



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

L'autoestima i la motivació docent com a eixos transversals de l'educació inclusiva.

SARA BAGUR PONS

Grau d'Educació Primària

2018 - 2019

DNI: 41512450-A.

Treball tutelat per Sebastià Verger Gelabert.

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació.

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació.	Autor		Tutor	
	Si	No	Si	No
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

RESUM

El sistema educatiu passa per un període de canvi i transformació amb l'objectiu d'assolir l'educació inclusiva com a filosofia que defensa l'educació de qualitat per a tots i totes. En aquest sentit, el docent és la peça clau de l'engranatge per consolidar i implantar els ideals a l'aula. Doncs, què necessiten els docents per realitzar aquesta tasca tan complexa? El present estudi ha relacionat el concepte d'educació inclusiva amb dues de les competències específiques imprescindibles per executar dita filosofia; l'autoestima i la motivació docent. La investigació s'ha sustentat a partir de l'anàlisi bibliogràfic exhaustiu referit a l'estat de la qüestió, on s'ha demostrat que els docents amb elevada autoestima i motivació tenen més estratègies per implementar la inclusió. A més, s'ha verificat que l'autoestima i la motivació de l'alumnat depenen, en gran mesura, de la del professorat. Aleshores, s'ha de lluitar per arribar a la inclusió educativa tenint present que la base del canvi són els docents.

PARAULES CLAU: Educació inclusiva, docent inclusiu, autoestima docent, motivació docent.

ABSTRACT

The educational system is currently going through a changing and transforming period whose aim is that of reaching the inclusive education, this is, a school of thought that advocates quality education for all. In this sense the teaching staff becomes the key piece in the gears of the educational mechanism, so as to consolidate or strengthen and introduce these ideals in the classroom. Now, what do teachers need to carry out such a complex task? The present study establishes the relationship between the concepts of inclusive education and two of the specific skills that are essential to carry out the guiding principles of this philosophy: the teachers' self-esteem and motivation. Our research has been based on the exhaustive bibliographic analysis of the state of the art papers, which has shown that highly self-esteemed and highly motivated teachers possess more strategies to implement inclusion. Besides, it has been proved that pupils' self-esteem and motivation depend to a great extent on those of the teachers'. Therefore, the conclusion is that we must fight for the inclusive education, bearing in mind that teaching staff is at the base of this change.

KEYWORDS: Inclusive education, inclusive teacher, teacher' self-esteem, teacher' motivation.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	6
2. OBJECTIUS	8
3. METODOLOGIA	9
4. ESTAT DE LA QÜESTIÓ	12
4.1. EDUCACIÓ INCLUSIVA	13
4.1.1. ANTECEDENTS	13
4.1.2. DEFINICIÓ D'EDUCACIÓ INCLUSIVA	14
4.1.2.1. UNESCO 2017	19
4.1.2.2. GUIA PER L'EDUCACIÓ INCLUSIVA	21
4.1.3. DOCENT INCLUSIU	22
4.2. AUTOESTIMA	25
4.2.1. DEFINICIÓ D'AUTOESTIMA	25
4.2.2. TEORIES I COMPONENTS DE L'AUTOESTIMA	30
4.2.3. AUTOESTIMA DOCENT	31
4.3. MOTIVACIÓ	38
4.3.1. MOTIVACIÓ DOCENT	42
4.3.2. DESMOTIVACIÓ DOCENT	46
5. DISCUSSIÓ	49
6. CONCLUSIÓ	52
7. BIBLIOGRAFIA	54
8. ANNEX	61
8.1. ANNEX 1: Definicions d'Educació Inclusiva	61
8.2. ANNEX 2: Valors inclusius	62

8.3. ANNEX 3: Identitat docent	63
8.4. ANNEX 4: Teories sobre l'Autoestima	64
8.5. ANNEX 5: Autoestima docent	65
8.6. ANNEX 6: Baixa autoestima docent	66
8.7. ANNEX 7: Teoria de l'Autodeterminació	67

1. INTRODUCCIÓ

L'educació està passant per un període d'innovació, canvi i reflexió que cal estudiar per a saber certament a què ens atenem. La inclusió és la filosofia per la qual apostem per dur a terme una educació centrada en tots els estudiants, basada en valors i en una pedagogia de qualitat. Per això, el present estudi tracta d'aquest canvi des del punt de vista docent. La major part de la informació que s'explica sobre les necessitats actuals estan enfocades a l'alumnat i en menor part es refereixen a les necessitats dels professionals. És cert que el principal objectiu de l'educació és contribuir al desenvolupament integral i equitatiu dels estudiants, però com ho podem fer? Com ha de ser el docent del segle XXI? Quines són les competències i les habilitats que ha d'adquirir el professional per atendre al context dels infants? O, què necessita el mestre per estar il·lusionat en aquest procés?

A l'hora d'entrar a l'aula, el docent és el principal responsable de les conductes que es portaran a terme, és el qui parla de valors, el qui manifesta actituds, el qui planifica i proposa les activitats; en definitiva, el mestre és el principal responsable del canvi cap a l'educació inclusiva. Llavors, aquest treball aborda, des del punt de vista inclusiu, l'autoestima i la motivació docent com a principals competències específiques dels professionals. Per això, s'ha fet una recerca bibliogràfica exhaustiva dels autors més rellevants i de les informacions més substancials sobre aquests dos conceptes per tal d'empoderar-los durant la pràctica. És interessant tenir present que el mestre és, abans de res, persona. Aleshores, cal preservar els estereotips de la figura docent i accentuar l'interior del professional perquè pugui exterioritzar les seves habilitats.

El present treball està pensat perquè la temàtica plantejada pugui arribar a qualsevol lector, tant de la comunitat educativa com extern a ella, i pugui entendre la imatge de la figura docent dins un marc inclusiu. Per això, es proposa una part teòrica de cada concepte -educació inclusiva, autoestima docent i motivació docent- i una part pràctica enfocada a la professió. Les parts del treball queden articulades de la següent manera: en primer lloc, s'especifiquen els *objectius* de l'estat de la qüestió per tal d'identificar els aspectes que es volen assolir, seguidament, es concreta la metodologia utilitzada, ja que és necessari exposar els criteris de

selecció de la informació que s'utilitzarà i, en tercer lloc, es precisa l'estat de la qüestió. Aquest tercer punt està compost pel tractament de l'educació inclusiva, l'autoestima docent i la motivació docent. Per concloure, es planteja una *discussió* i s'expliquen les *conclusions* del treball.

Com s'exposa en el punt de metodologia, l'anàlisi bibliogràfic ha estat satisfactori en quasi totes les ocasions. Així i tot, relacionar explícitament el concepte d'educació inclusiva amb els termes d'autoestima i motivació docent ha estat una mica complicat, però s'han trobat documents que exposen les característiques d'un docent inclusiu, les quals engloben les dues competències específiques -l'autoestima i la motivació docent. A banda d'això, la redacció del treball ha estat satisfactòria i positiva per a la reestructuració d'idees i coneixements inicials i per un aprenentatge personal significatiu.

Abans d'emprendre la lectura cal fer una breu reflexió. Imagina que tens l'oportunitat de disposar d'unes ulleres que, automàticament, et permeten interpretar una situació des de diferents òptiques. Els cristalls de color rosa et distorsionen augmentant de manera positiva la realitat, els cristalls de color negre fan que la realitat empitjori i els cristalls transparents simplement ens permeten observar millor perquè són d'augment. Aleshores, escollir l'òptica adequada ajudarà a percebre d'una manera o d'una altra una mateixa situació; una mateixa realitat.

2. OBJECTIUS

En aquest punt es precisa, en primer lloc, l'objectiu general que es proposa assolir en aquest treball i, en segon lloc, els objectius específics estructurats en el text que es desenvolupa a continuació.

L'objectiu general que aborda l'estat de la qüestió és exposar la importància de l'autoestima docent i la motivació docent per a dur a terme la inclusió educativa, a partir d'una visió descriptiva i analítica de l'anàlisi bibliogràfic referit cada un dels tres temes i la relació que s'estableix entre ells.

Els objectius específics que es pretenen assolir són:

- Exposar els principals punts de vista sobre l'educació inclusiva mencionant diferents autors rellevants i les seves conclusions.
- Especificar els principis i les competències del docent inclusiu.
- Definir el concepte d'autoestima i els principals trets.
- Promoure l'autoestima docent i la seva importància en el camp educatiu.
- Definir el concepte i les teories de la motivació.
- Ajustar les bases de la motivació docent i la seva importància en el camp educatiu.
- Exposar les problemàtiques de la baixa motivació docent.

3. METODOLOGIA

El següent punt a considerar és la metodologia que s'ha utilitzat per a dur a terme el treball, les diferents bases de dades i les estratègies i recursos de recerca. Llavors, s'ha partit d'una anàlisi bibliogràfica de l'estat de la qüestió, la qual engloba aspectes teòrics i científics enfocats a la motivació i l'autoestima docent dins un marc de referència inclusiu. És a dir, es parteix de l'educació inclusiva com a concepte global per tal d'arribar a dues de les competències específiques del docent.

Per tal de fer la recerca més exhaustiva s'han utilitzat tres estratègies que han agilitzat el procés:

- Primer s'han utilitzat les “cometes” per les paraules claus de la recerca, per exemple “autoestima docente”, perquè les paraules es contemplessin com un sol concepte, és a dir, com un tot. Aquesta estratègia ha estat útil per relacionar l'autoestima amb el docent i no com un concepte de la psicologia social extern a la professió.
- També, es va optar per finalitzar qualcuna de les paraules clau amb un asterisc, per exemple, el terme educació inclusiva o inclusió es va acotar per l'arrel incl*, per així relacionar totes les paraules -anglosaxones- que porten integrades aquest terme. Aquesta segona estratègia no va donar resultats tan precisos que relacionessin la motivació i l'autoestima docent amb la inclusió.
- Finalment, es va utilitzar AND per obtenir resultats formats per dos conceptes específics, per exemple “motivación docente” AND inclusión. Aquesta estratègia va ser de les més útils per contemplar la relació entre els dos conceptes.

A continuació, s'especificaran les tres bases de dades on s'han aplicat les estratègies explicades i els resultats que s'han obtingut.

- Primer, es va escollir el *Servei de Biblioteca i Documentació de la UIB* a les bases de dades *Catàleg* i *Catàleg plus* de la UIB amb diferents estratègies de recerca per accedir a diferents fonts d'informació i estudis publicats -llibres, ponències, articles científics,

tesis doctorals i estudis de camp. Aquesta recerca es va realitzar en català, en espanyol i en anglès amb les paraules claus “autoestima docente”/“autoestima docent”/“teacher self-esteem”, “docente inclusivo”/“docent inclusiu”/“inclusive teacher”, “autoestima docente AND incl*”/“autoestima docent AND incl*”/“teacher self-esteem AND inclc*”, “motivación docente”/“motivació docent”/“teacher motivation” i “motivación docente AND inclusión”/“motivació docent AND inclusió”/“teacher motivation AND inclusion”. Es varen obtenir 25 documents rellevants relacionats amb l’autoestima docent i la inclusió i 16 amb la motivació docent i l’educació inclusiva. Per ser més precisos, es va acotar l’interval de publicació des de l’any 2010 al 2019, els quals la majoria de documents foren articles de revista científica i ponències. És la base de dades que més informació ha aportat en relació als conceptes específics de l’estat de la qüestió.

- La segona base de dades que s’ha utilitzat és *Google Scholar*, la qual possiblement és la més coneguda i utilitzada. Es va seguir la recerca amb les paraules clau autoestima docente/autoestima docent/teacher self-esteem, “autoestima docente” AND incl*/ “autoestima docent” AND incl*/“teacher self-esteem” AND incl* i “motivación docente”/“motivació docent”/“teacher motivation”. Es varen obtenir una quantitat de resultats descomunal, arribant als 163.000 amb el primer concepte, la qual cosa no va ser d’ajuda. Després es va acotar mitjançant l’especificació de la llengua, es va treballar sols amb documents en espanyol. Això va ajudar a limitar els resultats i es varen poder obtenir articles relacionats, sobretot, amb la motivació docent i la inclusió educativa.
- Per finalitzar, mitjançant el *Servei de Biblioteca i Documentació de la UIB* es va accedir a la base de dades *Dialnet* com a usuari. Aquesta recerca va ser, juntament amb la primera, la que més documents va proporcionar amb la temàtica específica. Les paraules clau de la recerca varen ser; autoestima docente/autoestima docent/teacher self-esteem, “autoestima docente” AND “educación inclusiva”/“autoestima docent” AND “educació inclusiva”/“teacher self-esteem” AND “inclusive education”, “motivación docente”/“motivació docent”/“teacher motivation” i “motivación docente” AND incl*/“motivació docent” AND incl*/“teacher motivation” AND incl*. En aquesta base de dades es va acotar la recerca amb l’any de publicació -del 2010 al 2019- i amb text

complet. Foren 28 documents molt útils, d'anys propers, que han servit per relacionar els conceptes satisfactòriament.

Cal destacar que la recerca ha seguit el fil conductor que s'ha explicat anteriorment, però també s'han utilitzat altres termes relacionats com "autoconcepte docent", "competència docent", "identitat docent" o "vocació docent", els quals han aportat documents relacionats i identificatius sobre l'estat de la qüestió. A més, s'han analitzat conceptes rellevants a mesura que ha avançat la recerca per augmentar la probabilitat de verificació dels diferents documents que s'han trobat.

Convé fer ressaltar els detalls que han sorgit a l'hora de fer la recerca de documents. En un primer moment, sols es va apostar per les informacions escrites en castellà a tall de tenir una idea global de l'estat de la qüestió. Després, es va especificar la temàtica per abordar els aspectes claus i els objectius que es volien assolir mitjançant la redacció d'aquest treball. Això va implicar accedir a informació més precisa tant en els continguts com als autors que eren d'interès. En conseqüència, es va fer una recerca en anglès de totes les paraules clau. A més, s'afegí "Ainscow", "Booth", "UNESCO", "Rosenberg", "Coopersmith", "Maslow" o "Weiner" com a principals autors dels temes que es desenvolupen. Això va aportar a la redacció de l'estat de la qüestió un bagatge de documents específics sobre conceptes concrets. Simultàniament, a mesura que s'anava extraient la informació, les bibliografies dels diferents documents han sigut d'ajuda a l'hora d'encaminar la recerca. S'han extret devers 16 articles molt útils sobre els conceptes referits anteriorment.

Per concloure, cal exposar que la recerca ha estat un període que ha anat del més global al més concret a mesura que ha passat el temps. S'ha anat descartant les actituds i les competències docents menys específiques, com per exemple l'*auto-eficàcia docent*, l'*autoimatge docent*, les *competències generals* o la *comunicació docent* pel fet que totes aquestes queden reflectides en l'autoestima i la motivació. D'altra banda, la inclusió és el punt de partida d'aquest treball, de manera que es relaciona les dues competències específiques amb el terme d'educació inclusiva com a fil conductor de la redacció.

4. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

En el present estat de la qüestió es fa un recull selectiu de diferents aportacions literàries científiques sobre tres aspectes interrelacionats enfocats en el món educatiu; la inclusió educativa, l'autoestima docent i la motivació docent. L'objectiu principal és analitzar les bases de l'educació actual, des del punt de vista del benestar professional per abordar la innovació educativa.

Actualment, el món educatiu es veu immers a un canvi de paradigma, a una innovació pedagògica i, sobretot, a una modificació filosòfica. La manera d'entendre l'educació i els valors són el principal punt de partida d'aquest canvi. Doncs, l'educació inclusiva és el repte dels sistemes educatius, però per portar-ho a la pràctica es necessiten docents formats, disposats a canviar l'actitud, a rompre paradigmes, ja que el docent «és la peça clau en la transformació de l'educació» (Castillo, 2016, p. 265).

La millora professional és regulada per una part individual, que cadascú pot aportar, i una part col·lectiva. En termes de competències emocionals, segons Hué (2012), l'autoestima, l'autoconeixement, el control emocional i la motivació estan vinculades a la persona, en canvi, el coneixement de l'altre, la valoració i el lideratge, es refereixen a competències en relació als altres. Aleshores, la redacció se centrarà en dues de les competències personals docents; l'autoestima i la motivació.

4.1. EDUCACIÓ INCLUSIVA

El principal repte dels sistemes educatius de tot el món és l'educació inclusiva. Castillo (2016) apel·la que som protagonistes d'una revolució educativa on els canvis de paradigmes, la visió global, les competències docents i l'actitud positiva són els principals pilars. Tenti (2007) citat per Calvo (2013) explica que l'escola ja no funciona com una institució homogènia als individus, és a dir, envers de ser una fàbrica de subjectes, és un espai de recursos on les persones que hi habiten han de poder gaudir de grans experiències.

4.1.1. ANTECEDENTS

En l'antiguitat i fins entrat el s. XVIII l'atenció que rebien les persones amb discapacitat era inexistent. Chiner (2011) afirma que la discapacitat estava associada a la inferioritat. A finals d'aquest segle i a principis del s. XIX, les persones amb limitacions i minusvalideses eren interns arrelats a factors d'*exclusió* i *segregació*.

Durant el s. XIX, grans pedagogs com Rousseau, Pestalozzi o Fröbel varen contribuir a un canvi de perspectiva atribuïda a l'estudi de la infància. A Alemanya, Anglaterra i Amèrica crearen les primeres escoles d'educació especial per a nens inadaptats, amb l'objectiu d'atendre les necessitats úniques d'aquests infants amb discapacitat. Aquest moviment revolucionari es coneix com a *educació especial*, el qual va tenir gran repercussió després de la Segona Guerra Mundial, ja que es varen crear nombrosos centres i aules enfocades als infants amb discapacitat. La societat va prendre consciència de la necessitat d'atendre a dites persones, tot i que l'atenció era de caràcter assistencialista més que educativa (Calderon, 2012; Sancho, Jardón i Grau, 2013).

La filosofia de normalització i la crisi de l'educació especial segregada va propulsar, durant els anys 70 i 80, una sèrie de canvis legislatius a la major part dels països desenvolupats. D'acord amb Chiner (2011), va ser el moment en què la *integració* es va convertir en la filosofia educativa dominant. Reieser (2012) destaca la diferència individual,

les necessitats per sobreviure, les habilitats específiques dels docents i els recursos especialitzats a cada necessitat individual. Per tant, en l'àmbit d'integració educativa el gran problema era l'infant.

Durant la dècada dels 90, els experts consideraren que la filosofia de la integració no resolía, certament, el problema d'exclusió social, ja que la normalització es basava a reconèixer la discapacitat com persones anormals i no com una variació natural de les diferències individuals (Chiner, 2011). Aleshores, com manifesta Stainback, Staimback i Jackson (1999) esmentats en Calderon (2012), el terme d'integració es va anar desplaçant «per un altre, el qual pot descriure de manera més completa el treball que s'ha de realitzar en les escoles i en la societat; aquest terme és el d'*inclusió*» (p. 46).

Abans de definir el concepte d'inclusió, cal parlar de la terminologia. Dins el camp de la semàntica, integrar i incloure tenen significats molt propers. Per contra, en els moviments educatius, integració i inclusió representen filosofies totalment diferents. Sancho, Jardón i Grau (2013) descriuen el terme d'integració a partir de l'emplaçament de l'alumnat i una intervenció de caràcter sectorial. És a dir, l'alumnat tendeix a ser un fi per l'educació prèviament establert. En canvi, el concepte d'inclusió parteix del desig de reestructuració i la «participació en el programa escolar per respondre a la diversitat de tot l'alumnat» (Ainscow, 1999, p. 137) amb dret a ser respectat i a participar com un membre més en qualsevol grup natural.

4.1.2. DEFINICIÓ D'EDUCACIÓ INCLUSIVA

Definir el concepte d'educació inclusiva és complex, és a dir, basar-se en una sola definició és obviar moltes propostes sobre aquesta filosofia educativa. Booth i Ainscow (2015) expliquen que cada persona té un significat propi de la inclusió, ja que és un concepte tan complex que no pot ser capturat amb una sola frase. Llavors, es proposen una sèrie d'autors referents amb reflexions sobre la inclusivitat educativa així com diferents associacions internacionals que fonamenten aquest concepte.

Castillo (2016), Chiner (2011) o Reiser (2012) defensen l'educació inclusiva a partir de la definició de Booth i Ainscow, ja que sembla ser una de les més acceptades. Els autors es refereixen a la inclusió com «el pocés que porta a incrementar la participació dels estudiants i a reduir l'exclusió del currículum comú, la cultura i la comunitat» (Castillo, 2016, p. 2).

Ainscow (2004) destaca la Conferència Mundial de Salamanca sobre educació per a Necessitats Especials com l'eix clau, on es va aprovar la idea d'educació inclusiva. Es refereix com el document internacional més significatiu que s'ha redactat en l'àmbit de les necessitats especials. Del 7 al 10 de juny de 1994, més de 300 participants en representació de 92 governs es reuniren a Espanya amb el fi de promoure l'objectiu de l'*Educació per a Tots*, incloent-hi canvis en les polítiques per atendre a tots els infants (Declaració de Salamanca, 1994). Aquest document planteja que el marc d'acció ha de verificar que les escoles puguin acollir a totes les alumnes i a tots els alumnes, independentment de les condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals o lingüístiques.

Aleshores, l'educació inclusiva neix com una filosofia que pretén crear una escola que accepti la diversitat, que permeti la participació de tots els membres i que pugui aportar i oferir una educació de qualitat. Des del punt de vista inclusiu, la discapacitat com l'alta capacitat és tant natural com la variabilitat de les característiques personals dels subjectes. Per tant, s'han de redefinir els conceptes perquè les persones «es valorin pel que són, més que per ser diferents» (Florian, 2007 citat per Chiner, 2011, p. 27). Per tal d'emmarcar el concepte d'educació inclusiva, s'exposen diverses definicions rellevants (*Annex 1*) per posar atenció a diferents punts de vista segons les reflexions del diferents autors.

Ainscow (2004) declara que les «pràctiques evolucionen com a històries compartides d'aprenentatge» (p. 5), com experiències i negociacions compartides de la interacció social amb uns propòsits clars. L'autor presenta quatre característiques referides a la inclusió educativa (p. 9):

1. La inclusió és un *procés*: es tracta d'aprendre a viure amb la diferència i, sobretot, a aprendre de la diferència. Les diferències es veuen com un estímul per formar part de l'aprenentatge tant dels infants com dels adults.

2. La inclusió es refereix a la *identificació i eliminació de barreres*: recollir, recopilar i avaluar la informació, els recursos i els contextos per planificar la pràctica i la política educativa.
3. La inclusió tracta sobre *la presència, la participació i el progrés* dels alumnes.
 - *Presència*: on es desenvolupa la intervenció.
 - *Participació*: qualitat de les experiències i la incorporació d'opinions dels aprenents.
 - *Progrés*: resultats de l'aprenentatge a través del currículum; no sols els resultats de les proves o l'examen.
4. La inclusió emfatitza els grups que poden estar en *risc de marginació o exclusió*: responsabilitat moral de garantir la presència, la participació i el progrés dels grups amb més risc d'exclusió.

Paral·lelament, Barrio de la Fuente (2008), citat per Castillo (2016), orienta la definició a la reducció de «barreres d'aprenentatge i participació per potenciar els recursos pel suport de tots els membres de la comunitat educativa» (p. 266).

El següent exemple de Totoricagüenta (2018) engloba la percepció del concepte de manera significativa; si haguéssim d'elaborar un menú, hem de tenir present qui són els comensals, les seves característiques, així com els gustos i les limitacions. Posem el cas que un d'ells es veu limitat a desplaçar-se i va en cadira de rodes. Llavors, supervisarem la posició de la taula i l'espai assignat. Si qualche persona fos intolerant escolliríem elements que no portessin aquelles substàncies. Per tant, lluitaríem perquè tots els comensals participessin sense distincions, adequant el context perquè tots i totes gaudissin del menjar.

D'altra banda, Rieser (2012) presenta una equació, introduïda per Michell (2008), per tal de resumir el procés d'educació inclusiva:

$$E. I. = V + P + CC + 5As + S + R + E + DET + L$$

- *Vision (V)*: l'educació inclusiva requereix el compromís i el canvi de perspectiva - d'òptica- de tots els educadors sigui quin sigui el nivell.
- *Placement (P)*: agrupaments on tothom tingui cabuda.
- *Child-to-Child (CC)*: és imprescindible que es desenvolupin relacions entre iguals, creant amics i cercles socials. El docent ha de propiciar aquestes experiències amb un ambient d'aula acollidor.
- *5As*:
 - *Adapted curriculum* (adaptació curricular): és probablement el repte més gran pels educadors.
 - *Adapted assessment* (avaluació adaptada): l'avaluació ha de servir per fomentar l'aprenentatge i l'orientació dels professors. No ha de ser sols una eina per classificar i seleccionar.
 - *Adapted teaching* (ensenyament adaptat): utilitzant diferents estratègies i metodologies per garantir una bona qualitat en l'aprenentatge. Això requereix formació inicial i continuada dels professionals.
 - *Acceptance* (acceptació): s'ha d'acceptar el dret de tots els aprenents, els quals han de ser educats dins les aules generals i han de rebre recursos de manera equitativa.
 - *Access* (accés): s'ha de proporcionar un accés adequat segons les diferències existents tenint en compte el context de l'alumnat per fer possibles modificacions.
- *Support (S)*: per dur a terme una educació inclusiva de qualitat, tots els professionals - assessors, especialistes, terapeutes, etc.- han de treballar en xarxa i donar-se suport.
- *Resources (R)*: ha d'haver-hi un finançament adequat per l'obtenció dels recursos necessaris pels aprenentatges.
- *Engagement (E)*: el compromís amb els estudiants, les famílies i la comunitat és necessari pel desenvolupament de polítiques i pràctiques inclusives.

- *Disability Equality Training (DET)*: la formació dels professionals sobre les persones amb discapacitat és essencial per contrarestar el model mèdic dominant.
- *Leadership (L)*: el lideratge és útil per reunir a tots els elements anteriors de la «fórmula màgica» (p. 297), basat en valors inclusius a tots els nivells.

Actualment, l'educació inclusiva és l'eix vertebral de l'educació general. Convé destacar, diferents organitzacions i manuals que s'han elaborat per dur a terme aquesta filosofia de la millor manera possible.

*Education International (EI)*¹ és una organització global que agrupa els sindicats i les organitzacions de professors de tot el món formant una xarxa de més de 30 milions de persones involucrades en l'educació. És una entitat que pretén donar suport a una educació de qualitat per a tothom, amb condicions de treball i ensenyament dignes per a docents qualificats, per portar a terme la tasca d'inclusió. El canvi es proposa a través de la formació docent i es lluita perquè la professió sigui respectada i remunerada.

La *Unió Europea*², juntament amb els estats membres, és el principal proveïdor d'assistència al desenvolupament. El 2004, la Comissió Europea va publicar una nota orientativa sobre la discapacitat i el desenvolupament, la qual proporciona assessorament a les delegacions de com abordar la discapacitat dins un context cooperatiu. Expliquen que els objectius de reducció de la pobresa «no es poden complir sense considerar les necessitats de les persones amb discapacitat».

*The Enabling Education Network (EENET)*³ baix el lema *Let's exchange, collaborate and influence to make education inclusive for all* -intercanviem, col·laborem i influenciem perquè l'educació sigui inclusiva per a tothom-, és una xarxa oberta d'informació sobre l'educació inclusiva. L'objectiu és accedir a un ventall ampli de persones per transmetre informació i fomentar el pensament crític i innovador en qüestions d'inclusió, equitat i drets en l'educació.

¹ Extret de https://www.ei-ie.org/en/detail_page/4350/about-ei

² Citat per Rieser, 2012, p. 92.

³ Extret de <https://www.eenet.org.uk>

*Inclusion International (II)*⁴ és una federació mundial d'associacions dirigides per famílies que defensen els infants i els adults amb discapacitat intel·lectual, amb l'objectiu de poder influir en les polítiques per abordar temes sobre l'educació inclusiva. Apelen que les escoles han d'incloure a tots els estudiants amb les adaptacions necessàries per a totes les necessitats. Aquesta federació es basa en l'educació inclusiva dins el sistema escolar, fomentant el respecte, els principis de no discriminació, accessibilitat, allotjament, igualtat i suport.

*Save the Children*⁵ és un dels camps per la lluita de l'educació inclusiva des de fa molts d'anys i treballa com a ONG internacional amb més de 120 països. Baix el lema «l'educació té el poder de transformar la vida dels nens ara i per a les generacions futures», l'objectiu és l'escolarització d'infants que, avui en dia, no veuen l'interior d'una aula i millorar la qualitat de l'oferta educativa.

4.1.2.1. UNESCO 2017

La *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* va destinada a ajudar als països a incorporar la inclusió i l'equitat dins la política educativa. L'objectiu és generar un canvi del sistema per superar els obstacles i arribar a una educació de qualitat en tant a accés, participació i resultats en l'aprenentatge. Defensa el dret a que tots els infants siguin valorats per igual.

Cal reflexionar amb les xifres que exposa el document; «uns 263 milions d'infants i joves d'edats compreses entre els 6 i 17 anys, la majoria nenes, actualment no assisteixen a l'escola» (Informe de Seguiment de l'Educació en el Món, UNESCO, 2017, p. 12). En altres paraules, les desigualtats, les exclusions i la igualtat de gènere són aspectes que han de ser valorats dins el sistema educatiu mundial.

⁴ Extret de <https://inclusion-international.org>

⁵ Extret de <https://www.savethechildren.es>

Cal fer especial esment al missatge que exposa el document en tant a què «tots els estudiants compten i compten per igual» (UNESCO, 2017, p. 12). Aquest és un missatge simple però que posar-lo en pràctica és molt més complex. En efecte, l'educació inclusiva exigeix canvis en la teoria i en la pràctica en tots els nivells; des dels docents dins l'aula a les persones que treballen en la política nacional educativa.

L'UNESCO anuncia que la *inclusió* és «un procés que ajuda a superar els obstacles que limiten la presència, la participació i els assoliments de tots els i les alumnes» (p. 13). També, descriu l'*equitat* com el concepte que «consisteix en assegurar que existeixi una preocupació per la justícia, de manera que l'educació de tots els i les alumnes es consideri d'igual importància» (p. 13). D'aquesta manera, la inclusió i l'equitat són els principis fonamentals que haurien de regular les polítiques i pràctiques educatives. A més a més, exposa les diferències individuals com oportunitats per democratitzar i enriquir l'aprenentatge. En base això, el document descriu una sèrie d'ítems que s'han de dur a terme (p. 20):

- Claredat del propòsit i una xarxa compartida de la raó de ser i dels canvis que s'introdueixen.
- Comprensió dels canvis proposats, donant suport a les famílies de l'alumnat.
- Evidències que permetin elaborar judicis informatius sobre la situació i la repercussió dels canvis.
- Campions; són les persones que estan compromesos amb una educació inclusiva i equitativa.
- Comunicació estratègica per arribar a través de diferents canals a les parts interessades.

Per concloure, la UNESCO remarca que és important que els governs es comprometin amb la inclusió i amb l'equitat, posant especial èmfasi en els beneficis pels pares, mares i infants i per la comunitat en general.

4.1.2.2. GUIA PER L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

Aquesta guia -l'*Índex*- ha estat una de les pioneres en educació inclusiva. Els autors pretenen que sigui un manual per implementar la inclusió en els centres educatius. Booth i Ainscow (2015) proposen la inclusió com una empresa compartida on tots els membres han de tenir uns objectius clars per reflexionar sobre la reducció de les barreres que generen el fracàs escolar i la marginació. L'*Índex* pretén precisar quins són els valors inclusius, encara que exposi molts continguts, la lectura tindrà «poc sentit si no està vinculada a la reflexió i l'acció» (Booth i Ainscow, 2015, p. 6) del lector.

La inclusió s'inicia a través de la participació de tots els estudiants i adults i el canvi es duu a terme quan està basat amb els valors inclusius (*Annex 2*), és a dir, els valors són guies fonamentals que promouen l'acció. Per això, a l'inici del document detallen unes qüestions generals per abordar l'*Índex* (Booth i Ainscow, 2015, p. 6):

- Les primeres passes; qualsevol punt de partida és millor que no començar mai.
- Aquest quadern és útil per fer registres sobre el treball.
- S'han de trobar col·legues que desitgin treballar en el desenvolupament de l'educació inclusiva.
- S'han de seleccionar preguntes que es puguin compartir amb altres persones per dur a terme l'eliminació de barreres de l'aprenentatge i la participació del centre.
- S'ha de tractar de canviar qualque cosa petita que estigui a l'abast.
- Què podríem canviar per fer que les pràctiques escolars reflecteixin els valors inclusius?

Booth i Ainscow (2015) destaquen que ser clars en la relació entre els valors i les accions és el pas més pràctic que es pot prendre dins l'educació. Llavors, es plantegen tres focus primaris. Les *polítiques* que tenen a veure amb la gestió del centre i amb plans pel canvi, les *pràctiques* basades en l'ensenyament i l'aprenentatge dins les aules i les *cultures* que són el reflex dels valors, les creences i les relacions de la comunitat educativa.

Cal destacar el concepte de *Necessitats Educatives Especials*. Aquest etiquetatge ens pot dur a tenir unes expectatives baixes sobre aquest l'alumnat. És el mateix quan categoritzem els estudiants de Superdotats o amb talent. Som nosaltres mateixos que imposem aquesta jerarquia de valoració dels estudiants en frases textuais com «per sobre del que és normal», «per sota de la normalitat» o «aquest alumne és normal». Per tant, reduir a l'infant a

unes sigles és un acte imprudent (Booth i Ainscow, 2015, p. 45). Llavors, el concepte de *Necessitats Educatives Individuals* ha substituït la noció de *Necessitats Educatives Especials*.

Per concloure, els autors exposen que l'«educació ha de ser part de la solució i no una part més del problema» (p. 38) i la inclusió ha de plantejar-se com un procés sense fi que impliqui el descobriment progressiu de «les limitacions per participar i aprendre» (p. 44) dins d'una *escola comú per a tots*.

4.1.3. DOCENT INCLUSIU

Els docents juguen un paper fonamental i decisiu en el procés de la inclusió educativa. D'acord amb Castillo (2016), vénen a ser els protagonistes igual que els alumnes, ja que han de comptar amb competències professionals per a una societat canviant. Llavors, què necessita un mestre del s. XXI? Es tenen actituds i competències adequades per donar resposta a les necessitats actuals?

Calvo (2013) planteja que per garantir el dret a una educació de qualitat, els sistemes educatius han de formar als docents què són els qui desenvolupen les perspectives d'equitat i qualitat. Tant en la teoria com en la pràctica, un dels elements que més incideix en el procés d'aprenentatge té a veure amb el que creuen, poden i estan disposats a fer els professionals.

D'altra banda, Freire (1997), citat per Totoricagüena (2018), diu que les persones «som éssers de transformació i no d'adaptació» (p. 5), és a dir, els professionals de l'educació han de cercar i adaptar les intervencions a l'aula a les situacions reals i han de conèixer de primera mà el context de l'alumnat. En conseqüència, hem de comptar amb les competències per donar resposta a la infinitat de necessitats; el rol docent és de guia i orientador què ha de veure a l'infant com un ésser integral amb diverses característiques (Calderon, 2012).

Continuant amb el mateix fil, els docents poden estar d'acord amb el concepte i la filosofia inclusiva. Així i tot, les actituds són menys favorables quan ells mateixos es veuen directament involucrats en aquests processos. Però, per tractar la temàtica de manera integral, cal definir el concepte d'*actitud*. Segons Richardson (1996), l'actitud és la «predisposició que

afecta conscientment la resposta de les persones cap a determinats objectius o situacions. Les actituds defineixen els processos de pensament, acció i predisposició al canvi enfront de determinats reptes» (Chiner, 2011, p. 118). Continuant amb el mateix fil, Harry (2005), citat per Chiner, (2011) investigà la relació entre l'actitud i els resultats del canvi cap a la inclusió. Demostrà que un tant per cent alt de docents estaven a favor de l'educació inclusiva, considerada com un dret, però manifestaven actituds menys positives respecte a la pràctica, per exemple, educar alumnes amb Necessitats Educatives Especials.

Castillo (2016) proposa que l'actitud del mestre ha d'involucrar a les altres persones. El docent inclusiu és aquell que brinda i rep ajuda dels altres, creant comunitats d'aprenentatge, en les quals tothom hi té cabuda i tothom hi aprèn. Això radica en diferents característiques com la col·laboració entre el professorat, la cooperació entre l'alumnat, la resolució de conflictes, les agrupacions flexibles, la planificació i la metodologia d'ensenyança.

Ainscow (2012) exposa que fer-se més inclusius és una qüestió de reflexió i diàleg, de revisió i redefinició de la pràctica i d'intentar desenvolupar una cultura més inclusiva. Els docents s'han d'arribar a sentir còmodes enfront a la diversitat, és a dir, han d'enfocar-la com una oportunitat i no com un repte. Per això, s'haurien de replantejar tres principis:

- a) L'eliminació de barreres en els diferents grups d'alumnes i en el personal docent.
- b) El desmantellament de programes, serveis i especialitats que es troben aïllats.
- c) El desenvolupament de diferents pedagogies (constructivisme, aprenentatge cooperatiu, pràctiques restauratives, docència compartida, etc.) que permetin aprendre junts a la totalitat dels alumnes.

El nou escenari educatiu, divers i inclusiu, enfronta al mestre a una sèrie de situacions desconegudes. En molts casos no té eines necessàries ni suficients per respondre eficaçment a les necessitats. Són les situacions que provoquen una crisi del *ser* de la figura docent i obren un ventall de tensions enfront al canvi desestabilitzador. El desafiament més gran és que tots els alumnes hi estiguin presents però això no és garantia una educació inclusiva ni efectiva (Valdés i Monereo, 2012).

Convé fer ressaltar, el concepte d'*identitat docent*. La tasca d'ensenyar és complexa en tant al vincle afectiu o al reconeixement social. Sorgeix així una tensió entre el docent ideal i el docent real, és a dir, el que s'espera que sigui i el que realment és (Veloquio, 2016). Per tant, el docent necessita construir-se un punt de vista personal que implica una identitat docent pròpia, capaç d'aprendre, de responsabilitzar-se i d'innovar. Per tant, els objectius i recursos s'han de tenir clars per configurar la tasca professional (Calvo, 2013).

Valdés i Monereo (2012) defineixen la identitat docent com «un conjunt de representacions (*Annex 3*) -implícites i explícites- que té un docent en relació amb la seva docència, les quals solen ser bastant estables en el temps» (p. 196). Els autors defensen que la formació docent és un eix prioritari per desenvolupar competències i promoure canvis i actituds cap a la inclusió.

Arrelat a la identitat docent, Veloquio (2016) destaca les *competències docents* com un conjunt d'actituds i de característiques de la personalitat: habilitats, coneixement i concepte d'un mateix. El Projecte Tuning divideix les competències en *generals*; el coneixement sobre l'àrea d'estudi, la capacitat d'aprendre i d'actualitzar-se, el compromís ètic i la capacitat d'aplicar els coneixements a la pràctica, i en *específiques*; desenvolupar el pensament lògic, crític i creatiu de l'alumnat, dominar la teoria i la metodologia curricular, posar en pràctica estratègies d'E-A segons els contextos i crear i avaluar ambients favorables per l'aprenentatge.

En conclusió, la pedagogia de la inclusió requereix grans canvis estructurals, organitzatius i personals, de tal forma que és necessari i imprescindible aprendre. Els docents han de ser tractats amb «respecte i bones condicions de treball» (Rieser, 2012, p. 287), s'ha de proporcionar la formació, canviar l'actitud, rompre paradigmes i involucrar-se en el procés; «el docent és la peça clau en la transformació de l'educació» (Castillo, 2016, p. 265).

4.2. AUTOESTIMA

L'autoestima de l'alumnat sembla ser un tema recurrent per a la literatura científica relacionada amb la psicologia de l'educació, la pedagogia i l'orientació educativa, en canvi, l'autoestima docent és un concepte poc definit i comprés (Peñaherrera, Cachon i Ortiz, 2014). Llavors, aquest punt va adreçat a exposar, en primer lloc, el concepte d'autoestima així com les principals teories que s'han aportat en aquest àmbit i, en segon lloc, al tractament de l'autoestima professional docent, ja que és un factor clau pel bon desenvolupament emocional, cognitiu i pràctic de la persona tant en l'àmbit interior com en el professional (Miranda, 2005).

4.2.1. DEFINICIÓ D'AUTOESTIMA

L'autoestima és un concepte implicat en gran varietat d'estudi de les ciències humanes i socials, però la informació sobre aquest terme ha estat exposat a diverses polèmiques a causa de la seva complexitat i dinamisme de les seves definicions (Peñaherrera, Cachon i Ortiz, 2014; Ortega, Mínguez i Rodes, 2001). Rogers (1969) va proposar aquest concepte com «l'actitud valorativa cap a un mateix. Consideració positiva o negativa de sí mateix» (Bedmar, Montero i Fresneda, 2011, p. 24).

L'*autoconcepte* i l'*autoestima* són components essencials de la personalitat que s'han utilitzat com a sinònims dins la parla quotidiana. Científicament⁶, són conceptes distints que cal diferenciar. De manera sintètica, l'autoconcepte és «el coneixement que tenim sobre si mateixos i l'autoestima es refereix al valor que la persona atribueix a si mateixa» (Hugo, 2012, p. 24). És a dir, podem identificar el primer per respondre a la dimensió cognitiva i perceptiva i, el segon per l'avaluativa i l'afectiva.

⁶ En 1984, l'estat de Califòrnia (EEUU) nombrà una comissió d'experts -*TaskForce*- per l'estudi de l'autoestima. Definiren el concepte d'autoestima com l'«apreciació de la pròpia valia i importància del individu, la responsabilitat cap a si mateix i cap a les seves accions intrapersonals i interpersonals» (Hugo, 2012, p. 25).

Stewart (2015) exposa l'autoestima com l'avaluació basada en una experiència concreta i en diferents evidències. És l'autoavaluació d'un mateix dels sentiments personals -m'agrado-, mentre que l'autoconcepte és el judici o els pensaments sobre un mateix -sóc bo en matemàtiques. Així i tot, és usual que s'utilitzin els dos conceptes indistintament, ja que estan interrelacionats i és difícil exposar un aspecte sense al·ludir l'altre.

D'acord amb Mbuva (2017), per comprendre l'autoestima s'han d'analitzar tres termes, els quals hi estan relacionats:

- L'autoconcepte és la suma total de les característiques mentals i físiques de l'individu que inclou aspectes cognitius, afectius i conductuals.
- L'autoimatge és la consciència sobre les característiques físiques i mentals de l'individu.
- El jo ideal és l'aprenentatge de certes característiques idíl·liques que hem d'assolir, estàndards que la societat imposa en tant a comportaments i habilitats.

A continuació, s'exposaran diverses definicions sobre l'autoestima. Per Rosenberg (1965), l'autoestima és l'«actitud positiva o negativa cap a un subjecte en particular; el si mateix, (...) amb una actitud d'aprovació/desaprovació referida al nivell global d'acceptació/rebuig que es té de si mateix» (Córdova, 2013, p. 183). L'autor, des de la perspectiva sociològica, considera que el *self* és una construcció social relacionada amb els autovalors que sorgeixen en la interacció de processos culturals, socials, familiars i d'altres interpersonals (Hugo, 2012).

Per Coopersmith (1967), l'autoestima suposa una avaluació que realitza una persona per aprovar-se o desaprovar-se; és una mesura de l'ésser humà de creure's capaç, significatiu, exitós i valuós (Córdova, 2013; Hugo, 2012; García, 2015; Miranda, 2005).

Branden (1969), des de la corrent humanista, exposava que la competència i el mereixement eren components bàsics de l'autoestima. Per l'autor, l'alta autoestima es relaciona amb la racionalitat, el realisme, la creativitat, la independència, la flexibilitat i la capacitat d'acceptar canvis. En canvi, l'autoestima baixa es relaciona amb la por a la novetat,

la conformitat, la submissió o el comportament reprimat (Córdoba, 2013; Hugo, 2012). L'acceptació de si mateix implica tres nivells de significació; el primer es relaciona amb el fet de ser conscients de que existim, que estem vius, el segon implica l'acceptació de nosaltres mateixos, que suposa acceptar els actes i el tercer nivell està vinculat a la idea de compassió i de ser amic de si mateix (García, 2015). Aleshores, l'autoestima és la disposició a considerar-se «competent enfront dels desafiaments bàsics de la vida i sentir-se mereixedor de la felicitat» (Bedmar, Montero i Fresneda, 2011, p. 239).

Branden (1995) apunta que l'autoestima té dos components relacionats entre si; a) la sensació de confiança enfront els desafiaments de la vida: l'eficàcia personal i b) la sensació de considerar-se mereixedor de la felicitat: el respecte a un mateix. L'autor detalla sis pilars de l'autoestima:

1. La pràctica de viure conscientment: ser conscient de tot el que té a veure amb les nostres accions, propòsits, valors i objectius i comportar-nos d'acord amb el que sabem.
2. La pràctica de l'acceptació de si mateix: aquest concepte té tres nivells de significació; a) acceptar-se a si mateix és estar al meu costat, b) acceptar-se a si mateix és experimentar els pensaments, sentiments, emocions com a part de l'essència personal i c) acceptar-se a si mateix comporta la idea de compassió.
3. La pràctica de la responsabilitat de si mateix: sensació de control sobre la vida.
4. La pràctica de l'autoafirmació: respectar els desitjos, necessitats i valors.
5. La pràctica de viure amb propòsit: utilitzar les habilitats per arribar als objectius.
6. La pràctica de la integritat personal: integrar els ideals, les creences, les normes i la conducta d'un mateix.

Musitu (1996) detalla quatre maneres de determinar l'autoestima, tot i que hi ha «tantes formes d'expressar-la com a persones intenten definir-la» (Ortega, Mínguez, Rodes, 2001, p. 47):

- Enfocament actitudinal; el *self* pot ser considerat com qualsevol objecte d'atenció pel subjecte.
- Diferència entre el *self* real i l'ideal.
- Respostes psicològiques que les persones sustenten del seu *self*, basades en els sentiments de valoració personal -positiva o negativa-, acceptació o rebuig.
- Una funció o component de la personalitat que forma part de la motivació i l'autoregulació.

En consonància amb Miranda (2005), l'autoestima és una competència específica de caràcter socioafectiva, expressada a l'interior del subjecte, a través d'un procés psicològic complex. És el conjunt de valoracions i avaluacions que es tradueixen en sentiments, opinions i comportaments que té el subjecte. D'acord amb Códova (2013), l'autoestima ha de mirar-se des de la part actitudinal, tenint en compte que es pot aprendre, ja que depèn de la situació anímica general de l'individu i aquesta és modificable.

Ferreras (2007) per la seva part, descriu l'autoestima com un judici objectiu i realista sobre un mateix fundat en els elements bàsics de l'ésser humà -físics, psicològics, socials, culturals. Deixa clar que l'autoestima no és una comparació amb els altres, comparar és un error que incideix negativament. L'autor pensa que la «resposta personal enfront dels estímuls és el secret de l'autoestima» (p. 55) i detalla la importància que té el tractament de l'autoestima en el subjecte en virtut de (p. 54-55):

- El normal funcionament personal.
- La valoració d'un mateix en un determinat context cultural i professional i la valoració que els altres exposen de la persona.
- La necessitat d'assumir la mateixa responsabilitat en tot el procés constructiu.
- Els valors que cada un identifica en la seva forma de vida de manera permanent, assertiva i conscient. Aleshores, no depèn de l'edat, la cultura o el nivell econòmic.
- L'excel·lència, la qualitat, la competència professional i l'esforç que impliquen l'èxit, el triomf, l'equilibri, la serenitat i la maduresa.

Un aspecte clau en totes les definicions d'autoestima és el seu origen social. Cap persona neix amb alta o baixa autoestima. Depèn de la interacció social amb les persones més significatives; família, amics o docents, sobretot durant la infància i l'adolescència. És a dir, l'autoestima sempre està oberta al canvi a causa del contacte amb els altres i amb les nostres conductes. Autors com Hattie (1992) i Ronsenberg (1965) expliquen que l'autoestima està basada en les diferents atribucions, sigui de caire extern o intern de cada individu. Per tant, es dedueix que no és un concepte estable, sinó que varia depenent dels canvis, percepcions, actituds i sentiments que van apareixent en el temps. (Ortega, Mínguez i Rodes, 2001). D'acord amb Hué (2012) l'autoestima és un sentiment profund que arrela a la infància i que té relació amb la percepció que fem de l'estima que ens tenen els altres.

D'aquesta manera, el concepte d'autoestima inclou (Peñaherrera, Cachón i Ortiz, 2014, p. 53):

- Un *component perceptiu*: visió d'un mateix.
- Un *component interpretatiu*: interpretació que realitzem dels missatges que altres envien sobre la mateixa persona. Es veu reflectit en l'estat d'ànim i la personalitat.
- Un *component actitudinal*: continguts relacionats amb l'autoconcepte.
- Un *component cultural*: cada grup social realitza diferents i diverses interpretacions d'una mateixa situació.
- Un *component conductual*: la conducta que s'expressa a l'exterior, el que sent una persona. És a dir, converteix en acció la seva pròpia percepció.

A caire de conclusió sobre la definició d'autoestima, s'ha de tenir clar que és un concepte que sorgeix des del naixement i es caracteritza per la creença que té la persona sobre el seu propi valor, sobre les actituds, les potencialitats o les habilitats que va desenvolupant al llarg de la vida. L'autoestima és multidimensional i dinàmica formada per elements afectius, motivacionals, actitudinals i avaluatius de les diferents vivències.

4.2.2. TEORIES I COMPONENTS DE L'AUTOESTIMA

Per abordar aquest punt s'exposaran les diferents teories sobre l'autoestima amb els trets principals i els autors més representatius (*Annex 4*) (Córdoba, 2013; Bedmar, Montero i Fresneda, 2011; García, 2015; Arancibia, Herrera i Strasser, 2007):

A partir dels punts anteriors, Voli (1997), citat per Hué (2012), exposa que hi ha cinc components bàsics de l'autoestima; la seguretat, la identitat, la integració, la finalitat i la competència.

El sentit de *seguretat* és la característica més bàsica. És a dir, sols una persona segura de si mateixa, pot actuar de manera confiada. Això aporta ganes de comunicar, assumir riscos i cercar noves alternatives per als canvis. D'altra banda, la *identitat* es relaciona amb la definició de si mateix, permet l'auto-reconeixement i ser reconegut pels col·lectius. La *integració* és el tercer component de l'autoestima. Aquest es correspon al sentit de pertinença a un grup -familiar, laboral, d'estudi, etc.- mitjançant les aportacions que realitzem. Ens ajuda a establir un sentit a la col·laboració, la participació i l'amistat demostrant sensibilitat i comprensió.

La *finalitat* o la *motivació* es refereix a les actuacions que realitzem. El principal element de la motivació és saber que podem aconseguir el que ens proposem. El darrer component és la *competència*, la qual forma part de la pròpia valia. Les competències van augmentant a mesura que l'autoestima és més forta. És important ser conscient de les habilitats, les virtuts i les debilitats interiors de la persona per poder ser el màxim de competencial possible i poder auto-superar-se.

En canvi, Wilhelm (2009) afirma que l'autoestima depèn de quatre dimensions semblants a les del plantejament de Voli. Primer destaca la *seguretat* en tant als límits realistes mitjançant la responsabilitat individual. El sentit de *pertinença* desenvolupat a través de l'acceptació, la relació entre les persones, els treballs col·lectius i els ambients positius. El *propòsit* relacionat amb la fixació d'objectius i expectatives i la *competència* en tant a la

realització d'opinions pròpies i presa de decisions per arribar al reconeixement i a l'autoavaluació (Miranda, 2012).

4.2.3. AUTOESTIMA DOCENT

Actualment, la professió docent està estereotipada i, en freqüència, criticada. La paraula perfecció està present en les activitats de formació docent. Això implica que les persones que desenvolupen aquesta tasca tinguin com a objectiu ser ideals. Llavors, d'acord amb Hué (2012), els subjectes que volen ser perfectes mai ho són i, a més, desenvolupen malestar interior i exterior. La professió docent està dins una avaluació constant i els professionals són subjectes acostumats a autoavaluar-se i utilitzar criteris d'excel·lència; l'èxit dels estudiants és el que es té en compte a l'hora de pensar amb el professorat (Stewart, 2015). Per tant, cal reformular aquesta idea per tal d'aportar una millor educació.

El discurs reformista ha posat l'accent en diferents elements pedagògics com l'autonomia, la identitat, els coneixements i les competències professionals (Miranda, 2005, p. 859). A més, la relació entre l'infant i el docent, així com els impactes que el segon pugui tenir sobre el primer han estat qüestions molt estudiades. En el cas de l'autoestima i la formació de l'alumnat cap aquest concepte ha estat investigat en el camp de la formació docent. Així i tot, Miranda (2005) ressalta que són pocs els estudis que analitzen l'autoestima des del punt de vista dels docents.

Aleshores, per què és important estudiar l'autoestima docent? L'autoestima de les professores i els professors és un factor rellevant en el desenvolupament professional i, per extensió, en el dels estudiants. És a dir, l'estima que «el docent tingui de si mateix com a persona i com a professional, afectarà el mode en què s'estableixi la seva relació amb l'alumnat i al seu comportament com a treballador» (Córdova, 2013, p. 192). Com s'ha exposat anteriorment, el docent s'ha d'enfrontar a situacions complexes i a persones significatives, la qual cosa pot «provocar oportunitats d'aprenentatge o crítiques frustrants i amargues» (p. 193). Per tant, les persones amb alta autoestima, afronten millor les situacions

d'estrès, mentre que les de baixa autoestima són més propenses a experimentar ansietat o depressió perquè volen evitar el fracàs.

Wilhelm, Martín i Miranda (2012) realitzaren una investigació la qual exposa que l'avaluació docent és una experiència que marcarà positiva o negativament l'autoestima dels professionals, definida com una competència específica de caràcter socioafectiva expressada pel subjecte. És interessant ressaltar que un docent amb una alta autoestima està associat a la capacitat per la innovació pedagògica, en canvi, un docent amb una baixa autoestima té menys il·lusió per les innovacions. Per tant, «l'autoestima és un factor mediador en el canvi educatiu» (p. 344). Doncs, una autoestima positiva implica l'exercici i el desenvolupament professional, aportant un context emocional que facilitaria una educació de major qualitat.

D'altra banda, Naranjo (2004), citat per Córdova (2013), apunta que l'autoestima és una necessitat de l'ésser humà, dinàmica i multidimensional que es construeix al llarg de la vida. Per tant, aquesta competència està implícita en el desenvolupament professional. En el cas de l'educació, els docents amb alta autoestima solen ser percebuts com a professionals amb major eficàcia i altes capacitats per la formació integral dels estudiants. Són mestres que motiven i estimen a l'alumnat sempre amb una actitud oberta al canvi.

Seguint amb el mateix fil, Hugo (2012) cita a Voli (2005), el qual exposa que cada docent transmet la seva situació personal als alumnes, els quals el veuen com un "model" a seguir. Aquesta realitat es dona de manera inconscient en les decisions, actituds o reflexions. El mateix autor citat per Peñaherrera, Cachón i Ortiz (2014) defineix l'autoestima docent com «l'apreciació de la pròpia valia i la responsabilitat cap a si mateix i cap a les relacions interpersonals i intrapersonals» (p. 54). El professorat necessita reflexionar, acceptar i assumir que l'autoestima es pot aprendre i cada persona està en condicions de fer-ho. Això és un principi que un educador ha de tenir i saber utilitzar. També, exposa que la societat ha interioritzat la figura docent com la responsabilitat de formar la personalitat de les noves generacions; el professorat estimat per la societat s'estima a si mateix i no es culpabilitza dels errors, sinó que els supera i no culpa a l'alumnat sinó que contribueix al benestar de tota la comunitat educativa.

A més, els mestres expressen diverses *actituds* durant la seva pràctica educativa, les associades a l'alta autoestima segons Bonet (1991) i Vidoso (2002) (citada per Peñaherrera, Cachón i Ortiz, 2014, p. 56) són:

- Aporta més informació i indicacions per realitzar les tasques.
- Respon amb més interès i entusiasme als esforços.
- Està obert a què l'alumnat faci preguntes.
- L'expressió facial, el contacte visual i els gestos són més propers i afectius.
- Interactua amb els membres de la comunitat educativa.
- Utilitza diferents recursos per l'adequada comunicació a l'aula.
- Es predispone a la reflexió i l'avaluació de la seva pràctica pedagògica.
- Utilitza i aplica diferents estratègies i recursos metodològics per afavorir el desenvolupament integral de l'alumnat.
- Encadena el sentit de confiança en els estudiants.
- Basa la seva programació en la comprensió, la cooperació i la participació de tots.
- Està interessat en l'ajuda i el respecte per abordar la pràctica educativa.

Breument, s'identifiquen a l'Annex 5 els *elements* que configuren l'autoestima docent (Peñaherrera, Cachón i Ortiz, 2014). Mbuva (2017) sosté que els docents amb autoestima positiva, tenen força i són flexibles a l'hora de fer-se càrrec de les seves responsabilitats, partint dels errors pel creixement personal i professional. En canvi, els docents amb baixa autoestima són rígids, dogmàtics, no creuen en els errors i tenen por al rebuig. Rogers (1969) va demostrar que quan els docents s'identifiquen amb una autoestima elevada en la seva docència generaren alta autoestima en els estudiants. Com bé exposa Hué (2012),

Si nosaltres mateixos no som capaços de valorar-nos, difícilment els nostres alumnes tindran una valoració alta de nosaltres i (...), en conseqüència, el procés d'ensenyament-aprenentatge no serà significatiu. En el moment en què el docent entra a l'aula, l'alumnat s'adona de l'estat d'ànim, del nivell d'autoestima, de la capacitat de control i del nivell de motivació del mestre (p. 55).

De la mateixa manera, Scott⁷ (1996), en Stewart (2015), va analitzar diferents variables per arribar a la conclusió que el professorat amb una elevada autoestima es relacionava amb l'aprenentatge de diferents valors i actituds per part dels estudiants. Per completar, Miranda (2005) incideix en la idea que l'autoestima és un principi d'acció que facilita l'estructuració del poder pedagògic. Aleshores, la clau per desenvolupar l'autoestima dels infants està en com se senten els docents en respecte a si mateix en termes socioafectius i metacognitius (Miranda, 2005; Andrade, 2000, citat per Wilhelm, Martín i Miranda, 2012; Wilhelm, 2009, citat per Wilhelm, Martín i Miranda, 2012; Stewart, 2015). Certament, Voli (2005) remarca que el docent pot ser un exemple d'autoestima perquè

El mestre pot projectar i ensenyar autoestima a l'aula sols quan tingui ell mateix un grau suficientment elevat. De no ser així, el que projecte i ensenya és una imatge d'insuficiència com a persona i aquesta és la que els infants perceben i integren com a exemple de l'adult (Córdoba, 2013, p. 50).

Miranda (2005) redacta el buidatge de l'estudi a mestres sobre la importància de l'autoestima en les pràctiques pedagògiques. Identifica tres components relatius al tema:

- a) *Jo sóc* (identitat): el grau de coneixement de si mateix és un dels factors que denota l'autoestima. Els resultats que es varen obtenir manifestaren el desconeixement i la poca actualització dels docents en els temes referit a la identitat o competència personal. Històricament, els docents sol·licitaven revalorització de la identitat professional. Actualment, la formació docent emfatitza que aquest concepte sigui potenciat mitjançant aspectes de la competència i el mereixement.
- b) *Jo sento* (satisfacció): característiques de si mateix respecte als factors externs, és a dir, les percepcions que se situen en relació a una necessitat interna. Els docents pensen que està lligat als alumnes, als familiars i, en menor mesura, a les autoritats i als governs. De manera que els assoliments personals depenen tant de les característiques internes, de les percepcions dels altres com d'un ambient estimulants.

⁷ Demostrà que els docents d'Educació Primària, en particular, tenen una puntuació més baixa d'autoestima en comparació amb administradors o professors d'Educació Secundària.

- c) *Jo realitzo* (comportament): el docent accepta el seu comportament, la responsabilitat i l'acte pedagògic. Entén que la pràctica es realitza d'acord amb la comunitat educativa i pren consciència del context de les situacions.

D'altra banda, Wilhelm, Martín i Miranda (2012) defineixen autoestima professional docent com «el desenvolupament de forma contínua de la seguretat, de la satisfacció i de la identitat social com subjecte educador. Aquesta competència configura la valoració específica que el docent percep de la seva feina» (p. 344).

Aleshores, cal també exposar les conseqüències que té la baixa autoestima docent enfocades a la seva professió. Segons Peñaherrera, Cachón i Ortiz (2014), els docents que presenten baixa autoestima es relacionen amb les següents característiques:

- Són insegurs en relació amb les seves habilitats, tant intel·lectuals com emocionals.
- No desitgen exposar-se a la crítica.
- S'evadeixen de responsabilitats i es desestimen.
- Es consideren menys que els altres companys.
- Són conformistes en als canvis o a les innovacions. És a dir, eviten participar dels canvis educatius i pedagògics.
- Senten que els altres són la font per sentir-se malament.
- Utilitzen la seva pròpia aprovació i desaprovació per manipular als estudiants.
- Són mestres infeliços.

De la mateixa manera, la baixa autoestima docent dins l'aula afecta que el docent alaba menys els èxits de l'alumnat, critica més els errors, dedica menys atenció i interacció amb els infants, es veu distant, amb menys contacte visual i dona menys explicacions, així com opta per baixar puntuacions si dubta d'un infant. D'altra banda, la capacitat per tolerar frustracions és baixa, es manifesta sensible a les valoracions i tendeix a comparar-se amb el "jo ideal", presentant identitat confusa i alta dependència emocional (García, 2015).

Altrament, Herrán (2004) manifesta les dificultats del docent amb baixa autoestima (*Annex 6*) relacionades amb el desenvolupament personal i professional, la formació dels alumnes i les mancances en la intervenció de la pràctica educativa, la qual cosa implica que els processos motivacionals i creatius disminueixen (Peñaherrera, Cachón i Ortiz, 2014).

Dit d'una altra manera, els mestres amb baixa autoestima, més que permetre que els infants es desenvolupin cada cop més independentment, se centren en la crítica de les opinions, exposen la dificultat de reconduir la classe, en tant a l'obediència o les normes des de l'autoritarisme. A més, culpabilitzen als alumnes enfront de les crítiques per ressaltar aspectes positius de la seva pràctica educativa (Arancibia, Herrera i Strasser, 2007).

Cal fer especial referència a la influència de l'estatus social que posseeix la professió docent. És a dir, un mestre que tingui la sort de treballar envoltat d'una societat que l'ajudi a establir actituds favorables, desenvoluparà seguretat, identitat, integració, finalitat i competència cap a si mateix (Miranda, 2005). De manera paral·lela, Peñaherrera, Cachón i Ortiz (2014) aporten que la formació permanent del professorat no sols ha d'estar «orientada a actualitzacions curriculars i pràctiques pedagògiques, sinó que també a la motivació i a l'elevació de l'estatus del docent» (p. 57). En aquest sentit, Wilhelm, Martín i Miranda (2012) investiguen el fracàs i la motivació docent, els quals especifiquen que l'autoestima dels mestres constitueix «un factor rellevant en el desenvolupament professional. Per tant, indagar sobre la situació i com pot veure's afectada per factors externs (...), és sens dubte un desafiament nacional» (p. 341).

En síntesi, pel fet que l'autoestima és un factor determinant en el desenvolupament de les maneres de ser, sentir i actuar de les persones, és important que els docents analitzin la seva personalitat i determinin el seu *ser* com a professional; l'autoestima és un pilar per l'educació de qualitat (Hugo, 2012). Ser docent no és una tasca fàcil, requereix l'entrega personal i una interpretació clara de la realitat. D'acord amb Ferreras (2007), l'important és que un identifiqui allò que fa «amb professionalitat, competència i amor» (p. 55), ja que la felicitat és la suma de l'equilibri personal, la vida afectiva, el treball i la cultura. És essencial

saber el que es vol i actuar per arribar a la plena realització personal, tenint present que «la felicitat i l'autoestima són el resultat d'una vida autèntica» (p. 60).

4.3. MOTIVACIÓ

Dins el camp de la psicologia i l'educació, la motivació humana ha estat un concepte que s'ha estudiat per diversos autors al llarg de la història, la qual cosa posa en evidència la diversitat de teories que s'han desenvolupat així com la complexitat del concepte.

Els orígens de les teories de la motivació corresponen a Descartes. Segons García (2015), l'autor considerava la voluntat personal com una força que orientava l'actuació i l'elecció de les accions individuals. En canvi, Darwin explicava que la força motivacional es correlacionava amb els instints personals que es trobaven en els gens de les persones. Durant els anys 20 i 60, la psicoanàlisi va posar especial atenció al concepte, prioritzant orientacions homeostàtiques i investigacions experimentals del comportament de les persones. García (2015) destaca a Herrera, Ramírez, Roa i Herrera (2004), els quals constaten que durant la dècada dels anys 60, el centre d'interès és l'experiència conscient, on la motivació està vinculada al rendiment dels subjectes, posant especial atenció a l'assoliment personal.

D'altra banda, Sureda (2002) manifesta que les teories de la motivació han anat variant segons el model psicològic; el conductista considera que la motivació està mesurada per l'estímul i la resposta. L'origen motivacional és l'impuls de l'estimulació i els reforçaments externs. El cognitivisme i l'humanisme destaquen els aspectes interns, com a determinants de la conducta, considerant les conseqüències emocionals, comportamentals i d'expectativa com a conceptes rellevants.

JERARQUIA DE LES NECESSITATS DE MASLOW:

La teoria d'Abraham Maslow (1908 - 1970) sobre la *Jerarquia de les necessitats humanes*, va ser un estudi pioner de psicologia humanística que treballava sobre la personalitat i el desenvolupament humà. Rice (1997), citat per García (2015), explica que Maslow enfocava la satisfacció de les «necessitats bàsiques com el fet necessari per poder enfrontar-se a necessitats prioritàries dels humans» (p. 34); l'amor, l'acceptació i la

pertinença. Llavors, les persones tindrien capacitat per interessar-se per l'autoestima i la necessitat d'obtenir reconeixement i competència.

Particularment, Reeve (2003) enumera tres característiques bàsiques de la representació jeràrquica; les necessitats s'adopten per si mateixes seguint la jerarquia, com més baix està la necessitat, més prest apareix en el desenvolupament personal i les necessitats se satisfan de manera seqüencial -de la més baixa a la més alta. Seguint amb la piràmide de la jerarquització de les necessitats, Maslow implantà a la base les necessitats de supervivència i a l'aresta les necessitats de creixement. Ascendentment, es valora les necessitats fisiològiques, les necessitats de seguretat, les d'amor i pertinença, les d'estima i, per últim, les d'autorealització.

TEORIA DE LES METES D'ASSOLIMENT:

La *Teoria de les metes d'assoliment*, tal com expressa Nicholls (1989), estudia el grau d'inclinació de l'ego per concebre els valors i beneficis que s'han de projectar dins l'àmbit educatiu. En aquest cas, es diferencien dues projeccions: a) la via per arribar a un propòsit és l'educació en tant a fer-se ric i aconseguir nivell social. Aquesta es relaciona amb la inclinació a l'ego. b) L'educació facilita i possibilita el control del subjecte i afavoreix l'interès de la formació. Aquesta es relaciona amb la tasca. Aleshores, els propòsits d'assoliment estan vinculats amb els propòsits que es vulguin obtenir durant l'adquisició d'una habilitat (Ruiz-Juan i Piéron, 2013).

A més, autors com Castillo, Balaguer i Duda (2003) sostenen que la teoria de Nicholls possibilita l'interès dels estudiants així com el nivell de satisfacció i participació dins la comunitat educativa. Els subjectes són éssers amb intencionalitat que poden dirigir i accionar la seva capacitat competitiva. Les metes d'assoliment d'un subjecte reformulen el dispositiu més important per saber si s'ha arribat al triomf o al fracàs.

TEORIES DE L'ATRIBUCIÓ.

Han estat diferents autors que han formulat teories sobre l'*atribució*. Ens centrarem en la teoria de l'*Atribució causal* de Weiner, per la seva important contribució i recerca cap a les actuacions docents i per ser una de les més significatives enfocades a la motivació a l'escola.

Weiner (2008), citat per García (2015), planteja tres focus atribucionals que expliquen diferents components causals:

- *Interior versus exterior*: el factor causal que va generar una determinada situació s'ubica a l'interior de l'individu o a l'exterior d'ell.
- *Estabilitat versus inestabilitat*: depèn de la constància i possibilitat de canvi de la causa.
- *Controlable versus incontrolable*: depèn del nivell de control dels subjectes per variar els resultats.

Així doncs, l'atribució es pot identificar com un procés de la ment que implica una comprensió de la conducta i del comportament. En concret, Huertas (2008) conclou que la motivació està determinada pel tipus de conseqüències causals que realitza el subjecte després de cada resultat; a) el lloc de la causalitat, b) el grau d'estabilitat segons la modificabilitat de la causa i c) el grau de control o capacitat pel canvi en les conseqüències.

TEORIA DE L'AUTODETERMINACIÓ.

Claude, Julien i Frédéric (2017), González (2003) i Ruiz, Moreno i Vera (2015) exposen que la *Teoria d'autodeterminació* de Deci i Ryan és un model que reconeix la motivació humana a través del grau de compromís personal per realitzar accions voluntàries, és a dir, per elecció personal. Deci i Ryan consideren que la motivació és un procés que ofereix més o menys nivells d'autodeterminació. Per això, exposen una divisió basada en tres grans nuclis (*Annex 7*). El primer és la *motivació intrínseca* que representa el grau més elevat de motivació. El subjecte assumeix les accions per gaudir i per la satisfacció que generen. Woolfolk (2010) citat per Garcia (2015) sosté que és la inclinació habitual de les persones a

explorar i enforçar reptes d'acord amb els beneficis. De la mateixa manera, Naranjo (2009) l'identifica com els factors interns com l'autodeterminació, la curiositat, el desafiament i l'esforç del subjecte. Els autors de la teoria expliquen que les conseqüències emocionals de la motivació intrínseca es caracteritzen per reduir els sentiments negatius i augmentar les conseqüències positives.

El segon nucli és la *motivació extrínseca* definida, per Deci i Ryan (2000), com el conjunt de motivacions externes a l'acció i als interessos del subjecte. Els autors identifiquen quatre modalitats:

- La *regulació interna*: la finalitat és obtenir una compensació. El subjecte expressa menys autonomia i té interès per ser premiat.
- La *regulació introjectada*: regles relacionades amb expectatives d'auto-aprovació i d'evitació de sentiments d'ansietat i culpabilitat. El subjecte mostra inestabilitat.
- La *regulació identificada*: implica més autodeterminació i menys pressions, conflictes, sentiment de culpabilitat i ansietat. Així i tot, la persona no sent la satisfacció pròpia de l'activitat.
- La *regulació integrada*: el subjecte realitza una activitat acompanyada de frustració, por o depressió. El comportament és de caràcter instrumental. La persona adquireix un major nivell d'autodeterminació.

Camposeco citat per García (2015), fa constar que Deci i Ryan defineixen la motivació extrínseca com «qualsevol situació en què la raó per l'actuació és alguna conseqüència separable d'ella» (p. 47), ja sigui dispensada pels altres o autoadministrada.

El tercer nucli és la *desmotivació*. Aquest focus respon a manifestacions de les persones que no tenen ni motivació intrínseca ni extrínseca i genera problemes d'organització, falta de competència i frustració. Els autors Deci i Ryan (2000) plantegen que s'han de tenir en compte tres necessitats psicològiques bàsiques; l'*autonomia*, com la capacitat del subjecte per l'autogestió de les accions, l'*afiliació*, la qual es vincula al sentiment de satisfacció per les relacions socials i la *competència*, què s'articula mitjançant el sentiment d'eficàcia durant la

tasca. Aleshores, el grau d'autodeterminació variarà depenent dels assoliments de dites necessitats psicològiques. González (2003) declara que la satisfacció de les tres necessitats promou «la conducta autodeterminada i la motivació intrínseca», la qual afavoreix «l'expansió de qualitats com la creativitat, l'autoregulació i la flexibilitat» (p. 71).

4.3.1. MOTIVACIÓ DOCENT

Diverses aportacions afirmen que l'educació està en un continu procés de canvi. Rodríguez (2012) apunta que el docent s'enfronta a una situació que sol·licita un rol diferent del que fins ara estava assignat. Altres autors exposen que la funció del professor és essencial «per promoure un canvi d'actituds, estereotips, valors i de motivació dels estudiants» (Skaalvik i Skaalvik, 2007, Pozo i Pérez, 2009 i Pérez, 2010, en Rodríguez, 2012, p. 127).

D'acord amb Sureda (2002), en el camp de la psicologia i en el de l'educació s'han dedicat molts estudis a investigar el tema de la motivació de l'alumnat; i molt rarament s'ha valorat la incidència en el professorat. Per tant, si entenem que el punt de partida depèn de l'aprenentatge de l'alumnat, el currículum escolar i els valors pedagògics, la variable docent i més concretament la «motivació docent que aquest té en la tasca professional requereixen una major atenció» (p. 84). Estem en un moment de desconcert professional, ja que la contradicció entre els drets i deures docents fa que la desmotivació i la falta d'estratègies augmentin.

Guerra (1994) citat per Krumm (2015) apunta que «el secret d'ensenyar no és tant transmetre coneixement com contagiar ganes» (p. 126), és a dir, una de les competències específiques del docent és la de motivar a l'alumnat. Doncs, ens hem de replantejar la motivació docent com a eix transversal per dur a terme aquesta habilitat. A més, Cruz (1999) exposa que l'estat intern del docent, els sentiments i la seva motivació determinarà la conducta i la influència en l'aprenentatge de l'alumnat (Rodríguez, 2012).

Wasserman, Ben-eli, Yehoshua i Gal (2016) es qüestionen la següent pregunta: «què és el que motiva els mestres a la seva tasca?» (p. 182). Focalitzen l'estudi en els factors motivacionals del docent, com els profits psicològics, l'agraïment a la tasca, la llibertat dins la feina, el suport de l'administració o la retroalimentació de la societat. Els autors citen a Gibson, Ivancevich i Donnelly (1998), els quals defineixen la motivació docent com la força interior que l'individu utilitza per orientar-se cap a la seva tasca.

Martín (2007) indica dos tipus de motivacions docents; la intrínseca, la qual té a veure amb gaudir d'ensenyar i compartir moments amb els estudiants i l'extrínseca, la qual té relació amb premis i satisfaccions que reben els estudiants. Així i tot, la primera confronta problemes quan es veu afectada pel salari, per la competitivitat entre companys o pel control de l'administració i l'avaluació docent.

D'acord amb la teoria d'autodeterminació de Deci i Ryan citada per Ruiz, Moreno i Vera (2015), la *motivació intrínseca docent* s'identifica quan la persona s'involucra en l'ensenyança per la mateixa satisfacció personal que provoca ensenyar, la qual cosa va lligada amb el benestar docent, el reconeixement laboral, la realització personal, les relacions amb el professorat i amb les característiques de la personalitat. Aquesta motivació precedeix positivament l'efecte de les accions i negativament la infelicitat.

Fernet (2008) realitzà un estudi que demostrà que el professorat que es percep més autònom s'identifica amb una motivació intrínseca i una regulació identificada. Senyalen que, a part de l'autonomia, la competència té una influència directa amb la motivació intrínseca per arribar a l'assoliment dels objectius personals i compensar efectes de despersonalització del treballador. D'altra banda, Ruiz, Moreno i Vera (2015) assenyalen que els docents altament motivats estan molt compromesos amb el seu treball i això fa que la motivació de l'alumnat augmenti.

A més, Seyram (2013) exposa que els coeficients de correlació entre la motivació del mestre i la satisfacció de la feina van augmentant paral·lelament, així com l'ascens de la motivació de l'alumnat. En conseqüència, l'autoeficàcia, l'optimisme, la resiliència i

l'esperança són factors que influeixen en la pràctica educativa. L'autor apunta que un dels components fonamentals dins els sistemes educatius és la motivació del professional, perquè és la figura més important per dur a terme una educació de qualitat; és el grup de docents el que implementa, vertaderament, les reformes educatives.

Altrament, segons Ruiz, Moreno i Vera (2015), la *motivació extrínseca docent* s'explica quan l'ensenyança és un fi, on l'objectiu és complir la jornada lectiva. Deci i Ryan (2000) destaquen tres focus:

- Quan la regulació externa de la conducta està determinada pel control laboral, les recompenses i els càstigs de l'organització.
- Quan la regulació introjectada incideix en la motivació per evitar sentiments de culpabilitat i implicació.
- Quan la regulació identificada és fomentada pel compliment de l'obligació d'ensenyar, perquè és coherent amb els valors professionals docents. Aquesta motiva, però no permet gaudir de l'acció d'ensenyar.

Per tant, els docents que s'impliquen per l'ensenyança però no són ells mateixos la causa del compromís, adopten una motivació més o menys autodeterminada. Martín (2007) parafrasejat per Rodríguez (2012) relata que el conjunt de factors interns determinen i encaminen la intensitat de la conducta d'un subjecte. És més, Gobantes (2008) sintetitza dient que els docents «extrínsecament motivats prefereixen el treball individualista i atorguen molta importància als incentius» (García, 2015, p. 48).

Caballero (2003) identifica cinc factors motivadors importants que s'han de tenir en compte dins la tasca docent; els cursos de desenvolupament motivacional per definir els valors i objectius, el "feedback", la presa de decisions complicades, manifestar públicament el reconeixement a la professió i proporcionar remuneracions econòmiques. Així mateix, Rodríguez (2012) a l'estudi realitzat a 58 docents de l'estat espanyol, comprova que hi ha diverses causes que generen motivació docent, per exemple, la constant innovació metodològica, compartir experiències docents o l'entorn favorable del centre.

Seguint amb el mateix fil, l'estudi realitzat⁸ per Ruiz, Moreno i Vera (2015) destaca que la relació entre la motivació docent i la motivació de l'alumnat es correlaciona i influeix en l'aprenentatge dels infants. Els autors exposen una sèrie de factors que es veuen implicats amb la motivació docent:

- L'habilitat per controlar l'alumnat està relacionada amb una major motivació autodeterminada.
- Els docents que mostren autoeficàcia perceben major motivació i, en conseqüència, major benestar professional.
- Les relacions satisfactòries entre familiars, alumnes i docents és un indicador que pot ocasionar benestar i motivació docent com l'aparició de sentiments de depressió.
- Quan més autodeterminada és la satisfacció per la seva tasca, major és la motivació intrínseca.
- Els tipus de motivació més autodeterminats es relacionen negativament amb el desgast professional i positivament amb l'orientació del treball.

És interessant contemplar a Slegers (1999), el qual identifica l'aprenentatge com el conflicte entre les biografies personals i l'experiència real. Per tant, quan es percep un conflicte s'alteren les idees i es generen dubtes d'un mateix. Els docents amb una alta motivació autodeterminada intenten restablir un balanç de la nova informació, reconceptualitzant la mateixa activitat i revisant la biografia personal per acomodar-se a les noves experiències. Cal dir, que per mantenir la motivació és important pensar en factors controlables, ja que hi ha una tendència docent a culpar-se a si mateixos quan les coses no van bé. Els mestres estan motivats pel treball quan el valor del mateix «és positiu i l'expectativa d'arribar a les metes és elevada» (González, 2003, p. 71).

⁸ Estudi que realitzaren a 172 docents d'Educació Infantil, Primària, Secundària, Batxiller i Cicles Formatius de l'estat espanyol.

4.3.2. DESMOTIVACIÓ DOCENT

En els darrers anys, el concepte de desmotivació docent s'ha definit de diferents maneres; esgotament físic, sentiment d'indefensió, sobrecàrrega emocional, autoconcepte negatiu o fracàs en la tasca (Calvete i Villa, 2000, citat per Sureda, 2002).

Sureda (2002) esmenta a Ortiz (1995), la qual parla de processos o contextos que influeixen negativament a la motivació docent. En primer lloc, destaquen el *context social*; els canvis que han influït sobre la imatge i la funció del docent, els quals han desestabilitzat la identitat del professional. Els estereotips d'una imatge idealitzada del professor ha provocat un desgast de la persona. En segon lloc, exposen que la *pràctica docent* és negativa quan no és objectiva ni ajustada a la realitat, amb els materials, medis, recursos i espais. A més, la *interrelació amb la comunitat educativa*, en tant a les relacions interpersonals amb els companys i amb l'alumnat, pot esdevenir un altre factor negatiu. Finalment, en el *context intrapersonal* quan l'estructura de la personalitat del docent és fràgil o quan les exigències del sistema sobrepassen la capacitat d'adaptació del subjecte.

Rodríguez (2012) aporta diferents causes que generen la desmotivació docent. Des del poc suport de l'administració educativa, els pocs incentius econòmics o la influència negativa de les reformes educatives, al desprestigi social de la professió, la demanda social d'alumnes ben formats o l'avaluació docent, són causes que afecten la motivació del professorat. També afirma que els docents novells presenten un caràcter més motivador i innovador que els docents experts.

Dins el col·lectiu, molts agents se senten desmotivats i mostren una certa crisi d'identitat professional. D'acord amb González (2003), els subjectes senten que el seu saber pràctic no es té en compte dins el debat reformista, ja que els reformadors veuen als docents com a elements que sols han d'executar el que està proposat. Llavors, els professionals es veuen «acusats per un cert desprestigi de la professió i amb augment de la crítica pública» (p. 63). L'autor planteja que un del focus més important ha de ser la millora de la formació professional i l'increment de la motivació tant en les administracions públiques com a les

escoles; «si es creu que els docents són el grup més important de professionals per les nacions del futur i la clau de l'èxit és l'educació escolar, és lamentable que molts estiguin descontents amb la seva feina» (p. 64).

Els mestres passen per diferents fases de desmotivació:

- *Fase d'alarma o reacció de xoc*: el professional està atent per afrontar una situació inesperada, tot i que pot arribar a la indefensió⁹. Per tant, es donen respostes d'autodefensa apreses. En cas d'una adaptació satisfactòria es produeix l'eustrés. De no ser així, es passa a una etapa de resistència.
- *Període de reorganització*: és quan s'activen els sistemes de defensa, augmentant la resistència a l'estrès que ha provocat l'alarma.
- *Fase d'esgotament*: després d'un període prolongat i excessiu de desmotivació, la indefensió creix i apareix el distrès. Això pot provocar mals perjudicials per a la salut.

Aquesta darrera fase provoca el que s'anomena el *Síndrome del professor cremat* o *Síndrome de Burnout*. Diferents autors el defineixen com la malaltia professional de les feines assistencials, especialment de docència i professions sanitàries, caracteritzades pel contacte amb les persones (Dierendock, Buunk i Schaufeli, 2001 i Silvero, 2002 en González, 2003).

Els trets principals del Burnout van associats a la baixa realització personal -sentiment de fracàs, incompetència i baixa autoestima-, l'esgotament físic i emocional i la despersonalització -actituds negatives de distanciament en relació amb la societat (González, 2003; Ruiz, Moreno i Vera; 2015). González (2003) valora una sèrie de causes associades al Burnout:

- *Conflicte de rol o ambigüïtat de rol*: el que s'espera d'un professional.
- *Ambient de control*: excessiva pressió burocràtica, assoliment d'estàndards i poques oportunitats de presa de decisions. Es relaciona amb baixa percepció de l'autoestima.

⁹ Si el docent percep reiteradament situacions de no control i de no contingència, cada cop anirà transformant els pensaments, els sentiments i la conducta arribant d'una manera accentuada a la despersonalització (Seligman, 1981).

- Sobrecàrrega de treball -qualitativa i quantitativa: elevat nombre de tasques, alts nivells de responsabilitat i expectatives de rendiment per part de directius i companys. Es relaciona amb la baixa autoeficàcia.
- Relacions febles amb companys i directius: és la principal causa.
- Factors individuals.
- Problemes amb l'alumnat: no obtenir els resultats esperats.
- Disminució del respecte social per l'ensenyança.
- Reformes educatives: requereixen temps per reflexionar i adaptar-se a la nova situació. Això implica reptes emocionals i cognitius que porten a la pèrdua d'identitat professional.

D'altra banda, Maslach i Jackson (1981), Esteve (1987) i Calvete i Villa (2000) citats per Sureda (2002) exposen que el docent amb estres crònic -Burnout- presenta un augment dels estats depressius, una baixa atenció, inhibició als problemes, baix autoconcepte i dramatització de les dificultats amb una obsessiva necessitat d'abandonar el treball.

5. DISCUSSIÓ

Els docents són un dels pilars de l'educació, són els qui promouen els canvis, les filosofies i les pràctiques. Per tant, els professionals tenen el poder de treballar de manera inclusiva a les aules i fomentar que l'educació estigui enfocada a tots els estudiants. Però, després de més de vint anys, com és que no s'aposta realment per la inclusió amb les bases i les característiques que s'exposen d'aquest model educatiu? És una qüestió difícil de respondre. Possiblement, la falta de formació, la por, la societat, els recursos o l'Administració faciliten que els docents no es vegin capaços de dur a terme una pràctica enfocada a tots els infants, basada més en valors i no tant en continguts.

Cal remarcar que diferents autors especifiquen les característiques de la inclusió educativa, però pocs parlen de com portar-la a terme, quines són les estratègies necessàries per arribar a tots els infants o quin paper té el docent en aquest procés. Possiblement, ens pensem que els mestres són herois modificables, amb característiques de supervivència enfront d'una societat canviant. Els docents, abans de res, són persones. Tenen sentiments, emocions i pensaments crítics que cal escoltar per arribar a entendre la situació actual. Doncs, l'educació inclusiva se sustenta en premisses difícils d'aplicar en la realitat; si no s'actua de manera col·lectiva, és complicat arribar a assolir els principis. Booth i Ainscow (2015) defensen el treball amb col·legues per desenvolupar una vertadera inclusió, així com Castillo (2016) aposta per una actitud docent la qual involucri als altres per rebre i proporcionar ajuda durant el procés. Per tant, s'han de donar estratègies pràctiques, mitjançant la formació, per tal d'obrir el ventall d'oportunitats als mestres en tant a l'aprenentatge de competències docents.

N'és un exemple clar l'escassa bibliografia enfocada a la figura docent com a element principal del canvi educatiu. En la majoria d'articles s'exposen els objectius que s'han d'assolir, és a dir, els que el docent ha de posar en pràctica. Però, en pocs casos es té en compte el vessant inclusiu enfocat als docents, els quals són un membre més de la comunitat educativa. A més, s'articulen les competències docents com a la base de la inclusió, però tampoc es planteja com arribar a adquirir-les per adequar-se al marc de referència inclusiu. Doncs, és el que passa amb el terme d'autoestima docent. D'acord amb Peñaherrera, Cachon i

Ortiz (2014) i Miranda (2005), la psicologia de l'educació ha focalitzat totes les seves forces en estudiar l'autoestima de l'alumnat, però, en pocs casos, han tingut de referència la del professorat, tot comptant que és una característica específica.

Entrant en la temàtica de l'estudi, pel que fa a la relació entre la inclusió, l'autoestima docent i la motivació docent per dur a terme la pràctica educativa, s'ha trobat escassa bibliografia que desenvolupi el vincle entre els conceptes. Així i tot, sí que hi ha articles que aposten per les competències específiques del mestre com a nexes clau entre els continguts esmentats. A partir d'aquí, es poden interrelacionar les variables, de manera que la importància de l'autoestima i la motivació docent esdevé un component essencial per dur a terme la pràctica inclusiva.

Així mateix, l'oferta formativa docent en tant a l'autoestima i la motivació és escassa. Peñaherrera, Cachon i Ortiz (2014) corroboren que la formació del professorat no ha d'anar orientada sistemàticament «a les actualitzacions curriculars, sinó que ha d'englobar la motivació i l'elevació de l'estatus del docent» (p. 57). Per consegüent, com podem treballar els dos conceptes a l'aula enfocats a l'alumnat, si el guia no treballa ni identifica la seva autoestima o la pròpia motivació? Com s'ha comentat durant la redacció del treball, si el docent té una autoestima i una motivació elevada, l'alumnat té més possibilitats d'augmentar el grau dels dos components. Aleshores, cal tenir en compte que és un engranatge important, el qual cal treballar per enriquir el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Seguint amb el mateix fil, ens podem qüestionar que significa ensenyar. Actualment, els experts focalitzen la idea en què l'ensenyament s'ha de basar a contagiar les ganes d'aprendre, més que adoctrinar d'acord amb els continguts. És a dir, la motivació dels alumnes és la peça clau per l'aprenentatge. Per contra, quin inconvenient hi trobem si el docent a l'hora d'entrar a l'aula no té interès ni ganes de realitzar la seva tasca? La síndrome del Burnout és una de les principals evidències que molts docents viuen quan la seva motivació és baixa en relació amb el treball. Aleshores, és imprescindible analitzar les causes d'aquesta manifestació tant en l'àmbit Administratiu com a nivell de centre o de societat, per tal de donar resposta a la motivació docent. En efecte, si el docent és el responsable de dur a

terme la inclusió a l'aula, com es podrà produir si el guia del procés està desmotivats? Els trets principals del Burnout van associats a la baixa realització personal com el sentiment de fracàs, la incompetència, la baixa autoestima o l'esgotament emocional, tal com apunten Dierendock, Buunk i Schaufeli (2001) i Silvero (2002) citat per González (2003). Llavors, cal que es treballin aquestes característiques per tal que els docents tinguin l'oportunitat de canviar l'educació.

Cal fer esment específic en què tots som peces claus del canvi educatiu, des dels familiars, els alumnes o l'Administració, als docents o els equips directius dels centres. Es pot sintetitzar dient que qualsevol punt de partida és millor que no començar mai, segons les recomanacions de l'*Índex*. És a dir, es pot canviar qualsevol fet, experiència, sentiment o emoció petita que estigui a l'abast. Aquest és l'inici del canvi cap a l'educació inclusiva. Un canvi a partir de l'experimentació, de la ideologia, de la posada en pràctica, de la reflexió i les converses, una evolució que s'inicia de manera col·lectiva; no estem sols. Doncs, s'ha de tenir clar que l'educació té sentit quan es treballa en xarxa entenent que tots els membres aporten i es donen suport.

Per concloure, definir el concepte d'educació inclusiva és complex. I encara ho és més com per ser capturada en una sola frase (Booth i Ainscow, 2015). El que s'ha de tenir clar és que són els docents qui tenen l'oportunitat de posar les bases i introduir els objectius per arribar a una educació de qualitat amb equitat. Aleshores, s'ha d'apostar per cuidar als professionals i tenir clar que són ells els qui tenen el poder d'atendre a tot l'alumnat. Paral·lelament, s'ha de treballar la part interna dels mestres per donar resposta al procés d'ensenyament-aprenentatge, així com les competències que han d'assolir per fer la seva tasca. Per tant, s'ha de lluitar pel canvi de manera conscient, a partir de la motivació, tenint present que els principals promotors sou vosaltres; els docents.

6. CONCLUSIÓ

L'educació del segle XXI està exposada a un canvi de paradigma, a una innovació pedagògica que cal entendre a partir dels valors i les actituds dels docents. L'educació inclusiva és la filosofia que s'ha d'apostar per tal de garantir una educació de qualitat amb equitat per a tot l'alumnat. És un procés que aposta per l'increment de la participació dels infants i per la reducció de l'exclusió, entenent la discapacitat com la variabilitat de les característiques de cada persona.

Així mateix, cal redefinir diferents conceptes perquè les persones es valorin més que per ser diferents, pel que són. Els docents són l'eix clau per dur a terme aquest canvi, han de tenir clars els valors inclusius per saber el que estan disposats a fer i ser conscients que qualsevol punt de partida és millor que no començar mai. Per això, és important proporcionar formació als professionals per tal de rompre paradigmes i poder involucrar-se en el procés d'acció.

Apostar per l'educació inclusiva és una qüestió de reflexió i diàleg on les avaluacions de la pràctica i les revisions cobren importància per canviar el marc educatiu. Els docents han de crear comunitats d'aprenentatge, les quals tothom hi té cabuda i tothom hi aprèn, han de treballar cooperativament en el desenvolupament de l'educació inclusiva i han de tenir en compte tota la comunitat educativa per tal de treballar en xarxa. Cal fer esment específic en que l'educació ha de ser gran part de la solució i de l'esperança i no una part important dels problemes mundials.

Per contra, la professió està en constant avaluació, els mestres acostumen a utilitzar criteris d'excel·lència segons els estereotips que la societat imposa; l'èxit dels estudiants és el que es té en compte a l'hora de pensar amb els professionals. Aleshores, s'ha de canviar aquesta visió i estudiar les competències docents com a eix transversal de l'educació.

En aquest sentit, l'autoestima i la motivació docent són competències específiques de la professió que cal tenir en compte per respondre als valors inclusius en tots els seus àmbits.

En el primer cas, l'autoestima dels professors i professores és un factor rellevant pel desenvolupament professional, ja que l'estima que el docent tingui de si mateix afectarà la seva relació amb l'alumnat i al seu comportament com a treballador. Un professional amb elevada autoestima tindrà capacitat per la innovació pedagògica, per l'eficàcia educativa i per estimar a l'alumnat amb una actitud oberta al canvi. Són mestres que motiven i contribueixen al benestar de tota la comunitat educativa. Per tant, la formació docent no ha d'estar enfocada sols a les actuacions curriculars i metodològiques sinó també a l'elevació de l'estatus dels docents i a incrementar l'autoestima com a competència essencial per dur a terme aquesta professió.

En segon terme, s'ha de tenir clar que durant la pràctica educativa, el docent és el principal responsable de contagiar les ganes d'aprendre. Per tant, l'estat intern, els sentiments i la motivació dels professionals determinarà l'aprenentatge dels infants. Els docents altament motivats estan compromesos amb el seu treball i identifiquen la seva tasca per la mateixa satisfacció personal que provoca ensenyar. Això va associat amb el benestar docent, el reconeixement laboral, la realització personal i les relacions amb el professorat, la qual cosa implica que la motivació de l'alumnat augmenti i, en conseqüència, que el procés d'ensenyament-aprenentatge sigui significatiu.

En síntesi, l'educació inclusiva és la filosofia que s'ha de promoure en les escoles, atenent a tota la comunitat educativa en tant a les cultures, les polítiques i les pràctiques que es porten a terme. En aquest procés, els docents són la peça clau de l'engranatge, els quals mitjançant els valors i les actituds han de lluitar per canviar la visió de l'educació. Per això, és essencial posar atenció a l'autoestima i la motivació docent com a competències específiques de caràcter individual que ajuden a l'increment dels valors inclusius a partir de l'acció i la reflexió de la pràctica educativa.

7. BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1999). Understanding the Development of Inclusive Schools. Some notes and further reading. *The University of Manchester*. Recuperat de <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=492&aid=726>
- (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*. Recuperat de <https://pdfs.semanticscholar.org/56b3/4d5a3c37c59cd25a314981afa9e88fa4cf1f.pdf>
- (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la revista de investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297>
- Arancibia, V., Herrera, P. i Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. Recuperat de <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>
- Bedmar, M., Montero, I. i Fresneda, M. D. (2011). Autoestima y Satisfacción Vital en personas mayores. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1), 238-252. Recuperat de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43529/25403>
- Beltrán, J. A. (2011). La educación inclusiva. *Padres y maestros*, 338(0), 5-9. Recuperat de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/431/349>
- Booth, T. i Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Consorcio para la Educación Inclusiva. Recuperat de https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Branden, N. (sense data). Los seis pilares de la autoestima. *Desarrollo Personal. Comprensión del ser bio-psico-social*. Extret de <http://>

www.academico.cecyt7.ipn.mx/des_per/contenidos/unidad1/archivos_incluidos/tema_2/seis_pilares_autoestima.pdf

- Caballero, A. (2003). *Factores que influyen como motivantes para un buen desempeño laboral en los docentes de una escuela del Nivel Medio Superior* (tesi doctoral), Facultad de Ingeniería mecánica y eléctrica. Universidad Autónoma De Nuevo León, México. Recuperat de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020149163.pdf>
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58. Recuperat de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2505/2450>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1). Recuperat de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- Castillo, I., Balaguer, I. i Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81. Recuperat de www.psicothema.com
- Castillo, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 264-275. Recuperat de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (tesi doctoral). Universitat d'Alacant, Alicante. Recuperat de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Córdova, S. V. (2013). *Perfiles docentes en diversos contextos: personalidad, autoconcepto y compromiso educativo* (tesis Doctoral). Universitat de València, València. Recuperat de <http://roderic.uv.es/handle/10550/35925>
- Correia, J. (2014). *Educación inclusiva. Indicadores de Sentimientos, Actitudes, Preocupaciones y Auto-eficacia de los Profesores* (tesi Doctoral). Universidad de

Extremadura, Badajoz. Recuperat de http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/2854/TDUEX_2015_Lopes_JC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Echeita, G. i Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327(0), 31-48. Recuperat de http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Educacion_inclusiva_o_educacion_sin_exclusiones.pdf

Fernet, C., Chanal, J. i Guay, F. (2017). What fuels the fire: Job or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in relation to job burnout. *Work & Stress*, 31(2), 145-16. Recuperat de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02678373.2017.1303758>

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. i Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. Recuperat de https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_FernetEtAl_WTMST-JCA.pdf

Ferreras, E. (2007). La autoestima. *Anales de mecánica y electricidad*. Extret de https://www.icaei.es/contenidos/publicaciones/anales_get.php?id=1447

García, D. (2015). *Actitud al cambio socioeducativo y práctica educativa. Un análisis multifactorial en población docente* (tesi doctoral). Universdad de Valencia, València. Recuperat de <http://roderic.uv.es/handle/10550/47832>

González, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE: Estudios sobre educación*, 5(0), 61-83. Recuperat de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/8471>

Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12(0), 47-68. Extret de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2467>

Huertas, J. (2008). Las teorías de la motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social. *Motivación y Emoción*. 69-94. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562825>

- Hugo, V. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon: Revista del Departamento de Filosofía i Teología*, 11(1). Recuperat de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/view/226>
- Krumm, S. (2015). Motivar, transmitir, transformar una revisión de las competencias necesarias para el oficio de enseñar. *Apuntes Universitarios*, 5(1), 119-134. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5051799>
- Martín, M. (2007). El profesor E/LE: personalidad, motivación y eficacia. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 1(0), 17 – 30. Recuperat de http://dialnet.ogigia.es/OGIGIA1_files/OGIGIA1.pdf
- Mbuva, J. (2017). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(3), 123-134. Recuperat de http://www.na-businesspress.com/JHETP/MbuvaJ_Web17_3_.pdf
- Miranda, Ch. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 858-873. Recuperat de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130179.pdf>
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170. Recuperat de www.redalyc.org/pdf/44012058010.pdf
- Ortega, P. Mínguez, R. i Rodes, M. L. (2001). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*. 12(0), 45-66. Recuperat de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2868/2906>
- Peñaherrera, M., Cachón, J. i Ortiz, A. (2014). La autoestima profesional docente y su implicación en el aula. *ELSEVIER*, 26(1), 1-58. Recuperat de <http://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-la-autoestima-profesional-docente-su-S0212679614700180>

- Reeve, J. (2003). Motivación y Emoción. *Persona*, 6(0), 227-229. Recuperat de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118110015.pdf>.
- Reieser, R. (2012). *Implementing Inclusive Education. A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of th UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. London, United Kingdom: Publications Section. Recuperat de https://www.globaldisabilityrightsnow.org/sites/default/files/related-files/346/Implementing_Inclusive_Education_Article_24_in_CRPD.pdf
- Revelli, J. A., Sedeño, P., Castillo, F., Centeno, M., Vinuesa, A., Belcaid, B. et al. (2013). Auto-eficacia docente, motivación intrínseca y expectativa de resultado del alumnado. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2(0), 54-62. Recuperat de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/27621>
- Rodríguez, N. (2012). La motivación del profesor. Un factor fundamental para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. *Encuentro*, 21(0), 126-142. Recuperat de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/14861>
- Ruiz, J. A. (2016). El bienestar emocional del docente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 183-194. Recuperat de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/59>
- Ruiz, M., Moreno, J. A. i Vera, J. A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(0), 68-75. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/283278585_Del_soporte_de_autonomia_y_la_motivacion_autodeterminada_a_la_satisfaccion_docente
- Ruiz-Juan, F. i Piéron, M. (2013). Orientaciones de meta en Educación Física y nivel de actividad físico-deportiva en estudiantes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12(1), 235-247. Recuperat de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v12n1/v12n1a21.pdf>
- Salifu, I. i Seyram, J. (2013). Teacher Motivation and Identity Formation: Issues Affecting Professional Practice. *MIER Journal of Educatiun Studies, Trends & Practices*, 3(1), 58-74. Recuperat de <http://www.mierjs.in/ojs/index.php/mjestp/article/view/46/46>

- Sancho, C., Jardón, P. i Grau, R. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación Inclusiva: una base de dato inclusiva en red. *Revista nacional e internaiconal de Educación Inclusiva*, 6(3), 134-149. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615391>
- Stewart, K. (2015). *The Elementary School Climate and Teacher Self-Esteem: A Study of Potential Relationship* (treball de fi de màster). St Catherine University i University of St. Thomas St Paul, Minnesota. Recuperat de https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1530&context=msw_papers
- Sureda, I. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista española de pedagogía*, 221(0), 83-98. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=244763>
- Toticagüena, K. (2018). En el camino de la inclusión: una mirada al entorno educativo y al plan de intervención en aula. *Avances en supervisión educativa*, 30(0). Recuperat de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/629>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Place de Fontenoy, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperat de http://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf
- Valdés, A. M. i Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(2), 193-208. Recuperat de <http://education.esp.macam.ac.il/article/701>
- Valenzuela, J., Muñoz, C. i Marfull-Jensen, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 325-346. Recuperat de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63647>
- Veloquio, G. (2016). La formación permanente de los docentes, ante el desafío de atender a la diversidad educativa. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2),

144-154. Recuperat de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/56>

VV.AA. (2011). El bienestar del docente. Vivir bien educando: estrategias para conseguir satisfacción profesional y personal. Barcelona: Graó.

Wasserman, Ben-eli, Yehoshua i Gal. (2016). Relationship between the Principal's Leadership Style and Teacher Motivation, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Reserch*, 15(10), 180-192. Recuperat de <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/760>

Wilhelm, K., Martín, G. i Miranda, Ch. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 339-350. Recuperat de <https://core.ac.uk/download/pdf/35215518.pdf>

Zabala, M. A. (2001). *La autoestima de los educadores*. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de compostela.

8. ANNEX

8.1. ANNEX 1: Definicions d'Educació Inclusiva

Taula 1: Definicions d'Educació Inclusiva.		
AUTOR	ANY	DEFINICIÓ
Ainscow	1999	És el desig de reestructuració i participació en el programa de l'escola per respondre a la diversitat de tot l'alumnat.
Arnáiz	2002	Es tracta d'establir els ciments perquè l'escola pugui educar amb èxit a la diversitat de l'alumnat i col·laborar en l'erradicació de l'àmplia desigualtat social.
European Disability Forum	2009	Canvi progressiu i adaptació del sistema educatiu, de tal manera que tot el món pugui tenir les seves necessitats satisfetes i prosperar.
Rieser	2012	L'educació inclusiva: <ul style="list-style-type: none">• Reconeix que tots els nens poden aprendre.• Reconeix i respecta les diferències.• Reconeix diferents estructures i metodologies.• És un procés dinàmic i en constant evolució.• El sistema educatiu és el problema.
UNESCO	2014	És el procés per abordar i respondre a la diversitat de necessitats dels aprenents a través de la participació creixent en l'aprenentatge, les cultures i les comunitats i la reducció de l'exclusió dins i des de l'educació.

Taula 1: Definicions d'Educació Inclusiva. Elaboració pròpia.

8.2. ANNEX 2: Valors inclusius

Taula 2: Valors Inclusius.		
ESTRUCTURES	RELACIONS	ESPERIT
Igualtat Drets Participació Comunitat Sostenibilitat	Respecte a la Diversitat No-violència Confiança Compassió Honestitat Valor	Alegria Amor Esperança/Optimisme Bellesa

Taula 2: Valors Inclusius. Booth i Ainscow. (2011).

8.3. ANNEX 3: Identitat docent

Taula 3: Identitat Docent.	
REPRESENTACIONS	CARACTERÍSTIQUES
ROL PROFESSIONAL	<ul style="list-style-type: none">• Com es veu el docent a si mateix.• Com es veu el docent en relació als diversos rols que desenvolupa.• Les creences explícites i implícites enfocades a què és l'ensenyança i l'aprenentatge.• El coneixement estratègic sobre quan, com i on aplicar els principis.
ESTRATÈGIES D'ENSENYANÇA	<ul style="list-style-type: none">• Creences sobre els procediments i estratègies d'ensenyança.• Actituds per arribar a l'assoliment dels objectius proposats
SENTIMENTS ASSOCIATS A LA DOCÈNCIA	<ul style="list-style-type: none">• Sentiments associats a la docència.• Emocions positives i negatives que provoca l'acte d'ensenyar.• El desconeixement i la inseguretat.

Taula 3: Identitat Docent. Valdés i Monereo. (2012).

8.4. ANNEX 4: Teories sobre l'Autoestima

Taula 4: Teories sobre l'Autoestima.		
Autor	Teoria	Característiques
Maslow	Teoria de l'home auto-realitzat.	<p>Per tenir una bona autoestima l'home ha de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acceptar-se a si mateix i no tenir sentiments negatius. • Tenir una percepció clara i eficient de la realitat. • Estar predisposat a noves experiències naturals. • Tenir principis morals assumits com a part de la personalitat. • Distingir el bé del mal. • Gaudir de la bellesa, de la naturalesa i de l'art. • Escollir relacions interpersonals profundes. <p>Totes les persones tenen la necessitat de sentir-se autoestimats per dues raons:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El desig de fortalesa, d'assoliment i d'adequació de la personalitat per arribar a la independència i a la llibertat. 2. El desig de reputació i prestigi, com a l'estima dels altres cap al subjecte.
Fankl	-	La persona ha de centrar-se en la transcendència -sortir de si mateix, pensar en els altres-, donar-li sentit a la vida, saber el perquè i perquè de tot el que ens rodeja.
Rogers	-	L'autoestima és un efecte que es produeix en el procés de convertir-se en persona i que acaba en un funcionament intel·ligent. Per tenir una alta autoestima s'hauria de deixar d'utilitzar màscares, deixar de sentir el que hauria de fer i deixar d'esforçar-se per agradar als altres. Llavors, arribaria l'auto-orientació, l'acceptació dels altres i l'acceptació de si mateix.
Mruk	Teoria fenomenològica	La matriu de significat de l'autoestima de Mruk està basada en la competència -aspectes conductuals i avaluable- i el mereixement -aspectes experimentals segons les vivències.
Epstein	Teoria cognitivo-experiencial del self	<p>L'autoestima és una necessitat humana bàsica de ser mereixedor d'amor. Es percep a mòde de necessitat i ocupa un rol central en les vides com a força motivacional. La teoria es basa en les idees cognitives sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La informació, és a dir, l'experiència. • L'organització sobre la formació de conceptes. • La representació mitjançant un sistema jeràrquic. • El procés evolutiu.
Rosenberg	Escala d'autoestima	Actualment, és un dels instruments més utilitzats per mesurar l'autoestima. L'objectiu és avaluar el grau de satisfacció que té una persona amb si mateixa. L'informe està format per deu ítems que es puntua de l'1 al 4 -escala tipus Likert-, la meitat dels quals estan enunciats positivament i, l'altra meitat, de manera negativa. Existeixen nombrosos estudis que donen suport a aquest qüestionari.

Taula 4: Teories sobre l'Autoestima. Córdova, 2013; Bedmar, Montero i Fresneda, 2011; García, 2015; Arancibia, Herrera i Strasser, 2007.

8.5. ANNEX 5: Autoestima docent

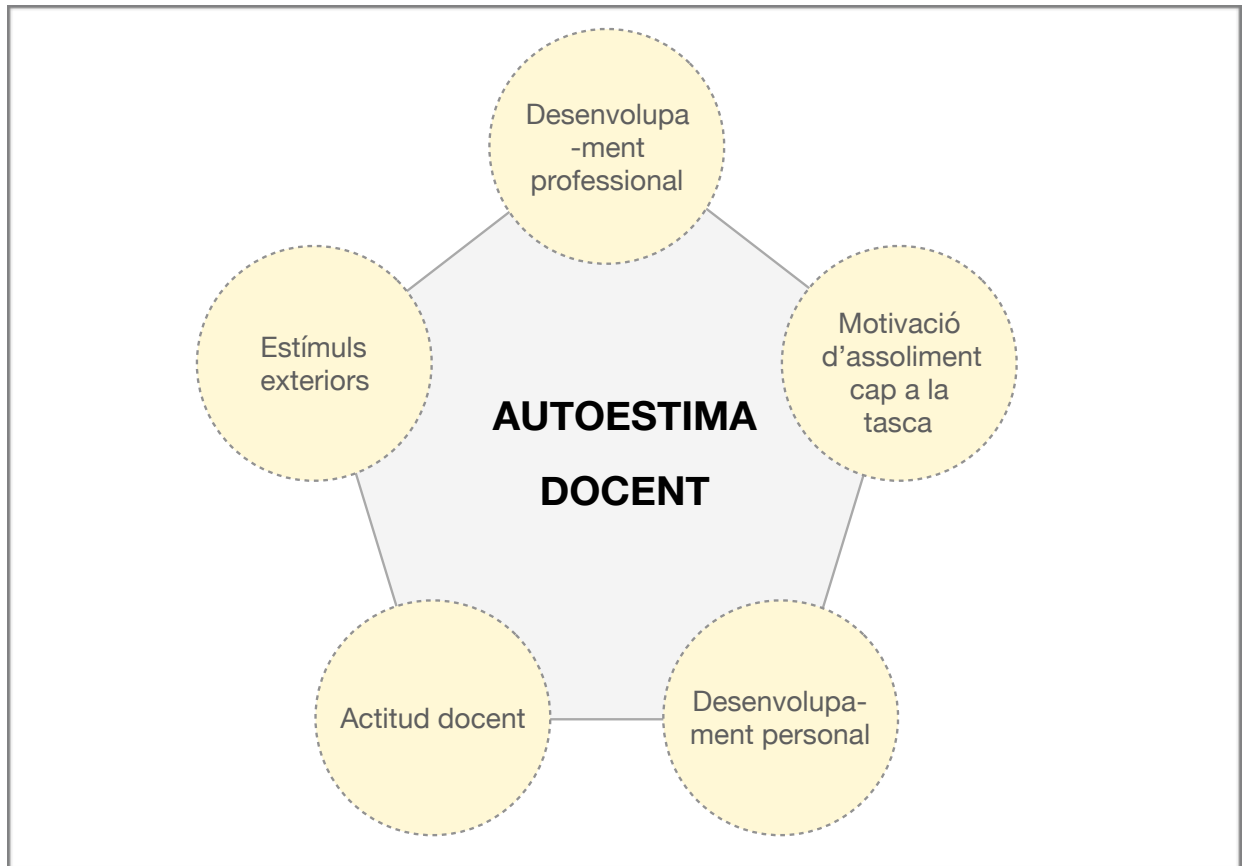


Figura 1: Autoestima Docent. Elaboració pròpia.

8.6. ANNEX 6: Baixa autoestima docent

Taula 5: Baixa Autoestima Docent.		
Factors personals	Factors didàctics	Dificultats d'aprenentatge
<ul style="list-style-type: none">• Inseguretat emocional.• Major dependència relacional.• Formació errònia de l'autoconcepte.• Baixa autoestima intensa o agreujada.	<ul style="list-style-type: none">• Conservadorisme didàctic o espai de professionalització disminuït.• Organització dependent, rígida i immadura.• Poca presència de recursos metodològics innovadors.• Motivació professional centrada en la consideració externa.	<ul style="list-style-type: none">• Dificultats amb si mateix o d'identitat professional.• Dificultats de comunicació.• Dificultats didàctiques.

Taula 5: Baixa Autoestima Docent. Peñaherrera, Cachón i Ortiz. (2014).

8.7. ANNEX 7: Teoria de l'Autodeterminació

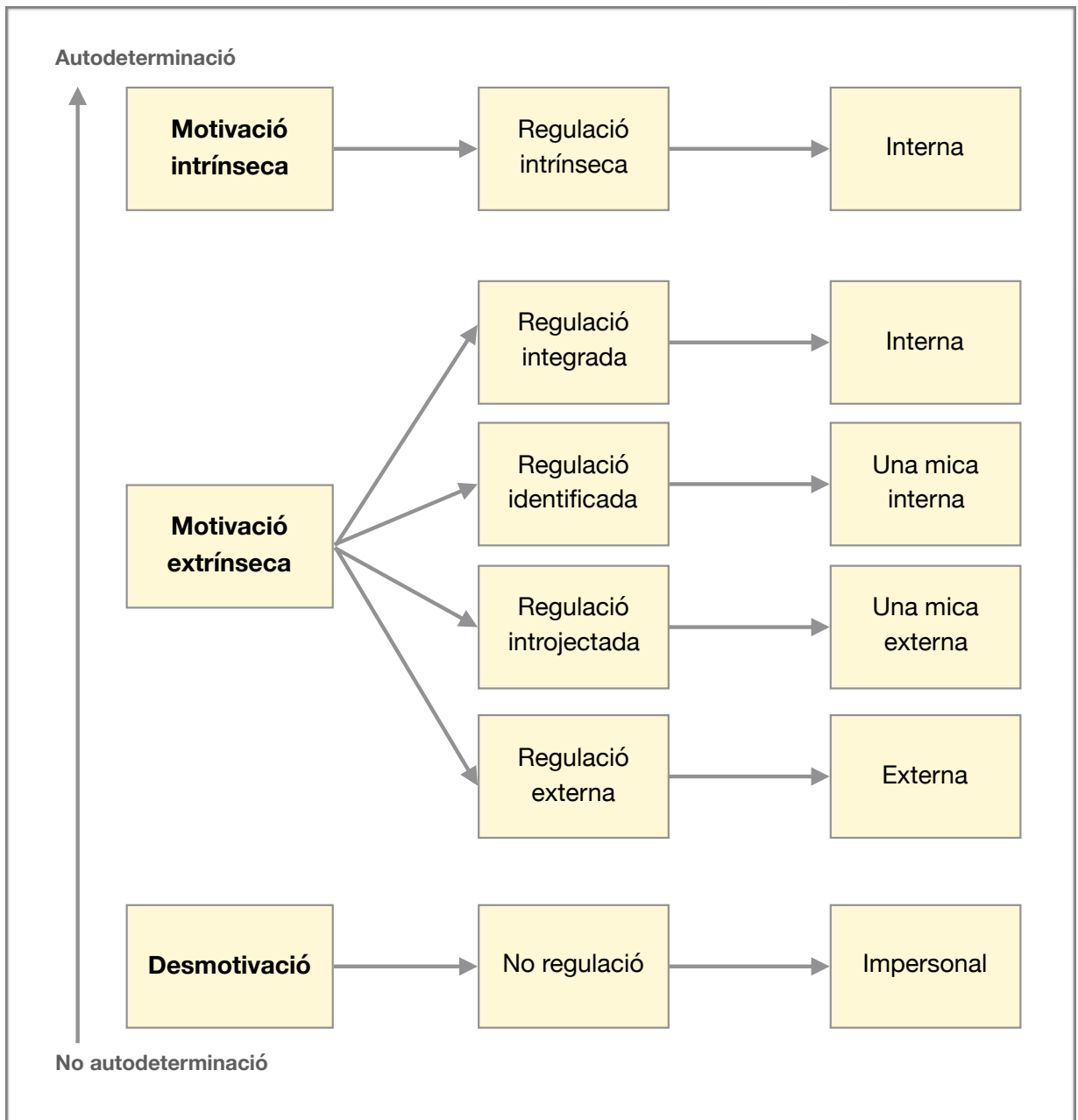


Figura 2: Teoria de l'Autodeterminació. Naranjo. (2009).