

Els recursos per garantir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva

Percepció dels diferents professionals de la comunitat educativa sobre la inclusió als centres educatius de primària i secundària de l'alumnat amb discapacitat auditiva a una ciutat mitjana de Catalunya

Eva Martí Molina

Màster Universitari de Psicopedagogia

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Àmbit: L'Educació Inclusiva

Tutora: Glòria Martí Galcerán

Curs 2021-2022

Resum

L'evolució del model educatiu, quant a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials, ha permès avançar cap a un sistema inclusiu. Aquest estudi ha tingut com a objectiu investigar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva a l'educació obligatòria de Badalona a través dels diferents professionals que els atenen.

L'estudi realitzat ha estat quantitatiu, transversal, de tipus descriptiu, correlacional i inferencial, utilitzant com a instrument el qüestionari. La mostra ha estat de 50 participants, triats de manera no probabilística intencional. Els resultats obtinguts denoten que les mesures i suports universals són els que s'apliquen amb major freqüència, que hi ha una mancança de recursos i que el treball en xarxa és considerat, en general, deficitari. Destaca la considerable interrelació que s'estableix entre aquests tres conceptes i la diferent percepció que en tenen els tres grups participants. Alguns dels resultats són coincidents amb altres d'estudis recents, mentre que d'altres mostren contradiccions.

Paraules clau: inclusió, mesures, suports, recursos, treball en xarxa, educació i discapacitat auditiva.

Abstract

The evolution of the education model, specifically in relation to the attention placed upon students of special needs, has facilitated progress towards a more inclusive system. This investigation focused on the inclusion of special needs students with hearing impairments in compulsory education in Badalona through professional assessment.

The investigation was carried out in a quantitative manner, transversal, of a descriptive nature, correlational, and inferential, utilizing questionnaires as the method of execution. The sample was of 50 participants which were randomly selected. The obtained results demonstrate that the universal measures and support are most commonly used, there is a lack of resources, and the work of attendants is generally considered inadequate. Particularly notable is the interrelation between these three elements and the different perception of the three participating groups. Some of the results are consistent with other recent studies, while others are contradictory.

Key words: Inclusion, measures, support, resources, network, and hearing impairment.

Índex de contingut

1. Introducció	1
2. Justificació i motivació personal	3
3. Marc normatiu	5
3.1. Normativa europea	5
3.2. Legislació estatal	6
3.3. Normativa autonòmica	6
4. Marc teòric	7
4.1. La inclusió educativa	7
4.1.1. L'evolució de l'atenció a l'alumnat a NEE	7
4.1.2. Definició i situació actual de la inclusió educativa	8
4.1.3. La inclusió educativa a Catalunya	9
4.2. La discapacitat auditiva	12
4.2.1. Definició	12
4.2.2. Tipus de pèrdues auditives	12
4.2.3. Modalitats de comunicació	14
4.2.4. L'escolarització de l'alumnat amb discapacitat auditiva	14
4.3. Aportació a la societat i ètica professional	14
5. Plantejament del problema	16
5.1. Contextualització	16
5.2. Objectius del treball	16
6. Marc metodològic	18
6.1. Enfocament metodològic	18
6.2. Planificació de la investigació	18
6.2.1. Context	18
6.2.3. Població i mostra	20
6.2.4. Estratègia de recollida de dades	20
6.2.5. Instruments de recollida de dades	20
6.3. Estratègia d'anàlisi de dades	21
6.4. Temporització de la investigació. Cronograma	22
7. Anàlisi de dades	23

7.1. Tractament i codificació de la informació	23
7.2. Anàlisi de les dades	23
7.2.1.1. Anàlisi descriptiu de les diferents dimensions i subdimensions dels instruments aplicats a la investigació. (OE1)	25
7.2.1.2. Anàlisi correlacional bivariat a través del coeficient de correlació de Pearson (OE2).	31
7.2.1.3. Anàlisi de variància (ANOVA) unifactorial entre grups de subjectes (OE3).	31
8. Discussió i conclusions de la investigació	34
8.1. Discussió	34
8.1.1. Com s'està duent a terme la inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat auditiva quant a les dimensions de mesures i suports aplicats, recursos disponibles i treball en xarxa realitzat?	34
8.1.2. Es poden establir relacions entre les tres grans dimensions del present estudi?	36
8.1.3. Quin dels grups de participants (docents, CREDA i EAP) pensa que s'està implementant la inclusió de manera més positiva, en cadascuna de les dimensions?	37
8.1.4. Sobre la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva	38
8.2. Conclusions	38
8.3. Limitacions, suggeriments i propostes de millora	40
8.4. Perspectives de futur	41
9. Referències bibliogràfiques	42
10. Annexos	46

Índex de Figures

Figura 1	7
Figura 2	10
Figura 3	11
Figura 4	13
Figura 5	22
Figura 6	22

Índex de Taules

Taula 1	18
Taula 2	19
Taula 3	19
Taula 4	23
Taula 5	25
Taula 6	26
Taula 7	27
Taula 8	28
Taula 9	29
Taula 10	30
Taula 11	30
Taula 12	31
Taula 13	31
Taula 14	32
Taula 15	32
Taula 16	32

Aclariments

En el present treball, s'utilitzarà el masculí com a genèric, incloent ambdós gèneres (masculí i femení), excepte quan sigui necessari fer-ne una diferenciació.

1. Introducció

L'evolució del model d'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE), ha permès passar d'un model d'institucionalització clínic, centrat en el dèficit, a l'actual model d'inclusió, on la mirada no està focalitzada en aquest dèficit, sinó en les necessitats de cadascun dels alumnes. Segons Garcia (2007, citat per Suárez i López 2018) aquest procés ha consistit en una transformació contínua, passant de l'exclusió a la segregació, i de la posterior integració a la inclusió, amb la finalitat de donar resposta a les necessitats educatives dels infants i joves.

L'educació inclusiva és un dels fonaments de l'actual sistema educatiu a Catalunya. Aquesta evolució cap a un sistema inclusiu, suposa un gran repte a assolir, ja que ha de garantir la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat. A més, genera un impacte positiu en la qualitat de l'educació de la totalitat dels alumnes. Segons Ainscow (citat a Rodríguez, 2019), cal revolucionar els mètodes d'ensenyament per tal "d'aprendre a viure amb la diferència i aprendre a com aprendre des de la diferència". Afegeix que, perquè aquesta revolució tingui èxit, és imprescindible la participació i implicació de tots i cadascun dels agents que formen part de la comunitat educativa.

Per tal de garantir l'equitat entre l'alumnat, el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, proposa una sèrie de mesures i suports com a resposta a les necessitats de tot l'alumnat. Aquestes mesures i suports estan classificats en tres grans blocs: les mesures i suports universals, destinats a tot l'alumnat, i les mesures i suports addicionals i intensius, destinats a l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE). A l'hora de decidir quins tipus de suport necessita qualsevol alumne, cal observar el seu funcionament als centres educatius i, així, poder identificar i avaluar quines són les seves necessitats en aquest context.

Davant aquesta nova manera d'entendre l'educació, però, què en pensen els diferents professionals que formen part de la comunitat sobre la inclusió? Com s'ho fan? Disposen de suficients recursos per poder exercir la seva tasca? Els diferents perfils professionals que treballen amb l'alumnat amb discapacitat auditiva tenen un punt de vista coincident de com s'està duent la inclusió educativa?

El plantejament d'aquestes preguntes va conduir a la realització d'aquest Treball de Fi de Màster (TFM), mitjançant el qual es va pretendre conèixer quina és la percepció que tenen els docents de la inclusió de l'alumnat amb NESE, concretament, de l'alumnat amb discapacitat auditiva. La investigació es va centrar en l'Educació Primària i Secundària, ja que, l'obligatorietat d'ambdues etapes, implica que hi assisteixi tota mena d'alumnat, sense cap classe de distinció. Els professionals que hi van participar són tant de centres amb titularitat pública com concertada, ubicats a Badalona.

Aquest estudi consta de dues grans parts. Una primera part on es defineixen els principals conceptes de la investigació i, una segona, on s'especifiquen els diferents aspectes de l'estudi que s'ha dut a terme.

La primera part està formada per un marc normatiu, que descriu quina és la normativa vigent sobre la inclusió educativa i un marc teòric, que fa una aproximació als diferents conceptes relacionats tant amb la inclusió educativa com amb la discapacitat auditiva.

La segona part del treball, comença amb el plantejament del problema, concretant els diferents objectius, tant generals com específics.

Seguidament, es troba l'apartat que descriu el marc metodològic, detallant quin tipus de recerca s'ha dut a terme i quina ha estat la planificació. El tipus d'investigació realitzada, ha estat transversal, descriptiva, correlacional i inferencial, de tipus quasiexperimental. La present investigació s'ha dut a terme a la ciutat de Badalona, situada a la comarca del Barcelonès. La població a qui anava dirigida eren els membres de la comunitat educativa, amb una mostra formada pels professionals educatius que atenen alumnat amb discapacitat auditiva (docents, membres de l'EAP i del CREDA). Per a recollir la informació necessària per a la realització de l'estudi, es va contactar amb els equips directius dels centres educatius on assisteix alumnat amb discapacitat auditiva mitjançant el correu electrònic. Aquest, contenia una breu presentació de l'estudi i adjuntava l'enllaç al qüestionari elaborat amb Google Forms. Es demanava als equips directius que en fessin difusió entre els docents implicats. Amb l'EAP i el CREDA, es va procedir de la mateixa manera.

A continuació hi ha l'estratègia d'anàlisi de dades. Per a aquesta anàlisi, es va procedir a introduir els resultats obtinguts a una base de dades SPSS (IBM, versió 25). Seguidament es va procedir a la interpretació dels diferents resultats obtinguts. Es van dur a terme una anàlisi descriptiva, una correlacional i una inferencial, prenent com a grans dimensions de l'estudi les mesures i suports, els recursos i el treball en xarxa realitzar per garantir la inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat auditiva.

Finalment, s'exposen les conclusions extretes de l'estudi les limitacions d'aquest i suggeriments i propostes de millora. També es formulen algunes idees per a futures investigacions en el present àmbit de l'estudi.

2. Justificació i motivació personal

L'elecció del tema d'aquest TFM va sorgir, en primer terme, d'una motivació personal, relacionada amb l'experiència laboral de l'autora. Aquesta ha treballat durant molts anys com a logopeda itinerant del CREDA amb alumnat amb dificultats de comunicació, llenguatge i parla, alguns d'ells amb discapacitat auditiva de diversos graus. El fet de formar part d'un dels suports que rep l'alumnat amb NESE, concretament, amb discapacitat auditiva, possiblement fa que la seva mirada sobre la inclusió difereixi de la mirada, per exemple, d'un tutor d'aula ordinària. Aquesta ha estat una de les raons per dur a terme aquest estudi, i poder així conèixer la diversitat de percepcions generades entorn de l'educació inclusiva, per part dels diferents professionals implicats.

D'altra banda, l'interès per realitzar la present investigació va sorgir del fet que la inclusió educativa és un tema recurrent a la literatura científica. Quina és, però, la situació viscuda als centres amb alumnat amb discapacitat auditiva a Badalona? Què en pensen els professionals que hi intervenen?

Segons Schuelka (2018), els factors claus per implementar amb èxit la inclusió en l'àmbit educatiu són:

- Conceptualitzar i definir de manera clara l'educació inclusiva.
- Definir objectius, indicadors, mesures i resultats.
- Comprendre els reptes existents en la inclusió tant estructurals, com educatius i culturals.
- Dissenyar un pla d'actuació clar amb una avaluació i procés de revisió de centre (estratègia d'implementació).
- Facilitar formació i garantir un suport continu i els recursos necessaris per a garantir la inclusió.
- Acompanyar tots aquests canvis de bones polítiques educatives i que la reforma curricular vagi acompanyada d'una reforma social, facilitant la coordinació entre ambdós àmbits (per exemple, coordinació entre educació i ocupació inclusives).

Quant als aspectes legislatius sobre com dur a terme la inclusió educativa, el Decret 150/2017, ha introduït una sèrie de canvis força substancials en la manera d'atendre l'alumnat als centres educatius. La mirada ja no se centra en el dèficit, sinó en l'entorn. Per aquesta raó, al Decret s'hi defineixen una sèrie de mesures i suports que tenen com a objectiu organitzar tant la intervenció educativa com els recursos necessaris.

D'altra banda, pel que fa a la disposició de recursos per a garantir la inclusió als centres educatius, hi ha estudis amb resultats diversos. Sharma i Vlcek (2021) exposen en un estudi sobre el finançament de l'educació inclusiva que, per a millorar els recursos disponibles, no seria necessari un augment del finançament, sinó garantir una bona distribució d'aquests. Segons l'estudi realitzat per Woodcock i Wolfson (2019) sobre la disponibilitat de recursos per a la inclusió, els docents consideren que la dotació de personal i la formació són els recursos més deficitaris.

Pel que fa a la inclusió específica de l'alumnat amb discapacitat auditiva, Joseph i Thomas (2022) en el seu estudi de cas sobre el centre ordinari

Montfort School, Guwahati, on assisteix alumnat amb discapacitat auditiva, exposen la importància de les infraestructures i instal·lacions i l'enfocament personalitzat del professorat per promoure la inclusió l'alumnat amb discapacitat.

Cal afegir que en un estudi sobre l'educació inclusiva, Avramidis i Norwich (2002) afirmen que perquè aquesta tingui èxit, cal que els docents tinguin una actitud positiva.

En conclusió, doncs, la finalitat d'aquest estudi ha estat analitzar quina és la realitat viscuda als centres quant a la inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat auditiva a partir de la percepció que en tenen els professionals implicats, tant interns al centre com externs.

3. Marc normatiu

L'objectiu d'aquest estudi és investigar com es duu a terme la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva a l'educació obligatòria, tant a educació primària com secundària, de Badalona. Per a poder contextualitzar el tema de la investigació, cal establir quina és la normativa que regula la inclusió. Com a estat membre de la Unió Europea, cal conèixer els documents més recents sobre la inclusió, que en defineixen el concepte i en marquen unes línies de futur. La legislació espanyola permet veure quines són les línies generals en política educativa del país. Finalment, la legislació catalana és la concreció de tots els aspectes a tenir en compte per garantir la inclusió educativa de tot l'alumnat.

3.1. Normativa europea

Un dels fets que més influència ha tingut sobre la inclusió és la realització de la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials, celebrada a Salamanca l'any 1994. Tal com s'exposa al document creat per l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO, 2021), sobre la situació i reptes de la inclusió, aquesta conferència va impulsar diferents activitats que han permès obrir el camí cap a una escola (o sistema) inclusiu. Tenia com a objectiu principal crear una educació per tothom. Aquesta inclusió provocaria millores tant educatives com socials i econòmiques. Un dels aspectes negatius, però, de la Conferència, i que ha dificultat o endarrerit l'avançament cap a la inclusió, rau en el fet que en el text resultant d'aquesta s'ha fixat la mirada més en els dèficits de l'alumnat que en els obstacles contextuais que els dificulten la participació i evolució educativa.

D'altra banda, l'Agència Europea per a les necessitats especials i l'educació inclusiva (2011) va publicar un informe que analitzava la formació docent sobre la inclusió, on s'actualitzaven les recomanacions als diferents països per a garantir una educació inclusiva plena.

Un altre document rellevant, és l'informe de la UNESCO (2015) Repensar l'educació, que afirma que cal replantejar-se quin és l'objectiu de l'educació i com es duen a terme els aprenentatges. Advoca per una visió més competencial i holística de l'educació, on aquesta sigui considerada un bé comú i permeti assolir més equitat i qualitat per tothom

També l'any 2015, l'ONU va aprovar, a l'Assemblea General de les Nacions Unides, disset Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS). El quart objectiu és "garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida per a tothom" (ONU, s.d.). Aquests objectius estan situats dintre de l'Agenda Mundial d'Educació 2030 (ONU, 2015).

Dos anys més tard, l'ONU (2017), va elaborar una guia per a ajudar als diferents països a incorporar la inclusió en les seves polítiques educatives.

Finalment, l'any 2020, davant la situació de pandèmia viscuda arreu del món, la UNESCO va iniciar la Coalició Mundial per a l'Educació COVID-19 amb la

finalitat de facilitar les oportunitats d'aprenentatge inclusiu a tots els infants i joves, buscant l'equitat i l'accés universal a l'educació, entre altres propòsits.

3.2. Legislació estatal

L'any 2011, entra en vigor la Llei 26/2011, d'1 d'agost, d'adaptació normativa a la Convenció internacional sobre els drets de les persones amb discapacitat que modifica alguns dels articles de l'anterior Llei 51/2003, de 2 de desembre, d'igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat. Aquesta dona un impuls a l'afavoriment en la presa de decisions de les persones en tots els aspectes de la seva vida, avançant cap a una societat plenament inclusiva.

L'actual Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOMLOE, 2020), exposa que l'escolarització de l'alumnat amb NEE haurà de garantir, entre d'altres, els principis d'equitat, inclusió i participació i accessibilitat i permanència de tot l'alumnat al sistema educatiu. Caldrà ajustar els recursos en funció de les necessitats individuals.

Finalment, i en referència a l'alumnat amb discapacitat auditiva, la Llei 27/2007, del 23 d'octubre, comporta el reconeixement de les llengües de signes espanyoles i es comença la regulació de diferents mitjans de suport per a la comunicació de les persones sordes o sordcegues. A més, atorga als poders públics l'obligació tant de desenvolupar els mitjans que facilitin l'accés de les persones amb discapacitat auditiva a la llengua oral i escrita, com a la configuració d'una normativa bàsica sobre l'aprenentatge, el coneixement i l'ús de les llengües de signes espanyoles.

3.3. Normativa autonòmica

L'actual Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC, 2010) defineix la inclusió com un dels principis rectors del sistema educatiu. Per a garantir aquesta inclusió, exposa la necessitat d'adequar l'espai i l'activitat educativa, oferint una bona atenció a la diversitat.

Aquests conceptes es concreten en el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Aquest Decret és un desplegament de la LEC, i especifica quines són les diferents actuacions que s'han de dur a terme per assegurar la inclusió educativa de tot l'alumnat. Una de les actuacions exposades consisteix a l'aplicació d'una sèrie de mesures i suports per donar resposta a les necessitats educatives de tots els alumnes. La mirada del Decret està clarament centrada en l'adequació dels centres escolars, promovent la igualtat d'oportunitats i d'accessibilitat. Ja no és l'alumne qui s'ha d'adaptar a l'escola, sinó a l'inrevés.

La Llei 17/2010, de 3 de juny, de la llengua de signes catalana és un desplegament de la Llei 27/2007 abans citada. Aquesta nova llei, però, no només legisla com a sistema de comunicació propi de les persones sordes i sordcegues de Catalunya, sinó que en garanteix l'aprenentatge (i docència) d'aquesta.

4. Marc teòric

El present marc teòric s'estructura en dos grans blocs: la inclusió educativa i la discapacitat auditiva. El primer bloc compta amb una definició del concepte i en la situació actual, un breu repàs històric de l'evolució de l'atenció a les NEE, i s'endinsa en com es duu a terme i amb quins recursos compta a Catalunya. Quant al segon bloc, sobre la discapacitat auditiva, parteix de la definició, en descriu els diferents tipus, els sistemes protètics i, finalment, el tipus de comunicació i d'escolarització disponible per a aquests alumnes.

Per a poder realitzar aquest marc teòric, la informació recollida ha estat extreta de diferents bases de dades sobre articles com Dialnet i Google Acadèmic i de diferents biblioteques en línia com la de la UOC i la Biblioteca del Departament d'Educació. L'elecció de paraules clau per a fer la recerca d'informació ha estat vinculada tant a l'objectiu principal com als específics. A l'hora de seleccionar els articles, el primer criteri ha estat la seva relació directa amb la present investigació. El segon criteri ha estat que fossin actuals. La incorporació de textos amb certa antiguitat, ha estat per la rellevància o impacte que han tingut sobre el tema tractat.

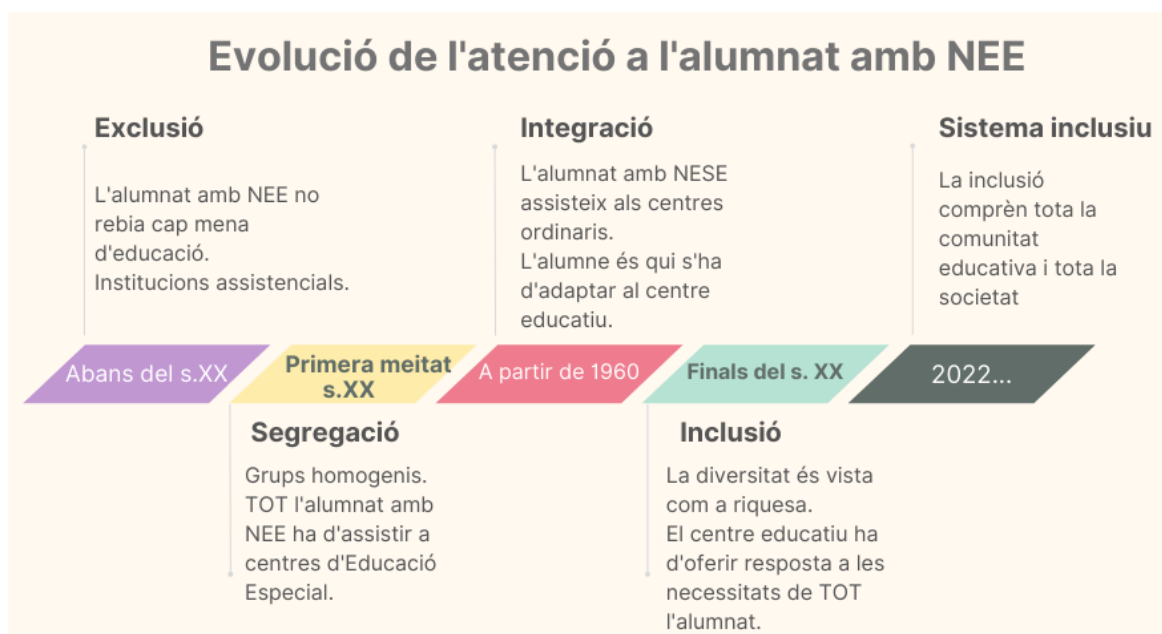
4.1. La inclusió educativa

4.1.1. L'evolució de l'atenció a l'alumnat a NEE

El concepte d'atenció a les NEE ha evolucionat força en els darrers anys, passant de l'exclusió educativa a la inclusió.

Figura 1

Evolució de l'atenció a l'alumnat amb NEE



Nota. Elaboració pròpia.

4.1.2. Definició i situació actual de la inclusió educativa

La UNESCO (2017), defineix la inclusió com “un procés que ajuda a superar els obstacles que limiten la presència, la participació i l’assoliment de tots els i les estudiants” (p.13). Afegeix que s’entén com a equitat la garantia que “existeixi una preocupació per la justícia, de manera que l’educació de tots i totes les estudiants es consideri d’igual importància” (p.13). Quant al concepte presència, fa referència a l’escolarització i valoració de tot l’alumnat en centres ordinaris, excepte alguns casos específics on l’escola o institut no pugui donar resposta a les seves NEE. La participació està relacionada amb l’aprenentatge col·laboratiu i amb el reconeixement, l’acceptació i valoració dels altres i, encara amb major mesura, d’un mateix. L’assoliment té com a objectiu l’adquisició de les competències per a comprendre el món que els envolta i que hi puguin intervenir de manera activa i crítica.

Pujolàs (2015), afirma que l’educació inclusiva fa referència a un sistema educatiu que es preocupa pels coneixements transmesos, i pels recursos amb què compta. També, però, ha de ser un sistema que aculli i valori tothom, ja que aquest ha de valorar “l’amistat, la tolerància, el respecte a les diferències i la solidaritat que són els pilars d’una societat justa i democràtica” (p. 4).

El concepte d’inclusió educativa, però, pot interpretar-se de maneres molt diverses. Fins i tot, pot no incorporar-se a les polítiques educatives d’alguns països. Echeita i Ainscow (2011), exposen que, en un estudi realitzat l’any 2005 a Àsia sobre seus els plans educatius, els resultats obtinguts posen de manifest que l’educació inclusiva no havia estat mencionada en cap d’ells. Malgrat tot, afirmen que a molts llocs del món s’estan duent a terme intents d’oferir resposta a les necessitats educatives de l’alumnat.

El primer dels objectius específics de la investigació són analitzar quines són les mesures i suports que s’estan posant en pràctica als centres, així com els recursos disponibles i el treball en xarxa realitzat.

Segons Booth, Simón, Sandoval, Echeita i Muñoz (2015), alguns dels conceptes relacionats amb la inclusió són les barreres, els recursos i els suports per atendre la diversitat. És necessari que els centres apliquin les mesures i suports necessaris per a garantir la plena inclusió de l’alumnat, minimitzant les barreres que suposin un entrebanc per a l’aprenentatge i la participació de tot l’alumnat.

Així doncs, la inclusió ha d’oferir suport als centres educatius per augmentar la seva responsabilitat davant la diversitat del seu alumnat (Booth i Ainscow, 2011).

Hi ha diversos estudis sobre el finançament dels recursos per a la inclusió. Sharma i Vlcek (2021) afirmen que cal continuar estudiant per aconseguir que les polítiques i plans de finançament puguin augmentar els coneixements dels equips docents i claustrals i, alhora, abastir els centres dels suports i recursos necessaris.

Hodge (2018) va realitzar un estudi sobre la percepció dels docents davant la inclusió a les aules d’alumnat amb trastorns emocionals. Es va basar en quatre

conceptes: l'actitud del professional davant la inclusió, la formació rebuda, les barreres percebudes i les maneres com superar-les:

- Quant a l'actitud del professorat, l'estudi conclou que aquesta varia depenent del tipus de discapacitat. Un aspecte a destacar d'aquest bloc és el fet que els mestres que viuen de manera positiva la inclusió, afirmen que aprenen moltes coses dels seus alumnes.
- Sobre la formació rebuda, afirma que el coneixement específic sobre l'alumnat amb NEE, millora la seva actitud i resposta davant la inclusió.
- Les barreres més destacades són, precisament, la manca de formació. D'altra banda, Gaines i Barnes (2017, citats a Hodge 2018), manifesten que aquesta manca d'informació s'agreuja per la insuficient col·laboració entre els mestres d'educació especial i els de l'aula ordinària, pel poc suport administratiu, i per la percepció d'haver rebut un augment de responsabilitat en la seva tasca docent. Aquest aspecte es podria relacionar amb el tercer objectiu específic de la investigació, que fa referència al treball en xarxa.
- Per a poder superar aquestes barreres, un dels aspectes clau a treballar és la gestió de l'aula.

Quant a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva, Alasim (2018), va investigar sobre quins aspectes poden afectar la participació i interacció d'aquests alumnes a l'aula ordinària. Afirmar per garantir la inclusió d'aquest alumnat, cal que els professionals estiguin ben formats. Quant a les barreres principals amb què es troben els alumnes amb discapacitat auditiva, estan relacionades amb les seves dificultats d'expressió del llenguatge oral. Caldria millorar les estratègies i metodologies, perquè l'alumnat amb sordesa tingués les mateixes oportunitats de participació que la resta. També exposa la necessitat de sensibilitzar l'alumnat oient sobre les característiques dels alumnes amb discapacitat auditiva.

Joseph i Thomas (2022) han realitzat un estudi sobre la inclusió educativa a l'escola Montfort situada a Guwahati, a l'Índia. És una escola on part del seu alumnat té discapacitat auditiva. Segons l'estudi, a l'escola es donen diversos factors que afavoreixen la inclusió de tot l'alumnat. Un entorn agradable, l'ensenyament personalitzat i el suport a l'alumnat són alguns d'aquests elements. Exposa que la formació del professorat millora la seva motivació i provoca una actitud més positiva davant la inclusió educativa. També destaca la importància d'establir una bona xarxa de col·laboració entre professionals.

4.1.3. La inclusió educativa a Catalunya

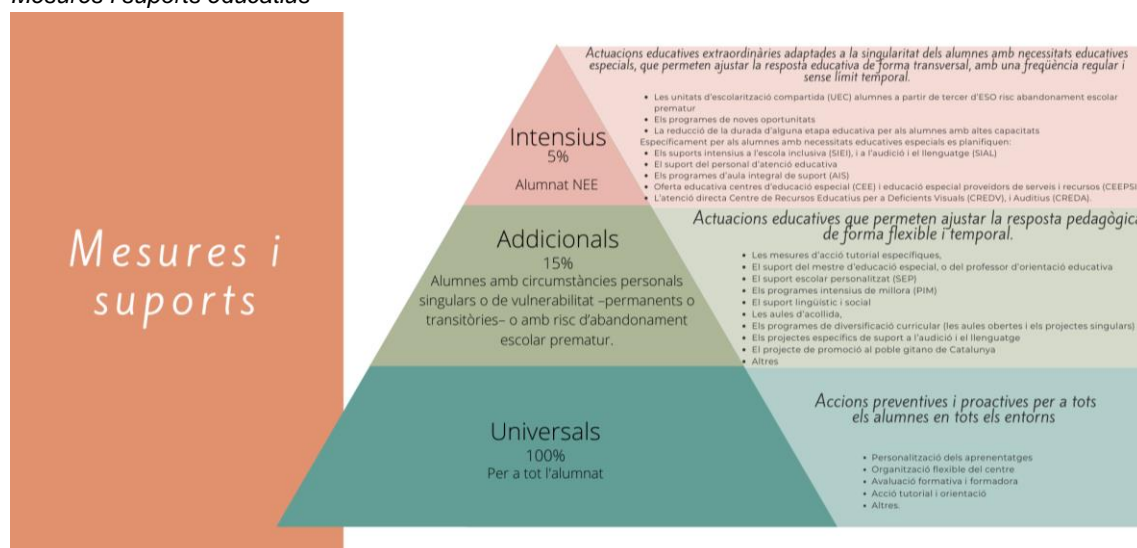
El present estudi té com a objectiu analitzar quines són les percepcions dels professionals de la comunitat educativa, tant sobre l'aplicació d'aquestes mesures i suports i els recursos disponibles, com el treball en xarxa dut a terme. És imprescindible, doncs, conèixer quines són les directrius marcades pel Departament d'Educació.

Davant la necessitat de crear una escola per tothom, el Departament d'Educació ha introduït com a orientació per a l'elaboració dels projectes educatius, el Disseny Universal d'Aprenentatge (Dalmau, Sala i Llinares, 2008). Aquest està basat en tres aspectes de la investigació neurocientífica que són:

- Per a garantir la comprensió i l'aprenentatge de l'alumnat, cal oferir múltiples opcions de representació. És el que s'entén com el "què" de l'aprenentatge.
- Per a afavorir que l'alumnat pugui actuar i expressar-se, cal assegurar que en tindran l'oportunitat. És el "com" de l'aprenentatge
- Cal proporcionar diferents maneres per implicar i motivar l'alumnat vers els aprenentatges. Aquest aspecte és el "per què" de l'aprenentatge.

Ahora, els centres educatius han de preveure una sèrie de mesures i suports per a poder donar resposta a les necessitats educatives de tot l'alumnat. Aquestes mesures i suports estan definides al Decret 150/2017, i estan classificats segons la seva intensitat en tres tipus: universals, addicionals i intensius. Com a mesures s'entenen les accions i actuacions que s'organitzen per facilitar l'accés a l'aprenentatge i la participació. Els suports són els recursos personals, metodològics i materials necessaris per aconseguir l'èxit de tot l'alumnat. L'objectiu principal de l'aplicació d'aquests suports és poder anar disminuint la seva intensitat, de manera que s'han d'ajustar de manera flexible a les necessitats de cadascun dels alumnes.

Figura 2
Mesures i suports educatius



Nota. Elaboració pròpia. Informació extreta de la Xarxa Telemàtica de Catalunya (abril 2022).

Quant a l'alumnat amb discapacitat auditiva, el Departament d'educació proposa una sèrie de mesures i suports concrets.

Figura 3

Les mesures i els suports per a l'alumnat amb NEE derivades de la discapacitat auditiva

Universals	Adicionals	Intensives
Personalització dels aprenentatges		
<ul style="list-style-type: none"> • Múltiples maneres per a la representació i per a l'acció i l'expressió • Suports tecnològics • Treball per racons • Flexibilització del temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Context d'aula • Ús d'estratègies comunicatives i lingüístiques específiques per a l'alumne i el grup • Recursos específics d'accés 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificació específica per aquells aspectes de l'àmbit lingüístic que ho requereixin • Ajuts tècnics (emissores FM)
Organització flexible del centre i dels recursos		
<ul style="list-style-type: none"> • Ensenyament multinivell • Docència compartida • Apadrinament • Organització flexible de l'espai 	<ul style="list-style-type: none"> • Suport del mestre d'educació especial i/o MALL • Projectes específics de suport a l'audició i el llenguatge • Suport a l'accés i l'expressió oral i escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Els suports intensius a l'audició i el llenguatge UAL (SIAL) • Atenció directa del CREDA
Avaluació formativa i formadora		
<ul style="list-style-type: none"> • Diferents instruments d'avaluació: coavaluació, autoavaluació, rúbrica, ... • Múltiples formats d'activitats d'avaluació 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilització de suports per a l'avaluació formadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecció de criteris d'avaluació de la dimensió de l'àmbit lingüístic
Processos d'acció tutorial, orientació i acollida		
<ul style="list-style-type: none"> • Processos d'acollida i orientació a les famílies • Projectes d'educació emocional • Tutoria personalitzada 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesures d'acció tutorial específiques • Actuacions de suport i acompanyament a la família • Coordinació específica de professionals del centre 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema específic de comunicació escola/família • Coordinació amb professionals externs • Processos d'orientació en els itineraris personals
Altres actuacions que contribueixen a l'escolarització i l'educació dels alumnes amb NEE derivades de la discapacitat auditiva		

Nota: Extret de Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió. Servei d'Innovació i Formació de l'Educació Infantil i Primària (2022).

D'altra banda, no es pot oblidar la necessitat de disposar dels recursos necessaris. Aquests recursos poden ser de tipus material, metodològic o de personal.

Per a poder dur a terme una bona inclusió educativa, és necessària la implicació de tots els membres de la comunitat educativa. Segons l'Article 4 del Decret 150/2017, "la xarxa de suports a l'educació inclusiva està integrada per totes les persones i institucions que intervenen en el procés educatiu i que la Llei d'educació defineix com a comunitat educativa" (p. 4). La responsabilitat de garantir aquest tipus de treball és tant de l'Administració educativa, com dels centres educatius i ha d'incloure altres Departaments de la Generalitat (Salut, Treball, Afers socials i famílies, etc.). Aquest treball en xarxa afavorirà la creació "d'un espai d'aprenentatge compartit on els diferents agents, amb papers diferents i complementaris, construeixen un nou coneixement que permetrà entendre la situació i saber trobar una orientació per a transformar-la" (Bolea i Cárcel, 2019, p. 17).

El Síndic de Greuges de Catalunya (2021) va realitzar un informe sobre la situació actual de la inclusió a Catalunya, analitzant diferents aspectes relacionats amb els objectius específics de la present investigació. Exposa que per a poder implementar el model d'escola inclusiva, és necessària una transformació del sistema educatiu que inclogui: canvis organitzatius i de dotació de recursos, i un canvi cultural profund per part dels diferents professionals de la comunitat educativa que els permeti relacionar-se entre ells, en un context de diversitat.

Algunes de les conclusions d'aquest informe són les següents:

- L'atenció educativa a l'alumnat amb NEE sovint implica passar un gran nombre d'hores lectives fora de l'aula ordinària, separats del seu grup classe.
- La ràtio d'agrupament d'alumnat continua estant sempre al límit superior del màxim establert per la normativa.
- Les mesures universals no estan prou desenvolupades en els projectes educatius dels centres i, quan ho estan, no sempre estan orientades a millorar la inclusió dels alumnes.
- L'atenció a la diversitat no té gaire presència en la formació inicial dels docents.
- Als centres educatius existeix una mancança de recursos per a atendre l'alumnat amb NEE i garantir-ne la inclusió.
- Hi ha hagut queixes que posen en relleu la insuficient dotació dels EAP, tant pel que fa a la freqüència, a la cobertura i a la intensitat de les intervencions que duen a terme.
- El treball en xarxa no pot realitzar-se de manera òptima, ja que els professionals han de focalitzar les seves tasques en l'atenció a l'alumnat amb NEE. A aquest impediment, es suma la insuficiència de recursos, la mancança d'hores per dur a terme tasques de coordinació i la inexistència d'estructures que facilitin el treball col·laboratiu en xarxa.

4.2. La discapacitat auditiva

4.2.1. Definició

Marchesi (2014) defineix la sordesa o deficiència auditiva com "qualsevol alteració produïda tant a l'òrgan de l'audició com a la via auditiva" (p.242). La Confederació espanyola de famílies de persones sordes (FIAPAS, 2022) la defineix com una pèrdua o funcionament anòmal d'una funció de l'anatomia i/o fisiologia del sistema auditiu. Afegeix que aquest fet provoca una discapacitat a l'hora de sentir que implica un dèficit en l'accés al llenguatge oral.

Actualment, segons l'Organització Mundial de la Salut 430 milions de persones, de les quals 34 milions són infants, tenen una pèrdua auditiva que implica discapacitat i necessita rehabilitació (OMS, 2021).

4.2.2. Tipus de pèrdues auditives

A l'hora de definir els tipus de sordesa, Marchesi (2014) utilitza cinc tipus de classificacions diferents: segons l'etiologia, l'edat d'inici de la sordesa, la localització de la lesió, el grau de pèrdua auditiva i els factors ambientals.

Quant a l'etiologia, l'OMS (2021), estableix que les pèrdues auditives poden donar-se per causes genètiques, algunes malalties infeccioses, otitis cròniques, l'exposició a alguns sorolls forts, l'ús de medicaments ototòxics i l'envelliment.

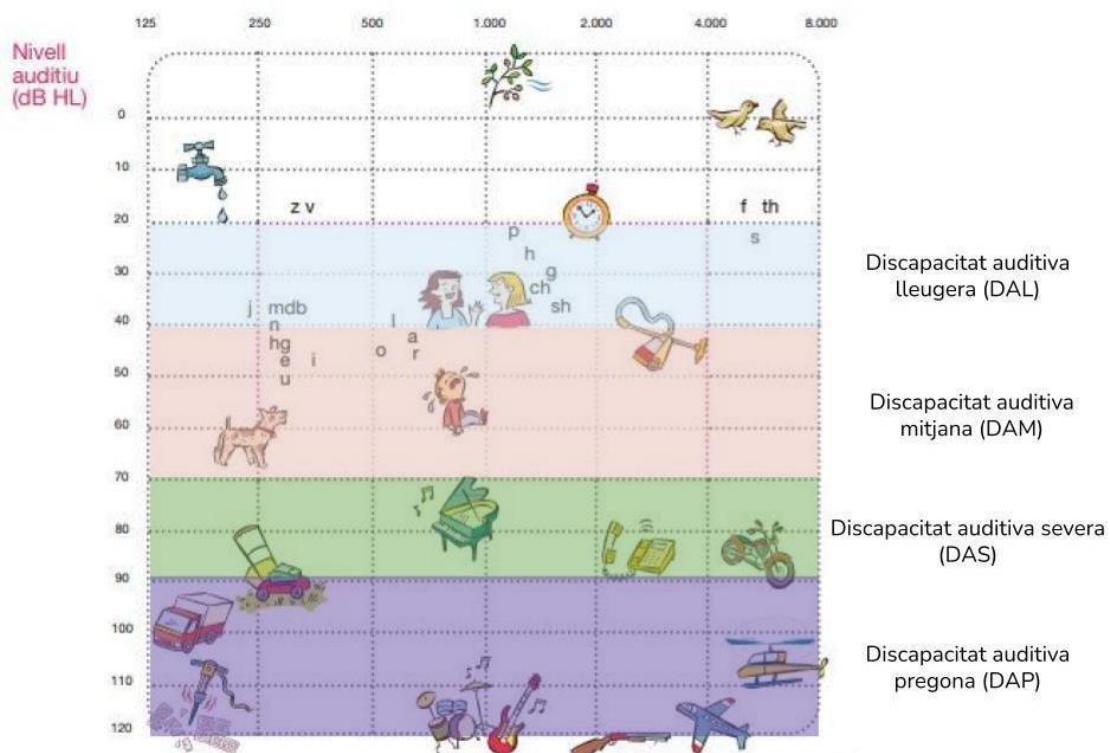
L'edat d'inici de la sordesa és determinant, ja que en dependrà el desenvolupament lingüístic posterior. Si la pèrdua apareix abans de l'adquisició del llenguatge (prèvia als dos anys de vida), es tracta d'una sordesa prelocutiva. Si ho fa durant l'adquisició d'aquest (dels dos als cinc o sis anys),

es tractarà d'una sordesa perilocutiva. Si el llenguatge ja està adquirit (a partir dels sis anys), la sordesa és postlocutiva.

La localització de la lesió que provoca una pèrdua auditiva pot ser de quatre tipus. La sordesa transmissiva és aquella on la lesió està situada a l'orella externa o mitjana. Aquest tipus de sordesa afecta, bàsicament, a la intensitat del so percebut per l'individu. En la neurosensorial està afectat l'orella interna o el nervi auditiu. L'afectació en la percepció del so serà de tipus quantitatiu com qualitatiu. La sordesa retrococlear i cortical es dona quan la lesió està situada a les vies acústiques del sistema nerviós. També es pot tractar d'una sordesa mixta, on hi ha una combinació de problemes a l'orella externa i a la mitjana amb lesió a l'orella interna (Departament d'Educació i Universitats, 2006).

Els graus de pèrdua auditiva es calcula en funció de la intensitat del so (dB). Es poden classificar en discapacitat auditiva lleugera, mitjana, severa i pregona.

Figura 4
Els graus de pèrdua auditiva



Nota. Elaboració pròpia. Adaptació imatge Departament d'Educació i Universitats (2006).

Seguint amb la classificació de Marchesi (2014), els factors ambientals poden influir el desenvolupament de l'infant. És important l'acceptació per part de les famílies de la discapacitat del seu fill o filla, evitant conductes tant de negació com de sobreprotecció.

Hi ha tipus de pròtesis auditives molt diverses (audiòfons, implant coclear i vibradors ossis), que, en el cas de decidir fer-ne ús, cal que s'adaptin en la major mida possible a les necessitats auditives de l'infant.

4.2.3. Modalitats de comunicació

Les modalitats de comunicació de les persones amb discapacitat auditiva poden dividir-se en tres grans blocs: la modalitat oral, la bilingüe intermodal i la signada. Cap de les tres modalitats pot ser considerada més efectiva que les altres, ja que hi ha molts factors que influeixen en la idoneïtat de la seva tria. En la modalitat oral, s'utilitza la llengua oral. En tenir una via d'accés auditiva, caldrà observar quina és la percepció del so dels infants amb discapacitat auditiva. Quant al bilingüisme, tradicionalment s'ha fet ús de la llengua oral acompanyada de la llengua de signes. Actualment, però, també està prenent força l'enfocament intermodal amb el qual, segons Vinardell (2021), "s'interactua i es treballa amb els codis (auditiu-oral i viso-gestual), i sistemes lingüístics (oral-escrit i signat) per accedir i per processar òptimament al llenguatge i cognició" (p.10). Finalment, en la modalitat signada, la via d'entrada informativa és visual, i amb la que s'empra la llengua de signes.

4.2.4. L'escolarització de l'alumnat amb discapacitat auditiva

Actualment a Catalunya, segons el CREDAC Pere Barnils (2022), existeixen dues modalitats d'escolarització per a l'alumnat amb sordesa, vinculades a les modalitats de comunicació. La modalitat oral és oferida als centres ordinaris. Alguns d'ells compten amb un projecte de suport a l'audició i el llenguatge (PSIAL), disposant d'un Suport Intensiu a l'Audició i el Llenguatge (SIAL). Quant a la modalitat bilingüe es duu a terme en aquells centres on coexisteixen la llengua oral i la llengua de signes com a llengües vehiculars i d'accés al currículum.

4.3. Aportació a la societat i ètica professional

La present investigació té com a objectiu la percepció dels professionals educatius sobre un concepte, la inclusió, que engloba diversos valors ètics importants. Conceptes com l'equitat, la igualtat d'oportunitats, la no discriminació, entre d'altres, són intrínsecs a la inclusió educativa i no poden ser tractats sinó amb rigorositat i donant lloc a un espai de reflexió. Així doncs, es pot afirmar que l'ètica professional de la investigació inclou tant el desenvolupament d'aquesta com la temàtica per se.

D'altra banda, Parrilla (2010) afirma que, en la investigació inclusiva, cal desenvolupar una cultura ètica que tingui molt present el seu impacte en les pràctiques socials i educatives.

Segons Buendía i Berrocal (2001), la investigació ha de garantir el manteniment de certs principis ètics amb els seus participants, amb el mateix procés i amb els investigadors que la realitzen. Així doncs, quant als participants, s'ha respectat la seva autonomia, sense cap mena de coacció, se'ls ha informat de l'objecte d'estudi i s'ha respectat la seva confidencialitat. Al llarg de la investigació, la imparcialitat i la neutralitat han sigut una constant. Pel que fa al rol de l'investigador, com que no ha pretès obtenir cap benefici personal ni polític, no hi ha hagut manipulació en cap de les fases de la investigació. Tot i que el propòsit d'aquesta ha estat analitzar una situació actual per a poder veure quins aspectes es poden millorar, no hi ha hagut

tergiversació de les informacions aconseguides en benefici (fals) de la investigació.

Cal afegir, que totes les informacions obtingudes del treball d'altres autors, han estat citades com a tal al llarg del text i correctament referenciades. El plagi és un fet que, no només pot danyar als autors plagiats, sinó que enfosqueix i desacredita la mateixa investigació.

Finalment, cal afegir que la investigació ha pretès ser una reflexió sobre com s'està duent a terme la inclusió de l'alumnat amb sordesa a les escoles del territori. La seva importància rau en com aquests grans conceptes i ideals de la inclusió educativa es reflecteixen en el dia a dia dels centres. Aquesta introspecció en el concepte pot repercutir en les pràctiques educatives futures. En el món educatiu tothom té molt assimilat que cal avaluar per veure quin és el nivell competencial de l'alumnat en les diverses matèries. Aquesta avaluació, segons Sanmartí (2010), té dues finalitats: una que ens permeti "identificar les dificultats i els errors i trobar camins per superar-los (avaluació formativa o formadora)" (p.3), i l'altra que ens permeti quantificar i qualificar els resultats. La present investigació, busca analitzar la inclusió per poder-la qualificar però, sobretot, per fer-ne una avaluació formativa i formadora.

5. Plantejament del problema

A l'hora d'introduir qualsevol canvi en un projecte i que aquest funcioni, és imprescindible mantenir una actitud positiva al llarg de tot el seu desenvolupament. Avramidis i Norwich (2002) van fer un recull d'investigacions sobre quins són els factors que influeixen en l'acceptació de la inclusió per part dels docents. Van concloure que, malgrat que la major part dels docents tenien una actitud positiva davant la inclusió, aquesta podia variar depenent de la naturalesa de la discapacitat de l'alumne. Afirmen també que caldria que la inclusió fos un procés ben planificat i que comptés amb el suport necessari i, alhora, hi hagués una assignació acurada i flexible de recursos en funció de les necessitats. Amb una bona dotació de recursos i suports, l'actitud dels docents davant la inclusió, millora.

Davant aquestes afirmacions, aquest projecte pretén donar resposta a les següents preguntes d'investigació:

- Com s'està duent a terme la inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat auditiva quant a les dimensions de mesures i suports aplicats, recursos disponibles i treball en xarxa realitzat.
- Es poden establir relacions entre les tres grans dimensions del present estudi?
- Quin dels grups de participants (docents, CREDA i EAP) pensa que s'està implementant la inclusió de manera més positiva, en cadascuna de les dimensions?

5.1. Contextualització

Aquest projecte d'investigació està emmarcat dins l'àmbit de l'educació formal. S'ha dut a terme a Badalona, ciutat de mida mitjana situada a la comarca del Barcelonès. Han participat 24 centres de la ciutat. De titularitat pública, han participat 9 centres d'Educació Infantil i Primària, 2 Instituts-Escola i 2 centres d'Educació Secundària Obligatòria (ESO). De centres concertats, 11 han pres part d'aquesta investigació.

La informació ha estat obtinguda de diversos membres de la comunitat educativa. D'una banda, professionals propis del centre com docents, membres dels equips directius i personal d'orientació educativa i, d'altra banda, professionals de serveis externs com són el Centre de Recursos per a Deficients Auditius (CREDA) i l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP).

5.2. Objectius del treball

A partir de les preguntes d'investigació plantejades, sorgeixen els següents objectius:

- Objectiu general:
 - O.G.1. Investigar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva a l'educació obligatòria tant a educació primària com secundària de Badalona a través dels diferents grups de professionals que els atenen.

- Objectius específics:
 - O.E.1. Descriure de manera exhaustiva quines són les puntuacions obtingudes a través de l'instrument "Els recursos per garantir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva.", en les seves tres dimensions: mesures i suports, recursos i treball en xarxa.
 - O.E.2. Verificar les correlacions entre les diferents dimensions de l'instrument utilitzat per a recollir les dades.
 - O.E.3. Analitzar a través d'una anàlisi de variància les possibles diferències en les tres dimensions de l'instrument entre els tres grups considerats per a aquesta investigació (docents, professionals de CREDA i d'EAP).

Per al segon i tercer objectiu es van determinar les següents hipòtesis:

- Hipòtesi 1. Respecte el segon objectiu, es detectaran correlacions de magnitud alta i de sentit positiu quan es correlacionin les puntuacions de les tres dimensions de l'instrument bivariadament.
- Hipòtesi 2. Quant al tercer objectiu, el grup de docents assolirà puntuacions superiors a CREDA i a EAP.
- Hipòtesi 3. Es detectaran diferències estadísticament significatives entre CREDA i EAP a favor del CREDA.
 - Variable independent: grup (docent, CREDA i EAP).
 - Variables dependents: VD1: mesures i suports, VD2: recursos i treball en xarxa (dimensions).

6. Marc metodològic

6.1. Enfocament metodològic

El mètode utilitzat en el present estudi s'emmarca dintre de la investigació educativa. Segons Rodríguez i Valldeoriola (2009), aquesta s'entén "com una disciplina transversal a totes les ciències de l'educació, que aporta les bases metodològiques per a la creació de nou coneixement educatiu" (p.5).

La metodologia d'investigació emprada ha estat de tipus quantitatiu. S'ha optat per aquest tipus de metodologia, ja que l'investigador s'ha plantejat un problema d'estudi determinat sobre un fenomen en evolució i ha formulat preguntes sobre qüestions específiques (Fernández i Baptista, 2014). Alhora, ha estat un tipus d'investigació transversal, descriptiva, correlacional i inferencial de caire experimental.

6.2. Planificació de la investigació

6.2.1. Context

La present investigació s'ha dut a terme a la ciutat de Badalona, situada a la comarca del Barcelonès. L'any 2021 tenia una població de 223.006 habitants (IDESCAT, 2022). La ciutat compta amb un total de 69 centres d'infantil, primària i secundària. D'aquests, 46 són de titularitat pública i 23 de concertada, repartits per tot el territori. Compta, també, amb 3 centres d'educació especial. La distribució de centres és la següent:

Taula 1
Centres educatius a Badalona

	Públics	Concertats
Ed. infantil i primària (escoles)	29	
Ed. infantil, primària i secundària (instituts-escoles)	5	23
Ed. secundària, batxillerat i formació professional (instituts)	12	
Ed. especial	3	

Nota: Elaboració pròpia. Informació extreta de la Guia d'informació educativa de Badalona. Curs 2022/2023 (Ajuntament de Badalona 2022)

Quant a la tipologia de centres de Badalona on assisteixen alumnes amb discapacitat auditiva, és la següent:

Taula 2
Centres educatius de Badalona amb alumnat amb discapacitat auditiva

	Públics	Concertats
Ed. infantil i primària (escoles)	10	
Ed. infantil, primària i secundària (instituts-escoles)	2	11
Ed. secundària,	2	

Nota: Elaboració pròpia.

A la ciutat hi ha 4 escoles d'educació infantil i primària i un institut que compten amb un projecte de suport a l'audició i el llenguatge (PSIAL), disposant d'un Suport Intensiu a l'Audició i el Llenguatge (SIAL). Les escoles estan situades als barris de Coll i Pujol, Llefià, Sant Crist i Sant Roc, i l'institut al barri d'El Raval. Tots aquests centres són de titularitat pública. La situació geogràfica dels barris és la següent: Coll i Pujol està situat al centre històric de Badalona, mentre que al centre geogràfic, es troba el barri de Sant Crist. Relativament a prop, està situat el barri d'El Raval, que limita amb cadascun dels barris anteriors. A l'oest de la ciutat hi ha el barri de Llefià, limitant amb els municipis de Sant Adrià de Besòs i Santa Coloma al nord i a l'oest respectivament, i amb el barri de Sant Roc al sud.

Quant a la població de nacionalitat dels barris, segons dades de l'Ajuntament de Badalona (2010), és la següent:

Taula 3
Distribució de la població per barris i nacionalitats

	Població nacionalitat espanyola	Població nacionalitat estrangera
Coll i Pujol	94,3%	5,7%
Llefià	84,3%	15,7%
Sant Crist	82,6%	17,4%
Sant Roc	66,4%	33,6%
El Raval	87,4%	12,6%

Nota: Elaboració pròpia, amb dades obtingudes de l'Ajuntament de Badalona (2010).

La població a qui anava dirigida la present investigació estava formada pels membres de la comunitat educativa de la ciutat de Badalona.

El mostreig utilitzat ha estat de tipus no probabilístic intencional, ja que els membres seleccionats per participar en l'estudi han estat triats per la seva

experiència relacionada amb el tema de la investigació. Es va convidar a participar en el present estudi, aquells docents que actualment atenen alumnat amb sordesa a les seves aules, i als professionals tant de l'EAP com del CREDA que els assessoren i atenen.

6.2.3. Població i mostra

La població a qui anava dirigida la present investigació estava formada pels membres de la comunitat educativa de la ciutat de Badalona.

El mostreig utilitzat ha estat de tipus no probabilístic intencional, ja que els membres seleccionats per participar en l'estudi han estat triats per la seva experiència relacionada amb el tema de la investigació. Es va convidar a participar en el present estudi, aquells docents que actualment atenen alumnat amb sordesa a les seves aules, i als professionals tant de l'EAP com del CREDA que els assessoren i atenen.

La mostra ha estat formada per N=50 participants que es poden dividir en tres grans grups: docents, psicopedagogs de l'EAP i professionals del CREDA. De docents, han participat N=30, professionals de l'EAP N=7 i del CREDA N=13.

6.2.4. Estratègia de recollida de dades

La primera actuació que es va dur a terme per a recollir les dades necessàries per realitzar la present investigació, va ser contactar amb els centres educatius, el CREDA i l'EAP. Es va convidar a la participació de l'estudi via correu electrònic. Aquest correu contenia una breu presentació de l'estudi i l'enllaç al formulari.

L'eina emprada per als formularis, tant dels centres educatius, com de l'EAP i del CREDA, va ser l'aplicació gratuïta Google Forms. Els qüestionaris incloïen al seu inici un consentiment informat, on es garantia l'anonimat de les dades tractades, i el dret d'accés, modificació, oposició i supressió de les dades de caràcter personal. Calia respondre sobre la conformitat per a poder seguir amb el qüestionari.

6.2.5. Instruments de recollida de dades

L'instrument triat per a realitzar l'estudi va ser el qüestionari. Segons Fàbregues, Meneses, Rodríguez Gómez i Paré (2016), el qüestionari és un instrument estandarditzat que permet recollir la informació de manera organitzada, podent arribar a un gran nombre de participants, per així extreure informació rellevant de la mostra. Es van elaborar tres qüestionaris, cadascun d'ells dirigit a diferents professionals. Un qüestionari estava dirigit a docents (vegeu Annex 1), un altre a professionals del CREDA (vegeu Annex 2) i un tercer per als psicopedagogs de l'EAP (vegeu Annex 3). Tots tres comptaven amb preguntes per fer un perfil sociodemogràfic. Estaven formats per preguntes factuais i subjectives, ja que algunes demanaven sobre fets concrets i, en canvi, d'altres reflectien les opinions dels participants. Les preguntes de tots tres qüestionaris, eren sobre els mateixos conceptes, però les dels docents tenien una formulació diferent. El que anava dirigit als membres de l'EAP tenia algunes preguntes afegides, ja que eren específiques de la seva tasca. Així

doncs, tots tres constaven de quaranta preguntes, excepte el de l'EAP, que estava format per quaranta-cinc. Totes les preguntes eren tancades, amb dos tipus d'opció de resposta de tipus Likert: o bé de grau d'acord, o bé de grau de freqüència. Ambdues gradacions tenien quatre opcions de resposta. Els qüestionaris estaven dividits en tres dimensions relacionades amb els objectius específics de l'estudi (vegeu Annex 4). El temps aproximat de resposta dels qüestionaris era d'entre 10 i 15 minuts.

La primera de les dimensions dels qüestionaris, referent a les mesures i suports, contenien preguntes sobre les mesures i suports universals (13 preguntes), addicionals (3 preguntes) i intensius (4 preguntes). Les preguntes de la segona dimensió, els recursos disponibles, eren sobre els recursos personals (3 preguntes) materials (5 preguntes) i metodològics (4 preguntes). La tercera dimensió tractava sobre el treball en xarxa (8 preguntes). Les cinc preguntes afegides per a l'EAP, formaven part d'una dimensió independent.

La major part de les preguntes del qüestionari han estat adaptades de dos qüestionaris ja existents. Algunes de les qüestions incloses als blocs de mesures i suports i de treball en xarxa, han estat extretes de l'Índex per la Inclusió, elaborat per Booth i Ainscow (2002/2004). Tal com afirmen els traductors al català d'aquest document "els materials poden [...] contribuir a l'avaluació externa dels centres pel que fa al coneixement del grau de comprensibilitat del sistema educatiu en un centre o en una àrea geogràfica" (Miquel, Duran, Font i Giné, C 2004, p.5).

D'altra banda, les preguntes referides a recursos s'han formulat a través d'una adaptació del qüestionari "Els dèficits per a la inclusió de l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) percebuts pels tutors i tutores d'una escola d'una ciutat mitjana de Catalunya (Martí, 2022). Aquest es tractava, alhora, de l'adaptació del test "Perception of Resources Questionnaire" (PQR), desenvolupat per Goldan i Schwab (2020). L'objectiu d'aquest estudi era mesurar quines eren les percepcions que tenien els docents sobre els recursos disponibles per garantir la inclusió educativa. Els recursos estaven dividits en tres categories: personals, materials i d'espai. Per tal de poder utilitzar el qüestionari a Catalunya, i seguint la classificació de recursos definida al Decret 150/2017, en el present qüestionari els recursos es van distribuir en tres categories: personals, materials i metodològics.

Per finalitzar, es va estimar la fiabilitat de l'instrument utilitzat mitjançant el coeficient de consistència intern d'alfa de Cronbach i els resultats obtinguts van indicar un $\alpha = ,815$ per a la dimensió de Mesures i suports (en endavant MS); de ,866 per a Recursos (en endavant RS) i de ,903 per a Treball en xarxa (en endavant TX), és a dir, una fiabilitat excel·lent en els tres casos.

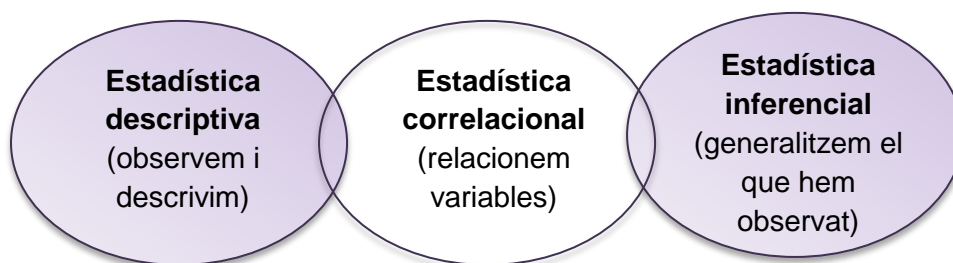
6.3. Estratègia d'anàlisi de dades

L'estadística és la tècnica més utilitzada per a fer l'anàlisi de dades quantitativa. Segons Vilà i Bisquerra (2004), avui dia "l'estadística té com a objectiu l'estudi de tècniques i mètodes per al tractament de conjunts de dades numèriques,

permetent la descripció i l'anàlisi inferencial sobre conjunts de dades, i podent ser aplicada a diferents camps del saber, entre ells l'educació" (p. 260).

Per a realitzar l'anàlisi de les dades obtingudes mitjançant els formularis, es van seguir els diferents tipus d'anàlisi estadística característiques dels estudis de tipus quantitatiu, descrites per Rodríguez i Vallderiola (2009).

Figura 5
Tipus d'anàlisi estadística



Nota: Adaptació de Rodríguez i Vallderiola (2009).

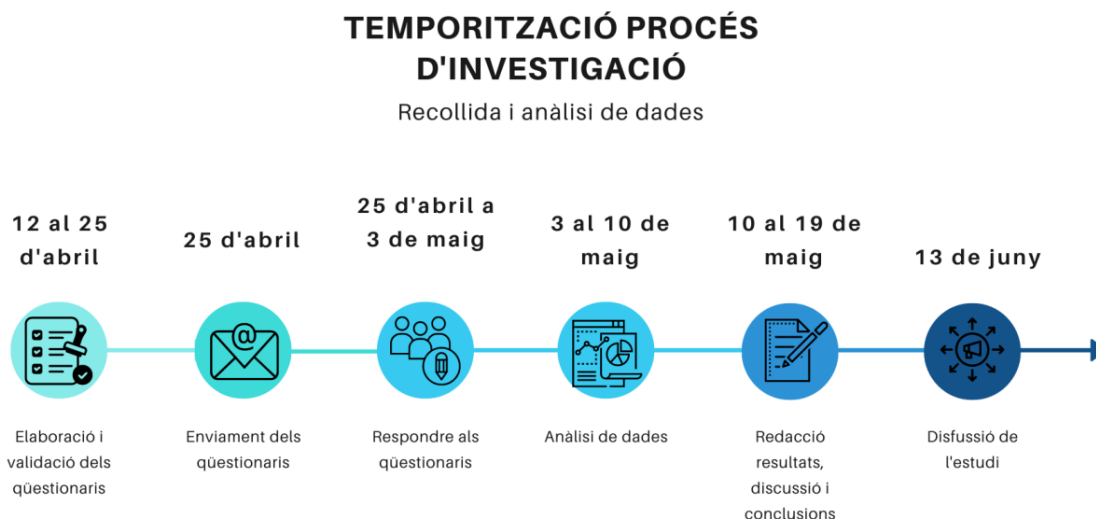
6.4. Temporització de la investigació. Cronograma

En un projecte d'investigació, es imprescindible crear una temporització de les dades, per tal de distribuir les diferents tasques a realitzar i no trobar-se amb manca de temps en qualsevol de les fases.

Així doncs, les actuacions fetes a les fases de recollida i anàlisi de dades van ser distribuïdes temporalment en un període de 31 dies, compresos entre el 19 d'abril i el 19 de maig.

La temporització de cadascuna de les tasques va ser la següent:

Figura 6
Temporització del procés d'investigació



Nota: Elaboració pròpia

7. Anàlisi de dades

7.1. Tractament i codificació de la informació

Totes les anàlisis estadístiques de les dades es van dur a terme mitjançant el programa SPSS (v. 25 de IBM). Un cop realitzats els càlculs estadístics per poder fer l'anàlisi descriptiu, es va procedir a establir correlacions, mitjançant el coeficient de correlació de Pearson, entre les tres grans dimensions de l'estudi (Mesures i suports, Recursos i Treball en xarxa). Finalment, es va fer una anàlisi de variància unifactorial entre els subjectes i els corresponents contrastos post-hoc, en el seu cas.

7.2. Anàlisi de les dades

Per començar es va fer una anàlisi descriptiu univariat de les variables sociodemogràfiques i acadèmiques dels participants.

Taula 4

Freqüències i percentatges per a les variables sociodemogràfiques i laborals

Variable	Categories	Freqüència	Percentatge
Sexe	Femení	45	90,0
	Masculí	5	10,0
Grup	Docents	30	60,0
	CREDA	13	26,0
	EAP	7	14,0
Edat (en franges)	20-29	7	14,0
	30-39	12	24,0
	40-49	16	32,0
	50-59	12	24,0
	60-69	3	6,0
Anys d'experiència en l'àmbit educatiu (en franges)	0-5	11	22
	6-10	6	12
	11-15	9	18
	16-20	4	8
	20-25	6	12
	Més de 25	14	28
Etapla educativa	Infantil	3	6
	Infantil i primària	17	34
	Infantil i secundària	1	2
	Primària	10	20
	Primària i secundària	1	2
	Secundària	18	36
Tipus de centre	Públic infantil i primària	24	48
	Públic secundària	11	22
	Institut-escola (públic)	5	10
	Concertada	10	20
Formació relacionada amb	Si	23	46

l'atenció a la diversitat *	No	7	14
	Especialista	4	8
Rols desenvolupats*	MEE / Orientador	1	2
	MEE / Orientador / Tutor	3	6
	Membre equip directiu	2	4
	Equip Dir / MEE / Orientador	1	2
	Equip Dir-MEE-Orientador-Tutor	1	2
	Equip Dir.-Tutor-Especialista	2	4
	SIAL/MALL	2	4
	Tutor	12	24
	Tutor-Especialista	2	4

Nota. Elaboració pròpia.

* Les dues darreres variables, formació i rols, només s'ha recollit en els docents.

En el present estudi, van intervenir un total de 50 participants, dels quals (vegeu Taula 4) 45 (90%) van ser dones i 5 (10%) van ser homes. Respecte a la variable de gènere, l'instrument proposava tres categories (femení, masculí i altres), però tots els participants es van adscriure a "femení" o "masculí".

Quant a la variable de grup, van participar un total de 13 (26%) professionals del CREDA, 7 (14%) psicopedagogs de l'EAP i 30 (60%) docents.

La franja d'edat amb més participació va ser la compresa entre els 40-49 anys, amb un total de 16 (32%), i, amb menys, la franja de 60-69, de la que han participat 3 (6%). La franja d'anys d'experiència amb més respostes obtingudes, va estar situada en més de 25 anys (14 participants, 28%), mentre que la que menor respostes va obtenir (4 participants, 8%), es trobava entre el 16 i 20 anys d'experiència.

Pel que fa a la variable d'etapa educativa, la de secundària va obtenir el major nombre de respostes (18 participants, 36%), i l'etapa d'infantil, amb 3 participants (6%), va ser la que en va tenir menys.

Els tipus de centre d'on es van obtenir més respostes, van ser centres públics d'educació infantil i primària, amb 24 participants (48%), i els que menys respostes van donar van ser els instituts-escoles públics, amb 5 participants (10%).

Les variables de formació relacionades amb la diversitat i de rols desenvolupats als centres educatius, van constar només en els qüestionaris dels docents. El nombre de participants que van afirmar haver rebut formació relacionada amb la diversitat va ser de 23 (46%). Quant als rols desenvolupats, tutor és l'opció amb més participants (12 participants, amb un 24%).

7.2.1. Anàlisi relatiu als objectius

Si bé l'objectiu general de la investigació era investigar com es duu a terme la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva a l'educació obligatòria tant a educació primària com secundària de Badalona, per a poder realitzar l'anàlisi de dades, es va tenir en compte els tres objectius específics proposats.

7.2.1.1. Anàlisi descriptiu de les diferents dimensions i subdimensions dels instruments aplicats a la investigació. (OE1)

El primer objectiu específic plantejat va ser descriure de manera exhaustiva quines són les puntuacions obtingudes a través de l'instrument "Els recursos per garantir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva.", en les seves tres dimensions: mesures i suports, recursos i treball en xarxa.

Per a poder assolir aquest objectiu, es va realitzar una anàlisi de cadascuna de les dimensions de l'estudi. La primera dimensió, mesures i suports estava formada per tres subdimensions: universals (ítems de l'1 al 13), addicionals (del 14 al 16), i intensius (del 17 al 20).

Es va realitzar una valoració descriptiva de les tres subdimensions que integren la dimensió de mesures i suports del qüestionari. Com s'observa a la Taula 5, l'anàlisi es va realitzar tenint en compte les mitjanes obtingudes per cadascun dels tres grups participants a l'estudi. Com s'observa, el grup més nombrós va ser el de "docents" (N=30) i el que va comptar amb menys participants va ser el de "EAP" (N=7).

Taula 5
Descriptius per les tres subdimensions de mesures i suports de l'instrument per grups de participants (excloso els ítems respostos únicament per l'EAP).

		N	Mitjana	DT	Mínim	Màxim
Universals	Docents	30	3,07	0,369	2,54	3,85
	CREDA	13	2,54	0,274	2,00	2,92
	EAP	7	2,38	0,323	1,77	2,77
	Total	50	2,83	0,444	1,77	3,85
Addicionals	Docents	30	2,61	0,722	1,00	3,67
	CREDA	13	2,46	0,482	1,67	3,33
	EAP	7	2,57	0,600	1,33	3,00
	Total	50	2,57	0,643	1,00	3,67
Intensius	Docents	30	2,74	0,786	1,00	4,00
	CREDA	13	2,92	0,413	2,25	3,75
	EAP	7	2,96	0,267	2,50	3,25
	Total	50	2,82	0,653	1,00	4,00

Nota: Elaboració pròpia

Només en el cas de la subdimensió "intensius", en el grup "docents", es va obtenir el màxim possible en l'escala Likert utilitzada (4, equivalent a sempre), així com el mínim (1, equivalent a mai). A la resta de puntuacions no es va registrar la màxima en cap dels grups i subdimensions, si bé el grup "docents", a la subdivisió "addicionals", va registrar la mínima de les puntuacions possibles (1).

Així doncs, a la subdimensió “intensius”, es va obtenir la puntuació màxima de l’escala de Likert (4). Cap de les altres dimensions van assolir una puntuació màxima. D’altra banda, la mínima, es va assolir tant a “addicional” com a “intensius”.

Respecte a les mitjanes, la més alta la van obtenir els “docents”, a “universals” (3,07; DT = 0,369), essent addicionalment, la única mitjana que va superar el “3” (l’equivalent a la puntuació 3 era sovint). La mitjana més petita la va obtenir l’EAP a “universals” (2,38; DT = 0,323), si bé a la resta de subdimensions i grups, les mitjanes no van excedir en cap cas el 2,92 (“Creda; “Intensius; DT = 0,413).

Quant a les subdimensions, la mitjana més alta es va obtenir en “universals” (2,83; DT = 0,444), mentre que la més baixa estava en “addicionals” (2,50; DT = 0,643).

Pel que fa a la dispersió o variabilitat, estimada mitjançant la DT, el grup que es va mostrar més heterogeni (major dispersió) va ser el de “docents” (a “intensius”; DT = 0,786 i a “addicionals”; DT = 0,722). El grup més homogeni va ser l’EAP (“intensius”; DT = 0,267) seguit de CREDA (“universals”; DT = 0,274).

Així doncs, la subdimensió més heterogènia va ser la de “recursos intensius” (DT = 0,653), mentre que la més homogènia va ser “universals” (DT = 0,444).

A continuació, es va realitzar l’anàlisi de cadascun dels 20 ítems que formaven part de la dimensió de mesures i suports (vegeu Taula 6).

Taula 6
Descriptius dels 20 ítems de la dimensió mesures i suports (N=50)

	Mitjana	DT	Mín	Màx
Universals				
1. Al teu centre es realitzen agrupacions flexibles de l'alumnat per a afavorir el seu aprenentatge?	2,70	0,815	1	4
2. La distribució dels grups classe és heterogènia?	3,26	0,601	2	4
3. Al teu centre, la diversitat es veu com un recurs ric per incentivar l'aprenentatge i no pas com un problema?	2,80	0,810	1	4
4. Al teu centre, es posa en pràctica la docència compartida (dos professors a la mateixa aula)?	2,36	0,854	1	4
5. Al centre es fomenta l'aprenentatge cooperatiu (crèdits de síntesi, grups d'investigació, tutoria entre iguals, aprenentatge recíproc...)?	2,98	0,748	1	4
6. Les programacions proporcionen accés i suport a la participació en el currículum comú?	2,68	0,625	1	4
7. A l'aula, afavoreixes múltiples formes de representació, d'acció i d'expressió?	2,92	0,780	1	4
8. Duus a terme activitats que promoguin el treball d'educació emocional?	2,94	0,741	2	4
9. Les estratègies d'avaluació són variades, i permeten que tots els alumnes mostrin les seves habilitats?	2,72	0,819	1	4
10. Realitzes tutories personalitzades?	3,08	0,788	2	4
11. S'utilitza la tecnologia com a eina facilitadora d'aprenentatge?	2,96	0,700	2	4
12. A l'aula, treballem per racons o realitzem tallers?	2,82	0,950	1	4
13. El context de l'aula, facilita l'accés als aprenentatges i a la participació de l'alumnat amb discapacitat auditiva?	2,62	0,676	1	4

Addicionals				
14. A l'aula, utilitzes algun tipus d'estratègia comunicativa específica amb l'alumnat amb discapacitat auditiva i la resta del grup?	2,57	0,673	1	4
15. Reps el suport a l'aula de la mestra d'educació especial, orientador/a o de la MALL?	2,86	0,933	1	4
16. Amb les famílies de l'alumnat amb discapacitat auditiva, duus a terme activitats de suport i acompanyament específiques?	2,28	0,885	1	4
Intensius				
17. L'alumnat amb discapacitat auditiva, pot utilitzar amb facilitat a l'aula d'alguna ajuda auditiva com una FM, un Mini Mic, etc.?	2,46	0,992	1	4
18. L'alumnat amb discapacitat auditiva, compta amb el suport SIAL dintre de l'aula?	2,48	1,053	1	4
19. L'alumnat amb discapacitat auditiva, rep atenció per part del CREDA?	3,58	0,844	1	4
20. Fas una selecció dels criteris d'avaluació de l'àmbit lingüístic per a l'alumnat amb discapacitat auditiva?	2,76	0,808	1	4

Nota. Elaboració pròpia.

Tal com s'observa a la Taula 6, tots els ítems van tenir una puntuació màxima en l'escala de Likert de 4 i les puntuacions mínimes han estat 1 (en 16 dels 20 ítems). La resta de mínimes han sigut de 2 (gairebé mai).

Pel que fa a les mitjanes, 3 ítems van obtenir una mitjana per sobre de 3: l'ítem 19 de la subdimensió "intensius" (3,50; DT = 0,844), seguit de l'ítem 2 de la subdimensió "universals" (3,26; DT = 0,601) i 10 de la mateixa subdimensió (3,08; DT = 0,788). La mitjana més baixa va ser de 2,28 (DT = 0,88516), obtinguda a l'ítem 16 de la subdimensió "addicionals".

L'ítem que va tenir una resposta més heterogènia, va ser el 18 de la subdimensió "intensius" amb una desviació típica superior a 1 (DT = 1,053). L'ítem 2 de la subdimensió "universals", va ser el que va obtenir respostes més homogènies (DT = 0,601).

Seguidament, es va fer una valoració descriptiva dels cinc ítems que formaven part, únicament, dels qüestionaris de l'EAP (vegeu Taula 7).

Taula 7
Descriptius dels 5 ítems exclusius del grup EAP (N=50)

	Mitjana	DT	Mín	Màx
41. Creus que les diverses formes de suport psicopedagògic que preveu la normativa s'utilitzen per reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat?	2,29	0,496	2	3
42. Els equips d'assessorament psicopedagògic contribueixen a la planificació de l'ensenyament i l'aprenentatge de manera que s'evitin les barreres a l'aprenentatge?	2,85	0,697	2	4
43. Els informes sobre les necessitats educatives especials es basen en els punts forts dels alumnes i en les possibilitats per al seu desenvolupament, més que concentrar-se en la identificació de les diferències?	2,29	0,764	2	4
44. Els informes sobre les necessitats educatives especials especifiquen els canvis en l'organització de l'ensenyament i l'aprenentatge que es necessiten per potenciar la participació en el currículum ordinari i en el treball amb els altres alumnes?	2,85	0,903	2	4

45. Els informes sobre les necessitats educatives especials especifiquen els suports necessaris per potenciar la participació en el currículum ordinari i en la comunitat?	2,85	0,908	2	4
--	------	-------	---	---

Nota. Elaboració pròpia.

Es va obtenir una puntuació màxima de mitjana de 3,40 i una mínima de 2. La mitjana obtinguda va ser de 2,63, amb una DT = 0,509.

Quant a les respostes exclusives de l'EAP, tots els ítems excepte un (ítem 41) van obtenir una puntuació màxima de 4, mentre que tots les ítems van tenir una puntuació mínima de 2.

A continuació, es va realitzar una anàlisi descriptiu de les tres subdimensions incloses a la dimensió de recursos. Aquestes subdimensions eren: personals (ítem 21-23), materials (ítems 24-28) i metodològics (ítem 29-32).

Tal com s'observa a la Taula 8, la distribució del nombre de participants de cada grup va ser la mateixa que a la dimensió de mesures i suports.

Taula 8

Descriptius per les tres subdimensions de recursos de l'instrument per grups de participants

		N	Mitjana	DT	Mínim	Màxim
Recursos personals	Docents	30	2,09	0,721	1,00	4,00
	CREDA	13	1,49	0,464	1,00	2,00
	EAP	7	1,62	0,591	1,00	2,33
	Total	50	1,87	0,693	1,00	4,00
Recursos materials	Docents	30	2,81	0,588	1,40	4,00
	CREDA	13	2,38	0,299	2,00	3,00
	EAP	7	2,28	0,254	1,80	2,60
	Total	50	2,62	0,535	1,40	4,00
Recursos metodològics	Docents	30	2,98	0,564	1,50	4,00
	CREDA	13	2,29	0,336	1,50	2,75
	EAP	7	2,07	0,278	1,50	2,25
	Total	50	2,67	0,613	1,50	4,00

Nota: Elaboració pròpia

En la puntuació màxima, es va aconseguir el 4 en les tres subdimensions per part del grup de docents. La mínima va ser de 1, i es va donar a "recursos personals" per part dels tres grups.

Quant a les mitjanes, la més alta es va donar en "recursos metodològics" per part dels docents (2,98; DT = 0,564), mentre que la més baixa (1,49; DT = 0,464) la va donar el CREDA en "recursos personals".

La subdimensió amb la mitjana més alta va ver la de "recursos metodològics" (2,67; DT = 0,613), i la més baixa es va obtenir en "recursos personals" (1,87; DT = 0,693).

Quant a la dispersió, el resultat més heterogeni va ser en “recursos personals” per part del grup de docents. Les respostes més homogènies, es van donar per part del grup EAP, a “recursos materials” (DT = 0,254).

De subdimensions, la que va obtenir respostes més heterogènies va ser “recursos personals” (DT = 0,693), mentre les que van tenir menys variabilitat van ser de “recursos materials” (DT = 0,535).

Es va procedir, seguidament, a realitzar una anàlisi descriptiva de cadascun dels ítems de la dimensió de recursos (vegeu Taula 9).

Taula 9
Descriptius dels 12 ítems de la dimensió recursos (N=50)

	Mitjana	DT	Mín	Màx
Personals				
21. La dotació de mestres del teu centre és suficient?	2,02	0,874	1	4
22. Disposes d'hores de treball fora de l'aula suficients per preparar l'activitat?	1,78	0,791	1	4
23. Disposeu de prou personal per donar suport a les classes?	1,80	0,733	1	4
Materials				
24. Penses que hi ha una distribució pública i equitativa dels recursos dels centres?	2,28	0,783	1	4
25. Coneixes els recursos amb què compten les centres per donar suport a l'alumnat que presenta necessitats educatives especials?	3,02	0,949	1	4
26. A les aules, penses que hi ha molts tipus de materials diferents perquè els alumnes aprenguin?	2,40	0,765	1	4
27. Als centres, s'utilitzen les noves tecnologies per fomentar l'aprenentatge autònom de l'alumnat?	2,84	0,805	1	4
28. Creus que les infraestructures dels centres faciliten els agrupaments flexibles de l'alumnat?	2,58	0,733	1	4
Metodològics				
29. Creus que els centres perceben que l'assessorament i el suport necessari per part d'especialistes, és suficient?	2,52	0,792	1	4
30. La formació dels docents, penses que permet adequar la metodologia en funció dels objectius d'aprenentatge per cada alumne?	2,62	0,757	1	4
31. Penses que els docents treuen profit dels recursos tecnològics dels que disposen?	2,66	0,778	1	4
32. Creus que els centres potencien la formació relacionada amb l'atenció a la diversitat?	2,90	0,891	1	4

Nota. Elaboració pròpia

En la totalitat dels ítems, les puntuacions màximes van ser de 4 i les mínimes d'1. La mitjana més alta la va obtenir l'ítem nº25 de la subdimensió “materials” (3,02; DT = 0,949), seguida de l'ítem 32 de “metodològics” (2,90; DT = 0,891) i del 27 de “materials” (2,84; DT = 0,805), mentre que les més baixes van ser de 1,80 (DT = 0,733) en l'ítem nº23 i de 1,78 (DT = 0,733) en l'ítem 22, tots dos de la subdimensió “personals”.

Pel que fa a la dispersió o variabilitat, aconseguida a través de la DT, l'ítem de resposta més heterogeni va ser el nº25 de la subdimensió de “materials” (DT = 0,949), mentre que els més homogenis van ser l'ítem 23 de “personals” i el nº 28 de “metodològics” (DT = 0,733).

El següent pas va ser analitzar els descriptius del treball en xarxa de l'instrument per grups de participants (vegeu Taula 10).

Taula 10*Descriptius per les tres subdimensions de treball en xarxa de l'instrument per grups de participants*

		N	Mitjana	DT	Mínim	Màxim
Treball en xarxa	Docents	30	3,26	0,472	2,63	4
	CREDA	13	2,18	0,333	1,50	2,63
	EAP	7	2,38	0,315	1,75	2,63
	Total	50	1,87	0,652	1,50	4

Nota: Elaboració pròpia

Els docents van ser els únics que van puntuar amb la puntuació màxima (4) i van ser els que van tenir una mitjana més alta (3,26; DT = 0,472), mentre que la puntuació mínima la van tenir els professionals del CREDA (1,50), com també la mitjana més baixa (2,18; DT = 0,333).

Quant a la dispersió, la més gran la van tenir els docents (DT = 0,472), mostrant respondre de manera més heterogènia. En canvi, l'EAP va ser el grup més homogeni en les seves respostes (DT = 0,315).

Per finalitzar, es va dur a terme l'anàlisi descriptiva dels ítems (nº33-40) relatius a la dimensió de treball en xarxa (vegeu Taula 11).

Taula 11*Descriptius dels 8 ítems de la dimensió treball en xarxa (N = 50)*

	Mitjana	DT	Mín	Màx
33. Els membres de la comunitat educativa senten el centre com a propi?	2,80	0,766	1	4
34. El professorat i la resta de membres de la comunitat educativa comparteixen la mateixa visió dels alumnes amb necessitats educatives especials?	2,56	0,815	1	4
35. El centre s'implica en les activitats de les institucions de la comunitat?	2,78	0,824	1	4
36. Es convoca tot el personal (professorat i professionals de suport) a les reunions de claustre o equip docent?	3,20	0,860	1	4
37. Tot el professorat d'aula i de suport està implicat en la planificació i la revisió del currículum?	2,66	0,853	1	4
38. Totes les iniciatives que incideixen en el desenvolupament del caràcter inclusiu del centre (EAP, CREDA, CRETDIC...) es coordinen favorablement?	3,62	0,955	2	4
39. Les famílies estan ben informades de les polítiques i de les pràctiques del centre?	2,82	0,831	1	4
40. S'ofereixen moltes oportunitats per tal que les famílies es puguin implicar en el centre (des del suport a activitats puntuals fins a ajudar dins de l'aula)?	2,42	0,886	1	4

Nota. Elaboració pròpia

En aquesta dimensió, totes les respostes van obtenir també una puntuació màxima de 4, mentre que la mínima va ser de 1 en tots els ítems, excepte el nº 38, amb una puntuació de 2.

La mitjana més alta la va tenir l'ítem nº 38 (3,62; DT = 0,955), mentre que la més baixa va ser la de l'ítem nº 40 (2,42; DT = 0,886).

L'ítem que va obtenir respostes més heterogènies, va ser el nº 38 (DDT = 0,955), i més homogènies el nº 33 (DDT = 0,766).

7.2.1.2. Anàlisi correlacional bivariat a través del coeficient de correlació de Pearson (OE2).

Prèviament a la relació de les correlacions bivariades mitjançant Pearson, es va verificar l'acompliment de la normalitat mitjançant Kolmogorov-Smirnov. Com s'observa a la Taula 12 en tots els casos es va acomplir, ja que la $p = 200$.

Taula 12

Prova de Kolmogorov-Smirnov per una mostra

	Mesures i suports	Recursos	Treball en xarxa
Estadístic KS	,091	,069	,099
p	,200	,200	,200

Nota. Elaboració pròpia

A continuació (vegeu Taula 13), es mostren els resultats de les correlacions bivariades entre les tres mitjanes dels tres instruments inclosos a l'estudi.

Taula 13

Correlacions bivariades de Pearson per a les mitjanes dels instruments de l'estudi (N=50)

		Mesures i suports	Recursos
Recursos	Pearson	,698	
	p	<,001	
Treball en xarxa	Pearson	,606	,654
	p	<,001	<,001

Nota. Elaboració pròpia

En concret, es van detectar relacions altes (en tots els casos per sobre de ,600) i de caràcter positiu entre els tres instruments. També es va trobar, en les tres correlacions, una $p < .001$.

7.2.1.3. Anàlisi de variància (ANOVA) unifactorial entre grups de subjectes (OE3).

Es van realitzar, després de verificar l'acompliment de la homoscedasticitat (homogeneïtat de variàncies) dels grups (docents, CREDA i EAP) mitjançant Levene, tres anàlisis de variància per a un factor (variable independent "grup") en les dimensions mesures i suports, recursos i treball en xarxa com a variables dependents.

En primer lloc, es reflecteixen els estadístics descriptius per dimensió i grup (vegeu Taula 14).

Taula 14
Descriptius per cada grup i dimensió

		N	Mitjana	DT	Mínim	Màxim
Mesures i suports	Docents	30	2,93	0,393	2,05	3,50
	CREDA	13	2,60	0,249	2,10	3,00
	EAP	7	2,53	0,220	2,10	2,75
	Total	50	2,79	0,379	2,05	3,50
Recursos	Docents	30	2,69	0,526	1,50	4,00
	CREDA	13	2,13	0,286	1,58	2,67
	EAP	7	2,05	0,292	1,67	2,42
	Total	50	2,45	0,528	1,50	4,00
Treball en xarxa	Docents	30	3,26	0,472	2,63	4,13
	CREDA	13	2,18	0,333	1,50	2,63
	EAP	7	2,38	0,315	1,75	2,63
	Total	50	2,86	0,652	1,50	4,13

Nota. Elaboració pròpia

Els resultats de l'ANOVA s'observen a la Taula 15.

Taula 15

ANOVA per a la variable "Grup" (VI) i les tres dimensions (VD) de l'instrument "Els recursos per garantir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva."

	F (2,47)	Sig.
Mesures i suports	6,598	,003
Recursos	10,238	<,001
Treball en xarxa	34,995	<,001

Nota. Elaboració pròpia

Tal com s'aprecia, per a les tres dimensions es van detectar diferències estadísticament significatives. Conseqüentment, es van realitzar contrastos a posteriori per a cada dimensió entre els tres grups considerats, mitjançant la prova de Tukey (vegeu Taula 16).

Taula 16

Comparacions múltiples post-hoc mitjançant Tukey

Variable dependent	Comparació	DM	p
	Docents CREDA	0,329	,015
Mesures i suports	EAP	0,405	,019
	CREDA EAP	0,075	,886

	Docents	CREDA	0,558	,001
Recursos		EAP	0,638	,004
	CREDA	EAP	0,081	,923
	Docents	CREDA	1,080	<,001
Treball en xarxa		EAP	0,888	<,001
	CREDA	EAP	-0,192	,598

Nota. Elaboració pròpia

Les comparacions múltiples van evidenciar, per a la dimensió de mesures i suports, que els docents van puntuar de manera significativament superior que CREDA ($p = ,015$) i que EAP ($p = ,019$). Malgrat aquest fet, no es van detectar diferències en aquesta dimensió entre CREDA i EAP.

Respecte a recursos, es van detectar diferències similars a les anteriors: els docents es van mostrar superiors en mitjana a CREDA i a EAP, sense que entre aquests dos últims grups hi haguessin diferències.

Per últim, quant a treball en xarxa, els resultats van ser similars.

8. Discussió i conclusions de la investigació

Tot aquest procés d'investigació va sorgir a partir del plantejament de tres preguntes, que van conduir a la formulació de tres objectius específics, vinculats a cadascuna d'elles. La resposta a aquestes tres preguntes, amb llurs objectius, són els elements que van conduir a la consecució de l'objectiu general, que era investigar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva a l'educació obligatòria tant a educació primària com secundària de Badalona a través dels diferents grups de professionals que els atenen.

8.1. Discussió

8.1.1. Com s'està duent a terme la inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat auditiva quant a les dimensions de mesures i suports aplicats, recursos disponibles i treball en xarxa realitzat?

Amb relació a les preguntes d'investigació plantejades inicialment, la primera qüestionava com s'està duent a terme la inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat auditiva quant a les dimensions de mesures i suports aplicats, recursos disponibles i treball en xarxa realitzat. Així doncs, el primer objectiu específic de la investigació va ser descriure de manera exhaustiva quines són les puntuacions obtingudes a través de l'instrument "Els recursos per garantir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva.", en les seves tres dimensions: mesures i suports, recursos i treball en xarxa.

A partir de la realització d'una anàlisi descriptiva, es pot afirmar que, pel que fa a la dimensió de mesures i suports, la subdimensió de suports intensius va ser en la que els participants van donar un major nombre de respostes amb la màxima puntuació, és a dir, van afirmar que sempre es duen a terme les tasques proposades en els diferents ítems. Cal tenir en compte, però, que va ser un tipus de resposta molt heterogènia. Malgrat aquesta puntuació, la subdimensió que va assolir una puntuació mitjana més alta va ser la d'universals, sobretot per part dels docents. Així doncs, segons aquests resultats, sembla que els docents van ser l'únic grup dels enquestats que va considerar que les mesures universals són aquelles que s'apliquen amb major freqüència.

Tant el CREDA com l'EAP van considerar, en canvi, que les mesures i suports més presents en els centres educatius amb alumnat amb discapacitat auditiva són els intensius.

L'ítem que més puntuacions va obtenir va ser "L'alumnat amb discapacitat auditiva, rep atenció per part del CREDA?", que es tracta d'un recurs intensiu. El van seguir, però dos ítems inclosos a mesures i suports universals, que van ser "La distribució dels grups classe és heterogènia?", i "Realitzes tutories personalitzades? Aquest factor podria relacionar-se amb dues de les conclusions que va treure Hodge (2018) del seu estudi sobre la percepció dels docents davant la inclusió a les aules d'alumnat amb trastorns emocionals. La primera afirma que per a poder superar les barreres a la inclusió, un dels

aspectes clau a treballar és la gestió de l'aula. Tant l'heterogeneïtat de grups com el tipus de tutoria que s'hi realitzen són elements de gestió de l'aula.

El fet que els docents considerin que apliquen de manera exitosa les mesures universals necessàries per a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva, pot estar relacionat amb la percepció del gran suport ofert pel CREDA als centres educatius (resposta de l'ítem 19). Aquest fet pot relacionar-se amb la segona de les conclusions d'Hodge (2018) que afirma que els coneixements que es tinguin sobre una discapacitat, poden influenciar en la mirada dels docents sobre la inclusió a l'aula ordinària d'aquests alumnes i sobre el fet de dur a terme les accions necessàries perquè sigui un procés exitós

Els resultats anteriors, però, entren en contradicció amb una de les conclusions d'un estudi realitzat pel Síndic de Greuges de Catalunya (2021), on s'exposa que les mesures universals no estan prou desenvolupades en els projectes educatius dels centres i, quan ho estan, no sempre estan orientades a millorar la inclusió dels alumnes.

L'ítem que va obtenir un menor grau de freqüència, de la subdimensió de mesures i suports addicionals, tractava sobre el treball i acompanyament específic amb les famílies de l'alumnat amb discapacitat auditiva. Aquesta resposta podria relacionar-se amb el fet que, segons l'estudi dut a terme pel Síndic de Greuges de Catalunya (2021), tant les hores disponibles per coordinació com les estructures necessàries per garantir el treball en xarxa són inexistents. Cal tenir present que aquest treball en xarxa, no només cal dur-lo a terme entre professionals, sinó que ha de ser entre tots els agents que formen part de la comunitat educativa.

Dintre de la dimensió de mesures i suports, es va demanar l'opinió dels professionals de l'EAP respecte a alguns aspectes concrets de la seva tasca assessora. Tots ells van situar les seves respostes en una freqüència entre gairebé mai i sovint. En general, són respostes que van mostrar la insatisfacció sobre les tasques realitzades. Aquest resultat estaria en consonància amb una de les conclusions de l'estudi elaborat pel Síndic de Greuges de Catalunya (2021), on s'afirma que, segons queixes rebudes per membres de la comunitat educativa, la dotació dels EAP és insuficient en intensitat. Es pot afirmar, que aquesta insatisfacció és percebuda per diversos agents de la comunitat educativa, tant els executors com els receptors.

Segons el present estudi, quant a la dimensió de dotació de recursos, els resultats obtinguts mostren que, en general, els recursos metodològics van ser els que es van percebre com a més suficients, especialment per part dels docents. Aquesta resposta és important, perquè tal com afirmen Joseph i Thomas (2022), la formació dels docents és indispensable per garantir la inclusió educativa de l'alumnat i era un dels aspectes que es treballaven a l'escola objecte d'estudi. No obstant, els resultats aconseguits en la present investigació contrasten amb els de l'estudi realitzat per Hodge (2018), que conclou que la barrera més destacable a la inclusió és la manca de formació, que estaria inclosa a la subdimensió de recursos metodològics. Alhora, segons la investigació realitzada per Alasim (2018), les estratègies i metodologies per a garantir la inclusió de l'alumnat amb sordesa són insuficients. El Síndic de

Greuges (2021), també va concloure que als centres educatius existeix una mancança de recursos per a atendre l'alumnat amb NEE i garantir-ne la inclusió.

Cal destacar, però, que en cap dels recursos es va mostrar un alt grau de satisfacció. Això podria relacionar-se amb l'afirmació feta per Sharma i Vlcek (2021), sobre la necessitat que les polítiques de finançament focalitzin l'atenció en l'abastiment dels recursos necessaris als centres educatius. La insuficiència més gran va ser percebuda en els recursos personals, destacant la manca d'hores de preparació de material (ítem 22) i la manca de personal de suport (ítem 23).

Finalment, quant al treball en xarxa, els docents són els que van tenir una resposta més positiva davant l'aplicació d'aquest concepte. Destaca la coordinació amb les diferents iniciatives que incideixen en el desenvolupament del caràcter inclusiu del centre com l'EAP, el CREDA i el CRETDIC, entre d'altres. Joseph i Thomas (2022) destaquen en el seu estudi la importància de dur a terme un bon treball en xarxa. En canvi, segons l'estudi realitzat pel Síndic de Greuges, el treball en xarxa no pot realitzar-se de manera òptima. Gaines i Barnes (2017, citats a Hodge 2018), també perceben aquesta dificultat, i afirmen que la coordinació entre els mestres d'educació especial i els de l'aula ordinària és insuficient. Els resultats d'aquests dos darrers estudis, coincidirien més amb les respostes donades en el present estudi per part dels professionals del CREDA i de l'EAP, ja que mostren poca satisfacció en la implementació d'aquest treball col·laboratiu..

8.1.2. Es poden establir relacions entre les tres grans dimensions del present estudi?

La segona pregunta d'investigació que es va plantejar va ser si es podien establir relacions entre les tres grans dimensions plantejades en el present estudi (mesures i suports, recursos i treball en xarxa). L'objectiu era, doncs, verificar les correlacions entre les diferents dimensions de l'instrument utilitzat per a recollir les dades. La hipòtesis plantejada inicialment va ser que es detectarien correlacions de magnitud alta i de sentit positiu quan es correlacionessin les puntuacions de les tres dimensions de l'instrument bivariadament. Els resultats van corroborar aquesta hipòtesi. Van indicar que si els participants a l'estudi puntuaven de manera alta una de les dimensions, també ho feien en les altres dues. Aquest fet, està relacionat amb la importància que tenen tots tres factors a l'hora de garantir l'educació inclusiva de l'alumnat. Tant en la literatura científica, com en molts dels estudis realitzats sobre la inclusió educativa estan presents les tres dimensions com a factors claus per assolir l'èxit de la inclusió. Per exemple, Hodge (2018) afirma que aplicar mesures, tenir recursos formatius i poder treballar de manera col·laborativa, facilita la inclusió de l'alumnat a l'aula. Joseph i Thomas (2022), argumenten que aplicar mesures com l'ensenyament personalitzat, comptar amb recursos com una bona formació del professorat, un entorn agradable i el suport a l'alumnat són imprescindibles per a la inclusió, com també ho és l'establiment d'una bona xarxa de col·laboració entre professionals.

Segons el Síndic de Greuges (2021), per a poder passar a tenir una escola inclusiva es requereixen canvis organitzatius (dimensió 1), dotació de recursos (dimensió 2) i un canvi cultural profund sobre la manera de relacionar-se dels diferents membres de la comunitat educativa (dimensió 3).

El Decret 150/2017, exposa al punt 2 de l'Article 7 que com a suports educatius, s'entenen "els ajuts contextuals i comunitaris que els centres utilitzen per aconseguir que les mesures planificades siguin efectives i funcionals, i contribueixin a assolir l'èxit educatiu de tots els alumnes. Aquests suports incideixen en tots els àmbits de l'educació" (p. 6). Així doncs, les tres dimensions del present estudi han d'estar presents als centres per tal de garantir la inclusió de l'alumnat.

8.1.3. Quin dels grups de participants (docents, CREDA i EAP) pensa que s'està implementant la inclusió de manera més positiva, en cadascuna de les dimensions?

La darrera pregunta d'investigació, demanava quin dels grups creu que s'està implementant la inclusió de manera més positiva, en cadascuna de les dimensions?. L'objectiu era analitzar a través d'una anàlisi de variància les possibles diferències en les tres dimensions de l'instrument entre els tres grups considerats per a aquesta investigació (docents, professionals de CREDA i d'EAP).

La hipòtesi plantejada, va ser que el grup dels docents assolirien majors puntuacions que l'EAP i el CREDA, i que, alhora, el CREDA trauria puntuacions més altes que l'EAP. La variable independent, va ser grup (docents, CREDA i EAP), mentre que la dependent van ser les tres dimensions del present estudi: mesures i suports, recursos i treball en xarxa.

Aquesta hipòtesi ha estat parcialment rebutjada pels resultats del present estudi. Aquests han corroborat la part que afirmava que el grup docents seria el que més puntuaria en les tres dimensions. Tanmateix, la part de la hipòtesi que afirmava que el CREDA puntuaria per sobre de l'EAP, no s'ha confirmat, ja que les puntuacions d'ambdós grups no tenen diferències estadísticament significatives.

Tal com afirmen els diferents estudis i articles citats anteriorment, la formació és clau per a poder dur a terme la inclusió de tot l'alumnat, Segons l'estudi de Síndic de Greuges de Catalunya (2021), l'atenció a la diversitat no té gaire presència en la formació inicial dels docents. Aquest factor pot tenir relació amb el fet que els docents tinguin una percepció més positiva de com s'està duent a terme la inclusió als centres educatius. En canvi, la formació especialitzada dels professionals del CREDA i de l'EAP, afavoreixen a tenir una mirada més crítica sobre aquest procés.

A més, segons aquest mateix estudi, l'aplicació efectiva de la inclusió educativa no és possible "sense que tots els professionals coneguin i tinguin interioritzades les implicacions derivades del model d'educació inclusiva, i sense transformar la seva pràctica professional quotidiana d'acord amb els principis que pregona" (Síndic de Greuges de Catalunya, 2021, p. 15).

8.1.4. Sobre la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva

Finalment, aquest estudi va permetre assolir l'objectiu general "Investigar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva a l'educació obligatòria tant a educació primària com secundària de Badalona a través dels diferents grups de professionals que els atenen". Mitjançant les respostes obtingudes en els qüestionaris dels tres grups de professionals que formaven part de la mostra, es va poder fer una anàlisi de com s'està duent a terme la inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat auditiva. Es va poder observar quina és la percepció que tenen cadascun d'aquests sobre la implementació dels diferents ítems que són necessaris per a garantir la inclusió d'aquest alumnat als centres educatius de Badalona.

8.2. Conclusions

La discussió d'aquestes dades han permès arribar a una sèrie de conclusions relacionades amb els objectius de recerca i amb el marc teòric exposat amb anterioritat.

En referència a la pregunta d'investigació "com s'està duent a terme la inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat auditiva quant a les dimensions de mesures i suports aplicats, recursos disponibles i treball en xarxa realitzat?", vinculada a l'O.E.1, es pot afirmar que:

- Els resultats d'aquesta investigació, demostren que dues de les mesures i suports més valorats són l'heterogeneïtat dels grups-classe i les tutories personalitzades (suports universals). Aquests resultats són afins al que Hodge (2018) defineix com algun dels elements essencials per a garantir la inclusió: una bona gestió de l'aula i tenir coneixement sobre la discapacitat. En canvi, en altres estudis (Síndic de Greuges, 2021), l'aplicació de mesures i suports universals es perceben com insatisfactoris.
- Quant a mesures i suports addicionals, aquest estudi i altres realitzats anteriorment mostren acord en la insatisfacció del treball i acompanyament específic amb les famílies.
- Pel que fa a les mesures i suports intensius, estan ben valorats, sobretot pels professionals de l'EAP i el CREDA.
- Tant els resultats del present estudi com els dels extrets de l'informe del Síndic de Greuges (2021), afirmen que la dotació de l'EAP és insuficient quant a intensitat.
- La percepció dels professionals de la comunitat educativa que atenen alumnat amb discapacitat auditiva sobre la disponibilitat de recursos és poc satisfactòria.
- La insatisfacció quant a la disponibilitat de recursos es pot relacionar amb l'afirmació exposada per Sharma i Vlcek (2021): cal millorar les polítiques de finançament per a obtenir una dotació de recursos adequada.

- Els resultats relatius a la disponibilitat de recursos metodològics com la formació són bons. Segons Joseph i Thomas (2022) aquests són indispensables per garantir la inclusió. Malgrat tot, estudis anteriors demostren que la dotació general de recursos és insuficient (Hodge, 2018; Alasim, 2018 i Síndic de Greuges, 2021).
- El treball en xarxa és percebut de manera positiva pels docents, mentre que l'EAP i el CREDA en tenen una visió més negativa.
- Les respostes desfavorables de l'EAP i el CREDA sobre el treball en xarxa, coincideixen amb estudis realitzats amb anterioritat (Hodge, 2018 i Síndic de Greuges, 2021).

Respecte la segona pregunta d'investigació, "Es poden establir relacions entre les tres grans dimensions del present estudi?", l'objectiu plantejat va ser "Verificar les correlacions entre les diferents dimensions de l'instrument utilitzat per a recollir les dades", vinculada a l'objectiu específic 2. Les conclusions extretes són:

- Tant estudis realitzats amb anterioritat (Hodge, 2018; Síndic de Greuges, 2021; Joseph i Thomas, 2022), com la legislació vigent (Decret 150/2017), com la present investigació demostren la interrelació existent entre les tres dimensions analitzades en aquest estudi.
- A mida que els participants van tendir a puntuar alt a una de tres dimensions, de manera simultània, ho van fer també en el les altres dues (i viceversa).

Per respondre la tercera pregunta d'investigació, "Quin dels grups de participants (docents, CREDA i EAP) pensa que s'està implementant la inclusió de manera més positiva, en cadascuna de les dimensions?", l'objectiu plantejat va ser "Analitzar a través d'una anàlisi de variància les possibles diferències en les tres dimensions de l'instrument entre els tres grups considerats per a aquesta investigació (docents, professionals de CREDA i d'EAP)". Un cop realitzat l'estudi, es pot concloure que:

- El grup de docents és el que va assolir les puntuacions més altes. Els resultats de l'Anova unifactorial, entre els tres grups que es van considerar a la investigació, va posar en relleu que, a les tres dimensions de l'instrument "Els recursos per garantir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva" (mesures i suports, recursos i treball en xarxa), van ser els docents qui van va assolir, de manera estadísticament significativa, les puntuacions més altes.
- Els grups CREDA i EAP no van mostrar cap diferència en cap de les tres dimensions de l'instrument.
- El fet que els docents siguin qui millor hagin puntuat en com s'està duent a terme la inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat auditiva, està en consonància amb el que s'exposa a l'estudi realitzat pel Síndic de Greuges (2021) sobre la manca de formació específica inclosa en els plans d'estudis per a futurs docents.

Finalment, quant a l'objectiu general d'aquesta investigació, es pot concloure que:

- La inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat auditiva a Badalona a l'educació obligatòria és percebuda pels diferents membres de la comunitat educativa que atenen alumant amb sordesa, de manera diversa.
- Pel que fa als docents, es poden extreure les següents conclusions:
 - Les mesures i suports que millor s'implementen són els universals.
 - Quant als recursos disponibles destaquen els metodològics.
 - El treball en xarxa és prou satisfactori.
- Pel que fa als professionals del CREDA:
 - Les mesures i suports amb més presència als centres són els intensius.
 - La disponibilitat de recursos és insatisfactòria, especialment els personals.
 - El treball en xarxa no s'està duent a terme de manera òptima.
- Pel que fa als professionals de l'EAP:
 - Les mesures i suports que consideren més implementats són els intensius.
 - Els recursos amb més mancances són els personals.
 - El treball en xarxa és insatisfactori.

8.3. Limitacions, suggeriments i propostes de millora

Un cop realitzat el treball, es considera rellevant destacar algunes limitacions que s'han trobat en el procés d'elaboració de la investigació.

En primer lloc, destaca la validesa externa d'aquesta investigació. És possible que l'extrapolació dels resultats no es pugui dur a terme, ja que la mostra és escassa respecte a la població total a qui anava dirigida. El qüestionari per docents va ser difós a 25 centres de Badalona, convidant a respondre a tots els docents que atenguessin alumnat amb discapacitat auditiva. El nombre de participants va ser de 30. A l'EAP la participació va ser del 50%. Un dels motius possibles per aquesta baixa participació, conduiria a la segona limitació de l'estudi, que seria les dates de realització d'aquest. L'estudi s'ha dut a terme al tercer trimestre, factor significativament limitant, ja que es tracta d'un trimestre on la immediatesa s'accentua i el cansament dels docents és considerable. Cal afegir que, potser el fet de distribuir els qüestionaris de manera telemàtica no resulta prou motivador pels centres. Com a proposta, seria convenient que, tot i que l'instrument fos telemàtic, l'investigador es presentés als equips directius dels centres i exposés el tipus d'investigació que vol dur a terme, convidant a participar els docents.

Un altre factor limitant, podria ser el tipus d'instrument utilitzat per a la recollida de dades. Per a poder dur a terme l'anàlisi descriptiva, hauria sigut convenient

incorporar instruments de recollida de dades de caràcter qualitatiu, per a poder triangular la informació recollida. Això permetria fer una anàlisi més exhaustiva i profunda. Potser dur a terme entrevistes o grups de discussió, hauria aportat aquesta riquesa a la part descriptiva de l'estudi.

Finalment, a l'hora de fer la discussió del tercer objectiu de treball, no s'han trobat estudis previs ni tampoc articles específics sobre el tema tractat. Aquest fet condueix a què la discussió d'aquest objectiu estigui basada en inferències i suposicions sobre la informació de què es disposa.

8.4. Perspectives de futur

Com a línies d'investigació futures, es podria prendre com a punt de partida una de les limitacions detectades en aquest estudi. Podria ser interessant estudiar perquè la visió dels docents sobre la inclusió educativa és més positiva que no pas la dels professionals del CREDA i de l'EAP. Tenint en compte que el context és compartit per tots tres grups de professionals, quina o quines són les raons per tenir aquesta percepció tant diferent?

Segons la normativa vigent (Decret 150/2017), tant les mesures i suports, com els recursos, com el treball en xarxa han d'estar garantits per a poder dur a terme la inclusió educativa de tot l'alumnat. Malgrat aquesta regulació legislativa, seria interessant analitzar amb més profunditat i detall com s'està duent a terme realment aquesta inclusió. Tal com s'ha comentat abans, el fet de fer un estudi únicament quantitatiu, genera uns resultats que no permeten matisar la informació tractada. Afegir a aquest estudi un de qualitatiu podria aportar riquesa a la investigació.

Una altra proposta d'investigació futura, relacionada amb la dotació de recursos necessaris per garantir la inclusió educativa esmentada anteriorment, podria ser analitzar amb profunditat aquesta dotació per part de l'administració educativa i, especialment, la posterior distribució d'aquests en els mateixos centres educatius. Segons Loreman (2014, Sharma i Vlcek, 2021), per a garantir la inclusió educativa, cal que la disposició i assignació de recursos sigui adequada, així com l'orientació de com treure'n el màxim profit. És a dir, els recursos que proporciona l'administració educativa i el seu ús, són suficients i la seva inversió i utilització és òptima? Tot i que la dimensió de recursos estava inclosa en la present investigació, només es tenien en compte aquells recursos que, a priori, se'n fa ús (en major o menor grau), però podria ser interessant conèixer quins es troben a faltar i, si existeixen, quins es consideren innecessaris.

9. Referències bibliogràfiques

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: Retos y oportunidades*.
- Ajuntament de Badalona (2010). Distribució de la població per barris i nacionalitats 01-01-2010. [PDF]
http://badalona.cat/portaWeb/getfile?_nfpb=true&_pageLabel=contingut_estatic&dDocName=AJB031824&dID=37400&rendition=Web
- Ajuntament de Badalona (2022). *Guia d'informació educativa de Badalona. Curs 2022/2023*.
- Alasim, K.M. (2018). Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusion Classroom. *International Journal of Special Education*, vol. 33, núm. 2
- Avramidis, E., i Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bolea, E. i Cárceles, E. (2019). *Eix 2 Marc de referència psicopedagògic. El marc conceptual en què se sustenta l'avaluació i intervenció psicopedagògica*. [Recurs d'aprenentatge]. Universitat Oberta de Catalunya.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2004). Índex per a la inclusió. (Traducció Miquel, E., Duran, D., Font, J. i Giné, C. (Treball original publicat el 2002)). [PDF].
<http://www.xtec.cat/monografics/inclusio/html/pdf/inclusio.pdf>
- Booth, T. i Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM i OEI.
- Booth, T., Simón, M., Sandoval, M., Echeita, G., Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 13(3), pp. 5-19.
- Buendía, L. i Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital*, núm. 1.
- Confederación española de familias de personas sordas (06 d'abril de 2022). *Qué es la sordera*. <http://www.fiapas.es/que-es-la-sordera>
- CREDAC Pere Barnils (07 d'abril de 2022). *Opcions d'escolarització*.
<https://serveiseducatiu.xtec.cat/credac-perebarnils/families/orientacions/opcions-descolaritzacio/>

- Dalmau, M., Sala, I. i Llinares, M. (2008). Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA). [Arxiu PDF].
<https://drive.google.com/file/d/0B9TjPRfUZJUsZmNDVm5zOGNKak0/view?resourcekey=0-sCiSW69XDP0za9D5RZegyw>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 19 d'octubre del 2017, núm. 7477.
- Departament d'Educació i Universitats (2006). *Guia per a famílies d'infants amb sordesa o sordceguesa*. Generalitat de Catalunya.
- Echeita, C. i Anscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 12. pp.26-46.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez Gómez, D i Paré, M.H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Fernández, C. i Baptista M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Goldan, J., i Schwab, S. (2020). Measuring students' and teachers' perceptions of resources in inclusive education—validation of a newly developed instrument. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1326-1339. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1515270>
- Hodge, T.D. (2018). General Education Teachers' Perceptions of Including Students with Emotional Disturbance in Their Classrooms. *Concordia University - Chicago*.
- Institut d'estadística de Catalunya (12 d'abril de 2022). *El municipi en xifres. Badalona*. <https://www.idescat.cat/emex/?id=080155>
- Joseph, S. i Thomas, P.. (2022). Institutional model Practices on Inclusive Education: A Case study of Montfort School, Guwahati. *International Journal of Special Education*. 37. 680-688.
- Llei 27/2007, del 23 d'octubre, el reconeixement de les llengües de signes espanyoles i es comença la regulació de diferents mitjans de suport per a la comunicació de les persones sordes o sordcegues. 24 d'octubre de 2007. *Boletín Oficial del Estado* núm. 255.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. 16 de juliol de 2009. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* núm. 5422.
- Llei 17/2010, de 3 de juny, de la llengua de signes catalana. 10 de juny de 2010. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* núm. 5647.

- Llei 26/2011, d'1 d'agost, d'adaptació normativa a la Convenció internacional sobre els drets de les persones amb discapacitat. 2 d'agost del 2011. *Boletín Oficial del Estado* núm. 184.
- Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. 30 de desembre de 2020. *Boletín Oficial del Estado* núm. 340.
- Marchesi, A. (2014). Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales a Marchesi, A., Coll, J., Palacios, C. (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 241-271). Alianza Editorial
- Martí, E. (2022). *Els dèficits per a la inclusió de l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) percebuts pels tutors i tutores d'una escola d'una ciutat mitjana de Catalunya*. [Treball assignatura Obtenció d'evidències per a la intervenció psicopedagògica. Màster de Psicopedagogia de la UOC].
- Organització de les Nacions Unides. (s.d.). *Objetivos de desarrollo sostenible. 4. Educación de calidad*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. (2015). Repensar l'educació: ver un bé comú mundial?
- Organització de les Nacions Unides. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Objetivos de Desarrollo Sostenible Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. (2021). Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO.
- Organització Mundial de la Salut (2 de març de 2021). *Sordera y pérdida de la audición*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista educación inclusiva*, vol.3, núm.1
- Pujolàs, P. (2015). La inclusió escolar: principis i estratègies per a fer-la possible. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, nº 43. pp.3-14.
- Rodríguez, D. i Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. [Recurs d'aprenentatge]. Universitat Oberta de Catalunya.

- Rodríguez, O. (22 de març de 2019). *Ainscow: «La inclusión es el mayor reto que tienen las escuelas»*. Canarias 7. Recuperat el 27 de març de 2022 de <https://www.canarias7.es/sociedad/educacion/ainscow-la-inclusion-es-el-mayor-reto-que-tienen-las-escuelas-CK6862105>
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre*. Direcció General de l'Educació bàsica i el Batxillerat. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. [PDF]
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education. Helpdesk Report K4D*, 1-14.
- Sharma, U., i Vlcek, S. (2021). *Global Trends in the Funding of Inclusive Education: A Narrative Review*. A *Resourcing Inclusive Education*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015006>
- Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió. Servei d'Innovació i Formació de l'Educació Infantil i Primària (18 d'abril de 2022). *Ser, participar i aprendre* [Materials de la formació Ser-hi participar i aprendre. Cicle de cinc conferències. Ateneu] https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/escola_inclusiva/dmsi/modul_4/mesures_i_suports_discapacitat_audiativa.png
- Síndic de Greuges de Catalunya (2021). *L'educació inclusiva a Catalunya. Síndic de Greuges: el defensor de les persones*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Suárez, B. i López, A. (2018). *Investigación en Educación Inclusiva: la producción de trabajos en Revistas Españolas y Tesis Doctorales*. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 151-174.
- Vilà, R. I Bisquerra, R. (2004) *El análisis cuantitativo de los datos*. A Bisquerra, R (coord). *Metodología de la investigación cuantitativa*. La Muralla.
- Vinardell, M. (2021). *L'enfoc bilingüe intermodal per afavorir el desenvolupament psicolingüístic i cognitiu per a alumnes amb sordesa i/o TEL*. [PDF]
- Woodcock, S., i Woolfson, L. M. (2019). *Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion*. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>

10. Annexos

Annex 1

Qüestionaris docents

Mesures i suports universals

1. Al teu centre es realitzen agrupacions flexibles de l'alumnat per a afavorir el seu aprenentatge?
2. La distribució dels grups classe és heterogènia?
3. Al teu centre, la diversitat es veu com un recurs ric per incentivar l'aprenentatge i no pas com un problema?
4. Al teu centre, es posa en pràctica la docència compartida (dos professors a la mateixa aula)?
5. Al centre es fomenta l'aprenentatge cooperatiu (crèdits de síntesi, grups d'investigació, tutoria entre iguals, aprenentatge recíproc...)?
6. Les programacions proporcionen accés i suport a la participació en el currículum comú?
7. A l'aula, afavoreixes múltiples formes de representació, d'acció i d'expressió?
8. Duus a terme activitats que promoguin el treball d'educació emocional?
9. Les estratègies d'avaluació són variades, i permeten que tots els alumnes mostrin les seves habilitats?
10. Realitzes tutories personalitzades?
11. S'utilitza la tecnologia com a eina facilitadora d'aprenentatge?
12. A l'aula, treballem per racons o realitzeu tallers?
13. El context de l'aula, facilita l'accés als aprenentatges i a la participació de l'alumnat amb discapacitat auditiva?

Mesures i suports addicionals

14. A l'aula, utilitzes algun tipus d'estratègia comunicativa específica amb l'alumnat amb discapacitat auditiva i la resta del grup?
15. Repts el suport a l'aula de la mestra d'educació especial, orientador/a o de la MALL?
16. Amb les famílies de l'alumnat amb discapacitat auditiva, duus a terme activitats de suport i acompanyament específiques?

Mesures i suports intensius

17. L'alumnat amb discapacitat auditiva, pot utilitzar amb facilitat a l'aula d'alguna ajuda auditiva com una FM, un Mini Mic, etc.?
18. L'alumnat amb discapacitat auditiva, compta amb el suport SIAL dintre de l'aula?
19. L'alumnat amb discapacitat auditiva, rep atenció per part del CREDA?
20. Fas una selecció dels criteris d'avaluació de l'àmbit lingüístic per a l'alumnat amb discapacitat auditiva?

Recursos personals

21. La dotació de mestres del teu centre és suficient?
22. Disposes d'hores de treball fora de l'aula suficients per preparar l'activitat?
23. Disposeu de prou personal per donar suport a les classes?

Recursos materials

24. Hi ha una distribució pública i equitativa dels recursos del centre?
25. Coneixes els recursos que s'han donat al centre per donar suport a l'alumnat que presenta necessitats educatives especials?

26. A classe, hi ha molts tipus de materials diferents perquè els alumnes aprenguin?
27. Al teu centre, s'utilitzen les noves tecnologies per fomentar l'aprenentatge autònom de l'alumnat?
28. Les infraestructures del teu centre faciliten els agrupaments flexibles de l'alumnat?

Recursos metodològics

29. L'assessorament i el suport necessari per part d'especialistes, consideres que és suficient?
30. La teva formació et permet adequar la metodologia en funció dels objectius d'aprenentatge per cada alumne?
31. Treus profit dels recursos tecnològics dels quals disposes?
32. El teu centre potencia la formació relacionada amb l'atenció a la diversitat?

Treball en xarxa

33. Els membres de la comunitat educativa senten el centre com a propi?
34. El professorat i la resta de membres de la comunitat educativa comparteixen la mateixa visió dels alumnes amb necessitats educatives especials?
35. El centre s'implica en les activitats de les institucions de la comunitat?
36. Es convoca tot el personal (professorat i professionals de suport) a les reunions de claustre o equip docent?
37. Tot el professorat d'aula i de suport està implicat en la planificació i la revisió del currículum?
38. Totes les iniciatives que incideixen en el desenvolupament del caràcter inclusiu del centre (EAP, CREDA, CRETDIC...) es coordinen favorablement?
39. Les famílies estan ben informades de les polítiques i de les pràctiques del centre?
40. S'ofereixen moltes oportunitats per tal que les famílies es puguin implicar en el centre (des del suport a activitats puntuals fins a ajudar dins de l'aula)?

Annex 2

Qüestionaris CREDA

Mesures i suports universals

1. Creus que les agrupacions flexibles de l'alumnat per a afavorir el seu aprenentatge són pràctiques habituals?
2. Penses que la distribució dels grups classe, als centres, és heterogènia?
3. Penses que, en general, es veu la diversitat com un recurs ric per incentivar l'aprenentatge i no pas com un problema?
4. Penses que la docència compartida és una pràctica generalitzada?
5. Diries que als centres es fomenta l'aprenentatge cooperatiu (crèdits de síntesi, grups d'investigació, tutoria entre iguals, aprenentatge recíproc...)?
6. Penses que les programacions proporcionen accés i suport a la participació en el currículum comú?
7. Penses que a les aules s'afavoreixen múltiples formes de representació, d'acció i d'expressió?
8. El treball d'educació emocional, forma part del projecte educatiu dels centres?
9. Creus que l'ús d'estratègies d'avaluació és prou variat, i permet que tots els alumnes mostrin les seves habilitats?
10. Diries que el Pla d'Acció Tutorial ajuda en el procés d'ensenyament aprenentatge?
11. En general, creus que es fa ús de la tecnologia com a eina facilitadora d'aprenentatge?
12. Als centres, es treballa per racons o es realitzen tallers?
13. Creus que el context de les aules dels centres facilita l'accés als aprenentatges i a la participació de l'alumnat amb discapacitat auditiva?

Mesures i suports addicionals

14. A les aules, penses que s'utilitza algun tipus d'estratègia comunicativa específica amb l'alumnat amb discapacitat auditiva i la resta del grup?
15. Els docents, reben el suport a l'aula de la mestra d'educació especial, orientador/a o de la MALL?
16. Amb les famílies de l'alumnat amb discapacitat auditiva, es realitzen activitats de suport i acompanyament específiques?

Mesures i suports intensius

17. L'alumnat amb discapacitat auditiva, creus que pot fer servir amb facilitat a l'aula d'alguna ajuda auditiva com una FM, un Mini Mic, etc.?
18. L'alumnat amb discapacitat auditiva, compta amb el suport SIAL dintre de l'aula?
19. L'alumnat amb discapacitat auditiva, rep atenció per part del CREDA?
20. Penses que als centres es realitza una selecció dels criteris d'avaluació de l'àmbit lingüístic per a l'alumnat amb discapacitat auditiva?

Recursos personals

21. Creus que la dotació de mestres dels centres és suficient?
22. Creus que els docents disposen d'hores de treball fora de l'aula suficients per preparar l'activitat?
23. Penses que els centres compten amb prou personal per donar suport a les classes?

Recursos materials

24. Penses que hi ha una distribució pública i equitativa dels recursos dels centres?

25. Coneixes els recursos amb què compten les centres per donar suport a l'alumnat que presenta necessitats educatives especials?
26. A les aules, penses que hi ha molts tipus de materials diferents perquè els alumnes aprenguin?
27. Als centres, s'utilitzen les noves tecnologies per fomentar l'aprenentatge autònom de l'alumnat?
28. Creus que les infraestructures dels centres faciliten els agrupaments flexibles de l'alumnat?

Recursos metodològics

29. Creus que els centres perceben que l'assessorament i el suport necessari per part d'especialistes, és suficient?
30. La formació dels docents, penses que permet adequar la metodologia en funció dels objectius d'aprenentatge per cada alumne?
31. Penses que els docents treuen profit dels recursos tecnològics dels que disposen?
32. Creus que els centres potencien la formació relacionada amb l'atenció a la diversitat?

Treball en xarxa

33. Penses que els membres de la comunitat educativa senten els centres com a propi?
34. El professorat i la resta de membres de la comunitat educativa comparteixen la mateixa visió dels alumnes amb necessitats educatives especials?
35. Penses que els centres s'implica en les activitats de les institucions de la comunitat?
36. Als centres, es compta amb tot el personal (professorat i professionals de suport) per a les reunions de claustre o equip docent?
37. Penses que tot el professorat d'aula i de suport està implicat en la planificació i la revisió del currículum?
38. Creus que es coordinen favorablement totes les iniciatives que incideixen en el desenvolupament del caràcter inclusiu dels centres (EAP, CREDA, CRETDIC...)?
39. Penses que les famílies estan ben informades de les polítiques i de les pràctiques dels centres?
40. Als centres, creus que s'ofereixen moltes oportunitats per tal que les famílies es puguin implicar en el centre (des del suport a activitats puntuals fins a ajudar dins de l'aula)?

Annex 3

Qüestionari EAP

Mesures i suports universals

1. Creus que les agrupacions flexibles de l'alumnat per a afavorir el seu aprenentatge són pràctiques habituals?
2. Penses que la distribució dels grups classe, als centres, és heterogènia?
3. Penses que, en general, es veu la diversitat com un recurs ric per incentivar l'aprenentatge i no pas com un problema?
4. Penses que la docència compartida és una pràctica generalitzada?
5. Diries que als centres es fomenta l'aprenentatge cooperatiu (crèdits de síntesi, grups d'investigació, tutoria entre iguals, aprenentatge recíproc...)?
6. Penses que les programacions proporcionen accés i suport a la participació en el currículum comú?
7. Penses que a les aules s'afavoreixen múltiples formes de representació, d'acció i d'expressió?
8. El treball d'educació emocional, forma part del projecte educatiu dels centres?
9. Creus que l'ús d'estratègies d'avaluació és prou variat, i permet que tots els alumnes mostrin les seves habilitats?
10. Diries que el Pla d'Acció Tutorial ajuda en el procés d'ensenyament aprenentatge?
11. En general, creus que es fa ús de la tecnologia com a eina facilitadora d'aprenentatge?
12. Als centres, es treballa per racons o es realitzen tallers?
13. Creus que el context de les aules dels centres facilita l'accés als aprenentatges i a la participació de l'alumnat amb discapacitat auditiva?

Mesures i suports addicionals

14. A les aules, penses que s'utilitza algun tipus d'estratègia comunicativa específica amb l'alumnat amb discapacitat auditiva i la resta del grup?
15. Els docents, reben el suport a l'aula de la mestra d'educació especial, orientador/a o de la MALL?
16. Amb les famílies de l'alumnat amb discapacitat auditiva, es realitzen activitats de suport i acompanyament específiques?

Mesures i suports intensius

17. L'alumnat amb discapacitat auditiva, creus que pot fer servir amb facilitat a l'aula d'alguna ajuda auditiva com una FM, un Mini Mic, etc.?
18. L'alumnat amb discapacitat auditiva, compta amb el suport SIAL dintre de l'aula?
19. L'alumnat amb discapacitat auditiva, rep atenció per part del CREDA?
20. Penses que als centres es realitza una selecció dels criteris d'avaluació de l'àmbit lingüístic per a l'alumnat amb discapacitat auditiva?

Recursos personals

21. Creus que la dotació de mestres dels centres és suficient?
22. Creus que els docents disposen d'hores de treball fora de l'aula suficients per preparar l'activitat?
23. Penses que els centres compten amb prou personal per donar suport a les classes?

Recursos materials

24. Penses que hi ha una distribució pública i equitativa dels recursos dels centres?

25. Coneixes els recursos amb què compten les centres per donar suport a l'alumnat que presenta necessitats educatives especials?
26. A les aules, penses que hi ha molts tipus de materials diferents perquè els alumnes aprenguin?
27. Als centres, s'utilitzen les noves tecnologies per fomentar l'aprenentatge autònom de l'alumnat?
28. Creus que les infraestructures dels centres faciliten els agrupaments flexibles de l'alumnat?

Recursos metodològics

29. Creus que els centres perceben que l'assessorament i el suport necessari per part d'especialistes, és suficient?
30. La formació dels docents, penses que permet adequar la metodologia en funció dels objectius d'aprenentatge per cada alumne?
31. Penses que els docents treuen profit dels recursos tecnològics dels que disposen?
32. Creus que els centres potencien la formació relacionada amb l'atenció a la diversitat?

Treball en xarxa

33. Penses que els membres de la comunitat educativa senten els centres com a propi?
34. El professorat i la resta de membres de la comunitat educativa comparteixen la mateixa visió dels alumnes amb necessitats educatives especials?
35. Penses que els centres s'implica en les activitats de les institucions de la comunitat?
36. Als centres, es compta amb tot el personal (professorat i professionals de suport) per a les reunions de claustre o equip docent?
37. Penses que tot el professorat d'aula i de suport està implicat en la planificació i la revisió del currículum?
38. Creus que es coordinen favorablement totes les iniciatives que incideixen en el desenvolupament del caràcter inclusiu dels centres (EAP, CREDA, CRETDIC...)?
39. Penses que les famílies estan ben informades de les polítiques i de les pràctiques dels centres?
40. Als centres, creus que s'ofereixen moltes oportunitats per tal que les famílies es puguin implicar en el centre (des del suport a activitats puntuals fins a ajudar dins de l'aula)?

(Preguntes extres)

41. Creus que les diverses formes de suport psicopedagògic que preveu la normativa s'utilitzen per reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat?
42. Els equips d'assessorament psicopedagògic contribueixen a la planificació de l'ensenyament i l'aprenentatge de manera que s'evitin les barreres a l'aprenentatge?
43. Els informes sobre les necessitats educatives especials es basen en els punts forts dels alumnes i en les possibilitats per al seu desenvolupament, més que concentrar-se en la identificació de les diferències?
44. Els informes sobre les necessitats educatives especials especifiquen els canvis en l'organització de l'ensenyament i l'aprenentatge que es necessiten per potenciar la participació en el currículum ordinari i en el treball amb els altres alumnes?

45. Els informes sobre les necessitats educatives especials especifiquen els suports necessaris per potenciar la participació en el currículum ordinari i en la comunitat?

Annex 4

En la següent taula s'estableix una correlació entre cadascun dels objectius específics i les preguntes dels qüestionaris:

Relació objectius, instruments i preguntes de la investigació

O. GENERAL	O. ESPECÍFICS	INSTRUMENTS Qüestionaris	PREGUNTES	
Investigar com es duu a terme la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva a l'educació obligatòria tant a educació primària com secundària de Badalona.	Identificar quines són les mesures i suports universals, addicionals i intensius posats en pràctica per a garantir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva.	Docents	De la 1 a la 20	
		EAP	De la 1 a la 20 De la 41 a la 45	
		CREDA	De la 1 a la 20	
	Recollir les opinions sobre els diferents agents sobre la suficiència (o mancança) de recursos (materials, metodològics i personals) per a garantir la inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat auditiva.	Analitzar el treball en xarxa dut a terme per a garantir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva.	Docents	De la 21 a la 32
			EAP	De la 21 a la 32
			CREDA	De la 21 a la 32
		Docents	De la 33 a la 40	
		EAP	De la 33 a la 40	
		CREDA	De la 33 a la 40	

Nota: Elaboració pròpia