
INCLUSIÓ EDUCATIVA I NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU

*QUÈ OPINA EL COS DE MESTRES DE PRIMÀRIA SOBRE LA INCLUSIÓ EDUCATIVA D'ALUMNAT
AMB NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU DINS L'AULA ORDINÀRIA*

Coral Contreras Morales

Universitat Oberta de Catalunya. Estudis de Psicologia i ciències de l'Educació.

Àmbit: Educació formal: Educació Inclusiva.

Barcelona, Catalunya.

Treball final de màster de psicopedagogia

Tutora: Inma Balart Colom

Gener de 2021

RESUM

La següent investigació analitza la percepció del cos de mestres de primària sobre la inclusió educativa d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) dins l'aula ordinària. La metodologia emprada va ser de caràcter mixt no experimental, es tractava d'un estudi descriptiu transversal que ha emprat l'ús d'un qüestionari elaborat específicament per l'estudi. L'estudi comptava amb una mostra de 109 participants, 14 homes i 95 dones, amb titulació universitària d'educació primària procedents d'un total de 33 centres educatius d'educació primària públics, concertats i privats del Barcelonès, el Maresme i el Baix Llobregat. Els resultats obtinguts van revelar que els recursos acadèmics i no acadèmics, la formació acadèmica dels docents i les condicions del context educatiu són insuficients per aconseguir la inclusió educativa per tothom. Finalment, es destaca un major desgast emocional i mental per part dels mestres quan tenen en la seva aula ordinària alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu.

Paraules clau: inclusió educativa, educació especial, NEE, necessitats específiques de suport educatiu, NESE, educació primària, mestres primària, aula ordinària.

ABSTRACT

The following research analyzes the perception of the primary school teachers about the inclusive education on students with specific educational support needs within the regular classroom. The methodology used was of a mixed non-experimental nature, it was cross-sectional descriptive research that used a questionnaire developed specifically for it. The research had a sample of 109 people, 14 men and 95 women, with an university degree in primary education from a total of 33 public, subsidized and privat primary schools in Barcelonès, Maresme and Baix Llobregat. The results revealed that the academic and non-academic resources, the teachers academic training and the conditions of the educational context are insufficient to achive an inclusive education for everyone. Finally, the research also revealed that there's more physical and emotional wear of the primary teachers who have in their regular classroom students with specific educational support needs.

Keywords inclusive education, special education, education supports for specific needs, primary education, primary teachers, regular classroom.

ÍNDIX GENERAL

INTRODUCCIÓ	5
JUSTIFICACIÓ	6
MARC NORMATIU	7
MARC TEÒRIC	9
Evolució història de l'educació d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE)	9
Definició d'inclusió educativa.....	12
Un sistema educatiu inclusiu	12
Tipologia de necessitats dels alumnes.....	13
Funcions dels centres educatius i de l'Administració educativa	14
Eines per avançar cap a la inclusió educativa.....	16
Aportació a la societat i a l'ètica professional.....	16
PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	18
Descripció dels objectius.....	18
MARC METODOLÒGIC	20
Enfocament metodològic.....	20
Planificació de la investigació.....	20
Context.....	20
Mostra i participants	20
Instruments.....	22
Mètode d'anàlisi de dades	23
Temporització.....	23
ANÀLISI DE RESULTATS	24
Recollida de dades.....	24
Tractament i codificació de la informació	24
Anàlisi de les dades	24
DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ	40
Discussió de la investigació respecte a les preguntes i els objectius entre el marc teòric i els resultats obtinguts	40
Conclusions referides a les preguntes i als objectius en comparació amb els resultats i el marc teòric	45
Limitacions de la investigació, suggeriments i propostes de millora	46
Prospectiva	46
BIBLIOGRAFIA	49
ANNEXOS	52
Annex 1: Qüestionari.....	52

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1: Dades de la mostra.....	20
Taula 2: Tipologia d'alumnat NEE i NESE que tenen els participants dins l'aula.....	21
Taula 3: Relació entre objectius, instruments i ítems.....	22
Taula 4: Planificació temporal de la investigació.	23
Taula 5: Suficiència de recursos per promoure l'adequació entre capacitats i context educació, i accessibilitat al currículum dels alumnes NESE dins l'aula ordinària segons el gènere de la mostra.	25
Taula 6: Freqüència en què el context educatiu ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament personalitzat òptim i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NESE i NEE segons el gènere de la mostra. ...	25
Taula 7: Suficiència de recursos per promoure l'adequació entre capacitats i context educació, i accessibilitat al currículum dels alumnes NESE dins l'aula ordinària segons el rang d'edat.....	26
Taula 8: Freqüència en què el context educatiu ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament personalitzat òptim i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NESE i NEE segons el rang d'edat dels mestres de la mostra.....	26

Taula 9: Suficiència de recursos actualment disponibles per promoure l'adequació entre capacitats i context educació, i accessibilitat al currículum dels alumnes NESE dins l'aula ordinària segons el cicle educatiu al que pertanyen els mestres de la mostra.	27
Taula 10: Freqüència en què el context educatiu ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament personalitzat òptim i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NESE i NEE segons el cicle educatiu al que pertanyen els mestres de la mostra.	27
Taula 11: Suficiència de recursos actualment disponibles per promoure l'adequació entre capacitats i context educació, i accessibilitat al currículum dels alumnes NESE dins l'aula ordinària segons l'experiència professional dels mestres de la mostra.	28
Taula 12: Freqüència en què el context educatiu ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament personalitzat òptim i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NESE i NEE segons experiència professional dels mestres de la mostra.	29
Taula 13: Suficiència de recursos actualment disponibles per promoure l'adequació entre capacitats i context educació, i accessibilitat al currículum dels alumnes NESE dins l'aula ordinària segons la titularitat del centre educatiu on exerceixen els mestres de la mostra.	30
Taula 14: Freqüència en què el context educatiu ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament personalitzat òptim i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NESE i NEE segons segons la titularitat del centre educatiu on exerceixen els mestres de la mostra.	30
Taula 15: Anàlisi de categories formació alternativa	32
Taula 16: Repercussions personals i professionals del major desgast emocional i mental.	36

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1: Divisió de necessitats	13
Figura 2: Funcions de l'Administració educativa.....	14
Figura 3: Funcions dels centres educatius.....	15
Figura 4: <i>Suficiència de la formació universitària per atendre alumnes NESE</i>	31
Figura 5: <i>Participants que van optar per fer formacions alternatives</i>	32
Figura 6: <i>Utilitat de les formacions alternatives</i>	33
Figura 7: <i>Suficiència de recursos didàctics</i>	34
Figura 8: <i>Suficiència de recursos metodològics</i>	34
Figura 9: <i>Suficiència de recursos de personal</i>	35
Figura 10: <i>Desgast emocional</i>	35
Figura 11: <i>Desgast mental</i>	36
Figura 12: <i>Capacitat d'assumpció dels mestres de primària de la mostra d'alumnes NESE dins l'aula ordinària.</i>	37
Figura 13: <i>Capacitat d'assumpció dels mestres de primària de la mostra d'alumnes NEE dins l'aula ordinària.</i>	38
Figura 14: <i>Condicions òptimes del context educatiu ordinari pel desenvolupament personalitzat i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NESE.</i>	38
Figura 15: <i>Condicions òptimes del context educatiu ordinari pel desenvolupament personalitzat i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NEE.</i>	39

INTRODUCCIÓ

Segons les dades del Ministeri d'Educació i Formació Professional del Govern d'Espanya, s'està donant un augment d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu¹ (NESE) dins les aules de primària en els últims anys (EDUCAbase, 2020; EDUCAbase, 2017, EDUCAbase 2014). Aquest augment d'alumnat i l'evolució històrica del terme *educació especial* ha anat creant un espai en la consciència de les Institucions que ha portat al desenvolupament de plans educatius per a la inclusió educativa. L'any 2017 s'aprova a Catalunya el *Decret 150/2017* que fa referència a què tots els centres educatius públics realitzin una atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Els mestres de primària, per tant, han de fer front a dinàmiques i metodologies de funcionament d'aula i d'aprenentatge per incloure a tots l'alumnat.

Tenint aquest últim punt en ment, hauríem de pensar que la inclusió és quelcom que ve en la formació acadèmica del cos de mestres de primària i que aquesta formació teòrica i pràctica contempla la inclusió de tota mena d'alumnat amb necessitats educatives especials i de suport educatiu: des de discapacitats visuals fins a intel·lectuals, passant per trastorn d'aprenentatge, trastorns de llenguatge i comunicació, fins retard maduratiu o situació de desavantatge socioeducativa. La intenció d'aquest estudi és aprofundir en el terreny personal del cos de mestres de primària per conèixer la seva percepció sobre l'educació inclusiva, respecte a la seva formació acadèmica per fer front a aquest objectiu i sobre els recursos dels quals es disposa i què suposa enfrontar-se a una aula ordinària on cada vegada hi ha més nombre i varietat d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu.

L'estudi que a continuació es desenvolupa s'ha estructurat a partir d'un marc normatiu, on s'especifica l'evolució de la normativa legal entorn la inclusió educativa; un marc teòric, on s'exposa l'evolució històrica de l'educació d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) des del segle XVII fins a l'actualitat, repassant les diferents reformes, mesures i eines que s'han anat duent a terme fins a arribar a la definició d'un sistema educatiu inclusiu, així com les tipologies de necessitats i les funcions dels centres educatius i de l'Administració educativa per assolir la inclusió educativa, i finalment, s'ha fet esment de l'aportació d'aquest estudi a la societat i l'ètica professional. A continuació, s'ha presentat el problema que es planteja i els objectius que es vol assolir a partir de la investigació, que inicia el seu marc metodològic en el següent apartat. En el marc metodològic, s'ofereix l'explicació de l'enfocament metodològic emprat, el context, l'instrument i l'estratègia de recollida de dades i, finalment, l'estratègia d'anàlisi de dades i la temporització de l'estudi exemplificada a través d'un cronograma. En el següent apartat es trobarà l'anàlisi de resultats i, per últim, l'exposició de la discussió i les conclusions elaborades a partir dels resultats obtinguts, així com les limitacions observades posteriorment i les perspectives de futur que s'obren a partir de l'estudi realitzat. En les últimes pàgines de la investigació, trobarà les referències bibliogràfiques sota les quals es fonamenta el treball i, a l'annex, l'instrument usat per la recollida de dades, un qüestionari.

¹ Per necessitats específiques de suport educatiu s'entén la discapacitat auditiva, motora, intel·lectual, visual, trastorns generalitzats del desenvolupament, trastorns greus de conducta/personalitat, plurideficiència, altes capacitats, integració tardia en el sistema educatiu, retard maduratiu, trastorns del desenvolupament del llenguatge i la comunicació, trastorns d'aprenentatge, desconeixement greu de la llengua d'instrucció, situació de desavantatge socio-educativa (EDUCAbase, 2020; EDUCAbase, 2017 i EDUCAbase, 2014)

JUSTIFICACIÓ

L'elecció del tema d'aquest estudi ve motivada per una relació propera amb les necessitats específiques de suport educatiu, en què l'entorn pròxim ha estat sempre dedicat a donar suport educatiu a alumnes amb necessitats específiques des d'un marc institucional privat. Gràcies a aquesta dinàmica, els canvis que ha portat la instauració de l'educació inclusiva han pogut ser observats, així com la realitat escolar d'alumnat NESE i dels mestres que han de fer front a una aula amb alumnat d'una variabilitat de necessitats molt àmplia i que requereix necessitats de graus diferents.

L'educació inclusiva ofereix un bé indubtable a un sector de la població en evolució, però l'educació inclusiva no només tracta d'alumnat, sinó també dels mestres que la fan possible. El motiu d'aquest estudi és obtenir una aproximació a la situació que viuen els mestres dins el paradigma de la inclusió educativa i concloure si la retòrica del terme inclusió és una pretensió teòrica que en la pràctica posseeix mancances o si, al contrari, les arrels de la teoria arriben fins a tots els racons de la realitat escolar, oferint solucions a problemàtiques educatives específiques.

MARC NORMATIU

En els últims 11 anys han anat sorgint lleis per anar avançant cap a un sistema educatiu inclusiu. Des de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, on s'exposava "la necessitat d'adequar l'activitat educativa per atendre la diversitat de l'alumnat i l'assoliment d'una igualtat d'oportunitats i d'accessibilitat" (Departament d'Ensenyament, 2017, p. 1), així com la Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i oportunitats de la infància i l'adolescència, on, en el seu article 50 s'exposa que "els infants i els adolescents amb discapacitat tenen dret a gaudir d'un sistema educatiu inclusiu" (Departament d'Ensenyament, 2017, p.1), fins a la Llei 13/2014, del 30 d'octubre, d'accessibilitat, a partir de la qual es vol aconseguir una societat accessible i inclusiva.

Pel que fa a l'educació infantil, l'any 2008 es va aprovar a Catalunya el Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil, on en el seu article 13 es para atenció a l'atenció de la diversitat. A l'any següent, es va emetre el 2 de novembre l'ordre EDU/484/2009, del procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació del segon cicle de l'educació infantil, a partir de la qual es dedica l'article 5 a l'atenció a la diversitat per "verificar l'adequació dels objectius de la programació a les característiques de l'alumnat" (Departament d'Educació, 2009), entre altres mesures sobre la planificació d'activitats i els criteris d'avaluació. Quant a l'educació primària, l'any 2015 es va aprovar a Catalunya el 23 de juny el Decret 119/2015, d'ordenació dels ensenyaments d'Educació Primària, pel qual s'estableix que "l'acció educativa s'emmarca en un sistema educatiu inclusiu que té en compte les diverses experiències i aprenentatge dels alumnes i s'ha d'adaptar de manera personalitzada als seus ritmes evolutius i característiques personals" (Departament d'Ensenyament, 2015, p.3). El 14 de juny de 2016 es va publicar l'Ordre ENS/164/2016, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària, on s'estableix en el seu article 6 l'avaluació d'alumnes amb pla individualitzat.

L'any 2017, s'aprova a Catalunya el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu que garanteix que tots els centres educatius públics no universitaris siguin inclusius. Aquest projecte d'escola inclusiva per tothom ha permès crear polítiques i pràctiques per fer accessible l'aprenentatge i promoure la participació de tot l'alumnat (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, 2015; Ortín & Carrasco, 2018; Booth & Ainscow, 2002). El Decret 150/2017 conté cinc capítols que fan referència als suports de l'educació inclusiva, les funcions dels centres educatius a partir de la implantació d'aquest Decret, l'atenció educativa a l'alumnat en relació amb les mesures i els suports, així com la detecció i avaluació de les necessitats educatives, també fa referència als procediments i criteris d'escolarització, així com als serveis i recursos que es posen a disposició del sistema educatiu perquè la inclusió de tots els alumnes sigui efectiva i "avancin en l'assoliment de les competències de cada etapa educativa i la transició a la vida adulta" (Departament d'Ensenyament, 2017, p.3).

A l'any següent, el 26 d'abril de 2018, s'aprova la resolució de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària, que estableix el procediment que cal seguir i els protocols que han d'utilitzar els equips d'assessorament i orientació psicopedagògics (EAP) per elaborar l'informe de l'EAP de reconeixement de necessitats específiques de suport educatiu, l'informe de l'EAP de l'alumne amb necessitats educatives derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment

desafavorides, i l'informe de l'EAP d'escolarització de l'alumne en la formació professional i en els programes professionalitzadors, pel qual es regula els processos d'elaboració i tramitació d'informes. Pel que fa a l'atenció educativa específica d'alumnes amb altes capacitats i trastorns de l'aprenentatge, es varen aprovar les resolucions ENS/1545/2013 i ENS/1522/2013, respectivament, en les quals s'estableix mesures d'adequació dels processos d'aprenentatge, pel que fa als alumnes d'altres capacitats i mesures generals d'atenció educativa i aspectes metodològics i d'avaluació, pel que fa als alumnes amb trastorns de l'aprenentatge.

MARC TEÒRIC

Evolució història de l'educació d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE)

L'evolució històrica de l'educació de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) ha anat evolucionant al llarg dels anys cap a un model pedagògic que no considera la diversitat i les diferències individuals com a obstacles sinó que promou la igualtat d'oportunitats.

En l'edat moderna, entre els segles XVI i XVIII, varen sorgir les primeres idees humanistes que van posar el focus d'atenció a les persones amb necessitats especials des d'una perspectiva mèdica assistencialista i classificatòria. En èpoques anteriors, les creences religioses i les limitacions científiques van impedir poder donar una explicació científica a determinades conductes i/o comportaments. L'any 1657, Juan Amós Comenio, va crear *Didàctica Magna*, una obra dogmàtica sobre la pedagogia que recolzava el suport a persones amb capacitats diferents i també la igualtat de gènere, entre altres aspectes. En aquesta època també es va contemplar de la mà de Pestalozzi (1746-1827) i Fröebel (1782-1858) l'educació per persones classificades com a anormals des d'enfocaments psicològics diferents. Cap a l'any 1722 es diferencià el retard mental de la malaltia mental i es va emprendre un procés d'ingrés, marginació i exclusió, dels anomenats deficientes en institucions mentals.

S'inicià una era d'institucionalització i atenció a les persones amb discapacitat, gràcies a les aportacions científiques i filosòfiques que varen acompanyar la Revolució Francesa. Amb l'entrada de l'època contemporània, va començar un procés que va portar millores a les condicions de les persones amb necessitats especials que s'estendrà al llarg de tot el segle XIX (López-Torrijo *et al.*, 2016). Així i tot, no va ser fins a l'any 1810 que es va poder parlar de l'Educació Especial, però plantejada des d'una perspectiva mèdica assistencialista, sense objectius pedagògics.

L'arribada a París l'any 1800 del nen salvatge de l'Aveyron (Víctor de l'Aveyron) va oferir la possibilitat de plantejar la pedagogia des d'un punt de vista que contemplés les necessitats especials. Jean Itard (1774-1838) va ser l'encarregat i el pare del que coneixem com a Educació Especial, a més del pioner de l'educació inclusiva, amb la seva implicació i compromís per educar Víctor de l'Aveyron. Els fruits de la seva implicació professional no van ser satisfactoris, no obstant això, Itard va dedicar tota la seva vida a facilitar l'atenció educativa a persones amb discapacitats, principalment amb ceguesa i sordesa (Martínez-Salanova *et al.*, s.d.; López-Torrijo *et al.*, 2016). Cal també assenyalar la figura d'Édouard Séguin (1812-1880) com a precursor de l'Educació Especial. Séguin va compartir amb Itard el treball educatiu de Víctor de l'Aveyron i va dedicar els seus estudis a les necessitats educatives especials d'infants amb discapacitat mental des d'una metodologia mèdic-pedagògica. Va contribuir a la innovadora proposta d'educar a nens discapacitats reclosos en la Institució Hospitalària Bicêtre, tasca que es va continuar fent després de la seva partida, i va escriure l'any 1846 la que seria la seva principal obra *The moral treatment, hygiene and education of idiots and other backward children*, posant en el panorama de l'època l'educació de nens amb necessitats d'educació especials (Jeanne, 2008).

Els segles XX i XXI començaren a sorgir associacions i centres específics d'una tipologia de discapacitat que proven l'existència de models educatius que segreguen alumnes amb necessitats especials. A Espanya l'any 1906 neix la primera associació de persones amb sordesa i l'any 1936 es

crea la CNSE, la Confederació Estatal de Persones Sordes. També, l'any 1938 es funda l'Organització Nacional de Cecs Espanyols (ONCE). No és fins a l'any 1948, que es comença a parlar d'educació inclusiva gràcies a la universalització del dret a l'educació que es contempla en l'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans d'aquell any, assentant així la base del que havia estat fins ara l'educació integradora (Martínez, 2020). A Dinamarca, Bank-Mikkelsen formula l'any 1959 el que també serà un precedent de l'educació inclusiva, el principi denominat de normalització: "La possibilitat de que els deficients mentals portin una existència tan pròxima a la normal com sigui possible" (Rubio, 2007, p.1), el qual, 10 anys més tard, es va matisar de la mà de Nirje, director de l'Associació Sueca per Nens Retardats: "Fer accessible als deficients mentals les pautes i condicions de la vida quotidiana que siguin tan pròxims com sigui possibles a les normes i pautes del cos principal de la societat" (Parra, 2010, p.76).

Cap a finals del segle XX, l'any 1978, des de la Comissió Britànica sobre l'Educació presidida per Mary Warnock es publica *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, conegut com l'informe Warnock. Aquest informe sostenia conceptes generals sobre l'educació d'infants amb necessitats educatives especials (NEE), entre ells, l'accés universal a l'educació per tots els infants sense fer distinció entre religió, ètnia, cultura o condició psíquica o física. Apareix el concepte de necessitats educatives especials (NEE) des d'una base integradora on es va tenir en compte l'atenció a la diversitat a partir d'una resposta comprensiva de les necessitats educatives de manera individualitzada i sense pretensions de normalització, fent de l'Educació Especial quelcom addicional i no paral·lel a l'Educació ordinària (Warnock, 1978; Martínez, 2020). El concepte posa en dubte el sistema educatiu espanyol de línies pedagògiques paral·leles: l'escola ordinària i l'escola especial (Martínez, 2020). L'ús del concepte *necessitats educatives especials* tenia la intenció d'abolir etiquetes, categories i "la classificació indiscriminada, a l'assumir que cada nen i nena, independentment de la seva discapacitat, té una necessitat particular d'educació" (Parra, 2010, p.77).

L'informe Warnock va ser un punt d'inflexió a partir del qual es van generar reformes en els sistemes educatius arreu d'Europa al llarg dels següents anys (López-Torrijo, 2009). A Espanya, es va aprovar la Llei d'Integració Social dels Minusvàlids (1982) que va promoure la integració al sistema educatiu de l'alumnat amb minusvalideses, fent que en les escoles ordinàries hi hagués una homogeneïtzació de l'alumnat sense una adaptació del sistema pedagògic a les necessitats educatives especials (Martínez, 2020). També es van crear l'any 1985 el Real Decret d'Ordenació de l'Educació Especial per part del Ministeri d'Educació i de les diferents Comunitats Autònomes, així com es va aprovar la LOGSE (1990) (Arizmendi i Matarranz, 2020; MEC, 1990). La LOGSE (1990) va donar un espai a la situació present i les perspectives de futur de l'Educació Especial, des d'on es van promoure propostes d'actuació centrades en els criteris i procediment d'escolarització en centres ordinaris i en Centres d'Educació Especial (MEC, 1990). La LOGSE es va erigir com a una llei que situava la diversitat en l'eix principal del seu disseny i finalitats, prestant una "especial atención a los alumnos y alumnas que, por diversas circunstancias, se encuentran en situación de desventaja o sufren una cierta discriminación en el sistema escolar" (MEC, 1990, p.3).

Cal tenir en compte que anteriorment a la implantació de la LOGSE, es van aprovar la Llei Moyano (1987), considerada "la primera llei educativa que regula la totalitat del sistema educatiu espanyol de manera integral" (García, 2017, p.254), fent que es produïssin alguns avenços en

l'oferta educativa "com són la creació en 1795 de l'Escola Real per Carles IV, considerada la primera escola pública per sordmuts, seguida d'una altra a Barcelona, i l'autorització de l'ensenyança de cecs en una secció del Col·legi Nacional de Sords Muts (1835)" (González, 2012, p.82-83 a García, 2017, p. 253-254). Per altra banda i més recentment, s'aprovà la Llei General d'Educació l'any 1970, la qual dedica un capítol exclusivament a l'Educació Especial d'alumnat amb discapacitat, deficients i inadaptats, si no també contempla les altes capacitats. Amb aquesta llei "és la primera llei d'educació espanyola que contempla l'educació de tots i totes, sense exclusió" (González, s.d., p.256) mentre que fins llavors, "l'educació [especial] tenia un caràcter assistencial i marginal en institucions sense cap regulació" (García, 2017, p.255).

"La reforma educativa [LOGSE] ha suposat el reconeixement del dret de totes les persones amb discapacitat a ser escolaritzats sempre que sigui possible en un centre ordinari, confirmant les pràctiques integradores iniciades uns anys abans" (Giné, 2001, p.1) i, per altra banda, de manera paral·lela i internacional, es van dur a terme diferents moviments que començaven a ser també els antecedents de l'educació inclusiva: 1) La Declaració de Salamanca (1994) des d'on es va requerir una reforma considerable de l'escola ordinària per transformar-la en inclusiva i oferir una "resposta educativa basada en característiques i potencialitats de cada persona" (Parra, 2010, p.78). 2) El Moviment Educació per Tots amb (1) La Conferència Mundial d'Educació per Tots a Jomtien (Tailàndia) l'any 1990, que va culminar amb la Declaració Mundial d'Educació per tots, (2) el Fòrum Consultiu Internacional sobre l'Educació per Tots d'Amman l'any 1996, que va avaluar els avenços des de la conferència a Jomtien i (3) el Fòrum Mundial de l'Educació per tots de Dakar l'any 2000, que va posar el focus d'atenció en l'exclusió que encara s'estava experimentant, identificant les barreres que afecten a minories ètniques, dones i nens (Parra, 2010). 3) La Conferència Mundial sobre Educació Superior de París (1998) a partir de la qual es garanteix la igualtat dels grups que fins ara no estaven representats: migrants, població vulnerable, refugiats, entre d'altres... (Parra, 2010). 4) L'adopció del concepte "educació inclusiva" per part de la UNESCO va representar "una intenció de construir un camí alternatiu al de la integració escolar" (Parra, 2010, p.80). Per la UNESCO, l'educació inclusiva és: "Un procés d'enfortiment de la capacitat del sistema educatiu per arribar a tots els educands" (UNESCO, 2009 a Parra, 2010).

Segons López-Torrijo (2009), mentre que el concepte d'integració educativa va tenir una repercussió insuficient i deficient, el terme educació inclusiva remou plantejament més profunds del que és una autèntica educació, en aquest sentit, es destaca el dret fonamental d'accedir a una educació de qualitat que tingui en compte la diversitat dins el marc educatiu ordinari, donat que aquest és el més realista i natural. A més, l'educació inclusiva demanda "el desenvolupament d'un currículum funcional, comú i adaptat a la vegada a la individualitat de cada alumne, promovent l'aprenentatge significatiu, cooperatiu, constructivista i reflexiu" (López-Torrijo, 2009, p.2). I, finalment, l'autor fa referència al fet que la finalitat última és la implicació de la comunitat educativa i de la societat, com a agents educatius, per poder aconseguir una educació inclusiva (López-Torrijo, 2009).

Com es pot apreciar, l'Educació per a Tots ha seguit una evolució de tendència internacional cap a oferir una resposta educativa de qualitat i inclusiva per tots els estudiants, eliminant les barreres i garantint l'accés, la participació en activitats i experiència dins l'aula ordinària i l'èxit educatiu (Alcaraz-García i Arnaiz-Sánchez, 2019). Els estats membres de les Nacions Unides van

adoptar l'any 2015 en l'Assemblea General de les Nacions Unides l'Agenda 2030 pel Desenvolupament Sostenible, la qual planteja un seguit de 17 objectius entre els quals destaca per aquest estudi el punt 4: "garantir una educació de qualitat inclusiva i equitativa, i promoure les oportunitats d'aprenentatge permanent per tots" (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Definició d'inclusió educativa

Segons Stainback (2001), la inclusió educativa ofereix la possibilitat "a tots els nens i nenes, sense distinció pel que fa a la capacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de seguir sent membres de les aules regulars i d'aprendre dels seus companys, i amb ells, a l'aula" (Duran *et al.*, 2010, p.3). Mentre que Ainscow (2005) proposa que "la inclusió té a veure fonamentalment amb la identificació i reducció de les barreres que els alumnes troben a l'aula per aprendre i desenvolupar-se" (Duran *et al.*, 2010, p.4).

Un sistema educatiu inclusiu

Per fer efectiu un sistema educatiu inclusiu, el projecte educatiu de centre han de tenir una proposta pedagògica que inclogui el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) basat en una cultura, unes polítiques i pràctiques inclusives (Generalitat de Catalunya, 2016b):

El DUA és un model que facilita el marc de referència per a la creació de contextos d'aprenentatge en els quals es proporcionen múltiples maneres de presentar la informació, múltiples maneres d'acció i representació i múltiples maneres de comprometre's. L'aspecte universal del DUA no vol dir una solució per a tothom sinó que planteja la necessitat de dissenyar, des del principi, activitats, tasques i continguts flexibles i personalitzats segons la realitat de cada aula (Generalitat de Catalunya, 2016a, párr. 1 i 2).

El DUA consta de tres principis per complir la fita que es proposa: (1) Proporcionar múltiples maneres de representació, (2) Proporcionar múltiples maneres per a l'acció i l'expressió, (3) Proporcionar múltiples maneres de comprometre's (Dalmau *et al.*, 2015). Aquests ítems que expressa Dalmau *et al.* (2015) esdevenen xarxes que permeten reduir barreres en tant que presenten estratègies per mantenir els alumnes motivats i amb iniciativa a partir de les xarxes afectives, sota la pregunta "per què aprenem?", també es promou que els alumnes estiguin informats i amb recursos a partir de les xarxes de reconeixement, sota la pregunta "Què aprenem?" i, finalment, s'ofereix als alumnes estratègies diversificades i accessibles per assolir els objectius marcats a partir de la xarxa d'estratègies, sota la pregunta "Com aprenem?" (Generalitat de Catalunya, 2016b).

La proposta pedagògica d'un sistema educatiu inclusiu també contempla la programació d'un pla de suport individualitzat (PI) quan s'escaigui, a partir del qual es busca ajustar la proposta educativa prioritzant uns objectius i criteris d'avaluació. Segons queda reflectit en el Decret 150/2017, el pla individualitzat (PI) esdevé un document elaborat per l'equip docent on hi ha reflectides les mesures, actuacions i suports específics "per donar resposta a situacions singulars de determinats alumnes en tots els contextos en què es desenvolupa el projecte educatiu" (Departament d'Ensenyament, 2017, p.9).

Per tant, cal que les propostes educatives estiguin dirigides a aportar mesures i suports adequats a les necessitats de tots els alumnes. Les mesures, en tant que accions i actuacions, tenen la finalitat d'ajustar les capacitats dels alumnes i el context, així com prevenir les dificultats d'aprenentatge. Els suports, en tant que recursos personals, materials, tecnològics, pretenen que les mesures escollides siguin efectives.

Hi ha tres tipus de mesures i suports: universals, addicionals i intensives. En les mesures i suports universals tenen cabuda tot l'alumnat, en canvi, les addicionals esdevenen accions temporals, preventives i flexibles per a fer una atenció específica a l'alumnat i, per altra banda, les intensives, esdevenen accions de llarga durada i d'alta intensitat. Pel que fa a les mesures addicionals, es contemplen les aules d'acollida, el suport lingüístic i social, els programes de diversificació curricular, les aules hospitalàries, l'atenció domiciliària, els hospitals de dia, el suport escolar personalitzat (SEP), els programes intensius de millora (PIM), el suport del mestre d'educació especial i del professor d'orientació educativa, entre d'altres. Entre les mesures intensives tenim el suport intensiu a l'escola inclusiva (SIEI), els centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos (CEEPSiR), els centres de recursos per a alumnes amb trastorns del desenvolupament i la conducta (CRETDIC), els programes d'aula integral de suport (AIS), els suports intensius a l'audició i el llenguatge (SIAL), les unitats d'escolarització compartida (UEC), els programes de noves oportunitats (PNO) i l'atenció directa de professionals del centre de recursos per a deficients auditius (CREDA) i deficients visuals (CREDV).

Tipologia de necessitats de l'alumnat

El Decret 150/2017 ofereix una divisió de necessitats educatives segons les característiques de l'alumnat que s'explicita en la següent figura 1:

Figura 1: Divisió de necessitats



Font: Departament d'Ensenyament, 2017, p. 3.

Funcions dels centres educatius i de l'Administració educativa

Amb la finalitat de fer possible la inclusió educativa, segons l'article 5 i 6 del capítol I del Decret 150/2017, hi ha un seguit de funcions, detallades en la figura 2 i 3, que corresponen als centres educatius i l'Administració educativa:

Figura 2: Funcions de l'Administració educativa

Administració educativa
a) Proporcionar models i orientacions de propostes educatives inclusives que donin resposta a tot l'alumnat.
b) Elaborar materials per a la formació i l'orientació dels centres, els docents i els professionals d'atenció educativa i les famílies, en l'atenció a l'alumnat, i oferir formació específica sanitària sobre els dubtes més freqüents referents als infants afectats de malalties minoritàries, cròniques i càncer.
c) Oferir models i orientacions per a l'organització dels centres.
d) Garantir la formació necessària als professionals dels centres i dels serveis educatius i de suport a les llars d'infants, parvularis, escoles, instituts i instituts escola.
e) Garantir que els centres educatius disposin dels recursos necessaris, personals, metodològics i tecnològics, per assegurar l'accessibilitat al currículum i promoure una millor adequació entre les capacitats dels alumnes i el context educatiu.
f) Garantir les condicions d'accessibilitat arquitectònica i a la comunicació dels centres educatius.
g) Garantir la implicació i la corresponsabilitat de la comunitat educativa i social per afavorir l'escolarització inclusiva i una atenció eficient dels alumnes i la seva continuïtat formativa.
h) Garantir la sectorització i la coordinació dels serveis educatius i els socio-sanitaris per assegurar una atenció educativa de proximitat a l'alumnat.
i) Facilitar orientacions sobre els procediments i instruments per a la detecció i l'avaluació psicopedagògica de les necessitats específiques de suport educatiu.
j) Avançar en la coordinació interdepartamental per a l'atenció integral de l'alumne i per a la seva transició a la vida adulta, mitjançant l'orientació i el seguiment del seu itinerari formatiu.
k) Impulsar plans i programes socioeducatius amb les administracions locals que contribueixin mitjançant el treball i l'aprenentatge en xarxa a donar continuïtat i coherència educativa als diferents espais educatius de l'alumnat, fomentant l'arrelament al territori i la cohesió social.
l) Vetllar perquè en els centres quedin cobertes les necessitats d'assistència sanitària i parasanitària dels alumnes que ho requereixin, especialment els que tenen estats de salut clínicament complexos. Amb aquesta finalitat el Departament ha d'establir convenis de col·laboració amb altres departaments amb competències en la matèria.
m) Elaborar el mapa territorial de recursos personals i materials per a la planificació estratègica.
n) Garantir la incorporació de la variable gènere com a categoria analítica transversal als processos socioeducatius previstos en aquest Decret, a fi d'assolir la inclusió social.

Font: Departament d'Ensenyament, 2017, p. 4.

Figura 3: Funcions dels centres educatius

Centres educatius
<p>a) Disposar d'un projecte educatiu de centre que fomenti i garanteixi una atenció educativa inclusiva i de qualitat per a tots els alumnes, ajustant a aquest objectiu tots els recursos de què disposa el centre, i que es desplegui mitjançant el projecte de direcció o la programació anual, en cas que no hi hagi projecte de direcció.</p> <p>b) Impulsar i promoure, a través de l'equip directiu, el treball d'equip del claustre i la formació permanent dels docents i del personal d'administració i serveis, per avaluar i, quan escaigui, millorar l'organització i l'actuació pedagògica en els diferents contextos d'ensenyament-aprenentatge.</p> <p>c) Constituir la comissió d'atenció a la diversitat (CAD), o òrgan equivalent, com una estructura organitzativa del centre que ha de proposar l'organització i la gestió de les mesures i els suports per atendre tot l'alumnat del centre, i que ha de fer-ne el seguiment i l'avaluació per tal d'ajustar aquestes mesures i suports a les seves necessitats.</p> <p>d) Adequar l'acció educativa al reconeixement i a la valoració de les diferents característiques i necessitats d'aprenentatge i socialització dels alumnes, mantenint altes expectatives d'èxit per a tots ells.</p> <p>e) Dissenyar, dins del projecte educatiu, entorns d'aprenentatge flexibles que ofereixin opcions variades per donar una resposta ajustada a les necessitats dels alumnes, cercant la personalització de l'aprenentatge i dissenyant activitats i materials que permetin l'avenç de tots i cadascun dels alumnes, tenint en compte que poden presentar àmplies diferències en les seves capacitats, en les aptituds, actituds i els ritmes, i en les maneres d'interessar-se per l'aprenentatge, i de percebre, comprendre i expressar el coneixement.</p> <p>f) Actuar de manera preventiva i proactiva i detectar les necessitats dels alumnes al més aviat possible, a fi d'ajustar i agilitzar les actuacions pertinents en cada cas.</p> <p>g) Adequar les mesures i els suports a les característiques dels alumnes i del context, promovent el compromís de cada alumne amb el seu procés d'aprenentatge, el desenvolupament personal i social i l'avenç en l'assoliment de les competències al llarg de tota l'escolarització obligatòria i postobligatòria, i posant una especial atenció en les transicions entre etapes i en la continuïtat formativa.</p> <p>h) Promoure i participar en programes socioeducatius i treballar en xarxa amb altres agents de l'entorn amb l'objectiu de donar una resposta comunitària als reptes educatius.</p> <p>i) Garantir la coordinació amb els serveis educatius.</p> <p>j) Sensibilitzar la comunitat educativa sobre l'educació inclusiva en gènere i promoure la coeducació, a fi de potenciar la igualtat real d'oportunitats i l'eliminació de qualsevol mena de discriminació per raó d'orientació sexual, identitat de gènere o expressió de gènere.</p> <p>k) Vetllar perquè, d'acord amb el principi de la coeducació, la diversitat sexual i afectiva, la identitat de gènere i els diferents models de família siguin respectats en tot l'àmbit educatiu i en el marc del sistema educatiu inclusiu.</p>

Font: Departament d'Ensenyament, 2017, p. 5.

Eines per avançar cap a la inclusió educativa

La *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* de Duran et al. (2010) té l'objectiu d'orientar als centres educatius cap a la inclusió de tots l'alumnat en el sistema educatiu, i també ser un referent per identificar bones pràctiques inclusives. La *Guia* consta de diferents apartats: Apartat A: Situació de partida, on identificar la realitat de cada centre. Apartat B: Principis per a l'autoavaluació del centre, per identificar els elements clau per aproximar-se a l'educació inclusiva: les concepcions i la cultura del centre, les actuacions i les pràctiques del centre, la inclusió com a procés d'innovació i millora a l'escola, els suports a la inclusió i la sostenibilitat de les pràctiques inclusives. Apartat C: Taula de resultats, on es fa el recompte de puntuacions que s'ha anat obtenint al llarg de la guia per obtenir una orientació sobre la pràctica inclusiva del centre educatiu. Apartat D: Valoració qualitativa, un espai de síntesi on es pot fer una valoració tenint en compte el punt de partida.

L'*índex per a la inclusió* de Booth & Ainscow (2002) és un recurs d'origen britànic pels centres educatius que té la finalitat d'anar fent camí cap a l'educació inclusiva, no només d'alumnes amb necessitats educatives especials, sinó també que té en compte a tots els infants i joves. L'*índex* és una manera de millorar els centres educatius mitjançant l'autoavaluació i el punt de vista dels mestres, el consell escolar, l'alumnat i les famílies. El procés de l'*índex* consta de 5 fases: Fase 1: Inici del procés, Fase 2: Anàlisi del centre, Fase 3: Elaboració d'un pla de millora, Fase 4: Implementació dels aspectes a millorar, Fase 5: Avaluació del procés de l'*índex*. I també tres dimensions des d'on generar indicadors i preguntes: Dimensió A: crear cultures inclusives, Dimensió B: generar polítiques inclusives, Dimensió C: desenvolupar pràctiques inclusives. Per últim, consta d'un full de resum de prioritats a millorar i un seguit de qüestionaris per a diferents individus: alumnes, família, escola de primària, institut, famílies de secundària i un qüestionari d'indicadors.

Aportació a la societat i a l'ètica professional

La principal aportació d'aquest treball a la societat és constatar la realitat de la inclusió educativa dins les aules a partir de la mostra de participants en aquest estudi. A partir de l'experiència personal de l'autora, es considera que actualment no tots els alumnes NESE i NEE poden assolir un desenvolupament òptim i un aprenentatge significatiu dins l'aula ordinària.

Si bé es considera que la socialització d'alumnes amb els seus iguals, encara que aquests no tinguin necessitats educatives de suport educatiu o necessitats educatives especials, és un aspecte cabdal, no es considera motiu suficient per mantenir aquest alumnat en l'aula ordinària a temps complet donat que els centres escolars i el seu cos docent no té les eines per atendre les necessitats específiques d'aquest alumnat de manera adequada. Els resultats d'aquest estudi poden aportar una millora de la situació educativa de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, així com un canvi en la preparació dels mestres, dels centres educatius i/o de l'Administració per fer front a les necessitats d'alumnes NESE de manera adequada i eficaç, d'acord amb les capacitats de l'alumnat i el context educatiu.

Per a la realització d'aquest estudi es va tenir en compte la transparència de la naturalesa d'aquesta investigació davant els participants, en cap moment se'ls va ocultar informació i/o es va

quartar la seva autonomia, per això no s'ha treballat amb mostres intencionals que impliquin fins personals. Tampoc es va envair la intimitat dels participants, les dades obtingudes a través d'aquest estudi van pretendre, des d'un inici, buscar l'anonimat dels participants, a fi que no hi hagués cap compromís individual i, per altra banda, es va pretendre abastar el major nombre possible de participants de diferents escoles del territori, sense exposar als participants a quelcom que els pugui perjudicar i/o afectar personal i/o professionalment.

Els participants en l'estudi no van rebre cap mena de remuneració econòmica per la seva participació. La informació i les dades obtingudes van ser tractades d'acord amb el Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. El tractament de les dades es va realitzar sense cap emissió de judici i de manera objectiva a fi d'evitar danys intrínsecs i extrínsecs.

PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

L'estudi que a continuació es desenvolupa té una importància rellevant tenint en compte l'augment de casos d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu a les aules de primària. Des d'aquest punt de partida, es considera convenient aprofundir en la percepció que té el cos de mestres sobre aquest objectiu perquè són els mestres i les mestres de les escoles, els i les que estan en contacte directe amb aquest alumnat. Sense la seva percepció de la situació, tots els plans i projectes educatius tenen una funció unidireccional, que recau sobre les esqueses d'aquests professionals sense possibilitat d'una comunicació fluida i un trasllat d'informació que pot fomentar la millora d'aspectes crucials per la inclusió i l'educació d'aquests alumnes.

La perspectiva futura, si aquesta tendència exposada en la introducció continua, és que el nombre d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu vagi en creixement, fet que els equips docents hauran d'afrontar. Des d'aquesta premissa parteix el cos d'aquest estudi: fins a quin punt les intencions institucionals i la pràctica inclusiva dins l'aula té una correspondència que fomenta realment l'educació per tots? És evident que es requereix una implicació política i institucional, recursos humans i materials, una formació acadèmica que es correspongui amb la realitat que impera, però com percep el cos de mestres de primària la implicació de les institucions i l'atribució de recursos humans i materials per al foment de la inclusió educativa?

Descripció dels objectius

Per donar resposta als interrogants d'aquest estudi sobre la percepció que té el cos de mestres de primària sobre la inclusió educativa d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) dins l'aula ordinària, es plantegen els següents objectius:

Objectiu general 1. Analitzar si les variables (gènere, edat, cicle educatiu, experiència professional, titularitat del centre escolar on exerceixen) del cos de mestres de primària de la mostra d'estudi té una influència sobre la percepció d'aquest alumnat.

Objectiu específic 1.1. Esbrinar quina percepció tenen homes i dones, per separat, sobre atendre alumnat NESE dins l'aula ordinària.

Objectiu específic 1.2. Esbrinar la percepció dels mestres segons el seu rang d'edat sobre la inclusió d'alumnat NESE dins l'aula ordinària.

Objectiu específic 1.3. Esbrinar la percepció dels mestres sobre la inclusió d'alumnat NESE dins l'aula ordinària segons el cicle educatiu en el qual estan els alumnes.

Objectiu específic 1.4. Esbrinar la percepció dels mestres sobre la inclusió d'alumnat NESE dins l'aula ordinària segons la seva experiència professional com a docent.

Objectiu específic 1.5. Esbrinar la percepció dels mestres sobre la inclusió d'alumnat NESE dins l'aula ordinària segons la titularitat del centre escolar on exerceixen.

Objectiu general 2. Analitzar si el cos de mestres de primària considera que la seva preparació acadèmica és suficient per enfrontar-se al procés educatiu d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària.

Objectiu específic 2.1. Esbrinar si el grau d'educació primària aporta formació per atendre alumnat NESE dins l'aula ordinària.

Objectiu específic 2.2. Esbrinar quines alternatives formatives al grau d'educació primària aporta formació als mestres de primària per atendre l'educació d'alumnat NESE.

Objectiu general 3. Analitzar els recursos acadèmics i no acadèmics que tenen a l'abast el cos de mestres de primària per exercir la docència en aules amb alumnat NESE.

Objectiu específic 3.1. Comprovar si pels mestres els recursos didàctics que tenen a l'abast són suficients per promoure l'adequació entre capacitat i context educatiu ordinari, així com l'accessibilitat al currículum.

Objectiu específic 3.2. Comprovar si pels mestres els recursos metodològics que tenen a l'abast són suficients per promoure l'adequació entre capacitat i context educatiu ordinari, així com l'accessibilitat al currículum.

Objectiu específic 3.3. Comprovar si pels mestres els recursos de personal són suficients per dur a terme la tasca d'inclusió educativa d'alumnes NESE.

Objectiu general 4. Comprovar la implicació mental i emocional del cos de mestres de primària respecte a la inclusió d'aquest alumnat dins l'aula ordinària.

Objectiu específic 4.1. Esbrinar si els mestres tenen un major desgast emocional al tenir alumnat NESE dins l'aula ordinària.

Objectiu específic 4.2. Esbrinar si els mestres tenen un major desgast mental al tenir alumnat NESE dins l'aula ordinària.

Objectiu específic 4.3. Esbrinar quines repercussions personals i professionals té el desgast emocional i mental.

Objectiu general 5. Analitzar des del punt de vista dels mestres de primària si és factible la inclusió educativa de tots els alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària.

Objectiu específic 5.1. Esbrinar quines tipologies de necessitats educatives especials i quines no es veuen capaços d'assumir els mestres dins l'aula ordinària.

Objectiu específic 5.2. Esbrinar quines tipologies de necessitats específiques de suport educatiu i quines no es veuen capaços d'assumir els mestres dins l'aula ordinària.

Objectiu específic 5.3. Esbrinar si el context educatiu escolar ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament òptim i aprenentatge significatiu d'alumnat NESE.

MARC METODOLÒGIC

Enfocament metodològic

La metodologia emprada en aquesta investigació va ser de caràcter mixt no experimental. Es tractava d'un estudi descriptiu transversal que ha emprat el mètode de l'enquesta per realitzar la investigació, la qual ens ha permès interrogar a la mostra de manera estructurada i obtenir dades quantitatives per tractar-les de manera estadística. El qüestionari va ser la tècnica escollida perquè permet recollir dades estructurades i sistèmiques. Es va dur a terme el disseny d'un qüestionari específic per aquesta investigació.

Planificació de la investigació

Context

El context d'investigació utilitzat ha estat de l'àmbit d'educació formal, concretament centres educatius de primària de titularitat pública, concertada i privada. L'àrea territorial abastada en aquest estudi va constar de tres comarques: Barcelonès, Maresme i Baix Llobregat. De la comarca del Barcelonès es van seleccionar disset centres educatius dels següents municipis: Badalona, Santa Coloma de Gramenet, Barcelona, Hospitalet de Llobregat; del Maresme, sis centres educatius de Premià de Mar i El Masnou; del Baix Llobregat, onze centres educatius de Viladecans, Cornellà de Llobregat, Esplugues de Llobregat, El Prat del Llobregat, Sant Boi de Llobregat.

Mostra i participants

La mostra de participants d'aquesta investigació va ser no probabilística intencional perquè calia una elecció controlada dels casos amb la característica específica de pertànyer al col·lectiu de mestres d'educació primària. La mostra estava composta per 109 participants, 14 homes i 95 dones amb una titulació universitària d'educació primària. L'accés a la mostra es va dur a terme a partir de trucades telefòniques a un total de 33 centres escolars per fer una presentació de la investigació i obtenir un email al qual dirigir una explicació més acurada de l'estudi i un enllaç d'accés a l'enquesta. En la trucada es va acordar la valoració de l'enquesta i l'enviament del mail enviat a tot el claustre de mestres de primària de l'escola, si finalment es considerava oportú. L'elecció dels centres escolars de cada servei territorial va seguir criteris de proximitat geogràfica a l'entorn de l'autora de l'estudi i, per altra banda, es va tenir en compte el temps establert en el cronograma per dur a terme la recollida i el tractament de les dades obtingudes. També es van tenir en compte els següents criteris per fer l'elecció: diferents poblacions dins el servei territorial, diferents barris de la població i titularitats del centre, es van seleccionar escoles públiques, concertades i privades de cada població/servei territorial.

Taula 1: Dades de la mostra

	Variable	Frecuencia	Percentatge
Sexe	Home	14	12,8%
	Dona	95	87,2%

Edat			
	Menys de 25	5	4,6%
	25-35	40	36,7%
	35-45	28	25,7%
	Més de 45	36	33%
Experiència professional			
	Menys de 5 anys	30	27,5%
	5-10 anys	23	21,1%
	11-20 anys	27	24,8%
	Més de 20 anys	30	26,6%
Titularitat del centre on exerceixen			
	Pública	68	62,4%
	Concertada	40	36,7%
	Privada	1	0,9%
Cicle educatiu on exerceixen			
	Cicle inicial (1r-2n)	46	42,2%
	Cicle mitjà (3r-4rt)	57	52,3%
	Cicle superior (5é-6é)	43	39,4%
Alumnes amb necessitats específiques o educatives dins l'aula			
	Alumnes NESE	99	90,8%
	Alumnes NEE	75	68,8%
	Cap alumnes NEE/NESE	7	6,4%

Nota: Elaboració pròpia

Taula 2: Tipologia d'alumnat NEE i NESE que tenen els participants dins l'aula

Variable	Frecuencia	Percentatge
NESE		
Altes capacitats	21	19,3%
Trastorns de l'aprenentatge i la comunicació	87	79,8%
Integració tardana al sistema educatiu	36	33,0%
Desconeixement de la llengua d'instrucció	34	31,2%
NEE		
Discapacitat auditiva	11	10,1%
Discapacitat visual	4	3,7%
Discapacitat intel·lectual	33	30,3%
Discapacitat motora	5	4,6%
Trastorns de l'espectre autista	49	44,9%
Trastorns greu de conducta	34	31,2%
Trastorns mentals	5	4,6%
Malalties greus i degeneratives	2	1,9%
Retard maduratiu	25	22,9%
Altres		
TA, TEAF	2	2,7%

Nota: Elaboració pròpia

Instruments

La mesura d'avaluació emprada per avaluar les variables va ser un qüestionari específic elaborat per aquesta investigació amb qüestions obertes i tancades. L'elaboració del qüestionari constava de diverses seccions: (1) Dades, d'on es va extreure dades sobre la mostra (l'edat, el sexe, l'experiència docent, l'especialitat docent, el cicle educatiu i el tipus d'escola on exerceix, quants alumnes NESE es té dins l'aula i quina tipologia de necessitat tenen); (2) Formació, d'on es va extreure informació sobre la formació acadèmica universitària i no universitària; (3) Recursos acadèmics i no acadèmics, on es va interrogar sobre la suficiència de recursos didàctics, metodològics i de personal que tenen els mestres de la mostra a l'abast; (4) Implicació mental i emocional, on indagar si la inclusió educativa d'alumnat NESE dins l'aula ordinària comporta un desgast mental i emocional, i quines repercussions personals i professionals comporta; (5) Inclusió educativa, on es va obtenir informació sobre l'aprenentatge significatiu i el desenvolupament òptim d'alumnat NESE dins l'aula ordinària segons el pensament dels mestres de la mostra, així com la capacitat que tenen aquests d'assumir alumnes NESE i NEE dins l'aula ordinària.

Taula 3: Relació entre objectius, instruments i ítems.

Objectiu general	Objectius específics	Instrument	Ítems
OG 1. Analitzar si les variables (gènere, edat, cicle educatiu, experiència professional, titularitat del centre escolar on exerceixen) del cos de mestres de primària de la mostra d'estudi té una influència sobre la percepció d'aquests alumnes	<p>OE 1.1. Esbrinar quina percepció tenen homes i dones, per separat, sobre atendre alumnes NESE dins l'aula ordinària.</p> <p>OE 1.2. Esbrinar la percepció dels mestres segons el seu rang d'edat sobre la inclusió d'alumnes NESE dins l'aula ordinària.</p> <p>OE 1.3. Esbrinar la percepció dels mestres sobre la inclusió d'alumnes NESE dins l'aula ordinària segons el cicle educatiu en el qual estan els alumnes.</p> <p>OE 1.4. Esbrinar la percepció dels mestres sobre la inclusió d'alumnes NESE dins l'aula ordinària segons la seva experiència professional com a docent.</p> <p>OE 1.5. Esbrinar la percepció dels mestres sobre la inclusió d'alumnes NEE dins l'aula ordinària segons la titularitat del centre escolar on exerceixen</p>	Qüestionari	Secció 1: Dades
OG 2. Analitzar si el cos de mestres de primària considera que la seva preparació acadèmica és suficient per enfrontar-se al procés educatiu d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària.	<p>OE 2.1. Esbrinar si el grau d'educació primària aporta formació per atendre alumnes NESE dins l'aula ordinària.</p> <p>OE 2.2. Esbrinar quines alternatives formatives al grau</p>	Qüestionari	Secció 2: Formació
OG 3. Analitzar els recursos acadèmics i no acadèmics que tenen a l'abast el cos de mestres de primària per exercir la docència en aules amb alumnes NESE.	<p>OE 3.1. Comprovar si pels mestres de la mostra els recursos didàctics que tenen a l'abast són suficients per promoure l'adequació entre capacitat i context educatiu ordinari, així com l'accessibilitat al currículum.</p> <p>OE 3.2. Comprovar si pels mestres de la mostra els recursos metodològics que tenen a l'abast són suficients per promoure l'adequació entre capacitat i context educatiu ordinari, així com l'accessibilitat al currículum.</p> <p>OE 3.3. Comprovar si pels mestres de la mostra els recursos de personal són suficients per dur a terme la tasca d'inclusió educativa d'alumnes NESE.</p>	Qüestionari	Secció 3: Recursos acadèmics i no acadèmics

<p>OG 4. Comprovar la implicació mental i emocional del cos de mestres de primària respecte a la inclusió d'aquests alumnes dins l'aula ordinària.</p>	<p>OE 4.1. Esbrinar si els mestres tenen un major desgast emocional al tenir alumnes NESE dins l'aula ordinària. OE 4.2. Esbrinar si els mestres tenen un major desgast mental al tenir alumnes NESE dins l'aula ordinària. OE 4.3. Esbrinar quines repercussions personals i professionals té el desgast emocional i mental.</p>	Qüestionari	Secció 4: Implicació mental i emocional
<p>OG 5. Analitzar des del punt de vista dels mestres de primària si és factible la inclusió educativa de tots els alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària.</p>	<p>OE 5.1. Esbrinar quines tipologies de necessitats educatives especials i quines no es veuen capaços d'assumir els mestres dins l'aula ordinària. OE 5.2. Esbrinar quines tipologies de necessitats específiques de suport educatiu i quines no es veuen capaços d'assumir els mestres dins l'aula ordinària. OE 5.3. Esbrinar si el context educatiu escolar ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament òptim i aprenentatge significatiu d'alumnes NESE.</p>	Qüestionari	Secció 4: Inclusió educativa

Nota: Elaboració pròpia

Mètode d'anàlisi de dades

Les dades quantitatives del qüestionari van ser tractades amb estadística inferencial. Es van realitzar percentatges i taules de freqüència per mesurar el grau d'associació entre variables: edat, sexe, cicle educatiu i titularitat de l'escola, experiència docent amb la suficiència dels recursos educatius disponibles i la capacitat inclusiva del context educatiu. Pel que fa a l'anàlisi de les dades qualitatives, es van categoritzar les respostes dels participants de la mostra mitjançant l'ús de la codificació inductiva i d'una taula de freqüències.

Temporització

A continuació es detalla un cronograma amb les diferents fases del treball de camp de la investigació:

Taula 4: Planificació temporal de la investigació.

Activitat	Inici	Final	19 Nov.	20 Nov.	21 Nov.	22 Nov.	23 Nov.	24 Nov.	25 Nov.	26 Nov.	27 Nov.	28 Nov.	29 Nov.	30 Nov.	1 Des.	2 Des.	3 Des.	4 Des.	5 Des.	6 Des.	7 Des.	8 Des.	9 Des.	10 Des.	11 Des.	12 Des.	13 Des.	14 Des.	15 Des.	16 Des.	17 Des.	18 Des.	19 Des.	20 Des.	21 Des.	22 Des.	23 Des.
Elaboració de la FASE 3	19/11/2020	30/11/2020	■																																		
Cerca de participants	19/11/2020	30/11/2020	■																																		
Revisió del qüestionari	29/11/2020	30/11/2020												■																							
Enviament del qüestionari	30/11/2020	10/12/2020														■																					
Recepció respostes qüestionari	30/11/2020	11/12/2020														■																					
Codificació de les dades (Excel)	12/12/2020	13/12/2020													■																						
Anàlisi estadístic de dades	13/12/2020	15/12/2020												■																							
Redacció de resultats	15/12/2020	18/12/2020												■																							
Discussió i conclusions	18/12/2020	21/12/2020												■																							
Revisió del treball		22/12/2020												■																							
Presentació del treball		23/12/2021												■																							

Font: Elaboració pròpia

ANÀLISI DE RESULTATS

Recollida de dades

Les dades van ser recollides mitjançant el qüestionari anònim autoadministrat elaborat específicament per aquest estudi. L'administració es va dur a terme entre el 30 de novembre de 2020 i l'11 de desembre de 2020. El qüestionari va analitzar mitjançant cinc ítems les variables de l'estudi: la formació dels participants de la mostra, els recursos acadèmics i no acadèmics als quals tenen accés per exercir la seva funció docent, la implicació mental i emocional de tenir alumnat NESE dins l'aula ordinària, les possibilitats que ofereix el context educatiu per la inclusió educativa d'alumnat NESE i NEE i, finalment, la informació personal i professional dels participants (gènere, edat, experiència docent, cicle formatiu i titularitat del centre educatiu on exerceixen).

Tractament i codificació de la informació

Una vegada es van disposar de totes les dades, es van categoritzar i codificar les respostes qualitatives a valors numèrics per posteriorment ser tractades en termes quantitius. En finalitzar el procés de codificació, es van introduir totes les dades en el programa Excel per obtenir dades descriptives relatives als percentatges i freqüència de les variables personals i professionals (sexe, edat, experiència docent, cicle educatiu i titularitat de l'escola on exerceixen) en funció de les variables recursos i context educatiu, i també es van establir percentatges de les variables formació, recursos acadèmics, implicació mental i emocional i, finalment, la tipologia d'alumnes NESE i NEE que es considera factible incloure educativament. Les preguntes de l'instrument usat per l'estudi eren de resposta obligatòria, fent impossible passar a la següent pàgina i/o finalitzar el qüestionari sense haver donat totes les respostes.

Anàlisi de les dades

La població d'estudi total va ser de 109 subjectes, 95 dones i 14 homes, d'edats compreses entre menys de 25 anys i més de 45 anys. Tots els subjectes de la mostra van ser docents de primària amb una experiència de menys de 5 anys fins a més de 20 anys, que exerceixen en centres de titularitat pública, concertada i privada. Els mestres també es van dividir en funció del cicle educatiu on exerceixen, cicle inicial, mitjà i superior. Totes les dades de la població d'estudi exposades queden recollides en la taula 1.

A continuació s'exposen de manera objectiva els resultats obtinguts dels objectius de la investigació en funció de l'ordre establert:

L'**objectiu general primer** de l'estudi va analitzar la percepció que té el cos de mestres de primària de la mostra de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) en l'aula ordinària en funció del gènere, el rang d'estat, cicle educatiu, experiència professional i titularitat del centre escolar on exerceixen. Per valorar aquest objectiu, es van tenir en compte els diferents recursos didàctics, metodològics i de personal que els mestres de la mostra tenen actualment a l'abast en l'aula ordinària, per fer una valoració de la seva suficiència per promoure l'adequació entre capacitats i context educatiu, així com l'accessibilitat al currículum dels alumnes NESE i, per altra banda, es va tenir en compte en consideració si el context educatiu ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament personalitzat òptim i l'aprenentatge

significatiu d'alumnat NESE i NEE, per separat. Encara que la tipologia NEE se situa dins les NESE, s'ha considerat convenient diferenciar-ho en aquest estudi donat que cada categoria conté tipologies de necessitats diferents.

El primer objectiu específic es va centrar a analitzar la percepció d'homes i dones, per separat, per atendre alumnes NESE dins l'aula ordinària:

Taula 5: Suficiència de recursos per promoure l'adequació entre capacitats i context educatiu, i accessibilitat al currículum dels alumnes NESE dins l'aula ordinària segons el gènere de la mostra.

	Dones (n=95)				Homes (n=14)			
	Si		No		Si		No	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Recursos didàctics	23	24,2%	72	75,8%	6	42,9%	8	57,1%
Recursos metodològics	42	44,2%	53	55,8%	5	35,7%	9	64,3%
Recursos de personal	15	15,8%	80	84,2%	2	14,3%	12	85,7%

Nota: Elaboració pròpia

Com es pot observar en la taula 5, tant homes com dones van considerar que els recursos didàctics, metodològics i de personal no són suficients per atendre alumnat NESE dins l'aula ordinària. Ambdós grups varen coincidir que hi ha més manca de recursos de personal, les dones en un 84,2% i els homes en un 85,7%, en comparació amb els altres tipus de recursos.

Taula 6: Freqüència en què el context educatiu ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament personalitzat òptim i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NESE i NEE segons el gènere de la mostra.

	Dones				Homes			
	fi	hi	fi%	Hi	fi	hi	fi%	Hi
NESE								
Integració tardana	34	0,205	20,5%	205	4	0,167	16,7%	167
Altes capacitats	22	0,133	13,3%	338	7	0,292	29,2%	459
Trastorns d'Aprenentatge i Comunicació	38	0,229	22,9%	567	5	0,208	20,8%	667
Desconeixement de la llengua d'instrucció	42	0,253	25,3%	820	3	0,125	12,5%	792
Cap de les anterior	30	0,181	18,1%	1.001	5	0,208	20,8%	1.000
TOTAL	166				24			
NEE								
Discapacitat visual	18	0,105	10,5%	105	2	0,091	9,1%	91
Discapacitat motora	11	0,064	6,4%	169	4	0,182	18,2%	273
Discapacitat intel·lectual	21	0,123	12,3%	292	1	0,045	4,5%	318
Discapacitat auditiva	12	0,070	7%	362	1	0,045	4,5%	363
Trastorns de l'espectre autista	17	0,099	9,9%	461	4	0,182	18,2%	545
Retard maduratiu	25	0,146	14,6%	607	0	0	0%	545
Trastorns mentals	6	0,035	3,5%	642	0	0	0%	545
Malalties degeneratives greus i minoritàries	7	0,041	4,1%	683	0	0	0%	545
Trastorn greu de conducta	11	0,064	6,4%	747	3	0,136	13,6%	681
Cap de les anteriors	43	0,252	25,2%	999	7	0,318	31,8%	999
TOTAL	171				22			

Nota: Elaboració pròpia

Pel que fa a la tipologia NESE d'alumnat, en la taula 6 s'observa que les dones van considerar que el context educatiu actual està preparat per atendre en major mesura, en un 25,3%, a alumnes que desconeixement la llengua d'instrucció, mentre que els homes consideren que el context educatiu pot oferir les condicions d'aprenentatge òptimes pels alumnes amb altes capacitats. Quant a la tipologia NEE, tant dones com homes van coincidir en un 25,2% i 31,8%, respectivament, en què per cap de les categories NEE exposades hi ha les condicions de context educatiu òptimes.

El segon objectiu específic es va centrar a analitzar la percepció dels participants de la mostra per rang d'edat per atendre alumnat NESE dins l'aula ordinària:

Taula 7: Suficiència de recursos per promoure l'adequació entre capacitats i context educatiu, i accessibilitat al currículum dels alumnes NESE dins l'aula ordinària segons el rang d'edat.

	-25 anys (n=5)		25-35 anys (n=40)				35-45 anys (n=28)				+45 anys (n=36)					
	Si		No		Si		No		Si		No		Si		No	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Recursos didàctics	0	0%	5	100%	9	22,5%	31	77,5%	8	28,6%	20	71,4%	12	33,3%	24	66,7%
Recursos metodològics	0	0%	5	100%	16	40%	24	60%	14	50%	14	50%	17	47,2%	19	52,8%
Recursos de personal	1	20%	4	80%	4	10%	36	90%	5	17,9%	23	82,1%	7	19,4%	29	80,6%

Nota: Elaboració pròpia

Com s'observa a la taula 7, els mestres de la mostra menors de 25 anys van considerar que hi ha mancança total i major de recursos didàctics i metodològics, mentre que els mestres de la mostra d'entre 25 i 35 anys varen considerar que en un 90% manquen recursos de personal, coincidint amb el rang d'edat de 35 a 45 anys, amb un 82,1%, i de més de 45 anys, amb un 80,6%. En general, tots els participants dels diferents rangs d'edat van coincidir que hi ha més mancances de recursos que suficiència d'aquests per atendre l'alumnat NESE dins l'aula ordinària en el context educatiu actual.

Taula 8: Freqüència en què el context educatiu ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament personalitzat òptim i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NESE i NEE segons el rang d'edat dels mestres de la mostra.

	-25 anys				25-35 anys				35-45 anys				+45 anys			
	fi	hi	hi%	Hi	fi	hi	hi%	Hi	fi	hi	hi%	Hi	fi	hi	hi%	Hi
NESE																
Integració tardana	4	0,267	26,7%	267	8	0,127	12,7%	127	12	0,255	25,5%	255	14	0,219	21,9%	219
Altes capacitats	2	0,133	13,3%	400	11	0,175	17,5%	302	5	0,106	10,6%	361	11	0,172	17,2%	391
Trastorns d'Aprenentatge i Comunicació	4	0,267	26,7%	667	17	0,270	27%	572	8	0,170	17%	531	13	0,203	20,3%	594
Desconeixement de la llengua d'instrucció	5	0,333	33,3%	1.000	11	0,175	17,5%	747	10	0,213	21,3%	744	19	0,297	29,7%	891
Cap de les anterior	0	0	0%	1.000	16	0,254	25,4%	1.001	12	0,255	25,5%	999	7	0,109	10,9%	1.000
TOTAL	15				63				47				64			
NEE																
Discapacitat visual	1	0,091	9,1%	91	3	0,052	5,2%	52	7	0,127	12,7%	127	9	0,113	11,3%	113
Discapacitat motora	1	0,091	9,1%	182	5	0,086	8,6%	138	6	0,109	10,9%	236	8	0,100	10%	213
Discapacitat intel·lectual	3	0,273	27,3%	455	4	0,069	6,9%	207	6	0,109	10,9%	345	8	0,100	10%	313
Discapacitat auditiva	1	0,091	9,1%	546	2	0,034	3,4%	241	3	0,055	5,5%	400	7	0,088	8,8%	401
Trastorns de l'espectre autista	2	0,182	18,2%	728	7	0,121	12,1%	362	4	0,073	7,3%	473	12	0,150	15%	551
Retard maduratiu	1	0,091	9,1%	819	7	0,121	12,1%	483	8	0,145	14,5%	618	12	0,150	15%	701

Trastorns mentals	0	0	0%	819	2	0,034	3,4%	517	2	0,036	3,6%	654	2	0,025	2,5%	726
Malalties degeneratives greus i minoritàries	0	0	0%	819	1	0,017	1,7%	534	2	0,036	3,6%	690	4	0,050	5%	776
Trastorn greu de conducta	1	0,091	9,1%	910	5	0,086	8,6%	620	4	0,073	7,3%	763	4	0,050	5%	826
Cap de les anteriors	1	0,091	9,1%	1.001	22	0,379	37,9%	999	13	0,236	23,6%	999	14	0,175	17,5%	1.001
TOTAL	11				58				55				80			

Nota: Elaboració pròpia

Pel que fa a la tipologia NESE, la taula 8 ens indica que els participants menors de 25 anys i majors de 45 anys van considerar que el context educatiu actual ofereix les condicions òptimes per atendre alumnes que desconeixen la llengua d'instrucció en major mesura, amb un 33,3% i un 29,7% respectivament, mentre que els participants d'entre 25 i 35 anys van considerar en un 27% que hi ha unes millors condicions per atendre alumnes amb trastorns d'aprenentatge i comunicació. Els participants d'entre 35 i 45 anys coincideixen que hi ha una equiparació entre les possibilitats que dona l'entorn per atendre l'alumnat d'integració tardana en un 25,5% i cap de les tipologies NESE descrites, també en un 25,5%. Quant a la tipologia NEE, els participants entre 25 i 35 anys, 35 i 45 anys i de més de 45 anys van coincidir que el context educatiu actual no posseeix les condicions òptimes per atendre qualsevol de les tipologies NEE descrites en un 37,9%, 23,6% i un 17,5%, respectivament. Únicament, els participants menors de 25 anys varen considerar que l'entorn educatiu actual és òptim per atendre alumnes amb discapacitat intel·lectual en un 27,3%, per sobre de qualsevol altra tipologia.

El tercer objectiu específic es va centrar a analitzar la percepció dels participants de la mostra segons el cicle educatiu on exerceixen:

Taula 9: Suficiència de recursos actualment disponibles per promoure l'adequació entre capacitats i context educatiu, i accessibilitat al currículum dels alumnes NESE dins l'aula ordinària segons el cicle educatiu al qual pertanyen els mestres de la mostra.

	Cicle inicial (n=46)				Cicle mitjà (n=57)				Cicle superior (n=43)			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Recursos didàctics	12	26,1%	34	73,9%	10	17,5%	47	82,5%	11	25,6%	32	74,4%
Recursos metodològics	17	37%	29	63%	17	29,8%	40	70,2%	22	51,2%	21	48,8%
Recursos de personal	7	15,2%	39	84,8%	5	8,8%	52	91,2%	8	18,6%	35	81,4%

Nota: Elaboració pròpia

Segons la taula 9, la suficiència de recursos disponibles segons el cicle educatiu, trobem que hi ha una mancança generalitzada dels tres tipus de recursos en els tres cicles educatius de primària, no obstant això hi ha una mancança més acusada de recursos de personal, un 84,4% a cicle inicial, un 91,2% a cicle mitjà i un 81,4% en cicle superior.

Taula 10: Freqüència en què el context educatiu ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament personalitzat òptim i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NESE i NEE segons el cicle educatiu al qual pertanyen els mestres de la mostra.

	Cicle inicial				Cicle mitjà				Cicle superior			
	fi	hi	fi%	Hi	fi	hi	fi%	Hi	fi	hi	fi%	Hi
NESE												
Integració tardana	15	0,195	19,5%	195	18	0,202	20,2%	202	20	0,235	23,5%	235
Altes capacitats	11	0,143	14,3%	338	15	0,169	16,9%	371	13	0,153	15,3%	388

Trastorns d'Aprenentatge i Comunicació	13	0,168	16,8%	506	19	0,213	21,3%	584	23	0,271	27,1%	659
Desconeixement de la llengua d'instrucció	16	0,208	20,8%	714	21	0,236	23,6%	820	20	0,235	23,5%	894
Cap de les anterior	22	0,286	28,6%	1.000	19	0,213	21,3%	1.033	9	0,106	10,6%	1.000
TOTAL	77				89				85			
NEE												
Discapacitat visual	12	0,138	13,8%	138	11	0,101	10,1%	101	10	0,105	10,5%	105
Discapacitat motora	11	0,131	13,1%	269	9	0,083	8,3%	184	11	0,116	11,6%	221
Discapacitat intel·lectual	10	0,115	11,5%	384	11	0,101	10,1%	285	13	0,137	13,7%	358
Discapacitat auditiva	6	0,069	6,9%	453	9	0,083	8,3%	368	7	0,074	7,4%	432
Trastorns de l'espectre autista	8	0,092	9,2%	545	15	0,138	13,8%	506	11	0,116	11,6%	548
Retard maduratiu	12	0,138	13,8%	683	15	0,138	13,8%	644	12	0,126	12,6%	674
Trastorns mentals	2	0,023	2,3%	706	3	0,028	2,8%	672	4	0,042	4,2%	716
Malalties degeneratives greus i minoritàries	3	0,034	3,4%	740	5	0,046	4,6%	718	4	0,042	4,2%	758
Trastorn greu de conducta	3	0,034	3,4%	774	7	0,064	6,4%	782	6	0,063	6,3%	821
Cap de les anteriors	20	0,230	23%	1.004	24	0,220	22%	1.002	17	0,179	17,9%	1.000
TOTAL	87				109				95			

Nota: Elaboració pròpia

Si observem la tipologia NESE de la taula 10, es pot apreciar que en el context educatiu de cycle inicial no ofereix les condicions òptimes per atendre alumnes de cap tipologia de les descrites en un 28,6%, freqüència superior que qualsevol altra categoria. Aquest resultat coincideix amb la tipologia NEE, en un 23% el context educatiu no està preparat per atendre alumnes NEE, categoria visiblement per sobre d'altres categories descrites. A cycle mitjà, es va considerar que en major mesura, en un 23,6%, l'entorn educatiu actual ofereix un aprenentatge significatiu a l'alumnat amb desconeixement de la llengua d'instrucció, mentre que per l'alumnat NEE, el context educatiu no és òptim en un 22%, per sobre de qualsevol altra categoria. Per altra banda, a cycle superior, hi ha unes condicions òptimes en un 27,1% per atendre alumnat amb trastorns d'aprenentatge i comunicació, lleugerament per sobre d'altres categories com integració tardana i desconeixement de la llengua d'instrucció. Pel que fa als resultats de la tipologia NEE de cycle superior, coincideix amb el cycle inicial i mitjà, en major mesura, amb un 17,9%, cap de les categories de la tipologia NEE es troben en un entorn educatiu que pugui promoure un aprenentatge significatiu.

El quart objectiu específic es va centrar a analitzar la percepció dels participants de la mostra segons la seva experiència professional com a docent:

Taula 11: Suficiència de recursos actualment disponibles per promoure l'adequació entre capacitats i context educatiu, i accessibilitat al currículum dels alumnes NESE dins l'aula ordinària segons l'experiència professional dels mestres de la mostra.

	-5 anys experiència (n=30)				5-10 anys experiència (n=23)				11-20 anys experiència(n=27)				+20 anys experiència (n=29)			
	Si		No		Si		No		Si		No		Si		No	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Recursos didàctics	4	13,3%	26	86,7%	7	30,4%	16	56,5%	7	25,9%	20	74,1%	11	37,9%	18	62,1%
Recursos metodològics	10	33,3%	20	66,7%	11	47,8%	12	52,2%	13	48,1%	14	51,9%	13	44,8%	16	55,2%

Recursos de personal 4 13,3% 26 86,7% 4 17,4% 19 82,6% 4 14,8% 23 85,2% 5 17,2% 24 82,8%

Nota: Elaboració pròpia

Com indica la taula 11, tenint en compte l'experiència docent dels subjectes de la mostra, s'observa que hi ha una percepció generalitzada de manca dels tres tipus recursos en totes les franges d'experiència, no obstant això, la percepció de la manca de recursos metodològics no és tan acusada com els recursos de personal, categoria que posseeix les quantitats de percentatge més elevades en les quatre franges d'experiència. Els subjectes que comptàvem amb menys de 5 anys d'experiència professional docent van reflectir més mancança generalitzada de recursos (recursos didàctics: 86,7%, recursos metodològics: 66,7% i recursos de personal: 86,7%) que els docents d'altres franges.

Taula 12: Freqüència en què el context educatiu ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament personalitzat òptim i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NESE i NEE segons experiència professional dels mestres de la mostra.

	-5 anys experiència				5-10 anys experiència				11-20 anys experiència				+20 anys experiència			
	fi	hi	hi%	Hi	fi	hi	hi%	Hi	fi	hi	hi%	Hi	fi	hi	hi%	Hi
NESE																
Integració tardana	7	0,137	13,7%	137	10	0,238	23,8%	238	9	0,225	22,5%	225	11	0,212	21,2%	212
Altes capacitats	10	0,196	19,6%	333	5	0,120	12%	358	1	0,025	2,5%	250	11	0,212	21,2%	424
Trastorns d'Aprenentatge i Comunicació	13	0,255	25,5%	588	10	0,238	23,8%	596	8	0,200	20%	450	12	0,231	23,2%	655
Desconeixement de la llengua d'instrucció	10	0,196	19,6%	784	9	0,214	21,4%	810	13	0,325	32,5%	775	12	0,231	23,2%	886
Cap de les anterior	11	0,216	21,6%	1.000	8	0,190	19%	1.000	9	0,225	22,5%	1.000	6	0,115	11,5%	1.001
TOTAL	51				42				40				52			
NEE																
Discapacitat visual	4	0,091	9,1%	91	4	0,096	9,6%	96	4	0,075	7,5%	75	8	0,129	12,9%	129
Discapacitat motora	5	0,114	11,4%	205	3	0,073	7,3%	169	5	0,094	9,4%	169	7	0,113	11,3%	242
Discapacitat intel·lectual	3	0,068	6,8%	273	6	0,146	14,6%	315	6	0,113	11,3%	282	7	0,113	11,3%	355
Discapacitat auditiva	2	0,045	4,5%	318	1	0,024	2,4%	339	4	0,076	7,6%	358	6	0,097	9,7%	452
Trastorns de l'espectre autista	5	0,114	11,4%	432	4	0,096	9,6%	435	6	0,113	11,3%	471	8	0,129	12,9%	581
Retard maduratiu	5	0,114	11,4%	546	5	0,122	12,2%	557	10	0,189	18,9%	660	7	0,113	11,3%	694
Trastorns mentals	0	0	0%	546	3	0,073	7,3%	630	1	0,019	1,9%	679	2	0,032	3,2%	726
Malalties degeneratives greus i minoritàries	0	0	0%	546	1	0,024	2,4%	654	3	0,057	5,7%	736	3	0,048	4,8%	774
Trastorn greu de conducta	3	0,068	6,8%	614	3	0,073	7,3%	727	3	0,057	5,7%	793	5	0,081	8,1%	855
Cap de les anteriors	17	0,386	38,6%	1.000	11	0,268	26,8%	995	11	0,208	20,8%	1.001	11	0,177	17,7%	1.032
TOTAL	44				41				53				62			

Nota: Elaboració pròpia

Segons la taula 12, els docents amb una experiència docent menor a 5 anys van considerar que majoritàriament el context educatiu ordinari no ofereix les condicions per desenvolupar un aprenentatge òptim i significatiu en cap de les categories NESE i NEE, amb 21,6% i un 38,6%, respectivament. Pel que fa als docents d'entre 5 i 10 anys d'experiència docent, consideren que el context educatiu ofereix condicions òptimes per atendre alumnat amb trastorns d'aprenentatge i comunicació i alumnat d'integració tardana, per igual, 23,8%, però pel que fa a l'alumnat NEE,

consideren que el context educatiu no ofereix les condicions necessàries per atendre cap tipologia NEE en un 26,8%, molt per sobre d'altres categories. Els subjectes que posseeixen una experiència d'entre 11 a 20 anys, van concloure que en major mesura, en un 32,5%, el context educatiu és òptim per alumnes amb desconeixement de la llengua d'instrucció, de la mateixa manera que ho consideren els subjectes amb més de 20 anys d'experiència, però amb un 23,2%, equiparant la categoria amb l'alumnat amb un trastorn d'aprenentatge i comunicació. Ambdues franges d'edat consideren per igual que l'entorn educatiu no ofereix condicions òptimes per promoure l'aprenentatge d'alumnes amb NEE en major mesura, en un 20,8% i un 17,7%, respectivament.

El cinquè objectiu específic es va centrar a analitzar la percepció dels participants de la mostra segons la titularitat del centre on exerceixen:

Taula 13: Suficiència de recursos actualment disponibles per promoure l'adequació entre capacitats i context educatiu, i accessibilitat al currículum dels alumnes NESE dins l'aula ordinària segons la titularitat del centre educatiu on exerceixen els mestres de la mostra.

	Centre públic (n=68)				Centre concertat (n=40)				Centre privat (n=1)			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Recursos didàctics	20	29,4%	48	70,6%	9	22,5%	31	77,5%	1	100%	0	0%
Recursos metodològics	29	33,8%	39	57,4%	17	42,5%	23	57,5%	0	0%	1	100%
Recursos de personal	14	20,6%	54	79,4%	3	7,5%	37	92,5%	1	100%	0	0%

Nota: Elaboració pròpia

La taula 13 ofereix els resultats sobre la percepció dels recursos educatius pel que fa a la titularitat dels centres on exerceixen. S'observa que tant els centre concertats, com els públics posseeixen una insuficiència generalitzada de la tipologia de recursos exposada que resulta més acusada en els recursos de personal, un 92,5% i un 79,4% respectivament. Per altra banda, es considera que la mancança de recursos no està tan present pel que fa als recursos metodològics, 57,5% i 57,4% respectivament, mentre que els recursos didàctics es situen en valors entre els recursos de personal i els recursos metodològics. La participació de mestres d'escola de titularitat privada va ser escassa, no sent rellevant en els resultats.

Taula 14: Freqüència en què el context educatiu ordinari ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament personalitzat òptim i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NESE i NEE segons la titularitat del centre educatiu on exerceixen els mestres de la mostra.

	Centre públic				Centre concertat				Centre privat			
	fi	hi	fi%	Hi	fi	hi	fi%	Hi	fi	hi	fi%	Hi
NESE												
Integració tardana	24	0,211	21,5%	211	14	0,182	18,2%	182	0	0	0%	0
Altes capacitats	24	0,211	21,5%	422	15	0,195	19,5%	377	1	0,333	33,3%	333
Trastorns d'Aprenentatge i Comunicació	13	0,114	11,4%	536	22	0,286	28,6%	663	1	0,333	33,3%	666
Desconeixement de la llengua d'instrucció	29	0,254	25,4%	790	15	0,195	19,5%	858	1	0,333	33,3%	999
Cap de les anterior	24	0,211	21,1%	1.001	11	0,143	14,3%	1.001	0	0	0%	999
TOTAL	114				77				3			
NEE												
Discapacitat visual	11	0,091	9,1%	91	8	0,101	10,1%	101	1	0,250	25%	250
Discapacitat motora	11	0,091	9,1%	182	8	0,101	10,1%	202	1	0,250	25%	500

Discapacitat intel·lectual	15	0,124	12,4%	306	6	0,076	7,6%	278	0	0	0%	500
Discapacitat auditiva	7	0,058	5,8%	364	6	0,076	7,6%	354	0	0	0%	500
Trastorns de l'espectre autista	13	0,107	10,7%	471	11	0,139	13,9%	493	1	0,250	25%	750
Retard maduratiu	18	0,149	14,9%	620	9	0,114	11,4%	607	1	0,250	25%	1.000
Trastorns mentals	3	0,025	2,5%	645	3	0,038	3,8%	645	0	0	0%	1.000
Malalties degeneratives greus i minoritàries	4	0,033	3,3%	678	3	0,038	3,8%	683	0	0	0%	1.000
Trastorn greu de conducta	7	0,058	5,8%	736	7	0,089	8,9%	772	0	0	0%	1.000
Cap de les anteriors	32	0,264	26,4%	1.000	18	0,228	22,8%	1.000	0	0	0%	1.000
TOTAL	121				79				4			

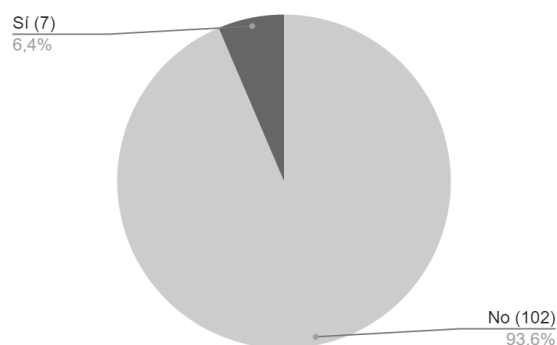
Nota: Elaboració pròpia

La taula 14 ens indica que tant l'escola pública com la concertada obtenen valors més elevats en la categoria "cap de les anteriors", un 26,4% i un 22,8% respectivament, representant que en major mesura no es dona un context educatiu ordinari òptim pel desenvolupament de l'aprenentatge significatiu d'alumnat NEE. No obstant això, pel que fa a l'alumnat NESE, es considera que l'escola pública ofereix en un 25,4%, valor lleugerament superior a altres tipologies com integració tardana i altes capacitats, un context educatiu de condicions òptimes per alumnat amb desconeixement de la llengua d'instrucció. Quant a l'escola concertada, es considera que aquest context educatiu òptim per l'aprenentatge significatiu es dona majoritàriament en alumnes amb altes capacitats, amb un 28,6%.

Pel que fa a l'**objectiu general segon**, es van analitzar la suficiència de la preparació acadèmica universitària per enfrontar-se al procés educatiu d'alumnes NESE dins l'aula ordinària:

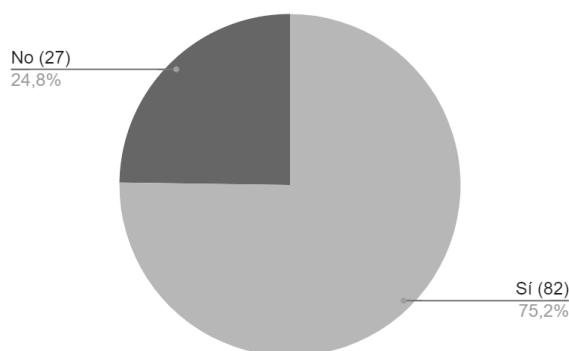
Figura 4

Suficiència de la formació universitària per atendre alumnes NESE



Nota: Elaboració pròpia

El primer objectiu específic, com representa la figura 4, va indicar que 102 (93,6%) dels 109 participants de la mostra van considerar que la formació acadèmica que aporta la carrera/grau universitari en educació primària no aporta formació suficient per atendre a alumnes NESE dins l'aula ordinària, mentre que 7 (6,4%) mestres van considerar que la formació de la carrera/grau és suficient.

Figura 5*Participants que van optar per fer formacions alternatives**Nota: Elaboració pròpia*

El segon objectiu específic, representat per la figura 5, va indicar que 82 (75,2%) dels participants de la mostra va considerar oportú optar per fer formacions alternatives per poder atendre alumnat NESE dins l'aula ordinària, mentre que 27 (24,8%) no va optar per fer cap formació.

Els resultats van indicar que un alt percentatge del cos de mestres de primària de la mostra considera, tenint en compte el segon objectiu general, que la seva preparació acadèmica no és suficient per enfrontar-se al procés educatiu d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària, optant per fer formacions alternatives. Les alternatives per les quals els participants de la mostra es van decantar van ser les mostrades en la taula 15.

Taula 15: Anàlisi de categories formació alternativa.

Categoria	Frecuencia	Percentatge
Cap formació	7	4,9%
Atenció diversitat	10	7,1%
Trastorns conducta	10	7,1%
Educació emocional	3	2,1%
Dificultats aprenentatge	1	0,7%
Discapacitat intel·lectual	1	0,7%
Discapacitat auditiva	6	4,3%
Discapacitat visual	1	0,7%
Discapacitats	1	0,7%
Departament d'Ensenyament	4	2,8%
EAP	1	0,7%
CRP	1	0,7%
CRETDIC	1	0,7%
TDAH	8	5,7%
Dislèxia	5	3,5%
TEA	13	9,2%
Síndrome de Down	1	0,7%
Diabetes	1	0,7%
Llenguatge	2	1,4%
Altes capacitats	8	5,7%
Pedagogia	1	0,7%
Formació inespecífica	24	17,0%

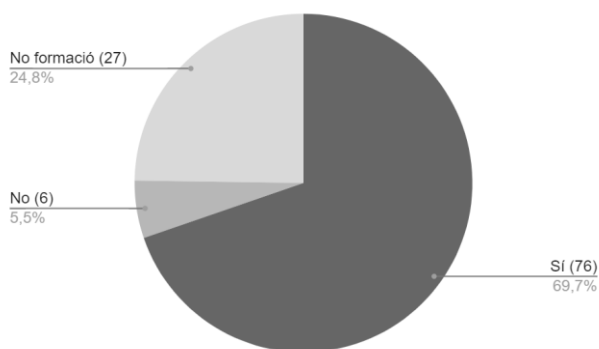
Matemàtiques	1	0,7%
Lectoescritura	4	2,8%
Màster en dificultats d'aprenentatge i trastorn de la parla	3	2,1%
Màster en psicopedagogia	1	0,7%
Màster en audició i llenguatge	1	0,7%
Màster inespecífic	3	2,1%
Grau psicologia	1	0,7%
Grau en psicopedagogia	2	1,4%
Grau pedagogia	1	0,7%
Grau en logopèdia	3	2,1%
Musicoterapia	1	0,7%
Pedagogia terapèutica	3	2,1%
Treball cooperatiu	3	2,1%
Educació artística	1	0,7%
Aprenentatge per projectes	1	0,7%
Consciència fonològica	1	0,7%
Anàlisi del dibuix	1	0,7%
TOTAL	141	99,5%

Nota: Elaboració pròpia

Segons l'objectiu específic segon, les formacions alternatives més destacades que han abordat els participants en la mostra són en atenció a la diversitat, trastorns de conducta, trastorns de l'espectre autista (TEA), entre altres formacions inespecificades pels participants.

Figura 6

Utilitat de les formacions alternatives



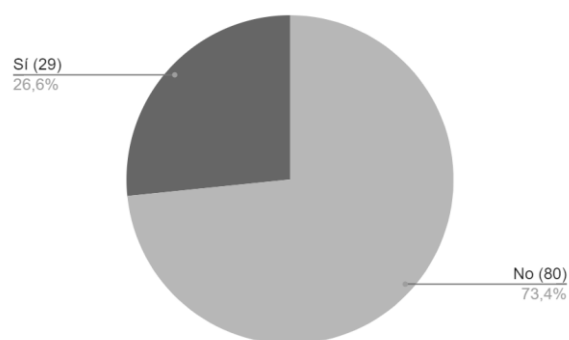
Nota: Elaboració pròpia

Els resultats, com s'observa en la figura 6, indiquen en les formacions alternatives han servit a 76 (69,7%) mestres de primària de la mostra per millorar l'atenció d'alumnat NESE dins l'aula ordinària, mentre que a 6 (5,5%) no els hi ha servit per millorar l'atenció d'alumnat NESE dins l'aula ordinària.

L'objectiu general tercer va analitzar si els recursos acadèmics i no acadèmics que tenen a l'abast el cos de mestres de primària de la mostra per exercir la docència amb aules amb alumnes NESE dins l'aula ordinària eren suficients. Es van obtenir els següents resultats sobre recursos didàctics, metodològics i de personal per separat, representats en la figura 7, figura 8 i figura 9:

Figura 7

Suficiència de recursos didàctics

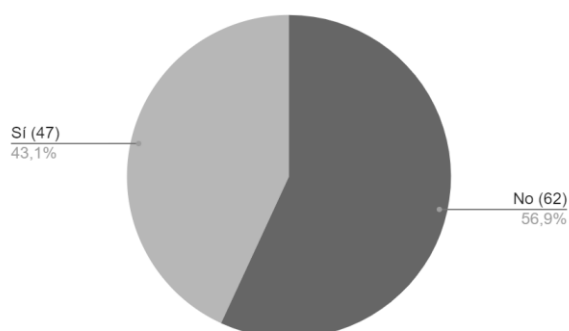


Nota: Elaboració pròpia

Responent a l'objectiu específic primer d'aquest objectiu general tercer, es va comprovar que 80 (73,4%) mestres de primària de la mostra va considerar que els recursos didàctics que tenen a l'abast no són suficients per promoure l'adequació entre capacitat i context educatiu ordinari, així com l'accessibilitat al currículum, mentre que 29 (26,6%) mestres van considerar que sí són suficients.

Figura 8

Suficiència de recursos metodològics

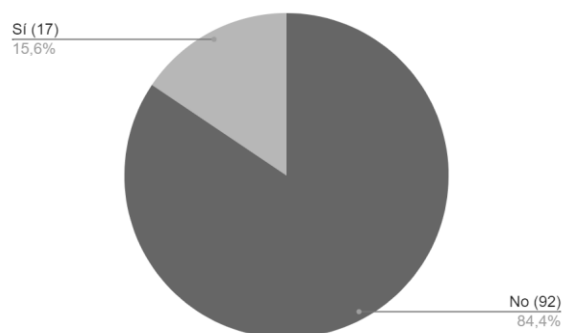


Nota: Elaboració pròpia

Pel que fa als recursos metodològics de l'objectiu específic segon, els resultats van indicar que 62 (56,9%) dels participants en la mostra van considerar que els recursos metodològics que tenen a l'abast els mestres de primària no són suficients per promoure l'adequació entre capacitat i context ordinari, així com l'accessibilitat al currículum, mentre que 47 (43,1%) va considerar que els recursos metodològics són suficients.

Figura 9

Suficiència de recursos de personal



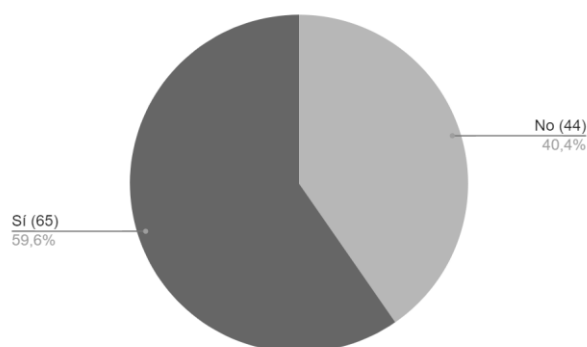
Nota: Elaboració pròpia

Els resultats que fan referència a l'objectiu específic tercer van concloure que 92 (84,4%) dels participants de la mostra van indicar que els recursos de personal que tenen a l'abast actualment en l'aula ordinària els mestres de primària no són suficients per dur a terme la tasca d'inclusió educativa d'alumnat NESE dins l'aula ordinària, mentre que 17 (15,6%) van considerar que són suficients.

L'objectiu general quart de l'estudi buscava comprovar la implicació mental i emocional del cos de mestres de primària respecte a la inclusió d'alumnes NESE dins l'aula ordinària:

Figura 10

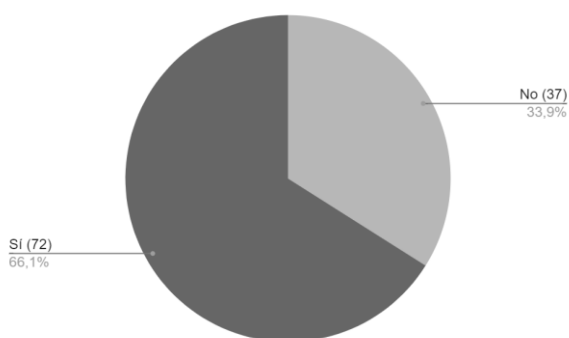
Desgast emocional



Nota: Elaboració pròpia

Seguint l'objectiu específic primer, representat per la figura 10, es va comprovar que 65 (59,6%) dels mestres enquestats va considerar que es dona un major desgast emocional, mentre que 44 (40,4%) van considerar que no hi ha aquest desgast.

Figura 11
Desgast mental



Nota: Elaboració pròpia

Pel que fa al desgast mental, objectiu específic segon, la figura 11 representa que 72 (66,1%) dels mestres de la mostra van considerar que els implica un desgast mental tenir alumnes NESE dins l'aula ordinària, mentre que 37 (33,9%) van considerar que no els implica cap mena de desgast mental.

Les repercussions d'aquest desgast emocional i mental que han observat i sentit la mostra de participants en l'estudi responen a l'objectiu específic tercer i són les especificades a la taula 16.

Taula 16: Repercussions personals i professionals del major desgast emocional i mental.

Categoria	Frecuencia	Percentatge
Frustració	12	10,0%
Dedicació absorbent	14	11,7%
Ansietat	9	7,5%
Malaltia inespecífica	1	0,8%
Nervis	1	0,8%
Cansament	6	5,0%
Insomni	1	0,8%
Sobreesforç	16	13,4%
Dificultats de gestió familiar	2	1,7%
Estrès	11	9,2%
Minva de la motivació	3	2,5%
Repercussions emocionals inespecífiques	3	2,5%
Preocupació	5	4,2%
Intranquil·litat	2	1,7%
Desbordament	18	15,0%
Impotència	13	10,8%
Mal de cap	1	0,8%
Malsons	1	0,8%
Tristesa	1	0,8%
TOTAL	120	100%

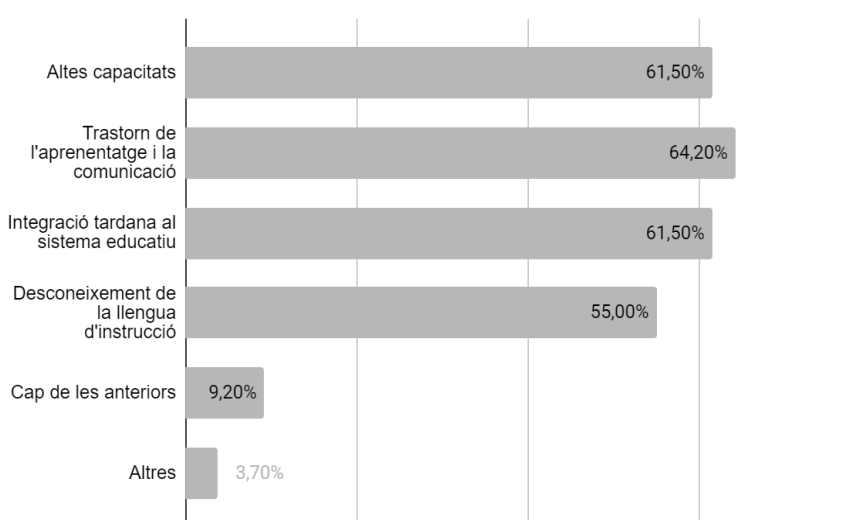
Nota: Elaboració pròpia

Les categories més representatives van ser desbordament (15%) provocat per no arribar a tot l'alumnat, un sobre esforç (13,4%) per atendre a tot l'alumnat, una dedicació absorbent (11,7%) que implica una falta de desconnexió, seguides d'impotència (10,8%), frustració (10%) i estrès (9,2%).

L'objectiu general cinquè d'aquest estudi va analitzar el punt de vista dels mestres de primària de la mostra sobre si la inclusió educativa de tots l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària és quelcom factible. Tot i que les necessitats NEE estan englobades dins les NESE, s'ha considerat oportú fer una valoració seguint aquesta divisió donat que la tipologia de necessitats NEE impliquen una sèrie de necessitats específiques:

Figura 12

Capacitat d'assumpció dels mestres de primària de la mostra d'alumnes NESE dins l'aula ordinària

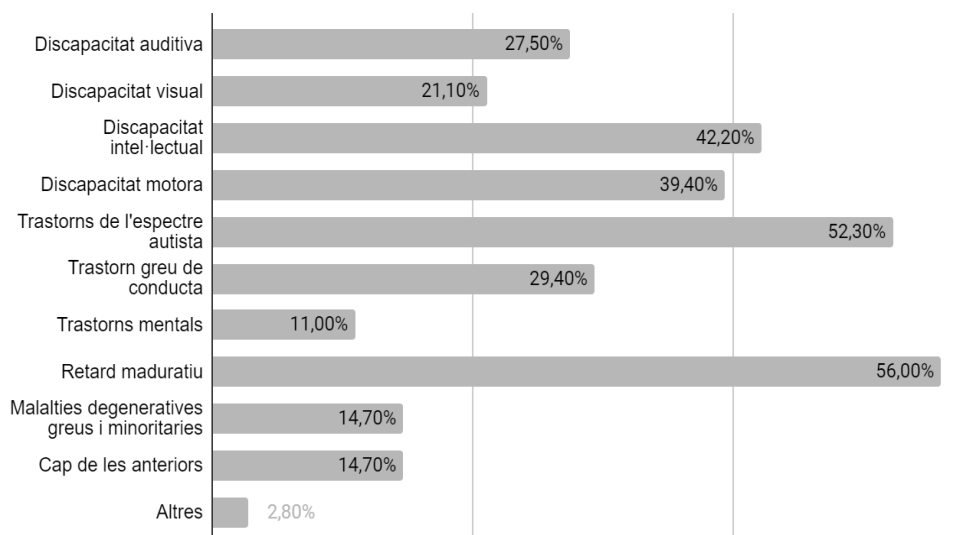


Nota: Elaboració pròpia

Els resultats aportats per la figura 12 ens mostren que els mestres de primària de la mostra consideren que tenen una capacitat d'assumir el procés educatiu alumnes NESE dins l'aula ordinària superior al 50% en totes les categories, sent la que consideren més assumible els trastorns de l'aprenentatge i la comunicació amb un 64,2%, seguides de les altes capacitats i la integració tardana al sistema educatiu, amb un 61,5% ambdues categories, i, per últim, amb un 55% els alumnes amb desconeixement de la llengua d'instrucció.

Figura 13

Capacitat d'assumpció dels mestres de primària de la mostra d'alumnes NEE dins l'aula ordinària

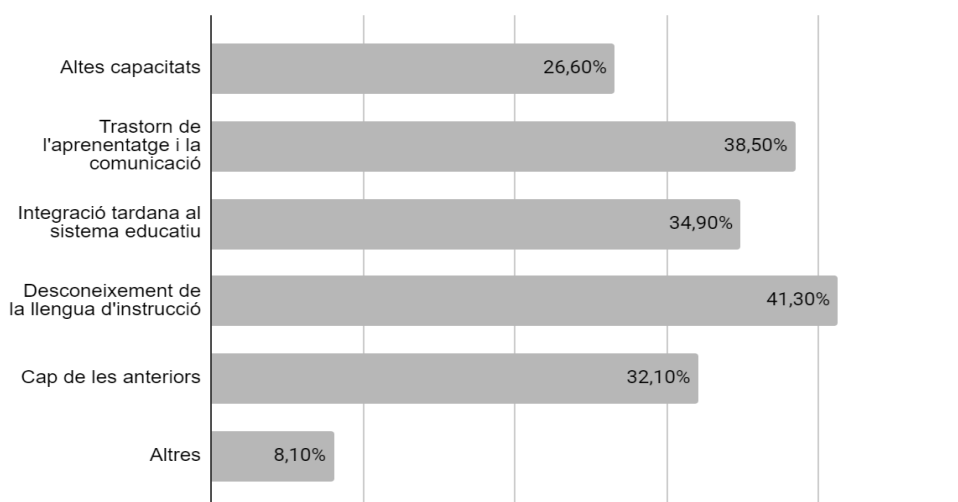


Nota: Elaboració pròpia

Els resultats que aporta la figura 13 indiquen que els mestres de primària de la mostra consideren que la capacitat d'assumir el procés educatiu d'alumnat NEE dins l'aula ordinària és inferior al 50% en totes les categories, excepte pel que fa al retard maduratiu amb un 56% i els trastorns de l'espectre autista amb un 52,3%. Per altra banda, consideren que es veuen capaços d'assumir en menor mesura alumnes amb trastorns mentals, amb un 11%, i alumnat amb malalties minoritàries, amb un 14,7%.

Figura 14

Condicions òptimes del context educatiu ordinari pel desenvolupament personalitzat i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NESE

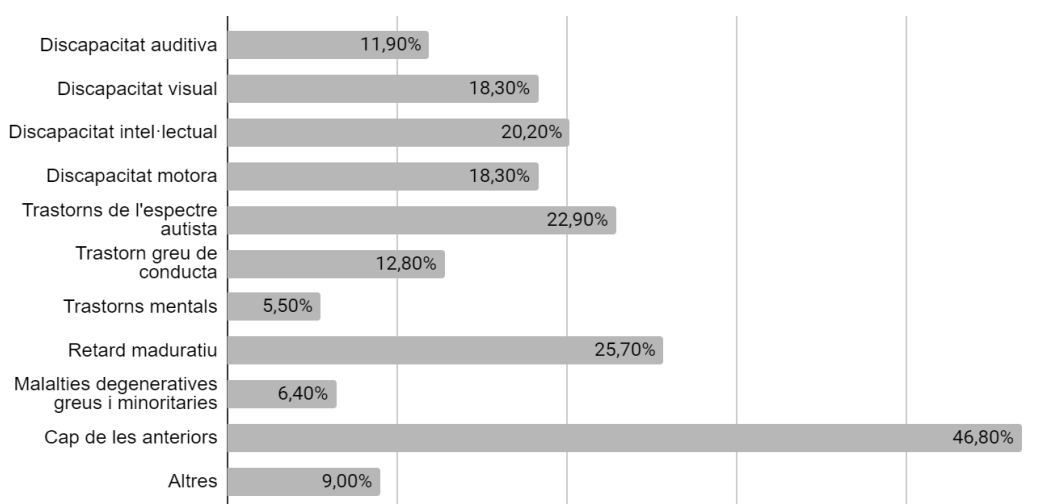


Nota: Elaboració pròpia

Segons els resultats obtinguts en la figura 14, es donen unes condicions òptimes de context educatiu pel desenvolupament de l'aprenentatge significatiu en alumnat amb desconeixement de la llengua d'instrucció en un 41,3%, sent el valor més elevat, mentre que l'alumnat amb un trastorn de l'aprenentatge i la comunicació i/o en una situació d'integració tardana en el sistema educatiu es troben per sota del 40% pel que fa a l'entorn òptim d'aprenentatge en el context educatiu. La categoria d'altres capacitats és la que obté el valor més baix per sota de 30%.

Figura 15

Condicions òptimes del context educatiu ordinari pel desenvolupament personalitzat i l'aprenentatge significatiu d'alumnes NEE



Nota: Elaboració pròpia

Els resultats obtinguts en la figura 15 indiquen que els mestres de primària de mostra consideren que les condicions del context educatiu són menys de 30% òptimes per generar un aprenentatge significatiu i un desenvolupament personalitzat d'alumnat NEE. Sent la que obté uns valors de condicions menys bones aquelles a les quals pertanyen l'alumnat amb trastorns mentals, amb un 5,5%, i les malalties minoritàries, amb un 6,4%. Per altra banda, un 46,8% considera que l'aula ordinària no ofereix un context educatiu òptim per cap de les categories NEE descrites.

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ

Discussió de la investigació respecte a les preguntes i els objectius entre el marc teòric i els resultats obtinguts

Durant el procés d'investigació s'ha pogut analitzar informació relacionada amb els recursos acadèmics i no acadèmics que tenen a l'abast els mestres de primària de la mostra, la suficiència de la seva formació per atendre alumnes NESE dins l'aula ordinària, la implicació mental i emocional que tenen tenir aquest alumnat dins l'aula i quines tipologies d'alumnat NESE i NEE, per separat, es veuen capaços d'assumir i per quines tipologies de necessitats consideren que el context educatiu ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel desenvolupament òptim i l'aprenentatge significatiu. També, s'ha pogut obtenir informació sobre la percepció que tenen els mestres de primària de la mostra en funció del gènere, l'edat, l'experiència docent, el cicle educatiu i la titularitat del centre on exerceixen i dels recursos didàctics, metodològics i de personal que tenen actualment disponibles, així com de la percepció d'inclusió educativa d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu i necessitats educatives especial del context educatiu ordinari actual. La discussió d'aquestes dades ens han permès arribar a una sèrie de conclusions relacionades amb els objectius de l'estudi que s'exposaran en els següents apartats.

- **Objectiu general primer (OG 1):** Analitzar si les variables (gènere, edat, cicle educatiu, experiència professional, titularitat del centre escolar on exerceixen) del cos de mestres de primària de la mostra d'estudi té una influència sobre la percepció d'aquests alumnes.

En relació amb l'objectiu específic primer (OE 1.1) del primer objectiu general (OG 1) sobre la percepció d'homes i dones, per separat, per atendre alumnat NESE dins l'aula ordinària, s'ha observat que ambdós grups coincideixen que l'atribució de recursos materials i humans són insuficients, en un percentatge superior al 83%, per fomentar la inclusió educativa, sent els recursos de personal els que s'observen més escassos, seguits dels recursos materials i, per últim, els recursos didàctics. Pel que fa a les condicions d'aprenentatge pel desenvolupament personalitzat òptim i l'aprenentatge significatiu del context educatiu, ambdós grups coincideixen que el context educatiu actual no està preparat per atendre alumnes NEE en un percentatge molt superior a les altres categories del grup, mentre que pel que fa a les necessitats NESE, es considera que el context educatiu no està preparat per incloure educativament a tot l'alumnat per igual, sent l'alumnat amb desconeixement de la llengua d'instrucció, segons les dones, i amb altes capacitats, segons els homes, els que es troben en millors condicions per ser inclosos.

De l'objectiu específic segons (OE 1.2) del primer objectiu general (OG 1) que analitzava la percepció dels participants de la mostra per rang d'edat per atendre alumnat NESE dins l'aula, s'han observat resultats similars que en l'objectiu específic anterior. Hi ha una atribució escassa de recursos generalitzada pels grups que tenen més de 25 anys per fomentar la inclusió, que és més evident pel que fa als recursos de personal, amb uns percentatges superiors al 80% en tots els rangs d'edat, seguits dels recursos didàctics i, finalment, de recursos metodològics. La mostra de docents menors de 25 anys no ha estat gaire àmplia fent que els resultats no puguin ser comparables als obtinguts en els altres grups d'edat. Pel que fa a la tipologia d'alumnat NEE, amb un percentatge superior a altres categories, tots els participants de la mostra majors de 25 anys van considerar que el context educatiu actual no és òptim per l'aprenentatge d'alumnat NEE, fent difícil el foment de

l'escola per tothom, però pel que fa a les necessitats NESE trobem que sí que es poden donar les condicions òptimes per l'aprenentatge i, per tant, la inclusió educativa, d'alumnes amb desconeixement de la llengua, segons els subjectes majors de 45 anys, i alumnes amb trastorns d'aprenentatge i comunicació, pels subjectes d'entre 25 a 35 anys. Els participants d'entre 35 a 45 anys van considerar que d'una manera igualitària les condicions d'inclusió es donen pels alumnes d'integració tardana i cap de les categories descrites.

Les dades obtingudes del tercer objectiu específic (OE 1.3) de l'objectiu general primer (OG 1) van indicar que si observem les condicions d'inclusió educativa per cycle educatiu, coincideixen els resultats amb els objectius anteriors. Es considera que en tant el cycle inicial, el cycle mitjà i el cycle superior, els recursos són insuficients per fomentar la inclusió educativa en més d'un 80%, seguit dels recursos didàctics i dels recursos metodològics. Pel que fa a les condicions per l'alumnat NEE i NESE, trobem que també coincideix que el percentatge és superior pel que fa a falta de condicions òptimes per la inclusió educativa d'alumnat NEE, mentre que per l'alumnat NESE, les condicions d'inclusió no són òptimes en cycle inicial per cap categoria, mentre que pel cycle mitjà hi ha un percentatge de condicions inclusives pels alumnes amb desconeixement de la llengua d'instrucció i pel cycle superior es dona per l'alumnat amb trastorns d'aprenentatge i comunicació.

El quart objectiu específic (OE 1.4) d'aquest objectiu general primer (OG 1) va resoldre que tots els grups d'experiència docent dels participants de la mostra també coincideixen que hi ha una manca de recursos generalitzada per fomentar la inclusió, que és més acusada en els recursos de personal de tots els grups d'experiència docent. No obstant això, els mestres de la mostra amb menys de 5 anys d'experiència van equiparar la falta de recursos de personal amb els recursos didàctics, mentre que els altres grups d'experiència van considerar que hi ha més recursos metodològics per la inclusió educativa, que recursos didàctics. Pel que fa a la percepció del context educatiu, tots els grups d'experiència docent van determinar en un major percentatge que en altres categories que el context educatiu ordinari no fomenta la inclusió educativa d'alumnes NEE. No obstant això, els mestres amb més de 20 anys d'experiència són els que van considerar en menor grau que el context no resulta òptim per a la inclusió. Pel que fa a l'alumnat NESE, els mestres amb menys de 5 anys d'experiència, d'entre 5 i 10 anys i amb més de 20 anys d'experiència van considerar que el context educatiu actual ofereix les condicions inclusives necessàries per atendre alumnes amb trastorns d'aprenentatge i de comunicació. Els docents de la mostra d'entre 11 a 20 anys i més de 20 anys d'experiència coincideixen que les condicions d'inclusió educativa són òptimes per alumnes amb desconeixement de la llengua en un percentatge més elevat respecte la resta de grups d'experiència i de categories. Només el grup d'entre 5 a 10 anys d'experiència va considerar en un percentatge igual al del grup d'alumnes amb desconeixement de la llengua d'instrucció que les condicions del context educatiu actual ordinari són òptimes també per la inclusió d'alumnes d'integració tardana.

Pel que fa al cinquè objectiu específic (OE 1.5) d'aquest objectiu general primer (OG 1) sobre la percepció dels participants de la mostra segons la titularitat del centre, les dades obtinguda de mestres de centres educatius privats és molt escassa i no és comparable a la resta de mostra obtinguda de centres públics i concertats. Els mestres d'ambdós grups restants, centres públics i concertats, van coincidir que els recursos per a la inclusió educativa són insuficients de manera generalitzada, sent més notable la manca de recursos de personal. Els mestres de centres concertats

consideren que en més d'un 90% hi ha mancances de personal, mentre que en un 79,4% ho consideren els mestres de la mostra de centres públics.

Pel que fa a l'**objectiu general primer (OG 1)**, la percepció dels mestres de primària de la mostra sobre l'alumnat NESE és que no s'atribueixen els recursos didàctics, metodològics i de personal necessaris per fomentar la inclusió educativa, sent més acusada la falta de recursos de personal. Per altra banda, hem pogut conèixer que el context educatiu actual no ofereix les condicions òptimes per a la inclusió educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) i pel que fa a les condicions per l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) es considera que la inclusió educativa és factible sobretot pels alumnes amb desconeixement de la llengua d'instrucció i amb trastorns d'aprenentatge i comunicació, i en menor mesura per l'alumnat d'integració tardana.

- **Objectiu general segon (OG 2):** Analitzar si el cos de mestres de primària considera que la seva preparació acadèmica és suficient per enfrontar-se al procés educatiu d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària.

A partir dels resultats de l'objectiu específic primer (OE 2.1.) de l'objectiu general segon (OG 2) sobre la suficiència de formació acadèmica que proporciona el grau d'educació primària per atendre alumnes NESE dins l'aula ordinària, hem pogut conèixer que el grau universitari no proporciona suficient formació. Els resultats de l'objectiu específic segon (OE 2.2) van indicar que un 75% dels mestres van considerar apropiat realitzar alternatives formatives per atendre l'alumnat NESE i un 69,7% van considerar que les formacions els han ajudat a millorar l'atenció de l'alumnat NESE. Entre les formacions més destacades hi ha les d'atenció a la diversitat i, concretament, aquelles que formen en trastorns de la conducta i trastorns de l'espectre autista.

L'**objectiu general segon (OG 2)** sobre la preparació acadèmica dels mestres de primària per enfrontar-se al procés educatiu d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària, s'ha pogut concloure que la preparació acadèmica universitària és insuficient, fent que no hi hagi una implicació de les institucions universitàries per aconseguir la inclusió educativa per tothom i que els mestres de primària hagin de buscar formacions alternatives.

- **Objectiu general tercer (OG 3):** Analitzar si els recursos acadèmics i no acadèmics que tenen a l'abast el cos de mestres de primària per exercir la docència en aules amb alumnes NESE.

Els resultats obtinguts de l'objectiu específic primer (OE 3.1.) de l'objectiu general tercer (OG 3) sobre si els recursos didàctics són suficients per promoure l'adequació entre capacitat i context educatiu ordinari, així com l'accessibilitat al currículum, van donar a conèixer que en un 73,4% els mestres van considerar que són insuficients. L'objectiu específic segon (OE 3.2) sobre la suficiència dels recursos metodològics va concloure que en un 56,9% els mestres van considerar que són insuficients i l'objectiu específic tercer (OE 3.3) sobre els recursos de personal va donar a conèixer que en un 84,4% els mestres van considerar que no són suficients.

L'**objectiu general tercer (OG 3)** sobre si el cos de mestres de primària té a l'abast recursos acadèmics i no acadèmics, s'ha donat a conèixer que segons els mestres de primària de la mostra hi

ha una atribució generalitzada de recursos didàctics, metodològics i de personal insuficients per exercir la docència en aules amb alumnes NESE.

- **Objectiu general quart (OG 4):** Comprovar la implicació mental i emocional del cos de mestres de primària respecte a la inclusió d'aquests alumnes dins l'aula ordinària.

A partir de l'objectiu específic primer (OE 4.1) de l'objectiu general quart (OG 4) sobre el desgast emocional de tenir alumnes NESE dins l'aula ordinària es va conèixer que un 59% els mestres pateixen un desgast emocional, mentre que el desgast mental que representa l'objectiu específic segon (OE 4.2), s'ha conclòs que es dona en un 66,1% entre els docents de la mostra. L'objectiu específic tercer (OE 4.3) sobre les repercussions que té el desgast emocional i mental ocasionat, va indicar que els mestres de primària pateixen un sentiment de desbordament seguint d'un sobreesforç i dedicació absorbent per arribar a tot l'alumnat que no es veu recompensada, donat que els resultats indiquen un alt percentatge d'impotència, frustració i estrès.

L'**objectiu general quart (OG 4)** sobre la implicació mental i emocional del cos de mestres de primària respecte a la inclusió d'alumnat NESE dins l'aula ordinària ha conclòs que els mestres pateixen un desgast emocional i mental superior al 50% quan tenen alumnat NESE dins l'aula ordinària, fent que es donin repercussions personals i en la seva funció docent.

- **Objectiu general cinquè (OG 5):** Analitzar des del punt de vista dels mestres de primària si és factible la inclusió educativa de tots els alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària.

Els resultats de l'objectiu específic primer (OE 5.1) del cinquè objectiu general (OG 5) sobre la capacitat d'assumpció d'alumnes NEE dins l'aula ordinària que tenen els mestres, van concloure que en més d'un 50% dels mestres de la mostra només es veuen capaços d'assumir alumnat amb trastorns de l'espectre autista i retard maduratiu dins l'aula ordinària per la falta de recursos. Pel que fa a l'objectiu específic segon (OE 5.2) d'aquest objectiu general cinquè, es va conèixer que els mestres de la mostra es veuen capaços d'assumir en un percentatge superior al 50% qualsevol mena d'alumnat NESE dins l'aula ordinària, però en cap s'apropa al 100% que pretén la inclusió educativa. El tercer objectiu específic (OE 5.3), considerant les condicions d'aprenentatge del context per promoure un desenvolupament òptim i aprenentatge significatiu d'alumnes NESE, van mostrar uns resultats que per l'alumnat NEE en qualsevol de la seva categoria, les condicions de context educatiu, no són favorables en un 46% pel seu aprenentatge òptim, sent un percentatge alt respecte les altres categories que no superen gairebé el 25%, i pel que fa a l'alumnat NESE, es va concloure que les condicions són més bones per l'alumnat amb desconeixement de la llengua d'instrucció amb un 41,3% i trastorns de l'aprenentatge i la comunicació amb un 38,5%, puntualitzant que un 32,1% dels subjectes van considerar que les condicions no són òptimes per cap de les necessitats NESE descrites, lluny del 100% que pretén l'escola inclusiva.

Hem pogut conèixer a partir d'aquest **objectiu general cinquè (OG 5)** que els mestres tenen una capacitat d'assumir alumnat amb necessitats d'aprenentatge que no és equiparable a les condicions que ofereix el context educatiu per a la inclusió educativa, sobretot pel que a l'alumnat

NEE. A més, els resultats van indicar que no s'està produint una inclusió educativa per tothom, fent més difícil aquesta fita pels alumnes amb necessitats educatives especials.

En relació amb les preguntes de la investigació, s'ha pogut obtenir informació sobre la percepció de la implicació institucional i l'atribució de recursos humans i materials per fomentar la inclusió educativa d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) dins l'aula ordinària, per part del cos de mestres de primària.

Segons la definició d'inclusió educativa de Stainback (2001) exposada en el marc teòric i els resultats obtinguts, s'està donant a tots els alumnes "l'oportunitat de seguir sent membres de les aules regulars" (Duran *et al.*, 2010, p.3) però aprendre amb ells no promou el seu aprenentatge òptim per la manca de recursos didàctics, metodològics i, sobretot, de personal que calen per generar un aprenentatge significatiu en l'alumnat NESE. Per tant, els resultats ens han donat a conèixer que no es dona una reducció de les barreres per aprendre dins l'aula (Duran *et al.*, 2010) en tant que el context educatiu ordinari no pot oferir unes condicions que fomentin el desenvolupament i l'aprenentatge per tots igual.

El Decret 150/2017, sobre atenció educativa a l'alumnat, dicta l'ús de mesures i suports destinats a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu perquè puguin anar assolint competències educatives, però els resultats de la investigació demostren que aquestes mesures i suports són insuficients per parlar d'un sistema educatiu inclusiu en la pràctica. Els mestres de la mostra reconeixen que la seva formació acadèmica universitària és insuficient per atendre a alumnat NESE dins l'aula ordinària, però la seva capacitat d'assumpció d'alumnes amb dificultats dins l'aula va més enllà d'aquesta formació universitària donat que busquen i es formen per altres vies, no obstant això, en detriment d'aquest esforç que fan els mestres ens trobem amb un context educatiu que no rep suficients recursos per fomentar la inclusió de tothom.

Com es comenta en el marc teòric, el sistema educatiu inclusiu implica la incorporació en el projecte educatiu de centre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) a fi de proporcionar múltiples maneres de representació, d'acció, d'expressió i de comprometre's basades "per què aprenem?", "què aprenem?" i "com aprenem?", no obstant això els mestres que posseeixen alumnat amb necessitats educatives específiques de suport educatiu en les seves aules mostren un desgast emocional i, sobretot, mental, que té unes repercussions de sentiment de desbordament, impotència, frustració i estrès per no poder arribar a tot l'alumnat per igual. Es dona també un sobreesforç i una dedicació absorbent per arribar a aquest alumnat que implica una falta de desconexió del món laboral. Aquestes repercussions tenen un risc pel benestar del personal docent que repercuteix en la seva vida personal i també en la seva vida professional, afectant així la capacitat de realitzar una tasca professional adequada i que inclogui a tothom. Aquests resultats obtinguts mostren una relació amb el context educatiu actual i els recursos que tenen a l'abast, així com amb la formació acadèmica universitària rebuda i també amb el nombre d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu que trobem actualment en les aules dels centres de primària, que segons les dades recollides de la mostra en la taula 2, actualment hi ha un 79,8% de mestres que tenen alumnat amb trastorns de l'aprenentatge i la comunicació i un 44,9% que tenen alumnat amb trastorns de l'espectre autista, entre altres tipologies que superen el 20%.

El Decret 150/2017 i el DUA té en compte la inclusió de l'alumnat, però no fa referència a la varietat i al nombre d'alumnes als quals els mestres han d'atendre dins l'aula i les repercussions que es poden donar. De la mateixa manera que no fa referència a aquest aspecte, hi ha alguns punts de l'article 5 i 6 del capítol I del Decret, que segons els resultats obtinguts en l'estudi, no s'estan complint de la manera òptima per part de l'Administració pública, com és el punt d) sobre la garantia de formació necessària als professionals dels centres, el punt e) sobre la garantia de disposar de recursos necessaris, personals, metodològics per assegurar l'accés al currículum i millorar l'adequació entre capacitats de l'alumnat i el context educatiu, el punt g) sobre la implicació i la corresponsabilitat de la comunitat educativa per afavorir l'escolarització inclusiva, en tant que les universitats que ofereixen el grau de primària ja no ofereixen uns estudis basats en la promoció pràctica de la inclusió educativa.

Si observem les eines per avançar cap a la inclusió educativa exposades en l'apartat teòric de l'estudi, la *Guia d'Anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* (Duran et al., 2010) i *L'índex per a la inclusió* (Booth & Ainscow, 2020), resulta difícil fer un procés de valoració de la capacitat i les pràctiques inclusives de qualsevol centre educatiu, si el context educatiu, la formació acadèmica dels nostres docents i els recursos que s'ofereix des de l'Administració pública no són suficients per promoure un sistema educatiu inclusiu per tothom segons els mestres de primària de la mostra d'aquest estudi.

Conclusions referides a les preguntes i als objectius en comparació amb els resultats i el marc teòric

1. La percepció dels mestres de la mostra és que no s'atribueixen els recursos didàctics, metodològics i de personal necessaris per fomentar la inclusió educativa de tot l'alumnat.
2. Els recursos didàctics, metodològics i de personal que tenen a l'abast els mestres de primària és insuficient.
3. El tipus de recurs que més manca és el de personal.
4. El context educatiu dels mestres de la mostra no ofereix les condicions òptimes per a la inclusió educativa de tot l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE).
5. El context educatiu dels mestres de la mostra només ofereix les condicions òptimes per atendre les necessitats d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), si aquestes necessitats són per desconeixement de la llengua d'instrucció, integració tardana i trastorns d'aprenentatge i comunicació.
6. La preparació acadèmica universitària dels mestres de primària és insuficient per atendre el procés educatiu d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària.
7. Comptar amb alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) dins l'aula ordinària implica un desgast emocional i mental superior pels mestres de la mostra.
8. La voluntat d'assumir alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) dins l'aula ordinària és superior a les condicions que ofereix el context educatiu, sobretot per l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE).

9. No s'està produint una inclusió educativa per tothom, sobretot d'aquell alumnat amb necessitats educatives especials (NEE).
10. El Decret 150/2017 no fa efectiu, en la pràctica, tots els aspectes imprescindibles per a la inclusió educativa de tothom.
11. El Disseny Universal per l'Aprenentatge (DUA) no contempla el benestar dels docents a l'hora d'arribar a tot l'alumnat amb i sense necessitats específiques de suport educatiu (NESE).

Limitacions de la investigació, suggeriments i propostes de millora

La mostra de subjectes obtinguda no resulta representativa donada la gran quantitat de mestres de primària que hi ha per tota Catalunya, així que les dades i resultats obtinguts tenen el mateix nivell de baixa representació. A fi que la investigació tingués una validesa major, la mostra hauria de ser més gran i representar a tot el conjunt de població de mestres de primària de Catalunya o del territori estudiat.

Per altra banda, cal fer referència a la baixa incidència en aquesta investigació alguns sectors poblacionals com serien els mestres d'escoles privades o els mestres menors de 25 anys. Cal anomenar com a limitació que en aquest estudi no s'ha tingut en compte com a variables d'estudi la ràtio d'alumnes per professor i l'afectació que pot tenir aquesta en la inclusió educativa d'alumnat NESE, així com tampoc s'ha tingut en compte el nombre d'alumnes i la tipologia de necessitats específiques de suport educatiu de l'alumnat que té un mestre de primària dins l'aula ordinària, aspectes que influeixen en la inclusió educativa. Proposaria que en futurs estudis es tingués en compte les variables anomenades anteriorment per fer més acurada a la investigació.

En la investigació s'han tingut en compte les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) així com les necessitats educatives especials (NEE), donat que són una categoria que es troba dins de l'anterior. No obstant això, les necessitats educatives especials (NEE) per les seves característiques impliquen una gravetat clínica que s'ha de tenir en compte, que les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) no tenen, així que com a limitació de l'estudi, considero que hauria estat interessant centrar-se en les categories NEE i NESE, per separat, donat que la resposta educativa per l'alumnat NEE requereix unes mesures potser més intensives, així com el desplegament de més recursos i atenció d'agents externs que intervenen en el procés de desenvolupament i educatiu de l'alumnat.

Prospectiva

Com s'ha anomenat, la investigació no resulta representativa, però sí que ofereix una petita mostra de la situació que viuen els mestres de primària de la mostra dins la seva aula per poder ser el punt de partida per futures investigacions sobre la realitat de la inclusió educativa dins l'aula ordinària, a fi de generar resultats que puguin ser útils per a la comunitat científica i educativa, i generar canvis basats en l'evidència i en la realitat d'aula que promoguin i facin possible una educació inclusiva per tothom.

Les línies de treball que obre aquesta investigació no només s'haurien de quedar en l'escola primària sinó que podrien traslladar-se a altres etapes educatives com l'escola infantil i l'escola secundària, així com batxillerat i la universitat. També podria ser una línia futura d'estudi la formació acadèmica universitària que reben els mestres de primària per poder esbrinar com es forma, des d'un origen acadèmic, als mestres per poder complir amb la fita de la inclusió educativa, ja que els resultats obtinguts en aquest estudi evidencien que la formació del grau d'educació primària és insuficient.

Altres línies d'estudi que es podrien obrir, a partir d'aquest estudi, podrien tractar en profunditat el tipus de desgast emocional i mental que pateixen els mestres que tenen alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) dins l'aula ordinària i quines són les repercussions personals i professionals que poden tenir, també tenint en compte el seu treball i conducta cap a l'alumnat. Aquesta línia d'investigació es podria subdividir alhora en tipologia de necessitats i les diferents etapes educatives de l'alumnat, des d'infantil, primària i l'ESO, donat que es poden donar implicacions emocionals i mentals diferents segons l'etapa, així com diferent grau o tipologia de desgast, donat que cada etapa educativa implica tractar alumnat en una etapa evolutiva diferent i així també ho seran les seves necessitats. A partir d'aquí es podrien estudiar quins aspectes de millora caldria implementar en els centres educatius, i des de l'Administració educativa, per preservar el benestar físic, psicològic i emocional dels docents a fi de mantenir, alhora, unes condicions educatives òptimes per tot l'alumnat.

També, una nova perspectiva de futur interessant seria aprofundir en les diferències de context educatiu entre els centres públics, concertats i privats, a fi de trobar quins són els centres educatius que poden oferir unes condicions òptimes per la inclusió educativa i pel desenvolupament i aprenentatge pels alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) dins l'aula. Dins aquesta línia d'investigació s'hi podria encabir la tipologia de recursos que tenen i posen a l'abast dels mestres, així com analitzar quin és el compromís i quina és la realitat inclusiva d'aquests alumnes.

Per altra banda, es podria dur a terme un estudi sobre la implicació i el compromís real del cos docent de centres de diferent titularitat i diferent etapa educativa, tenint en compte tots aquells aspectes metodològics i didàctics que han d'adaptar-se perquè l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) pugui accedir al coneixement, l'aprenentatge i el desenvolupament òptim del seu potencial.

També, seria una via d'estudi el programa educatiu de la titulació d'educació primària, i de qualsevol altra etapa d'escolaritat obligatòria, a fi d'esbrinar si els programes universitaris donen les suficients eines pràctiques i teòriques perquè el seu alumnat pugui fer front a una realitat d'alumnat diversificada i amb una tipologia de necessitats que requereix atencions diverses. Aquesta línia d'estudi podria ser beneficiosa per aportar sentit pràctic als programes universitaris, a més de que la preparació universitària sigui més completa.

Una altra prospectiva de la investigació, i en consonància amb l'augment progressiu que s'ha anat registrant per part del Ministeri d'Educació d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), es podria estudiar la ràtio d'alumnat NESE dins l'aula, tenint en compte la ràtio d'alumnat preestablert per una aula ordinària, la titularitat del centre, l'etapa educatiu i la tipologia d'alumnat NESE i NEE, específicament, donat que la qualitat de la docència podria veure's afectada

per l'atenció específica que requereixen l'alumnat amb necessitats específiques, donat que les necessitats i l'atenció que requereixen és diferent.

Per anar acabant, seria interessant obrir vies d'investigació per comprovar quines són les carències que posseeix el Decret 150/2017 en la pràctica real docent a fi de poder generar millores basades en el terreny educatiu i les praxis dels docents.

I, a partir dels resultats obtinguts en l'estudi, considero que s'obre una nova perspectiva d'estudi sobre la validesa de la inclusió educativa de tota mena d'alumnat. Si bé és cert que la promoció de la inclusió educativa és quelcom que promou la igualtat i l'accés per igual a l'educació i al món laboral, es podria enfocar la investigació cap a analitzar si realment el sistema educatiu està preparat per assumir la inclusió educativa de tot l'alumnat amb total garanties de desenvolupament de tots els potencials per igual o encara s'ha de treballar per ajustar la base abans de fer créixer la inclusió educativa.

Per acabar, una altra línia d'investigació podria tractar sobre la percepció que tenen les famílies amb fills/es amb necessitats específiques de suport educatiu sobre l'ajustament i personalització educativa que s'està donant als seus fills en els centres de diferent titularitat on assisteixen. Dins aquesta línia de treball no només es podria tenir en compte les diferències entre titularitat de centre, sinó també segons l'etapa educativa, els recursos que posen a l'abast dels seus fills, el tracte que reben des del personal de l'escola i des dels diferents recursos educatius externs als quals tenen accés, així com la suficiència de tots aquests recursos per a promoure el potencial, el desenvolupament i l'aprenentatge dels seus fills.

Si s'obren vies d'investigació que analitzen la percepció de les famílies, seria interessant també poder analitzar la perspectiva de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu sobre el seu procés d'aprenentatge en els diferents centres educatius on ha assistit. Aquesta línia d'investigació implicaria una mostra que més concreta donat que caldria que els participants tinguessin consciència de les seves mancances i dels recursos que s'han posat en marxa per donar resposta a les seves necessitats al llarg de la seva escolaritat obligatòria.

Finalment, es podrien obrir vies d'estudi que basessin les investigacions en aprofundir en com afronten els docents de primària, i d'altres etapes educatives, la didàctica per l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu i, concretament l'alumnat amb necessitats especials dins l'entorn d'aula ordinària. Es podrien proposar línies d'investigació dins aquesta via d'estudi que s'enfoquessin cap a una didàctica que tingués en compte específicament el desenvolupament i aprenentatge òptim de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu.

BIBLIOGRAFIA

- Alcaraz-García, S. i Arnaiz-Sánchez, P. (2019). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, pp. 299-320.
- Arizmendi, A. i Matarranz, M. (2020). Política Educativa y Educación Especial en la Unión Europea. Estudi comparat en Espanya i Itàlia. *Revista d'Educació Inclusiva*, 13(1), 125-144.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2002) Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*.
<http://www.xtec.cat/monografics/inclusio/index2.html>
- Dalmau, M., Sala, I. i Llinares, M. (2015). Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA). Universitat Ramón Llull.
<https://drive.google.com/file/d/0B9TjPRfUzJUsZmNDVm5zOGNKak0/view>
- Departament d'Educació (2008, 9 de setembre). Decret 181/2008, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya 5216.
https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=singl e&documentId=516475&language=ca_ES
- Departament d'Educació (2009, 2 de novembre). Ordre EDU/484/2009, del procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació del segon cicle de l'educació infantil. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya 5505.
https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=singl e&documentId=530572&language=ca_ES
- Departament d'Ensenyament (2013, 10 de juliol). Resolució ENS/1544/2013, de l'atenció educativa a l'alumnat amb trastorns de l'aprenentatge. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya 6419.
https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=64104 4&action=fitxa
- Departament d'Ensenyament (2013, 10 de juliol). Resolució ENS/1543/2013, de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya 6419.
https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=64101 6&action=fitxa
- Departament d'Ensenyament (2015, 23 de juny). Decret 119/2015, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya 6900.
<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>
- Departament d'Ensenyament (2016, 14 de juny). Ordre ENS/164/2016, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya 7148.
<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7148/1508505.pdf>
- Departament d'Ensenyament (2017, 17 de octubre). Decret 150/2017, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu que garanteix que tots els centre educatius públics no universitaris siguin inclusius. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya 7477. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- Departament d'Ensenyament (2018, 26 d'abril) Resolució de 26 d'abril de 2018, de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària, que estableix el procediment que cal seguir i els

protocols que han d'utilitzar els equips d'assessorament i orientació psicopedagògics (EAP) per elaborar l'informe de l'EAP de reconeixement de necessitats específiques de suport educatiu, l'informe de l'EAP de l'alumne amb necessitats educatives derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides, i l'informe de l'EAP d'escolarització de l'alumne en la formació professional i en els programes professionalitzadors.

https://documents.espai.educacio.gencat.cat/ServeisEducatius/EAP_Resolucio.pdf

Departament de la presidència (2010, 27 de maig). Llei 14/2010, dels drets i oportunitats en la infància i l'adolescència. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya 5641.
<https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2010/05/27/14>

Departament de la presidència (2014, 30 d'octubre) Llei 13/2015, d'accessibilitat. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya 6742.
<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6742/1379017.pdf>

Direcció General d'Educació Infantil i Primària. (2015). De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. *Generalitat de Catalunya*.
<http://www.aeesdincat.cat/wp-content/uploads/2017/12/De-escola-inclusiva-al-sistema-inclusiu.pdf>

Duran, D., Giné, C. i Marchesi, A. (2010) Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives. *Educació Inclusiva*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
http://www.bcn.cat/imeb/pec/forum_exit/Guia_analisi_practiques_ed.inclusiva.pdf

EDUCAbase. (13 de junio, 2014). Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidades de apoyo educativo. Curso 2012-2013. [base de datos]. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2012-13.html>

EDUCAbase. (6 de julio, 2017). Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidades de apoyo educativo. Curso 2015-2016. [base de datos]. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2015-16.html>

EDUCAbase. (7 de mayo, 2020). Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidades de apoyo educativo. Curso 2018-2019. [base de datos]. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2018-19.html>

García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), p. 251-264.

Generalitat de Catalunya. (2016a). Disseny Universal per a l'Aprenentatge.
<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/projectes-educatius-inclusius/disseny-universal-per-a-laprenentatge/>

Generalitat de Catalunya. (2016b). De l'escola inclusiva al sistema inclusiu.
<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/a-cop-ull/escola-inclusiva-sistema-inclusiu.pdf>

Giné, C. (2001) III Congrés "L'atenció a la diversitat en el Sistema Educatiu". Universitat de Salamanca. Institut Universitari d'Integració en la Comunitat (INICO)
<http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>

- González, M^ªdel M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: Necesidad de actualización. *Anuario Facultad de Derecho*. Universidad de Alcalá, p.81-105.
- González, T. (s.d.) Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación. Facultad de Educación, Universidad de La Laguna.
- Jeanne, Y. (2008). Édouard Seguin, le recours à la méthode. *Reliance*, 1(27), pp. 121-126.
<https://www.cairn.info/revue-reliance-2008-1-page-121.htm>
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades grave y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15(1), pp. 1-20
<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4183/3784>
- López-Torrijo, M., García-García, F. J. i López, J. (2016) Jean Itard en clave de educación inclusiva. *Revista de Educaçao Especial*, 29(56), pp. 507-519. Universidad Federal de Santa Maria, Brasil. <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313148347002.pdf>
- Martínez, E. (2020). De la integración a la inclusión: breve historia de la Escuela inclusiva. Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA). Barcelona.
<https://www.unibarcelona.com/es/actualidad/educacion/escuela-inclusiva>
- Martínez-Salanova, E. i Peralta, I. (s.d.) Jean Marc Gaspard Itard. Pionero de las disciplinas transversales en la educación y quien realizó los primeros ensayos de pedagogía experimental. *www.educomunicacion.es*.
https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_jean-marc_gaspard_itard.htm
- MEC. (1990). La Educación Especial en el marco de la LOGSE.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*. p.14.
http://www.cooperacionspanola.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1945). Declaración Universal de Derechos Humanos.
<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Ortín i Carrasco (2018). Atenció a la diversitat. *Didàctica de l'educació infantil*.
https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M02/web/html/media/fp_edi_m02_u6_pdfindex.pdf
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva. Un modelo para todos. *Revista ISEES*, 8.
- Rubio, F. (2007) Principios de normación, integración e inclusión.
http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_html_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf
- Warnock, M. (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Londres.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

ANNEXOS

Annex 1: Qüestionari

Inclusió educativa i necessitats específiques de suport educatiu

Què opinen els docents de primària sobre la inclusió d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària?

DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura Treball Final de Màster i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

Títol de l'estudi: Inclusió educativa i necessitats específiques de suport educatiu

Objectiu de l'estudi: En aquest Estudi el que volem és analitzar què opinen els docents de primària sobre la inclusió d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària.

Responsable de l'estudi: Coral Contreras Morales

- 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 analitzar què opinen els docents de primària sobre la inclusió d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu dins l'aula ordinària.

- La persona Responsable del tractament de les meves dades personals és [nom de l'estudiant]

- 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 recullin.

- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que no se'm pugui identificar en els resultats de l'estudi.

- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.

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.

He estat informat/da mitjançant l'anterior escrit sobre l'Estudi, sobre la seva finalitat i sobre les dades que es recolliran, i he consentit a participar en aquest Estudi: (resposta d'elecció única)

ACCEPTO

En aquest estudi només poden participar mestres d'educació primària. (resposta d'elecció única)

Puc participar, sóc mestre d'educació primària.

● SECCIÓ 1: DADES

Aquesta secció té la finalitat d'obtenir dades principals sobre el personal docent de primària a fi de trobar aquestes dades tenen una influència sobre la percepció d'alumnes NESE i NEE.

* A partir d'aquí usarem alumnes NESE per fer referència a alumnes amb necessitats educatives de suport educatiu i alumnes NEE per fer referència a alumnes amb necessitats especials.

Sexe: (resposta d'elecció única)

- Dona
- Home

Experiència docent (anys): (resposta d'elecció única)

- Menys de 5
- 5 – 10
- 10 – 20
- Més de 20

Especialitat docent: (resposta curta)

Cicle educatiu on exerceixes actualment: (resposta d'elecció múltiple)

- Cicle inicial (1r-2n)
- Cicle mitjà (3r-4rt)
- Cicle superior (5é-6é)

Titularitat de l'escola on exerceixes: (resposta d'elecció única)

- Escola pública
- Escola concertada
- Escola privada

Actualment tens alumnes NESE i/o NEE dins l'aula ordinària? Quants?: (resposta curta)

Si has contestat que "sí" a la pregunta anterior: Quina tipologia/es de necessitat específica tenen aquest/s alumne/s? (resposta d'elecció múltiple)

- NESE
- NEE
- No tinc alumnes NESE i/o NEE

Si has escollit NESE: Escull quina/es tipologia/es específica/ques tenen aquest/s alumne/s. (resposta d'elecció múltiple)

- Altes capacitats
- Trastorns de l'aprenentatge i la comunicació (dislèxia, TEL, TDA-H, discalculia, etc...)
- Integració tardia al sistema educatiu
- Desconeixement de la llengua d'instrucció
- No tinc alumnes NEE i/o NESE
- Altres...

Si has escollit NEE: Escull quina/es tipologia/es específica/ques tenen aquest/s alumne/s. (resposta d'elecció múltiple)

- Discapacitat auditiva
- Discapacitat visual

Discapacitat intel·lectual
Discapacitat motora
Trastorns de l'espectre autista
Trastorns greus de conducta
Trastorns mentals
Retard maduratiu
Malalties degeneratives greus i minoritàries
No tinc alumnes NEE i/o NESE
Altres...

● SECCIÓ 2: FORMACIÓ

Aquesta secció té la finalitat d'analitzar si els mestres de primària consideren que la seva preparació acadèmica és suficient per enfrontar-se al procés educatiu d'alumnes NESE i NEE dins l'aula ordinària.

Consideres que la carrera/grau universitari aporta formació suficient per atendre a alumnes NESE i NEE dins l'aula ordinària? (resposta d'elecció única)

Sí
No

Has optat per formacions alternatives per poder atendre a alumnes NESE i NEE dins l'aula ordinària? (resposta d'elecció única)

Sí
No

Si has contestat "sí" a la resposta anterior: Quines formacions alternatives has realitzat? (resposta llarga)

Les formacions alternatives t'han servit per millorar l'atenció d'alumnes NESE i NEE dins l'aula ordinària? (resposta d'elecció única)

Sí
No
No he fet cap formació

● SECCIÓ 3: RECURSOS ACADÈMICS I NO ACADÈMICS

Aquesta secció té la finalitat de comprobar si els recursos acadèmics i no acadèmics que tenen a l'abast els mestres de primària de la mostra es considera suficient per exercir la docència en aules amb alumnes NESE.

Consideres que els RECURSOS DIDÀCTICS que tens a l'abast actualment en l'aula ordinària són suficients per promoure l'adequació entre capacitat i context educatiu ordinari, així com l'accessibilitat al currículum d'alumnes NESE i NEE? (resposta d'elecció única)

Sí
No

Consideres que els RECURSOS METODOLÒGICS que tens a l'abast actualment en l'aula ordinària són suficients per promoure l'adequació entre capacitat i context educatiu ordinari, així com l'accessibilitat al currículum d'alumnes NESE i NEE? (resposta d'elecció única)

Sí
No

Consideres que els RECURSOS DE PERSONAL que tens a l'abast actualment en l'aula ordinària són suficients per dur a terme la tasca d'inclusió educativa d'alumnes NESE i NEE? (resposta d'elecció única)

- Sí
- No

● **SECCIÓ 4: IMPLICACIÓ MENTAL I EMOCIONAL**

Aquesta secció té la finalitat d'analitzar la implicació mental i emocional respecte a la inclusió educativa d'alumnes NESE i NEE dins l'aula ordinària.

Consideres que comptar actualment amb alumnes NESE i NEE dins l'aula ordinària t'ha implicat un major desgast EMOCIONAL? (resposta d'elecció única)

- Sí
- No

Consideres que comptar actualment amb alumnes NESE i NEE dins l'aula ordinària t'ha implicat major desgast MENTAL? (resposta d'elecció única)

- Sí
- No

Si has contestat "sí" en una o ambdues respostes anteriors: Quines repercussions personals i professionals t'ha ocasionat el major desgast emocional i/o mental? (resposta llarga)

● **SECCIÓ 5: INCLUSIÓ EDUCATIVA**

Aquesta secció té la finalitat d'esbrinar si és factible la inclusió educativa de TOTS els alumnes NESE i NEE dins l'aula ordinària.

Consideres que el context educatiu escolar ordinari actual ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel DESENVOLUPAMENT PERSONALITZAT ÒPTIM i l'APRENTATGE SIGNIFICATIU d'alumnes NESE? Selecciona les que consideris que "Sí": (resposta d'elecció múltiple)

- Altes capacitats
- Trastorns de l'aprenentatge i la comunicació (dislèxia, TEL, TDA-H, discalculia, etc...)
- Integració tardia al sistema educatiu
- Desconeixement de la llengua d'instrucció
- Cap de les anteriors
- Altres...

Consideres que el context educatiu escolar ordinari actual ofereix les condicions d'aprenentatge necessàries pel DESENVOLUPAMENT PERSONALITZAT ÒPTIM i l'APRENTATGE SIGNIFICATIU d'alumnes NEE? Selecciona les que consideris que "Sí": (resposta d'elecció múltiple)

- Discapacitat auditiva
- Discapacitat visual
- Discapacitat intel·lectual
- Discapacitat motora
- Trastorns de l'espectre autista
- Trastorns greu de conducta
- Trastorns mentals
- Retard maduratiu
- Malalties degeneratives greus i minoritàries
- Cap de les anteriors
- Altres...

Quina tipologia de NESE et veus capaç d'assumir dins l'aula ordinària? (resposta d'elecció múltiple)

- Altes capacitats
- Trastorns de l'aprenentatge i la comunicació (dislèxia, TEL, TDA-H, discalculia, etc...)
- Integració tardia al sistema educatiu
- Desconeixement de la llengua d'instrucció
- Cap de les anteriors
- Altres...

Quina tipologia de NEE et veus capaç d'assumir dins l'aula ordinària? (resposta d'elecció múltiple)

- Discapacitat auditiva
- Discapacitat visual
- Discapacitat intel·lectual
- Discapacitat motora
- Trastorns de l'espectre autista
- Trastorns greu de conducta
- Trastorns mentals
- Retard maduratiu
- Malalties degeneratives greus i minoritàries
- Cap de les anteriors
- Altres...

SECCIÓ 5: Has arribat al final!

Només et queda clicar ENVIAR.

Per la meua part, agrair el temps de dedicació que has tingut per omplir aquest formulari i ajudar-me en el Treball Final de Màster.

Moltes gràcies!

(Opcional) Si em vols deixar algun comentari, ho pots fer en aquest apartat: