



Universitat
de les Illes Balears

ACTITUDS DEL PROFESSORAT PER BONES PRÀCTIQUES INCLUSIVES

AUTORA: SEGUÍ MAURO, ALEXANDRA

Memòria del Treball de Fi de Màster

Màster Universitari d'Educació Inclusiva
Especialitat/Itinerari d'investigació
de la
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2016-2017

Data:

Juny 2017

Nom Tutor del Treball:

Muntaner Guasp, J.Jordi

Signatura de l'autor:

Signatura tutor:

Agraïments

*A Joan Jordi Muntaner
Guasp, director del meu Treball
Fi de Màster, per ajudar-me i
fer les coses fàcils.*

*A la meva família, per el
seu suport constant.*

INDEX

Capítol 1. Resum i paraules claus	8
Capítol 2. Presentació	11
Capítol 3. Objectius	15
Capítol 4. Fonamentació teòrica	18
4.1. Inclusió i pràctiques inclusives	19
4.1.1. Definició de la inclusió	20
4.1.2. Dimensions de l'educació inclusiva	23
4.1.3. Inclusió a l'aula a través de pràctiques inclusives	25
4.1.4. Barreres i facilitadors de l'educació inclusiva	30
4.2. Actituds	32
4.2.1. Definició d'actitud	32
4.2.2. Les actituds dels mestres per millorar les pràctiques Inclusives	34
4.2.3. Variables que afecten a les actituds	36
4.2.4. La formació com a variable que afavoreix una actitud positiva i una millor pràctica inclusiva	39
4.2.5. Contacte amb nins o adults amb discapacitat com a predictor de pràctiques inclusives	40
Capítol 5. Metodologia. Treball empíric	42
5.1. Justificació	43
5.2. Objectius de la investigació	44
5.3. Metodologia	47
5.3.1. Participants	51
5.3.2. Instruments utilitzats	56

5.3.3. Anàlisi estadístic	59
Capítol 6. Resultats	62
6.1. Resultat de l'objectiu 1	64
6.2. Resultat de l'objectiu 2	65
6.3. Resultat de l'objectiu 3	66
6.4. Resultat de l'objectiu 4	67
6.5. Resultat de l'objectiu 5	69
6.6. Resultat de l'objectiu 6	70
6.7. Resultat de l'objectiu 7	71
6.8. Resultat de l'objectiu 8	73
6.9. Resultat de l'objectiu 9	76
6.10. Resum dels resultats	77
Capítol 7. Conclusions	81
Capítol 8. Limitacions de la recerca	88
Capítol 9. Referències bibliogràfiques	91
<u>Annexes</u>	101
Annex 1. Escoles de Mallorca que han respost al -GEPIA-	101
Annex 2. Presentació e-mail a les escoles	103
Annex 3. Carta de presentació del qüestionari -GEPIA-	104
Annex 4. GEPIA	105
<u>Índex de quadres</u>	
Quadre 1. Objectius generals i específics de la recerca	46
Quadre 2. Dades descriptives de les edats de la mostra	51

Quadre 3. Dades descriptives de les edats de la mostra	52
Quadre 4. Dades descriptives dels anys d'experiència de la mostra ..	52
Quadre 5. Dades descriptives del número d'alumnes del grup classe	53
Quadre 6. Dades descriptives del número d'alumnes n.e.e al grup classe	53
Quadre 7. Dades descriptives del nivell educatiu del grup-aula	54
Quadre 8. Dades descriptives de formació inicial	55
Quadre 9. Dades descriptives de formació continua	55
Quadre 10. Dades descriptives de intensitat de contacte amb nins/adults amb discapacitat	56
Quadre 11. Dades descriptives dels resultats de la GEPIA	63
Quadre 12. Resultats objectiu 1	64
Quadre 13. Resultats objectiu 2	66
Quadre 14. Resultats objectiu 3	67
Quadre 15. Resultats objectiu 4	68
Quadre 16. Resultats objectiu 5	69
Quadre 17. Resultats objectiu 6	71
Quadre 18. Resultats objectiu 7	72
Quadre 19. Resultats objectiu 8	74
Quadre 20. Proves Post-Hoc de significativitat en grups de la variable de formació continua	74
Quadre 21. Resultats objectiu 9	77
Quadre 22. Resum de hipòtesis, variables, proves de normalitat, homogeneïtat i significativitat	79

Índex de figures

Figura 1. Gràfica resultats GEPIA relacionats amb formació continua. 75

Capítol 1.

Resum i paraules claus

La inclusió educativa ha avançat des de la seva aparició a la normativa internacional i nacional. Però la seva progressió es veu influenciada per factors que incideixen, amb diferent intensitat, sobre cada centre i cada mestre. Actualment, a les nostres escoles, la inclusivitat de les pràctiques educatives depenen de les circumstàncies particulars de cada centre, de cada aula i de cada mestre.

La present recerca, emmarcada en un treball final de màster, pretén detectar quines podrien ser les variables que faciliten que els mestres puguin ser més inclusius dins les seves aules, posant el focus d'atenció a les actituds dels mestres com a pilar fonamental. A través d'una recerca bibliogràfica inicial, s'han destacat nou variables que poden exercir algun tipus d'influència sobre les actituds dels mestres: la seva edat, el gènere, els anys d'experiència, el número d'alumnes de l'aula, la quantitat d'alumnes amb n.e.e a l'aula, el nivell educatiu, la formació inicial, la formació continua i el contacte amb nins/adults amb discapacitat. L'objectiu de la recerca és comprovar, a través de proves estadístiques paramètriques i no paramètriques, la relació d'aquestes variables amb les pràctiques inclusives que cada mestre posa en pràctica.

S'ha enviat una qüestionari a tutors de primària de les escoles públiques de Mallorca per recollir les dades de totes les variables i el nivell d'inclusivitat de les pràctiques. Al qüestionari s'han inclòs cinquanta-vuit preguntes de la Guia d'Avaluació De les Pràctiques Inclusives a les Aules (García, Romero i Escalante, 2011), instrument validat per extreure una puntuació numèrica fiable.

Els resultats de l'aplicació de proves paramètriques a les dades recollides, ens ha destacat la significativitat de la relació entre la quantitat de cursos de formació continua sobre atenció a la diversitat i la inclusivitat de les pràctiques executades pels mestres a l'aula. Per altra banda, no

s'ha trobat relació entre les pràctiques inclusives i la resta de variables estudiades.

Paraules clau: Actituds dels mestres, formació continua, Inclusió, pràctiques inclusives, variables actitudinals.

Capítol 2.

Presentació

La inclusió educativa està cada cop més present a les nostres aules, però encara no gaudeix d'una aplicació generalitzada a pesar de les normatives internacionals que la recolzen. L'objectiu principal de l'educació inclusiva és assegurar que tots els alumnes puguin accedir a les aules ordinàries i gaudir d'un procés d'aprenentatge de qualitat, compartint espais i experiències amb els seus companys.

“L'educació inclusiva ha d'analitzar, eliminar o minimitzar les barreres que existeixen i que impedeixen que tots els alumnes puguin accedir a l'aprenentatge i arribin a adquirir una plena participació dins l'escola. Cap tipus de diferència ha de, per cap motiu, convertir-se en desigualtats educativa o en exclusió” (Ávila i Esquivel, 2009:9).

L'educació inclusiva és un moviment internacional que ha anat cobrant importància en els darrers anys, especialment des de, que l'any 1994, la Declaració de Salamanca proclamés la inclusió com a mitjà més eficaç per educar a tots els nins i nines en el sistema educatiu ordinari. Independentment de les diferències dels alumnes, tots han de poder gaudir d'una educació ordinària de qualitat (UNESCO, 1994). Més de vint anys després, l'aplicació de mesures inclusives encara es troba amb obstacles a les escoles i, fins i tot, segueix depenent de cada centre o de cada mestre.

El present estudi es proposa detectar alguns dels factors que influeixen en el mestre per posar en pràctica mesures inclusives. D'aquesta forma podem comprovar la influència d'alguns d'aquests factors i contemplar possibles solucions per millorar l'execució de pràctiques inclusives dins les aules. Entre els factors que podem trobar a la literatura, donem importància a les actituds dels mestres com a base fonamental per l'aplicació d'aquestes pràctiques (Monsen, Ewing i Kwoka, 2014).

A causa de la dificultat en la definició del concepte actitud i la seva característica multifactorial, es fa necessari revisar la literatura per conèixer quines variables poden modificar les actituds dels mestres. Així, la present recerca comença amb una revisió bibliogràfica sobre les actituds dels mestres de cara a l'educació inclusiva i les pràctiques a desenvolupar. Després s'escolliran alguns dels factors amb influència contrastada i es comprovarà la seva relació amb les pràctiques inclusives en un grup de mestres del nostre context proper.

La importància de la recerca sorgeix de la necessitat de detectar facilitadors de les pràctiques inclusives per aportar propostes de millora als mestres, als centres i a les administracions educatives per fer camí cap a una major qualitat educativa. Als centres del nostre context es fa evident que el paradigma inclusiu no s'ha instaurat amb la mateixa intensitat. Hi ha centres més inclusius que altres, fins i tot, dins una mateixa escola, hi ha mestres més inclusius que altres. Detectar les circumstàncies que fan més inclusiu a un mestre i fer-les extensibles als altres, és d'una importància cabdal per augmentar la inclusió del nostre sistema educatiu.

La present recerca està dividida en nou capítols. El primer capítol és un resum i les paraules clau. El segon conté una presentació de la recerca, mentre que el tercer capítol defineix els objectius generals que han guiat el treball. La fonamentació teòrica es presenta al quart capítol, dividit en dues parts. L'apartat 4.1. fa referència a la inclusió i les pràctiques inclusives i el 4.2. defineix la importància de les actituds dels mestres. En el cinquè capítol s'exposa la metodologia utilitzada per aconseguir els objectius proposats, argumentant el tipus de recerca, els participants i els instruments escollits per recollir les dades. A part, també es defineixen les hipòtesis i les proves estadístiques utilitzades per comprovar-les, a través de l'SPSS. Al sisè capítol s'exposen els resultats de les proves estadístiques aplicades a les nou hipòtesis. Les conclusions

formen part del capítol setè. Mentre que el capítol vuitè està dedicat a les limitacions de la present recerca. Per acabar, el darrer capítol, el novè, està dedicat al llistat de referències utilitzades per la redacció del treball.

Capítol 3.

Objectius

Els objectius de la recerca fan referència a la comprovació de la influència de determinats factors relacionats amb les actituds dels mestres i que poden tenir alguna repercussió en les seves pràctiques inclusives. Però per arribar a l'objectiu principal de la recerca, haurem de determinar quatre objectius previs per comprendre els conceptes d'inclusió i actituds de forma més teòrica. Així, la recerca es centra en els quatre objectius següents:

- Emmarcar a nivell teòric el concepte d'inclusió i d'actituds dels mestres cap a ella.
- Determinar, a través d'una recerca bibliogràfica, quines són les principals variables que influeixen en l'actitud positiva dels mestres cap a la inclusió.
- Analitzar les variables que els distints autors especialitzats consideren rellevants per la influència sobre les actituds i les pràctiques inclusives.
- Comprovar la influència de certes variables actitudinals sobre les pràctiques inclusives posades en marxa pels mestres del nostre context proper.

Aquests objectius han guiat el desenvolupament de la recerca. Els tres primers fan referència a la fonamentació teòrica, per analitzar la situació actual dels conceptes de pràctiques inclusives i d'actituds dels mestres. Mentre que el quart objectiu es convertirà en la hipòtesi general de la recerca, que com veurem al capítol cinquè sobre metodologia, es dividirà en nou hipòtesis a comprovar sobre la influència de certes variables sobre les pràctiques inclusives.

Els tres primers objectius es treballen al quart capítol a través d'una recerca bibliogràfica i fonamentació teòrica dels conceptes d'inclusió i actituds dels mestres. Mentre que l'objectiu final, focus central del procés de recerca, es desenvolupa als capítol cinquè de metodologia i sisè de resultats. Aquests dos capítols ens permetran conèixer la relació existent, al nostre context educatiu, entre variables que poden exercir influència sobre les actituds dels mestres i les pràctiques inclusives. Si trobem alguna relació entre aquestes variables i les pràctiques dels mestres, podrem extreure conclusions, al capítol setè, sobre la possible millora de la situació dels docents i aportar idees per caminar cap a una educació més exitosa dins les aules.

Capítol 4.

Fonamentació teòrica

La fonamentació teòrica del present treball es divideix en dues parts. La primera part està destinada a la inclusió i les pràctiques inclusives i, el segon apartat, està dedicat a les actituds dels mestres. Aquest dos conceptes són fonamentals per a el desenvolupament de la nostra hipòtesi de treball i el següent estudi.

4.1. Inclusió i pràctiques inclusives

A l'àmbit educatiu, la resposta als alumnes amb discapacitat ha evolucionat al llarg dels anys. "Al llarg de la història, l'educació especial s'ha anat configurant a tenor de condicionants polítics, socials, econòmics i ideològics" (Arnaiz, 2003:20). Ha passat per èpoques d'exclusió, de segregació i d'integració fins arribar al paradigma inclusiu subscrit actualment a les lleis educatives nacionals i internacionals.

A dia d'avui, la inclusió educativa és el paradigma recolzat per les investigacions per aconseguir la qualitat en el procés d'ensenyament aprenentatge de tots els alumnes (Ainscow, 2004; Lledó i Arnáiz, 2010 i Aranque i Barrio, 2010). A més, està inclòs a les agendes de tot el món per caminar cap a una millora del drets humans (Florian, 2008). És el camí cap a l'èxit de l'educació ja que "es presenta com el mitjà més adequat per oferir a tots els nins i joves les mateixes oportunitats per aprendre i participar plenament en la societat" (Chiner, 2011:45). També Casanova (2011), el considera "l'únic vàlid a una societat democràtica, que en principi assumeix les diferències i les valora" (p.79).

Des de l'acceptació, a nivell internacional, del concepte d'inclusió educativa a la Declaració de Salamanca (UNESCO, 1994), les lleis educatives han anat evolucionant cap a una concepció més inclusiva per millorar l'atenció a tots els alumnes. A Espanya, el concepte va aparèixer

a la LOCE (2002) i es va desenvolupar a la LOE (2006) com un dels principis generals de l'educació (Ramírez i Muñoz, 2012).

A continuació, en els apartats següents, es presenta la definició d'inclusió. Després es descriuen les dimensions que abasta l'educació inclusiva. Es concretarà també el concepte de pràctiques inclusives i acabarem amb les barreres i facilitadors que es troba a les aules i centres educatius.

4.1.1. Definició de la inclusió

A nivell teòric es troben diverses definicions d'inclusió a causa de la seva naturalesa ampla i capaç d'abastar moltes situacions depenent del país, el centre o l'aula en el que s'aplica.

Una de les definicions més acceptades d'inclusió és la de Booth i Ainscow (1998), que la defineixen com a "procés que condueix a incrementar la participació dels estudiants i a reduir la seva exclusió del currículum comú, la cultura i la comunitat" (p.2). Afegint que l'educació no es limita a processos escolars (Ainscow, Hoptkins, Southworth i West 2001).

La participació de tots els alumnes a la comunitat i al currículum comú, independentment de les seves característiques, té com a objectiu evitar les desigualtats educatives que poden conduir a desigualtats socials. En aquest sentit, Blanco (2006) afirma que "es tracta d'un moviment que aspira a fer efectiu per tota la població el dret a una educació de qualitat, ja que existeix un alt percentatge d'alumnes, a part d'aquells que presenten n.e.e., que, per diferents causes, estan exclosos de l'educació o reben una menor qualitat, perpetuant així el cercle viciós de la desigualtat" (p.25).

És important comprendre que fa referència a qualsevol alumne com a beneficiari de les seves mesures no només als alumnes etiquetats. Qualsevol individu necessita ser inclòs i pot requerir una atenció concreta en un moment particular o durant tota l'escolarització.

A part, la inclusió és una preocupació social en una situació democràtica. L'educació és un dret humà i permetrà que la societat sigui més justa (Ainscow, 2004). Per aconseguir una societat més justa i equitativa, capaç de superar l'exclusió social, s'ha d'aconseguir la participació inclusiva de qualsevol persona dins les aules ordinàries (Blanco, 2006), siguin quines siguin les seves diferències. La inclusió està basada en la defensa de la justícia social perquè tots els estudiants puguin tenir oportunitats de desenvolupament, independentment de les seves condicions (Loreman, Forlín i Sharma, 2007) .

Tothom té dret a una educació de qualitat i per tant, no es pot excloure a cap alumne independentment de les seves característiques físiques, educatives, culturals, socioeconòmiques o religioses. La qualitat ha d'estar reservada a tots dins els sistemes educatius i no només a uns quants (UNESCO, 2001). Per fer-ho possible, s'han d'acceptar les diferències com a una virtut del grup de persones que completen la comunitat educativa.

La diversitat de tots els estudiants ha de ser benvinguda dins la reforma educativa cap a una educació inclusiva (UNESCO 2001). Les escoles han de celebrar les diferències de qualsevol tipus. Un dels canvis socials viscuts les darreres dècades és la valoració de les diferències dels individus i dins les aules es veu reflectit en la recerca d'alternatives didàctiques per a tots ells (Muntaner, 2000). És cert que hi ha alumnes que necessiten unes mesures més intenses a causa de la vulnerabilitat de la seva situació, però l'educació inclusiva no està destinada només a

respondre a alguns, sinó a qualsevol alumne que ho requereixi (Echeita, 2013).

Cada alumne és diferent i ens hem d'emmotllar a tots, per tant necessitarem modificar algunes pràctiques de l'aula per oferir a cadascú allò que necessita. "En la inclusió l'element clau no és la individualització sinó la diversificació de l'oferta educativa i la personalització de les experiències comunes d'aprenentatge amb la finalitat d'aconseguir el major grau possible de participació de tots els estudiants, sense perdre de vista les necessitats de cadascun. Això significa avançar cap a dissenys universals, en els quals el currículum i l'ensenyament considerin d'entrada la diversitat de necessitats de tots els estudiants" (Blanco, 2008:8).

Sempre existiran les diferències i sempre podrem modificar elements per adaptar-nos a les particularitats sempre canviants del grup d'alumnes. Echeita i Ainscow, (2011) determinaren que un dels elements que caracteritzen l'educació inclusiva és la seva naturalesa de recerca constant.

La concepció inclusiva no s'entén com un procés inacabat sinó com un procés de millora de les institucions educatives (Booth i Ainscow, 1998). La inclusió és "el procés a través del qual les escoles, les comunitats, les autoritats locals i els governs s'esforcen per reduir les barreres a la participació i a l'aprenentatge de tots els alumnes" (Farrel i Ainscow, 2002:3, citat a Giné, Duran, Font i Miquel, 2009:12). Per això, s'ha de comprendre com un procés constant d'adaptació a les diferències.

La inclusió, en conseqüència, suposa un canvi en l'estructura educativa (Chiner, 2011) i es concep com una transformació educativa per acceptar la diversitat com una oportunitat de millora del sistema educatiu (UNESCO, 2001).

Correa (2008), defensa que la inclusió a les aules implica uns canvis per millorar i permetre l'elaboració d'estratègies educatives perquè formin part del dia a dia de l'escola. Tot i que la idea bàsica inclusiva ja és coneguda per tothom, el canvi necessita temps (Bunch, 2008).

L'aplicació d'un model inclusiu suposa la transformació que ha de modificar estratègies i això suposarà un esforç per part de tota la comunitat educativa. Arribats a aquest punt, ens hem de demanar quines característiques concretes fan que el model inclusiu s'instauri als centres educatius.

4.1.2. Dimensions de l'educació inclusiva

La inclusió, per poder-se instaurar als centres educatius, ha d'abastar tres dimensions; les cultures, les polítiques i les pràctiques inclusives (Booth, Ainscow i Black-Hawkins, 2000):

- Els mateixos autors expliquen que les cultures fan referència a uns valors que han d'estar compartits per la comunitat educativa. S'han de tenir en compte uns principis bàsics per aconseguir una comunitat acollidora, respectuosa i que fomenti el desenvolupament de tots els alumnes i també dels professionals i famílies que tenen contacte amb l'escola.
- Les polítiques inclusives es refereixen a tot el que un centre dugui a terme per permetre que el suport estigui destinat a atendre la diversitat. La organització general, els mecanismes posats en marxa per respondre a la diversitat o els canals de comunicació disponibles són alguns dels elements necessaris perquè el centre pugui ser més inclusiu.

- Les pràctiques, en definitiva, són totes les activitats que el mestre duu a terme amb els alumnes per permetre atendre a la diversitat. En tot aquest procés, és el mestre qui ha de mobilitzar els recursos necessaris per aconseguir l'èxit de les polítiques i els valors.

A la present recerca, el focus es posa en les pràctiques de l'aula com a culminació del paradigma inclusiu. L'aula ha de ser el darrer pas per aconseguir que la teoria i la filosofia inclusiva es posin en pràctica amb els alumnes com autèntics beneficiaris.

Dins l'àmbit educatiu, l'aula és l'espai on els nins passen més temps, per tant hauria de ser el lloc on es vegin reflectides les cultures, les polítiques i les pràctiques inclusives. Tot i que les tres dimensions són importats, són les pràctiques a l'aula les que determinaran l'èxit final de la inclusió. I dins l'aula, són els mestres els responsables de crear les condicions necessàries perquè tots aprenguin.

A través dels mestres, la inclusió ha d'arribar als alumnes de forma directa i vertadera (Casanova, 2011). Dit d'una altra forma, "hem de pensar en la inclusió educativa amb noms i cognoms, aquí i ara, en allò que passa a les nostres aules, o centres educatius concrets amb els nostres estudiants" (Echeita, 2013:110). Per tant, ens queda demanar-nos com la fonamentació teòrica actual defineix les pràctiques inclusives.

Wehmeyer (2009), va contemplar tres nivells en l'aplicació de pràctiques inclusives durant al llarg del temps:

- Una primer generació, com anomena l'autor, que es va centrar en moure als estudiants de situacions segregades a situacions inclusives.

- Una segona generació que va desenvolupar estratègies per donar suport als alumnes dins les aules ordinàries.
- Una tercera generació on es promou l'autodeterminació de tots els alumnes a través del disseny universal d'aprenentatge i les instruccions flexibles. El disseny universal de l'aprenentatge fa referència al disseny dels materials i activitats per donar resposta a alumnes amb moltes diferències en les seves capacitats (Orkwis i McLane, 1998).

4.1.3. Inclusió a l'aula a través de pràctiques inclusives

De les tres dimensions descrites per Booth, Ainscow i Black-Hawkins (2000), en aquest treball ens centrem en les pràctiques inclusives com nivell més proper als alumnes, ja que defineix el que s'ha de fer a les aules.

“El concepte de pràctiques inclusives ha estat utilitzat en el context de l'educació inclusiva per definir tot allò que fan les escoles i els mestres en el seu interès per oferir una atenció educativa de qualitat a tots els alumnes, sense exclusió” (García, Romero i Escalante, 2011:2)

Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2002), a l'Índex for inclusion, definiren les pràctiques inclusives com a:

“Intent per assegurar que les activitats de l'aula i les extraescolars motivin la participació de tot l'alumnat i tinguin 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).

Marchesi, Durán, Giné i Hernández, (2009) 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. Com s'ha comentat anteriorment, són pràctiques dirigides a tots els alumnes, concebant l'aula com una comunitat completa on cada membre forma part important del grup. Per això, necessitem aconseguir les tres fites clau per a cada un dels nostres alumnes:

- a) La presència fa referència al lloc on estudien els alumnes. La inclusió ha de permetre que qualsevol alumne pugui aprendre a l'aula ordinària evitant la discriminació de qualsevol tipus. Des d'aquesta presència, el mestre accepta la diversitat que formarà part del grup (Urbina, 2013).
- b) La participació significa que qualsevol alumne s'ha de sentir acceptat a l'entorn educatiu i sentir-se bé emocionalment, formant part del grup i compartint uns objectius comuns (Urbina, 2013).
- c) L'èxit suposa un progrés en l'aprenentatge durant la presència i la participació dins l'aula ordinària (Echeita i Aiscow, 2011).

Tot i que és tota la comunitat educativa la que s'ha d'implicar en la implementació de les mesures inclusives (Correa 2008), el paper dels mestres és vital per aconseguir-ne l'èxit esperat.

L'objectiu final de la inclusió es defineix de la forma en que els mestres responen a les diferències durant les seves sessions a l'aula (Florian 2008; Burke i Sutherland, 2004; Odom, 2000; Akalin, Demir, Sucuoglu, Bakkaloglu i Iscen, 2014).

Les bases de l'Índex for Inclusion per avaluar si una aula és inclusiva o no són les següents (Booth i Aiscow, 2011) :

- Un currículum comú, adaptat a les particularitats de tots els alumnes. «És 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, 2008:524).

- Dissenyar un aprenentatge per a tots. Les activitats són accessibles a tots, participant activament i propiciant la reflexió i l'autonomia, compartint aprenentatges amb els companys. Les tasques són significatives i s'aprofiten els recursos propers de la comunitat.

L'aula és el lloc on es duen a terme els aprenentatges dels alumnes, així que ha de ser el focus de la recerca per comprovar si la inclusió té resultats positius. Les cultures i les polítiques seran inútils si no es reflecteixen a l'aula. Per això, necessitem fonamentar què significa que una aula sigui inclusiva. Una sessió de classe presenta multitud de factors a ser controlats pel mestre. Per tant, s'ha de determinar quines condicions, que el mestre pot controlar, són considerades inclusives.

El mestre, com a principal executor de pràctiques inclusives, es veu afectat per variables. Lledó i Arnáiz (2010), per exemple, parlaren de la relació de diferents factors que exerceixen influència sobre els mestres:

“És el professorat el protagonista de la implementació de las pràctiques educatives inclusives, per tant, la relació entre aquestes i la

seva formació, actituds i creences, seran crucials a l'hora d'iniciar el procés de canvi i innovació cap a la inclusió educativa". (p.98).

En aquest punt ens demanen, què han de fer els mestres perquè la seva aula sigui més inclusiva?

Moliner (2008), va diferenciar dos aspectes generals per aconseguir una major inclusivitat de l'aula: la promoció d'un clima inclusiu i el desenvolupament d'estratègies didàctiques que fomentin l'aprenentatge de tots els alumnes. La mateixa autora defineix el clima com a la possibilitat de compartir valors, conèixer els drets i deures de tots, i la promoció de l'amistat i la col·laboració.

En aquest sentit, diferenciem el que significa inclusió des de dos punts de vista. Per una banda, la inclusió com aprenentatge acadèmic de qualitat per a tots els alumnes, respectant el ritme i les capacitats de cada un. I per altra banda, una inclusió basada en la convivència i el respecte per a totes les persones que participen en la comunitat educativa.

García et al., (2011), adaptant les premisses de l'Índex for Inclusion, varen resumir que els àmbits de treball d'un mestre per aconseguir pràctiques inclusives són les següents: les condicions físiques de l'espai, la programació, l'ús del temps, la metodologia, l'avaluació, les relacions dins l'aula, l'aportació del personal de suport, la reflexió i la sensibilització, la formació i la participació de les famílies.

Per altra banda, es poden trobar a la bibliografia, altres orientacions d'aula més concretes per aconseguir un major nivell d'inclusivitat de les pràctiques. Per exemple, Stainback i Stainback (2001) diuen que l'aula inclusiva és la unitat d'atenció bàsica on:

- Tots els nens aprenen dins el seu grup-classe.

- Tots els nens aprenen a partir del seu nivell de competència curricular.
- La diferència es veu com a un element enriquidor.
- Les diferències s'accepten.
- S'estimula el treball cooperatiu.
- Normes de l'aula clares.
- El suport va dirigit a tots els alumnes.
- Es promouen suports naturals.
- Existeix una flexibilitat curricular.
- El mestre és un facilitador dels aprenentatges.
- Es fomenta l'autonomia dels alumnes.
- Espais adequats.
- Es tenen en compte les famílies.

Quan ja coneixem les condicions bàsiques que determinen una aula inclusiva, ens demanem quines limitacions o facilitadors existeixen en el context del mestre per poder-les aplicar en millors condicions.

4.1.4. Barreres i facilitadors de l'educació inclusiva

A pesar de que cada centre i cada aula presenta unes condicions particulars a ser analitzades, alguns autors han recopilat, a nivell general, quines limitacions o facilitadors es troben als centres per aplicar les mesures inclusives.

Booth y Ainscow (2002) diuen que “la inclusió implica identificar i minimitzar les barreres per a l'aprenentatge i la participació i maximitzar els recursos que donin suport 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).

Pivik, McComas i Laflamme (2002) varen concloure que les barreres per a la inclusió són ambientals, actitudinals intencionades, actitudinals no intencionades i limitacions per la discapacitat de l'alumne.

Per altra banda, Barton i Armstrong (2007) varen enumerar els obstacles als quals es trobava l'educació inclusiva a les aules:

1. Manca de marc inclusiu: les legislacions no són clares en quant a la defensa completa dels principis inclusius.
2. Sistema educatiu basat en èxits: la pressió social sobre les escoles per complir uns estàndards que poden no ser aconseguits per determinats alumnes.
3. Existència d'aules i escoles específiques.

4. Especialització professional: és el tutor qui ha de donar resposta a necessitats educatives i presenta manca de formació concreta.
5. Poca implicació dels mestres: és necessari un canvi d'actituds posar en pràctica pràctiques inclusives.
6. Manca de suport: falten recursos personals, materials i eliminació de barreres arquitectòniques.
7. Escassa participació de les persones amb discapacitat: la manca de presència de persones amb discapacitat en la presa de decisions.

Aquestes barreres poden influir en l'aplicació de mesures inclusives, però si tots els estaments amb responsabilitat en el sistema educatiu intenten disminuir l'impacte d'aquestes circumstàncies, es poden anar transformant en facilitadors de cara a la inclusió.

Per altra banda, l'educació inclusiva també compta amb facilitadors, o sigui, estratègies per caminar cap a un major èxit en les pràctiques dels centres educatius. Ainscow (2004), va detectar que una millora de la inclusió passa per introduir processos socials d'aprenentatge entre les persones involucrades en el procés educatiu. És a dir, que la comunitat educativa han de debatre sobre les pràctiques, creant idees comuns i un camí compartit clar, cercant estratègies d'aprenentatge amb un significat propi.

La present recerca pretén centrar-se en les actituds dels mestres com a barrera i alhora facilitador en l'aplicació de mesures inclusives. Així que a continuació es fonamenta la definició d'actituds i la importància en l'aplicació de mesures inclusives a les nostres aules. I per finalitzar, es presenten les variables que poden exercir alguna influència sobre les actituds dels mestres.

4.2. Actituds

Durant aquest apartat, es descriurà el concepte d'actituds, la importància d'aquestes en l'aplicació de mesures inclusives i les variables que exerceixen alguna influència sobre elles. Per acabar, farem referència a tres variables actitudinals que tenen molta importància a la nostra recerca: la formació, tant inicial com continua, i el contacte amb infants o adults amb discapacitat.

4.2.1. Definició d'actitud

Les actituds són difícils de definir i delimitar, de fet, existeixen múltiples definicions, i aquesta circumstància reflecteix la dificultat del concepte (Sari, Seloköz i Secer, 2009).

Ajzen i Fishbein (2005), defineixen les actituds com a una "disposició a respondre favorable o desfavorablement a un objecte, persona, institució o esdeveniment". (p.3). Boone i Kurtz (2002), per la seva part, determinen que les actituds son avaluacions cognitives, sentiments i tendències a l'acció, que determinen una predisposició favorables o no favorables de cara a un objecte o idea.

Les actituds estan formades per elements afectius, cognitius i conductuals formats per experiències (Boone i Kurtz, 2002). Cada un d'aquests elements es relacionen i creen influències entre si, per tant, cap d'ells es pot considerar fonamental per si sol (Sabatés i Montané, 2010):

- L'element afectiu fa referència als sentiments i a les emocions que desperten una situació o idea a cada persona. Les experiències acumulades configuren una actitud de rebuig o de defensa d'una idea.

- L'element cognitiu fa referència a la formació i a la informació que es té d'una idea.
- L'element conductual es refereix a la predisposició a actuar d'una forma o altra segons les experiències viscudes

Cap d'aquestes dimensions és la única que explica l'actitud. «Aquesta concepció de l'estructura de l'actitud dificulta que una sola dimensió en sí 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 Montané, 2010:1289).

Aquests elements determinen l'actitud i encaminen a la persona cap a una acció. No podem obviar que l'execució de l'actitud és necessària per completar el seu concepte (Sabatés i Montané, 2010). Així, una actitud més favorable no és útil si no s'executa una resposta adequada al criteri establert.

Però aquests elements que completen l'actitud es veuen afectats per moltes variables que les van complementant de forma diferent a cada individu a mesura que es relaciona amb l'objecte d'estudi (Morris 1997, citat per Reyes, 2004).

D'aquesta forma, cada persona mostra una actitud més o menys positiva. “La formació d'actituds està altament relacionada amb l'experiència personal i social que cada individu viu” (Reyes, 2004:60).

Aplicant aquesta visió teòrica al nostre objecte d'estudi, les actituds dels mestres es deuen a factors cognitius, conductuals i afectius que deriven en una pràctica inclusiva concreta, influïda per molts factors que

exerceixen un efecte concret i diferent segons la persona i les seves pròpies condicions.

Les particularitats en la influència d'aquests factors en cada mestre provoca una predisposició concreta cap a la inclusió. Aquesta circumstància pot ser la que provoqui que cada centre i cada aula mostri diferències en la inclusivitat de les dinàmiques educatives aplicades. Es fa indispensable, en conseqüència, intentar determinar si les actituds positives condueixen a pràctiques més inclusives i si existeixen alguns factors concrets que provoquin actituds més positives.

4.2.2 Les actituds dels mestres per millorar les pràctiques inclusives

La inclusió suposa un canvi i un esforç per part de tots els membres de la comunitat educativa. “Els valors i les actituds conduiran a decisions per introduir la inclusió, o per descartar-la i continuar l'estatus quo” (Bunch, 2008:80).

Com que són els mestres els executors de les pràctiques inclusives, les seves actituds són una de les premisses més importants per dur-les a terme (Avramidis i Norwich, 2002). Per aquest motiu, la motivació i una actitud positiva de cara a la inclusió és important ja que fer participar als alumnes amb discapacitat a les activitats generals de l'aula suposa un esforç (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000). Una bona actitud condueix a millorar les dinàmiques perquè tots els nins s'adaptin millor a les activitats.

Les actituds dels mestres són un pilar fonamental per l'aprenentatge dels alumnes. L'Agència Europea pel desenvolupament de l'Educació Especial (2003), defensava que la forma d'ensenyar dels

mestres es veu afectada per les actituds. Però una actitud adequada per a un aprenentatge òptim no és suficient, ja que a més, en l'àmbit de l'educació inclusiva és necessària una actitud adient cap a la presència, participació i progrés de qualitat per a tots els alumnes, tenint en compte les particularitats de cada un d'ells. Una actitud positiva cap a la inclusió necessita la comprensió de la necessitat d'aconseguir una plena participació de tots els alumnes que són presents a l'aula, independentment de les seves característiques. Aquesta predisposició ha d'incloure l'interès per aplicar les mesures adients per aconseguir-ho.

De fet, aquesta actitud és crucial per Forlín (2008), ja que defensa que l'èxit del paradigma inclusiu depèn en gran mesura de les creences dels mestres sobre aquestes iniciatives. Aquesta afirmació obliga a aprofundir en les actituds per aconseguir millors pràctiques.

Però les actituds són molt difícils de definir, delimitar i comprovar. A més és un concepte multifactorial, ja que hi ha moltes circumstàncies que exerceixen influència sobre elles. Arribats a aquest punt, es fa necessària una revisió bibliogràfica per determinar quines són les variables que destaquen els estudis com a determinants en la creació d'actituds positives cap a les pràctiques inclusives.

Si acceptem la premissa de que les actituds són fonamentals per executar pràctiques inclusives i determinen els factors que condueixen a actituds positives, podem exercir influència sobre aquests factors per optimitzar les pràctiques i aconseguir una millor atenció a la diversitat.

A més, una investigació basada en actituds seria massa complexa a causa de la dimensió multifactorial del concepte. Per tant, seleccionant les variables que els diferents autors destaquen com a importants, podem limitar l'estudi a aquests elements concrets i operatius per extreure conclusions més eficaces.

En definitiva, les recerca de variables actitudinals compleix dos objectius, tant de comprensió de la circumstància multifactorial del concepte actitud, com per la operativitat de la investigació limitant-la a algun factor considerat important pels experts consultats

4.2.3 Variables que afecten a les actituds

La complexitat del concepte actituds i la dificultat en el seu estudi, depèn en part de la quantitat de variables que afecten a ser més o menys favorables a l'educació inclusiva. La majoria d'estudis sobre les actituds revisats analitzen alguna d'aquestes variables i la seva influència en les creences dels mestres (Avramidis i Normwich, 2002; Ahmmed, Sharma i Deppeler, 2012 i Monsen, et al., 2014).

S'han classificat les variables de múltiples formes en els estudis revisats. Avramidisi Norwich (2010), per exemple, varen classificar les variables en els tres grups següents:

- a) Factors relacionats amb els docents: com per exemple l'edat, l'experiència, el gènere i el nivell educatiu que exerceixen.
- b) Factors relacionats amb l'alumnat: com el tipus de discapacitat dels alumnes i la quantitat d'alumnes per aula.
- c) Factors ambientals: suport rebut per altres professionals, recursos a l'abast i organització del centre.

Però totes aquestes variables que afecten a les actituds no tenen la mateixa influència en tots els mestres per igual i algunes d'elles, a nivell general, tenen més importància que altres. La recerca de Sánchez i Carrión (2002) va destacar les següents entre les més influents:

- Falta de temps.
- La manca de recursos i mitjans didàctics adequats.
- Manca/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.
- Absència de canvis en la dinàmica institucional del centre.

Per la nostra recerca ens interessen, sobretot, les variables relacionades amb els docents, com pugui ser l'edat, la formació continua, el gènere, el nivell educatiu, la formació prèvia i el contacte amb nins amb discapacitat com a predictors de pràctiques inclusives. Les altres variables, tot i que poden mostrar cert grau d'influència, no depenen únicament del mestre com individu. La organització del centre, la manca de recursos o l'estructura organitzativa del centre són aspectes més difícils de controlar pel mestre. Com que són les pràctiques inclusives les que ens interessa comprendre, la recerca es centra en les variables que depenen únicament del docent.

Alemany i Villuendas (2004), referint-se als alumnes amb n.e.e. i la seva inclusió a les aules, van destacar les següents variables relacionades amb els propis mestres que influïen en les seves actituds:

- Especialitat estudiada
- Anys d'experiència amb alumnes amb n.e.e.

- Grau d'implicació
- Formació rebuda, cursos realitzats
- Número d'alumnes de l'aula
- Coneixement de la deficiència
- Sentiments que li desperta l'atenció alumnes amb discapacitat.

En aquest sentit algunes d'aquestes variables s'han defensat com a imprescindibles per altres autors. La formació continua i el contacte amb nins-adults amb discapacitat són dues de les variables que afecten a l'actitud i són considerades importants per aconseguir la implementació de pràctiques inclusives (Loreman et al., 2013).

Així que aquestes tres variables (formació inicial, formació continua i intensitat de contacte amb nins/adults amb discapacitat) seran l'objecte d'estudi per comprovar la seva implicació en les pràctiques inclusives dels mestres. A més, inclourem sis variables personals per comprovar la seva influència en les pràctiques inclusives: l'edat, el gènere, el nivell educatiu en el que imparteix docència, els anys d'experiència, el número total d'alumnes dins l'aula i el número d'alumnes amb n.e.e. dins l'aula. Per tant, en total, es comprovaran nou variables i la seva influència en les pràctiques inclusives.

A continuació, es defineixen les variables actitudinals de formació i contacte amb nins/adults amb discapacitat per emmarcar una mica els seu significat a nivell teòric.

4.2.4 La formació com a variable que afavoreix una actitud positiva i una millor pràctica inclusiva

Els mestres necessiten coneixement i habilitat per treballar atenent a la diversitat de forma adequada (Hodkinson 2009). Però la formació, també s'ha mostrat com a predictor de bones actituds, que a la llarga, conduiran a millors pràctiques inclusives. Avramidis i Norwich (2002) determinen que arran dels estudis, existeixen evidències que la formació sobre els temes inclusius és un factor important en la configuració d'una actitud més positiva cap a les pràctiques.

La formació es pot comprendre de dues formes depenent del moment en que el mestre la imparteix: inicial, abans de exercir de mestres professionalment o la continua, la que es rep una vegada que ja es treballa. S'ha de diferenciar la formació inicial i continua ja que la seva influència sobre les pràctiques inclusives és diferent. La formació contínua es considera important ja que diversos estudis conclouen que els mestres que es formen en aspectes d'educació especial mostraven actituds més positives de cara a la inclusió que els que no duen a terme cap tipus de formació (Avramidis et al., 2000 i Avramidis i Kalyva 2007). Altres autors confirmen que no només ajuda a formar actituds positives sinó que a més, la millora en la formació docent és un mètode eficaç per aconseguir-ho (Lambe i Bones 2006, Avramidis et al 2000).

En quant a la formació realitzada abans de tenir la titulació de mestre, existeixen estudis que defensen que quan s'inclouen aspectes inclusius dins els temaris, milloren les actituds dels futurs docents (Burke i Sutherland, 2004 i Gao i Mager, 2011). En aquest sentit, Alemany i Villuendas (2004), en referència a les actituds dels mestres de cara a la inclusió, varen concloure que l'especialitat estudiada és molt important per

determinar-les. Per tant, existeixen diferències entre els mestres que estudien aspectes d'educació especial o inclusió durant la carrera.

4.2.5 Contacte amb nins o adults amb discapacitat com a predictor de pràctiques inclusives.

A part de la formació, altres autors consideren que les actituds positives poden millor-se a través d'experiències amb alumnes amb discapacitat (Avramadis et al., 2000 i Subban i Sharma 2006).

En aquest sentit podem considerar que la comprensió de la situació de discapacitat i de la seva circumstància personal pot millorar la predisposició a donar una resposta més adequada dins l'àmbit educatiu. Els mestres que dins l'aula ja han tingut a alumnes amb discapacitat, poden haver experimentat la seva realitat i posat en pràctica mesures que modifiquen la seva pròpia actitud, passant d'una possible resistència per desconeixement a una major acceptació.

Però no només amb alumnes, ja que els mestres que tenen algun familiar amb discapacitat poden tenir actituds més positives que els que no en tenen (Subban i Sharma, 2006). De la mateixa forma que tenint alumnes amb discapacitat, tenir dins l'entorn familiar una persona amb discapacitat, podria tenir un afecte positiu sobre la necessitat de posar en pràctica mesures inclusives als alumnes amb circumstàncies similars.

A nivell general, el contacte amb qualsevol persona amb discapacitat, dins l'aula o fora d'ella, pot millorar el coneixement de les persones i comprendre la necessitat d'inclusió dels seus futurs alumnes. Les experiències positives amb persones amb discapacitat milloren les expectatives futures dels mestres cap a alumnes més vulnerables (Malinen, 2013).

En definitiva, la present recerca pretén comprovar la implicació d'aquest contacte sobre les actituds positives de cara a la inclusió i, en conseqüència, si permet exercir pràctiques més inclusives. Per determinar-ho, compararem la intensitat de contacte amb persones amb discapacitat dels mestres amb la qualitat de les seves pràctiques dins l'aula. D'aquesta forma, juntament amb la formació citada anteriorment i determinades circumstàncies personals (edat, gènere, experiència, número d'alumnes de l'aula, nivell educatiu i número d'alumnes amb n.e.e. dins l'aula), pretenem descriure la situació actual dels mestres tutors d'educació primària a les escoles públiques de la nostra Illa en referència a totes aquestes variables i comprovar la relació existent amb les mesures executades a l'aula.

A continuació, en el capítol cinquè, es presenta la metodologia - el treball empíric de la present recerca. El propòsit del següent capítol és comprovar, des d'un punt de vista descriptiu, quina és la situació dels mestres tutors d'educació primària de les escoles públiques de Mallorca pel que fa a les variables actitudinals i la influència en les seves pràctiques inclusives.

Capítol 5.

Metodologia. Treball empíric

El present capítol està dividit en tres apartats. Al primer apartat es presenta la justificació de la recerca, és a dir, perquè és rellevant i com pot ajudar a caminar cap una major inclusivitat de les pràctiques. En segon lloc, definirem els objectius de la investigació, a partir d'un objectiu general que es dividirà en nou objectius específics. Després, en el darrer apartat, definirem el tipus d'investigació en base als objectius que guien el camí a seguir. A més, també s'exposa una descripció detallada dels participants, els instruments de recollida de dades escollits i l'anàlisi estadístic utilitzat per confirmar o desmentir les hipòtesis.

5.1. Justificació

En aquest capítol del treball es pretén conèixer i analitzar algunes de les variables actitudinals dels mestres de les escoles ordinàries en l'etapa d'educació primària de Mallorca i les pràctiques inclusives que executen a l'aula per fer una descripció de la situació actual. Per aquest propòsit, utilitzem un qüestionari que ens dona informació sobre les característiques dels mestres i les pràctiques inclusives que posen en pràctica.

La importància de la recerca resideix en la necessitat de detectar quines variables actitudinals exerceixen més influència sobre els mestres que posen en pràctica mesures més inclusives. A través de la nostra fonamentació teòrica inicial, hem comprovat que hi ha molts factors que poden influir en les actituds dels mestres per a posar en pràctica mesures més o menys inclusives. La nostra recerca, emmarcada en un treball final de màster, no ens permet fer una anàlisi de totes les variables, així que ens hem limitat a escollir les personals del mestre (edat, gènere, experiència, formació inicial, formació continua i contacte amb nins/adults amb discapacitat) i les contextuals (número total d'alumnes a l'aula, número d'alumnes n.e.e. i nivell educatiu). Aquestes variables poden

exercir una influència sobre l'actitud i en conseqüència, conduir a l'execució de pràctiques més inclusives.

A través de la nostra recerca es detecta que cada mestre mostra una predisposició diferent cap a les mesures inclusives i volem determinar si alguna de les variables anteriors es pot relacionar amb bones pràctiques. Determinar una variable actitudinal relacionada amb una major inclusivitat de la tasca docent ofereix una informació útil tant pels mestres, com pels centres i les institucions. Per aquest motiu, els resultats ens poden oferir una visió general de la situació dels mestres i la inclusió, més concretament, si alguna variable es relaciona amb els mestres més inclusius. Aquesta informació pot donar una pista a la comunitat educativa sobre com millorar les pràctiques.

A continuació es presenten els objectius de la recerca i posteriorment una descripció de la mostra, de l'instrument utilitzat i del procediment estadístic dut a terme.

5.2. Objectius de la investigació

L'objectiu principal de la recerca és detectar si alguna variable actitudinal dels mestres tutors d'educació primària mostra relació amb les seves pràctiques inclusives. Les variables actitudinals són l'edat, els anys d'experiència, el gènere, el nivell educatiu de l'aula, el número d'alumnes de l'aula, el número d'alumnes n.e.e. de l'aula, la formació inicial, la formació continua i la intensitat de contacte amb nins/adults amb discapacitat.

Així doncs, l'objectiu principal d'aquest estudi es divideix en un objectiu general i nou objectius específics resultants, presentats al següent quadre:

Objectiu general

Comprovar si algunes característiques personals (edat, gènere, experiència, formació i contacte amb nins/adults amb discapacitat) i contextuals del mestre (número d'alumne de l'aula, número d'alumnes n.e.e. dins l'aula i nivell educatiu) influeixen en la inclusivitat de les seves pràctiques.

Objectiu específic 1

Comprovar si la característica personal de l'edat de cada mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula.

Objectiu específic 2

Comprovar si la característica personal del gènere del mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula.

Objectiu específic 3

Comprovar si la característica contextual del nivell educatiu dels alumnes del seu grup classe influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades pel mestre.

Objectiu específic 4

Comprovar si la característica personal dels anys d'experiència del mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula.

Objectiu específic 5

Comprovar si la característica contextual del número total d'alumnes de l'aula del mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula.

Objectiu específic 6

Comprovar si la característica contextual del número d'alumnes n.e.e. dins l'aula del mestres influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula.

Objectiu específic 7

Comprovar si la característica personal de formació inicial del mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula.

Objectiu específic 8

Comprovar si la característica personal de quantitat de cursos de formació contínua sobre atenció a la diversitat realitzats pel mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula.

Objectiu específic 9

Comprovar si la característica personal d'intensitat del contacte del mestre amb adults/nins amb discapacitat influeix en l'aplicació de mesures inclusives.

Quadre 1. Objectius generals i específics de la recerca.

A continuació es presenta la metodologia utilitzada per donar resposta als objectius que ens hem plantejat a la recerca.

5.3. Metodologia

Els objectius formulats ens marquen un camí clar per treballar a través d'un estudi quantitatiu que ens permeti relacionar les variables de forma objectiva i ens permeti comparar resultats per extreure conclusions. La metodologia quantitativa "utilitza la recollida i l'anàlisi de dades per contestar preguntes d'investigació i aprovar hipòtesis establides prèviament, i confia en la mesura numèrica" (Hernández, Fernández i Baptista, 2003:10).

La hipòtesi general de la nostra recerca és la següent: Existeixen diferències entre els mestres amb determinades característiques personals (edat, gènere, experiència, formació i amb nins/adults amb discapacitat) o contextuals (número d'alumnes de l'aula, número d'alumnes n.e.e. dins l'aula i nivell educatiu) i la inclusivitat de les pràctiques que apliquen a l'aula. En definitiva, d'aquesta hipòtesi general sorgeixen les noves hipòtesis a comprovar en aquesta recerca, amb les seves respectives variables independents i dependents:

- H1: Existeix una relació entre l'edat dels mestres i l'execució de pràctiques inclusives.

La variable independent d'aquesta hipòtesi és l'edat dels mestres i la variable dependent és el nivell d'inclusivitat de les pràctiques.

- H2: Existeix una relació entre el gènere del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.

La variable independent d'aquesta hipòtesi és el gènere dels mestres i la variable dependent és el nivell d'inclusivitat de les pràctiques.

- H3: Existeix una relació entre el nivell educatiu del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.

La variable independent d'aquesta hipòtesi és el nivell educatiu del curs que tutoritza el mestre i la variable dependent és el nivell d'inclusivitat de les pràctiques.

- H4: Existeix una relació entre els anys d'experiència del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.

La variable independent d'aquesta hipòtesi és els anys d'experiència del mestre i la variable dependent és el nivell d'inclusivitat de les pràctiques.

- H5: Existeix una relació entre el número d'alumnes de l'aula i l'execució de pràctiques inclusives del mestre.

La variable independent d'aquesta hipòtesi és el número d'alumnes de l'aula i la variable dependent és el nivell d'inclusivitat de les pràctiques aplicades pel mestre.

- H6: Existeix una relació entre la quantitat d'alumnes amb n.e.e. dins l'aula del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.

La variable independent d'aquesta hipòtesi és el número d'alumnes n.e.e. de l'aula i la variable dependent és el nivell d'inclusivitat de les pràctiques aplicades pel mestre.

- H7: Existeix una relació entre la formació del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.

La variable independent d'aquesta hipòtesi és la formació inicial del mestre i la variable dependent és el nivell d'inclusivitat de les pràctiques.

- H8: Existeix una relació entre la formació continua del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.

La variable independent d'aquesta hipòtesi és la quantitat de cursos de formació continua sobre aspectes d'atenció a la diversitat i la variable dependent és el nivell d'inclusivitat de les pràctiques.

- H9: Existeix una relació entre la intensitat de contacte amb persones amb discapacitat i l'execució de pràctiques inclusives.

La variable independent d'aquesta hipòtesi és la intensitat de contacte amb nins o adults amb discapacitat i la variable dependent és el nivell d'inclusivitat de les pràctiques.

Les variables independents de la hipòtesi són l'edat dels mestres, la quantitat d'alumnes dins la seva aula, la quantitat d'alumnes n.e.e., el seu gènere, els anys d'experiència, el nivell educatiu en el qual imparteixen docència, la seva formació inicial, la quantitat de cursos de formació contínua realitzats i la intensitat de contacte amb nins o adults amb discapacitat.

La variable dependent és la inclusivitat de les pràctiques executades a l'aula. Per això, els mestres hauran de respondre al qüestionari validat anomenat Guia per l'avaluació de les pràctiques inclusives de l'aula (García et al., 2011) que ens permet donar una puntuació numèrica del nivell d'inclusivitat de les pràctiques executades a l'aula per a cada un d'ells. Així, podrem comprovar si hi existeix alguna relació entre les variables independents i les pràctiques inclusives.

En definitiva, es tracta d'una investigació quantitativa descriptiva, en la que comprovarem si els factors esmentats influeixen en el desenvolupament de pràctiques més inclusives dins les aules. És descriptiva perquè l'investigador no exercirà cap tipus d'influència sobre la mostra sinó que es pretén comprovar l'estat de la qüestió en un grup de mestres de Mallorca. Aquest tipus d'investigació pretén utilitzar tècniques destinades a la comprensió de la situació i a la producció d'informes relacionats amb les correlacions entre dades recollides (Abreu, 2010).

Per recollir la informació i confirmar o descartar la hipòtesi, l'instrument seleccionat és el qüestionari, com a instrument capaç de recollir les dades directament de la mostra i la possibilitat d'organitzar les dades en subgrups pel seu posterior anàlisi.

El qüestionari s'ha enviat de forma on-line, a través de Google Formularios, per facilitar la realització del mateix per part dels mestres i per una més senzilla recollida de dades. Les preguntes sobre les pràctiques de l'aula s'han extret de la Guia per l'avaluació de les Pràctiques Inclusives de l'aula: GEPIA (García et al., 2011) com a instrument validat per aquest objectiu i que ens permetrà una puntuació numèrica per cada mestre. D'aquesta forma, amb una única qüestionari resposta per cada mestre, aconseguim totes les dades necessàries per comprovar els nostres objectius.

L'accés al qüestionari és molt simple ja que quan reben el correu electrònic, previ contacte telefònic amb els directors dels centres seleccionats, només han de clicar sobre el link d'accés i respondre a través de l'ordinador, la tableta o el telèfon, sense cap tipus de registre previ. Els resultats es reben en format Excel per ser analitzats amb més facilitat.

5.3.1. Participants

Per a la present recerca s'han seleccionat un total de 59 escoles de Mallorca (Annex 1) a les que se'ls ha fet arribar el qüestionari al correu electrònic del director amb previ contacte telefònic. I en total s'han aconseguit 101 respostes de mestres tutors d'educació primària de Mallorca. Segons l'informe del Sistema educatiu elaborat pel Consell Escolar de les Illes Balears, a Mallorca hi havia un total de 1.294 tutors d'educació primària. Així que la mostra representa quasi un 10% del total de tutors de primària dels centres públics ordinaris.

Tots ells formen part del cos de mestres d'educació primària. Un 14.85% (n=15) són homes i 85.15% (n=86) dones.

Gènere	Freqüència	Percentatge
Homes	15	14.85%
Dones	86	85.15%

Quadre 2. Dades descriptives gènere.

Un 24.75% (n=25) tenen entre 24 i 35 anys. Un 36.63% (n=37) entre 36 i 45 anys. Un 31.68% (n=32) entre 46 i 55 i un 6.93% (n=7) tenen més de 55 anys.

Edat	Freqüència	Percentatge
Entre 24 i 35 anys	25	24.75%
Entre 36 i 45 anys	37	36.63%
Entre 46 i 55 anys	32	31.68%
Més de 55 anys	7	6.93%

Quadre 3. Dades descriptives edat.

La seva experiència oscil·la entre menys d'un any i més de 20. Un 3.96% (n=4) té menys d'un any d'experiència, un 6.93% (n=7) entre 1 i 4 anys, un 20.79% (n=21) entre 5 i 9 anys, un 18.81% (n=19) entre 10 i 14 anys, un 22.77% (n=23) entre 15 i 20 anys i un 26.73% (n=27) més de 20 anys.

Anys d'experiència	Freqüència	Percentatge
Menys d'1 any	4	3.96%
Entre 1 i 4 anys	7	6.93%
Entre 5 i 9 anys	21	20.79%
Entre 10 i 14 anys	19	18.81%
Entre 15 i 20 anys	23	22.77%
Més de 20 anys	27	26.73%

Quadre 4. Dades descriptives anys d'experiència.

Un 2.97% (n=3) té menys de 15 alumnes per aula, un 12.87% (n=13) entre 16-19, un 44.55% (n=45) entre 20-25 i un 39.60% (n=40) entre 26 i 30 alumnes per aula.

Alumnes per aula	Freqüència	Percentatge
Menys de 15 alumnes	3	2.97%
Entre 16 i 19 alumnes	13	12.87%
Entre 20 i 25 alumnes	45	44.55%
Entre 26 i 30 alumnes	40	39.60%

Quadre 5. Dades descriptives alumnes per aula.

Un 12.87% (n=13) no té cap alumne amb n.e.e. i/o discapacitat dins l'aula, un 51.49% (n=52) entre 1 i 3, un 17.82% (n=18) entre 4 i 6, un 10.89% (n=11) entre 7 i 9 i un 6.93% (n=7) 10 o més.

Alumnes amb n.e.e. dins l'aula	Freqüència	Percentatge
Cap	13	12.87%
Entre 1 i 3 alumnes nee	52	51.49%
Entre 4 i 6 alumnes nee	18	17.82%
Entre 7 i 9 alumnes nee	11	10.89%
Més de 10 alumnes nee	7	6.93%

Quadre 6. Dades descriptives alumnes n.e.e. per aula

Pel que fa al nivell educatiu del grup classe de cada mestre, un 14.9% (n=15) cursen a 1r de primària, un 16.8% (n=17) a 2n de primària, un 18.8% (n=19) a 3r de primària, un 11.9% (n=12) a 4t de primària, un 23.8 % (n=24) a 5è de primària, un 13.9% (n=14) a 6è de primària.

Nivell educatiu del grup del qual són tutors	Freqüència	Percentatge
1r EP	15	14.9%
2n EP	17	16.8%
3r EP	19	18.8%
4t EP	12	11.9%
5è EP	24	23.8%
6è EP	14	13.9%

Quadre 7. Dades descriptives nivell educatiu dels alumnes

En quant a la formació inicial, s'han obtinguts resultats molt dispars. Un 2.97% (n=3) són mestres d'educació especial. Un 26.73% (n=27) són mestres d'educació primària. Un 6.93% (n=7) d'educació de llengua estrangera. Un 17.82% (n=18) són mestres d'educació infantil. Un 17.82% (n=18) són titulats amb un doble magisteri. Un 7.92% (n=8) són mestres d'educació física. Un 5.94% (n=6) són diplomats en ciències socials. Un 5.94% (n=6) són mestres i, a més, han cursat una llicenciatura. Un 3.96% (n=4) té altres titulacions. Un 2.97% (n=3) són mestres d'educació musical. I un 0.99% (n=1) són mestres d'audició i llenguatge.

Formació inicial	Freqüència	Percentatge
Educació especial	3	2.97%
Educació primària	27	26.73%
Educació en llengua estrangera	7	6.93%
Educació infantil	18	17.82%
Educació física	8	7.92%
Educació musical	3	2.97%
Audició i llenguatge	1	0.99%
Doble magisteri	18	17.82%
Magisteri i llicenciatura	6	5.94%
Ciències socials	6	5.94%
Altres	4	3.96%

Quadre 8. Dades descriptives formació inicial

Fent referència a la formació continua centrada en aspectes d'atenció a la diversitat. S'ha creat una categoria per classificar la quantitat de cursos. Així, hem determinat que els mestres que han dut a terme un o dos cursos es situaran dins la categoria de "pocs cursos", el que n'han fet dos tres o quatre dins la categoria d'alguns cursos" i més de quatre considerem que són "molts cursos". En definitiva, un 12.87% (n=13) no ha realitzat cap curs. Un 31.68% (n=32) pocs cursos, un 36.63% (n=37) alguns cursos. I un 18.81% (n=19) molts cursos.

Formació continua en aspectes d'atenció a la diversitat	Freqüència	Percentatge
Cap curs	13	12.87%
Pocs cursos	32	31.68%
Alguns cursos	37	36.63%
Molts cursos	19	18.81%

Quadre 9. Dades descriptives formació continua

Dels mestres de la mostra, un 3.9% (n=4) no han tingut mai contacte amb nins o adults amb discapacitat. Un 36.63% (n=37) han tingut un contacte puntual. Un 44.55% (n=45) han tingut un contacte freqüent. I un 14.9% (n=15) un contacte familiar.

Intensitat de contacte amb nins/adults amb discapacitat	Freqüència	Percentatge
Mai	4	3.9%
Puntual	37	36.63%
Freqüent	45	44.55%
Familiar	15	14.9%

Quadre 10. Dades descriptives intensitat contacte nins/adults amb discapacitat

5.3.2. Instrument utilitzat

L'instrument de recollida de dades seleccionat per respondre millor a les necessitats de la nostra investigació és el qüestionari, ja que a través d'ell podem sol·licitar la informació bàsica que fa referència a totes les variables a comprovar.

El qüestionari s'ha formulat de manera on-line i s'ha enviat als directors del centres seleccionats (amb previ contacte telefònic) per fer-ne difusió entre els mestres i amb una carta de presentació (Annex 2 i 3). D'aquesta forma, a través del Google Formularios, les respostes dels mestres s'han organitzat de forma automàtica en un document Excel pel posterior anàlisi de dades.

Per l'avaluació de les pràctiques inclusives s'ha utilitzat La Guia d'avaluació de pràctiques inclusives a l'aula (GEPIA), dissenyat per García, Romero i Escalante (2011). (Annex 4). Es va crear a través d'una revisió de la literatura que cercà els trets comuns en la definició de

pràctiques inclusives. Va dirigit a mestres d'educació ordinària i d'educació especial. Els seus autors varen adaptar els ítems a partir de l'Índex for Inclusion (Booth i Ainscow, 2002) i la Guía de Observación (García i Romero, 2009). Les preguntes es varen organitzar en dues parts: una primera més observable a l'aula i l'altra més referent a polítiques i cultures.

Les categories que ens ofereix la GEPIA per analitzar les pràctiques inclusives són: les condicions físiques de l'aula, la programació, l'ús del temps, la metodologia, l'avaluació, la relació entre mestres i alumnes, la tasca del personal de suport, la reflexió i sensibilització, el treball col·laboratiu entre el personal i la família i la formació docent. Oferint una puntuació total d'inclusivitat entre 58 i 232.

Per la seva validació es va presentar a 70 assessors tècnics pedagògics de la República de Mèxic i varen retornar amb les modificacions que consideraven millorables. La segona validació es va dur a terme per vuit professionals d'educació i varen concloure que era un instrument "apropiat, comprensible, coherent i fàcil de respondre" (García et al., 2011).

Per la present investigació, constitueix un instrument útil per extreure un valor numèric a les pràctiques inclusives dutes a terme pels mestres i és fàcil i ràpid de respondre. A més, ens permetrà comparar la puntuació amb els subgrups creats a partir de les respostes sobre la resta de variables.

Durant la validació de l'instrument, es va aconseguir un alfa de Cronbach de 0.88 i a més, les correlacions dels actius es varen calcular a través de la prova Spearman amb resultats positius. Les conclusions el determinaren un instrument fiable i que ofereix resultats que reflecteixen el seu propòsit (Almendárez i García, 2014:13).

La GEPIA d'autoavaluació és un qüestionari que presenta 58 preguntes tipus Likert amb quatre opcions de resposta: “mai”, “algunes vegades”, “quasi sempre” o “sempre”. A més, es completa amb dues preguntes obertes perquè els mestres enumerin 5 propostes de millora a dur a terme per millorar la inclusivitat i les necessitats de formació.

En conclusió, el qüestionari enviat als mestres (Annex 4) presenta sis preguntes per conèixer les característiques demogràfiques i laborals de la mostra dels mestres: gènere, edat, número d'alumnes de l'aula, anys d'experiència, nivell educatiu en el que imparteixen docència i número d'alumnes amb n.e.e. presents a la seva aula. Després apareixen dues preguntes obertes sobre la formació inicial i la formació contínua dutes a terme i una pregunta amb quatre opcions de resposta sobre el contacte amb nins/adults amb discapacitat, on poden marcar “cap”, “puntual”, “freqüent” o “familiar”. Després, apareixen les 58 preguntes de la GEPIA tipus Likert amb puntuacions de l'1 al 4. Un 1 equival a “mai”, un 2 a “algunes vegades”, 3 a “quasi sempre” i 4 a “sempre”. I per acabar dues preguntes obertes que demanen cinc aspectes a millorar al centres i cinc temàtiques formatives necessàries per la formació del personal.

5.3.3. Anàlisi estadístic

Per l'anàlisi dels nou objectius plantejats a la recerca s'han realitzat diversos anàlisis de dades, tots ells a través del programa estadístic SPSS v.15.

La intenció és passar proves paramètriques que són les que ens permeten inferir els resultats a la població de mestres tutors de les Illes Balears (Rubio i Berlanga, 2012). Aguayo (2007) aclareix que per poder realitzar proves paramètriques a la nostra mostra, abans, s'han de complir dos principis per considerar fiables els resultats:

1.- Normalitat: El principi de normalitat significa que els resultats de la variable dependent segueixen una distribució normal. A les ciències socials es sol utilitzar la prova de Kolmogorov-Smirnov per comprovar si es compleix el principi (Rubio i Berlanga, 2012). Quan el resultat de la significativitat és superior a 0.05 a totes les variables, podem afirmar que existeix normalitat en la distribució. Si aquest principi no es corrobora s'han d'utilitzar proves no paramètriques.

2.- Homogeneïtat de variàncies: Aquest principi fa referència a que les variàncies de la variable dependent respecte el grup que comparem ha de ser aproximadament igual (Rubio i Berlanga, 2012). El programa estadístic SPSS utilitza la prova de Levene per comprovar si aquest principi es compleix. Si el resultat en la significativitat d'aquesta prova és superior a 0.05, podem afirmar que existeix homogeneïtat de variàncies.

Els objectius que obtinguin una puntuació superior a 0.05 a les dues proves seran aptes per passar proves paramètriques. Els que no les superin passaran proves no paramètriques.

Aquests dos principis s'han comprovat a tots els objectius de la nostra recerca, presentant a continuació quins són aptes per les proves paramètriques i quins no. I en conseqüència, quines proves estadístiques s'han aplicat en cada cas.

Pels objectius 4, 5, 6, 7 i 9 de la recerca, que no han superat les proves, s'han aplicat la prova no paramètrica de Kruskal-Wallis. Segons Gómez-Gómes, Danglot-Banck i Vega-Franco (2003), “La prova de Kruskal-Wallis o d'H és una extensió de la d'U de Mann-Whitney; en certa manera, és l'equivalent no paramètric de l'anàlisi de variància d'una via i permet conèixer si hi ha diferències en les distribucions de la variable d'estudi en les poblacions. S'utilitza quan la variable independent té més de dos grups i la variable dependent és quantitativa” (p.96)

Pels objectius 1, 2, 3 i 8 que sí s'han considerat aptes, hem utilitzat la prova ANOVA per aconseguir els resultats de significativitat. I per l'objectiu 8, a més, s'ha utilitzat la prova Post Hoc Tukey per comprovar les diferències entre grups.

En conclusió, a través de l'SPSS, s'han comprovat les proves estadístiques de Kolmogorov-Smirnov a tots els objectius. Pels objectius 1, 2, 3 i 8, que han superat la prova la Kolmogorov-Smirnov, s'ha aplicat la prova Levenne.

L'ANOVA pels objectius 1, 2, 3 i 8 ja que han superat les proves de normalitat i d'homogeneïtat de variàncies. La Post Hoc Tukey per l'objectiu 8. I, finalment, la no paramètrica de Kruskal-Wallis pels objectius 4, 5, 6, 7 i 9.

El pròxim capítol està destinat als resultats de les proves estadístiques, dividit en nou subapartats per cada una de les variables actitudinals escollides per la present recerca: l'edat, els anys

d'experiència, el gènere, el nivell educatiu de l'aula, el número d'alumnes de l'aula, el número d'alumnes n.e.e. de l'aula, la formació inicial, la formació continua i la intensitat de contacte amb nins/adults amb discapacitat.

A cada un dels apartats del capítol següent s'exposa, amb més detall, quina prova estadística s'ha aplicat a cada una de les nou hipòtesis de la recerca. Cada apartat contempla la definició de la hipòtesi, les variables independent i dependent, els resultats de les proves d'homogeneïtat i normalitat i l'aplicació de proves paramètriques o no paramètriques segons cada cas.

Al final, es mostra una conclusió sobre el resultat positiu o negatiu en la significativitat de la prova i, en definitiva, l'acceptació o negació de la hipòtesis inicial plantejada. Al final del capítol sisè, al quadre 22, es resumeixen totes les proves aplicades a les nou hipòtesis i els seus resultats numèrics, tant si s'han aplicat proves paramètriques com no paramètriques.

Capítol 6.

Resultats

Els resultats de les puntuacions en la Guia GEPIA sobre pràctiques inclusives oscil·len entre 58 i 232. A la nostra mostra, els resultats s'han mogut entre 146 i 229. La mitjana de resultats de totes les respostes en aquest apartar ha estat 193.80.

N		
Vàlids		101
	Perduts	0
Mitjana		193.80
Desv. Std.		16.81
Mínim		146.00
Màxim		229.00

Quadre 11. Dades descriptives resultats GEPIA

A continuació es presenta la descripció dels resultats obtinguts per cada un dels nou objectius plantejats a la nostra recerca. Així, s'ofereix una visió general dels resultats que seran completats a la discussió del treball. Recordar que per cada un d'aquests objectius i les seves hipòtesis, s'han aplicat proves de estadístiques de Kolmogorov-Smirnov i de Levene per comprovar si es poden aplicar un anàlisi paramètric o no paramètric. Pels que han resultat aptes per proves paramètriques s'ha aplicat l'ANOVA, mentre que per la resta s'ha aplicat la prova Kruskal-Wallis.

6.1. Resultat de l'objectiu 1: Comprovar si l'edat de cada mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula.

En aquest objectiu trobem dues variables; la variable independent edat del mestre i la variable dependent inclusivitat de les pràctiques inclusives dins l'aula.

La H_1 de la pregunta és: existeixen diferències entre els mestres d'edats diferents i la inclusivitat de les pràctiques que executen a l'aula. Mentre que la H_0 és: no existeixen diferències entre les dues variables.

Com es pot comprovar en el Quadre 9, la prova Kolmogorov-Smirnov (0.200 a tots els grups) i Levene (0.79) han donat superior a 0.05, per tant, confirmen la normalitat i la homogeneïtat de les variàncies. Per tant, aquest objectiu és apte per l'aplicació de proves paramètriques.

Segons els resultats de l'ANOVA abstrerts de la nostra mostra de mestres a través de l'SPSS, la significativitat en la relació entre aquests dues variables és de $p = 0.351$. Per tant, superior a 0.05, confirmant la hipòtesis nul·la per la qual no existeix relació entre l'edat i les pràctiques inclusives que es duen a terme a l'aula.

Variable	EDAT	f	%	95% d'interval de		KS	Levene	ANOVA
				mitjana inferior	mitjana superior			
Resultats final GEPIA	24-35	25	24.75%	188.8	181.43	196.32	.200	.79
	36-45	37	36.63%	195.46	190.20	200.71	.200	
	46-55	32	31.68%	196.53	190.03	203.03	.200	
	+55	7	6.93%	192.00	181.19	202.81	.200	
								.351*

Quadre 12. Resultats objectiu 1. * $p > 0.05$

En resum, aquests resultats ens mostren que l'edat no és una variable que es pugui relacionar amb les pràctiques inclusives.

6.2. Resultat de l'objectiu 2: Comprovar si el gènere del mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula.

En aquest objectiu trobem dues variables: la variable independent és el gènere del mestre, mentre que la variable dependent és la inclusivitat de les pràctiques que el mestre du a terme.

Com es pot comprovar en el quadre 13, la prova Kolmogorov-Smirnov (0.200 i 0.183) i Levene (0.41) han donat superior a 0.05, per tant, confirmen la normalitat i la homogeneïtat de les variàncies. Per tant, aquest objectiu és apte per l'aplicació de proves paramètriques

La H_2 de la pregunta és: existeixen diferències entre el gènere dels mestres i la inclusivitat de les pràctiques que executen a l'aula. Mentre que la H_0 és: no existeixen diferències entre les dues variables.

Un cop passat l'ANOVA entre aquestes dues variables, la significativitat ha resultat en $p=0.410$, per tant superior a 0.05. Aquesta puntuació confirma la hipòtesi nul·la que nega la relació entre el gènere dels mestres i l'execució de mesures més inclusives.

Variable	gènere	f	%	mitjana	95% d'interval de confiança per la mitjana		KS	Levenne	ANOVA 95%conf Sig
					inferior	superior			
Resultats final GEPIA	Dona	86	85.1%	194.45	190.75	198.16	.200	0.41	0.410*
	Home	15	14.9%	190.07	182.42	197.71	.183		

Quadre 13. Resultats objectiu 2. *p > 0.05

En resum, aquests resultats ens mostren que el gènere del mestre no és una variables que es pugui relacionar amb les pràctiques inclusives.

6.3. Resultat de l'objectiu 3: Comprovar si el nivell educatiu dels alumnes influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades pel mestres dins l'aula.

En aquest objectiu trobem dues variables: la variable independent és el nivell educatiu de cada un dels cursos de primària en el qual treballa el mestre, mentre que la variable dependent és la inclusivitat de les pràctiques que el mestre du a terme.

Com es pot comprovar en el quadre 14, la prova Kolmogorov-Smirnov (0.200 a tots els grups) i Levenne (0.85) han donat superior a 0.05, per tant, confirmen la normalitat i la homogeneïtat de les variàncies. Per tant, aquest objectiu és apte per l'aplicació de proves paramètriques.

La H_3 de l'objectiu és: existeixen diferències entre el nivell educatiu dels mestres i la inclusivitat de les pràctiques que executen a l'aula. Mentre que la H_0 és: no existeixen diferències entre les dues variables.

En aquest cas, com ha passat amb les dues preguntes anteriors, s'ha acceptat la hipòtesi nul·la per la qual no existeix relació entre el nivell educatiu del mestre i la inclusivitat de les seves pràctiques inclusives. L'ANOVA ha confirmat una significativitat de $p=0.451$, en definitiva superior a 0.05.

Variable	Nivell educatiu	f	%	Mitjana	95% d'interval de confiança per la mitjana		KS	Levenne	ANOVA 95%conf Sig
					inferior	superior			
Resultats final GEPIA	1r	15	14.9%	195.73	185.56	205.90	.200	.85	0.90*
	2n	17	13.9%	193.88	184.06	203.71	.200		
	3r	19	18.8%	189.05	180.68	197.43	.200		
	4t	12	11.9%	201.58	192.57	210.50	.200		
	5è	24	23.8%	191.63	185.21	198.04	.200		
	6è	12	13.9%	195.14	185.76	204.52	.200		

Quadre 14. Resultats objectiu 3. * $p > 0.05$

En resum, aquests resultats ens mostren que el nivell educatiu en el qual treballa el mestre no és una variable que es pugui relacionar amb les pràctiques inclusives.

6.4. Resultat de l'objectiu 4: Comprovar si els anys d'experiència del mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula.

En aquest objectiu trobem dues variables: la variable independent són els anys d'experiència del mestre, mentre que la variable dependent és la inclusivitat de les pràctiques que el mestre du a terme.

La H_4 de l'objectiu és: existeixen diferències entre els anys d'experiència dels mestres i la inclusivitat de les pràctiques que executen a l'aula. Mentre que la H_0 és: no existeixen diferències entre aquestes dues variables.

En aquest objectiu, els resultats de la prova Kolmogorov-Smirnov no ens permet aplicar proves paramètriques, ja que el grup de mestres que tenen menys d'un any d'experiència no ens permet fer càlculs estadístics. La prova Kolmogorov-Smirnov confirma que no existeix normalitat en la distribució a totes les variables. Per tant, s'ha aplicat la prova no paramètrica de Kruskal-Willis amb un resultat de 0.701, confirmant la hipòtesi nul·la.

Variable	Anys experiència	F	%	Mitjana	95% d'interval de confiança per la mitjana		KS	K-W
					inferior	superior		
Resultats final GEPIA	-1	4	4%	185.75	146.61	224.89	-	0.701
	Entre 1-4	7	6.9%	185.43	162.32	208.54	.110	
	Entre 5-9	21	20.8%	194.14	186.20	202.09	.200	
	Entre 10-14	19	18.8%	187.16	178.75	195.57	.200	
	Entre 15-20	23	22.8%	200.48	195.38	205.57	.200	
	+20	27	26.7%	195.89	190.22	201.56	.200	

Quadre 15. Resultats objectiu 4. (No és possible el càlcul estadístic).

En resum, les proves no paramètriques confirmen que no existeix relació entre els anys d'experiència i les pràctiques inclusives.

6.5. Resultat de l'objectiu 5: Comprovar si el número d'alumnes de l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades pel mestre dins l'aula

En aquest objectiu trobem dues variables: la variable independent és el número d'alumnes de l'aula del mestre, mentre que la variable dependent és la inclusivitat de les pràctiques que el mestre du a terme.

La H_5 de l'objectiu és: existeixen diferències entre el número d'alumnes a l'aula del mestre i la inclusivitat de les pràctiques que executa a l'aula. Mentre que la H_0 és: no existeixen diferències entre aquestes dues variables.

Els resultats de la prova Kolmogorov-Smirnov no ens permet aplicar proves paramètriques, ja que el grup de mestres que tenen menys de 15 alumnes no ens permet fer càlculs estadístics. La prova Kolmogorov-Smirnov confirma que no existeix normalitat en la distribució a totes les variables. Per tant, s'ha aplicat la prova no paramètrica de Kruskal-Willis amb un resultat de 0.338, confirmant la hipòtesi nul·la.

Variable	Nº alumnes	f	%	Mitjana	95% d'interval de confiança per la mitjana		KS	K-W
					Inferior	superior		
Resultats final GEPIA	-15	3	3%	184.33	132.56	236.10	-	0.338
	Entre 15-19	13	12.9%	183.38	173.21	193.56	.200	
	Entre 20-25	45	44.6%	195.78	190.95	200.61	.200	
	Entre 26-30	40	39.6%	195.67	190.39	200.96	.069	

Quadre 16. Resultats objectiu 5. (No és possible el càlcul estadístic).

En resum, les proves no paramètriques confirmen que no existeix relació entre el número d'alumnes de l'aula i les pràctiques inclusives que aplica el mestre.

6.6. Resultat de l'objectiu 6: Comprovar si número d'alumnes nee de l'aula influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades pel mestre dins l'aula

En aquest objectiu trobem dues variables: la variable independent és el número d'alumnes amb n.e.e. dins l'aula del mestre, mentre que la variable dependent és la inclusivitat de les pràctiques que el mestre du a terme.

La H_6 de l'objectiu és: existeixen diferències entre el número d'alumnes amb n.e.e. dins l'aula del mestre i la inclusivitat de les pràctiques que executa. Mentre que la H_0 és: no existeixen diferències entre aquestes dues variables.

Els resultats de la prova Kolmogorov-Smirnov no ens permet aplicar proves paramètriques, ja que el grup de mestres que tenen entre 1 i 3 alumnes n.e.e. i els que en tenen entre 7 i 9, la prova dona 0.042 i 0.030, per tant, inferior a 0.05. La prova Kolmogorov-Smirnov confirma que no existeix normalitat en la distribució a totes les variables. Per tant, s'ha aplicat la prova no paramètrica de Kruskal-Willis amb un resultat de 0.816, confirmant la hipòtesi nul·la.

Variable	Alumnes amb n.e.e.	f	%	mitjana	95% d'interval de confiança per la mitjana		KS	K-W
					Inferior	Superior		
Resultats final GEPIA	Cap	13	12.9%	196.23	186.36	206.10	.200	0.816
	Entre 1-3	52	51.5%	194.29	189.38	199.19	.042 *	
	Entre 4-6	18	17.8%	193.22	186.52	199.92	.200	
	Entre 7-9	11	10.9%	189.09	175.62	202.56	.030 *	
	10 ó +	7	6.9%	194.57	178.63	210.51	.200	

Quadre 17. Resultats objectiu 6. *<0.05

En resum, les proves no paramètriques confirmen que no existeix relació entre el número d'alumnes n.e.e. de l'aula i les pràctiques inclusives que aplica el mestre.

6.7. Resultat de l'objectiu 7: Comprovar si la formació inicial del mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula

En aquest objectiu trobem dues variables: la variable independent és la formació inicial del mestre, mentre que la variable dependent és la inclusivitat de les pràctiques que el mestre du a terme.

La H_7 de l'objectiu és: existeixen diferències entre la modalitat de formació inicial del mestre i la inclusivitat de les pràctiques que executa. Mentre que la H_0 és: no existeixen diferències entre aquestes dues variables.

Els resultats de la prova Kolmogorov-Smirnov no ens permet aplicar proves paramètriques. ja que als grups de mestres que tenen EE,

EM, AI i altres no ens permet fer càlculs estadístics La prova Kolmogorov-Smirnov confirma que no existeix normalitat en la distribució a totes les variables. Per tant, s'ha aplicat la prova no paramètrica de Kruskal-Willis amb un resultat de 0.704, confirmant la hipòtesi nul·la.

Variable	Formació inicial	f	%	mitjana	95% d'interval de		KS	K-W
					confiança per la			
					Inferior	superior		
Resultats final GEPIA	EE	3	3%	199	141.86	256.14	-	0.704
	EP	27	26.7%	192.48	185.35	199.62	.200	
	EEX	7	6.9%	196.29	181.90	210.67	.200	
	EI	18	17.8%	196.94	189.05	204.84	.094	
	EF	8	7.9%	190	176.62	203.38	.080	
	Magisteri + llicenciatura	6	5.9%	200.33	184.05	216.61	.200	
	EM	3	3%	181	133.61	228.39	-	
	Doble magisteri	18	17.8%	189.50	182	197	.200	
	AL	1	1%	-	-	-	-	
	C.Socials	6	5.9%	197.83	176.37	219.29	.200	
	Altres	4	4%	198.25	162.95	233.55	-	

Quadre 18. Resultats objectiu 7. (No és possible el càlcul estadístic).

En resum, les proves no paramètriques confirmen que no existeix relació entre la modalitat de formació inicial del mestre i les pràctiques inclusives que aplica.

6.8. Resultat de l'objectiu 8: Comprovar si la formació continua del mestre influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula

En quant a la formació continua, els cursos de formació sobre aspectes d'atenció a la diversitat han oscil·lat entre 0 i més de quatre. Per tant, s'han creat quatre categories per agrupar els mestres en grups: els que no han dut a terme cap curs com a categoria "cap", els que n'han realitzat entre un i dos cursos com a "pocs", els que han realitzat entre tres i quatre cursos com a "alguns" i els que n'han realitzat més de quatre com a "molts".

La H_8 de l'objectiu és: existeixen diferències entre la quantitat de cursos de formació continua dut a terme pels mestres i la inclusivitat de les pràctiques que executen a l'aula. Mentre que la H_0 és: no existeixen diferències entre les dues variables.

Aquest objectiu ha superat les proves de Kolmogorov-Smirnov i Levene amb resultats superiors a 0.05. Per tant, s'ha passat la prova paramètrica ANOVA.

A l'ANOVA amb un interval de confiança del 95%, hem obtingut una significativitat de 0.000. En conclusió, podem acceptar la hipòtesis inicial. Així que, sí existeix una relació entre la quantitat de formació continua dels mestres i la inclusivitat de les mesures dutes a terme.

Variable	Formació continua	f	%	Mitjana	95% d'interval de confiança per la mitjana		KS Sig	Levenne	ANOVA 95%conf Sig
					inferior	superior			
Resultats final GEPIA	Cap	13	12.9%	179.62	169.66	189.57	.200*	.20*	.000**
	Pocs cursos	32	31.7%	185.50	180.13	190.87	.200*		
	Alguns cursos	37	36.6%	202.41	198.66	206.15	.200*		
	Molts cursos	19	18.8%	200.74	192.62	208.85	.200*		

Quadre 19. Dades descriptives formació continua. * >0.05 ** <0.05

A continuació s'ha dut a terme una prova Post Hoc, Tukey, per comprovar la significativitat de les diferències entre els grups. Aquesta prova ens ha determinat que existeixen diferències significatives entre els següents grups de mestres:

Quantitat de formació continua duta a terme pels mestres	Significativitat de prova Tukey
Cap formació- Alguns cursos	.000
Cap formació – Molts cursos	.000
Pocs cursos – Alguns cursos	.000
Pocs cursos – Molts cursos	.020

Quadre 20. Prova Post-Hoc de significativitat en grups de variable formació contínua. *<0.05

A través de l'aplicació de proves Post-Hoc de Tukey, hem pogut confirmar que els mestres que duen a terme més cursos de formació continua posen en pràctica mesures més inclusives. Existeixen diferències significatives entre els resultats de pràctiques inclusives dels

mestres que no han cursat cap curs i pocs cursos i els que n'han cursat alguns i molts.

A continuació es mostra la Figura 1 que representa l'augment dels resultats de les pràctiques inclusives segons la quantitat de cursos de formació continua realitzats. Així, podem comprovar com els resultats en les puntuacions de la GEPIA i la seva mitjana en els diferents grups, augmenta significativament quan els mestres han realitzat alguns o molts cursos.

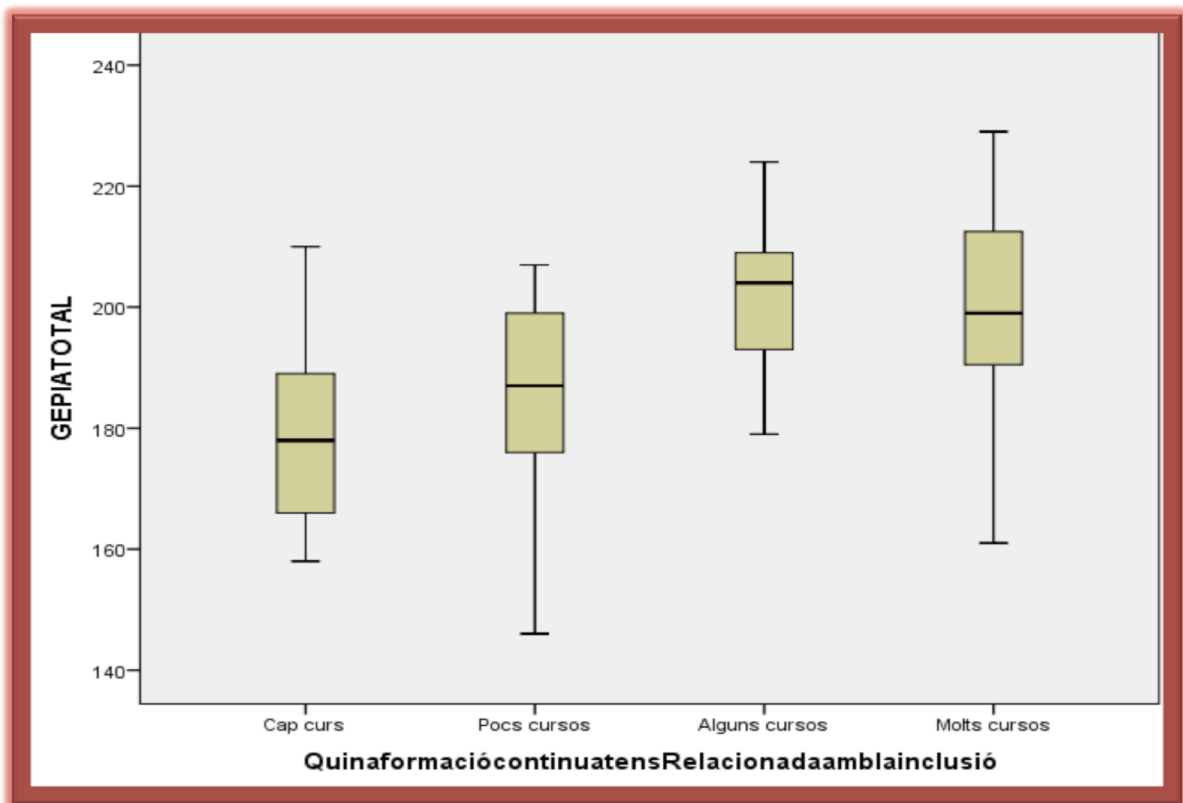


Figura 1. Gràfica resultats GEPIA relacionats amb la formació continua

6.9. Resultat de l'objectiu 9: Comprovar el contacte del mestre amb nins/adults amb discapacitat influeix en la inclusivitat de les pràctiques aplicades dins l'aula.

En aquest objectiu trobem dues variables: la variable independent és la intensitat del contacte del mestre amb nins/adults amb discapacitat, mentre que la variable dependent és la inclusivitat de les pràctiques que el mestre du a terme.

La H_0 de l'objectiu és: existeixen diferències entre la intensitat de contacte amb nins o adults amb discapacitat i la inclusivitat de les pràctiques que executa. Mentre que la H_1 és: no existeixen diferències entre aquestes dues variables.

A la pregunta sobre el contacte amb nins/adults amb discapacitat i els mestres podien respondre amb una de les quatre opcions: "cap contacte", "contacte puntual", "freqüent" o "familiar". Les respostes a la pregunta es resumeixen al següent quadre:

Els resultats de la prova Kolmogorov-Smirnov no ens permet aplicar proves paramètriques, ja que el grup de mestres que mai han tingut contacte amb persones amb discapacitat no ens permet aplicar anàlisis estadístic. La prova Kolmogorov-Smirnov confirma que no existeix normalitat en la distribució a totes les variables. Per tant, s'ha aplicat la prova no paramètrica de Kruskal-Willis amb un resultat de 0.502, confirmant la hipòtesi nul·la.

Variable	Contacte amb nins/adults amb discapacitat		F	%	mitjana	95% d'interval de confiança per la mitjana		KS	K-W
						inferior	superior		
Resultats final GEPIA	Mai	4	4%	167.50	150.34	184.66	-	0.502	
	Puntual	37	36.6%	195.86	191.19	200.54	.200		
	Freqüent	45	44.6%	192.62	187.18	198.07	.200		
	Familiar	15	14.9%	199.27	191.26	207.27	.200		

Quadre 21. Resultats objectiu 9.

* <0.05. (No és possible el càlcul estadístic)

En resum, les proves no paramètriques confirmen que no existeix relació entre la intensitat de contacte amb nins/adults amb discapacitat del mestre i les pràctiques inclusives que aplica.

6.10. Resum dels resultats

Per facilitar la visió general de totes les proves aplicades a les nou hipòtesis, a continuació es mostra un resum dels resultats estadístics relacionats amb cada una de les hipòtesis formulada i les seves variables. En el quadre 22 apareix la redacció de les hipòtesis, les variables independents i dependents per cada una d'elles, els resultats de la proves de Kolmogorov-Smirnov, Levenne i després els resultats de les proves paramètriques o no paramètriques aplicades. A més, a la darrera columna apareix la conclusió definitiva sobre l'acceptació o negació de la hipòtesis a partir dels resultats de les proves aplicades. En conclusió, s'ha aprovat una hipòtesi, la H8 a través de proves paramètriques.

Hipòtesi	Variables	Kolmogorov-Smirnov (>0.05)	Levene (>0.05)	PARAMÈTRICA ANOVA 95%	NO PARAMÈTRICA K-W	Es confirma la hipòtesi
H1: Existeix una relació entre l'edat del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.	VI: Edat VD: Puntuació inclusivitat de les pràctiques docents (GEPIA)	>0.05 a tots els grups	0.79	.862		NO
H2: Existeix una relació entre el gènere del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.	VI: Gènere VD: Puntuació inclusivitat de les pràctiques docents (GEPIA)	>0.05 a tots els grups	0.41	0.41		NO
H3: Existeix una relació entre el nivell educatiu del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.	VI: Nivell educatiu VD: Puntuació inclusivitat de les pràctiques docents (GEPIA)	>0.05 a tots els grups	0.822	0.451		NO
H4: Existeix una relació entre els anys d'experiència del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.	VI: Experiència VD: Puntuació inclusivitat de les pràctiques docents (GEPIA)	No tots els grups >0.05			0.701	NO

H5: Existeix una relació entre la el número d'alumnes de l'aula i l'execució de pràctiques inclusives del mestre.	VI: Número d'alumnes. VD: Puntuació inclusivitat de les pràctiques docents (GEPIA)	No tots els grups >0.05			0.338	NO
H6:Existeix una relació entre la quantitat d'alumnes amb n.e.e. dins l'aula del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.	VI: Alumnes amb n.e.e. a l'aula VD: Puntuació inclusivitat de les pràctiques docents (GEPIA)	<0.05 a tots els grups			0.816	NO
H7: Existeix una relació entre la formació inicial del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.	VI: Formació inicial VD: Puntuació inclusivitat de les pràctiques docents (GEPIA)	No tots els grups >0.05			0.704	NO
H8: Existeix una relació entre la formació continua del mestres i l'execució de pràctiques inclusives.	VI: Formació continua VD: Puntuació inclusivitat de les pràctiques docents (GEPIA)	>0.05 a tots els grups	0.20	0.000		Sí
H9:Existeix una relació entre la intensitat de contacte amb persones amb discapacitat i l'execució de pràctiques inclusives	VI: Contacte nins/adults discapacitat VD: Puntuació inclusivitat de les pràctiques docents (GEPIA)	No tots els grups >0.05			0.502	NO

Quadre 22. Resum d'hipòtesis, variables i proves de normalitat i homogeneïtat de variàncies i significativitat

En definitiva s'aprova la hipòtesis de la relació entre la quantitat de cursos de formació contínua i les pràctiques inclusives a través de proves paramètriques.

Per altra banda, s'han aprovat les hipòtesis nul·les de la resta d'objectius, negant la relació existent entre les altres vuit variables independents (l'edat del mestre, el gènere, els anys d'experiència, el nivell educatiu dels alumnes, el número d'alumnes, el número d'alumnes n.e.e, la formació continua i el contacte amb nins/adults amb discapacitat) i la variable depenent de inclusivitat de les pràctiques aplicades pel mestre dins l'aula.

A continuació, es mostres les conclusions de la nostra recerca arran dels resultats exposats en aquest apartat.

Capítol 7.

Conclusions

La nostra recerca ens permet extreure algunes conclusions importants sobre la influència d'algunes variables actitudinals en l'aplicació de mesures inclusives. A continuació s'exposen les conclusions principals, les propostes de millora resultants i les futures línies d'investigació.

Una de les conclusions destacables és la poca influència que exerceix el gènere del mestre, la seva edat i el nivell educatiu de l'aula en l'aplicació de pràctiques inclusives. Les proves paramètriques aplicades als objectius 1, 2, i 3 conclouen que no hi ha relació entre aquestes tres variables i la inclusivitat de les pràctiques dutes a terme pel mestre dins l'aula. Per tant, podem concloure que independentment del nivell educatiu al que un mestre està treballant, el nivell d'inclusivitat de les seves pràctiques inclusives no es veuen afectades per aquesta circumstància. La seva edat i el seu gènere tampoc són variables determinants per ser més o menys inclusius.

Aquests resultats coincideixen amb els obtinguts per altres investigadors i en contradiuen d'altres. El resultat de l'objectiu 1 demostra que no hi ha relació entre l'edat del mestre i les seves pràctiques inclusives, coincidint amb les conclusions de Monsen et al. (2014). Per altra banda, hi ha altres investigacions com la de Ramírez i Muñoz (2012), que sí defensen que l'edat exerceix, en alguns aspectes, influència en l'atenció a les necessitats educatives.

Els resultats obtinguts en l'objectiu número 2 sobre la relació inexistente entre el gènere i les pràctiques inclusives, coincideixen amb els obtinguts per Monsen et al., (2014) i Memisevic i Hodzic, (2011), els quals, a través de les seves investigacions no trobaren relació entre aquestes dues variables.

L'objectiu 3, com els dos anteriors, també ha demostrat la poca influència del nivell educatiu en el qual el mestre exerceix docència i la inclusivitat de les seves pràctiques. Pot existir en algunes escoles el prejudici que és més fàcil ser inclusiu a cursos inferiors. Aquesta premissa s'argumenta per la major complexitat dels continguts dels cursos superiors i de les majors diferències existents entre els nivells de competència curricular dels nins més grans. Però els resultats de la present investigació desmenteix aquesta idea, demostrant que els resultats del qüestionari sobre inclusivitat de pràctiques no mostren cap relació amb el nivell educatiu. En definitiva, per explicar-ho amb un exemple, hi pot haver mestres de primer curs que apliquen pràctiques menys inclusives que mestres de sisè, per tant, no és una variable definitiva en aquest sentit.

Una de les implicacions d'aquests resultats en els tres primers objectius és desmentir alguns prejudicis com per exemple que els mestres més joves són més inclusius o que és més fàcil ser inclusiu als cursos inferiors. Queda clar que la inclusivitat depèn d'altres circumstàncies que hauran de ser detectades per millorar les pràctiques a les aules. Per tant, considerem que en futures investigacions no cal posar el focus d'atenció en aquestes tres variables, sinó cercar altres influències que exerceixin més pes sobre les actituds dels mestres.

Les proves no paramètriques aplicades als objectius 4, 5, 6, 7 i 9 ens han desmentit les cinc hipòtesis. Segons aquestes dades, no existeix relació entre els anys d'experiència, el número total d'alumnes dins l'aula del mestre, el número d'alumnes n.e.e. dins l'aula, l'especialitat de formació inicial ni la intensitat de contacte amb nins/adults amb discapacitat amb les pràctiques inclusives que s'apliquen.

La conclusió més important de la nostra recerca és la que fa referència a la formació continua. Els resultats de l'objectiu 8, a través de l'aplicació de proves paramètriques, demostren la relació entre la quantitat de cursos de formació sobre atenció a la diversitat cursats i l'aplicació de mesures inclusives. Aquesta conclusió coincideix amb els resultats de les investigacions realitzades per Rakap i Kaczmarek (2010) i Avramidis i Kalyva (2007) els quals confirmaren que els mestres que reben formació mentre treballaven a l'escola mostren actituds més positives. Els mestres que afirmen haver realitzat més cursos de formació continua relacionada amb l'atenció a la diversitat duen a terme mesures més inclusives. Podem afirmar, per tant, que si els mestres realitzen cursos d'atenció a la diversitat quan ja fan feina, duren a terme mesures més inclusives. La formació continua influeix en l'actitud del mestre i en l'execució posterior de les mesures dins la seva aula.

Diferents àmbits poden utilitzar aquesta conclusió per millorar la inclusivitat de les mesures educatives a les escoles, per tant, les propostes sorgides a partir de les conclusions s'estenen a tota la comunitat educativa. Per una part els mestres, però també els centres educatius, l'administració i els centres de formació.

Els propis mestres, arran de las conclusions exposades anteriorment, poden comprendre que la participació en cursos de formació millorarà la seva pràctica. Així, si qualsevol docent mostra interès per ser més inclusiu se li recomana participar en cursos de formació, ja que és un indicador que conduirà a millors pràctiques. S'ha de dir que la inclusió no s'hauria de limitar a l'interès personal d'un mestre ja que s'hauria d'establir com a principi fonamental per tots els centres i no com a iniciativa individual. Però en el cas de que un mestre vulgui ser més inclusiu, optar per la formació contínua sobre aspectes d'atenció a la diversitat és una bona opció.

Els resultats no tan sols són importants pels mestres, sinó també pels centres educatius i els equips directius. Si el centre té present en el seu projecte educatiu la inclusió com a principi, ha de propiciar que els mestres duguin a terme cursos de formació en atenció a la diversitat per aconseguir que es tradueixi en millors pràctiques a l'aula. Si els centres elaboren plans de formació i la inclusió és un dels seus objectius dels seus projectes educatius, han d'incloure cursos d'aquesta temàtica per a la seva plantilla. A més, els equips directius haurien de facilitar i permetre que es pugui participar en formacions específiques fora del centre escolar, informant-se, coordinant-se amb centres de formació i fent difusió de la oferta existent.

Hi ha una altra conclusió important que pot ajudar als centres educatius i als equips directius. A part de la importància de la formació contínua, també és interessant comprendre que els aspectes com l'edat del mestre o el nivell educatiu del grup classe no exerceixen influència sobre les pràctiques inclusives. Per tant, la decisió d'assignar un tutor per un curs que exigeix un major domini de pràctiques inclusives, a causa d'una heterogeneïtat més evident que en altres grups, no s'ha de regir per l'edat ni pel gènere del mestre, sinó més bé per la quantitat de formació rebuda sobre atenció a la diversitat.

L'administració educativa també pot aprofitar aquest resultat per la millora de la inclusió a les escoles. Ha de permetre que els docents puguin accedir a cursos de qualitat per aconseguir els objectius inclusius presents a la legislació. S'han de posar en marxa tots els dispositius, tant econòmics, com de planificació, per promoure oportunitats suficients als docents per la seva formació quan ja estan treballant.

A part dels mestres, els centres i les administracions, els centres de formació, ja siguin dependents de centres universitaris o de centres de formació de professorat, poden aprofitar les nostres conclusions. Els nostres resultats aconsellen i animen a crear una completa oferta de cursos d'atenció a la diversitat. D'aquesta forma, oferir als mestres la possibilitat de millora les seves competències en aquest àmbit.

Ens agradaria acabar les conclusions comentant les aportacions de la recerca a les futures investigacions sobre la inclusivitat de les pràctiques i les actituds dels mestres. Les investigacions que pretenguin estudiar la influència de les actituds en l'educació inclusiva hauran de tenir presents algunes variables que exerceixen influència sobre elles. La fonamentació de la recerca ha comprovat la complexitat del concepte actitud i la dificultat en la seva descripció teòrica. Per tant, les actituds dels mestres són més o menys favorables a causa de la influència d'unes variables. Pensem que determinar quines són les més influents ha de ser l'objecte d'estudi de les investigacions futures.

A més, com a conseqüència dels resultats, les variables actitudinals com l'edat, el gènere i el nivell educatiu en el qual el mestre exerceix docència no mereixen gaire atenció ja que les proves paramètriques han desmentit la relació entre aquests factors i les pràctiques inclusives. Així que en futures investigacions es recomana prestar més atenció a altres variables que no facin referència a característiques personal del mestre ni contextuals de l'aula.

Ja que la formació contínua s'ha mostrat un pilar fonamental en l'aplicació de les pràctiques inclusives, futures investigacions podrien encaminar-se cap a especificar quins tipus de formació seria la més adient per assegurar un major èxit en la presència, participació i progrés de tots els alumnes dins l'aula.

Per finalitzar el treball, no volem acabar sense exposar quines han estat les limitacions de la nostra investigació per donar una visió més completa de les circumstàncies que han guiat les nostres decisions. En definitiva, s'ha afegit el següent capítol per oferir tota la informació que sigui possible per comprendre el desenvolupament de la nostra recerca.

Capítol 8.

Limitacions de la recerca

La present recerca s'ha trobat amb diferents limitacions que s'han de tenir en compte per comprendre els resultats obtinguts. S'han de considerar aquestes circumstàncies per comprendre l'autèntic abast del resultats i comprendre les decisions preses durant la seva realització.

La primera limitació de la recerca és la complexitat del concepte que s'ha proposat estudiar. Les actituds són difícils d'avaluar, de comprendre i d'estudiar. A més, hi ha moltes variables presents a les aules que compliquen la comprensió de les influències a les que un mestre està sotmès per aplicar pràctiques inclusives.

Cada centre presenta una circumstància particular, un projecte educatiu diferent, un claustre amb diferents nivells d'implicació de cara a la inclusió i diferents recursos materials i personals. La organització de les dinàmiques de coordinació canvien segons les prioritats i necessites que sorgeixen a cada centre. Per això, cada mestre es troba en una situació particular que pot facilitar o obstaculitzar l'aplicació de mesures més o menys inclusives. Les variables estudiades són només una part de les particularitats personals que influeixen en les actituds, però en el marc d'un treball final de màster no s'han pogut analitzar amb profunditat altres variables.

L'existència d'una data d'entrega del treball implica que no s'hagi pogut invertir el temps necessari en un anàlisi més profund del marc teòric i de les dades recollides. La complexitat del terme actituds i la importància que exerceix en l'aplicació de pràctiques inclusives requereix un estudi molt més complet que el realitzat en el present treball.

A pesar d'utilitzar un qüestionari validat i amb la fiabilitat demostrada, en un estudi d'aquestes característiques sempre s'ha de tenir en compte que les respostes dels membre de la mostra poden allunyar-se una mica de la realitat. Quan és la pròpia persona que

autoavalua les seves pràctiques, no sempre obtenim una imatge real del que s'està duent a terme. De forma involuntària, l'estat d'ànim en el moment en que s'emplena el qüestionari o el temps de que es disposa influeix en la valoració més o menys positiva d'un mateix. Per tant, en els resultats, hem de tenir en compte un marge de possible desviació de la realitat que hem volgut plasmar a les limitacions.

Capítol 9.

Referències bibliogràfiques

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). Necesidades educativas especiales en Europa. Publicación Monográfica. Enero de 2003.
- Abreu, J.L. (2010). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience* 7.2 (2012): 187-197.
- Aguayo, M (2014). Cómo realizar paso a paso un contraste de hipótesis en SPSS para windows: (III) Relación o asociación y análisis de la dependencia (o no) entre dos variables cuantitativas. Correlación y regresión lineal simple. Fundación andaluza Beturía para la investigación en salud.
- 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. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1–20. Retrieved from http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., & West, M. (2001). *Hacia Escuelas Eficaces para Todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ajzen, I. i Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. En D. Albarracín, B.T. Johnson, y M.P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp.173-222). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Aleman, I. i Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, 11(34), 183-215.
- Almendárez, L.T.S i García, I. (2014) Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes

- inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación* 14.3 (2014): 1-25.
- Araque Hontangas, N., i Barrio, J. L. (2010). Atención a La Diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prismasocial*, 4, 1–37.
- Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos . Málaga: Aljibe.
- Ávila, A. i Esquivel, V. (2009)." Educación inclusiva en nuestras aulas." *Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica*, 37.
- Avramidis E., i Norwich, B (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. i Burden, R. (2000). 'A survey into mainstream teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority.' *Educational Psychology*, 20(1), 191-205.
- Avramidis, E. i Kalyva, E. (2007) 'The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion.' *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4),367-389.
- Barton, L. i F. Armstrong, (2007). Policy, Experience and Change and the Challenge of Inclusive Education: The Case of England. In: Barton, L., y F. Armstrong, (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 5-18). London: Springer.
- 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.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.

- Boone, L. E. i Kurtz, D. L. (2002) Contemporary Marketing. Orlando, FL: Harcourt, Inc.
- Booth, T., Ainscow, M., i Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO-Santiago. Retrieved from http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/44/comunicacion-pci/tema_1-inclusion/index1.pdf
- Booth, T. i Ainscow, M. (1998). From them to us . Londres: Routledge.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2002): Index for inclusion (2nd ED). Developing learning and participation in schools (2ªed). Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva: consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M., i Shaw, L. (2002). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, csie.
- Booth, T., i Ainscow, M. (2011). Guía para la Inclusión Educativa. *Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista Educación Inclusiva*, (1), 77–89.
- Burke, K. i Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. Experience. *Education*, 125 (2), 163-172.
- Casanova, M. A. (2011). Avaliação para a Inclusão Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78–89. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3690285&info=resumen&idioma=ENG>
- Chiner Sanz, 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*.

- Consell Escolar de les Illes Balears (2007). Informe del Sistema educatiu de les Illes Balears.
- Correa, J. (2008). Prácticas de inclusión educativa y atención a la diversidad. Programa de educación inclusiva con calidad.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo," Voz y Quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2).
- 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.
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35, 202–208. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- García, I., Romero, S., i Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA). En XI Congreso nacional de investigación educativa (pp. 1-11). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- 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, 89–104.
- García, I., Romero, S. i Escalante, L. (2011, November). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA. En *Documento presentado en el XI Congreso nacional de investigación educativa* (pp. 7-11).
- Giné, C., Duran, D., Font, J. i Miquel, E. (2009) La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. (Horsori Editorial, col·lecció Cuadernos de Educación; Barcelona).
- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C., i Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 70(2), 91-99.

- Hernández, F., Fernández, C. i Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. *La Habana: Editorial Félix Varela*.
- Hodkinson, A. (2009). Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970–2008: Is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day? *European Journal of Special Needs Education*, 24, 277–289.
- Lambe, J., i Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 167–186. DOI: 10.1080/008856250600600828
- 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. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3921005.pdf>
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24/12/2002.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 04/05/2006.
- Logan, K. R., Díaz, E., Piperno, M., Rankin, D., MacFarland, A. D. i Borganian, K. (1995). How inclusion built a community of learners. *Educational leadership*, 52(4), 42-44.
- Loreman, T., Forlin, C., i Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education, *Disability Studies Quarterly*, 27(4).
- Malinen, O. P. (2013). Inclusive education from teachers' perspective. *Examining pre-and in-service teachers' self-efficacy ad attitudes in mainland China. Desertasi Doktor pada University Of Eastern Finland*.
- 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). Disponible en: <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>

- Memisevic, H. i Hodzcic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive education*, 15, 669-710.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 2, 41-60.
- 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. <http://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación educativa*, 26(2), 521-538.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado: Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 4(1), 27–46.
- 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.
- ORKWIS, R., & MCLANE, K. (1998). A curriculum every student can use: Design principles for student access. ERIC/OSEP Topical Brief, Fall, 1988. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Pivik, J., McComas, J., i Laflamme, M. (2002). Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Exceptional Children*, 69(1), 97–107.
- Ramírez, A i Muñoz, M. C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222.
- Rakap, S., i Kaczmarek, L. (2010). Teachers. attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 59-75.

- Reyes, N. C. C. (2004). Fortalecer los valores pedagógicos para desarrollar una actitud educativa integral en los alumnos. *Revista educación en valores*, (1), 31-43.
- Rubio, M.J. i Berlanga, V. (2011). Como aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de student y ANOVA. Reire: Barcelona.
- Sabatés, L. A., i Montané, J. (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.
- Sánchez, A i Carrión, J.J. (2002). Una aproximación a la investigación en educación especial. *Revista de Educación*, núm. 327 (2002), pp. 225-247
- 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.
- Stainback, S. i Stainback, W. (2001). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea
- Subban, P. i Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 42-52.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. París: Autor.
- UNESCO. (2001). Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision. Paris: UNESCO.
- Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*.
- Wehmeyer, M.L. (2009): Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, nº 349, págs.: 45 – 67.

Annexes

Annex 1: Escoles de Mallorca que han respost al -GEPIA-

Nº D'ESCOLES	ESCOLES DE MALLORCA	Nº DE RESPOSTES
1	CEIP AINA MOLL	2
2	CEIP ALEXANDRE ROSSELLO	1
3	CEIP ÀNGEL RUIZ I PABLO	1
4	CEIP ANTÒNIA ALZINA	1
5	CEIP BARTOMEU ORDINES	1
6	CEIP BINISSALEM	1
7	CEIP BLANQUERNA	1
8	CEIP CAN CANTÓ	1
9	CEIP CAN PASTILLA	1
10	CEIP CAS SABONERS	1
11	CEIP CAS SERRES	1
12	CEIP COLL	3
13	CEIP COLÒNIA DE SANT JORDI	1
14	CEIP CRUP MARE DE DE DEL TORO	1
15	CEIP DE PRÀCTIQUES	1
16	CEIP DE SANT JORDI	1
17	CEIP ES FOSSARET	1
18	CEIP ES MOLINAR	4
19	CEIP ES PIL·LARÍ	2
20	CEIP ES PUIG LLOSETA	2
21	CEIP ESCOLA GRADUADA	2
22	CEIP ESCOLA NOVA	2
23	CEIP ESTABLIMENTS	4
24	CEIP GABRIEL VALLSECA	3
25	CEIP INSPECTOR JOAN CAPO	1
26	CEIP JAUME FORNARIS I TALTAVULL	1
27	CEIP JAUME I	2
28	CEIP JAUME VIDAL I ALCOVER	2
29	CEIP JESUS	1
30	CEIP JOAN CAPO	1
31	CEIP JOAN MAS I VERD (MONTUÏRI)	2
32	CEIP MARGALIDA FLORIT. CIUTADELLA.	4
33	CEIP MARIA DE LA SALUT	2

34	CEIP MARIAN AGUILO	7
35	CEIP MATEU FONTIRROIG	1
36	CEIP MELCIOR ROSSELLÓ I SIMONET	3
37	CEIP MIGUEL DURAN O SAURINA	2
38	CEIP PARE BARTOMEU POU	1
39	CEIP PERE CASASNOVAS	1
40	CEIP PERE CERDÀ	1
41	CEIP PERE ROSSELLÓ OLIVER	1
42	CEIP PINTOR JOAN MIRÓ	1
43	CEIP PUIG DE SA MORISCA	2
44	CEIP REI JAUME III	1
45	CEIP RODAMILANS. SINEU	1
46	CEIP S'ALBUFERA	1
47	CEIP S'ALGAR (PORTOCOLOM)	5
48	CEIP S'OLIVERA	2
49	CEIP SA GARRIGA	1
50	CEIP SA GRADUADA (SA POBLA)	2
51	CEIP SANT LLUÍS	1
52	CEIP SES QUARTERADES	1
53	CEIP SES ROTES VELLES	1
54	CEIP SON ANGLADA	1
55	CEIP SON FERRIOL	2
56	CEIP SON JUNY	1
57	CEIP SON PISA	4
58	CEIP SON RULLAN	1
59	CEIP XALOC	1
	TOTAL RESPOSTES	101

Annex 2: Presentació e-mail a les escoles



Apreciats directors i directores.

Som na Sandra Seguí, estudiant del màster d'Educació Inclusiva del departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB.

Estam elaborant un estudi sobre les actituds envers la inclusió dels **tutors i tutores d'educació primària** i ens agradaria fer arribar el següent qüestionari als tutors i tutores del vostre centre perquè hi puguin accedir i respondre les preguntes.

Aquest **qüestionari** no els robarà més de 15 minuts. A més, es fa on-line **a través del link** que es troba al final d'aquest correu electrònic.

En tot cas, us adjuntem una carta de presentació i justificació del nostre projecte.

Moltes gràcies per la vostra atenció i bona disposició.

Qüestionari:

<https://goo.gl/forms/UMxBTnYAISDVZXrb2>

PD: Podríeu contestar amb un "OK" si heu rebut aquest correu. Gràcies.

Annex 3: Carta de presentació del qüestionari -GEPIA-

Palma, Gener 2017



Benvolgut/da director/a:

Som na Sandra Seguí, estudiant del màster d'Educació Inclusiva del departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB.

El treball final de màster que estic realitzant va dirigit a avaluar algunes de les actituds dels tutors i tutores d'educació primària i la seva relació amb la posada en marxa de mesures inclusives, concretament, la realització d'unes bones pràctiques inclusives.

Les variables que es volen estudiar i avaluar són la formació individual i el contacte dels tutors i tutores amb infants amb necessitats i/o discapacitats. La recerca pretén avaluar aquestes dues variables a través d'un qüestionari.

Per aquest motiu, necessitem la vostra col·laboració per fer arribar els qüestionaris als tutors i tutores d'educació primària 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 es faci un reenviar del missatge amb al link als e-mails dels vostres tutors i tutores.

Necessitem la vostra complicitat i cooperació per dur a terme aquest projecte, ja que a la llarga, 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 4: GEPIA

Enquesta de bones pràctiques inclusives

Estimat observador(a):

El present instrument és una adaptació de l'Índex d'Inclusió (Booth y Ainscow, 2002) i de la Guia d'Observació (García, I. Y Romero, S., 2009), el seu objectiu és conèixer quines són les pràctiques inclusives que es duen a terme al centre educatiu al que vostè pertany.

Li demanem que contesti el qüestionari amb la major honestetat possible. No hi ha respostes correctes ni incorrectes. Les dades obtingudes s'utilitzaran de manera confidencial i anònima.

***Obligatorio**

Dades personals

1. Centre educatiu: *

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

2. Sexe: *

Marca solo un óvalo.

Home

Dona

3. Edat: *

Marca solo un óvalo.

Menys 25

25 - 35

36 - 45

46 - 55

Més de 55

4. Experiència laboral: *

Marca solo un óvalo.

Menys d'1 any

1 - 4 anys

5 - 9 anys

10 - 14 anys

15 - 20 anys

Més de 20 anys

5. Nivell educatiu del curs del qual és tutoria: *

Marca solo un óvalo.

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

6. Nombre total d'alumnes a la seva aula: *

Marca solo un óvalo.

- Menys de 15
- 16 - 19
- 20 - 25
- 26 - 30
- més de 30

7. Infants amb NEE i/o discapacitat a la seva aula: *

Marca solo un óvalo.

- 0
- 1 - 3
- 4 - 6
- 7 - 9
- 10 o més

8. Tens contacte amb infants/adults amb discapacitat? *

Marca solo un óvalo.

- Puntual
- Familiar
- Frequent
- Mai

9. Quina formació inicial tens? (Especialitat) *

10. Quina formació continua tens? (Relacionada amb la inclusió) *

Part 1

A continuació es llisten una sèrie d'ítems que descriuen a les pràctiques inclusives. Triï l'opció que descriu millor la seva pròpia pràctica educativa en la institució que labora.

Condicions físiques de l'aula

11. 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.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

12. 2. Vostè s'assegura que, a la seva aula o àrea de treball, el material didàctic (material concret, llibres, contes, fitxes, etc.) sigui físicament accessible per tots (que estigui disponible, a l'abast de tots).

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

13. 3. A la seva àrea de treball vostè s'assegura que la ubicació física dels mobles per els alumnes sigui adequada, còmoda, permet la visibilitat i afavoreix a tots, d'acord amb les activitats que realitzarà.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

14. 4. Vostè es cerciora que el material visual de l'aula (làmines, pòsters, dibuixos, etc.) estimulen de manera positiva a tots els seus alumnes i dona suport al desenvolupament de competències i sigui útil per al procés d'ensenyament-aprenentatge.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

15. 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.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

Programació

16. **6. Les activitats que vostè programa i duu a terme plantegen clarament quines són les competències a desenvolupar i identificar els aprenentatges que pretén aconseguir.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

17. **7. Vostè especifica en la seva programació com seran avaluades les activitats per saber si es desenvolupen les competències esperades.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

18. **8. Vostè programa les activitats d'acord amb les expectatives que té sobre els alumnes, en quant a les seves habilitats, capacitats i destreses.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

19. **9. Vostè adequa les activitats d'acord als ritmes i estils d'aprenentatge, per desenvolupar el potencial de cada un dels alumnes.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

20. **10. Vostè programa la modalitat de treball col·laboratiu per a les activitats, i promou els grups d'aprenentatge com estratègia perquè es recolzin entre companys.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

21. 11. Vostè dedica temps suficient per realitzar la programació de les activitats, així com la manera d'avaluar-les, amb base en el coneixements dels seus alumnes.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

22. 12. Vostè defineix en la seva programació si es precis realitzar adequacions curriculars i quines són aquestes.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

Ús del temps

23. 13. Vostè propicia que el temps en el seu espai de treball s'utilitzi eficaçment a favor de l'aprenentatge dels alumnes, i evita les activitats que no tenen propòsits que afavoreixin al mateix.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

24. 14. Vostè utilitza la major part del temps per abordar el desenvolupament de competències, respectant el ritme del grup i de cada alumne.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

25. 15. Vostè dedica temps suficient per motivar a tots els alumnes en el seu aprenentatge, ja sigui abans, durant o després de les activitats.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

Metodologia

26. 16. Vostè explica als seus alumnes què tracten i en què consisteixen les activitats que realitzaran i s'assegura que sigui comprensible per a tots.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

27. 17. Vostè indaga i té en compte el coneixement previ que els alumnes tenen sobre el tema que tracta l'activitat abans d'abordar-lo.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

28. 18. Vostè té en compte i respecta el ritme i estil d'aprenentatge de tots i cada un dels seus alumnes.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

29. 19. Vostè s'assegura que el contingut dels continguts conceptuals, actitudinals i procedimentals de les competències siguin accessibles als seus alumnes.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

30. 20. Vostè s'assegura que s'involucren activament els estudiants en el seu propi aprenentatge.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

31. 21. Vostè s'assegura que els seus alumnes aprenen de manera col·laborativa, estimula el treball en equip i l'assessorament entre companys.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

32. 22. Vostè realitza adequacions curriculars durant les activitats per els alumnes que ho requereixen, d'acord amb les seves reaccions i acompliment.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

33. 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.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

Avaluació

34. 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 perquè i per a què.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

35. 25. Les avaluacions que vostè realitza reconeixen els assoliments de tots i cada un dels estudiants, i els motiva a continuar aprenent.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

36. **26. Vostè realitza les avaluacions d'acord amb el que s'ha abordat anteriorment, prenent en compte les característiques dels seus estudiants, i ho registra en l'instrument corresponent.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

37. **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.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

Parte 2

Els següents reactius corresponen a aspectes relacionats amb cultures i polítiques inclusives; al igual que a la Part I, respon si vostè realitza les pràctiques senyalades.

38. **28. Vostè fa el necessari per a que, els alumnes s'ajudin i motivin uns a altres en les activitats assignades.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

39. **29. Vostè ajuda a l'aprenentatge d'alumnes aliens al seu grup, recolzant-los directament a ells, així com als seus companys professors.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

40. **30. Vostè propicia que el respecte prevalgui en les relacions entre vostè i els seus alumnes.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

41. 31. Vostè aconsegueix disminuir les relacions d'abús de poder entre els seus alumnes ("bullying"), faltes de respecte, agressions, etc.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

42. 32. Vostè s'assegura de fomentar les relacions socials sanes (de respecte, companyerisme, ajuda mútua, pràctica de valors) entre els alumnes.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

43. 33. Vostè es cerciora d'atendre als alumnes que presenten conducta disruptiva, cerca mètodes adequats per a ells i convida als pares de família a seguir aquests mètodes.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

44. 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 a la sana convivència i a l'aprenentatge.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

45. 35. Vostè fa el necessari per reduir l'absentisme escolar, cerca les causes d'això i parla amb els pares de família sobre aquest tema.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

46. 36. Vostè fa que els alumnes comparteixin amb els alumnes d'altres grups algunes activitats per afavorir l'aprenentatge i la convivència social.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

47. 37. Vostè propicia que els alumnes comparteixin activitats amb els alumnes sense necessitats educatives especials per afavorir l'aprenentatge i la participació.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

48. 38. Vostè cerciora que l'escola brindi espais per la reflexió conjunta del professorat sota un clima de col·laboració i participa en aquest tipus d'activitats.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

49. 39. Vostè ajuda a tot nou alumne o docent a adaptar-se i es preocupa per crear un ambient favorable per a ell.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

Reflexió i sensibilització

50. 40. Vostè revisa la seva metodologia i la seva programació i tracta d'aprendre que s'ha fer, per així garantir l'accés, la permanència, la participació i l'èxit a l'aprenentatge dels alumnes.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

51. **41. Vostè comparteix amb els alumnes i amb els altres professionals experiències positives d'inclusió, mitjançant històries, testimonis o conferències d'experts o dels qui han viscut la inclusió, sobre els beneficis d'aquesta inclusió.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

52. **42. Vostè evita les pràctiques discriminatòries, tracta als seus alumnes amb respecte i proporciona les mateixes atencions i oportunitats a tots.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

53. **43. Vostè admet a tots els alumnes a la seva aula, sense distinció.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

54. **44. Vostè té en compte a tots els alumnes per participar a les activitats, sense distincions.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

Formació docent

55. **45. Vostè basa les seves pràctiques inclusives en experiències prèvies, cursos, capacitacions o en els resultats d'investigacions anteriors.**

Marca solo un óvalo.

- Sempre
 Gairebé sempre
 Algunes vegades
 Mai

56. 46. La seva capacitació i actualització constant, així com les activitats de desenvolupament professional, li ajuden a donar respostes a la diversitat de l'alumnat.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

57. 47. Vostè manifesta les seves necessitats de formació al personal de l'escola i col·labora per a que li atorgui aquesta preparació addicional.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

58. 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.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

Pràctica personal de suport i mestres de grup

59. 49. Vostè coneix a tot el persona de suport, amb quins pot acudir per sol·licitar el seu suport i treballar amb ell.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

60. 50. S'organitzen horaris per reunions amb el personal de suport i es creen espais entre docents que permeten programar l'ensenyança dels alumnes i per desenvolupar adequacions i modificacions.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

61. 51. El suport professional als companys de treball i alumnes es sustenta en experiències del personal de suport i s'aprofiten plenament.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

62. 52. El personal de suport orienta al mestre de grup pel que fa a les mesures per millorar l'aprenentatge dels alumnes.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

63. 53. El personal de suport facilita l'aprenentatge i la participació dels estudiants.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

64. 54. El personal de suport coopera amb el mestre de grup per aconseguir millors aprenentatges de tots els alumnes.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

65. 55. El personal de suport s'involucra amb la família de l'infant amb NEE per conèixer les seves inquietuds i orientar-ho.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

Relació del mestre amb les famílies

66. 56. Vostè aconsegueix una comunicació constant i positiva amb els pares de família.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

67. 57. Vostè coneix les condicions familiars dels alumnes, i pot suggerir i proporcionar possibles suports per els seus aprenentatges.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

68. 58. Les tasques per realitzar a casa que deixa als seus alumnes contribueixen al seu aprenentatge i aconsegueixen la participació dels pares en la seva realització.

Marca solo un óvalo.

- Sempre
- Gairebé sempre
- Algunes vegades
- Mai

Part 3

69. 59. Esmenti cinc aspectes que consideri que han de ser millorats pera que l'escola i el docent ofereixin una educació més inclusiva.

70. 60. Esmenti cinc temàtiques que consideri necessaris per la formació del persona de la institució:
