



La metodologia AICLE en el marc d'Educació Inclusiva: un estudi de cas

*Abordatge, barreres i oportunitats
per a l'alumnat amb NESE en una
escola de Primària*

Carmen Navas García

Treball de fi de Màster en Psicopedagogia

Àmbit d'Educació Inclusiva

Professora Imma Balart Colom

Juny de 2023

RESUM

Objectiu: La finalitat d'aquest estudi de cas va ser analitzar les barreres i les oportunitats d'aprenentatge amb què es trobava l'alumnat amb Necessitats Educatives de Suport Específic (NESE) durant l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres (AICLE) en un centre d'Educació Primària per tal d'aportar més dades en el camp de la investigació, degut de l'escassetat d'estudis en aquesta àrea. **Mètode:** Se seguí una metodologia mixta, administrant entrevistes i qüestionaris al professorat (n=3) i a l'alumnat amb NESE (n=15). **Resultats:** L'anàlisi de les dades obtingudes identificà que les principals barreres d'aprenentatge amb què es trobava l'alumnat eren: la dificultat de les activitats, la baixa comprensió, la manca d'adaptacions i l'escassa varietat de propostes didàctiques motivadores derivades de la manca de formació docent, les altes ràtios per aula i la manca de recursos humans i temporals; mentre que la bona cohesió de grup i el suport, tant per part del grup com del professorat, així com la flexibilitat en les avaluacions es determinaren com a oportunitats d'aprenentatge. Es discuteixen les implicacions d'aquestes troballes i s'aporten suggeriments per a futures investigacions.

Paraules clau: Educació inclusiva, Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE), Aprenentatge integrat de Continguts i Llengües Estrangeres (AICLE), educació plurilingüe.

ABSTRACT

Objective: The purpose of this study was to analyse the barriers and learning opportunities faced by students with Specific Educational Needs (SEN) during Content and Language Integrated Learning (CLIL) in a Primary School with the aim of providing more data in the field of the research, due to the scarcity of studies in this area. **Method:** A mixed methodology was followed, administering interviews and questionnaires to teachers (n=3) and the students with Specific Educational Needs (n=15). **Results:** The analysis of the data obtained identified that the main learning barriers encountered by students were: the difficulty of the activities, the low understanding, the lack of adaptations, the scarce variety of motivating didactic proposals derived from the low teaching training, the high ratios per classroom and the low human and temporary resources; while good group cohesion and support, both from the group and the teaching staff, as well as flexibility in evaluations were determined as learning opportunities. The implications of these findings are discussed and suggestions for future research are provided.

Keywords: Inclusive Education, Specific Educational Needs (SEN), Content and Language Integrated Learning (CLIL), plurilingual education.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ.....	7
2. JUSTIFICACIÓ	9
3. MARC NORMATIU	10
3.1. MARC NORMATIU INTERNACIONAL.....	11
3.1.1. La Declaració Universal dels Drets Humans (DDHH) de 1948	11
3.1.2. La convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat de 2006 11	
3.1.3. Agenda 2030 de desenvolupament sostenible de 2015	11
3.2. MARC NORMATIU ESTATAL.....	12
3.2.1. La Constitució espanyola de 1978.....	12
3.2.2. La LOMLOE de 2020	12
3.3. MARC NORMATIU AUTONÒMIC: EL CAS DE CATALUNYA.....	13
3.3.1. L'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006	13
3.3.2. La Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació	13
3.3.3. La Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència.....	13
3.3.4. La Resolució ENS/1363/2017, de 7 de juny, per la qual es crea el programa d'innovació pedagògica "Generació Plurilingüe".....	14
3.3.5. El Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.....	14
3.3.6. El Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica.....	14
4. MARC TEÒRIC.....	16
4.1. EDUCACIÓ INCLUSIVA	17
4.1.1. Definició d'Educació Inclusiva.....	17
4.1.2. L'evolució de la inclusió	17
4.1.3. Factors que dificulten la inclusió	19
4.2. ALUMNAT AMB NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU ...	19
4.2.1. Discapacitat intel·lectual	21
4.2.2. Trastorn de l'espectre de l'autisme (TEA).....	21
4.2.3. Dislèxia	21
4.2.4. Trastorn per dèficit d'atenció (TDAH).....	21

4.3. APRENENTATGE INTEGRAT DE CONTINGUTS I LLENGUA ESTRANGERA (AICLE).....	22
4.3.1. Definició.....	22
4.3.2. Condicions necessàries per l'èxit de l'AICLE.....	22
4.3.3. El recorregut de l'AICLE.....	23
4.3.4. Beneficis de l'AICLE.....	24
4.3.5. L'AICLE en termes d'inclusió: l'atenció a l'alumnat amb NESE.....	24
4.3.6. Propostes perquè l'AICLE esdevingui més inclusiu.....	25
4.4. APORTACIÓ A LA SOCIETAT I ÈTICA PROFESSIONAL.....	26
4.4.1. Aportació a la societat.....	26
4.4.2. Ètica professional.....	26
5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA.....	27
5.1. CONTEXT.....	27
5.1.1. Projecte Plurilingüe.....	28
5.1.2. Professorat.....	28
5.1.3. Alumnat.....	29
5.2. PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ.....	30
5.3. OBJECTIUS D'INVESTIGACIÓ.....	30
5.3.1. Objectiu General (OG).....	30
5.3.2. Objectius Específics (O.E.).....	30
6. MARC METODOLÒGIC.....	31
6.1. ENFOCAMENT METODOLÒGIC.....	31
6.2. PLANIFICACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ.....	32
6.2.1. Context.....	32
6.2.2. Població i mostra.....	35
6.2.3. Instruments.....	36
6.2.4. Estratègies de recollida de dades.....	37
6.3. ESTRATÈGIES D'ANÀLISIS DE DADES.....	38
6.4. TEMPORITZACIÓ.....	39
7. ANÀLISI DE RESULTATS.....	40
7.1. RECOLLIDA DE DADES.....	40
7.2. CODIFICACIÓ I TRACTAMENT DE DADES.....	40
7.3. RESULTATS.....	41

7.3.1.	Anàlisi relatiu a la mostra	41
7.3.2.	Anàlisi relatiu als objectius d'investigació	42
8.	DISCUSSIÓ	48
8.1.	Discussió de les preguntes d'investigació	48
8.2.	Discussió dels objectius de la investigació.....	48
8.3.	Discussió respecte als resultats obtinguts i el marc teòric	52
9.	CONCLUSIONS.....	53
9.1.	Conclusions respecte a les preguntes d'investigació	53
9.2.	Conclusions respecte als objectius de la investigació.....	54
10.	LIMITACIONS, PROPOSTES DE MILLORA I PROSPECTIVA.....	55
10.1.	LIMITACIONS I PROPOSTES DE MILLORA.....	55
10.2.	PROSPECTIVA.....	56
11.	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	58
12.	ANNEXOS	71
12.1.	Annex 1. Entrevista al professorat.....	71
12.2.	Annex 2: Qüestionari al professorat	72
12.3.	Annex 3. Qüestionari a l'alumnat.....	73
12.4.	Annex 4. Consentiments informats.....	74
12.4.1.	Consentiment de la Cap d'Estudis.....	74
12.4.2.	Consentiment del professorat d'AICLE	75
12.5.	Annex 5. Programació de les actuacions	76
12.6.	Annex 6. Anàlisi qualitatiu de categories	78
13.1.	Annex 7. Llibre de codis	80
13.2.	Annex 8. Matriu de dades i valors	83
13.2.1.	Matriu del qüestionari al professorat.....	83
13.2.2.	Matriu del qüestionari a l'alumnat	83

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1	10
Figura 2	16
Figura 3	20
Figura 4	28
Figura 5	29
Figura 6	31
Figura 7	35
Figura 8	39
Figura 9	39
Figura 10	41
Figura 11	42
Figura 12	47

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1	33
Taula 2	34
Taula 3	36
Taula 4	38
Taula 5	43
Taula 6	44
Taula 7	45

1. INTRODUCCIÓ

La vigent llei educativa LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020) i el currículum de Catalunya o, en altres paraules, el Decret 175/2022 (Generalitat de Catalunya, 2022), determinen que l'educació ha de ser inclusiva com a principi fonamental i conforme als principis del disseny universal d'aprenentatge, garantint els drets de la infància i l'adquisició de competències necessàries que recomana la UNESCO (2003) per afrontar la realitat del futur. Per fer-ho possible, cal atendre a tot l'alumnat segons les seves necessitats d'aprenentatge, adaptant les accions educatives necessàries com ja defensaven autors com Booth i Ainscow (2015) perquè s'apregui conjuntament a viure en una societat rica, plural i diversa (Dalton, 2008). En aquesta realitat s'esmenen, tant la concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge com la d'educació especial i ordinària, així com el concepte d'educador i educand. D'aquesta manera, es consolida una visió de l'ensenyament-aprenentatge co-constructivista que defensa processos que permetin la negociació dels significats i l'aprenentatge col·laboratiu (Coll, 1991, 1977; Rogoff, 1993) on l'educador esdevé un guia que transforma la informació en significació i l'educand esdevé el protagonista, intervenint en la resolució de problemes que precisen de reflexió i d'aprendre a aprendre (Pérez i Pozo, 2010).

Paral·lelament, la legislació al nostre país, en consonància amb altres organismes internacionals com ara l'Agenda 2030 (ONU, 2015), també reconeixen la necessitat d'educar en el plurilingüisme. En aquest context actual, l'AICLE (Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera), és un dels trets més distintius de cada cop més centres educatius per atendre a la necessitat de les competències plurilingües que demanda aquest món canviant, global i intercultural, on el domini de diverses llengües ha començat a ser i seguirà sent imprescindible en el mercat laboral.

Aleshores, com s'atén a l'alumnat amb Necessitat Educatives de Suport Específic (NESE) de Primària amb la metodologia AICLE en aquest marc d'un sistema inclusiu? Aquesta és la incògnita que ha conduït a realitzar el present estudi de cas que té com a objectiu determinar les barreres amb què es troba l'alumnat, així com les oportunitats d'aprenentatge que se'ls ofereix i els reptes que suposa per al professorat en un context real. L'estudi és de metodologia mixta i compta amb instruments com entrevistes i qüestionaris realitzats a tres mestres especialistes en anglès i a quinze estudiants amb NESE de Primària, on es recullen les opinions i experiències a partir de les quals s'assoleixen els objectius de la investigació.

A través de l'estudi es pretén, des de l'ètica professional i d'acord a Bolívar (2005), aportar més dades en l'escàs marc bibliogràfic, les quals condueixin a la reflexió i inspirin a posteriors investigacions per a la millora de la pràctica professional. Fins el moment, tot i que existeixen evidències empíriques sobre els beneficis de l'AICLE en relació a l'aprenentatge (Coyle *et al.*, 2010), la fluïdesa i la creativitat lingüística (Dalton, 2008), i la motivació en l'alumnat (Meyer, 2010), aquestes no han estat analitzades en profunditat en grups d'alumnat amb NESE. Tanmateix, manquen estudis que demostrin que l'AICLE s'estigui aplicant a les escoles com aconsellen els i les expertes, creant-se el debat sobre si l'aprenentatge plurilingüe és realment inclusiu o esdevé excloent i elitista, tal i com apunten Madrid i Pérez (2018) i Pérez (2019). Sobre aquestes aportacions, els resultats d'aquest estudi discrepen amb les troballes de Lasagabaster i Sierra (2014) o Navarro i García (2018) ja que mostren

baixa motivació per part de l'alumnat amb NESE durant l'AICLE, mentre que connecten amb troballes com les de Durán *et al.* (2020), Laorden i Peñafiel (2010) o Pena i Porto (2008), ja que mostren que es duen a terme accions excloents, així com també es detecten algunes accions inclusives, totes les quals es podran conèixer al llarg de la lectura.

El treball està estructurant en diverses parts:

Primerament, es justifica l'elecció del tema, exposant els interessos personals que han motivat a escollir-lo i la seva importància. A continuació, s'elabora el marc normatiu i teòric on es duu a terme una revisió bibliogràfica, alhora que es reflexiona sobre què s'aporta a la societat amb aquesta investigació. Seguidament, es planteja el problema, i es defineixen els objectius del treball. Tot seguit, s'elabora el marc metodològic on s'especifica el tipus de recerca, la planificació de la investigació i la temporalització. Finalment, s'exposa l'anàlisi dels resultats obtinguts, s'elaboren les conclusions i es realitza una prospectiva de l'estudi.

2. JUSTIFICACIÓ

Fent un breu avanç al marc teòric que es desenvolupa al llarg del treball, el camp de la neurociència avala els beneficis de l'AICLE implementat correctament i adaptat a cada context, defensant que a través d'aquest es creen estructures mentals que propicien l'aprenentatge (Coyle *et al.*, 2010), milloren la fluïdesa i la creativitat en l'ús de les llengües (Dalton, 2008), així com la motivació de l'alumnat (Navarro i García, 2018).

En contrast, diversos estudis posen de manifest el risc que suposa l'aprenentatge plurilingüe als centres educatius per a la inclusió quan les institucions educatives justifiquen procediments excloents responsabilitzant a les dificultats de l'alumnat amb NESE que s'exacerben com a conseqüència de les altes demandes acadèmiques que comporta el plurilingüisme (Durán *et al.*, 2020; Laorden i Peñafiel, 2010; Pena i Porto, 2008). Per evitar aquestes situacions, cal detectar les possibles barreres que es poden crear en el procés d'ensenyament i aprenentatge a través de la pròpia pràctica docent (Echeita, 2017), i reflexionar per transformar-la és una condició *sine qua non* perquè esdevingui una educació realment inclusiva per a tothom.

La necessitat de dur a terme aquesta investigació s'alimenta del neguit de l'autora sobre l'atenció i la inclusió de l'alumnat amb NESE a les escoles que empren la metodologia AICLE. Aquest neguit sorgeix a través de la pròpia experiència professional, ja que l'autora ha treballat en els últims anys en l'ensenyament d'idiomes i com a especialista d'anglès a l'etapa d'Educació Primària emprant la metodologia AICLE. Durant la seva trajectòria professional, s'ha qüestionat si aquesta metodologia s'està emprant per realment afavorir l'aprenentatge de tot l'alumnat o si bé s'instaura a les escoles com a reclam publicitari, duent a terme pràctiques excloents per perseguir l'excel·lència acadèmica d'un grup d'estudiants amb unes condicions personals i socioeconòmiques beneficioses per assolir l'èxit acadèmic en el sistema educatiu ja establert.

És per aquesta sèrie de motius que a través de la present investigació es pretén trobar resposta, tant als enigmes sorgits durant l'experiència professional, com els sorgits de la pròpia recerca bibliogràfica des dels estudis de psicopedagogia.

3. MARC NORMATIU

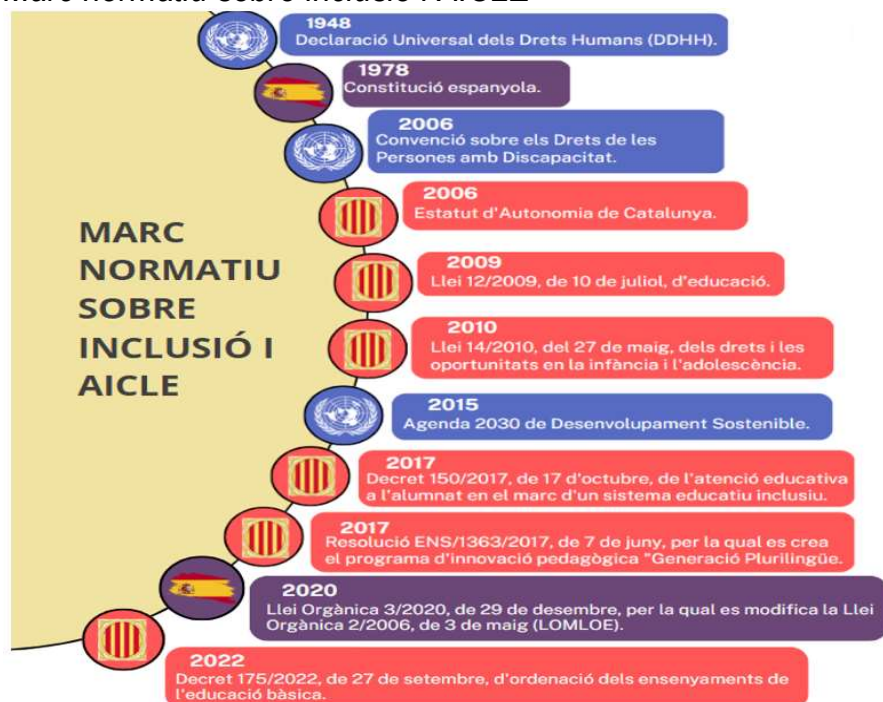
En aquest apartat s'especifica la normativa més rellevant que regeix els àmbits que aquest estudi ocupen: educació inclusiva i AICLE.

D'una banda, en quant a la inclusió, des de mitjans del segle XX a nivell internacional s'han anat decretant noves reformes les quals apunten a desenvolupar sistemes educatius més inclusius (Romero *et al.*, 2022). Avui dia encara és referent la Declaració Universal dels Drets Humans de l'ONU de 1948, així com ho és la convenció sobre els Drets de les persones amb Discapacitat de 2006 i l'Agenda 2030 de Desenvolupament Sostenible de 2015 de la mateixa organització. A Espanya, que va iniciar aquest procés amb l'arribada de la democràcia, són referents la Constitució espanyola de 1978, l'actual llei d'educació (LOMLOE), així com l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, la Llei 12/2009 d'educació, la Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats de la infància i l'adolescència, així com el Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu i el Decret 175/2022 d'ordenació d'ensenyaments de l'educació bàsica.

D'altra banda, en quant a l'ensenyament de l'anglès com a primera llengua estrangera, és referent internacional la ja esmentada Agenda 2030 de desenvolupament sostenible (ONU, 2015), a nivell estatal, la també exposada LOMLOE (Jefatura de Estado, 2020) i, a nivell autonòmic, la Llei 12/2009 d'educació, la Resolució ENS1365/2017 per la qual es crea el programa d'innovació pedagògica "Generació Plurilingüe", així com el Decret 175/2022 d'ordenació d'ensenyaments de l'educació bàsica impulsades per la Generalitat de Catalunya.

Figura 1

Marc normatiu sobre inclusió i AICLE



Nota: elaboració pròpia

Tots aquests referents normatius s'exposen amb més concreció a continuació.

3.1. MARC NORMATIU INTERNACIONAL

3.1.1. La Declaració Universal dels Drets Humans (DDHH) de 1948

La Declaració Universal dels Drets Humans o DDHH és un document que redactà l'Assemblea General de l'ONU a París el 1948, després de la segona Guerra Mundial, el qual aclamava els drets humans bàsics de totes les persones del món a tenir una vida digna, en pau i en llibertat. No és un document legislatiu oficial *per se*, no obstant, va ser el precedent per la posterior creació de diferents pactes internacionals de l'Organització de les Nacions Unides (ONU) en matèria de drets civils, polítics, econòmics socials i culturals. Tanmateix, la pròpia Constitució espanyola de 1978 la reconeix com una de les fonts del dret espanyol.

Concretament, l'Article 26 de la Declaració manifesta el dret a l'educació gratuïta de tota persona i la obligatorietat de l'educació bàsica, així com dret a accedir a l'ensenyament superior d'acord als seus mèrits. Afegeix que l'educació de la persona comprendrà el ple desenvolupament de la personalitat, així com la promoció dels drets humans, la pau i les llibertats fonamentals, promovent la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i grups ètnics o religiosos.

3.1.2. La convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat de 2006

No va ser fins l'any 2006 a Nova York quan es va visibilitzar a les persones amb discapacitat i concretar els seus drets en quant a educació a través de la Convenció sobre els Drets de les Persones amb discapacitat, promoguda per l'ONU l'any 2006. Espanya va afegir-se a l'acord el 2007, en el qual es recullen els drets humans i les llibertats fonamentals de les persones que tenen una discapacitat amb l'objectiu de què es respectin, basant-se en la DDHH (ONU,1948) que reconeix que totes les persones han de tenir igualtat de dret i llibertat sense distinció. En termes d'educació, l'article 24 de la convenció proclama que les persones amb discapacitat tenen dret a l'educació en tots els àmbits i per a tota la vida, a ser incloses a l'educació general i gratuïta i poder desenvolupar a les escoles la seva autoestima, habilitats socials, aptituds i capacitats mentals i físiques. Per fer-ho, han de rebre els suports i s'han d'establir les mesures necessàries. A més, els estats han de garantir l'aprenentatge de llenguatges alternatius adaptats a les diferents condicions, com ara el Braille o el llenguatge de signes, entre d'altres.

3.1.3. Agenda 2030 de desenvolupament sostenible de 2015

L'Agenda 2030 de Desenvolupament Sostenible estableix disset Objectius de Desenvolupament Sostenible (abreviats com ODS) creats el 2015 per l'Assemblea General de l'ONU amb la participació de 193 països, incloent Espanya, per assolir de cara al 2030 a diferents nivells. Concretament, el seu quart objectiu (ODS4), és garantir una educació de qualitat, inclusiva, i equitativa que promogui oportunitats

d'aprenentatge per tota la vida. Manifesta la necessitat de detectar i actuar sobre tot tipus d'exclusió i marginació, així com sobre les desigualtats en l'accés a l'educació i en la participació de l'alumnat.

D'afegit, també en aquest objectiu s'exposa la importància de fomentar l'educació en la llengua materna, així com en altres idiomes. De fet, es determina que el plurilingüisme és imprescindible, tant a nivell de creixement, treball, salut, així com en el consum i la producció sostenibles. En paraules d'Irina Bokova, Directora de la UNESCO des de 2009 a 2017, "l'accés a la diversitat de les llengües pot estimular la curiositat i la comprensió mútua dels pobles. Per aquesta raó, l'aprenentatge de les llengües és a la vegada una promesa de pau, d'innovació i de creativitat" (UNESCO, 2017).

3.2. MARC NORMATIU ESTATAL

3.2.1. La Constitució espanyola de 1978

Amb l'entrada de la democràcia al nostre país i la Constitució espanyola (Jefatura de Estado, 1978) també es contempla una educació per a tots. Concretament, l'article 27 estipula que l'objectiu de l'educació serà el desenvolupament de la personalitat humana en el respecte a la democràcia, la convivència i als drets de les llibertats fonamentals, es garanteix el dret a l'ensenyament bàsic com a obligatori i gratuït amb la creació d'escoles.

En l'article 49, insta als poders públics a establir polítiques de previsió, tractament, rehabilitació i integració a favor de les persones amb discapacitat per oferir l'atenció especialitzada que requereixen i garantir els seus drets fonamentals com a ciutadans.

No obstant, a l'època en què es redactà la constitució, com s'apreciarà més endavant, encara no es tenia una visió d'inclusió, sinó que es començava a parlar d'integració de les persones amb discapacitat a la societat com a ciutadans en ple dret i no concretava fer-ho des d'una mirada inclusiva. Al llarg dels anys s'han anat decretant les lleis que han anat regulant l'atenció a les persones amb discapacitat en l'àmbit educatiu a mesura que s'avançava cap a una visió més inclusiva de l'educació, fins arribar a les lleis vigents que ja parlen d'educació inclusiva.

3.2.2. La LOMLOE de 2020

La vigent llei d'educació és la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig (Jefatura de Estado, 2020), també anomenada LOMLOE o Llei Celáa.

En quant a inclusió, la LOMLOE, en base a la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat de l'ONU (2006), així com en base a l'ODS4 de l'Agenda 2030 (ONU, 2015), estableix a l'Article 71 que l'educació inclusiva és un principi fonamental, concretant que l'escola ordinària atén a tota diversitat de necessitats de l'alumnat, incloent les NESE, eliminant barreres d'accés, presència, participació i aprenentatge d'aquell alumnat en situacions vulnerables a nivell social, educatiu i cultural. En aquest article també s'especifiquen les NESE.

D'altra banda, en quant a l'aprenentatge de l'anglès, l'article 17 sobre l'Educació Primària determina que s'adquireixi la competència comunicativa que permeti desenvolupar-se en situacions quotidianes en, almenys, una llengua estrangera.

Adicionalment, sobre l'aprenentatge de la llengua estrangera en alumnes amb NESE, l'article 19 determina que es flexibilitzaran les mesures i es desenvoluparan alternatives metodològiques, emprant la llengua oficial com un recurs addicional amb què comptar per ajudar en el procés d'aprenentatge de la llengua estrangera.

3.3. MARC NORMATIU AUTONÒMIC: EL CAS DE CATALUNYA

3.3.1. L'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006

L'Estatut d'autonomia (Jefatura de Estado, 2006), en matèria d'inclusió, a l'Article 21 estableix que totes les persones tenen dret a una educació de qualitat gratuïta. Alhora, concreta que les persones amb necessitats educatives especials (NEE) tenen dret a rebre el suport necessari que els permeti accedir al sistema educatiu.

3.3.2. La Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació

Aquesta llei encara vigent va ser la impulsora del sistema educatiu actual a Catalunya i la qual promou la inclusió escolar com a base fonamental per la cohesió social de totes les persones al llarg de la seva vida. Estableix que tota persona té dret a una educació integral (Article 3) i accés al sistema educatiu (Article 4) en condicions d'equitat, essent atesos amb pràctiques inclusives (Article 21). Adicionalment, estipula que cada centre ha de comptar amb les metodologies i protocols necessaris per identificar els trastorns d'aprenentatge o de comunicació per tal d'atendre adequadament a aquest alumnat (Article 82).

En termes de llengua estrangera, l'Article 12 estableix que l'ensenyament ha d'incloure com a mínim una llengua estrangera amb la qual l'alumnat aprèn a comunicar-se oralment i per escrit i a comprendre-la d'acord amb el Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües (Consell d'Europa, 2003). Tanmateix, aquesta llei ja parla d'AICLE degut a què determina que cada centre pot escollir la manera d'impartir continguts curriculars i altres activitats educatives en la llengua estrangera, amb prèvia autorització per part del Departament.

3.3.3. La Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència

En quant a inclusió, aquesta llei vigent empara al que actualment coneixem com a col·lectiu NESE establint els seus drets a una educació en condicions d'equitat i igualtat d'oportunitats, així com el dret a una educació inclusiva i no discriminatòria (Article 42). Afegeix que les administracions tenen el deure d'adaptar els recursos necessaris perquè l'alumnat es desenvolupi com a persona i potenciï les seves capacitats en un entorn el més normalitzat possible (Article 50). També estableix que l'alumnat nouvingut té el dret de rebre el suport necessari per a la seva integració social i participació en la comunitat (Article 43).

3.3.4. La Resolució ENS/1363/2017, de 7 de juny, per la qual es crea el programa d'innovació pedagògica "Generació Plurilingüe"

Aquesta resolució és fruit de l'èxit d'experiències prèvies que es va observar en contextos educatius on s'aplicava l'AICLE. Impulsa el programa "Generació Plurilingüe (GEP): aprendre llengües estrangeres a través de les matèries", promovent la implementació de l'AICLE en els centres i oferint pautes per a l'organització del centre i el disseny del currículum. Es pretén incrementar el temps d'exposició de l'alumnat a les llengües estrangeres, fomentant la innovació educativa i el treball en xarxa per a l'intercanvi de bones pràctiques. La finalitat del programa rau en proporcionar a l'alumnat les competències comunicatives plurilingües necessàries per al seu desenvolupament acadèmic que afavoreixin la inserció laboral en el futur, capacitant-los per interactuar amb el món de forma crítica.

3.3.5. El Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu

El Decret 150/2017 (Generalitat de Catalunya, 2017) concreta diferents mesures perquè els centres siguin més inclusius i els alumnes amb NESE puguin desenvolupar els seus estudis amb equitat a l'escola ordinària (Article 17). També s'especifica quin alumnat es considera amb NESE (més endavant detallats a la Figura 4) (Article 3), i s'estableixen les mesures que atenen a tot l'alumnat: universals (Article 8); addicionals (Article 8), que atenen a l'alumnat amb NESE; i intensives (Article 10), que atenen a l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) que serveixen com a complement a les accions universals i addicionals. Decreta adequar l'acció educativa a les diferents necessitats d'aprenentatge i socialització, vetllant per l'èxit de tot alumnat, adaptant les metodologies i oferint entorns d'aprenentatge flexibles (Article 6). Tanmateix, s'estableix l'escolarització ordinària de tot tipus d'alumnat (Article 17), amb l'excepcionalitat de poder sol·licitar l'escolarització a centres d'educació especial aquells i aquelles alumnes amb discapacitats greus o severes amb l'informe pertinent (Article 18).

3.3.6. El Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica

El Decret 175/2022 (Generalitat de Catalunya, 2022) estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica en els termes que recull l'article 3 de la LOMLOE. En quant a inclusió, determina que l'educació bàsica ha de ser universal i garantir l'equitat entre l'alumnat, fomentant la igualtat entre persones, independentment de la diversitat d'origen, sexe, gènere, ètnia, capacitats i altres situacions personals, atenent a les diferents necessitats d'acord als termes d'educació inclusiva, oferint varietat d'experiències i modalitats d'aprenentatge flexibles, adaptant-se a les necessitats de cada persona (Article 2).

En quant a l'aprenentatge de l'anglès, l'Article 5 estableix que l'educació bàsica ha de garantir, com a mínim, el coneixement d'una llengua estrangera, amb l'objectiu de que

assoleixin les competències que s'estableixen en el Marc europeu comú de referència per a les llengües (Consell d'Europa, 2003), el qual regula els diferents nivells a assolir en l'aprenentatge de la llengua estrangera. A l'Article 13, concretament, especifica que el nivell adquirit ha de permetre comprendre i emetre missatges, tant orals com escrits, en algunes llengües estrangeres.

4. MARC TEÒRIC

El marc teòric que recolza l'enfocament, l'anàlisi i el desenvolupament de l'estudi comprèn tres apartats: l'educació inclusiva, les NESE i l'AICLE. En el primer apartat s'exposa el concepte d'educació inclusiva, l'evolució històrica contextualitzant els esdeveniments més representatius, així com els factors que dificulten la inclusió. En el segon apartat es desenvolupa el concepte d'alumnat amb NESE, definint el terme i concretant els diferents tipus de NESE que apareixen en l'estudi. En el tercer apartat es defineix l'AICLE i les condicions necessàries per al seu èxit, es fa un breu recorregut de l'AICLE a nivell internacional, nacional i autonòmic, s'exposen els seus beneficis d'acord a les investigacions existents, així com el que suposa l'AICLE per a l'alumnat amb NESE en aquest context actual d'educació inclusiva, i s'ofereix un recull de propostes perquè l'AICLE esdevingui més inclusiu.

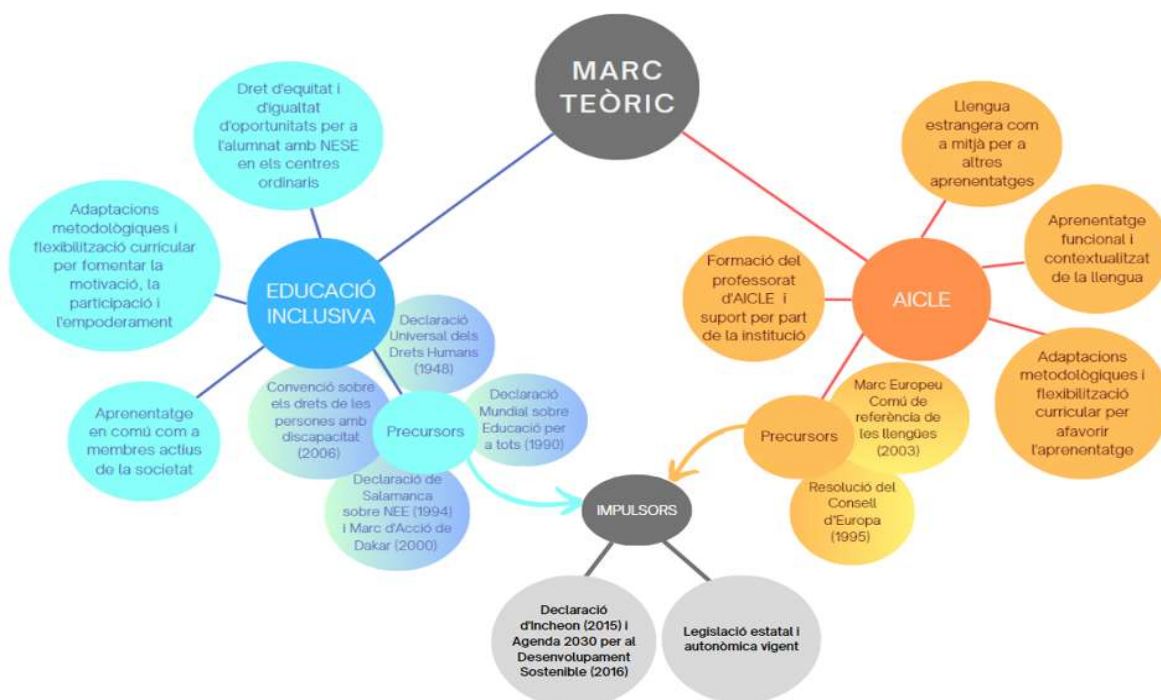
El treball documental s'ha efectuat mitjançant la recerca a dipòsits acadèmics en línia com ara: Google Academics, al Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació (CRAI), i la Biblioteca de la UOC. Les paraules i conceptes clau que han encapçalat la recerca han estat:

Educació inclusiva, Necessitats Específiques de Suport educatiu (NESE), Aprenentatge integrat de Continguts i Llengües Estrangeres (AICLE) i aprenentatge plurilingüe.

A continuació es disposa un mapa conceptual que mostra el desenvolupament d'aquest apartat.

Figura 2

Marc teòric



Elaboració pròpia.

4.1. EDUCACIÓ INCLUSIVA

4.1.1. Definició d'Educació Inclusiva

Quan parlem d'educació inclusiva no parlem d'un concepte, sinó d'un procés sistemàtic (Echeita, 2022) de transformar la societat i els centres educatius per tal de fer partícips a tot l'alumnat (Ainscow *et al.*, 2006; Black *et al.*, 2007; Onrubia, 2009), a tot l'alumnat sense cap excepció (UNESCO, 2020a). En aquest procés, l'alumnat aprèn a respectar-se i convida digna i equitativament en la seva singularitat (Echeita, 2022), alhora que rep el suport necessari segons les seves necessitats concretes d'aprenentatge que té com a individu singular i únic, mentre que el professorat compta amb els recursos per implementar estratègies que garanteixin l'aprenentatge de tots i totes (Porter, 2015).

En aquest sentit, la inclusió comporta la creació de polítiques inclusives (Granada *et al.*, 2013), comporta efectuar els canvis metodològics necessaris i flexibilitzar els continguts curriculars per brindar les mateixes oportunitats d'aprenentatge a tot l'alumnat, fomentant la seva participació (UNESCO, 2009) i seguint al conjunt de principis que proposa el Disseny Universal de l'Aprenentatge Accessible (DUA-A) (Villaescusa, 2022). Per tant, els processos inclusius seran aquells que treguin del focus les dificultats que pot presentar l'alumnat i s'enfoquin en revalorar la pròpia pràctica docent (Echeita, 2017) per adaptar-se a totes les necessitats.

Porter (2015) estableix tres factors clau que intervenen en un procés d'inclusió exitós: famílies i professorat, equip directiu i alumnes.

En primer lloc, les famílies de l'alumnat, sentint-se part del procés educatiu, cooperant amb l'escola i confiant en la professionalitat de l'equip docent, així com l'equip docent que posa en marxa els mecanismes necessaris i compta amb els recursos i assessorament necessaris.

En segon lloc, l'equip directiu, implementant estratègies que donin suport a l'equip docent i a l'alumnat en aquest procés, reorganitzant i optimitzant els recursos ja existents perquè aquests esdevinguin més inclusius.

En tercer lloc, l'alumnat, aprenent entre iguals a través de propostes inclusives que proporcionen motivació i empoderament en el procés d'aprenentatge, sobretot a aquella part de l'alumnat que, en una altra realitat, seria exclosa.

4.1.2. L'evolució de la inclusió

Al llarg de la història de la humanitat s'han viscut èpoques de plena exclusió educativa per part del sistema i la societat (Parra, 2010), fins que es va començar a considerar a les persones amb discapacitat amb l'aparició de l'educació especial per atendre a aquest alumnat de forma ben diferenciada. Posteriorment, a mitjans del segle XX va aparèixer el concepte d'educació integrada, que defensava que les persones amb necessitats educatives especials (NEE) gaudissin dels mateixos drets que la resta de ciutadans i oferís els serveis per poder desenvolupar al màxim les seves capacitats. D'aquesta manera, l'alumnat amb NEE començà a assistir als centres d'educació ordinària.

Va ser a finals del segle XX quan es va abandonar el terme d' "integració educativa", donant lloc al d' "educació inclusiva". Amb aquest canvi de denominació es va passar de la visió d'aprendre al mateix lloc a la visió d'aprendre conjuntament, independentment de les condicions personals, físiques, mentals socials o culturals de cadascú. Des de la dècada dels noranta fins a dia d'avui han anat succeint una sèrie d'esdeveniments polítics a nivell internacional que han conduït als governs a legislar cap a la inclusió i l'equitat en l'educació. Entre aquests, cal mencionar el moviment Educació per a Tots (EPT) de l'ONU, que amb la seva **Declaració Mundial sobre Educació per a tots** (ONU, 1990) estableix un enfocament integral per identificar, d'una banda, els obstacles amb què es troba una part de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge (alumnat amb discapacitat, de diferents orígens socioculturals, en risc d'exclusió, entre d'altres), així com els recursos disponibles a nivell nacional i comunitari per superar aquests obstacles.

L'any 1994 es va celebrar la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials a Salamanca, organitzada per la UNESCO i el Ministeri d'Educació i Ciència d'Espanya, elaborant-se la **Declaració de Salamanca i Marc d'Acció sobre Necessitats Educatives Especial** (UNESCO, 1994) on s'impulsà l'educació inclusiva, analitzant els canvis necessaris en les polítiques per promoure una educació per a tots i totes amb equitat.

L'Any 2000 el Fòrum Mundial sobre Educació de Dakar es va celebrar per avaluar els progressos realitzats des de l'anterior declaració i els participants acordaren el **Marc d'Acció de Dakar** (UNESCO, 2000), comproment-se a aconseguir una educació per a totes les persones de cara a l'any 2015. Tanmateix, el Fòrum emmarcà la UNESCO com la principal organització responsable de coordinar a les institucions i organitzacions en l'assoliment dels objectius.

L'any 2006 se celebrà la **Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat** (ONU, 2006), ja citat anteriorment. Dos anys més tard, el 2008 va tenir lloc a Ginebra la **48^a reunió de la Conferència Internacional d'Educació** (UNESCO, 2008) amb el tema *L'educació inclusiva: El camí cap al futur* on es debateren diferents formes de proporcionar educació a les persones amb menys oportunitats d'aprenentatge i d'accés al sistema educatiu. En aquesta conferència es posà en especial rellevància la importància d'ampliar el concepte d'inclusió que englobés a tot tipus d'alumnat, partint del principi de què tot l'alumnat és igual d'important i té els mateixos drets a rebre oportunitats d'aprenentatge.

Més recentment, el 2015 esdevingué el Fòrum Mundial sobre l'Educació a partir de la qual es va acordar la **Declaració d'Incheon** (UNESCO, 2015) i, partint de les premisses d'aquesta declaració, la UNESCO publicà **L'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible** (UNESCO, 2015), exposada anteriorment i referent actual en educació.

En el cas d'Espanya, així com a Catalunya, al llarg dels anys han anat sorgint diferents legislacions que han impulsat l'educació inclusiva fins a dia d'avui. Paral·lelament, diferents entitats per a persones amb NESE i NEE treballen per la conscienciació en què aquest col·lectiu tingui una vida el més inclusiva i activa possible en tots els àmbits, tant a nivell local, regional, autonòmic com estatal. Alguns exemples poden ser: la Federació Espanyola de la dislèxia, i l'Associació Catalana de Dislèxia i Altres

Dificultats Específiques, la Federació espanyola de l'Autisme, la Federació catalana d'Autisme, Plena Inclusión, La Confederación Nacional de Sords, La Confederación Española de Personas amb Discapacitat Física i Orgànica, la Federació Espanyola de Dany Cerebral, la Fundació ONCE, la Confederación Salud Mental Espanya, entre moltes altres no menys importants.

4.1.3. Factors que dificulten la inclusió

Malgrat la voluntat de que l'educació esdevingui més inclusiva per part dels diferents organismes internacionals en els últims trenta anys, així com els grans esforços que s'estan fent al nostre país en termes d'inclusió promoguts per l'actual LOMLOE (2022), existeixen una sèrie de factors que dificulten la inclusió, segons diversos autors.

D'una banda, l'actitud de conformitat amb tot el que ja s'ha avançat en inclusió, actitud que segons Echeita (2022) rellenteix els processos d'inclusió a la pràctica diària, la qual cosa acaba afectant a aquells alumnes que encara pateixen processos d'exclusió. Aquestes actituds condueixen al que Waitoller (2020) anomena "educació inclusiva selectiva o deficitària", la qual està enfocada només en certs grups d'alumnes, en alguns centres escolars i només en algunes etapes educatives (majoritàriament a educació infantil, primària i, en algunes ocasions, a secundària).

D'altra banda, la idea col·lectiva de la majoria d'agents educatius poc eficients (Sandoval *et al.*, 2012) que entenen el suport educatiu com aquell que s'atorga a alumnes amb NEE de la mà d'especialistes de la pedagogia terapèutica, logopèdia, entre d'altres, que treuen de l'aula a aquest tipus d'alumnat (Echeita, 2022). Aquesta concepció de suport educatiu crea, paradoxalment, processos excloents dins el miratge d'educació inclusiva i barreres perquè esdevinguin altres pràctiques més inclusives (Arnaiz i Escarbajal, 2020).

4.2. ALUMNAT AMB NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU

L'actual LOMLOE (Jefatura de Estado, 2022) amb l'article 71, així com a Catalunya el vigent Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu (Generalitat de Catalunya, 2017), ja citats anteriorment, estableixen que pertanyen a la categoria d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) els següents casos:

En primer lloc, l'alumnat que presenta necessitats educatives especials (NEE), les quals poden ser derivades de: trastorn greu de la conducta, discapacitat física, discapacitat intel·lectual, trastorn mental, discapacitat visual i auditiva, malalties degeneratives minoritàries, així com trastorns de l'espectre de l'autisme (TEA).

En segon lloc, l'alumnat amb altes capacitats, que és aquell que manifesten superdotació, talents o bé precocitat en els aprenentatges.

En tercer lloc, l'alumnat amb trastorns d'aprenentatge o comunicació, que comprèn trastorns de comunicació i del llenguatge (dislèxia i trastorn específic del llenguatge o TEL), discalculia i trastorn per dèficit d'atenció (TDAH).

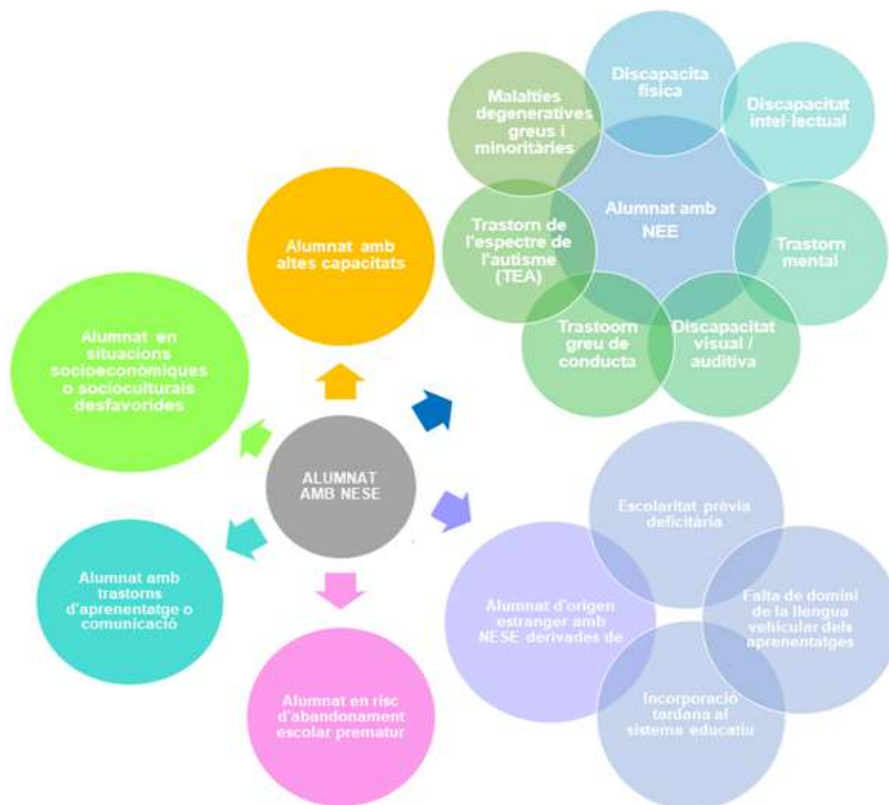
En quart lloc, l'alumnat d'origen estranger amb NESE derivades de: incorporació tardana al sistema educatiu, falta de domini de la llengua vehicular i escolaritat prèvia deficitària.

Addicionalment, l'alumnat amb situacions socioeconòmiques i socioculturals desfavorides.

Per últim, l'alumnat amb risc d'abandonament escolar prematur.

Figura 3

Categorització de les NESE



Nota: l'esquema de relació mostra les diferents tipologies d'alumnat amb NESE d'acord al Decret 150/2017. Elaboració pròpia.

Cal posar èmfasi en la diferenciació de NEE i NESE ja que, com s'observa, no tot l'alumnat que precisa de suports educatius específics (NESE) presentarà necessitats educatives especials (NEE). En canvi, tots l'alumnat amb NEE si que precisarà d'aquestes mesures de suport específics degut a què pateixen diferents trastorns i discapacitats físiques o intel·lectuals que així ho requereixen. No obstant, aquestes manifestacions varien en cada persona i es manifesten en múltiples formes i graus d'afectació (León *et al.*, 2016; Monclús i Saban, 2012).

A continuació es desenvolupen més detalladament les diferents NESE existents en els participants de l'estudi de cas, que són NESE derivades, d'una banda, de NEE, concretament de discapacitat intel·lectual i TEA i, d'altra banda, derivades de trastorns d'aprenentatge i comunicació com la dislèxia i el trastorn per dèficit d'atenció (TDAH).

4.2.1. Discapacitat intel·lectual

La discapacitat intel·lectual és un tipus de NEE que, segons 12.^a edició del Manual de l'Associació Americana de Discapacitats Intel·lectuals i del Desenvolupament (AAIDD) (2021), es caracteritza per la manifestació de limitacions significatives a nivell de funcionament intel·lectual així com a nivell de conducta adaptativa (habilitats conceptuals, socials i pràctiques).

4.2.2. Trastorn de l'espectre de l'autisme (TEA)

El TEA, també anomenat autisme, és un tipus de NEE que al llarg dels anys, múltiples autors han definit de maneres diverses i aquestes definicions han anat evolucionant com a resultat dels coneixements que ha proporcionat la ciència en les seves investigacions sobre el trastorn (Giné i Giné, 2010). Actualment, l'Organització Mundial de la Salut (2023), defineix l'autisme com "un grup d'afeccions diverses relacionades amb el desenvolupament del cervell". El Departament d'Ensenyament concreta que es tracta d'un trastorn del desenvolupament que es manifesta dificultant l'aprenentatge d'habilitats comunicatives i socials i la capacitat per a regular de manera flexible la conducta i el pensament. Addicionalment, aquest trastorn també manifesta patrons restrictius i repetitius de comportament, interessos o activitats i pot comprendre diferents formes d'afectació en les persones (American Psychiatric Association, 2022).

4.2.3. Dislèxia

La dislèxia és un tipus de trastorn d'aprenentatge i comunicació que provoca, d'acord a Fernández *et al.* (2020) que les persones que el pateixen manifestin dificultats per distingir i memoritzar les lletres o grups de lletres, així com manca d'ordre i de ritme a l'hora de col·locar les lletres o bé ordenar i estructurar frases, la qual cosa es fa evident en el procés de lectoescriptura.

4.2.4. Trastorn per dèficit d'atenció (TDAH)

El TDAH és un tipus de trastorn de l'aprenentatge i la comunicació que es pot manifestar amb o sense hiperactivitat. El seu origen és neurobiològic i s'inicia a l'edat infantil. Es caracteritza per un nivell d'impulsivitat, activitat i desatenció persistents (Carrasco, 2022). Addicionalment, el seu rendiment està per sota de les seves capacitats i poden presentar trastorns emocionals i del comportament (Associació Americana de Discapacitats Intel·lectuals i del Desenvolupament, 2021).

4.3. APRENTATGE INTEGRAT DE CONTINGUTS I LLENGUA ESTRANGERA (AICLE)

4.3.1. Definició

El terme AICLE, formulat per primera vegada per l'autor Marsh (1994) fa referència a un enfocament educatiu on s'utilitza una llengua vehicular estrangera en el procés d'ensenyament i aprenentatge d'altres continguts curriculars (Marsh *et al.*, 2010). Les institucions educatives opten per aquests projectes perquè es comprèn com una oportunitat d'aprendre una llengua estrangera alhora que s'aprenen altres continguts de forma contextualitzada (Gajo, 2007).

4.3.2. Condicions necessàries per l'èxit de l'AICLE

Cal tenir present, però, que l'avaluació de la metodologia AICLE s'ha d'efectuar a llarg termini per començar a apreciar els seus beneficis (Fortanet i Ruiz, 2009; Navés, 2009), i per tal que l'AICLE resulti realment una innovació pedagògica que millori la qualitat educativa han d'intervenir una sèrie de factors. D'acord a la revisió bibliogràfica realitzada es resumeixen, a grans trets, aquests factors de la manera següent:

En primer lloc, abans d'implementar un model d'AICLE és necessari que la institució educativa efectui una reflexió profunda per adaptar-la el millor possible al seu context, replantejant les seves metodologies, pràctiques i concepcions de l'aprenentatge, reorganitzant, i redistribuint els seus recursos. En definitiva, cal replantejar el propi model educatiu per tal de poder elaborar una planificació adequada i implementar l'AICLE amb garanties d'èxit. No obstant, és freqüent que els centres educatius es precipitin en la seva implementació sense haver fet abans una planificació adequada (Doiz i Lasagabaster, 2014; Laorden i Peñafiel, 2010).

En segon lloc, cal que la institució educativa ofereixi el suport necessari als docents que implementen AICLE (Pladevall, 2019) proporcionant els recursos funcionals (espais, horaris i personal) i d'aprenentatge imprescindibles pel seu desenvolupament, així com temps per fer possible la coordinació i la cooperació.

En tercer lloc, cal que s'estableixi una bona coordinació entre els diferents educands de la comunitat educativa (Pavón *et al.*, 2015) i trobar espais de reflexió i d'acció comú per poder implementar l'AICLE des d'una perspectiva integradora i transversal a l'escola, acordant els continguts que es treballaran en la llengua estrangera i en la llengua materna i formulant estratègies per garantir l'aprenentatge.

Adicionalment, és imprescindible una formació superior de qualitat per part del professorat, així com la formació continuada en matèria de llengua estrangera, de continguts curriculars, de didàctica (Halbach, 2015) i formació en metodologies més actives. (Cabezuelo i Fernández, 2014; Durán i Beltrán, 2017; Gajo, 2011; Pappa *et al.*, 2017; Pérez, 2016).

La naturalesa dual d'aprenentatge de llengua i continguts extralingüístics que comporta l'AICLE, requereix d'un canvi significatiu en la metodologia, que ha de considerar la implementació de noves maneres de fer més actives. Les estratègies

metodològiques que afavoreixen un aprenentatge significatiu en AICLE, d'acord a Bolarín *et al.* (2021) es basen en:

En primer lloc, fer ús de la llengua materna i la llengua estrangera en el procés d'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, es permet a l'alumnat comptar amb la seva llengua materna comprovant la comprensió de la llengua en aprenentatge a través d'aquesta, alhora que s'incentiva al màxim l'ús de la llengua estrangera, oferint reptes motivadors que engresquin a l'alumnat a comunicar-se en aquesta.

En segon lloc, proporcionar situacions d'ensenyament aprenentatge on l'alumne és el centre basades en el diàleg entre educador i educand per tal d'adaptar-se a les diferents necessitats d'aprenentatge, proporcionant els recursos, suports i la guia necessària per ajudar en la comprensió de la llengua estrangera.

Malgrat tot, no disposar de professorat que sigui competent en les dues especialitats: l'anglès i les matèries que s'imparteixen en anglès, i que estigui format en aquest tipus de metodologies més actives és una realitat en moltes ocasions al nostre país (Cladera i Valdés, 2018; Palacios *et al.*, 2018; Gajo, 2011; Mehisto *et al.*, 2009)

De fet, l'informe *Key data on teaching languages at school in Europe* elaborat per l'Agència Executiva Europea de l'Educació i Cultura (EACEA) (2017), alerta que la principal amenaça en la viabilitat de l'AICLE és la manca de docents qualificats.

4.3.3. El recorregut de l'AICLE

En aquest món global en el que vivim l'anglès és la principal llengua de comunicació a nivell internacional (Seidlhofer, 2005). Això explica que, en les últimes dècades, els sistemes educatius europeus han detectat la necessitat d'incrementar l'aprenentatge plurilingüe, optant per estratègies com l'AICLE (Artigues i Valdés, 2018).

A nivell internacional, un dels primers textos que reflecteix la cooperació europea en matèria de plurilingüisme és la **Resolució del Consell d'Europa** de 1995 per crear polítiques lingüístiques basades en el plurilingüisme des d'un enfocament interdisciplinari: l'AICLE.

A Espanya, l'any 2004 es van començar a implementar els primers programes d'AICLE d'acord al **Marc europeu comú de referència per a les llengües** (2003) que estableix com a necessària la competència comunicativa dels ciutadans i les ciutadanes en, com a mínim, dues llengües estrangeres. Des d'aleshores, el procés d'implementació d'AICLE ha anat *in crescendo* en les diferents comunitats autònomes.

Concretament, a Catalunya el Govern va desenvolupar l'any 2013 l'estratègia **L'escola catalana, un marc per al plurilingüisme** i, des d'aleshores, s'han anat impulsant una sèrie de projectes institucionals per fomentar el plurilingüisme a les aules catalanes com ara:

En primer lloc, el programa **Avancem cap al tractament integrat de llengües** (Generalitat de Catalunya, 2016), nascut al curs 2015-2016 que proposa l'aprenentatge integrat de les llengües als centres educatius participants d'Educació Infantil, Primària, Secundària i Batxillerat.

En segon lloc, el **Programa d'impuls a la internacionalització de l'educació *Aprendre i interactuar en un context global***, que es creà amb l'objectiu de potenciar la internacionalització dels centres educatius de Catalunya per afavorir el plurilingüisme i la interculturalitat a les escoles amb intercanvis d'estudiants.

Per últim, el Programa d'auxiliars de conversa destinat a oferir suport als centres educatius participants de programes innovadors per a la gestió de les llengües estrangeres curriculars, que són les llengües: anglesa, francesa, alemanya i italiana.

4.3.4. Beneficis de l'AICLE

A dia d'avui el camp de la neurociència i multitud d'investigacions a nivell nacional i internacional avalen els beneficis de l'AICLE implementat correctament i adaptat a cada context. Aquests conclouen el següent:

En primer lloc, s'al·lega que l'AICLE permet presentar la llengua dins d'un context significatiu, així com participa en la millora de la competència lingüística de l'aprenent a través de reptes cognitius i la resolució de problemes, promovent l'autonomia i a desenvolupar i potenciar el pensament (Coyle *et al.*, 2010).

En segon lloc, es defensa que l'alumnat manifesta major fluïdesa i creativitat en l'ús de la llengua estrangera pel fet de poder fer-ne ús des de l'espontaneïtat (Dalton, 2008). Tanmateix, els i les parlants plurilingües desenvolupen la capacitat d'alternar codis lingüístics diferents i crear noves formes híbrides i innovadores de llenguatge la qual cosa es coneix com a *codeswitching* o alternança de codis (Artigues i Valdés, 2018). En definitiva, es conclou que a través de l'AICLE l'alumnat obté un nivell de competència comunicativa molt més alt en comparació al que es pot assolir en contextos d'ensenyament formal de l'anglès (Lasagabaster, 2008; Pérez, 2018; Pérez i Lancaster, 2017; Pfenninger, 2016).

En tercer lloc, s'exposa que l'AICLE promou la motivació de l'alumnat (Doiz *et al.*, 2014), promou una actitud positiva cap a l'aprenentatge (Lasagabaster i Sierra, 2009; San Isidro, 2009), incrementa l'autoestima en l'alumnat (Spratt, 2017) i redueix els nivells d'ansietat davant l'aprenentatge d'una llengua estrangera (Arnaiz, 2016; Maillat, 2010; Muñoz i Ortega, 2015).

Addicionalment, l'AICLE no interfereix en l'aprenentatge d'altres matèries (Coyle *et al.*, 2010; Dalton, 2008; Moore i Nussbaum, 2011; Nieto, 2014), sinó que, pel contrari, l'alumnat en contextos d'AICLE manifesta millors resultats d'aprenentatge en comparació amb l'alumnat que cursa les matèries en la llengua materna (Lasagabaster i Ruiz, 2010).

4.3.5. L'AICLE en termes d'inclusió: l'atenció a l'alumnat amb NESE

D'acord a Casas i Rascón (2021), actualment, tot i que fa dues dècades que es porta implantant l'AICLE al nostre país, hi ha escassetat d'estudis que analitzin els beneficis i els inconvenients d'aquesta estratègia en alumnes amb NESE i esdevé una necessitat imminent analitzar els efectes de l'AICLE en termes d'inclusió a la realitat dels centres.

Marsh (2000) sosté que l'AICLE fa possible traspasar les barreres socioeconòmiques que tradicionalment han condicionat l'aprenentatge d'idiomes pel fet que ofereix la possibilitat d'aprendre una llengua estrangera de manera vivencial i significativa, independentment de la condició social o econòmica de l'alumnat. No obstant, la realitat al nostre país és que l'AICLE és molt més present i en major grau en escoles de tipologia concertada i privada que no pas en escoles públiques (Casas i Rascón, 2021). Aquest és un motiu de gran preocupació perquè genera situacions de desigualtat d'acord a Bruton (2015) i Paran (2013), així com situacions de discriminació de l'alumnat provinent d'escoles que no empren l'AICLE, generant-se el debat sobre si l'aprenentatge plurilingüe a les escoles és realment inclusiu o esdevé exclouent i elitista (Madrid i Pérez, 2018; Pérez, 2019).

En quant als contextos educatius d'AICLE, autors com Madrid i Pérez (2018) fan referència a una sèrie de variables que podrien causar avantatges i desavantatges en el procés d'aprenentatge de l'alumnat en contextos d'AICLE, com ara els coneixements previs, el nivell d'anglès dels alumnes o la condició socioeconòmica (especialment el nivell educatiu de les famílies). En aquest sentit, l'AICLE pot suposar un aprenentatge encaminat a l'alumnat més ben dotat i que exclou a l'alumnat amb NESE (Cioè, 2017; Kremer, 2005; Marinova *et al.*, 2016). De fet, Durán (2021) i Durán *et al.* (2020) especifiquen que a l'etapa de Primària aquest alumnat rep les ajudes pertinents per seguir endavant en l'AICLE, al contrari que a l'Educació Secundària, on no rep aquest suport i, malauradament, alguna part d'aquest alumnat acaba abandonant els estudis. Aquesta és una conseqüència, d'una banda, de la dificultat afegida que comporta el plurilingüisme a Secundària per als alumnes amb NESE i, d'altra banda, de la tendència dels centres a justificar el baix rendiment acadèmic a causa de les dificultats dels estudiants amb NESE i resistir-se a replantejar la pròpia pràctica docent (Durán *et al.*, 2020; Laorden i Peñafiel, 2010; Pena i Porto, 2008).

Adicionalment, Santos i Gurau (2013) en les seves investigacions conclouen que l'alumnat en contextos d'AICLE manifesten nivells d'ansietat més alts en els estudis en general que l'alumnat d'escoles on s'imparteix l'anglès únicament com a assignatura formal.

4.3.6. Propostes perquè l'AICLE esdevingui més inclusiu

La bibliografia al respecte ofereix tota una sèrie de recursos per fer de l'AICLE un aprenentatge més inclusiu. Aquests es poden resumir en: repartir l'alumnat grups més reduïts i plurals (Muntaner, 2014), organitzar activitats de lleure i culturals que fomentin la utilització de la llengua estrangera (León *et al.*, 2016), crear situacions d'aprenentatge variades (Madrid i Julius, 2017; Ortega *et al.*, 2018) per afavorir la participació dels alumnes, adaptant els continguts a les necessitats i els interessos de cada alumne (Barrios, 2010; Madrid i Hughes, 2011; Madrid i Julius, 2017) i proporcionar recursos visuals per facilitar la comprensió (El Homrani *et al.*, 2017), així com parlar de forma pausada exagerant la pronunciació, emprar la primera llengua quan calgui aclarir els conceptes i mostrar-se optimista, amable, tolerant i flexible, centrant-se en els progressos de l'alumnat (Ortega *et al.*, 2018).

4.4. APORTACIÓ A LA SOCIETAT I ÈTICA PROFESSIONAL

4.4.1. Aportació a la societat

Primerament, l'estudi pretén aportar més dades en l'escàs el marc bibliogràfic sobre la inclusió dels alumnes amb NESE en l'AICLE, resolent, d'acord a Buendía i Berrocal (2001) els interrogants que formulà la investigadora en la pràctica docent, els quals no es podrien resoldre només amb els coneixements de la pròpia experiència professional.

Segonament, pretén compartir una experiència real i conèixer la situació que viuen, tant l'alumnat amb NESE com el professorat d'AICLE en un centre de primària, conèixer les pràctiques inclusives i propostes interessants que es duen a terme, així com les possibles barreres que encara cal erradicar i els reptes amb què es troba l'alumnat i el professorat en aquest procés.

Adicionalment, pretén cooperar en la millora de la pràctica educativa, posant els resultats obtinguts a disposició del centre educatiu. D'una banda, per col·laborar en els processos de reflexió i avaluació de la pràctica educativa del centre en matèria d'actuacions inclusives que s'estan duent a terme i actuacions que es podrien millorar. D'altra banda, per cooperar en la millora de l'experiència docent, reconeixent la tasca educativa i aportant informació que els podria ajudar en la pràctica. En tercer lloc, per cooperar en la millora de l'experiència educativa de l'alumnat, en termes d'equitat, benestar i desenvolupament ple en el context educatiu.

4.4.2. Ètica professional

Seguint els paràmetres de Buendía i Berrocal (2001), Blaxter *et al.* (2010), Fàbregas *et al.* (2016) i Rodríguez-Gómez (2018), esmentar que es tracta d'una investigació ètica pels següents motius:

En primer lloc, perquè es va respectar el dret a l'autonomia dels participants, informant-los de tot el procés, resolent les inquietuds i dubtes que podien sorgir i obtenint el seu consentiment.

En segon lloc, perquè es va respectar en tot moment el seu dret a la privacitat, garantint l'anonimat i la confidencialitat en l'ús de les dades per evitar qualsevol tipus de perjudici cap a les persones.

D'afegitó, en el cas dels i les participants més vulnerables a possibles pressions com podria ser l'alumnat, es van establir les mesures necessàries per protegir els seus drets i benestar, aprofitant estones de treball lliure per proposar-los anar a una sala a fer el qüestionari on estarien tranquils i on el professorat desconeceria les respostes de cadascú o cadascuna.

Per últim, afegir que es va actuar d'acord al codi deontològic de l'orientació educativa a Espanya (COPOE, 2015), tractant a les persones amb la major dignitat, respectant els seus drets, sense fer judicis de valor i actuant amb professionalitat, independentment de la condició de la persona.

5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

En aquest apartat es planteja el context on es realitzà l'estudi i la seva situació en relació a l'alumnat NESE i l'AICLE. Seguidament, es concreten les preguntes que guiaren la investigació, així com els objectius establerts.

5.1. CONTEXT

L'estudi es contextualitza a una escola concertada d'una sola línia pertanyent al municipi de Sant Sadurn d'Anoia, a l'Alt Penedès que, segons les darreres dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya de 2022, té una població de 12.863 habitants i una extensió de 18,97 Km². A part d'aquesta escola, la vil·la compta amb dues llars d'infants públiques, un altre col·legi concertat que ofereix ensenyament dels zero als setze anys i diferents Batxillerats, el qual gaudeix de cert renom a Catalunya, dos centres d'Educació Infantil i Primària públics, i dos instituts públics. La població es caracteritza per tenir un poder adquisitiu entre mitjà i mitjà-alt, on gran part d'aquesta es dedica al sector vitivinícola. De fet, es troben nombrosos cellers d'elaboració de cava, entre ells els més importants del país, així com una fàbrica-museu de xocolata, també molt popular. El poble compta amb una biblioteca municipal, poliesportiu i piscina municipal, un centre obert i un casal de joventut impulsor de diversitat d'activitats culturals durant l'any.

Seguint amb la descripció de l'escola en concret, oferta ensenyament dels zero als setze anys, i també oferta Batxillerat dual des del curs 2021-2022. Compta amb tres edificis diferenciats, un per a cada etapa, amb quatre patis. Addicionalment, d'ençà de la pandèmia fa ús de places del poble properes com a espai d'esbarjo de forma rotatòria i d'un terreny proper envoltat de vinyes amb un hort.

Els orígens de l'escola es remunten a l'any 1864, quan una congregació de religioses la fundà amb suport particular i de l'ajuntament. Fa sis anys, es va adherir a una xarxa de trenta-sis escoles d'arreu del país originàries de la mateixa congregació per establir un projecte educatiu compartit. Es defineix com una escola cristiana, catalana i compromesa amb la cultura i llengua, que educa en valors i atorga suma importància a la relació amb les famílies durant tot el curs. Apart de les tutories durant el curs, l'escola estableix una comunicació fluida constant a través de la plataforma del centre i convida a les famílies diverses vegades durant el curs per participar en activitats culturals. Té com a finalitat la formació integral de la persona des d'una concepció cristiana per potenciar les capacitats dels alumnes en totes les dimensions.

En el moment de l'estudi, l'escola estava involucrada en diferents projectes. En primer lloc, participava a nivell local en un servei comunitari, on estudiants de Secundària realitzaven activitats al Casal dels Avis del poble, entre d'altres serveis solidaris en col·laboració amb diferents ONG. En segon lloc, a nivell de la Fundació, participaven en el programa de pastoral i en un Conveni amb l'Hospital de Sant Joan de Déu per la detecció de possibles trastorns d'aprenentatge en edats primerenques. En tercer lloc, també participava en projectes impulsats pel Departament d'Ensenyament, formant part de: Escola Nova 21, Impuls per la lectura-ILEC, Escola verda, Robòtica Educativa, Programa Salut i Escola, Pla Català de l'Esport i, en matèria de plurilingüisme, participava en el programa d'innovació pedagògica Generació Plurilingüe (GEP) i d'auxiliar de conversa des del curs 2017-2018.

5.1.1. Projecte Plurilingüe

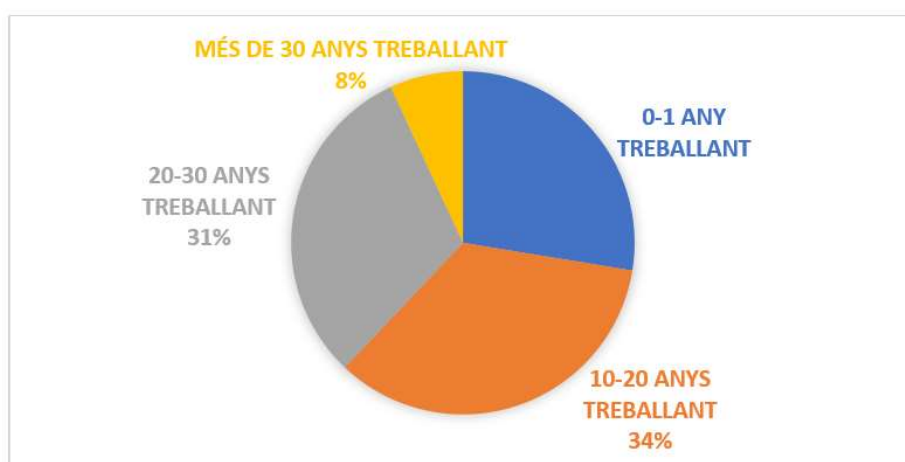
Al participar en el programa GEP, el 50% de temps d'aprenentatge a P4 i P5 era en llengua anglesa amb la tutora, i a Primària el 33% de les hores lectives amb els i les especialistes d'anglès. Disposaven d'auxiliar de conversa nadiu a totes les etapes i s'impartien diverses assignatures en anglès i una en francès. A primària s'encarregaven de les hores d'AICLE les mestres especialistes de llengua anglesa, mentre que a secundària s'emprava l'AICLE a assignatures on el professorat corresponent comptava amb el nivell d'anglès adient. Addicionalment, aquests recursos es complementaven amb activitats culturals: celebracions, la participació en colònies en anglès a Primària i un viatge a Dublín a 2n d'ESO, la possibilitat de realitzar els exàmens oficials de Cambridge (*Starters, Movers, Flyers, Ket i Pet*) a l'escola, així com la possibilitat de cursar el batxillerat dual ja esmentat anteriorment.

5.1.2. Professorat

En el moment de l'estudi, l'equip docent el formaven vint-i-cinc professionals, sis a Educació Infantil de Primer i Segon Cicle, deu a Educació Primària i nou a Educació Secundària, així com dues vetlladores a Educació Infantil i Primària i una vetlladora a Educació Secundària. També comptava amb un equip psicopedagògic format per les dues psicopedagogues del centre, que alhora es dedicaven a la tasca docent. Cal esmentar que en els últims cinc anys l'escola havia anat experimentant una elevada afluència de professorat diferent. D'una banda, s'havien anat jubilant i pre-jubilant algunes mestres a l'etapa d'Educació Infantil i Primària, coincidint amb la introducció de l'AICLE a l'escola i diferents professionals hi treballaren per poc temps i per diversos motius. D'altra banda, alguns professors d'Educació Secundària que feia anys que hi treballaven van marxar. En aquell moment, el 32% del professorat era novell amb menys d'un any treballant, el 40% portava més de deu anys, el 36% portava més de 20 anys i el 8% més de trenta anys.

Figura 4

Antiguitat del professorat al centre



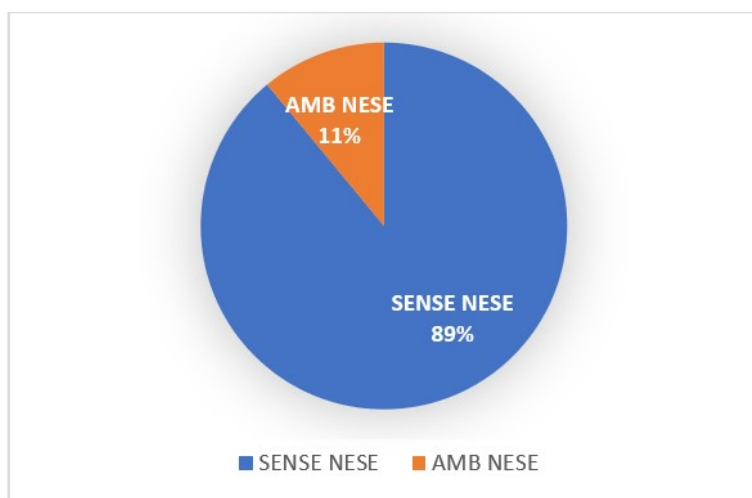
Nota: Elaboració pròpia.

5.1.3. Alumnat

En el curs corresponent al moment de l'estudi, el centre atenia a 350 alumnes procedents majoritàriament de la vil·la, de famílies de classe mitjana i benestant, en la seva majoria, catalanoparlants i, una minoria, de famílies castellanoparlants, entre d'altres llengües maternes com l'àrab, l'amazic, el pakistanès, el polonès o el rus. En quant a l'etapa d'Educació Primària, aquesta comptava amb 150 estudiants. La mitjana d'alumnes per classe a primària era de 26 alumnes, un nombre elevat considerant les indicacions oficials. Això succeïa perquè és una escola de només una línia i, en aquell moment, hi havia una alta demanda. D'una banda, per la pròpia decisió de les famílies que procuraven una alternativa a l'escolaritat pública que oferís més hores lectives i un ensenyament plurilingüe. D'altra banda, a causa de la distribució d'alumnat nouvingut, fruit dels acords locals entre els diferents centres del municipi per a combatre la segregació escolar existent i promoure l'escolarització equilibrada arran de l'adhesió de Sant Sadurní d'Anoia al *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya: Un compromís per a l'èxit educatiu* (Síndic de Greuges, 2019). El col·lectiu amb NESE a primària comprenia setze alumnes, equivalent a l'11% de l'alumnat.

Figura 5

Alumnes amb NESE a Primària



Nota: Elaboració pròpia.

En conclusió, el centre educatiu apostava fortament per una escola d'ensenyament plurilingüe. Tanmateix, se'ls presentava el repte imminent de fer possible l'AICLE en el marc d'una escola més inclusiva.

5.2. PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

Les preguntes que conduïren a formular els objectius a assolir durant la investigació eren les següents:

- El professorat posa en marxa mesures inclusives a l'aula per fomentar la participació i implicació de l'alumnat amb NESE durant l'AICLE?
- Amb quins reptes es troba el professorat a l'hora d'implementar l'AICLE en un context d'educació inclusiva?
- Com respon l'alumnat amb NESE davant les propostes educatives?
- Quines possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge poden aparèixer en l'alumnat amb NESE implementant aquesta metodologia?

5.3. OBJECTIUS D'INVESTIGACIÓ

5.3.1. Objectiu General (OG)

O.G.1. Determinar les barreres i oportunitats d'aprenentatge en l'alumnat amb NESE d'una escola de Primària que empra la metodologia AICLE

5.3.2. Objectius Específics (O.E.)

O.E. 1. 1. Descriure les pràctiques educatives per atendre a les NESE durant l'AICLE.

O.E.1. 2. Analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista docent.

O.E.1.3. Analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista de l'alumnat.

6. MARC METODOLÒGIC

En aquest punt s'exposa l'enfocament metodològic d'aquesta investigació, la descripció i justificació del context emprat, la població i mostra de l'estudi, els instruments per a la recollida d'informació utilitzats, les estratègies de recollida i d'anàlisi de dades i, finalment, la temporització de la investigació.

6.1. ENFOCAMENT METODOLÒGIC

Considerant el temps i recursos disponibles per a la recerca, el tipus d'investigació escollida va ser un estudi de cas únic descriptiu, d'aproximació fenomenològica i transversal. Descriptiu perquè pretenia descriure una situació real (Rodríguez-Gómez, 2018) per determinar les barreres i oportunitats d'aprenentatge en l'alumnat amb NESE d'una escola de Primària que empra la metodologia AICLE. D'aproximació fenomenològica, perquè es va fer a través de la perspectiva de l'alumnat i el professorat implicat (Durán, 2002). I transversal perquè l'anàlisi de les percepcions de l'alumnat i el professorat s'efectuaren en un moment determinat (Hernández *et al.*, 2014).

En coherència amb els objectius plantejats a l'estudi, la recerca es va dur a terme mitjançant una metodologia mixta (Creswell i Plano, 2018) on convergiren metodologies qualitatives i quantitatives.

D'una banda, la metodologia qualitatives mitjançant la realització d'entrevistes va permetre obtenir informació rica i detallada dels processos d'AICLE a partir de la interpretació de la realitat del professorat, per tal de comprendre millor l'objecte d'estudi (Portell *et al.*, 2003). No obstant, cal esmentar que es pretenia realitzar entrevistes també a l'alumnat per complementar els qüestionaris, la qual cosa no va ser possible per factors temporals per part de l'escola.

D'altra banda, el fet d'emprar també metodologies quantitatives va permetre aportar un cert rigor científic que no hagués permès una investigació únicament qualitativa (Denscombe, 2010). Concretament, es va emprar la metodologia quantitativa *ex-post-facto* o no experimental, és a dir, sense control de variables, mitjançant la realització de qüestionaris, la qual cosa va fer possible una aproximació a la realitat sense alterar el context natural dels participants i atorgar validesa externa a l'estudi (Rodríguez-Gómez, 2018). Tot plegat sense oblidar que no seria possible generalitzar els resultats degut a què es tractava d'un nombre reduït de participants i la mostra no resultava suficientment representativa (Hernández *et al.*, 2014).

Figura 6

Esquema del mètode d'investigació i tipus d'estudi seleccionats.



Nota: elaboració pròpia.

6.2. PLANIFICACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

6.2.1. Context

El context va ser triat amb motiu del fenomen a investigar, ja que es tractava d'un centre que emprava la metodologia AICLE, i també perquè la investigadora comptava amb una sèrie de contactes al centre, companys de professió en el passat.

A continuació es detalla el context concret a l'àmbit d'investigació, que és l'AICLE a l'etapa de Primària i l'alumnat amb NESE. Específicament, es descriu i s'exposen les principals característiques de: l'alumnat amb NESE a primària, el projecte d'AICLE i el professorat d'anglès.

- ***L'alumnat amb NESE a Primària***

Com s'ha esmentat en la contextualització general, en el moment de l'estudi l'alumnat amb NESE comprenia un 11% de tot l'alumnat de Primària de l'escola, un grup de setze alumnes en total. A Segon hi havia un alumne amb pluridiscapacitat, un alumne amb TEA i dos amb dislèxia, a Tercer hi havia una alumne amb dislèxia, a Quart hi havia un alumne amb TEA i un alumne amb discapacitat intel·lectual amb TEL, a Cinquè hi havia un alumne amb discapacitat intel·lectual amb TEL, un amb TEA i dos amb dislèxia i TDAH, i a Sisè hi havia cinc alumnes amb dislèxia, que també presentaven TDAH.

Taula 1

Freqüència i percentatge de l'alumnat amb NESE

<i>TIPUS DE NESE</i>	<i>FREQÜÈNCIA</i>	<i>PERCENTATGE</i>
<i>Discapacitat intel·lectual amb TEL</i>	2	12
<i>Dislèxia amb TDAH</i>	10	64
<i>Pluridiscapacitat</i>	1	6
<i>TEA</i>	3	18

Nota: elaboració pròpia.

- ***El Projecte d'AICLE a Primària***

A l'etapa de Primària l'AICLE ocupava un 29,3% de l'aprenentatge a l'escola. L'ensenyament formal d'anglès ocupava tres hores setmanals a cada curs mentre que les hores de la resta d'assignatures d'AICLE, que eren Ciències Socials (Social Science), Ciències Naturals (Natural Science), Arts Plàstiques (Arts&Crafts), conversa (Speak) i Entorns d'Aprenentatge (Learning Environments) variaven en funció dels cicles de la següent manera.

A Cicle Inicial, s'emprava l'anglès un total de deu hores setmanals: dues hores a Social Science, dues hores a Arts&Crafts, una hora a Speak, dues hores a *Learning Environments* i tres hores a English.

A Cicle Mitjà s'emprava l'anglès un total de nou hores i mitja setmanals: dues hores a Natural Science, una hora i mitja a Arts&Crafts, una hora a Speak, dues hores a Learning Environments i tres hores a English.

A Cicle Superior, s'emprava l'anglès un total de set hores setmanals: dues hores a Natural Science, una hora a Arts&Crafts, una hora a Speak i tres hores a English. En aquest cicle es començà a oferir en aquell curs l'assignatura de Música en francès una hora a la setmana.

En el cas de les ciències, tant socials com naturals, el professorat d'AICLE i les tutores i tutors de cada curs seleccionaven els temes, de manera que una part del programari es feia en anglès i l'altra en català, procurant que en cursos següents es fes a la inversa.

En el cas de les hores de conversa, es dividia el grup classe en dos grups i es treballava l'anglès de forma més oral amb la mestra i amb una auxiliar de conversa, així com es familiaritzava a l'alumnat amb les estructures dels exàmens oficials de Cambridge, especialment la part oral, treballant-se també la part de lectoescriptura a English.

Taula 2

Hores setmanals d'AICLE en anglès a Primària

CURS	LEARNING ENVIRONMENTS		SOCIAL SCIENCE		NATURAL SCIENCE		ARTS&CRAFTS		SPEAK	ENGLISH			TOTAL HORES	PERCENTATGE D'HORES SETMANALS
1er	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	10	33,3
2n	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	10	33,3
3r	1	1			1	1	1	0,5	1	1	1	1	9,5	31,6
4t	1	1			1	1	1	0,5	1	1	1	1	9,5	31,6
5è					1	1	1		1	1	1	1	7	23,3
6è					1	1	1		1	1	1	1	7	23,3
												MITJANA	MITJANA PERCENTUAL	
												8,8	29,3	

Nota: elaboració pròpia.

S'observa que l'anglès ocupava més hores a Cicle Inicial gràcies a un horari més extens de la classe d'Arts. Aquest fet permetia a l'alumnat continuar en contacte amb l'anglès d'una forma similar a l'anterior etapa Educació Infantil, on es feia una immersió de l'anglès durant el 55% de la jornada lectiva. Addicionalment, s'observa que l'anglès ocupava menys hores lectives a Cicle Superior, on s'assumia un bon nivell de base d'anglès en l'alumnat, incorporant el francès com a segona llengua estrangera amb metodologia AICLE a Música, a través de la qual es pretenia que l'alumnat es familiaritzés amb la llengua per començar a aprendre-la de manera formal a l'Educació Secundària. No obstant, aquesta segona llengua estrangera no es considerà en aquest estudi degut a què el francès a Música era de recent incorporació i de temps d'aplicació reduït, en comparació amb l'anglès.

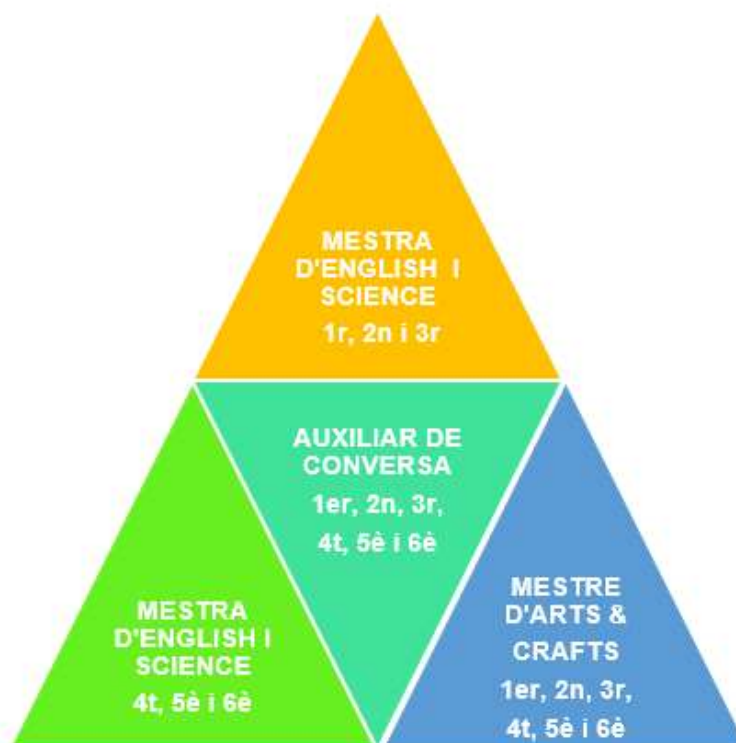
- **Equip d'AICLE a Primària**

A primària s'encarregaven de les hores d'AICLE un grup de tres mestres especialistes de llengua anglesa. Una mestra impartia l'anglès i les ciències de primer a tercer de primària i treballava des de feia menys d'un any a l'escola; l'altra mestra feia classes de quart a sisè i hi treballava des de feia més de quinze anys; i l'altre mestre impartia les arts plàstiques a tota l'etapa i hi treballava des de feia dos anys. Tot l'equip era graduat en Magisteri d'Educació Primària i tenia titulació d'anglès nivell C1. La mestra més veterana comptava amb cursos d'AICLE proporcionats pel Departament d'Ensenyament, mentre que la resta encara no comptava amb cap curs d'especialització.

L'equip gaudia del suport d'una auxiliar de conversa amb l'anglès com a llengua materna. Aquest perfil arribava al centre a través d'una agència per realitzar una experiència de pràctiques en l'àmbit dels seus estudis al país d'origen, així com l'aprenentatge de la llengua castellana o catalana. L'escola comptava amb l'auxiliar durant dotze hores setmanals, les quals es repartien entre Educació Primària i Secundària, assistint sis hores a cada etapa i coincidint amb l'hora de conversa de cada curs. Durant la seva estada, l'auxiliar convivia cada trimestre a casa d'una de les famílies de l'escola voluntàries.

Figura 7

Equip d'AICLE a Primària



Nota: elaboració pròpia.

6.2.2. Població i mostra

La població seleccionada per al mostreig va ser, d'una banda, el grup de tres docents Mestres d'Educació Primària i amb titulació d'anglès nivell C1 que impartien les matèries curriculars a l'Educació primària en anglès i, d'altra banda, quinze dels i les alumnes amb NESE de tota l'etapa, prescindint de l'alumne amb un TEA d'un grau més elevat que no el permetia comunicar-se oralment ni visualment, per la impossibilitat d'adaptar la mostra de manera que es poguessin obtenir dades significatives per l'estudi.

Al tractar-se d'un estudi de cas, es va triar el mostreig no probabilístic sense tenir present el principi d'equiprobabilitat, ja que els participants van ser escollits de manera no aleatòria i se seleccionà la mostra per accessibilitat, d'acord amb els objectius d'estudi i considerant les facilitats d'accés, efectuant una selecció intencional ja que, en aquest cas, aquest grup de docents i d'alumnat podien aportar informació rellevant sobre l'objecte d'estudi (Rodríguez-Gómez, 2018).

Taula 3

Dades de la mostra

RANG D'EDAT	SEXE	FREQÜÈNCIA	% DE SUBJECTES
8-13	D	6	33.3
	H	9	50
25 - 35	D	1	5,6
	H	1	5,6
36-45	D	1	5,6
	H	0	0

Nota: elaboració pròpia

6.2.3. Instruments

Per obtenir la informació necessària es van triar instruments de recollida de dades tant qualitius (entrevistes) com quantitius (qüestionaris). Tots els instruments eren d'elaboració pròpia i es van formular seguint els criteris de validesa, fiabilitat i objectivitat, d'acord a Rodríguez-Gómez (2018).

En primer lloc, es va preparar una mateixa entrevista destinada als tres membres del professorat AICLE a Primària. Es tractava d'una entrevista estructurada anònima (Annex 1) plantejada per ser contestada en uns trenta minuts aproximadament, mitjançant la qual es pretenia obtenir informació de la pràctica docent. Concretament, comptava amb quinze preguntes sobre el tipus de metodologies que s'empraven, la diversitat de propostes didàctiques que s'oferien, la gestió dels recursos, la coordinació i participació amb el professorat, així com les adaptacions i el tipus d'avaluació que s'efectuava.

En segon lloc, es va formular un qüestionari anònim (Annex 2) també destinat al professorat, el qual estava formulat per respondre en, aproximadament, cinc minuts, a través del qual es pretenia obtenir informació sobre la perspectiva del professorat en quant al procés d'AICLE en l'alumnat amb NESE. Concretament, es basava en dotze preguntes tancades amb escala de selecció múltiple (escala de Likert) de quatre punts, on les opcions de resposta eren: *a. sempre*, *b. quasi sempre*, *c. de vegades*, *e. mai*. Es preguntava sobre la percepció de l'actitud de l'alumnat envers l'AICLE, el grau de comprensió, participació, col·laboració i satisfacció que el professorat percebia per part de l'alumnat, així com la valoració dels seus progressos.

En tercer lloc, s'elaborà un últim qüestionari anònim (Annex 3) destinat al grup de quinze alumnes amb NESE, el qual estava formulat per respondre en uns quinze minuts, oferint suport en la seva lectura i comprensió. Aquest qüestionari comprenia tretze preguntes tancades amb una escala de Likert de quatre punts, on les opcions de resposta eren: *a. sempre*, *b. quasi sempre*, *c. de vegades*, *e. mai*. En aquest qüestionari es pretenia obtenir informació sobre la pròpia experiència de l'alumnat en el procés d'AICLE. Concretament, es preguntava sobre la seva actitud envers l'aprenentatge, el grau de comprensió, la percepció dels propis progressos, el grau

de satisfacció en quant a l'acompanyament del seu aprenentatge, el grau de dificultat de les activitats, el grau de participació i col·laboració a l'aula, així com la realització de possibles activitats en anglès fora de l'horari lectiu.

Per finalitzar, aclarir que cada ítem dels qüestionaris tractava sobre un factor que repercuteix en els processos d'AICLE segons la literatura consultada, en relació a les pràctiques del professorat i a les reaccions i actituds de l'alumnat al respecte. Depenent del número escollit com a resposta en cada ítem, aquest s'interpretaria com una barrera o bé una oportunitat d'aprenentatge a l'hora d'extreure les conclusions de la investigació.

6.2.4. Estratègies de recollida de dades

Prèviament a la recollida de dades, es va contactar per correu electrònic amb la Direcció de l'escola, informant de la voluntat de realitzar l'estudi al centre, a la qual cosa van acceptar. Seguidament, d'acord a les consideracions de Blaxter *et al.*, (2010); Fàbregas *et al.*, (2016) i Rodríguez-Gómez (2018), es va efectuar una primera reunió presencial on es va proporcionar un consentiment informat imprès (Annex 4). D'una banda, va signar-ne un la cap d'estudis, membre de l'Equip Directiu del centre, per donar el consentiment de realitzar els qüestionaris a l'alumnat a l'escola. D'altra banda, van signar-ne un altre el grup de tres mestres participants, que acceptà que se l'entrevistés. En aquests consentiments s'exposava el propòsit de la investigació, en què consistia la participació de cada persona i es garantia l'anonimat, així com s'exposaven i garantien els seus drets com a participants, seguint els principis d'una investigació ètica (Valero, 2018).

L'estratègia de recollida de dades que es va seguir fou qualitativa i quantitativa mitjançant les entrevistes i els qüestionaris. A través de cadascun d'aquests instruments s'obtidria la informació per assolir un dels objectius de la recerca, els quals es detallen a continuació.

En primer lloc, les dades obtingudes a través de l'entrevista al professorat permetrien descriure les pràctiques educatives per atendre a les NESE durant l'AICLE, la qual cosa permetria assolir el primer objectiu específic.

En segon lloc, les dades obtingudes a partir del qüestionari al professorat permetrien assolir el segon objectiu específic, que era analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista docent.

En tercer lloc, les dades obtingudes mitjançant el qüestionari a l'alumnat permetrien analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista de l'alumnat, assolint, d'aquesta manera, el tercer objectiu específic.

Finalment, a través dels qüestionaris s'obtidria informació estructurada i ajustada a la finalitat de la investigació la qual ens permetria tractar les dades obtingudes de forma senzilla, així com facilitaria contrastar la informació entre els diferents grups investigats (Valero, 2018). Addicionalment, estructurar les respostes d'aquests en

l'escala de Likert permetria organitzar-les de forma gradual i establir una jerarquia entre les variables (Fàbregas *et al.*, 2016).

Taula 4

Relació entre els objectius, instruments i ítems

OBJECTIU GENERAL	OBJECTIUS ESPECÍFICS	INSTRUMENTS	ÍTEMS / PREGUNTES
Determinar les barreres i oportunitats d'aprenentatge en l'alumnat amb NESE d'una escola de Primària que emprà la metodologia AICLE.	1. Descriure les practiques educatives per atendre a les NESE durant l'AICLE.	1. Entrevista al professorat	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15.
	2. Analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista de l'alumnat.	2. Qüestionari al professorat	16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27.
	3. Analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista del professorat.	4. Qüestionari a l'alumnat.	28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40.

Nota: elaboració pròpia.

6.3. ESTRATÈGIES D'ANÀLISIS DE DADES

D'una banda, pel que fa els resultats obtinguts a través dels qüestionaris, es va executar un anàlisi de contingut mitjançant l'estadística inferencial, classificant les dades per blocs en un full de càlcul *Excel* i aplicant el càlcul per obtenir les mitjanes de cada pregunta. Les puntuacions es compararen a partir d'estadístics descriptius de cadascun dels blocs i es codificaren mitjançant taules i figures.

D'altra banda, pel que fa els resultats obtinguts a través de les entrevistes, es va realitzar un anàlisi qualitatiu que consistia en categoritzar les respostes per tal de detectar els possibles patrons convergents (Braun i Clarke, 2006), representant-les, posteriorment, a través de diferents suports visuals. Cadascuna d'aquestes categories tractava un dels temes relacionats amb les preguntes que motivaven la investigació que eren: *el professorat posa en marxa mesures inclusives a l'aula per fomentar la participació i implicació de l'alumnat amb NESE durant l'AICLE?*, *amb quins reptes es troba el professorat a l'hora d'implementar l'AICLE en un context d'educació inclusiva?*, *com respon l'alumnat amb NESE davant les propostes educatives?*, *quines possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge poden aparèixer en l'alumnat amb NESE implementant aquesta metodologia?*

Per concloure, com apunta Rodríguez-Gómez (2018), es va fer un anàlisi inclusiu perquè l'objectiu era comprendre què suposa l'AICLE en aquest grup d'alumnes des de dos punts de vista: l'alumnat amb NESE i el professorat d'anglès, a partir de les entrevistes i els qüestionaris.

Figura 8

Estratègies d'anàlisi de dades.



Nota: elaboració pròpia.

6.4. TEMPORITZACIÓ

A continuació s'exposa el cronograma amb les diferents fases que s'executaren durant el treball de camp. Addicionalment, als annexos (Annex 5) es troba la programació concreta de cadascuna de les actuacions durant la investigació al centre.

Figura 9

Planificació temporal de la investigació.



Nota: elaboració pròpia.

7. ANÀLISI DE RESULTATS

En aquest apartat s'exposen els procediments de la investigació, des de la recollida de dades, el tractament i codificació de les dades obtingudes i el posterior anàlisi.

7.1. RECOLLIDA DE DADES

Les dades van ser recollides a través de la realització d'una entrevista al professorat (Annex 1) i un qüestionari al professorat (Annex 2) el dia 3 de maig de 2023, i també a través d'un qüestionari a l'alumnat NESE de Primària (Annex 3) els dos dies següents, 4 i 5 de maig. La investigadora va ser l'encarregada de realitzar i supervisar tant les entrevistes com els qüestionaris.

7.2. CODIFICACIÓ I TRACTAMENT DE DADES

Una vegada recollides les dades, es va procedir a la seva codificació per al seu posterior anàlisi i obtenció dels resultats. Es va fer seguint les directrius d' Hernández *et al.* (2014), de la següent manera:

D'una banda, en el cas de les entrevistes, es va agrupar la informació obtinguda a les respostes, establint un anàlisi qualitatiu d'onze categories (Annex 6), les quals descrivien les respostes relacionada amb les preguntes d'investigació ja exposades amb anterioritat. Concretament, a través de la categorització, es van obtenir dades freqüencials relatives a: els materials i metodologies emprades a l'aula, la gestió de recursos per atendre a l'alumnat amb NESE, les mesures individualitzades per atendre i avaluar a l'alumnat amb NESE, així com el tipus de coordinació entre el professorat. Aquestes dades permetrien, en la següent fase d'anàlisi de resultats, assolir el primer objectiu específic de la investigació (O.E.1.1.), que, recordant, era descriure les pràctiques educatives per atendre a les NESE durant l'AICLE.

D'altra banda, en el cas dels qüestionaris, no va ser necessària la identificació de valors perduts degut a què totes les respostes eren tancades i obligatòria i es va verificar en el moment que els participants triaven una sola resposta per a cada ítem dels qüestionaris. Es van classificar les dades per blocs corresponents a cada ítem i es va elaborar el llibre de codis (Annex 7), transformant les respostes qualitatives (*sempre, quasi sempre, de vegades, mai*) en valors numèrics (1,2,3,4) en ordre respectiu. Finalitzada la codificació de dades, es va crear la matriu de dades amb els valors implicats a un full d'Excel (Annex 8). Aquestes dades permetrien, en la següent fase d'anàlisi de resultats, assolir el segon i tercer objectiu específic, que era analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista docent (O.E.1.2.) i des del punt de vista de l'alumnat (O.E.1.3.).

Com a continuació al procés de codificació i de definició de valors, es va procedir al tractament de les dades mitjançant l'eina de full de càlcul Excel. Mentre que les dades relatives a la mostra es van calcular amb percentatges, les dades respectives als objectius de la investigació s'obtingueren mitjançant el càlcul de la mitjana i desviació típica, d'acord a les indicacions d'Hernández *et al.*, (2014), a través del qual es van

obtenir dades descriptives relatives a les experiències de l'alumnat amb NESE en l'AICLE des de la perspectiva docent i del mateix alumnat.

Posteriorment, a partir de les dades tractades dels qüestionaris, es va poder procedir a l'anàlisi de resultats. Durant l'anàlisi, un cop obtinguda la desviació de les respostes de cada ítem, es va obtenir, també, el coeficient de variació (CV) per tal de determinar si els valors obtinguts eren representatius o no, seguint els paràmetres de Martínez (2007). D'aquesta manera, si el CV era menor al 33%, es considerarien resultats homogenis i, per tant, representatius, mentre que si era major a aquest percentatge, no resultarien representatius de la mostra.

Analitzats els resultats dels objectius específics, es va dur a terme una *comparació universalitzadora* tal i com l'anomena Tilly (2004), la qual permetria detectar les similituds i concordances en les opinions del professorat i l'alumnat i, a partir d'aquestes, elaborar les conclusions de l'objectiu general de la investigació (O.G.1.). No obstant, en la realització d'aquesta comparació no s'oblidarien les diferències trobades entre ambdós grups i el fet que, al tractar-se d'un estudi de cas, els resultats podrien ser excepcionals (Bournazou, 2022) i, per tant, no generalitzables a altres contextos (Hernández *et al.*, 2014).

7.3. RESULTATS

7.3.1. Anàlisi relatiu a la mostra

Com s'ha esmentat amb anterioritat, la mostra comprenia divuit participants de l'escola objectiu d'estudi. D'una banda, el 17% de la mostra (n=3) la formava el professorat i, d'altra banda, el 83% de la mostra (n=15), la formava l'alumnat.

Pel que fa al professorat, el 33% (n=1) eren homes i el 67% (n=2) eren dones, tots i totes especialistes en llengua anglesa a l'etapa d'Educació Primària de l'escola on s'efectuà l'estudi. El 33% (n=1) tenia entre 36 i 45 anys, més de quinze anys d'experiència i formació específica en AICLE, mentre que el 67% (n=2), tenia entre 25 i 35 anys, menys de dos anys d'experiència i no comptava amb formació en AICLE en el moment de l'estudi. Aquestes dades s'exposen a la següent figura.

Figura 10

Sexe, edat, anys d'experiència i formació en AICLE del professorat.

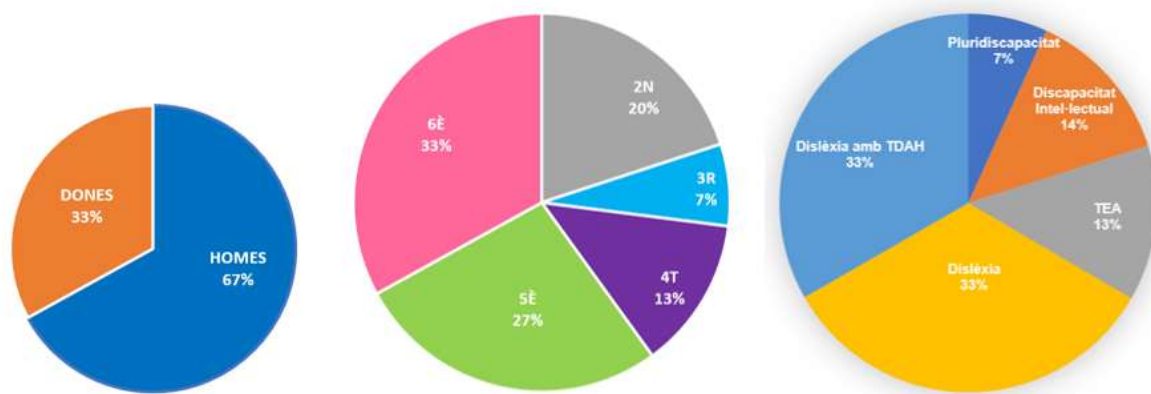


Nota: elaboració pròpia.

Pel que fa a l'alumnat amb NESE participant, el 33% (n=5) eren dones, mentre que el 67% (n=10) eren homes. El 20% (n=3) eren alumnes de Segon, el 7% (n=1) de Tercer, el 13% (n=2) de Quart, el 27% (n=4) de 5è i el 33% (n=5) de Sisè. El 7% (n=1) tenia una pluridiscapacitat, el 13% (n=2) tenien discapacitat intel·lectual, el 13% (n=2) manifestava TEA i el 67% (n=10) tenia dislèxia i TDAH. Aquestes dades s'exposen a la següent figura.

Figura 11

Sexe, curs i tipus de NESE de l'alumnat participant



Nota: elaboració pròpia.

7.3.2. Anàlisi relatiu als objectius d'investigació

L'objectiu general d'aquest estudi comprenia una sèrie d'objectius específics a assolir a través de la investigació en què es van recollir les dades, es van codificar, tractar i analitzar. Per analitzar cadascun dels objectius específics es van tenir presents una sèrie d'ítems relatius a les entrevistes i els qüestionaris, els quals es concreten a continuació en cada cas.

O.E.1.1. Descriure les pràctiques educatives per atendre a les NESE durant l'AICLE

Per assolir aquest objectiu, es van analitzar les respostes de l'entrevista al professorat (Annex 1), que contenia quinze preguntes (de l'ítem 1 a l'ítem 15) i es van establir un total d'onze categories (Annex 6). A continuació es mostra una taula amb el resultat de les pràctiques educatives per atendre a les NESE durant l'AICLE que es van obtenir.

Taula 5

Resultat de les pràctiques educatives per atendre a les NESE durant l'AICLE

Categories (C)	Total fonts	Freqüència absoluta	%
1. El llibre com a material principal de referència.	3	3	100
2. Ús de metodologia i estructura tradicionals: exposició del contingut i posteriors exercicis pràctics.	3	2	67
3. Ràtios molt elevades que impedeixen plantejar metodologies més actives.	3	3	100
4. Disposició de diferents espais i treball en grup reduït i de Language assistant.	3	3	100
5. Els alumnes amb NESE no compten amb mesures de suport addicionals.	3	3	100
6. Treball en grups reduïts heterogenis per preparar exposicions orals.	3	3	100
7. Traducció dels materials per facilitar la comprensió a l'alumnat NESE.	3	3	100
8. S'adapta l'avaluació a l'alumnat NESE.	3	3	100
9. No es disposa de cap hora de coordinació entre l'equip d'anglès.	3	3	100
10. Es disposa d'una hora de coordinació setmanal amb la tutora per pactar la temàtica de les ciències.	3	3	100
11. El feedback de les famílies en quant a l'AICLE en l'alumnat NESE és positiu.	3	3	100

Nota: elaboració pròpia.

En quant a la metodologia i les propostes del professorat per atendre a l'alumnat, imperava en la majoria del temps la metodologia tradicional (C.1.) i l'ús dels llibres de text (C.2.), tot i que el 33% també incorporava, en algunes ocasions, metodologies més actives, com ara la *flipped classroom*. El 100% del professorat justificà que les ràtios eren molt elevades, la qual cosa els impossibilitava emprar metodologies més actives (C.3.). No obstant, el 100% donava certa importància a el treball en grup i l'expressió oral (C.6.).

Sobre la gestió de recursos, el 100% del professorat disposava i feia ús de diversos espais (l'aula de referència, la biblioteca, el taller i l'aula polivalent), i disposava del suport de la l'assistent de llengua (C.4.), malgrat que també manifestà que l'alumnat amb NESE no comptava amb cap mena de suport addicional fora del professorat d'AICLE i l'assistent, que atenien al grup en la seva totalitat (C.5.).

Pel que fa a l'adaptació de continguts per atendre a les NESE, el 100% del professorat traduïa al català els materials a treballar del llibre d'anglès o de les fitxes per facilitar la comprensió (C.7.), així com adaptava les proves d'avaluació continuada a l'alumnat amb NESE, simplificant la informació i despenalitzant les faltes d'ortografia (C.8.).

En relació a la coordinació entre el professorat, apart de disposar d'una hora setmanal per la cotutoria, l'equip d'anglès no comptava amb cap estona de coordinació, i intentaven reunir-se fora de l'horari laboral quan calia resoldre algun assumpte puntual (C.10.).

Finalment, en relació amb la rebuda de l'AICLE per part de les famílies, concretament, de l'alumnat amb NESE, el 100% afirmà que era positiva (C.11.) i consideraven que se'ls atorgava una atenció adequada a les seves necessitats.

O.E.1.2. Analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista docent

Per assolir aquest objectiu, es van analitzar els resultats de la matriu de dades i valors (Annex 8) extrets dels qüestionaris al professorat (Annex 2) que contenia dotze preguntes (de l'ítem 16 a l'ítem 27). A continuació es mostra una taula amb el resultat respecte a la mitjana (M), la mitja aritmètica (\bar{X}), la desviació típica (SD) i el coeficient de variació (CV), seguit de la descripció pertinent.

Taula 6

Resultat de les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge des del punt de vista docent

ÍTEMS QUESTIONARI AL PROFESSORAT	M	\bar{X}	SD	CV (%)
16. Sento que entenen les explicacions.	3	2,67	0,47	17,68
17. Em pregunten quan no entenen alguna cosa.	2	2,33	0,47	20,20
18. Es mostren motivats per aprendre.	3	3	0,82	27,22
19. Els agrada participar.	3	3	0,82	27,22
20. Gaudeixen treballant en grup.	1	1	0	0
21. S'esforcen per comunicar-se en anglès.	3	3,33	0,47	14,14
22. Els agrada expressar-se en anglès	3	3,33	0,47	14,14
23. Gaudeixen de les activitats.	3	2,67	0,47	17,68
24. Les activitats els resulten difícils o molt difícils.	3	3	0	0
25. Ajudo o els companys s'ajuden quan ho necessiten	2	1,67	0,47	28,28
26. L'alumnat NESE també intenta ajudar	2	1,67	0,47	28,28
27. Veig que van millorant.	2	1,67	0,47	28,28

Nota: elaboració pròpia.

Abans de tot, dir que, com s'observa, en el cas dels qüestionaris al professorat, tots els ítems mostraren poca variància de resultats esdevenint, per tant representatius.

En primer lloc, el professorat valorava positivament el grau de comprensió de l'alumnat amb NESE en els moments d'AICLE. A l'ítem 16 (M=3) el professorat sentia que l'alumnat entenia les explicacions de vegades (67%) o quasi sempre (33%). A l'ítem 17 (M=2) aclariren que, en les ocasions en què l'alumnat tenia dificultats per comprendre aquest preguntava quasi sempre (67%) o de vegades (33%).

En referència a les activitats, a l'ítem 24 (M=3), el 100% del professorat enquestat considerà que de vegades les activitats que proposaven resultaven difícils o molt difícils a l'alumnat amb NESE i que aquestes agradaven de vegades (67%) o quasi sempre (33%).

En quant al grau de participació, a l'ítem 19 (M=3), a l'alumnat quasi sempre (33,3%), de vegades (33,3%) o mai (33%) li agradava participar. Addicionalment, a l'ítem 25

(M=2), exposaren que l'alumnat era ajudat sempre (33%) o quasi sempre (67%), així com a l'ítem 26 (M=2) exposaren que l'alumnat amb NESE també ajudava sempre (67%) o quasi sempre (33%). En relació als treballs en grup, a l'ítem 20 (M=1), el 100% considerà que a l'alumnat sempre li agradava aquesta tipologia de treball. Referent al grau de motivació, a l'ítem 18 (M=3), consideraren que l'alumnat quasi sempre (33,3%), de vegades (33,3%) o mai (33,3%) mostrava motivació davant dels aprenentatges.

Sobre el grau de comunicació en anglès, a l'ítem 21 (M=3), opinaren que l'alumnat de vegades (67%) o mai (33%) s'esforçava per comunicar-se en anglès. Tanmateix, a l'ítem 22 (M=3), consideraren que a aquest grup d'alumnat li agradava expressar-se en anglès de vegades (67%), o mai (33%).

El relació al progrés de l'alumnat amb NESE, a l'ítem 27 (M=2), consideraren que l'alumnat sempre (33%) o quasi sempre (67%) anava millorant.

O.E.1.3. Analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista de l'alumnat

Per assolir aquest objectiu, es van analitzar els resultats de la matriu de dades i valors (Annex 8) extrets dels qüestionaris a l'alumnat (Annex 3) amb tretze preguntes (de l'ítem 28 a l'ítem 40). A continuació es mostra una taula amb el resultat respecte a la mitjana (M), la mitja aritmètica (\bar{X}), la desviació típica (SD) i el coeficient de variació (CV), seguit de la descripció pertinent.

Taula 7

Resultat de les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge des del punt de vista de l'alumnat.

<i>ÍTEMS QUESTIONARI A L'ALUMNAT</i>	<i>M</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SD</i>	<i>CV (%)</i>
28. Entenc les explicacions en anglès.	3	3	0,63	21,08
29. Quan no entenc alguna cosa, pregunto.	3	3,07	0,68	22,17
30. Tinc ganes d'aprendre.	3	2,33	1,07	46,07
31. M'agrada participar a classe.	3	3,07	0,68	22,17
32. M'agrada treballar en grup.	2	1,67	0,47	28,28
33. M'esforço per comunicar-me en anglès.	3	2,93	0,44	15,08
34. M'agrada parlar en anglès.	N=3 3	3,07	0,93	30,28
35. Trobo les activitats de classe divertides.	3	3,20	0,40	12,50
36. Trobo les activitats que haig de fer difícils o molt difícils.	2	2,13	0,72	33,66
37. Si ho necessito, els companys i mestres m'ajuden.	1	1,40	0,49	34,99
38. Si algú necessita ajuda, intento ajudar.	1	1,73	1,06	61,30
39. Sento que vaig millorant en anglès.	3	3,07	0,85	27,84
40. Faig activitats extraescolars en anglès (casal...)	4	3,47	0,81	23,24

Nota: elaboració pròpia.

En primer lloc, sobre el grau de comprensió de l'alumnat amb NESE en els moments d'AICLE, a l'ítem 28 (M=3), l'alumnat exposà que comprenia les explicacions en anglès quasi sempre (20%), de vegades (60%) o mai (20%), existint una baixa variància de resultats (SD=0,63), esdevenint representatius (CV=21,08). Tanmateix, a l'ítem 29 (M=3) l'alumnat aclarí que, quan no entenien alguna cosa, quasi sempre (20%), de vegades (53%) o mai (27%) preguntava amb una variància de resultats baixa (SD=0,68), esdevenint representatius (CV=22,17).

En referència a les activitats, a l'ítem 36 (M=2) l'alumnat trobava les activitats difícils o molt difícils sempre (20%), quasi sempre (47%) i de vegades (33%) amb una variància de resultats alta (SD=0,72) no assolint representativitat (CV=33,66). Addicionalment, a l'ítem 35 (M=3) l'alumnat les trobava divertides de vegades (80%) o mai (20%), amb poca variància de resultats (SD=0,40), esdevenint representatius (CV=12,50).

En quant al grau de participació a l'aula, a l'ítem 31 (M=3) l'alumnat li agradava participar a classe quasi sempre (20%), de vegades (53%) o mai (27%), amb poca variància de resultats (SD=0,68), esdevenint representatius (CV=22,17). Addicionalment, a l'ítem 37 (M=1) l'alumnat exposà que rebia ajuda sempre (60%) o quasi sempre (40%), amb una alta variància de resultats (SD=0,49), no assolint representativitat (CV=34,99). De la mateixa manera, a l'ítem 38 (M=1) l'alumnat exposà que també intentava ajudar a la resta del grup sempre (67%), de vegades (27%) o mai (6%), amb una alta variància en els resultats (SD=1,06) i poca representativitat (CV=61,30).

En relació als treballs en grup, a l'ítem 32 (M=2) l'alumnat manifestà que li agradava treballar d'aquesta manera sempre (33%) o quasi sempre (67%), amb poca variància de resultats (SD=0,47), no esdevenint representatius (CV=28,28).

Referent al grau de motivació, a l'ítem 30 (M=3) l'alumnat opinà que tenia ganes d'aprendre sempre (34%), quasi sempre (13%), de vegades (40%), o mai (13%), amb alta variància de resultats (SD=1,07) i poca representativitat (CV=46,07).

Sobre el grau de comunicació en anglès, a l'ítem 33 (M=3), l'alumnat afirmà que s'esforçava per expressar-se en anglès sempre (80%), quasi sempre (13%) o mai (7%), amb poca variància de resultats (SD=0,44), esdevenint representatius (CV=15,08). Tanmateix, a l'ítem 34 (M=3) l'alumnat opinà que li agradava parlar en anglès sempre (13%) de vegades (53%) o mai (34%), amb una variància alta en els resultats (SD=0,93), esdevenint poc representatius (CV=30,28).

El relació al progrés acadèmic, a l'ítem 39 (M=3) l'alumnat sentia que anava millorant quasi sempre (33%), de vegades (34%) o mai (33%) amb una variància de resultats baixa (SD=0,85), esdevenint representatius (CV=27,84).

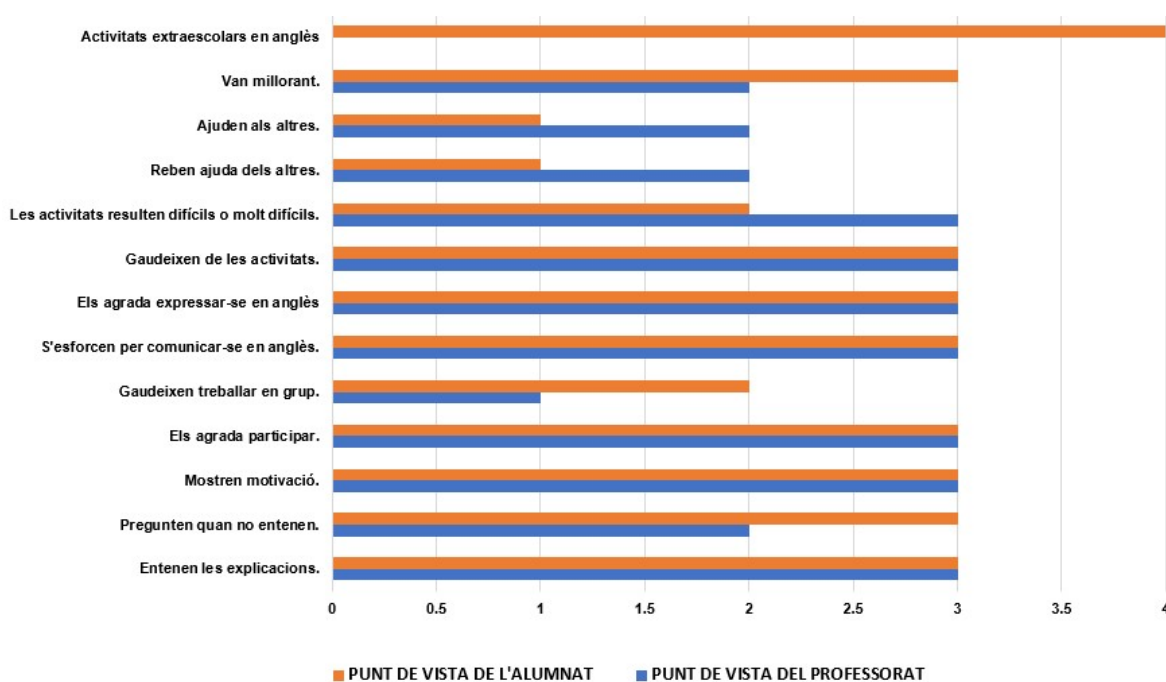
En quant a les activitats extraescolars en anglès, a l'ítem 40 (M=4) l'alumnat les feia sempre (7%), de vegades (33%) o mai (60%), existint baixa variància en els resultats (SD=0,81) i assolint representativitat (CV=23,24).

O.G.1. Determinar les barreres i oportunitats d'aprenentatge en l'alumnat amb NESE d'una escola de Primària que empra la metodologia AICLE

Per assolir aquest objectiu, es van analitzar i comparar els resultats dels objectius específics. A continuació es mostra el gràfic amb les comparacions i la posterior descripció.

Figura 12

Comparativa de resultats de les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge de l'alumnat.



Nota: elaboració pròpia.

D'una banda, s'observa que, tant l'alumnat com el professorat coincidiren en què de vegades les activitats resultaven divertides, els agradava expressar-se en anglès, s'esforçaven per comunicar-se en anglès, els agradava participar, mostraven motivació i enteníen les explicacions.

D'altra banda, el professorat tendí a fer valoracions més positives en quant al progrés de l'alumnat (quasi sempre) i la dificultat de les activitats (de vegades), mentre que l'alumnat tendí a valorar aquests ítems més negativament, considerant les activitats difícils o molt difícils quasi sempre i que anaven progressant de vegades. El professorat també respongué que a l'alumnat li agradava treballar en grup sempre, mentre que l'alumnat respongué quasi sempre, i tendí a fer valoracions més positives en referència a la cooperació dins el grup, indicant que ajudaven i eren ajudats sempre, enlloc de quasi sempre com en el cas del professorat.

Finalitzat l'anàlisi, es procedí a la discussió i conclusions de la investigació, les quals s'exposen a continuació.

8. DISCUSSIÓ

El motiu que va moure a realitzar aquest estudi és l'escassa bibliografia dels efectes que comporta la implementació de l'AICLE en l'alumnat amb NESE, així com l'escassa evidència de que aquest tipus d'aprenentatge sigui, a la pràctica, beneficiós i inclusiu per a l'alumnat. En el transcurs de la investigació es va obtenir i analitzar la informació en relació a les barreres i oportunitats d'aprenentatge en l'alumnat amb NESE immersos en processos d'AICLE en funció de dues variables principals: la perspectiva del professorat i la perspectiva de l'alumnat, per tal de procedir a la discussió. Una investigació mixta com és el cas d'aquest estudi requereix desenvolupar la discussió mitjançant inferències a través dels resultats (Mertens, 2010; Tashakkori i Creswell, 2007) i relacionar-les de forma analítica (Bryman, 2007) per obtenir una major comprensió de l'objecte d'estudi (Hesse-Biber, 2010a). La discussió d'aquest estudi s'ha desenvolupat seguint aquests criteris esmentats i es troba a continuació.

8.1. Discussió de les preguntes d'investigació

Aquesta investigació partia d'una sèrie de preguntes a les quals es trobà resposta a partir d'analitzar els objectius.

La primera era si el professorat posava en marxa mesures inclusives a l'aula per fomentar la participació i implicació de l'alumnat amb NESE durant l'AICLE. Els resultats mostren que, depenent del o la professora, emprava o no més o menys mesures inclusives, segons el seu parer.

La segona pregunta era amb quins reptes es trobava el professorat a l'hora d'implementar l'AICLE en un context d'educació inclusiva. Tot el professorat es trobava amb reptes similars.

La tercera feia referència a com respon l'alumnat amb NESE davant les propostes educatives. Els resultats mostren disparitats en la visió del professorat i de l'alumnat sobre aquesta qüestió.

La quarta pregunta era quines possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge poden aparèixer en l'alumnat amb NESE implementant aquesta metodologia. Els resultats mostren que les principals barreres d'aprenentatge detectades, tan des del punt de vista del professorat com de l'alumnat, estan estretament relacionades.

A continuació s'aprofundeix en les respostes a aquestes preguntes exposant la discussió en relació a cadascun dels objectius formulats en aquest estudi.

8.2. Discussió dels objectius de la investigació

En relació a l'O.E. 1. 1. Descriure les pràctiques educatives per atendre a les NESE durant l'AICLE

A través de les entrevistes i el seu anàlisi s'ha pogut acomplir aquest objectiu. La investigació ha permès conèixer que les pràctiques educatives que es posaven en pràctica a aquesta escola per atendre a l'alumnat amb NESE durant l'AICLE variaven relativament depenent del professorat. No obstant, s'observa que predominava la

tendència a l'ús de metodologies tradicionals i les metodologies més inclusives passaven a un segon pla en quant a la freqüència d'ús, ja només el 33,3% del professorat les posava en pràctica en algunes ocasions. Per tant, es tracta de mesures inclusives insuficients. El professorat justificà la no incorporació (67%) o la poca utilització (33%) de metodologies més actives i innovadores amb l'elevada ràtio d'alumnes per aula, que en algun cas arribava als 29 alumnes i sense cap suport, una opinió que coincideix amb l'estudi dut a terme per Medina i Pérez (2017), a més de no disposar del temps suficient per planificar i crear materials, la qual cosa també remarquen investigacions com la de Pladevall (2019) i Pavón *et al.* (2015).

D'afegit, s'han detectat diferents postures en quant a la concepció de docència, d'educació inclusiva i en quant a les tendències pedagògiques en el professorat, les quals podrien estar provocant un sentiment de conformitat en el professorat amb les mesures implementades per atendre les NESE, d'acord a Echeita (2022), així com possibles resistències per part del professorat al canvi de paradigma, d'acord a Bolea i Cárcel (2019), especialment el 67% del professorat que no mostrava flexibilitat en les metodologies emprades.

Finalment, un altre resultat interessant és el la bona acceptació de l'AICLE i el seu funcionament a l'escola per part de les famílies de l'alumnat amb NESE, malgrat el poc acolliment que té aquesta metodologia i funcionament tradicionals predominant per part de l'alumnat.

En relació a l'O.E.1. 2. Analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista docent

A través dels qüestionaris al professorat s'ha pogut assolir aquest objectiu.

Pel que fa a les barreres d'aprenentatge:

En primer lloc, el baix grau d'acceptació del tipus d'activitats proposades, la qual cosa estaria relacionada amb la manca de formació en AICLE del 67% del professorat, així com la manca de formació en metodologies inclusives en el 100% del professorat, esdevenint un clar exemple de la problemàtica actual que han evidenciat altres investigacions com ara les de Halbach (2015), Cabezuelo i Fernández (2014), Durán i Belrán (2017), Gajo (2011), Pappa *et al.* (2017) i Pérez (2016).

En segon lloc, el grau de motivació. Cal dir que es desconeix el grau de motivació intrínseca de l'alumnat, ja que no ha estat objecte d'anàlisi en aquest estudi, però si que es podria considerar que la manca de motivació extrínseca està directament relacionada amb la pràctica docent d'acord a Núñez (2009) i en concordança amb investigacions com les de Pintrich i Schunk (2006) i Crespo i Martínez (2008), en aquest cas, la motivació de l'alumnat amb NESE està més concretament relacionada amb el grau de funcionalitat i significació de les propostes didàctiques que oferia el professorat.

En tercer lloc, la manca d'esforç per comunicar-se en anglès. Aquest fet, a més de la motivació, podria estar relacionat amb la falta de confiança o l'autoconcepte, d'acord a estudis com el de Sevilla *et al.* (2021) o Ibarra i Jacobo (2016) que conclouen que l'alumnat amb NESE tendeix a tenir menys confiança i un pitjor autoconcepte en relació a la resta de l'alumnat.

D'afegitó, el baix grau de comprensió per part de l'alumnat amb NESE, el qual es trobava en situació de desavantatge respecte a la resta del grup en concordança amb Madrid i Pérez (2018) degut, a banda de la seva condició, a què la majoria tampoc feia cap activitat extraescolar en anglès que pogués servir de suport i, per tant, no comptaven amb els coneixements previs amb els que si podrien comptar altres membres del grup que gaudissin d'aquest privilegi per assolir l'excel·lència acadèmica.

Pel que fa les oportunitats d'aprenentatge:

Des del punt de vista del professorat, una de les oportunitats d'aprenentatge era la bona cohesió del grup i el suport que l'alumnat rebia per part dels i les seves iguals, així com del professorat. Aquest fet podria explicar-se a la motivació intrínseca del grup classe en general davant dels aprenentatges. D'acord a Balaguer (2007), factors socials com la cohesió influeixen en els processos motivacionals, per la qual cosa, la cohesió de grup beneficiaria la motivació de l'alumnat amb NESE.

En segon lloc, la metodologia de treball en grup que empraven a les ciències, que consideraven que rebia una molt bona acollida per part de l'alumnat i la qual permetia la interacció i la participació activa, així com l'expressió oral en contextos funcionals, responen a una metodologia més inclusiva que afavoria l'aprenentatge entre iguals i el sentiment de pertinença al grup, d'acord a investigacions com la de Navarro *et al.* (2015), afavorint, també, l'AICLE en l'alumnat amb NESE d'acord a Mehisto *et al.* (2008).

En relació a l'O.E.1.3. Analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista de l'alumnat

Aquest objectiu s'ha pogut assolir a través dels qüestionaris a l'alumnat.

Pel que fa a les barreres d'aprenentatge:

En primer lloc, la dificultat de les activitats era una de les principals barreres d'aprenentatge per l'alumnat, la qual cosa és deguda a què no es fan les adaptacions en els materials necessàries per atendre a les NESE. Aquesta realitat coincideix amb el que alerten investigacions com les de Ruiz (2020), que exposa que existeixen clares dificultats per definir un currículum comú que consideri la diversitat de capacitats i interessos, centrant-se en un model inclusiu i no en un model del dèficit.

En segon lloc, les poques oportunitats d'aprenentatge significatiu que se'ls oferien, treballant el material editorial amb la traducció ja elaborada, sense possibilitats de prendre un paper actiu i d'experimentar altres formes d'aprenentatge més flexibles en

les quals poguessin desenvolupar plenament les seves capacitats, d'acord al que estipula l'actual LOMLOE (Jefatura de Estado, 2020) i el Decret 150/2017 (Generalitat de Catalunya, 2017), així com Madrid i Pérez (2018), entre d'altres autors citats anteriorment. Aquestes pràctiques creen processos excel·lents dins del que, suposadament, és un entorn inclusiu tal i com exposen Arnaiz i Escarbajal (2020).

Pel que fa a les oportunitats d'aprenentatge:

En primer lloc, era la bona cohesió del grup i el suport que l'alumnat rebia durant les classes per part dels i les seves iguals, així com del professorat.

En segon lloc, la metodologia de treball en grup que se solia utilitzar a les classes de ciències, que permetia un aprenentatge més vivencial a l'alumnat i crear situacions propícies per intentar comunicar-se més en anglès.

En relació a l'O.G.1. Determinar les barreres i oportunitats d'aprenentatge en l'alumnat amb NESE d'una escola de Primària que empra la metodologia AICLE

Aquest objectiu s'ha pogut assolir a través de l'anàlisi global de resultats, considerant els punts de vista dels dos grups de la mostra i contrastant la informació per determinar les barreres i oportunitats d'aprenentatge següents.

Pel que fa a les barreres d'aprenentatge:

D'una banda, era la metodologia tradicional amb què ha de treballar l'alumnat, poc flexible i poc significativa deguda a la poca o inexistent formació del professorat, tant en AICLE com en metodologies inclusives, la qual cosa repercuteix directament en la qualitat pedagògica i els tipus de propostes didàctiques que s'ofereixen a l'aula, així com en els processos d'ensenyament i d'avaluació poc inclusius (Cladera i Valdés, 2018; Fernández, 2018; Gajo; 2011; Mehisto *et al.*, 2009). D'acord a l'informe *Key data on teaching languages at school in Europe* elaborat per l'Agència Executiva Europea de l'Educació i Cultura (EACEA) (2017), la principal amenaça en la viabilitat de l'AICLE és la manca de docents qualificats. La present investigació demostra que aquesta amenaça també està present en aquest context, coincidint amb altres investigacions com les de Cladera i Valdés (2018).

D'altra banda, era la manca de recursos humans a l'aula davant el gran volum d'alumnat perquè, tal i com han demostrat autors com Kleinert *et al.* (2007) i Tolbert *et al.* (2015), quan l'alumnat amb NESE compta amb el recolzament pedagògic necessari i adequat, independentment del grau de dificultat que presenti, pot assolir resultats similars als de la resta de companys i companyes sense NESE.

Pel que fa a les oportunitats d'aprenentatge:

En primer lloc, eren les experiències que proporcionava la docència compartida amb l'assistent de llengües ja que, d'acord amb Scruggs *et al.*, (2007), havent dos docents a l'aula afavoria la comunicació i l'atenció més individualitzada a l'alumnat amb NESE.

En segon lloc, era l'aprenentatge cooperatiu que permetia els treballs en grups entre iguals heterogenis, afavorint la inclusió i la motivació de l'alumnat amb NESE, d'acord a Sapon-Shevin (2013).

En tercer lloc, eren les avaluacions adaptades, flexibles i continuades, les quals respectaven els diferents ritmes de treball i permetien a l'alumnat amb NESE poder demostrar les seves habilitats i coneixements adquirits, d'acord a Difino i Lombardino (2004).

8.3. Discussió respecte als resultats obtinguts i el marc teòric

En relació al marc teòric, els resultats d'aquesta investigació indiquen el següent:

En primer lloc, malgrat la normativa sobre educació inclusiva, la realitat mostra que l'AICLE no sempre s'implementa des d'una mirada inclusiva ja que no es posen en marxa els mecanismes necessaris per a l'atenció a tot l'alumnat. Aquest fet, tal i com exposen Madrid i Pérez (2018), Pérez (2019), així com Arnaiz i Escarbajal (2020), pot esdevenir un procés exclouent i incapacitant dins el miratge de la inclusió.

En segon lloc, els resultats manifesten que calen espais de coordinació i reflexió entre el professorat, d'acord a Pavón *et al.* (2015) i només així seria possible detectar les barreres que es poden crear en el procés d'ensenyament i aprenentatge a través de la pròpia pràctica docent i intervenir per erradicar-les, com exposa Echeita (2017). Per contra, a la pràctica, el professorat no sempre disposa del temps ni dels recursos suficients per poder trobar espais de reflexió comuns en els quals diagnosticar les possibles barreres d'aprenentatge, rectificar, determinar i implementar actuacions més inclusives durant l'AICLE, en concordança amb Pladevall (2019).

En tercer lloc, a través d'aquesta investigació s'evidencia la manca de formació del professorat en quant a educació inclusiva i AICLE que existeix actualment, d'acord a les afirmacions de Cladera i Valdés (2018), Fernández (2018), Gajo (2011), Mehisto *et al.* (2009), Fernández (2018) i Palacios *et al.* (2018).

En quant al paper de l'alumnat en processos d'ensenyament i aprenentatge inclusius, cal que aquest esdevingui actiu i participatiu, on l'alumnat sigui el centre (LOMLOE, 2020). Per aconseguir-ho, cal ensenyar estratègies d'aprenentatge per afavorir l'autonomia, tal i com defensen McColl (2000), Difino i Lombardino (2004) i Kleinert *et al.* (2007).

Finalment, per garantir l'equitat en l'ensenyament de l'AICLE, cal oferir materials adaptats i més visuals a aquell alumnat que ho necessiti, seguint les aportacions de El Homrani *et al.* (2017), a més que cal implementar metodologies i tècniques que respectin els diferents ritmes i capacitats dins de l'aula, les quals permetin un aprenentatge significatiu, fomentin la motivació i despertin l'interès per aprendre en l'alumnat, en concordança amb Amend *et al.* (2009), Kleinert *et al.* (2007), Mohammadian (2016) i Tolbert *et al.* (2015).

9. CONCLUSIONS

Les conclusions a les quals s'ha arribat amb aquesta investigació són les següents:

9.1. Conclusions respecte a les preguntes d'investigació

- El professorat posa en marxa mesures inclusives a l'aula per fomentar la participació i implicació de l'alumnat amb NESE durant l'AICLE?
 - ✓ Es posaven en marxa algunes mesures inclusives que afavoreien la participació i la implicació de l'alumnat.
 - ✓ Aquestes mesures resultaven insuficients.
- Amb quins reptes es troba el professorat a l'hora d'implementar l'AICLE en un context d'educació inclusiva?
 - ✓ La insuficiència de recursos humans per atendre a l'alumnat.
 - ✓ La ràtio excessiva per grup classe.
 - ✓ La falta de temps estipulat per poder reunir-se, coordinar-se i cooperar per implementar una educació més inclusiva.
 - ✓ Un nivell de comprensió de l'anglès molt dispar dins l'aula.
 - ✓ La dificultat d'adaptar funcionalment les activitats a l'alumnat amb NESE.
 - ✓ La manca d'eines i estratègies per atendre les NESE en processos d'AICLE, derivades de la falta de formació.
- Com respon l'alumnat amb NESE davant les propostes educatives?
 - ✓ Manifestava poca motivació a l'aula.
 - ✓ Mostrava poc interès per la llengua anglesa.
 - ✓ Mostrava poc esforç per comunicar-se en anglès.
 - ✓ En les tasques de treball en grup l'alumnat manifestava més interès, participació i esforç per expressar-se en anglès.
- Quines possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge poden aparèixer en l'alumnat amb NESE implementant aquesta metodologia?

Les barreres detectades han estat les següents:

- ✓ La falta de coneixements previs d'anglès en l'alumnat amb NESE en comparació amb la resta del grup.
- ✓ La metodologia tradicional prevalent: exposició de contingut i pràctica a través d'un llibre de text, que resultava excloent per a l'alumnat amb NESE.
- ✓ El tipus d'activitat i el grau de dificultat.

Les oportunitats detectades han estat les següents:

- ✓ El treball en grups durant l'AICLE, que millorava la motivació i la participació en l'alumnat amb NESE.
- ✓ Els processos d'avaluació flexibles i adaptats que permetien expressar els assoliments sense entrebancs.

9.2. Conclusions respecte als objectius de la investigació

Conclusions en relació a l'O.E. 1. 1. Descriure les pràctiques educatives per atendre a les NESE durant l'AICLE

- ✓ Les pràctiques educatives per atendre a les NESE durant l'AICLE variaven en funció de la iniciativa del professorat.
- ✓ Predominaven les pràctiques pròpies d'una metodologia tradicional: exposició de contingut i exercicis pràctics.
- ✓ Quan el professorat ho considerava possible (entre el 5 i el 10% de les hores d'AICLE), es realitzava el treball cooperatiu i activitats d'expressió oral en grup.

Conclusions en relació a l'O.E.1. 2. Analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista docent

Les barreres detectades a partir de les opinions del professorat han estat:

- ✓ El baix nivell de comprensió de la llengua anglesa per part de l'alumnat amb NESE.
- ✓ El baix nivell d'acceptació de les activitats.
- ✓ El baix nivell de motivació i de participació quan se segueix el llibre.

Les oportunitats detectades a partir de les opinions del professorat han estat:

- ✓ El treball cooperatiu, on l'alumnat mostrava més motivació i participació.
- ✓ El suport i la cooperació entre els membres del grup.

Conclusions en relació a l'O.E.1.3. Analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista de l'alumnat

Les barreres detectades a partir de les opinions de l'alumnat han estat:

- ✓ L'alt grau de dificultat de les activitats que no s'ajustaven a les necessitats.
- ✓ El tipus d'activitat, poc motivadores i poc engrescadores.
- ✓ Les dificultats per entendre les explicacions en anglès.

Les oportunitats detectades a partir de les opinions de l'alumnat han estat:

- ✓ El suport de la resta del grup i del professorat.
- ✓ El treball cooperatiu, que els motivava a participar més.

Conclusions en relació a l'O.G.1. Determinar les barreres i oportunitats d'aprenentatge en l'alumnat amb NESE d'una escola de Primària que empra la metodologia AICLE

- ✓ Es determinen com a barreres d'aprenentatge en l'alumnat amb NESE: la metodologia, el tipus d'activitats i materials d'aprenentatge, la manca de suport docent, els coneixements previs i el poc accés a activitats extraescolars en anglès.
- ✓ Es determinen com a oportunitats d'aprenentatge en l'alumnat amb NESE: el suport per part dels seus iguals, els treballs en grup i les avaluacions adaptades.

10. LIMITACIONS, PROPOSTES DE MILLORA I PROSPECTIVA

Tot i que la investigació ha permès assolir els objectius establerts, aquesta presenta diverses limitacions. En aquest apartat s'esmenten les limitacions detectades, oferint una sèrie de propostes de millora al respecte, i es realitza la prospectiva de la investigació.

10.1. LIMITACIONS I PROPOSTES DE MILLORA

Sobre les limitacions, d'una banda, en el transcurs s'han detectat diverses limitacions relacionades amb la mostra i es estratègies de recollida de dades degudes a la temporització disponible per a l'estudi. D'altra banda, en la fase d'anàlisi de resultats s'han detectat algunes limitacions les quals presentava el disseny del qüestionari on s'ha valorat que afegir alguns ítems hagués enriquit l'objectiu d'estudi. Es detallen cadascuna de les limitacions detectades a continuació.

En primer lloc, al tractar-se d'un estudi de cas amb una mostra petita, no es podria considerar representatiu ni generalitzar-ne els resultats (Hernández *et al.*, 2014). En el cas que es disposés de més temps per a la investigació, es proposa considerar com a part de la mostra també a l'alumnat sense NESE i, d'aquesta manera, poder fer un estudi comparatiu sobre les percepcions en els processos d'AICLE en ambdós grups. Addicionalment, es proposa cercar la participació de més escoles que emprin l'AICLE i realitzar un anàlisi més global i representatiu del que suposa aquest fenomen, així com comptar amb la participació d'escoles que no emprin l'AICLE per establir grups de control amb *post test* (Rodríguez-Gómez, 2018).

En segon lloc, cal esmentar que les limitacions temporals de la investigació invalidaren el caràcter longitudinal propi dels estudis de cas (Yin, 2009). En el cas de comptar amb més temps, es proposa estudiar l'evolució de l'alumnat des de que inicia fins que culmina l'etapa educativa de Primària i, d'altra banda, implementar tècniques de recollida d'informació observacionals per tal d'obtenir dades directament de la realitat i des del punt de vista extern a la mostra, que en ocasions pot variar, amb la qual cosa s'incrementaria la veracitat a l'estudi (O'Leary, 2014).

En tercer lloc, dir que es pretenia realitzar entrevistes també a l'alumnat per complementar els qüestionaris i, d'aquesta manera, intentar plasmar de la forma més completa i fidel possible les experiències, percepcions i punts de vista de l'alumnat (Rodríguez-Gómez, 2018), la qual cosa no va ser possible per factors temporals per part de l'escola i que seria convenient considerar.

D'afegitó, poder comptar amb el testimoni de les famílies de l'alumnat amb NESE sobre com vivien els processos d'AICLE, hagués resultat més enriquidor per a l'estudi, a més de que incloent-les en la investigació s'estaria promovent la importància de la seva participació en els processos educatius, les quals esdevenen un agent educatiu i socialitzador clau (Bolea i Cárcel, 2019).

En quant a les limitacions en els instruments, es podrien analitzar ítems addicionals que resultarien interessants per a l'estudi, com ara en quina mesura es veu afectat l'autoconcepte de l'alumnat amb NESE en els processos d'AICLE d'aquest context i si aquest esdevé una altra barrera important en l'aprenentatge d'aquest alumnat, ja que,

d'acord a Harter (2012), l'autoconcepte de l'alumnat varia en funció de com de competent es veu en les àrees acadèmiques que consideren importants.

També hagués estat rellevant estudiar els nivells d'ansietat que pot generar l'AICLE en l'alumnat amb NESE en aquest context i poder comparar-lo amb altres investigacions realitzades les quals verifiquen aquesta afectació (Santos i Gurau, 2013).

10.2. PROSPECTIVA

Actualment, el paradigma d'educació inclusiva revoluciona el paper de les escoles a la nostra societat, les quals encara es troben lluny del que la legislació estableix (Echeita, 2022). Per aquest motiu, seguir estudiant el fenomen de l'AICLE en l'alumnat amb NESE i seguir analitzant com evoluciona en el marc d'una escola inclusiva, esdevé important per donar veu a l'alumnat amb NESE, de vegades oblidat amb la implementació d'aquest tipus de metodologies que persegueixen l'excel·lència acadèmica per a qui millor s'adapta al sistema establert. Aquesta realitat pot comportar el perill de caure en l'elitisme i l'exclusió si no s'implementa l'AICLE de forma adient (Madrid i Pérez, 2018; Pérez, 2019). Seguir investigant en aquesta línia permetrà aprendre de més experiències i poder millorar la pràctica educativa, creant cada vegada situacions més inclusives que garanteixin l'equitat i la igualtat de tot l'alumnat, independentment de la seva situació (Simón i Molina, 2022).

Concretament, el present estudi suggereix futures investigacions respecte al següent:

En primer lloc, el fet que aquesta investigació ha posat de manifest que l'alumnat amb NESE d'aquest context tendeix a no tenir suport extraescolar per a l'aprenentatge de l'anglès que pugui afavorir la comprensió de l'idioma, condueix al plantejament d'una nova pregunta, que és: L'alumnat amb NESE en altres contextos d'AICLE més enllà d'aquest estudi tendeix a no comptar amb suport extraescolar d'anglès?. Aquesta pregunta obriria una possible línia d'investigació amb una mostra més significativa que seria estudiar la freqüència d'assistència a activitats extraescolars en anglès per part de l'alumnat amb NESE en diferents contextos i determinar si els resultats obtinguts en aquests estudi són extrapolables i significatius.

En segon lloc, en el cas que s'obtinguessin evidències d'una baixa realització d'activitats extraescolars en anglès per part de l'alumnat NESE en diferents contextos d'AICLE podria considerar-se la implicació de la variant socioeconòmica i cultural de l'alumnat degut a què, empíricament, està més que demostrat que el context socioeconòmic i cultural de les famílies influeixen significativament en els resultats acadèmics (Gil, 2011; González- Pineda, 2009; Hattie, 2013b; Marchesi, 2003; Nieto, 2008). Aleshores seria interessant que futures investigacions analitzessin com la situació socioeconòmica i cultural familiar influeix en aquest alumnat. Possibles preguntes per aquestes propostes serien, per exemple: El fet que l'alumnat amb NESE no faci activitats extraescolars en anglès, és degut a motius econòmics de les famílies? És degut a què les prioritats de la família són unes altres? O és degut a les expectatives de les famílies sobre aquest alumnat envers la necessitat de conèixer l'anglès per al seu futur laboral?

En tercer lloc, la present investigació també ha evidenciat la significativa manca de formació del professorat, tant en metodologies inclusives com d'AICLE. Aquests resultats podrien obrir tres línies d'investigació al respecte:

D'una banda, es podria estudiar el motiu pel qual el professorat no compta amb la formació suficient, tant en pedagogies inclusives com en l'AICLE. En el cas del professorat novell, es podria investigar amb l'alumnat recent titulat en el Grau d'Educació Primària en Llengua Anglesa, analitzant els seus punts de vista sobre els aprenentatges i coneixements que han adquirit durant els estudis en quant a inclusió i AICLE que, segons autores com Escobar (2016) i autors com Oliver *et al.* (2018), són insuficients en molts casos. Aquesta línia d'investigació posaria de manifest la possible necessitat de replantejar l'itinerari dels estudis per tal d'incorporar més coneixements funcionals per a l'alumnat a l'hora d'afrontar les situacions reals a l'aula i fer que l'AICLE es produeixi dins els paràmetres de l'educació inclusiva.

En el cas del professorat especialista d'anglès més veterà, es podrien investigar els motius pels quals no realitza formació continuada sobre inclusió i AICLE, analitzant quins factors intervenen en la presa de decisions i detectant les possibles barreres que impedeixen la formació docent en aquests àmbits.

Adicionalment, seria rellevant fer estudis comparatius per determinar el nivell de formació del professorat d'AICLE, així com per determinar el tipus d'actuacions educatives en diferents centres a nivell autonòmic i, d'aquesta manera, poder establir un diagnòstic de la situació actual sobre la qual no existeixen dades clares fins el moment. Aquests estudis podrien servir als diferents organismes per poder actuar en aquells contextos on sigui necessària una intervenció per millorar la competència docent a través d'oferir les formacions continuades adients i els recursos humans, temporals i estructurals per fer-les possible.

Finalment, també a nivell docent, una altra proposta d'investigació seria estudiar les variables que influeixen en les resistències del professorat sobre els processos d'inclusió educativa a les escoles que empen l'AICLE. Fins ara, la literatura esmenta factors com l'actitud de conformitat amb la idea de què ja existeix plena inclusió a les aules, o bé una manera de concebre la inclusió en delegar l'atenció personalitzada a equips específics, com ara el psicopedagògic o de logopèdia del centre, entre d'altres (Echeita, 2022), però no existeixen estudis sobre aquest factor en contextos específics d'AICLE, en el qual, degut a la seva complexitat, podrien intervenir altres o més variables.

11. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ainscow, M., Booth, T. i Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Amend, A.E., Whitney, C.A., Messuri, A.T. i Furukawa, H. (2009). A modified sequence for students with language-based learning disabilities. *Foreign Language Annals*, 42, 27-41.

American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington.

Arnaiz, P. (2016). Motivation and anxiety in CLIL and non-CLIL students: a study with future primary teachers, a Amor, M. I.; Luengo, J. L. i Martínez, M. (eds.): *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües*. Granada: Editorial Atrio.

https://www.researchgate.net/publication/329092375_Motivation_and_anxiety_in_CLIL_and_non-CLIL_students_a_study_with_future_primary_teachers

Arnaiz, P. i Escarbajal, A. (Eds.) (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Madrid: Dykinson

Artigues, C. C i Valdés, L. (2018). La integració en aules AICLE: Quan les mestres creuen fronteres. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 43-62. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v11-n1-cladera-valdes/741-pdf-ca>

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2021). *Discapacidad intelectual: Definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo*. 12ª ed. Madrid: Hogrefe TEA Ediciones.

Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: una propuesta de intervención en equipos deportivos. A Blanco, A. i Rodríguez Marín, J. (Ed.), *Intervención psicosocial*, 135-162. Madrid: Pearson, Prentice may.

Barrios, M. E. (Ed.). (2010). *La educación bilingüe en Andalucía: Análisis, experiencias y propuestas*. Granada, ES: Grupo Editorial Universitario.

Black, K., Florian, L. i Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. Londres: Routledge.

Blaxter, L., Hughes, C. i Tight, M. (2010). *How to Research*. Maidenhead: Open University Press.

Bolarín, M., Porto, M. i Lova, M. (2021). How to Teach a Second Language in the Classroom? Benefits Associated with the CLIL Approach. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.26>

Bournazou, E. D. (2022). Comparación y reto epistemológico en los estudios urbanos. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 37(1), 239–264. <https://doi.org/10.24201/edu.v37i1.1968>

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002406>

Booth, T. i Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM, OEI.

Bruton, A. (2015). CLIL: Detail Matters in the Whole Picture. More Than a Reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119–128.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X15001177>

Bryman, A. (2007) The Research Question in Social Research: What is its Role? *Int. J. Social Research Methodology*, 10(1), 5-20. <https://www.researchgate.net/publication/233571354> The Research Question in Social Research What is its Role

Buendía, L. i Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Agora digital*, 1.

https://www.ugr.es/~emiliob/Emilio_Berrocal_de_Luna/Asignaturas_files/E%CC%81tica%20de%20la%20Inv%20Educativa.pdf

Cabezuelo, P. i Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 7(2), 50–70. <https://doi.org/10.5294/4220>

Carrasco, X. (2022). Sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: consolidaciones, actualizaciones y perspectivas. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 440–449. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000980?via%3Dihub>

Casas, A.V. i Rascón, D. (2021). Attention to diversity in bilingual education: student and teacher perspectives in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1997902>

Cioè, M. (2017). The Intersectional Gap: How Bilingual Students in the United Stated are Excluded from Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 906–919. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2021.1997902>

Cladera, C. i Valdés, L. (2018). La integració en aules AICLE: quan les mestres creuen fronteres. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 43-62. <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.741>

Coll, M. (1977). Cultura y pensamiento. Relaciones de los procesos cognoscitivos con la cultura. México: Limusa.

Coll, C. (1991). Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona: Paidós

Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://www.researchgate.net/publication/235356393> Using thematic analysis in psychology

Bolea, E. i Cárcel, E. (2019). Eix 2: Marc de referència psicopedagògic. Barcelona UOC.

Consell d'Europa. Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar. (2003) https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues

COPOE. Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España. Código deontológico de la orientación educativa en España. N. 00. (2015) http://www.copoe.org/images/materiales-copoe-orientar/00_Codigo-Deontologico-Orientacion-Espana_COPOE.pdf

Coyle, D., Hood, P. i Marsh, D. (2010) CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

Crespo, E. i Martínez, M. (2008). Convergencia Europea, motivación y actuación docente en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*. 31. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/17234>

Creswell, J. W. i Plano Clark, V. L. (2018). Designing and Conducting Mixed Methods Research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dalton, C.. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. *Anglistische Forschungen*, 388, 139-157.

<https://www.researchgate.net/publication/284690356> Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning CLIL current research from Europe

Denscombe, M. (2010). The good research guide: for small-scale social research projects (4a Ed.). Berkshire: McGraw-Hill Education.

<http://www.mim.ac.mw/books/Descombe's%20Good%20Research%20Guide,%202nd%20edition.pdf>

Difino, S. i Lombardino, L. (2004). Language learning disabilities: The ultimate foreign language challenge. *Foreign Language Annals*, 37(3), 390-400. <https://www.researchgate.net/publication/298829347> Language learning disabilities The ultimate foreign language challenge

Doiz, A., Lasagabaster, D. i Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-224.

<https://www.researchgate.net/publication/271929991> CLIL and motivation The effect of individual and contextual variables

Durán, M. M. (2002). Auditoria general d'una empresa d'alta tecnologia com procediment inicial en la implementació d'una estratègia de formació continuada: la gestió del coneixement (Tesi doctoral). Recuperada del web de Tesis Doctorals en Xarxa <http://hdl.handle.net/10803/5012>

Durán, R. (2021). Is bilingual education inclusive in Spain? An analysis of students with special educational needs in compulsory education. *A series of workshops and posters on Integration, Innovation & Inclusion in CLIL*. <https://tinyurl.com/y3yasj9u>.

Durán, R. i Beltrán, F. (2017): Key issues in teachers' assessment of primary education bilingual programs in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Full article: [Key issues in teachers' assessment of primary education bilingual programs in Spain \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com)

Durán, R., Martín, E., i Martínez, F. (2020). ¿Es inclusiva la enseñanza bilingüe? Análisis de la presencia y apoyos en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72 (2), 65–82.

[\(18\) \(PDF\) ¿Es inclusiva la enseñanza bilingüe? Análisis de la presencia y apoyos en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/354111518)

EACEA. European Education and Culture Executive Agency. Key data on teaching languages at school in Europe : (2017) <https://data.europa.eu/doi/10.2797/62028>

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y llàgrimes. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982>

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8504115>

El Homrani, M., Peñafiel, F., i Hernández, A. (2017). Entornos y estrategias educativas para la inclusion social (Educational contexts and strategies for social inclusion). Granada, ES: Comares.

Escobar, C. (2016) La formació inicial de mestres a Catalunya amb relació a l'anglès: estat de la qüestió i propostes de futur. Barcelona, Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres. *Col·lecció DocsMIF*, 3. <https://mif.cat/wp-content/uploads/2017/01/DocANGLESVerTrellall.pdf>

Fàbregas, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D, Paré, M.H. (2016). Técnicas de investigación social y educativa. Barcelona: Editorial UOC.

Fernández, A. (2018). An interview with Thomas Morton on CLIL methodology in Spain. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 96-104. <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/338909>

Fernández, F. Llopis, A. M. i Pablo, C. D. (2020). *La Dislexia: origen, diagnóstico y recuperación*. Editorial CEPE.

Fortanet, I. i Ruiz, M. (2009). Needs analysis in a CLIL context: A transfer from ESP. *CLIL practice: Perspectives from the field*, 179-188. <https://www.researchgate.net/publication/265182718> Needs Analysis in a CLIL Context A Transfer from ESP

Gajo, L. (2011). Trabajar en otra llengua para elaborar saberes en una disciplina. AC. Escobar, i L. Nussbaum (Eds.), *Aprender en una altra llengua/Learning through another Language/Aprender en otra llengua* (pp. 53-70). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2011/268191/apraltllle_p53.pdf

Generalitat de Catalunya. *Avancem cap al Tractament Integrat de Llengües [Apunts per fer una presentació oral]*. Servei de Llengües Estrangeres. Departament d'Ensenyament. (2016)

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7477 (2017) <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=799722>

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762 (2022). <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. *Butlletí Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5641. (2010). <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=553898>

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5422 (2009). <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=480169>

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Resolució ENS/1363/2017, de 7 de juny, per la qual es crea el programa d'innovació pedagògica "Generació Plurilingüe (GEP): aprendre llengües estrangeres a través de les matèries. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, num. 7391 (2017).

Giné i Giné, C. (2010). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials (3a. ed.)*. Editorial UOC. <https://elibro-net.eu1.proxy.openathens.net/es/lc/uoc/titulos/56314>

González-Pineda, J. A. (2009). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende. X Congreso Internacional Galego Portugués de Psicopedagogía, Braga (Portugal). <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc1.pdf>

Granada, M., Pomés, M. P., i Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. <https://www.researchgate.net/publication/262706587> Actitud de los profesores hacia la inclusion educativa

Halbach, A. (2015). Una reflexión oportuna: La formación inicial del profesorado en CLIL. En Levy M. (Head). *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: Políticas, prácticas y recomendaciones*, 17-20.

<https://www.researchgate.net/publication/301587806> La Formación del Profesorado para la Enseñanza Bilingüe Pasado Presente y Futuro

Hernández, R., Fernández, C., i Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Harter, S. (2012). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations. New York: The Guilford Press.

Hattie, J. (2013b) Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative Approaches to Mixed Methods Practice. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 455–468. <https://doi.org/10.1177/1077800410364611>

Ibarra, E., i Jacobo, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 45-70. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100045&lng=es&tlng=es.

Institut d'Estadística de Catalunya (2022). El municipi en xifres. Sant Sadurní d'Anoia (Alt Penedès). <https://www.idescat.cat/emex/?id=082401>

Jefatura de Estado. Constitución Española. *Boletín oficial del Estado*, 311, 1-40. (1978). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Jefatura de Estado. *Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña*. Butlletí oficial de l'Estat, 172 (2006). <https://www.parlament.cat/document/cataleg/48089.pdf>

Jefatura de Estado. Ley Orgánica 2/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2006, de 3 de mayo (LOMLOE). BOE, num. 340 (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Kleinert, H.L., Cloyd, E., Rego, M., i Gibson, J. (2007). Students with disabilities: Yes, foreign language is important. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 24-29. <http://www.academypublication.com/issues2/tpls/vol05/02/tpls0502.pdf>

Kremer-Sadlik, T. (2005). To Be or Not to Be Bilingual: Autistic Children from Multilingual Families 1. A Cohen, J. i McAlister, K. T. <https://www.lingref.com/isb/4/096ISB4.PDF>

Laorden, C. I Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la comunidad autónoma de Madrid: percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321930007.pdf>

Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 30-41. <https://www.researchgate.net/publication/240792907> Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses2008-03-282008-05-272008-06-11

11

Lasagabaster, D. i Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes, *International CLIL Research Journal*, 2(1), 4-17. https://www.researchgate.net/publication/267797139_Language_attitudes_in_CLIL_and_traditional_EFL_classes

Lasagabaster, D. i Ruiz, Y. (2010). CLIL in Spain. Implementation, results and teacher Training. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. https://www.researchgate.net/publication/265263043_CLIL_in_Spain_Implementation_Results_and_Teacher_Training

León, M. J., Estévez, B. i Crisol, E. (2016). Atención a la diversidad en educación primaria. Granada, ES: Editorial Técnica Avicam.

Madrid, D. i Hughes, S. (2011). Studies in bilingual education. https://www.academia.edu/4576519/Madrid_D_Hughes_S_eds_2011_Studies_in_Bilingual_Education Frankfurt M Peter Lang

Madrid, D. i Julius, S. (2017). Quality Factors in bilingual education at the university level. *Porta Linguarum*, 28, 49-66. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero28/4%20Madrid.pdf

Madrid, D. i Pérez, M.L. (2018) Innovations and Challenges in Attending to Diversity through CLIL, *Theory Into Practice*, 57(3), 241-249. <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Innovations%20and%20Challenges%20in%20Attending%20to%20Diversity%20through%20CLIL.pdf>

Madrid, D., i Pérez, M.L. (2018) Innovations and Challenges in Attending to Diversity through CLIL, *Theory Into Practice*, 57(3), 241-249. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405841.2018.1492237>

Maillat, D. (2010). The pragmatics of L2 in CLIL, a Dalton, C.; Nikula, T. i Smit, U. (eds.): Language use and language learning in CLIL classrooms. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 39-58.

Marchesi, A. (2003) El fracaso escolar en España. Documento de trabajo del laboratorio num. 11. Fundación Alternativas. <https://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolaespana.pdf>

Marinova, S.H. Colozzo, P., Mirenda, P., Stahl, H., Kay-Raining Bird, E., Parkington, K., Cain, K., Scherba de Valenzuela, J., Segers, E., MacLeod, A.A., Genesee, F. (2016). Professional practices and opinions about services available to bilingual children with developmental disabilities: An international study. *Journal of Communication Disorder*, 63, 47-62. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27814797/>

Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris

Marsh, D. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689>

Marsh, D. (2000) Using languages to learn and learning to use languages. Jyväskylä (Finlàndia), University of Jyväskylä. <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf>

Martínez, C. (2007). Estadística básica aplicada. Bogotá: Ecoe Ediciones.

McColl, H. (2000). Modern languages for all. London: David Fulton Publishers.

Mehisto, P., Marsh, D. i Frigols, M. J. (2009). Uncovering CLIL. Oxford: Macmillan Education. <https://es.scribd.com/document/398497231/Mehisto-Uncovering-CLIL-1-PDF>

Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.

https://www.researchgate.net/publication/47734355_Towards_quality_CLIL_Successful_planning_and_teaching_strategies

Medina, L. i Pérez, C. (2017). Adaptaciones Metodológicas en el Aula de Lengua Extranjera para el Alumnado con Discapacidad Intelectual Leve: Estudio de Caso. *Monográfico II*, 267-282.

https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54150/19%20Adaptaciones%20Metodologicas%20en%20el%20Aula%20de%20Lengua%20Extranjera%20para%20el%20Alumnado%20con%20Discapacidad%20Intelectual%20Leve_Estudio%20de%20Caso.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mertens, D.M. (2010). Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mohammadian, A. (2016). The effect of affection on English language learning of children with intellectual disability based on a total physical response method of language teaching, a *International Journal of English Language and Literature Studies*, 5(2): 92-103.

https://www.researchgate.net/publication/299399375_The_Effect_of_Affection_on_English_Language_Learning_of_Children_with_Intellectual_Disability_Based_on_Total_Physical_Response_Method_of_Language_Teaching

Monclús, A. i Saban, C. (Eds.). (2012). Atención a la diversidad y educación del futuro. Granada, ES: Grupo Editorial Universitario.

Moore, E. i Nussbaum, L. (2011) Què aporta l'anàlisi conversacional a la comprensió de les situacions d'AICLE.AC. Escobar, i L.Nussbaum, L.(Eds.) *Aprender en una altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra llengua* (pp. 93 –118). Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB. https://www.academia.edu/28815711/Qu%C3%A8_aporta_l'an%C3%A0lisi_conversacional_a_la_comprensi%C3%B3_de_les_situacions_d_AICLE

Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional E Internacional De Educación Inclusiva*, 7, 63–79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/157>

Muñoz, A. i Ortega, J. L. (2015). Affective Variables in Second Language Acquisition and their Effect on the Spanish Academic Context. *Revista De Lenguas Para Fines Específicos*, 21(1), 41-66. <https://ojsspdic.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/239>

Navarro, I., González, C., López, B. i Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/46754/1/2015_Navarro_et_al_RIE.pdf

Navés, T. (2009). És prometedor el futur de l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres AICLE-CLIL a la llum de la recerca? *Estudios de lingüística*, 23, 189-214.

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15287/1/ELUA_monografico_2009_08.pdf

Nieto, S. (2008). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: datos preliminares. *Teoría de la Educación*, 20, 249-274. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/992/1090>

Nieto, E. (2014). The Impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the Bilingual Programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25, 21-34. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero25/2%20Esther%20Nieto.pdf

Núñez, J.C. (2009) *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de psicopedagogia*. Braga. Universidade do Minho.

<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

O'Leary, Z. (2014). *The essential guide to doing your research project*. London: Sage Publications.

Oliver, T.M., Moyà, P., Vidaña, L. (2018). Reflexions i reptes en l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera (o llengua franca) en l'educació primària i en l'educació secundària obligatòria. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2018, 132-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6820693>

ONU. Agenda 2030 sobre el Desenvolupament Sostenible (2015). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

ONU. Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat i protocol facultatiu. Nova York: Nacions Unides. (2006).

https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicas/11discapacitat/2012_04_11_convencio_drets_persones_discapacitat_catala.pdf

ONU. Declaració Universal dels Drets Humans. (1948) https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/cln.pdf

Organización Mundial de la Salud. Autismo. *Centro de Prensa. Notas descriptivas*. (2023). <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 56-72. Barcelona: Horsori.

Ortega, J. L., Hughes, S., i Madrid, D. (Eds.). (2018). Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe (in press). Madrid, ES: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/INFLUENCIA%20POLITICA%20EDUCATIVA%20DEL%20CENTRO%20EN%20LA%20ENSEÑANZA%20BILINGUE%20EN%20ESPA%C3%91A%20JLO%20SH%20DM.pdf>

Palacios, F. J., Gómez, M. E. i Huertas, C. (2018). Formación inicial del docente AICLE en España: Retos y claves. *Estudios Franco-Alemanes. Revista internacional de Traducción y Filología*. 10, 141-161.

<https://www.researchgate.net/publication/341434369> Formación inicial del docente AICLE en España Retos y claves

Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M. i Eteläpelto, A. (2017). Teacher agency within the Finnish CLIL context: tensions and resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(5). <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1345872> Teacher agency within the Finnish CLIL context: tensions and resources: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*: Vol 22, No 5 (tandfonline.com)

Paran, A. (2013). Content and Language Integrated Learning: Panacea or Policy Borrowing Myth?. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0014>

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación*, 8, 73-84. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=mo5VZqIAAAAJ&citation_for_view=mo5VZqIAAAAJ:ufrVoPGSRksC

Pavón, V., Ávila, J., Segador, A. I Espejo, R. (2014). Strategic and organisational considerations in planning content and language integrated learning: a study on the coordination between content and language teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2014.909774>

Pérez, M. L. (2019). CLIL and elitism: myth or reality? *The Language Learning Journal*, 48(1), 4-17 <http://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>

Pérez, M.L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295.

Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism: Vol 19, No 3 (tandfonline.com)

Pérez, M.P i Pozo, J.I. (2010). Aprender a aprender y autorregulación. Enseñar a aprender: ¿ejercicios o problemas? *Aula de Innovación Educativa*, 190, 38-40.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668586/ense%C3%B1ar_perez_aje_2010.pdf?sequence=1

Pfenninger, S. (2016). All Good Things Come in Threes: Early English Learning, CLIL and Motivation in Switzerland. *Cahiers de l'ILSL*, 48, 119-147.

Pena, C. i Porto, M.D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161. <http://hdl.handle.net/10481/31786>

Pintrich, P. i Schunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid. Pearson.

Pladevall, E. (2019). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. *Language Teaching Research*, 23(6), 765–786. <https://doi.org/10.1177/1362168818765877>

Portell, M., Vives, J. i Boixadòs, M. (2003). Mètodes d'investigació: recursos didàctics. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB. https://www.uab.cat/Document/365/288/26902_Metodos_de_Investigacion,0.pdf

Porter, G. (2015). A recipe for successful inclusive education: three key ingredients revealed. *Revista Interacções*, 10(33). <https://doi.org/10.25755/int.6729>

Rodríguez-Gómez, D. (2018). El projecte d'investigació. UOC. http://cv.uoc.edu/annotation/525d37adf94b5f7adda47c25f6fe614d/677076/PID_00259400/PID_00259400.html

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social. Madrid: Paidós.

Romero, M. del R., Sandoval, S.A. i Peralta, I.A. (2022). Diversidad e inclusión. *RECIMUNDO*. 6, (2), 177-185.

[https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.177-185](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.177-185).

Ruiz, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 26, 149–168. <https://doi.org/10.14201/aula202026149168>

Sandoval, M., Simón, C. i Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 117-137. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2012/re201205.pdf?documentId=0901e72b81426f62>

San Isidro, F. X. (2009). Galicia, CLIL success in a bilingual community, en Marsh, D.; Mehisto, P.; Wolff, D.; Aliaga, R.; Asikainen, T.; Frigols- Martin, M. J.;

Hughes, S. y Langé, G. (eds.): CLIL Practice: Perspectives from the Field, 5-13. <https://www.researchgate.net/publication/318968999> CLIL Success in a Bilingual Community

Santos, E. i Gurau, J.M. (2013). Análisis de la relación entre el modelo formativo de aprendizaje del inglés —AICLE y enseñanza formal— y la ansiedad, *RESLA*, 26, 457-473. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597695>

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-malaga/pedagogia-social/la-inclusion-real-2013-sapon-shevin/15477803>

Seidlhofer, B. (2005). Key concepts in ELT. English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341. <https://academic.oup.com/eltj/article/59/4/339/371345>

Sevilla, D. E., Martín, M. J., Sunza, S. P., iDruet, N. V.. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 223-245. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n1/1409-4258-ree-25-01-223.pdf>

Síndic de Greuges (2019). Pacte contra la segregació escolar a Catalunya: Un compromís per a l'èxit educatiu.

<https://www.sindic.cat/site/unitFiles/6058/Pacte%20segregacio%20escolar%202018-definitiu.pdf>

Simón, C., i Molina, P. (2022). Presentación. Haciendo realidad la inclusión en la escuela: condiciones, desafíos y prácticas inspiradoras. *Revista Iberoamericana De Educación*, 89(1), 9-14. <https://doi.org/10.35362/rie8915216>

Spratt, M. (2017). CLIL teachers and their language, *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8 (1), 44-61. <https://rpltl.eap.gr/images/2017/08-01-044-Spratt.pdf>

Tashakkori, A. i Creswell, J. W. (2007). Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207–211. <https://doi.org/10.1177/1558689807302814>

Tilly, C. (2004). Observations of social processes and their formal representations. *Sociological Theory*, 22(4), 595-602. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.0735-2751.2004.00235.x>

Tolbert, J., Killu, K. i Davis, B. (2015). A framework for supporting Students with learning disabilities in Spanish courses: Connecting Learning Characteristics and Instructional Methods. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(2), 225-234. <https://www.researchgate.net/publication/276394758> A Framework for Supporting Students with Learning Disabilities in Spanish Courses Connecting Learning Characteristics and Instructional Methods

UNESCO. Adverse Consequences of School Closures. (2020a). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>

UNESCO. 48a reunió de la Conferencia Internacional de Educaci3n (CIE). (2008). <https://unesdoc.unesco.org/search/baa07b1d-137c-469c-8e67-1000c73f9c3a>

UNESCO. Declaraci3n de Salamanca y Marco de Acci3n sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, Espanya (1994). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

UNESCO. Declaraci3n de Incheon: Educaci3n 2030: Hacia una Educaci3n Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. Foro Mundial sobre la Educaci3n, Incheon, Korea, R (2015). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa?posInSet=1&queryId=22f04ac3-c7a5-4517-9644-7c8c42813dd2

UNESCO. Declaraci3n Mundial sobre Educaci3n para Todos y Marco de Acci3n para Satisfacer las Necesidades B3sicas de Aprendizaje. (1990). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa?posInSet=6&queryId=ddb28797-2780-405a-97a4-65f1889cd578

UNESCO. International Bureau of Education. Defining an inclusive education agenda: reflections around the 48th session of the International Conference on Education. Ginebra, Su3ssa. (2009) <https://tinyurl.com/yxrfmse>

UNESCO. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la funci3n de la COI con ella. Consejo Ejecutivo de la COI, 49th, Paris. (2016). <https://unesdoc.unesco.org/search/6de47ec3-81ef-4457-955b-47d141cc12ae>

UNESCO. La educaci3n en un mundo plurilingüe. Par3s: Orga - nización de las Naciones Unidas para la Educaci3n, la Ciencia y la Cultura. (2003) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa

UNESCO. Marco de Acci3n de Dakar: Educaci3n para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acci3n regionales). Foro Mundial sobre la Educaci3n, Dakar (2000). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO. Mensaje de la directora general de la UNESCO, Irina Bokova, con motivo del D3a Internacional de la Lengua Materna 21 de febrero de 2017 (2017). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247320_spa

Valero, S. (2018). L'informe d'investigaci3n. En J. Meneses (Coord.) *Intervenci3n educativa basada en evid3ncies científiques*, 2ª Ed., 1-72. UOC. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas-cat.pdf>

Villaescusa, M. I. (2022). Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A. Valencia: Conselleria d'Educaci3n Cultura i Esport, Generalitat Valenciana. <https://www.siis.net/documentos/ficha/571905.pdf>

Waitoller, F.R. (2020). An intersectional approach to building inclusive schools. Equity by Design Research Brief. Indianapolis, IN: Midwest & Plains Equity Assistance Center (MAP EAC). <https://eric.ed.gov/?id=ED623014>

Yin, R. K. (2009). Case Study Research: design and methods (4a Ed.). London: Sage Publications.

12. ANNEXOS

12.1. Annex 1. Entrevista al professorat



ENTREVISTA AL PROFESSORAT D'AICLE SOBRE LES ACTUACIONS D'ATENCIÓ A LES NESE

- **PREGUNTES INDIVIDUALS**

1. Quines assignatures imparteixes?
2. Com us coordineu entre vosaltres?
3. Quins materials fas servir a les classes d'AICLE?
4. Quina estructura segueixen les classes d'AICLE?
5. Quina tipologia d'activitats es realitzen a les classes d'AICLE?
6. En quina mesura es realitza cada tipus d'activitats durant el curs?
7. S'empren metodologies com ara projectes, *flipped classroom*, entre d'altres? Quines?
8. De quins recursos (humans, materials i espacials) disposes per efectuar les classes?
9. L'alumnat amb NESE compta amb alguna mesura com ara d'estudi assistit o reforç?
10. Com s'organitzen els grups quan treballeu en grups reduïts?
11. Amb quin tipus de suport pot comptar l'alumnat amb NESE?
12. Com s'avalua l'alumnat amb NESE?
13. Apart de les classes d'AICLE, es proposen altres activitats o jornades culturals amb l'anglès com a llengua vehicular?

- **PREGUNTES COL·LECTIVES:**

14. Com us coordineu amb la resta de professorat per decidir quins temes es treballen en anglès i quins en català?
15. Rebeu algun *feedback* sobre com reben les famílies els tipus de proposta que es fan des del departament d'anglès a l'escola?

12.2. Annex 2: Qüestionari al professorat



QÜESTIONARI AL PROFESSORAT SOBRE L'APRENTATGE DE L'ANGLÈS

Llegeix la pregunta de l'esquerra i marca una de les opcions sobre l'alumnat amb NESE

16. Sento que entenen les explicacions.	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) De vegades	d) Mai
17. Em pregunten quan no entenen alguna cosa	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) De vegades	d) mai
18. Es mostren motivats per aprendre.	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) De vegades	d) Mai
19. Els agrada participar.	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) De vegades	d) Mai
20. Gaudeixen treballant en grup.	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) De vegades	d) Mai
21. S'esforcen per comunicar-se en anglès.	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) De vegades	d) Mai
22. Els agrada expressar-se en anglès.	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) De vegades	d) Mai
23. Gaudeixen de les activitats.	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) De vegades	d) Mai
24. Les activitats els resulten difícils o molt difícils.	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) De vegades	d) Mai
25. Ajudes o els companys s'ajuden quan ho necessiten	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) De vegades	d) Mai
26. Intenten ajudar a la resta de companys	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) C. De vegades	d) Mai
27. Veig que van millorant.	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) De vegades	d) Mai

12.3. Annex 3. Qüestionari a l'alumnat



QÜESTIONARI A L'ALUMNAT SOBRE L'APRENENTATGE DE L'ANGLÈS

Llegeix la pregunta de l'esquerra i marca una de les opcions

28. Entenc les explicacions en anglès	e) Sempre	f) Quasi sempre	g) De vegades	h) Mai
29. Quan no entenc alguna cosa, pregunto	e) Sempre	f) Quasi sempre	g) De vegades	h) mai
30. Tinc ganes d'aprendre.	e) Sempre	f) Quasi sempre	g) De vegades	h) Mai
31. M'agrada participar a classe	e) Sempre	f) Quasi sempre	g) De vegades	h) Mai
32. M'agrada treballar en grup.	e) Sempre	f) Quasi sempre	g) De vegades	h) Mai
33. M'esforço per comunicar-me en anglès.	e) Sempre	f) Quasi sempre	g) De vegades	h) Mai
34. M'agrada parlar en anglès.	e) Sempre	f) Quasi sempre	g) De vegades	h) Mai
35. Trobo les activitats de classe divertides.	e) Sempre	f) Quasi sempre	g) De vegades	h) Mai
36. Trobo les activitats que haig de fer difícils o molt difícils.	e) Sempre	f) Quasi sempre	g) De vegades	h) Mai
37. Si ho necessito, els companys i mestres m'ajuden	e) Sempre	f) Quasi sempre	g) De vegades	h) Mai
38. Si algú necessita ajuda, intento ajudar	e) Sempre	f) Quasi sempre	g) C. De vegades	h) Mai
39. Sento que vaig millorant en anglès	e) Sempre	f) Quasi sempre	g) De vegades	h) Mai
40. Faig activitats extraescolars en anglès (casal...)	a) Sempre	b) Quasi sempre	c) De vegades	d) Mai

12.4. Annex 4. Consentiments informats

12.4.1. Consentiment de la Cap d'Estudis.



DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT

TREBALL FINAL DE MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

Benvolgut/da,

Aquest document vol informar-vos sobre un treball al que us convido a participar.

Títol de l'estudi: *La metodologia AICLE en el marc d'Educació Inclusiva: un estudi de cas. Abordatge, barreres i oportunitats d'aprenentatge per a l'alumnat amb NESE en una escola de Primària.*

Objectiu de l'estudi: Determinar les barreres i oportunitats d'aprenentatge en l'alumnat amb NESE d'una escola de Primària que empra la metodologia AICLE.

Responsable de l'estudi: *Carmen Navas García*

Jo, el Sr./la Sra. _____, major d'edat, amb DNI número _____ i correu electrònic _____, actuant en el meu propi nom i representació, mitjançant el present document,

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La meua participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meua decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consisteix en autoritzar la realització d'un qüestionari anònim a l'alumnat amb NESE de primària, on es recolliran dades sobre l'experiència de l'alumnat en el procés d'AICLE.
- Les meves dades personals seran recollides i tractades amb finalitats exclusivament docents i d'investigació i sense ànim de lucre.
- Les meves dades seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la meua identitat a partir de les dades que es recullin.
- He estat informat/da a través de correu electrònic sobre l'objectiu i metodologia de l'estudi i he consentit a participar en aquest Estudi.
- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les vostres dades de caràcter personal dirigit-vos al Responsable del tractament, identificat a continuació i a través dels canals de contacte establerts.

AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR A L'ESTUDI:

Autoritzo a al Sra. Carmen Navas García, Responsable de l'estudi, amb DNI número 47750596C i correu electrònic personal carmen.naga@gmail.com, Estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster (TFM) del Màster en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les meves dades de caràcter personal facilitades per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

A _____, a ____ de _____ 20__

El Sr./La Sra. _____ (nom i firma)

12.4.2. Consentiment del professorat d'AICLE



Universitat Oberta
de Catalunya

DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT

TREBALL FINAL DE MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

Benvolgut/da,

Aquest document vol informar-vos sobre un treball al que us convido a participar.

Títol de l'estudi: *La metodologia AICLE en el marc d'Educació Inclusiva: un estudi de cas. Abordatge, barreres i oportunitats d'aprenentatge per a l'alumnat amb NESE en una escola de Primària.*

Objectiu de l'estudi: Determinar les barreres i oportunitats d'aprenentatge en l'alumnat amb NESE d'una escola de Primària que empra la metodologia AICLE.

Responsable de l'estudi: *Carmen Navas García*

Jo, el Sr./la Sra. _____ major d'edat, amb DNI número _____ i correu electrònic _____, actuant en el meu propi nom i representació, mitjançant el present document,

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La meva participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meva decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consisteix en:
 1. Respondre una entrevista anònima sobre com treballa l'AICLE amb l'alumnat.
 2. Respondre a un qüestionari anònim sobre la meva percepció del procés d'aprenentatge de l'alumnat amb NESE durant l'AICLE.
- Les meves dades personals seran recollides i tractades amb finalitats exclusivament docents i d'investigació i sense ànim de lucre.
- Les meves dades seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la meva identitat a partir de les dades que es recullen.
- He estat informat/da a través de correu electrònic sobre l'objectiu i metodologia de l'estudi i he consentit a participar en aquest Estudi.
- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les vostres dades de caràcter personal dirigint-vos al Responsable del tractament, identificat a continuació i a través dels canals de contacte establerts.

AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR A L'ESTUDI:

Autoritzo a al Sra. Carmen Navas García, Responsable de l'estudi, amb DNI número 47750596C i correu electrònic personal carmen.naga@gmail.com, Estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster (TFM) del Màster en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les meves dades de caràcter personal facilitades per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

A _____, a ____ de _____ 20__

El Sr./La Sra. _____ (nom i firma)

12.5. Annex 5. Programació de les actuacions

ACCIÓ 1: ENTREGA I SIGNATURA DEL CONSENTIMENT INFORMAT	
OBJECTIUS	O.G.1. Determinar les barreres i oportunitats d'aprenentatge en l'alumnat amb NESE d'una escola de Primària que empra la metodologia AICLE
RESPONSABLES	Estudiant de TFM de Psicopedagoga
DESTINATARIS	Representant de l'Equip Directiu a Primària (Cap d'Estudis de Primària). Mestra d'Anglès i Ciències a 1er, 2n i 3r de Primària Mestra d'Anglès i ciències a 4t, 5è i 6è de Primària Mestre d'Arts plàstiques a 1er, 2n, 3r, 4t, 5è i 6è de Primària
MODALITAT ESPAIS	I Presencial, a la sala de professors.
RECURSOS NECESSARIS	<ul style="list-style-type: none">• 2 còpies del consentiment informat a la Capi d'estudis.• 6 còpies del consentiment informat al professorat d'AICLE.
TEMPORITZACIÓ	26 d'abril, de 10:45h a 11:00h
ESTRATÈGIES	Es dona temps suficient perquè els i les participants llegeixin detingudament el consentiment informat amb els objectius de la investigació i els seus drets en la participació. Seguidament, s'exposa el contingut verbalment i es fan els aclariments necessaris, responent a les possibles preguntes amb claredat.
INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	1. Consentiment informat signat per la cap d'estudis i el professorat implicat en la investigació.

ACCIÓ 2: ENTREVISTA AL PROFESSORAT D'AICLE SOBRE LES ACTUACIONS D'ATENCIÓ A LES NESE	
OBJECTIUS	O.E.1. Descriure les pràctiques educatives per atendre a les NESE durant l'AICLE.
RESPONSABLES	Estudiant de TFM de Psicopedagoga
DESTINATARIS	Mestra d'Anglès i Ciències a 1er, 2n i 3r de Primària Mestra d'Anglès i ciències a 4t, 5è i 6è de Primària Mestre d'Arts plàstiques a 1er, 2n, 3r, 4t, 5è i 6è de Primària
MODALITAT ESPAIS	I Presencial, a la sala de professors.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none">• Guió d'entrevista al professorat d'AICLE sobre les actuacions d'atenció a les NESE.• Ordinador.
TEMPORITZACIÓ	3 de maig. Entrevista 1: de 10:00h a 10:30h. Entrevista 2: de 10:45h a 11:15h. Entrevista 3: de 11:30h a 12:00h.

ESTRATÈGIES	S'agraeix als i les participants la seva col·laboració. Abans d'iniciar l'entrevista es fa un resum del què es pretèn entrevistar, aclarint que si en algun moment se senten incòmodes, no és necessari respondre a la pregunta i tenen dret a demanar una reformulació o passar a una altra pregunta. Es mostra una actitud positiva cap als i les participants i interès per conèixer les seves aportacions professionals des d'un paper d'escolta i d'aprenent, sense interrompre ni fer cap tipus de judici de valor, afavorint la participació i l'expressió dels professionals.
INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	· Transcripció de les entrevistes.

ACCIÓ 3: QÜESTIONARI AL PROFESSORAT SOBRE L'APRENTATGE DE L'ANGLÈS EN L'ALUMNAT AMB NESE

OBJECTIUS	O.E.2. Analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista docent.
RESPONSABLES	Estudiant de TFM de Psicopedagoga
DESTINATARIS	Mestra d'Anglès i Ciències a 1r de Primària Mestra d'Anglès i Ciències a 2n, 4t i 5è de Primària Mestra d'Anglès i ciències a 3r i 6è de Primària Mestre d'Arts plàstiques a 1r, 2n, 3r, 4t, 5è i 6è de Primària
MODALITAT ESPAIS	I Presencial, a la sala de professors.
RECURSOS	• 3 còpies del full del qüestionari al professorat sobre l'aprenentatge de l'anglès en alumnat amb NESE.
TEMPORITZACIÓ	3 de maig. Qüestionari 1: de 10.30h a 10.35h. Qüestionari 2: de 11:15h a 11.20h. Qüestionari 3: de 12.00h a 12:05h.
ESTRATÈGIES	S'agraeix als i les participants la seva col·laboració, s'explica en funcionament de resposta, es recorda que la participació és anònima i confidencial i es passa el qüestionari, resolent els dubtes que puguin sorgir.
INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	• Qüestionaris respostos.

ACCIÓ 4: QÜESTIONARI A L'ALUMNAT SOBRE L'APRENTATGE DE L'ANGLÈS

OBJECTIUS	O.E.3. Analitzar les possibles barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista de l'alumnat.
------------------	---

RESPONSABLES	Estudiant de TFM de Psicopedagoga
DESTINATARIS	15 alumnes amb NESE de 1r, 2n, 3r, 4t, 5è i 6è de Primària.
MODALITAT	I Presencial, sala polivalent.
ESPAIS	
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • 15 còpies del full del qüestionari a l'alumnat sobre l'aprenentatge de l'anglès.
TEMPORITZACIÓ	4 de maig: 1, 2n i 3r entre 11:30h i 13:00h 5 de maig: 4t, 5è i 6è entre 11:30h i 13:00h
ESTRATÈGIES	S'agraeix als i les participants la seva col·laboració, s'explica en funcionament de resposta, es recorda que la participació és anònima i confidencial i es passa el qüestionari, resolent els dubtes que puguin sorgir.
INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	2. Qüestionaris respostos.

12.6. Annex 6. Anàlisi qualitatiu de categories

Categoria 1	Fragment més representatiu	Freqüència	%
El llibre com a material principal de referència.	"s'empra el llibre a anglès i a Science es tradueix la informació del llibre en català a l'anglès per treballar amb als alumnes."	3	100
Categoria 2	Fragment més representatiu	Freqüència	%
Ús de metodologia i estructura tradicionals: exposició del contingut i exercicis posteriors pràctics.	"s'introdueix el tema amb un suport del llibre, es responen dubtes i es posa en pràctica el que s'ha après amb exercicis".	2	67
Ús de metodologies actives	"s'utilitza la metodologia <i>flipped classroom</i> a l'inici dels temes i es potencia el treball cooperatiu per a la resolució de les tasques"	1	33
Categoria 3	Fragment més representatiu	Freqüència	%

Disposició de diferents espais i treball en grup reduït i de Language assistant.	“A l'hora de Speak dividim el grup per treballar en grup més reduït en un altre espai habilitat”	3	100
13.			
Categoria 4	Fragment més representatiu	Freqüència	%
Els alumnes amb NESE no compten amb mesures de suport addicionals.	“Només hi ha la mestra corresponent per atendre a les NESE a les classes d'AICLE”.	3	100
Categoria 5	Fragment més representatiu	Freqüència	%
Treball en grups reduïts heterogenis	“es creen els grups reduïts seguint el criteri d'ordre de llista”	3	100
Categoria 6	Fragment més representatiu	Freqüència	%
Traducció dels materials per facilitar la comprensió a l'alumnat NESE.	“s'escriu la traducció en català del que cal perquè puguin fer els exercicis com la resta i es crea material adaptat”	3	100
Categoria 7	Fragment més representatiu	Freqüència	%
S'adapta l'avaluació a l'alumnat NESE.	“l'alumnat disposa d'exercicis adaptats on no hi ha molta redacció, així com de més temps, depenent del grau de dificultat”	3	100
Categoria 8	Fragment més representatiu	Freqüència	%
No es disposa de cap hora de coordinació entre l'equip d'anglès	“No es disposa de cap hora lectiva de coordinació, s'efectuen reunions durant el temps lliure o l'hora de dinar quan és necessari coordinar-se”	3	100

Categoria 9	Fragment més representatiu	Freqüència	%
Es disposa d'una hora de coordinació setmanal amb la tutora per pactar la temàtica de les ciències.	“reunió una hora a la setmana per tractar, a més de temes de la cotutoria, què i com es treballen els temes de ciències en anglès i català”	3	100
Categoria 10	Fragment més representatiu	Freqüència	%
El feedback de les famílies en quant a l'AICLE en l'alumnat NESE és positiu	“Les famílies agraeixen tota l'atenció i les adaptacions a l'alumnat NESE, inclús demanen més hores d'anglès des de primer de primària”	3	100
Categoria 11	Fragment més representatiu	Freqüència	%
	“Les ràtios per aula són molt elevades i el volum de feina és molt alt.”	3	100

13.1. Annex 7. Llibre de codis

FULL EXCEL 1. QÜESTIONARI AL PROFESSORAT SOBRE L'AICLE EN ALUMNES AMB NESE

Variable	Ítem	Categoria	Codi	Columnes
Barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista docent.	16. Sento que entenen les explicacions.	Sempre	1	1
		Quasi sempre	2	
		De vegades	3	
		Mai	4	
	17. Em pregunten quan no entenc alguna cosa.	Sempre	1	2
		Quasi sempre	2	
		De vegades	3	
		Mai	4	
	18. Es mostren motivats per aprendre.	Sempre	1	3
		Quasi sempre	2	
		De vegades	3	
		Mai	4	
19. Els agrada participar.	Sempre	1	4	
	Quasi sempre	2		

	De vegades	3	
	Mai	4	
20. Gaudeixen treballant en grup.	Sempre	1	5
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
21. S'esforcen per comunicar-se en anglès.	Sempre	1	6
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
22. Els agrada expressar-se en anglès.	Sempre	1	7
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
23. Gaudeixen de les activitats.	Sempre	1	8
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
24. Les activitats els resulten difícils o molt difícils.	Sempre	1	9
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
25. Ajudo els/les l'ajuden quan ho necessiten.	Sempre	1	10
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
26. L'alumnat NESE també intenta ajudar.	Sempre	1	11
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
27. Veig que van millorant.	Sempre	1	12
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	

Variable	Ítem	Categoria	Codi	Columnes
Barreres i oportunitats d'aprenentatge amb què es troba l'alumnat amb NESE des del punt de vista de l'alumnat.	28. Entenc les explicacions en anglès.	Sempre	1	1
		Quasi sempre	2	
		De vegades	3	
		Mai	4	
	29. Quan no entenc alguna cosa, pregunto.	Sempre	1	2
		Quasi sempre	2	
		De vegades	3	
		Mai	4	
	30. Tinc ganes d'aprendre.	Sempre	1	3
		Quasi sempre	2	

	De vegades	3	
	Mai	4	
31. M'agrada participar.	Sempre	1	4
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
32. M'agrada treballar en grup.	Sempre	1	5
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
33. M'esforço per comunicar-me en anglès.	Sempre	1	6
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
34. M'agrada parlar en anglès.	Sempre	1	7
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
35. Trobo les activitats de classe divertides.	Sempre	1	8
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
36. Trobo les activitats difícils o molt difícils.	Sempre	1	9
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
37. Si ho necessito, m'ajuden.	Sempre	1	10
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
38. Si necessiten ajuda, intento ajudar.	Sempre	1	11
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
39. Sento que vaig millorant en anglès.	Sempre	1	12
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	
40. Faig activitats extraescolars en anglès.	Sempre	1	13
	Quasi sempre	2	
	De vegades	3	
	Mai	4	

13.2. Annex 8. Matriu de dades i valors

13.2.1. Matriu del qüestionari al professorat

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	
1	QÜESTIONARI AL PROFESSORAT																	
2	PARTICIPANT	EDAT	SEXE	ANYS D'EXPERIÈNCIA	FORMACIÓ AICLE	COLUMNA 1	COLUMNA 2	COLUMNA 3	COLUMNA 4	COLUMNA 5	COLUMNA 6	COLUMNA 7	COLUMNA 8	COLUMNA 9	COLUMNA 10	COLUMNA 11	COLUMNA 12	
3	MESTRA 1	42	DONA	19	SI	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	2	2	
4	MESTRE 2	25	HOME	2	NO	3	2	2	2	1	3	3	2	3	1	1	1	
5	MESTRA 3	22	DONA	0	NO	2	2	3	3	1	4	4	3	3	2	2	2	
7						MITJANA (M)=	3	2	3	3	1	3	3	3	3	2	2	2
8						DESVIACIÓ TÍPICA (S)	0.47	0.47	0.47	0.47	0.00	0.47	0.47	0.47	0.00	0.47	0.47	0.47
9						MITJA ARITMÈTICA (X)	2.67	2.33	2.67	2.67	1.00	3.33	3.33	2.67	3.00	1.67	1.67	1.67
10						COEFICIENT DE VAR	17.68%	20.20%	17.68%	17.68%	0.00%	14.14%	14.14%	17.68%	0.00%	28.28%	28.28%	28.28%
11	NOTES:																	
12	MAJOR GRAU DE DISPERSIÓ COM MÉS GRAN ÉS LA SD.																	
13	LA SD ENS INFORMA DELS PARÀMETRES DE DISPERSIÓ																	
14	MARTÍNEZ (2007), DETERMINA QUE SI EL COEFICIENT DE VARIACIÓ (CV) ÉS IGUAL O MENOR AL 30%, LES DADES SÓN RELATIVAMENT HOMOGÈNES I, PER TANT, LA MOSTRA RESULTA REPRESENTATIVA. SI ÉS MAJOR AL 30%, NO ÉS REPRESENTATIVA																	
15																		
16																		
17																		

13.2.2. Matriu del qüestionari a l'alumnat

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q		
2	PARTICIPANT	SEXE	CURS	NESE	COLUMNA 1	COLUMNA 2	COLUMNA 3	COLUMNA 4	COLUMNA 5	COLUMNA 6	COLUMNA 7	COLUMNA 8	COLUMNA 9	COLUMNA 10	COLUMNA 11	COLUMNA 12	COLUMNA 13		
3	ESTUDIANT 1	DONA	2N	PLURIDISCAPACITAT	3	4	3	3	2	3	3	4	2	2	1	4	4		
4	ESTUDIANT 2	HOME	2N	DISLÈXIA	3	3	3	2	2	3	3	3	3	1	3	4	4		
5	ESTUDIANT 3	HOME	2N	DISLÈXIA	3	3	3	3	1	4	3	3	2	2	3	4	3		
6	ESTUDIANT 4	DONA	3R	DISLÈXIA	2	3	3	3	2	4	3	3	2	1	1	4	3		
7	ESTUDIANT 5	HOME	4T	TEA	3	4	3	3	2	3	3	4	2	2	1	4	4		
8	ESTUDIANT 6	HOME	4T	DISC. INTEL. TEL	4	2	1	2	2	4	3	3	2	1	1	3	4		
9	ESTUDIANT 7	HOME	5È	DISC. INTEL. TEL	3	2	1	3	1	3	4	3	2	2	1	3	3		
10	ESTUDIANT 8	HOME	5È	TEA	2	4	4	4	1	4	4	3	1	1	1	4	4		
11	ESTUDIANT 9	HOME	5È	DISLÈXIA	2	2	1	2	2	3	1	3	3	1	1	2	3		
12	ESTUDIANT 10	HOME	5È	DISLÈXIA	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	2	3	4		
13	ESTUDIANT 11	HOME	6È	DISLÈXIA I TDAH	3	3	3	4	2	3	3	3	3	1	3	2	1		
14	ESTUDIANT 12	HOME	6È	DISLÈXIA I TDAH	4	3	3	3	1	3	4	3	3	1	1	2	4		
15	ESTUDIANT 13	DONA	6È	DISLÈXIA I TDAH	3	3	2	4	2	3	4	3	3	1	1	3	3		
16	ESTUDIANT 14	DONA	6È	DISLÈXIA I TDAH	3	4	4	4	2	4	4	4	1	2	3	3	4		
17	ESTUDIANT 15	DONA	6È	DISLÈXIA I TDAH	4	3	2	3	2	3	3	3	2	2	1	2	4		
19						MITJANA (M)	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	1.00	1.00	3.00	4.00	
20						DESVIACIÓ TÍPICA (SD)-	0.63	0.68	1.07	0.68	0.47	0.93	0.40	0.72	0.49	1.06	0.85	0.81	
21						MITJA ARITMÈTICA (X)-	3.00	3.07	2.33	3.07	1.67	3.33	3.07	3.20	2.13	1.40	1.73	3.07	3.47
22						COEFICIENT DE VARIACIÓ (CV)-	21.08%	22.17%	46.07%	22.17%	28.28%	14.14%	30.28%	12.50%	33.66%	34.99%	61.30%	27.84%	23.24%
23	NOTES:																		
24	MAJOR GRAU DE DISPERSIÓ COM MÉS GRAN ÉS LA SD.																		
25	LA SD ENS INFORMA DELS PARÀMETRES DE DISPERSIÓ																		
26	MARTÍNEZ (2007), DETERMINA QUE SI EL COEFICIENT DE VARIACIÓ (CV) ÉS IGUAL O MENOR AL 30%, LES DADES SÓN RELATIVAMENT HOMOGÈNES I, PER TANT, LA MOSTRA RESULTA REPRESENTATIVA. SI ÉS MAJOR AL 30%, NO ÉS REPRESENTATIVA																		
27																			
28																			
29																			