obtingudes s'utilitzaran de forma confidencial i anònima.

1. Email *

Aquesta dada només serà utilitzada per contactar amb vostè durant la realització de la investigació. Es garanteix la privacitat de les respostes obtingudes en aquest qüestionari.

A continuació es presenten uns reactius que descriuen les pràctiques inclusives. Triï l'opció que descrigui millor la seva pròpia pràctica educativa en la institució que treballa.

2. 1. En els darrers mesos, vostè va proporcionar, va aprofitar i va dissenyar els materials que disposa per assegurar l'aprenentatge significatiu de tots i cadascun dels seus alumnes. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

3. 2. Vostè s'assegura que a la seva aula, el material didàctic (llibres, contes, fitxes, etc.) sigui físicament accessible per a tots (que estigui disponible, a l'abast de tots). *

Maqueu només un oval.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

4. 3. A la seva aula, vostè s'assegura que la ubicació física dels mobles per als alumnes sigui adequada, còmoda, permeti la visibilitat i afavoreixi a tots, segons les activitats que realitzarà. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

5. 4. Vostè s'assegura que el material visual de l'aula (làmines, pòsters, dibuixos, etc.) estimulen de manera positiva a tots els seus alumnes, donen suport al desenvolupament de competències i són útils en el procés d'ensenyament- aprenentatge. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

6. 5. Vostè s'assegura que el material didàctic que té a l'aula sigui adequat per a les necessitats d'aprenentatge i característiques de tots els seus alumnes. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

7. 6. Les activitats que vostè dissenya i duu a terme plantegen clarament quines són les competències a desenvolupar i identifica els aprenentatges que pretén aconseguir. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

8. 7. Vostè especifica a la programació com seran avaluades les activitats per saber si es desenvolupen les competències esperades. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

9. 8. Vostè planeja les activitats d'acord amb les expectatives que té sobre els alumnes, en quant a les seves habilitats, capacitats i destreses. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

10. 9. Vostè adequa les activitats d'acord als ritmes i estils d'aprenentatge, per desenvolupar el potencial de cada un dels alumnes. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

11. 10. Vostè planeja la modalitat de treball col·laboratiu per a les activitats, i promou els grups d'aprenentatge com estratègia perquè es recolzin entre companys. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

12. 11. Vostè dedica temps suficient a realitzar la programació de les activitats, així com la manera d'avaluar-les, d'acord amb els coneixements dels seus alumnes. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

13. 12. Vostè defineix, en la seva programació, si es precis realitzar adequacions curriculars i quines són aquestes. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

14. **13. Vostè propicia que el temps a l'aula s'utilitzi eficaçment a favor de l'aprenentatge dels alumnes, i evita les activitats sense propòsits que afavoreixin l'ús del mateix. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

15. **14. Vostè utilitza la major part del temps a abordar el desenvolupament de competències, respectant el ritme del grup i el de cada alumne. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

16. **15. Vostè dedica temps suficient a motivar a tots els alumnes en el seu aprenentatge, ja sigui abans, durant o després de les activitats. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

17. **16. Vostè explica als seus alumnes de què tracten i en què consisteixen les activitats que realitzaran i s'assegura que sigui comprensible per a tots. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

18. **17. Vostè indaga i té en compte el coneixement previ que els alumnes tenen sobre el tema de l'activitat abans d'abordar-lo. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

19. **18. Vostè té en compte i respecta el ritme i estil d'aprenentatge de tots i cada un dels seus alumnes. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

20. **19. Vostè s'assegura que el temari dels continguts conceptuals, actitudinals i procedimentals de les competències siguin accessibles per als seus alumnes. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

21. **20. Vostè s'assegura que els estudiants s'involucren activament en el seu propi aprenentatge. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

22. **21. Vostè s'assegura que els seus alumnes aprenen de manera col·laborativa, estimula el treball en equip i l'assessorament entre companys. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

23. **22. Vostè realitza adequacions curriculars durant les activitats pels alumnes que ho requereixen, d'acord amb les seves reaccions i realització. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

24. 23. Vostè assegura que les activitats permetin que tots i cada un dels seus alumnes aconseguixin els propòsits establerts per a ells, partint del ritme d'aprenentatge de cada un. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

25. 24. Vostè cerca mètodes per aconseguir que els infants atribueixin un significat personal a l'aprenentatge, que implica que els alumnes compreguin no sols el que han de fer, sinó també el per què i per a què. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

26. 25. Les avaluacions que vostè realitza reconeixen els assoliments de tots i cada un dels estudiants, i els motiva a continuar aprenent. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

27. 26. Vostè realitza les avaluacions d'acord amb el que s'ha abordat anteriorment, tenint en compte les característiques dels seus estudiants, i ho registra en l'instrument corresponent. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

28. 27. Vostè realitza una avaluació continua i formativa, és a dir, mitjançant les activitats diàries i tasques, que permetin conèixer els avanços dels seus alumnes sense enfocar-se en una avaluació quantitativa. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

29. **28. Vostè fa el necessari per a que els alumnes s'ajudin i motivin uns als altres en les activitats assignades. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

30. **29. Vostè ajuda a l'aprenentatge d'alumnes d'un altra aula, recolzant-los directament a ells, així com als seus companys mestres. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

31. **30. Vostè propicia que el respecte s'imposi en les relacions entre vostè i els seus alumnes. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

32. **31. Vostè aconsegueix disminuir les relacions d'abús de poder entre els seus alumnes (assetjament), faltes de respecte, agressions, etc. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

33. **32. Vostè s'assegura de fomentar les relacions socials sanes (de respecte, companyerisme, ajuda mútua, pràctica de valors) entre els alumnes. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

34. 33. Vostè atén als alumnes que presenten conducta disruptiva, cerca mètodes adequats per a ells i convida a la família a seguir aquests mètodes. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

35. 34. Vostè evita les pràctiques d'expulsió per indisciplina, càstigs i exclusió dels alumnes per participar a les activitats, i opta per solucions que afavoreixin la sana convivència i l'aprenentatge. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

36. 35. Vostè fa el necessari per reduir l'absentisme escolar, cerca les causes i parla amb les famílies sobre aquest tema. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

37. 36. Vostè propicia que els alumnes comparteixin amb els alumnes d'altres grups algunes activitats per afavorir l'aprenentatge i la convivència social. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

38. 37. Vostè propicia que els alumnes amb necessitats educatives especials comparteixin activitats amb els alumnes sense necessitats educatives especials per afavorir l'aprenentatge i la participació. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

39. 38. Vostè s'assegura que l'escola brindi espais per a reflexió conjunta del professorat en un clima de col·laboració i participa en aquest tipus d'activitats. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

40. 39. Vostè ajuda a l'alumnat o docent nou a adaptar-se i es preocupa per crear un ambient favorable per a ells. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

41. 40. Vostè revisa la seva metodologia i programació i tracta d'aprendre com s'ha de garantir l'accés, la permanència, la participació i l'èxit a l'aprenentatge dels alumnes. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

42. 41. Vostè comparteix amb els alumnes i amb altres professionals experiències positives d'inclusió, mitjançant històries, testimonis o conferències d'experts o dels qui han viscut la inclusió, sobre els seus beneficis. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

43. 42. Vostè evita les pràctiques discriminatòries, tracta als seus alumnes amb respecte i proporciona les mateixes atencions i oportunitats a tots. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

44. **43. Vostè admet a tots els alumnes a la seva aula, sense distinció. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

45. **44. Vostè té en compte a tots els alumnes per participar a les activitats, sense distincions. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

46. **45. Vostè basa les seves pràctiques inclusives en experiències prèvies, cursos, capacitacions o en els resultats d'investigacions anteriors. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

47. **46. La seva capacitat i actualització constant, així com les activitats de desenvolupament professional, l'ajuden a donar respostes a la diversitat de l'alumnat. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

48. **47. Vostè manifesta les seves necessitats de formació al personal de l'escola i col·labora per aconseguir aquesta preparació addicional. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

49. **48. Vostè participa activament a les reunions escolars i espais destinats per adquirir la capacitat, mantenir comunicacions interpersonals efectives, cercar una solució col·laborativa a problemes i compartir coneixements amb els seus companys docents. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

50. **49. El personal de suport facilita l'aprenentatge i la participació dels estudiants. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

51. **50. El personal de suport coopera amb el mestre de grup per aconseguir millors aprenentatges per a tots els alumnes. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

52. **51. El personal de suport s'involucra amb la família de l'infant amb necessitats educatives especials per conèixer les seves inquietuds i orientar-la. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

53. **52. Vostè coneix a tot el personal de suport, a qui pots acudir per sol·licitar suport i t'ajuden. ***

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

54. 53. S'organitzen horaris per a reunions amb el personal de suport i es creen espais entre docents que permeten programar l'ensenyament dels alumnes i per desenvolupar adequacions i modificacions. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

55. 54. El suport professional als companys de treball i alumnes es sustenta en experiències del personal de suport i s'aprofiten plenament. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

56. 55. El personal de suport orienta al mestre de grup pel que fa a les mesures per a la millora de l'aprenentatge dels alumnes. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

57. 56. Vostè aconsegueix una comunicació constant i positiva amb les famílies. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

58. 57. Vostè coneix les condicions familiars dels alumnes, i pot suggerir i proporcionar possibles suports pels seus aprenentatges. *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai