

La transformació d'un mur educatiu en un refugi

*Anàlisi de les pràctiques educatives que faciliten la
inclusió dels infants provinents de contextos en
conflicte bèl·lic*

Anna Moncunill Clèries

Màster Universitari de Psicopedagogia

Universitat Oberta de Catalunya

Àmbit: Educació Inclusiva

Tutor: Lluís Solà Descamps

Curs 2023-2024

RESUM

Les recents onades migratòries han comportat un augment del nombre d'infants refugiats provinents d'un context en conflicte bèl·lic a les escoles de Catalunya. El present estudi pretén analitzar les pràctiques educatives que faciliten la inclusió de l'alumnat refugiat i valorar la percepció docent respecte la formació i el coneixement en aquest àmbit. Per aconseguir-ho, s'ha utilitzat la metodologia mixta a través d'un disseny quantitatiu *ex-post-facto* de tipus transversal amb una mostra de 12 docents, a qui es va administrar una adaptació del qüestionari *Refugee and immigrant populations: A survey of a teacher perspectives* (Kurbegovic, 2015). D'altra banda, s'ha fet ús del disseny qualitatiu a través d'una entrevista semiestructurada i no directiva dirigida a una especialista en psicotrauma infantil i tutora d'aula d'acollida. Els resultats obtinguts revelen una mancança en la formació docent en relació a l'atenció de l'alumnat refugiat i, conseqüentment, un desconeixement respecte les pràctiques educatives que faciliten la inclusió d'aquests a les aules.

Paraules clau: educació inclusiva, pràctiques educatives inclusives, percepció docent, alumnat refugiat, educació intercultural

ABSTRACT

The recent waves of migration have led to an increase in the number of refugee children from a context of armed conflict in schools in Catalonia. This study aims to analyze educational practices that facilitate the inclusion of refugee students and evaluate teachers' perceptions regarding training and knowledge in this area. To achieve this, a mixed methodology has been employed through a cross-sectional *ex-post-facto* quantitative design with a sample of 12 teachers, to whom an adapted version of the questionnaire "Refugee and Immigrant Populations: A Survey of Teacher Perspectives" (Kurbegovic, 2015) was administered. Additionally, a qualitative design was used through a semi-structured, non-directive interview directed at a specialist in child psychotrauma and a classroom support teacher. The results reveal a lack of teacher training regarding the care of refugee students and, consequently, a lack of knowledge regarding educational practices that facilitate their inclusion in classrooms.

Key words: inclusive education, inclusive educational practices, teacher's perception, refugee students, intercultural education.

ÍNDEX DE CONTINGUT

1. INTRODUCCIÓ.....	5
2. JUSTIFICACIÓ.....	7
3. MARC NORMATIU.....	8
3.1. Marc normatiu internacional i europeu	8
3.2. Legislació estatal i normativa autonòmica	8
4. MARC TEÒRIC.....	10
4.1. Criteris de recerca de la informació	10
4.1.1. Paraules clau	10
4.1.2. Fonts documentals.....	10
4.1.3. Criteris de selecció dels articles	10
4.2. Concepció sobre el dret a l'educació de les persones refugiades	11
4.3. Concepte d'inclusió de l'alumnat refugiat.....	11
4.3.1. Definició d'educació inclusiva	12
4.3.2. Un sistema educatiu inclusiu	12
4.3.2.1. Mesures i suports per a l'atenció educativa inclusiva.....	13
4.3.2.2. Concepte del document del Pla de Suport Individualitzat.....	14
4.3.2.3. Recursos per avançar cap a la inclusió educativa	15
4.4. Concepte de diversitat cultural: interculturalitat i multiculturalitat	16
4.4.1. Necessitats de l'alumnat nouvingut refugiat	16
4.4.1.1. Necessitats lingüístiques i culturals.....	17
4.4.1.2. Intervenció psicològica i emocional	17
4.4.1.3. Gestió de l'aula amb l'alumnat nouvingut refugiat.....	18
4.4.1.4. Paper del professorat i pràctiques educatives facilitadores de la inclusió	18
4.5. Estudis relacionats amb les variables de la investigació	19
4.6. Aportació a la societat i a l'ètica professional	20
4.6.1. L'aportació a la societat	20
4.6.2. L'ètica professional.....	20
5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	22
5.1 Objectius de treball	22
6. MARC METODOLÒGIC.....	24
6.1 Enfocament metodològic	24
6.2 Planificació de la investigació	24
6.2.1 Context.....	24
6.2.2 Població i mostra.....	25
6.2.3 Instruments.....	26
6.2.4 Estratègia de recollida de dades	27
6.3 Estratègia d'anàlisi de dades	27
6.4 Temporització.....	28
7. ANÀLISI DE RESULTATS	29

7.1 Anàlisi relatiu a la mostra	29
7.2 Anàlisi relatiu als objectius	30
8. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	38
8.1 Discussió	38
8.1.1 Com les situacions traumàtiques viscudes influeixen en l'arribada a l'escola ordinària d'un país receptor?.....	38
8.1.2 Hi ha un escàs acompanyament emocional i de salut mental en el procés d'acollida a l'escola?.....	39
8.1.3 Existeix un pla enfocat a aquesta tipologia d'alumnat?.....	40
8.1.4 Els docents tenen suficient formació per fomentar la inclusió educativa d'aquest alumnat?	41
8.2 Conclusions de la investigació	42
8.3 Limitacions de la investigació i propostes de millora	43
8.4 Perspectiva de futur	44
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	46
ANNEXOS	53
Annex 1. Taula de relació d'objectius, constructes i variables.....	53
Annex 2. Relació entre els objectius d'estudi i els instruments de mesura i ítems.....	55
Annex 3. Guió de preguntes per l'entrevista a la tutora d'aula d'acollida	56
Annex 4. Qüestionari de percepció docent sobre la inclusió de l'alumnat refugiat.....	58
Annex 5. Transcripció entrevista tutora d'aula d'acollida	62

Índex de taules i figures

Figura 1: Mesures i suports per l'atenció educativa inclusiva	14
Taula 1: Centres educatius a Igualada	24
Taula 2: Serveis i recursos de l'educació inclusiva	25
Figura 2: Descripció de la mostra	25
Taula 3: Planificació temporal de la investigació	28
Taula 4: Categorització del bloc 2 de l'entrevista a la tutora d'aula d'acollida	30
Taula 5: Categorització del bloc 2 de l'entrevista a la tutora d'aula d'acollida	32
Taula 6: Categorització del bloc 2 de l'entrevista a la tutora d'aula d'acollida	33
Taula 7: Descriptius de la implementació de pràctiques educatives.....	34
Taula 8: Descriptius de la formació docent	35
Taula 9: Categorització del bloc 3 de l'entrevista a la tutora d'aula d'acollida	35
Taula 10: Descriptius de les necessitats de l'alumnat refugiat	36
Taula 11: Descriptius totals de cada bloc	37

1. INTRODUCCIÓ

A l'inici dels anys 90 comencen a arribar a Catalunya persones migrants d'altres països, ja sigui per motius econòmics i/o bèl·lics. Amb l'arribada de dites persones, al sistema educatiu s'hi comencen a incorporar infants nouvinguts, fet que segueix augmentant fins avui en dia (Departament d'Educació, 2020). D'aquesta manera, la comunitat educativa s'ha vist obligada a replantejar certs aspectes del sistema per tal de poder incloure aquesta tipologia d'alumnat i les necessitats inherents.

Segons el *Decret 150/2017* publicat a Catalunya l'any 2017, l'alumnat nouvingut és considerat alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu, atès que presenta unes necessitats derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu i la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges. En afegit, el present decret fa referència a què tots els centres educatius han de dur a terme una atenció educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, és a dir, és necessari que els docents emprin estratègies i metodologies d'aprenentatge per incloure tot l'alumnat dins l'aula ordinària. Així mateix, Uptin, Wright i Hardwood a Sigridur (2017) afirmen que l'escola té un rol molt significatiu en el procés d'inclusió de l'alumnat refugiat, atès que aquesta és el primer espai de contacte amb la nova societat. Tenint en compte aquest fet, la formació dels mestres ha de contemplar la inclusió de tota mena d'alumnat i les seves necessitats, així com pràctiques educatives efectives per l'atenció d'aquests. Concretament, Richardson et al. (2018) posen èmfasi en els beneficis positius que té l'aplicació adequada de mesures i pràctiques educatives per acollir dit alumnat.

La investigació que a continuació es desenvolupa pretén estudiar el procés d'inclusió que realitza el col·lectiu d'alumnat refugiat d'aquesta comunitat en el moment d'arribada a l'escola i aprofundir en el conjunt d'actituds i pràctiques educatives que són essencials per tal de facilitar-los la inclusió al sistema educatiu. En aquesta mateixa línia, busca aprofundir en aquells factors clau per la seva implementació a les aules així com les mesures i serveis externs disponibles per acompanyar-los en dit procés.

El plantejament d'aquest estudi s'estructura a partir de dos grans blocs. Per una banda, es descriu la normativa vigent entorn a la inclusió educativa i s'exposa un marc teòric a través d'una aproximació al concepte de sistema educatiu inclusiu i alumnat refugiat, així com les interrelacions entre ambdós conceptes. Es repassen les diverses mesures i suports que els centres educatius disposen per atendre l'alumnat des d'una perspectiva inclusiva i es puntualitzen les principals necessitats que presenta l'alumnat refugiat en el moment d'arribada al centre. Finalment, es fa

esment dels estudis i antecedents literaris en aquest àmbit i l'aportació d'aquest a la societat i l'ètica professional. Per altra banda, es presenta el plantejament del problema i els objectius que pretén perseguir la investigació. L'apartat del marc metodològic detalla la tipologia de recerca que s'ha dut a terme, el context i els instruments emprats per la recollida de dades, sent aquests una entrevista i un qüestionari. Seguidament, es duu a terme l'anàlisi de resultats a partir dels quals, s'exposen les conclusions elaborades, així com les limitacions i les perspectives de futur que apareixen.

Per acabar, convé ressaltar la pertinença d'aquesta recerca atès que no hi ha antecedents de literatura que contemplin les necessitats que presenta l'alumnat provinent d'un context bèl·lic en l'àmbit de l'educació formal. En conseqüència, el present estudi ofereix evidències als professionals educatius sobre pràctiques que potencien el desenvolupament de dits infants i són beneficioses pel seu benestar.

2. JUSTIFICACIÓ

La principal motivació d'aquest estudi prové del voluntariat dut a terme al camp de refugiats de Moria (Lesbos) l'estiu del 2019. La recent arribada de diversos infants procedents de contextos en conflicte bèl·lic suposa un repte i una oportunitat per la societat i, consegüentment, els centres educatius. Si bé és cert que els centres educatius estan acostumats a rebre alumnat nouvingut, els infants refugiats conserven sentiments dolorosos referents a les situacions bèl·liques viscudes al país d'origen. D'aquesta manera, la comunitat educativa ha de realitzar un treball enfocat a l'acompanyament emocional, la convivència i el dol.

Malgrat la present literatura científica sobre aquesta temàtica, existeix una manca de formació dels docents en aquesta temàtica, aspecte que dificulta l'acollida i inclusió de l'alumnat refugiat als centres. Reviriego (2020) estudia la eines que necessita adquirir el professorat per tal de ser competent en l'acollida a les aules i evidencia la manca de formació en l'àmbit emocional i posttraumàtic. Tarabini i Curran (2019) apunten les diferències de fracàs i abandonament escolar entre l'alumnat autòcton i el nouvingut, sent del 29,2% en el primer cas i del 42% l'alumnat d'incorporació tardana. Davant d'aquestes dades, és necessari un replantejament de les pràctiques educatives que empren els professionals i un anàlisi d'aquells aspectes beneficiosos per l'alumnat nouvingut amb el fi de construir un sistema educatiu realment inclusiu.

Així mateix, la formació docent hauria de desenvolupar-se tal com indiquen Peñalva i Leiva (2019) al voltant de la competència intercultural, entesa com actituds positives cap a la diversitat cultural, capacitat comunicativa, eines per resoldre conflictes en situacions interculturals i consciència sobre la pròpia cultura i la influència en el procés d'inclusió. No obstant, la formació docent no permet que aquests últims disposin de les habilitats per atendre les necessitats de la realitat intercultural, fet que influeix directament i negativament en la qualitat de l'educació (Peñalva et al., 2017).

En efecte, la globalització i el flux constant de desplaçaments de persones ha comportat i segueix comportant canvis en tota la societat i, consegüentment, en el sistema educatiu. Així doncs, l'estudi i aprofundiment en la literatura d'aquesta temàtica, fa rellevant la pertinença d'aquesta investigació en el marc del context educatiu català.

3. MARC NORMATIU

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar les pràctiques educatives implementades pels docents per incloure l'alumnat refugiat a l'escola així com la percepció dels docents de la seva formació respecte aquest aspecte. Així doncs, per tal de contextualitzar el tema d'investigació és necessari establir la normativa que regula la inclusió educativa en relació a l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu. Així mateix, és necessari contemplar les polítiques internacionals que regulen els drets dels migrants i menors i, alhora, els documents que defineixen el concepte d'inclusió al sistema educatiu en un estat membre de la Unió Europea. A més a més, la política educativa espanyola defineix les línies generals d'inclusió al sistema educatiu i és la legislació catalana qui ofereix una concreció dels aspectes a tenir en compte per garantir una inclusió educativa a les aules.

3.1. Marc normatiu internacional i europeu

La normativa internacional i europea estipula el dret a l'educació, especificant que tots els individus tenen el dret universal, inalienable i indivisible a ser educats, independentment de qui són o en quin context viuen (Convenció sobre els drets dels infants, 1989). En aquest sentit, l'any 2016 s'estipula com a eix prioritari diverses polítiques socials i educatives per la integració i acollida dels migrants amb el fi d'evitar situacions de guetització (Agenda Europea per a la Integració de Nacionals de Tercers Països, 2016). Aquestes normatives impacten positivament en el procés d'integració a les noves comunitats i evidencien la necessitat d'adaptar els sistemes educatius dels estats membre de la Unió Europea a aquesta nova realitat. En aquesta línia, l'Assemblea General de les Nacions Unides defineix el dret a l'educació com un instrument clau per fomentar una educació inclusiva basada en la diversitat cultural on els infants migrants puguin aconseguir un desenvolupament personal i social (Declaració de Nova York per als migrants i refugiats, 2016).

En efecte, el conjunt de les polítiques anteriorment exposades deixa a entreveure que, a nivell internacional, la diversitat és reconeguda com l'essència de la societat actual, on l'accés a l'educació es basa en l'equitat des d'una mirada inclusiva i acollidora.

3.2. Legislació estatal i normativa autonòmica

Els darrers anys han anat apareixent i modificant-se diverses lleis per tal d'avançar cap a un sistema educatiu inclusiu a l'Estat Espanyol i, concretament, a Catalunya. 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), especifica que l'educació de tot l'alumnat, independentment de les característiques i necessitats que aquest presenti, ha d'estar basada en els principis d'equitat, inclusió i participació i accessibilitat. En aquesta mateixa línia, la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, també inclou el principi d'inclusió social i cohesió social (LEC, 2009) a l'article 81, on d'una banda, es clarifica que "l'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva" (p.45) i, d'altra banda, que és essencial "adequar l'activitat educativa per atendre la diversitat de l'alumnat i l'assoliment d'una igualtat d'oportunitats i d'accessibilitat" (p.5). Així doncs, el sistema educatiu adopta un rol clau en l'acollida i inclusió dels infants nous en termes d'atenció a les seves necessitats i de foment del respecte de la diversitat cultural.

La concreció d'aquests conceptes apareix en el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, on s'adopta una mirada de modificació del centre per acollir a l'alumnat i no a l'inrevés. El present estudi es centra en els dos primers capítols que detallen el concepte d'atenció educativa així com les mesures i els suports per a l'atenció de l'alumnat i la detecció i avaluació de les seves necessitats educatives.

Una de les línies principals d'actuació per atendre la diversitat cultural són els conjunt de mesures i suports per atendre a l'alumnat amb l'objectiu d':

afavorir el seu desenvolupament personal i social perquè avancin en l'assoliment de les competències de cada etapa educativa i la transició a la vida adulta, en el marc d'un sistema educatiu inclusiu (Departament d'Ensenyament, 2017, p.3).

En aquesta línia, el decret presenta mesures i suports de diversa tipologia i intensitat (universals, addicionals i intensius) que pot requerir l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), com és el cas de l'alumnat refugiat, atès que es consideren alumnes d'origen estranger amb necessitats educatives derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i de l'escolaritat prèvia deficitària (Departament d'Ensenyament, 2017). Quant a les mesures i suports, especifica la implicació diversos agents educatius des de l'equip directiu, el claustre de mestres, la Comissió de els serveis educatius externs o la Comissió d'Atenció Educativa Inclusiva i, alhora, la diversitat de funcions i responsabilitats de cadascú. En aquesta direcció, el Document per a l'organització i gestió dels centres (Departament d'Educació, 2023) encara posa més èmfasi en aquest aspecte i detalla les funcions de cadascun dels suports implicats en la inclusió de l'alumnat a les aules, així com el marc d'actuació dels serveis externs que hi intervenen.

4. MARC TEÒRIC

4.1. Criteris de recerca de la informació

Un cop exposada la normativa que regula la inclusió educativa de l'alumnat refugiat amb incorporació tardana al sistema educatiu, les mesures i suports que pretenen donar resposta a les necessitats que aquests presenten, així com la seva relació amb els objectius generals que es plantegen en el present estudi; a continuació s'exposen els criteris de selecció que s'han contemplat a l'hora de realitzar la documentació del marc teòric segons les paraules claus utilitzades, els criteris aplicats i les fonts documentals.

4.1.1. Paraules clau

Per realitzar la recerca dels referents teòrics i normatius s'han utilitzat com a paraules clau Alumnat refugiat i Inclusió educativa. D'una banda, en relació al terme alumnat refugiat es fa servir la paraula educació intercultural. D'altra banda, pel que fa al terme inclusió educativa s'utilitzen les paraules necessitats específiques de suport educatiu, pràctiques educatives inclusives, aula ordinària i percepció docent.

Així mateix, la cerca es realitza en tres idiomes diferents, fet que suposa traduir dites paraules al català, al castellà i a l'anglès per tal de tenir accés a diversos estudis tant nacionals com internacionals.

4.1.2. Fonts documentals

La documentació relativa a les normatives citades ha estat extreta dels portals jurídics de la Generalitat de Catalunya i de la Unió Europea. Pel que fa a la recerca documental teòrica, s'ha fet ús de les bases de dades Dialnet, Google Acadèmic i biblioteques en línia com la de la Universitat Oberta de Catalunya. A més a més, també s'han consultat articles publicats a revistes referents a l'àmbit educatiu com la Revista Universal d'Investigació Educativa (Universal Journal of Educational Research) i la Revista de Educación.

4.1.3. Criteris de selecció dels articles

A l'hora de cercar els articles i, posteriorment, fer-ne la selecció, s'han tingut en compte diversos aspectes com l'any de publicació, l'idioma i l'impacte. En primer lloc, els articles científics seleccionats són publicacions no anteriors a 10 anys per tal de comptar amb resultats i evidències actualitzades. En segon lloc, també s'ha tingut en compte l'impacte de cadascun dels

articles en l'àmbit de la psicopedagogia, seleccionant aquells estudis que han estat citats per altres autors, fet que atorga prestigi, fiabilitat i rigor a les seves aportacions teòriques.

A l'Annex 1 es presenta la taula amb la informació resumida quant al marc teòric i als constructes que s'hi descriuen amb relació als dos objectius generals d'aquest estudi i els objectius específics que se'n deriven.

4.2. Concepció sobre el dret a l'educació de les persones refugiades

El present estudi es centra en la inclusió dels infants refugiats en el marc del sistema educatiu català. Ara bé, per tal de poder definir el dret a l'educació de les persones refugiades, cal prèviament, determinar el concepte de refugiat. En aquesta línia, la Convenció de Ginebra del 1951 relativa a l'Estatut dels Refugiats estableix que una persona refugiada és:

qualsevol persona que degut a fundades preocupacions de ser perseguida per motius de raça, religió, nacionalitat, pertinença a determinats grups socials o opinions polítiques, es trobi fora del país de la seva nacionalitat i no pugui o, a causa de dites preocupacions, no vulgui acollir-se a la protecció de tal país; o que, mancant de nacionalitat i trobant-se, a conseqüència de dits esdeveniments, fora del país on abans tenia la seva residència habitual, no pugui o no vulgui tornar a aquest (UNHCR, 2019).

Pel que fa al dret a l'educació de les persones refugiades, aquest es troba defensat en diversos marcs teòrics, inclosa la Convenció dels Drets dels Infants, on s'estipula que tots els individus tenen el dret universal, inalienable i indivisible de ser educats, independentment de qui són o en quin context viuen (Pigozzi, 1999; Nicola i Triplehorn, 2003; Save the Children, 2008; Demirdjian, 2011). Així mateix, els infants refugiats tenen el dret d'anar a l'escola i cursar l'etapa de l'educació bàsica, atès que és on s'adquireixen les competències bàsiques que serveixen de base per l'educació futura i, posteriorment, desenvolupar-se a la societat (Leah, 2019).

4.3. Concepte d'inclusió de l'alumnat refugiat

Prenent de base que qualsevol infant refugiat ha d'estar escolaritzat, la major part d'escoles d'arreu del continent han començat a incloure dits infants a les aules ordinàries. Si bé és cert, l'informe Warnock va ser el punt d'inflexió a partir del qual es van començar a iniciar reformes als sistemes educatius dels principals països de la Unió Europea (López-Torrijo, 2009). En afegitó, l'any 2012 l'UNHCR va incloure un nou paradigma al voltant de l'educació dels refugiats especificant l'escolarització d'aquests en centres escolars del sistema nacional (UNHCR, 2012),

ja que fins aleshores, la major part de dits infants eren escolaritzats en centres segregats on es treballava a partir del currículum del seu país d'origen i amb la seva llengua materna (Dyden-Peterson, 2016), fet que no afavoria la inclusió d'aquests a la societat.

4.3.1. Definició d'educació inclusiva

Segons Stainback (2001), es defineix l'educació inclusiva com:

un procés pel qual s'ofereix a tots els nens i nenes, sense distinció pel que fa a la capacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de seguir sent membres de les aules regulars i d'aprendre dels seus companys, i amb ells, a l'aula (p.22).

Alhora, Ainscow (2003) proposa que la inclusió ha de fomentar la participació, la presència i l'èxit de tot l'alumnat reduint així les barreres que aquests es troben a l'hora de poder accedir a l'aprenentatge. Verdugo i Rodríguez (2013) afegixen que l'escola inclusiva se sustenta en tres principis bàsics: l'equitat, la cooperació i la solidaritat i considera les diferències com a font d'aprenentatge i enriquiment. En efecte, el concepte d'educació inclusiva és interpretat des de diverses perspectives però, tal com s'ha evidenciat, totes comparteixen els mateixos conceptes de base.

4.3.2. Un sistema educatiu inclusiu

El present estudi té com a objectiu analitzar la percepció dels docents en relació a la seva formació per incloure l'alumnat refugiat al sistema educatiu. Així doncs, és necessari conèixer les directrius marcades pel Departament d'Educació pel que fa a la inclusió a les escoles.

Davant de la necessitat de fer efectiu un sistema educatiu inclusiu, el Departament d'Educació publica el Decret 150/2017 enfocat a l'atenció educativa de l'alumnat en un sistema educatiu inclusiu (Departament d'Ensenyament, 2017) centrat en concretar les mesures i suports que dit sistema destina a l'alumnat per tal d'afavorir el seu desenvolupament. Concretament a l'article 3, s'hi especifiquen les mesures i suports, graduades segons la seva tipologia i intensitat, que pot requerir l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE). Així doncs, és notori destacar que l'alumnat refugiat és considerat dins d'aquesta tipologia d'infants, atès que són:

alumnes d'origen estranger amb necessitats educatives derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i de l'escolaritat prèvia deficitària (p.4).

4.3.2.1. Mesures i suports per a l'atenció educativa inclusiva

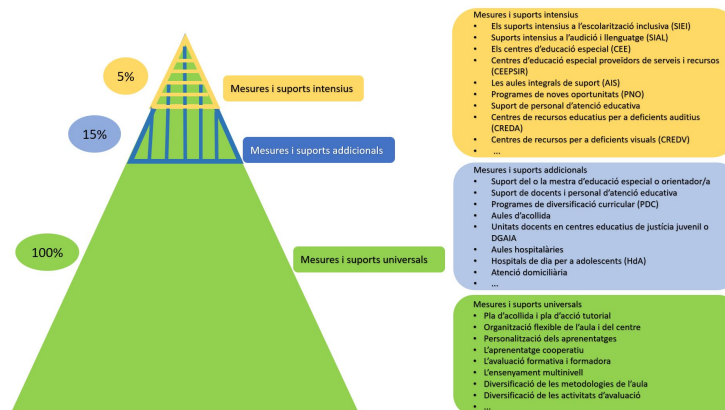
Per tal d'atendre l'alumnat des d'una perspectiva inclusiva, els centres educatius han de preveure diverses mesures i suports per poder donar resposta a totes les necessitats educatives de l'alumnat. Tal com s'ha comentat amb anterioritat, dites mesures queden detallades al Decret 150/2017 i classificades en tres tipus segons la seva intensitat: universals, addicionals i intensives (Departament d'Ensenyament, 2017). Les mesures universals són adreçades a tot l'alumnat, ja que faciliten l'accés a l'aprenentatge independentment de les característiques de cadascú. Pel que fa a les mesures addicionals són tots aquells suports destinats a l'alumnat amb NESE, inclòs l'alumnat refugiat, que esdevenen accions temporals per tal d'ajustar la resposta pedagògica per afavorir l'aprenentatge. Respecte les mesures intensives, es destaca que són actuacions extraordinàries per alumnat que presenta una necessitat educativa especial i esdevenen accions de llarga durada i alta intensitat.

En efecte, considerant l'alumnat refugiat com infants que presenten una NESE, són susceptibles a rebre alguna mesura o suport del tipus addicional. La Comissió d'Atenció Educativa Inclusiva, òrgan de qualsevol centre educatiu, té la funció d'ajustar les mesures i suports a cadascun dels infants i les necessitats que aquests presentin. Així mateix, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) és qui realitza una avaluació psicopedagògica de l'alumnat i, conjuntament amb la Mestre de Suport a la Inclusió, es determinen les accions més adequades a aplicar (Departament d'Educació, 2015). En els casos d'alumnat d'origen estranger, també hi intervé l'Equip d'assessorament i suport en Llengua, Interculturalitat i Cohesió social (ELIC).

Retornant a les mesures addicionals per l'alumnat nouvingut, les escoles també disposen d'aules d'acollida on s'ofereix suport personalitzat a través del programa de Suport Lingüístic i Social (SLS) o el Pla de Llengua i Cohesió Social. No obstant, és notori destacar que Carrasco i Coronel (2017) alerten de la controvèrsia que suposa l'aplicació d'aquest suport, atès que segons la seva organització pot esdevenir una eina d'integració inclusiva o bé un espai segregador, ja que pot arribar a dificultar la inclusió de l'alumnat per manca de contacte i diàleg amb els infants de l'aula ordinària. Tot i així, Fernández et al. (2017), exposen l'eficàcia de dites aules a l'hora d'assolir els objectius curriculars i d'aprenentatge de la llengua.

Figura 1

Mesures i suports per l'atenció educativa inclusiva



Font: Departament d'Educació, 2023.

4.3.2.2. Concepte del document del Pla de Suport Individualitzat

Prenent de base que els centres educatius han d'oferir opcions variades per donar resposta a les necessitats de tot l'alumnat, la personalització de l'aprenentatge és un aspecte clau per tal de permetre assolir les competències de l'escolarització bàsica a tot l'alumnat. Tal com puntualitza el Consell Escolar de Catalunya (2014), la personalització no és un model d'intervenció sinó que és la resposta a l'exigència de centrar-se en l'alumne i en la formació de la persona en la seva totalitat. Per tant, per tal de dur a terme aquesta personalització de l'aprenentatge, el Pla de Suport Individualitzat esdevé clau per donar resposta a totes les necessitats que presenta l'alumnat i actuar en conseqüència.

El pla de suport individualitzat (PI) és un document que:

recull les valoracions i la presa de decisions dels equips docents sobre la planificació de mesures, actuacions i suports per donar resposta a situacions singulars de determinats alumnes en tots els contextos en què es desenvolupa el projecte educatiu (Departament d'Educació, 2023, p.15).

El Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica estableix que durant tota l'educació bàsica el pla de suport individualitzat s'ha d'elaborar per a aquell alumnat inclòs en els casos que determina el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, és a dir, l'alumnat amb NESE. Tal com detalla el Departament d'Educació (2023), un cop identificades les

característiques personals i els aprenentatges previs de cada infant, es detallen les mesures i suports més adients a ser implementades i s'estableixen els criteris d'avaluació referents a l'assoliment de les competències específiques del currículum.

En síntesi, l'adequada aplicació de les mesures i suports en els processos d'aprenentatge, fomenta un desenvolupament de les fortaleses de l'alumnat, afavoreix establir vincle amb el grup i facilita la participació a l'aula, promovent així la inclusió de l'alumnat nouvingut i el sentiment de pertinença.

4.3.2.3. Recursos per avançar cap a la inclusió educativa

L'*Index for Inclusion* d'Ainscow i Booth (2002) és una eina que incentiva als centres educatius a desenvolupar una educació inclusiva, atès que permet percebre, introduir i mantenir els canvis que requereix la comunitat educativa en cada moment. L'any 2011 es va reeditar dit recurs per tal d'adaptar-lo a la realitat de les escoles i acurar els indicadors que s'hi detallen a les necessitats d'aquest món tant canviant. L'*Index* no ofereix una planificació sobre el procés d'inclusió, sinó que promou l'autoavaluació del centre a través de tres dimensions: la cultura, les polítiques i les pràctiques inclusives. D'aquesta manera, cada centre duu a terme el seu procés de transformació segons les particularitats del seu context (Vélez et al., 2018).

Diversos estudis afirmen que els centres on s'aplica l'eina fomenten que els docents prenguin consciència sobre el vertader sentit de la inclusió i, conseqüentment puguin desenvolupar la seva identitat inclusiva (Gutiérrez et al, 2014; Oswald, 2014).

La *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva* de Save the Children (2013) té l'objectiu d'oferir a la comunitat educativa eines per millorar l'aprenentatge i la participació dels infants i, alhora, brindar les eines necessàries per identificar aquelles pràctiques que fomenten la inclusió. La guia consta de diversos apartats que permeten reflexionar sobre els aspectes que condicionen un entorn inclusiu i, al mateix temps, exposen experiències que han donat evidències d'incidir en la inclusió. A tall d'exemple, s'avaluen ítems relacionats amb l'accessibilitat a la participació, les altes expectatives, les agrupacions de l'alumnat, la participació de les famílies o bé la interacció amb l'entorn proper al centre educatiu, entre d'altres.

4.4. Concepte de diversitat cultural: interculturalitat i multiculturalitat

L'educació ha estat el vehicle per assimilar les minories a la cultura majoritària d'una societat. Ara bé, aquest pont d'unió no sempre ha facilitat la inclusió i acollida de la cultura minoritària, atès que en diverses situacions, aquesta s'ha vist desvaloritzada (Higuera i Castillo, 2015). Osuna (2012) exposa que l'educació intercultural hauria d'entendre's des d'una perspectiva holística de manera que intercultural no es vegi com un adjectiu sinó que quedi impregnat en el dia a dia de les pràctiques educatives. Així mateix, una educació intercultural permet que l'alumnat reflexioni críticament sobre les diferències i el valor que se'ls hi atribueixen, allunyant-se així dels enfocaments racistes i les mirades discriminadores (Berrezueta et al., 2021).

Arribats a aquest punt cal diferenciar entre el concepte de multiculturalitat i interculturalitat. Romero et al. (2020) entenen la multiculturalitat com la diversitat de cultures que coexisteixen de forma aïllada en un mateix entorn i, cadascuna d'elles es replega sobre ella mateixa. Contràriament, la interculturalitat és concebuda com la interacció entre els subjectes de les diverses cultures a través de relacions de tolerància i respecte i, alhora, l'establiment d'espais d'intercanvi (Suarez i Alarcón, 2012). Avui en dia, la comunitat educativa reconeix la multiculturalitat present a les escoles, fet que posa en evidència la necessitat d'aplicar pràctiques pedagògiques interculturals per tal de fomentar la cooperació i l'intercanvi entre les diverses cultures escolars.

4.4.1. Necessitats de l'alumnat nouvingut refugiat

L'alumnat refugiat conviu amb vivències prèvies extremadament traumàtiques i, majoritàriament, alienes a la realitat (Betancourt et al., 2011). Diversos autors coincideixen en els múltiples àmbits en els que cal donar resposta per tal de permetre el correcte desenvolupament dels infants refugiats i la seva inclusió als centres educatius i, conseqüentment, a la societat. Cooper (2014), Cohen (2019) i Sigridur (2017) subratllen l'oferiment de suport orientat a satisfer els buits de la seva educació prèvia, obtenir fluïdesa en la llengua del país d'acollida i tractar les situacions traumàtiques i emocionals. D'altra banda, Alsayed i Wildes (2018) proposen incloure-hi suport en relació a aspectes socials relacionats amb la integració, la seguretat al context escolar i el benestar. Rutter (2006) afegeix que la inclusió a les aules s'aconsegueix a través de l'actuació focalitzada en 4 línies: aconseguir un clima acollidor a l'aula, evitar conductes racistes, oferir intervenció a les necessitats psicosocials i donar suport a les necessitats lingüístiques.

El present estudi pren com a model d'intervenció a les aules l'actuació a través de les necessitats lingüístiques i culturals, la intervenció enfocada a les necessitats psicològiques i emocionals, el clima d'aula adequat i el paper del docent en quant a facilitador de la inclusió.

4.4.1.1. Necessitats lingüístiques i culturals

Segons la Comissió Espanyola d'Ajuda al Refugiat (2023), l'any 2023 l'Estat Espanyol va oferir protecció internacional a 6.105 infants refugiats. Prenent de base que Catalunya només ha estat receptora d'un 10'85% del total de les sol·licituds d'asil, el nombre d'infants refugiats en aquesta comunitat autònoma és molt baix. En efecte, dits infants desenvolupen sovint un sentiment de vulnerabilitat i soledat dins l'entorn educatiu, atès que són els únics parlants de la seva llengua materna (Sigridur, 2017).

El domini de la llengua del país d'acollida és una barrera d'accés i participació a la vida del centre educatiu. Diversos estudis puntualitzen que l'aprenentatge d'aquesta i de la nova cultura són factors desencadenants de l'estrès en el dia a dia de l'infant refugiat (Dryden-Peterson, 2016; Murray, 2019). Nofal (2017) recalca la importància de poder participar activament en les discussions d'aula per establir una relació socialitzadora amb la resta d'alumnat, aspecte estretament lligat al domini de la llengua.

Tenint en compte la interrelació que s'estableix entre la llengua i la cultura, Gabriel et al. (2017) comenten la importància d'interessar-se per les cultures i religions que conviuen al centre educatiu, mostrant així un sentiment d'interès i respecte vers la diversitat. En efecte, l'alumnat provinent de contextos en conflicte bèl·lic no ha de tenir un sentiment de pèrdua de la seva cultura per tal d'adaptar-se a la de l'escola, sinó que ha d'adonar-se que tota la comunitat educativa té respecte cap a la seva identitat ètnica (Nagasa (2014).

4.4.1.2. Intervenció psicològica i emocional

L'èxit educatiu i el desenvolupament de les competències de l'educació bàsica es veuen influenciats per factors externs que incideixen en l'aprenentatge. En el cas de l'alumnat refugiat, experimenten trastorns emocionals i mentals com la depressió, les conductes disruptives o l'ansietat causats per la constant angoixa, pèrdua d'esperança i desemparament, d'entre d'altres (UNHCR, 2014; Ziaian et al., 2017). Mc Brien (2022) ha especificat dos aspectes clau per garantir el benestar psicosocial de l'alumnat refugiat: desenvolupar un sentiment de seguretat i un sentiment d'identitat i pertinença.

Per una banda, l'aula del centre escolar es converteix en l'espai de confort durant el procés d'acollida. L'infant refugiat està sotmès a un sentiment de pèrdua i trauma i, alhora, exposat a un fort estrès per la immediata immersió a la nova societat. En conseqüència, l'aula ha de ser un espai per respectar les diferències i on l'alumnat desenvolupi relacions basades en la cooperació i no la competició (Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic, 2015).

D'altra banda, l'èxode influeix en el propi sentiment d'identitat i pertinença de l'infant. Així doncs, és necessari dur a terme una intervenció psicosocial per tal de pal·liar dites experiències traumàtiques i ajudar-los a establir un sentiment de pertinença amb la resta d'infants. Nwosu i Barnes (2014) comenten que la identitat d'aquest alumnat es reconstrueix a partir de la interacció entre quatre dimensions mentals: l'autoestima, l'autoeficàcia, les atribucions i la motivació. En efecte, les pràctiques docents han d'anar encaminades a potenciar aquestes percepcions mentals per tal de fomentar el benestar emocional de l'infant.

4.4.1.3. Gestió de l'aula amb l'alumnat nouvingut refugiat

Dryden-Peterson (2016) realitza un estudi exhaustiu sobre els factors influents en la inclusió de l'alumnat refugiat des del punt de vista del clima d'aula i en destaca tres punts d'actuació: l'organització de l'espai, l'accés a la participació i la identificació de les diferències i similituds dels infants. Pel que fa a l'espai físic, detalla que la distribució de les taules i els espais de conversa en forma de quadrat o cercle és beneficiós per tal d'evitar el sentiment d'exclusió. Seguint en aquesta línia, dita organització fomenta la participació de l'alumnat i l'aportació d'idees en les converses d'aula. Shih i Reynolds (2015) proposen utilitzar l'estratègia *think, pair, share* que permet a l'alumnat guanyar seguretat a l'hora de participar, atès que el treball es duu a terme en tres nivells: individualment, es comparteix en parelles i, finalment, es trasllada al gran grup. El tercer àmbit d'actuació fa referència a les similituds i diferències entre l'alumnat. L'autora proposa realitzar activitats per evidenciar les similituds dintre l'alumnat i, alhora, tractar les diferències com a punt de partida de l'aprenentatge. Dins d'aquest últim punt proposa allunyar-se del treball de les diferències des d'una perspectiva trivial on les cultures siguin presentades amb estereotips, sinó que és convenient incloure els coneixements i les experiències de l'alumnat per forjar l'aprenentatge.

4.4.1.4. Paper del professorat i pràctiques educatives facilitadores de la inclusió

Conèixer l'alumnat és el punt de partida per donar una resposta personalitzada a les seves necessitats. Així mateix, Becker et al. (2023) proposen establir moments de trobada

individualitzats amb l'infant per tal de poder conèixer-lo, saber quin és el seu sentiment de competència i el seu autoconcepte per tal de poder realitzar dinàmiques amb la resta del grup per afavorir en el seu procés d'inclusió.

Hayward (2020) defineix el paper del professorat des de quatre vessants: tenir una escolta activa ajudant-lo a relacionar-se amb la resta, ser el mediador entre les cultures que conviuen a l'aula, oferint informació sobre el context i cultura d'on prové l'alumnat refugiat i, finalment, facilitar-li suport en els conflictes del dia a dia. L'autor subratlla la necessitat de fer conscient la resta d'alumnat de les causes de migració dels seus companys, així com les discriminacions socials que s'experimenten durant l'arribada a un nou país. Diversos estudis evidencien que si es comparteix dita informació, la convivència i respecte augmenten en el procés d'inclusió d'aquest alumnat.

4.5. Estudis relacionats amb les variables de la investigació

L'any 2017 es realitza un estudi al voltant de les experiències inclusives que perceben un grup pilot d'infants sirians en el moment d'acollida a un centre d'educació públic de Turquia. Tösten, Toprak i Kayan (2017), autors de dita investigació, apunten que una de les principals variables d'estudi amb resultats més negatius ha estat la formació dels docents a l'hora d'enfrontar-se al procés d'acollida. Al mateix temps, Yasar i Amac (2018) apunten que els docents no tenen les habilitats pedagògiques necessàries per satisfer les necessitats dels infants demandants d'asil provinents de contextos en conflicte bèl·lic. Aquests últims destaquen la necessitat d'oferir formació específica a dits docents en termes de pràctiques pedagògiques enfocades a les necessitats psicotraumàtiques.

Stathopoulou i Dassi (2020) conclouen un estudi exposant les principals dificultats amb les que s'enfronta l'alumnat refugiat a l'entrada del sistema educatiu inclusiu. Les dificultats més rellevants són la manca d'escolarització prèvia, la influència de les experiències prèvies que provoca comportaments disruptius i el baix nivell lector de l'alumnat. Les línies d'actuació i pràctiques educatives que proposen van encaminades a dur a terme un aprenentatge més visual, deixant de banda la llengua com a eina comunicadora per establir una relació basada en els pictogrames o el material visual.

4.6. Aportació a la societat i a l'ètica professional

4.6.1. L'aportació a la societat

La principal aportació d'aquest estudi a la societat és determinar la realitat de la inclusió de l'alumnat refugiat al sistema educatiu i les necessitats que aquests presenten a partir de la revisió de la literatura existent i l'aportació dels especialistes entrevistats. Així mateix, no és suficient aplicar mesures inclusives des d'una perspectiva d'educació intercultural, sinó que cal realitzar una reflexió constant per acotar quines pràctiques educatives i recursos són els adequats a l'hora de personalitzar l'educació de l'alumnat refugiat.

Si bé es considera que la inclusió de l'alumnat recau en la personalització de l'aprenentatge i l'aplicació de mesures i suports segons les necessitats individuals, no es considera motiu suficient per dotar al professorat d'eines concretes per aplicar amb l'alumnat refugiat durant el procés d'acollida. Així doncs, la resposta a les necessitats que rep aquesta tipologia d'alumnat no és sempre efectiva i depèn dels coneixements previs del docent en qüestió. En efecte, els resultats d'aquest estudi poden aportar una millora en l'atenció de l'alumnat nouvingut provinent d'un context en conflicte bèl·lic, així com pràctiques educatives efectives per tal que els centres educatius les puguin aplicar. Per contribuir-hi doncs, és necessari incloure aquesta temàtica dins la formació permanent dels docents per tal de sensibilitzar-los i acostar-los a aquesta realitat educativa.

Avaluar el sistema educatiu inclusiu i les seves mancances és essencial per tal de poder avançar i oferir una educació holística a tot l'alumnat. Sanmartí (2019) afirma que l'avaluació ens aporta dues línies d'actuació: per una banda, identificar les dificultats i errors per superar-los, és a dir, una avaluació formativa i formadora, i per l'altra, quantificar i qualificar els resultats. El present estudi pretén analitzar les necessitats de l'alumnat refugiat i la resposta que es dona des dels centres educatius per tal de poder-ne fer una avaluació formativa i formadora i proposar nous camins d'actuació.

4.6.2. L'ètica professional

Dita investigació apel·la per sé a una actitud ètica, tal com s'ha mostrat al llarg de la fonamentació teòrica de l'educació inclusiva. Així doncs, el posicionament des d'una perspectiva inclusiva tant en l'àmbit educatiu com en la societat configura el principal aspecte ètic de l'estudi plantejat. L'objectiu final de l'estudi és determinar les pràctiques educatives que fomenten la inclusió de l'alumnat refugiat a les aules, és a dir, evidenciar els efectes palpables de la inclusió

d'aquesta tipologia d'alumnat. Tal com esmenta Vain (2011), la investigació educativa ha de seleccionar temes segons la seva implicació social per a la resolució de problemes i Parrilla (2010) afegeix que dita investigació ha de tenir molt present l'impacte que té en les pràctiques socials i educatives.

Per la realització d'aquest estudi s'ha complert amb el deure d'informar adequadament a les persones participants sobre els objectius i característiques de tot l'estudi, com a requisit previ a sol·licitar la seva col·laboració en el mateix. No s'han observat riscos, incomoditats psicològiques ni conseqüències adverses a l'hora de dur a terme la recollida de dades. Concretament, la participació ha estat voluntària i en qualsevol moment s'ha pogut revocar el consentiment sense expressió de causa o motiu.

En afegit, s'ha garantit que les dades seran tractades amb absoluta confidencialitat, tal com estableix la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals i el Reglament general (UE) 2016/679, de 27 d'abril, de protecció de les persones físiques en el que respecta al tractament de dades personals i a la lliure circulació d'aquestes dades (RGPD). En efecte, les dades seran utilitzades exclusivament per la finalitat d'aquest projecte d'investigació.

5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Prenent de base el constant augment de casos d'alumnat refugiat al sistema educatiu i, consegüentment, a les aules ordinàries, es considera convenient aprofundir en les necessitats que presenta l'alumnat refugiat en el moment d'incorporació als centres escolars, així com la formació que disposen els professionals que treballen amb dit alumnat. A més a més, si la tendència exposada continua, el nombre d'infants nouvinguts provinents de contextos en conflicte bèl·lic augmentarà a les aules ordinàries, fet que obligarà als docents a atendre'ls i implementar certes pràctiques per donar resposta a les seves necessitats. Així doncs, el present estudi es planteja al voltant de les següents qüestions:

- Com les situacions traumàtiques viscudes influeixen en l'arribada a l'escola ordinària d'un país receptor?
- Hi ha un escàs acompanyament emocional i de salut mental en el procés d'acollida a l'escola?
- Existeix un pla enfocat a aquesta tipologia d'alumnat?
- Els docents tenen suficient formació per fomentar la inclusió educativa d'aquest alumnat?

Per donar resposta a dites qüestions, s'emmarca l'estudi dins la tipologia mixta, combinant així la metodologia quantitativa i qualitativa. D'una banda, es planteja una investigació quantitativa i ex-post-facto per tal de recollir les percepcions del professorat en relació a la formació en l'àmbit de la inclusió de l'alumnat refugiat. L'instrument de recollida usat per identificar la percepció docent és la metodologia d'enquestes. D'altra banda, es planteja una investigació qualitativa, atès que es pretén dissenyar i explorar innovacions i pràctiques educatives que tenen resultats positius a la pràctica (Rodríguez i Valldeoriola, 2014). L'instrument més comú en aquest tipus d'estudis és l'entrevista i, en aquest cas, és la tècnica escollida per la recollida de dades. Així doncs, es planteja obtenir la informació necessària a través d'una entrevista semiestructurada a una professional especialista en psicotrauma infantil i, alhora, tutora d'aula d'acollida amb infants refugiats provinents de contextos en conflicte bèl·lic a la seva aula.

5.1 Objectius de treball

Partint de les preguntes formulades i el context del problema anteriorment descrit, es plantegen els següents objectius:

O.G.1. Analitzar les pràctiques educatives implementades pels docents per incloure l'alumnat refugiat a l'escola.

O.E.1.1. Profunditzar en el coneixement de les necessitats que presenta l'alumnat refugiat en el moment d'arribada a l'escola.

O.E.1.2. Indagar en les pràctiques educatives que facilitin la inclusió de l'alumnat refugiat a les aules.

O.E.1.3. Descriure els possibles serveis dels que disposen les escoles per atendre l'alumnat nouvingut.

O.G.2. Analitzar la percepció del cos de mestres en relació a la seva formació per incloure l'alumnat refugiat.

O.E.2.1. Esbrinar si la formació docent aporta suficient coneixement respecte les pràctiques educatives facilitadores de la inclusió de l'alumnat refugiat.

O.E.2.2. Esbrinar si els professionals educatius coneixen les necessitats que presenta l'alumnat refugiat.

HIPÒTESI

Havent determinat els objectius d'estudi, s'estableixen les següents hipòtesi.

H1: Tot i el coneixement de les necessitats que l'alumnat refugiat, els professionals de les escoles requereixen de més formació i assessorament per la implementació de pràctiques educatives que facilitin la inclusió.

H2: L'ús de pràctiques educatives específiques per incloure l'alumnat refugiat, beneficia a tot l'alumnat independentment del context d'on prové.

H3: El treball en xarxa amb els professionals d'altres serveis educatius facilita l'acollida de l'alumnat refugiat i la seva inclusió al centre.

6. MARC METODOLÒGIC

6.1 Enfocament metodològic

D'acord amb els objectius proposats, la present investigació es basa en una metodologia mixta. Segons Rodríguez (2018), l'enfocament mixt implica una major fiabilitat, atès que la combinació de les metodologies qualitativa i quantitativa permet neutralitzar biaixos freqüents quan s'usen dits mètodes de forma aïllada. D'una banda, la vessant qualitativa fa ús de l'entrevista, concretament, una entrevista semiestructurada i no directiva dirigida únicament a l'especialista en psicotrauma infantil i tutora d'aula d'acollida. A partir d'un guió que predetermina la informació necessària, s'han dissenyat preguntes obertes que permeten més flexibilitat i matisos en les respostes (Rodríguez, 2018). A través de dit instrument es pretén identificar les necessitats que presenta l'alumnat refugiat i descriure aquelles pràctiques educatives que en faciliten la inclusió.

D'altra banda, s'ha optat per fer ús de la metodologia quantitativa a través d'un qüestionari per tal de recollir les percepcions i opinions de la població objecte d'estudi (Garica et al., 2006). Es tracta d'un estudi ex-post-facto, descriptiu i transversal, atès que no es té control de les variables independents que pretenen descriure una realitat educativa (Mateo, 2000).

6.2 Planificació de la investigació

6.2.1 Context

El context de l'estudi ha estat l'àmbit d'educació formal i, específicament, s'ha centrat en els docents de la població d'Igualada. És un municipi que, segons indica l'Institut d'Estadística de Catalunya (2023), l'any 2023 tenia una població de 41.287 habitants. Seguint en la línia de les migracions externes que hi ha al país, al llarg de l'any, la ciutat d'Igualada va acollir un total de 1.098 persones. La ciutat compta amb un total de 14 centres educatius d'infantil i primària, on 6 són de titularitat pública i 8 de concertada.

Taula 1

Centres educatius a Igualada

	Públics	Concertats
Ed. Infantil i primària (escoles)	6	
Ed. Infantil, primària i secundària (instituts-escoles)		8

Font: Elaboració pròpia.

A la ciutat hi ha 4 escoles d'educació infantil i primària i 3 instituts que compten amb una aula d'acollida per a alumnat nouvingut. A més a més, també es compta amb un Equip Pedagògic d'Assessorament (EAP), un Equip d'assessorament i orientació en Llengua, Interculturalitat i Cohesió social (ELIC).

Taula 2

Serveis i recursos de l'educació inclusiva

	Públics	Concertats
Aula d'acollida centres ed. Infantil i primària	2	2
Aula d'acollida centres ed. Infantil, primària i secundària	3	

Font: Elaboració pròpia.

6.2.2 Població i mostra

La població d'estudi són els docents de la comunitat educativa de la ciutat d'Igualada. Dita mostra s'ha seleccionat a través d'un mostreig no probabilístic, atès que els participants han estat docents d'infantil i/o primària. Concretament, la tècnica de mostreig ha estat causal, ja que la selecció dels participants ha estat d'acord amb els objectius d'estudi i la facilitat d'accés (Rodríguez, 2018).

La mostra final es compon de 12 professionals del sistema educatiu que es distribueixen en les categories següents: docent d'educació infantil, docent d'educació primària i professional en psicopedagogia. A continuació es presenta una graella amb el resum de les dades demogràfiques de la mostra.

Figura 2

Descripció de la mostra. Dades sociodemogràfiques.

Variables	N (n=12)	%
Sexe		
Dona	11	91,67
Home	1	8,33
No binari		0
Edat		
20-40	8	66,67
41-50	4	33,33
Formació més elevada		
Grau Ed. Infantil	7	58,33
Grau Ed. Primària	5	41,67
Màster Psicopedagogia	0	0
Cicle de la tutoria		
Segon cicle d'Educació Infantil	3	25
Cicle Inicial d'Educació Primària	3	25
Cicle Mitjà d'Educació Primària	2	16,67
Cicle Superior d'Educació Primària	4	33,33
Anys d'experiència		
0-10	6	50
11-20	4	33,33
21-30	1	8,33
31-40	1	8,33
Experiència amb alumnat refugiat		
Sí	2	16,67
No	10	83,33
Formació en inclusió de l'alumnat refugiat		
Sí	0	0
No	12	100

Font: Elaboració pròpia.

6.2.3 Instruments

Els instruments usats per a la recollida de dades s'han elaborat en base a les característiques de la metodologia de tipus mixt. Pel que fa a l'instrument qualitatiu, s'ha dissenyat una entrevista a la tutora d'aula d'acollida i especialista en psicotrauma infantil. En efecte, s'ha pres de base les preguntes d'investigació i s'han establert diversos tòpics rellevants a tractar amb les seves respectives preguntes. Tal com indiquen Fàbregas et al. (2016), dites preguntes han estat depurades a través del criteri d'equivalència i neutralitat dels enunciats. Es tracta d'una entrevista individual i semiestructurada, ja que parteix d'un guió amb preguntes obertes. Segons Rodríguez-Gómez, és categoritzada com a entrevista focalitzada i no directiva, atès que les preguntes se centren en un aspecte concret vinculat a la investigació, fet que implica una preparació prèvia per part de l'entrevistador i, alhora, aquest últim adopta un rol actiu que no propicia l'asimetria ni la reciprocitat. El guió fet servir es pot consultar a l'Annex 3 d'aquest document.

En relació a l'aspecte quantitatiu de la investigació, l'instrument usat per a la recollida de dades ha estat una versió reduïda del qüestionari *Refugee and immigrant populations: A survey of a teacher perspectives* (Kurbegovic, 2015). L'eina va ser creada en llengua anglesa però s'ha adaptat a la llengua catalana per ser contestada correctament. Posteriorment a aquesta adaptació, s'ha depurat l'eina incloent-hi preguntes referides a la informació sociodemogràfica de la mostra, fet que ha donat pas a la mesura utilitzada definitivament (veure a l'Annex 4).

Quant a les variables estudiades, s'ha fet constar la implementació de pràctiques educatives, la formació docent i les necessitats de l'alumnat refugiat. El qüestionari administrat s'organitza en dues parts: la primera, relacionada amb les dades sociodemogràfiques dels participants on s'hi contemplen 7 preguntes i, la segona, el qüestionari en si. Les preguntes d'aquest últim deriven de dites variables i consten de 10 ítems organitzats en diversos blocs; 3 conformen el bloc "implementació de pràctiques educatives", 4 fan referència al bloc "formació docent" i 3 formen part del bloc "necessitats de l'alumnat refugiat".

Es tracta d'un test d'execució típica, concretament una escala tipus Likert de 4 punts, on la mostra expressa la seva opinió respecte cada ítem on 1 és totalment en desacord, 2 és en desacord, 3 d'acord i 4 totalment d'acord. Les puntuacions totals oscil·len entre 10 la mínima, indicant baixes percepcions vers la inclusió de l'alumnat refugiat i 40 la màxima, representant una actitud favorable cap a la inclusió d'aquesta tipologia d'alumnat. Conseqüentment, les puntuacions del bloc "implementació de pràctiques educatives" oscil·len entre 3 i 12, els ítems

del bloc “formació docent” són puntuats amb 16, essent aquesta la puntuació màxima i 4 la mínima i, per acabar, en l’apartat de “necessitats de l’alumnat refugiat”, és 12 la puntuació màxima i 3 representava la mínima.

6.2.4 Estratègia de recollida de dades

Els participants han estat informats sobre els objectius i característiques de l’estudi i tots han donat el consentiment informat. Dels 12 subjectes contactats, tots han emplenat un qüestionari online, per tant, no hi ha hagut biaix de pèrdues. L’instrument ha estat administrat a través d’un correu electrònic i els participants han disposar de 5 dies per respondre’l. El temps requerit per completar el qüestionari és d’aproximadament 30 minuts.

El qüestionari inclou un apartat on s’exposa que les dades seran utilitzades exclusivament per la finalitat d’aquest projecte d’investigació i no seran exposades en “actes públics de difusió i explicació de la investigació” (Bernabeu, 2019, p.34).

Pel que fa a l’entrevista, s’ha pactat amb l’entrevistada una data per realitzar-la de manera telemàtica a través d’una videotrucada però per motius aliens al present estudi, s’ha realitzat de forma asíncrona.

Quant a la planificació de la recollida de dades, s’usa el Google Calendar per tal de planificar cadascuna de les activitats a realitzar i la temporalització d’aquestes. Per fer-ho, és necessari disposar d’un ordinador amb accés a Internet, atès que l’elaboració dels instruments es realitza a través de l’eina del Google Forms i aquests es fan extensibles a la mostra d’estudi mitjançant el Gmail.

6.3 Estratègia d’anàlisi de dades

L’anàlisi de dades quantitatiu dut a terme s’ha realitzat a través d’un anàlisi estadístic descriptiu per tal d’obtenir resultats d’acord amb les variables d’interès. El buidatge de les dades es realitza en una graella i, mitjançant l’eina Excel es duu a terme l’anàlisi. Atès que el tipus de resposta condiona l’estratègia a utilitzar, en aquest cas s’anàlitz la mitjana i la desviació típica de cadascun dels ítems puntuats a través de l’escala Likert. Cal destacar que no s’identifiquen valors perduts, ja que el qüestionari no permet seleccionar dues opcions de resposta d’un mateix ítem i, alhora, tots els ítems requerien resposta obligatòria.

Pel que fa a l’entrevista, aquesta s’anàlitz a través d’un estudi qualitatiu. Un cop transcrita (veure annex 5), es realitza el buidatge de les dades a través d’un codi de colors que indiquen la

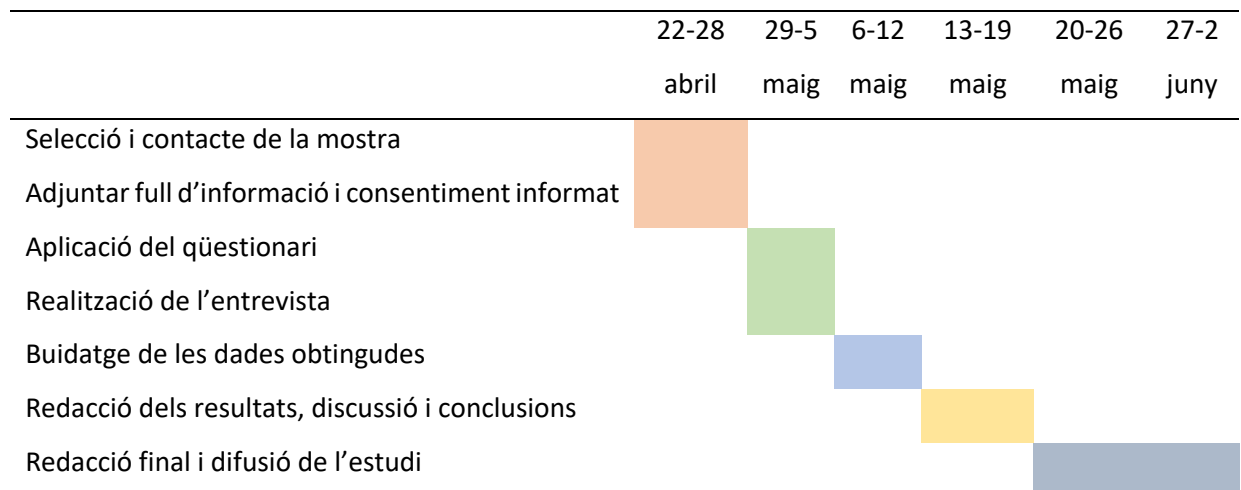
categorització. D'aquesta manera, s'assigna un color a cadascuna de les unitats de categories i, posteriorment, s'analitza la freqüència de cada unitat d'anàlisi per tal d'obtenir resultats significatius per les variables d'estudi. L'ordenació de la informació per categories i freqüència es plasma fent ús de la tabulació, matriu que permet condensar les evidències i establir relacions entre la informació (Mejía, 2011).

6.4 Temporització

La temporització d'un projecte d'investigació és essencial per tal de poder distribuir bé el temps en relació a les diverses tasques de treball de camp i anàlisi de dades. Així doncs, les accions s'han distribuït al llarg dels mesos d'abril, maig i juny tal com es plasma a la figura següent.

Taula 3

Planificació temporal de la investigació



Font: elaboració pròpia.

7. ANÀLISI DE RESULTATS

En aquest apartat s'exposen les dades obtingudes, la codificació de la informació i els resultats que s'han obtingut a partir de l'anàlisi d'aquestes. Pel que fa a l'entrevista, es presenten els resultats a través d'una taula i aquests es triangulen mitjançant concordances i discordances amb els resultats del qüestionari. D'altra banda, el qüestionari de tipus Likert se li ha assignat un codi numèric per tal d'analitzar la informació on 1 és totalment en desacord; 2 en desacord; 3 d'acord i 4 totalment d'acord. A través d'aquest codi, les dades s'han traspassat a una matriu EXCEL per tal d'ordenar les puntuacions de cada ítem i participant. Així doncs, els estadístics descriptius obtinguts per cada ítem són la mitjana i la desviació típica, dades que s'exposen al llarg d'aquest apartat en referència als objectiu i les variables d'estudi.

7.1 Anàlisi relatiu a la mostra

En primer lloc, s'ha dut a terme un anàlisi descriptiu univariat de les variables sociodemogràfiques i acadèmiques de la mostra. En el present estudi han intervingut un total de 12 participants (veure Figura 2), dels quals 11 són dones (91,67%) i 1 és home (8,33%). L'edat dels participants s'ha situat entre els 20 i 60 anys, distribuïnt-se en franges de 20 anys. La franja d'edat amb més participació es situa entre els 20-40 anys, amb un total de 8 persones (66,67%), mentre que la que menor respostes ha obtingut (4 participants, 8%) es troba entre els 41-60 anys.

Quant a la variable de formació acadèmica, han participat un total de 7 professionals provinents del grau d'Educació Infantil (58,33%) i 5 professionals del de Primària (41,67%). Pel que fa a la variable de l'etapa educativa on exerceixen, els resultats queden més equiparats amb 3 participants (25%) com a docents tant del segon cicle d'Educació Infantil com del Cicle Inicial de Primària, 4 participants (33,33%) de Cicle Superior i, amb menor nombre de respostes, 2 participants a Cicle Mitjà (16,67%). Seguint en aquesta línia, la franja d'anys d'experiència amb més respostes obtingudes ha estat de 0-10 anys, amb 6 participants (50%), seguida de 4 participants a la franja 11-20 (33,33%) i, les franges amb menys participació, han estat la de 21-30 anys i 31-40 amb 1 participant en cadascuna d'elles (8,33%).

Les variables d'experiència i formació relacionades amb la inclusió de l'alumnat refugiat denoten poca experiència en aquest àmbit, atès que només 2 docents (16,67%) han afirmat tenir experiència amb aquesta tipologia d'alumnat. En aquesta línia, el 100% de la mostra (12) exposa no haver rebut formació en aquest àmbit.

7.2 Anàlisi relatiu als objectius

A continuació s'analitzen els resultats obtinguts en relació als diferents objectius de la investigació. Si bé els objectius generals que vertebraven l'estudi són: *analitzar les pràctiques educatives implementades pels docents per incloure l'alumnat refugiat a l'escola* i *analitzar la percepció del cos de mestres en relació a la seva formació per incloure l'alumnat refugiat*, és a través dels objectius específics que s'obté una visió general dels resultats obtinguts.

O.E.1.1. Profunditzar en el coneixement de les necessitats que presenta l'alumnat refugiat en el moment d'arribada a l'escola.

El present objectiu específic és el primer descrit a través de l'entrevista realitzada a la tutora d'aula d'acollida i especialista en psicotrauma infantil, Mariona Agustí. Primerament, s'ha dut a terme la transcripció de l'entrevista i s'han destacat els comentaris més rellevants a través d'un codi de colors que els categoritza (veure Annex 5). El color verd indica les necessitats emocionals i psicològiques, el color blau les necessitats lingüístiques, el color taronja les necessitats socials, el color groc les pràctiques educatives facilitadores de la inclusió, el color morat els recursos humans necessaris i el color vermell la formació docent. Per tal de recollir de manera visual les respostes, s'han categoritzat els conceptes de cada bloc a través de taules. Segons Mejía (2011), la categorització és el procés en el qual la informació qualitativa es divideix en unitats que expressen una mateixa idea rellevant en la investigació. A més a més, cal realitzar una tabulació de les categories, dit en d'altres paraules, estructurar les dades qualitatives en un conjunt organitzat d'acord amb les categories per evidenciar les relacions entre informacions (Mejía 2011). A grans trets, la figura 4 mostra les respostes categoritzades en necessitats emocionals, lingüístiques i socials.

Taula 4

Categorització del bloc 2 de l'entrevista a la tutora d'aula d'acollida

Categories	Fragment més representatiu	Freqüència	Percentatge
Necessitats emocionals	“Aquests infants nouvinguts necessiten suport emocional. Alguns d'ells han viscut la guerra de primera mà i tenen molts traumes que requereixen ajuda professional” “Des de l'escola oferim tot aquell suport emocional que podem”	4	36,36%

“També necessiten assessorament psicològic, ja que algunes vivències traumàtiques requereixen una intervenció professional”

“Cal donar molta importància a la intervenció psicològica i emocional durant tot el període d’adaptació”.

Necessitats lingüístiques	“Necessiten aprendre el català. L’aula d’acollida és un espai on aprenen la llengua i reben suport individualitzat”.	5	45,45%
	“A vegades hi ha barreres lingüístiques i culturals que dificulten la comunicació”		
	“És imprescindible que aquests infants assisteixin a l’aula d’acollida”		
	“Aprentatge intensiu enfocat en l’aprenentatge d’una segona llengua”		
	“La interacció social amb els iguals no pot ser mai suficient”		

Necessitats socials	“Conèixer les famílies, entendre les seves necessitats i oferir-los el suport necessari. Un vincle afectiu positiu”.	2	18,18%
	“Cal tenir molt present les diferències culturals en la comunicació o les normes socials”		

Font: Elaboració pròpia

Pel que fa a l’assoliment del primer objectiu específic, s’han tingut en compte les preguntes de la 1 a la 4 del bloc 2 de l’entrevista, relatives a les necessitats genèriques que presenta l’alumnat refugiat a l’arribada al país receptor. Les respostes categoritzades en necessitats emocionals, lingüístiques i socials mostren una freqüència de menció corresponent al 36,36%, 45,45% i 18,18% respectivament.

O.E.1.2. Indagar en les pràctiques educatives que facilitin la inclusió de l’alumnat refugiat a les aules.

Per l’anàlisi del segon objectiu específic plantejat s’han tingut en compte els ítems 7 i 8 del bloc 2 de l’entrevista. En aquest bloc els ítems van encaminats a conèixer les pràctiques educatives

que faciliten la inclusió de l'alumnat refugiat. En aquesta línia, l'experta ha aportat diverses pràctiques i metodologies que tant faciliten la inclusió de dits infant com són beneficioses per la resta, esdevenint així mesures i suports universals. Les respostes han estat categoritzades a través de quatre categories tal com mostra la figura 5: agrupament, recursos metodològics, recursos d'aula i clima d'aula. Segons les puntuacions obtingudes, l'experta valora molt favorablement els recursos d'aula que poden aplicar els docents en el dia a dia, fet evidenciat a través d'una freqüència de menció del 44,44%. Amb el mateix percentatge, del 22,22%, es mencionen els temes relacionats amb els recursos metodològics i l'agrupament de l'alumnat. Per acabar, l'ítem amb menys freqüència d'esment ha estat la creació d'un clima d'aula segur amb un 11,11%.

Taula 5

Categorització del bloc 2 de l'entrevista a la tutora d'aula d'acollida

Categories	Fragment més representatiu	Freqüència	Percentatge
Agrupament	“Ofertir suport psicològic escola com grups de suport entre iguals”. “S’assigna un company de classe, un “mentor”	2	22,22%
Recursos metodològics	“Els infants treballen amb grups cooperatius” “La metodologia d’aprenentatge basat en projectes i també amb ambients d’aprenentatge i tallers”.	2	22,22%
Recursos d’aula	“Treballar l’autoestima, la resiliència, la resolució de conflictes o la gestió de les emocions a través de contes o de tècniques de relaxació, respiració”. “Es dediquen sessions d’aula per aprendre sobre la cultura de l’alumne nouvingut”. “Ús de recursos visuals i multimèdia” “Es fan dinàmiques que fomenten la interacció social” ¹	4	44,44%
Clima d’aula	“S’han de sentir segurs a l’escola i han de sentir comoditat a l’hora d’expressar les seves emocions. Per tant, els docents hem d’afavorir que l’entorn escolar sigui acollidor”	1	11,11%

Font: *Elaboració pròpia*

0.E.1.3. Descriure els possibles serveis dels que disposen les escoles per atendre l'alumnat nouvingut.

L'objectiu específic referent als serveis específics que disposen els centres educatius per atendre les necessitats de l'alumnat nouvingut s'ha analitzat a través dels ítems 5 i 6 pertanyent al bloc 2 de l'entrevista a l'experta. Per a l'anàlisi, s'ha procedit a organitzar la informació a través de 2 categories: els recursos actuals dels que disposen les escoles i les dificultats i limitacions que experimenten per manca de professionals. Pel que fa a la mitjana dels recursos que intervenen a les escoles, incloent-hi tant els materials com els humans, es puntua amb un 33,33%. Tanmateix, es denota una manca de serveis professionals externs en l'atenció d'aquesta tipologia d'alumnat, essent un 66,67% la freqüència en que s'han mencionat les dificultats i limitacions que experimenten les escoles.

Taula 6

Categorització del bloc 2 de l'entrevista a la tutora d'aula d'acollida

Categories	Fragment més representatiu	Freqüència	Percentatge
Recursos actuals	“La figura de la MESI (Mestre d'Educació de Suport a la Inclusivitat), el psicopedagog, l'educador social, l'ELIC (Equips d'assessorament i orientació en Llengua, Interculturalitat i Cohesió social) i el coordinador LIC”. “Fem ús del servei de teletraducció”	2	33,33%
Dificultats i limitacions	“Hi ha necessitats dels infants que per tal de ser abordades exitosament es necessitarien serveis i recursos externs” “Professionals externs que puguin oferir suport terapèutic” “Cal que les escoles es coordinin i treballin amb serveis externs que les puguin assessorar”. “Es necessitarien serveis professionals externs”	4	66,67%

Font: *Elaboració pròpia*

O.E.2.1. Esbrinar si la formació docent aporta suficient coneixement respecte les pràctiques educatives facilitadores de la inclusió de l'alumnat refugiat.

El present objectiu específic és el primer descrit a través de les puntuacions obtingudes mitjançant el Qüestionari de percepció docents sobre la inclusió de l'alumnat refugiat, adaptació de l'instrument de Kurbegovic (2015). Per poder assolir aquest objectiu, es tenen en compte els estadístics obtinguts per les variables "implementació de pràctiques educatives" i "formació docent".

Per identificar la percepció docent en relació a les pràctiques educatives que implementen o pretenen implementar per tal d'incloure l'alumnat refugiat a l'aula ordinària, s'han analitzat els ítems del primer bloc, on les puntuacions oscil·len entre 3 i 12. Els resultats obtinguts reflecteixen una puntuació de 11,67 (0,49), mitjana pròxima a la puntuació màxima, fet que evidencia que els participants tenen una actitud positiva vers la implementació de pràctiques educatives facilitadores de la inclusió. En aquesta línia, els docents han compartit que estan disposats no només a utilitzar pràctiques per ajudar l'alumnat refugiat, sinó que aquestes han de ser adaptades a les seves necessitats, ítems d'aquest bloc amb la puntuació més elevada, evidenciat a través d'una mitjana de 4 (0).

Taula 7

Descriptius de la implementació de pràctiques educatives

Ítems	M	DT
1. Estic disposat/da a utilitzar noves practiques educatives per ajudar l'alumnat refugiat.	4	0
2. Estic disposat/da a utilitzar la recerca per aprendre com implementar pràctiques per als estudiants refugiats.	3,6	0,49
3. Els mètodes d'ensenyament han de ser adaptats per satisfer les necessitats específiques dels infants refugiats.	4	0
Total	3,87	

Nota. Aquesta taula mostra la mitjana (M) i la desviació típica (DT) dels ítems descrits.

Font: elaboració pròpia

Per analitzar la informació i formació que els docents han rebut respecte les necessitats i les pràctiques per incloure l'alumnat refugiat, s'han analitzat variables relacionades amb la formació universitària, la formació permanent i la implicació dels centres educatius per oferir espais de debat a través dels ítems del bloc 2 del qüestionari. Respecte la formació docent, les

puntuacions dels ítems oscil·len entre 14 i 4 i les puntuacions dels participants han derivat en una mitjana de 6 (1,86), puntuació que representa una falta de formació en aquest àmbit.

Es pot observar a la figura 8 com les mitjanes de totes les variables es troben entre el valor baix i el valor mínim possible. Dits resultats indiquen doncs que els participants valoren molt negativament la formació que s'ofereix en aquest àmbit al llarg de totes les etapes de la vida docent. Un altre aspecte a destacar és la valoració duta a terme pels 2 docents que han tingut experiències prèvies amb alumnat refugiat, qui valoren tots els ítems amb una puntuació d'1 i en ocasions de 2, evidenciant així que tampoc se'ls ha ofert formació per una correcta atenció i inclusió d'aquest alumnat.

Taula 8

Descriptius de la formació docent

Formació docent	M	DT
4. La formació universitària em va preparar adequadament per satisfer les necessitats dels infants refugiats.	1,26	0,51
5. He rebut formació docent posteriorment a la formació universitària sobre com oferir suport a l'alumnat refugiat a l'aula.	1,24	0,8
6. He cursat formació específica sobre pràctiques que afavoreixen la inclusió de les cultures de l'alumnat de l'aula.	1,29	0,67
7. El meu centre educatiu ofereix espai i recursos per debatre sobre pràctiques efectives que promouen el benestar dels infants refugiat.	1,3	0,9
Total	1,27	

Nota. Aquesta taula mostra la mitjana (M) i la desviació típica (DT) dels ítems descrits.

Font: elaboració pròpia

Per acabar, el bloc 3 de l'entrevista a la tutora d'aula d'acollida permet analitzar dades referides a la formació docent i, alhora, triangular-les amb les puntuacions obtingudes a través del qüestionari al professorat. D'entrada, respecte el coneixement dels docents sobre com atendre les necessitats de l'alumnat refugiat, els resultats d'ambdós instruments denoten una escassa formació en aquest àmbit. L'experta puntualitza la necessitat d'incorporar formació específica als centres educatius, fet que concorda amb les puntuacions de la figura 8 que evidencien una falta de coneixement i formació per a la correcta inclusió.

Taula 9

Categorització del bloc 3 de l'entrevista a la tutora d'aula d'acollida

Categories	Fragment més representatiu	Freqüència	Percentatge
-------------------	-----------------------------------	-------------------	--------------------

Formació docent	“Es necessita formar el personal docent”	3	100%
	“Els docents no disposen d’una formació específica. És difícil atendre des d’una perspectiva inclusiva aquest alumnat per manca de recursos i coneixements”		
	“Amb més formació podríem entendre millor les seves necessitats i crear entorns d’aprenentatge més inclusius”.		

Font: *Elaboració pròpia*

O.E.2.2. Esbrinar si els professionals educatius coneixen les necessitats que presenta l’alumnat refugiat.

L’anàlisi d’aquest objectiu el centren les variables en relació a les necessitats socials, emocionals i psicològiques de l’alumnat refugiat i la percepció dels docents sobre el seu coneixement. En aquesta dimensió les puntuacions oscil·len entre 3 i 12 i els resultats obtinguts reflecteixen una puntuació de 9,5 (1,73). Així doncs, l’obtenció d’una mitjana bastant pròxima a la puntuació màxima afirma que els participants disposen de coneixement en relació a les necessitats que presenta l’alumnat refugiat. A més a més, els docents han compartit que els infants refugiats tenen necessitats úniques en relació a la resta d’alumnat, ítem d’aquest bloc amb una puntuació més elevada, evidenciat a través d’una mitjana de 3,7 (0,45). Cal també comentar que en aquesta dimensió no hi ha hagut cap resposta que hagi obtingut una puntuació d’1.

Taula 10

Descriptius de les necessitats de l’alumnat refugiat

Necessitats de l’alumnat refugiat	M	DT
8. Els infants refugiats tenen necessitats socials i emocionals úniques en comparació amb altres estudiants.	3,7	0,45
9. Els infants refugiats experimenten més problemes socials que altres estudiants.	2,57	0,94
10. Els infants refugiats semblen més ansiosos o nerviosos que altres estudiants.	2,72	0,79
Total	3,00	

Nota. Aquesta taula mostra la mitjana (M) i la desviació típica (DT) dels ítems descrits.

Font: *elaboració pròpia*

O.G.2. Analitzar la percepció del cos de mestres en relació a la seva formació per incloure l'alumnat refugiat.

En darrer lloc, es presenten els resultats globals segons les puntuacions totals del qüestionari. Així doncs, els resultats en relació als 3 blocs, implementació de pràctiques educatives, formació docent i necessitats de l'alumnat refugiat, mostren una mitjana de 27,12 (2,86), essent la puntuació màxima 40 mentre que 10 la mínima. Per tant, es pot afirmar la major part dels docents tenen una percepció favorable respecte la necessitat d'implementar pràctiques educatives específiques i les necessitats de l'alumnat refugiat i, paral·lelament, s'evidencia la baixa percepció de formació al respecte.

Taula 11

Descriptius totals de cada bloc

Blocs	M	DT
1. Implementació de pràctiques educatives	11,67	0,49
2. Formació docent	6	1,86
3. Necessitats de l'alumnat refugiat	9,5	1,73
Total	27,17	2,86

Nota. Aquesta taula mostra la mitjana (M) i la desviació típica (DT) dels ítems descrits.

Font: elaboració pròpia

8. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

El present estudi sorgeix a partir de quatre preguntes que donen pas a la formulació dels objectius específics de la investigació. A partir de la recollida de dades, s'ha obtingut resposta a dites preguntes i objectius que, conseqüentment, han conduït a la consecució dels objectius generals d'estudi: analitzar les pràctiques educatives implementades pels docents per incloure l'alumnat refugiat a l'escola i analitzar la percepció del cos de mestres en relació a la seva formació per incloure l'alumnat refugiat.

8.1 Discussió

A continuació, en base als resultats obtinguts, es dona resposta als objectius d'estudi a partir de a les preguntes d'investigació i s'apunten els punts febles, alhora que es proposen possibles millores de la recerca en relació a altres estudis d'aquesta mateixa temàtica.

8.1.1 Com les situacions traumàtiques viscudes influeixen en l'arribada a l'escola ordinària d'un país receptor?

En relació a les preguntes d'investigació, la primera qüestiona com les situacions traumàtiques viscudes influeixen en l'arribada a l'escola ordinària d'un país receptor. Dita pregunta condueix a formular un objectiu específic enfocat a conèixer les necessitats d'aquests infants en el moment d'acollida als centres educatius. Aquest objectiu s'ha assolit a partir de la informació recollida de l'entrevista a la tutora d'aula d'acollida i especialista en psicotrauma infantil. En aquesta, s'exposa que les principals necessitats que presenten els infants provinents de contextos en conflicte bèl·lic estan relacionades amb el benestar emocional i psicològic, l'aprenentatge de la llengua i l'establiment d'un vincle social, tot i que es destaca la prioritització del benestar emocional per l'alt impacte que té en la resta d'àrees de desenvolupament. En aquest sentit, dits resultats coincideixen amb l'estudi de McBrien (2022) on s'aposta per desenvolupar un sentiment de seguretat i un sentiment d'identitat i pertinença per tal de poder garantir el benestar emocional dels infants.

Els ítems relacionats amb les necessitats lingüístiques evidencien la necessitat de l'aprenentatge de la llengua del país receptor per tal de poder comunicar-se, socialitzar amb els iguals i, conseqüentment, establir vincles. Els resultats de l'entrevista mostren la necessitat d'aplicar una de les mesures addicionals que proposa el Decret 150/2017, com és l'aula d'acollida, per tal de realitzar un aprenentatge intensiu enfocat a l'adquisició d'una segona llengua (Departament, d'Ensenyament, 2017). En afegitó, Nofal (2017) sustenta aquesta mesura recalcant la

importància de participar activament a l'aula i, alhora, establint relacions socialitzadores amb la resta d'alumnat, aspecte estretament lligat al domini de la llengua del centre.

Pel que fa a les dificultats socials, els resultats de l'entrevista destaquen la importància d'educar els infants del país receptor en relació a la cultura de l'infant acollit, per tal que aquest senti respecte cap a la seva cultura i s'afavoreixi la voluntat d'integració a la cultura receptora. Aquest fet no va ser contemplat en la literatura exposada anteriorment. No obstant, va en la línia de les investigacions de Dryden-Peterson (2017) i Derman-Sparks (2020) que exposen que el coneixement de les diferències i similituds entre cultures per part de l'alumnat, facilita l'acceptació, el respecte i el valor en quant a les diferències culturals. Així mateix, resulta indispensable oferir una educació enfocada a les normes culturals i socials per tal que els infants refugiats tinguin suficients estratègies per adequar les seves interaccions socials.

8.1.2 Hi ha un escàs acompanyament emocional i de salut mental en el procés d'acollida a l'escola?

En segon lloc, s'ha plantejat la pregunta d'investigació referent a si hi ha un escàs acompanyament emocional i de salut mental en el procés d'acollida a l'escola; pregunta que coincideix amb l'objectiu específic "esbrinar si els professionals educatius coneixen les necessitats que presenta l'alumnat refugiat". L'assoliment d'aquest objectiu recau en l'anàlisi descriptiu del qüestionari realitzat al personal docent, concretament, als ítems del tercer bloc. En aquesta línia, aquest bloc del qüestionari és el que ha tingut un tipus de resposta més homogènia i amb puntuacions més altes, fet que demostra que els docents coneixen les necessitats dels infants refugiats. A més a més, es valora amb una puntuació molt alta l'ítem que evidencia la diferència entre les necessitats socials i emocionals que presenten els infants refugiats i la resta. Aquest factor està estretament relacionat amb les conclusions de Ziaian et al. (2017), on s'afirma que l'alumnat refugiat té dificultats a l'hora d'incloure's a les aules a causa de l'afectació mental causada per les experiències traumàtiques viscudes amb anterioritat, experiències que l'alumnat no refugiat no ha tingut.

El fet que els docents no considerin que l'alumnat refugiat presenta més ansietat i nerviosisme que la resta d'alumnat entra en contradicció amb una de les conclusions d'un estudi realitzat per Hijazi i Weissbecker (2015), on s'exposa que un dels factors més influents en l'aprenentatge són els desajustaments mentals i emocionals com l'ansietat, depressió o conductes disruptives. Malgrat aquests resultats, sembla que el professorat percep que l'alumnat refugiat presenta unes necessitats diferents a l'alumnat autòcton tot i no coincidir en l'especificació d'aquestes.

8.1.3 Existeix un pla enfocat a aquesta tipologia d'alumnat?

En quant a la tercera pregunta de recerca referent a l'existència d'un pla enfocat a aquesta tipologia d'alumnat, se n'han derivat dos objectius específics. Per una banda, un persegueix "indagar en les pràctiques educatives que facilitin la inclusió de l'alumnat refugiat a les aules" i l'altre pretén "descriure els possibles serveis dels que disposen les escoles per atendre l'alumnat nouvingut". Ambdós objectius han estat analitzats a través de l'entrevista semiestructurada a la tutora d'aula d'acollida i especialista en psicotrauma infantil.

Prenent de base l'O.E.1.2, l'experta dona molta importància a l'aplicació de pràctiques educatives a l'aula a través de recursos inclosos en el dia a dia i la vida escolar. Aquesta especifica la creació d'espais temporals concrets on realitzar dinàmiques grupals i individuals per treballar l'autoestima, gestió de les emocions i resiliència. Diversos estudis corroboren que la consciència emocional i l'autoregulació són competències essencials per regular el propi comportament i, alhora, comprendre el dels altres (Bisquerra, (2012); Roviriego, 2021). Dit en d'altres paraules, un alt domini de les emocions esdevé un factor indispensable a l'hora d'acollir l'alumnat refugiat, atès que propicia l'assertivitat entre els infants.

A més a més, també convé destacar l'escassa freqüència amb que l'experta menciona els ítems agrupats dins la categoria de clima d'aula. Aquest resultat no entra en contradicció amb la literatura, però diversos autors li atribueixen més importància de la que ella ho fa. En aquest sentit, la creació d'un clima d'aula segur on es contempli la participació de l'alumnat i l'organització de l'espai contribueix en la inclusió al centre, atès que facilita la reconstrucció del sentiment d'identitat i permet que l'infant refugiat es desenvolupi dins la comunitat d'aprenents (Dryden-Peterson, 2015; Richardson et al, 2018). A més a més, l'experta proposa diverses metodologies aplicables a l'aula que faciliten la interacció entre ells iguals i, alhora, l'aprenentatge tant de l'alumnat refugiat com del autòcton. Tal com afirma López (2016), l'ús de metodologies inclusives, com l'aprenentatge basat en projectes o els grups cooperatius, permet atendre la diversitat des d'una perspectiva flexible que permet la participació, la implicació i l'aprenentatge partint de les necessitats i capacitats de cada infant. D'aquesta manera, tant els resultats com la literatura corroboren la hipòtesi plantejada "l'ús de pràctiques educatives específiques per incloure l'alumnat refugiat, beneficia a tot l'alumnat independentment del context d'on prové".

D'altra banda, pel que fa a l'objectiu específic encaminat a descriure els serveis que disposen les escoles per atendre l'alumnat nouvingut, aquest també deriva de la pregunta d'investigació

anterior. La tutora d'aula d'acollida explicita els recursos humans que tenen a disposició actualment, sent tots suports humans inclosos en la plantilla del centre educatiu. En aquest sentit, destaca la Mestra de Suport a la Inclusió (MESI), el psicopedagog de l'EAP i els membres de l'ELIC. Segons Martín i Solé (2011), el personal docent format en atenció a la diversitat disposa de coneixement per atendre les necessitats més superficials d'aquesta tipologia d'alumnat però manca de coneixement específic per atendre les necessitats psicològiques, tasca assignada als professionals dels serveis educatius externs.

Tanmateix, Sánchez i Ferrer (2022) apunten la funció preventiva, avaluativa i orientadora amb que es van crear el serveis educatius i la xarxa de treball al seu voltant per tal de treballar conjuntament amb l'alumnat, les seves famílies i el professorat dels centres educatius. En efecte, els resultats del present estudi demostren que hi ha una manca de professionals específics que acompanyin els docents en el procés d'atenció a les necessitats de l'alumnat refugiat. En aquesta línia, l'experta comenta l'escàs treball en xarxa entre els professionals externs i els docents que intervenen amb aquesta tipologia d'alumnat, fet que si fos revertit, l'atenció oferta seria més personalitzada i adequada. Per tant, la hipòtesi formulada afirmant que "el treball en xarxa amb els professionals d'altres serveis educatius facilita l'acollida de l'alumnat refugiat i la seva inclusió al centre" queda explícitament demostrada tot i que els resultats evidencien que en el marc del context educatiu català dit treball en xarxa no és massa present.

8.1.4 Els docents tenen suficient formació per fomentar la inclusió educativa d'aquest alumnat?

Per acabar, l'últim objectiu específic plantejat és "esbrinar si la formació docent aporta suficient coneixement respecte les pràctiques educatives facilitadores de la inclusió de l'alumnat refugiat", objectiu considerat a partir de la pregunta d'investigació "els docents tenen suficient formació per fomentar la inclusió educativa d'aquest alumnat?". Els resultats obtinguts a través de la percepció docent i la visió de l'experta mostren una escassa formació en l'àmbit d'inclusió de l'alumnat refugiat. En aquesta línia i de manera global, els docents consideren haver rebut una baixa formació en aquest àmbit tant a l'etapa universitària com posteriorment, al llarg de la formació permanent. Les mitjanes de totes les variables se situen pròximes als valors mínims possibles, fet que coincideix amb l'opinió de l'experta. Així doncs, la hipòtesi relacionada amb aquest objectiu, "tot i el coneixement de les necessitats que l'alumnat refugiat presenta, els professionals de les escoles requereixen de més formació i assessorament per la implementació de pràctiques educatives que facilitin la inclusió", queda corroborada. García i Castro (2012) expressen la importància de centrar la formació docent en el desenvolupament de

competències professionals necessàries per resoldre els problemes que es plantegen en els centres i les aules actuals. D'aquesta manera, la inclusió de l'alumnat refugiat a les aules és un fet que cada cop més es troba a les aules d'aquest país i la formació docent ha d'evolucionar per poder-hi donar resposta.

8.2 Conclusions de la investigació

La discussió de les dades del present estudi ha permès arribar a diverses conclusions relacionades amb els objectius de recerca i el marc teòric exposat anteriorment. Així doncs, a continuació s'exposen les conclusions generals que deriven de la investigació organitzades segons els objectius de recerca.

Analitzar les pràctiques educatives implementades pels docents per incloure l'alumnat refugiat a l'escola.

Els resultats d'aquesta investigació demostren que les necessitats més explícites a l'hora d'incloure l'alumnat refugiat al centre acollidor són les relacionades amb el desenvolupament psicològic i emocional, atès que deriven de les situacions traumàtiques viscudes amb anterioritat.

Respecte les necessitats lingüístiques relacionades amb l'adquisició de la nova llengua, aquestes es satisfan a través de l'aula d'acollida on es realitza un aprenentatge intensiu enfocat a l'aprenentatge d'aquesta. Les interaccions socials entre iguals també tenen un paper important però no suficient.

En síntesi, tant la legislació vigent (Decret 150/2017), com els estudis realitzats anteriorment (López, 2016; Hayward, 2020) com el present estudi demostren la interrelació existent entre l'aplicació de pràctiques educatives per atendre l'alumnat refugiat en clau de recursos i suports universals, beneficiosos per tot l'alumnat.

Analitzar la percepció del cos de mestres en relació a la seva formació per incloure l'alumnat refugiat.

La voluntat dels docents per aplicar pràctiques educatives inclusives que facilitin la inclusió de l'alumnat refugiat ha estat la variable amb puntuacions més elevades, fet que posa en relleu la importància i valoració que aquests li donen i, alhora, la predisposició per vetllar per un sistema educatiu inclusiu.

A més a més, la percepció dels professionals de la comunitat educativa respecte la disponibilitat de recursos per atendre les necessitats de l'alumnat refugiat és poc satisfactòria. Dita insatisfacció va relacionada amb l'estudi de Sharma i Vleck (2021) on s'afirma la necessitat de millorar les polítiques de finançament per disposar d'una dotació de recursos adequada.

Pel que fa al treball en xarxa, aquest és considerat indispensable per l'atenció de l'alumnat refugiat i les necessitats que aquest presenta (Farré i Talaya, 2022) però és percebut de manera negativa pels docents a causa de la baixa implicació dels serveis educatius externs.

Així doncs, els resultats relatius a la formació docent són poc favorables. La percepció docent denota una manca de coneixement en l'atenció d'aquesta tipologia d'alumnat, conclusió que va en consonància amb l'estudi realitzat pel Síndic de Greuges (2022) sobre la manca de formació específica inclosa en les formacions permanents i els plans d'estudis dels futurs docents. En efecte, els docents perceben la inclusió educativa de l'alumnat refugiat als centres educatius catalans des d'una perspectiva poc efectiva per la manca de coneixement en aquest àmbit, l'escassetat de formació i la poca interacció amb els serveis educatius externs.

8.3 Limitacions de la investigació i propostes de millora

Aquest estudi presenta certes limitacions que són, alhora, factors a considerar per la seva millora. Una de les limitacions d'estudi és la grandària de la mostra, ja que al ser petita és difícil poder extrapolar els resultats amb rigorositat. El qüestionari per als docents va ser difós a diversos centres de la ciutat d'Igualada, convidant així a respondre a tot aquell professorat interessat en la temàtica. No obstant, el nombre de participants va ser de 12, dificultant l'establiment d'inferències entre l'anàlisi de resultats i la literatura. Un dels possibles motius de la baixa representativitat de la mostra pot ser deguda a la temporalització en que s'han recollit les dades de l'estudi. El tercer trimestre es caracteritza per la immediatesa i el dels docents, per tant, és un factor significativament influent. En cas de poder reproduir l'estudi o realitzar una investigació similar, seria preferible disposar de més temps per tal de fer una recollida de dades més exhaustiva i, alhora, contrastar amb més fiabilitat la informació recollida.

Pel que fa a les debilitats dels instruments de recollida de dades, l'entrevista a l'experta seria molt més enriquidora si es pogués realitzar de forma sincrònica amb interaccions per part de les dues parts. No obstant, tal com s'ha comentat anteriorment, no ha estat possible realitzar-la i la informació de la professional ha estat rebuda a través d'una entrevista asíncrona.

D'altra banda, comentar que el concepte d'inclusió i l'aplicació d'aquest en un context educatiu deriva en diverses definicions conceptuals, fet que permet que els diversos participants tinguin una concepció diferent de la que s'ha utilitzat en aquest estudi. McMillian i Schumacher (2005) afirmen que els resultats d'una investigació educativa es poden generalitzar en els casos en que la mostra i la població d'estudi són semblants. En aquest cas, les característiques d'ambdues han estat similars però es considera necessari realitzar estudis futurs amb una mostra més representativa per tal de donar credibilitat a les conclusions. Endemés, el qüestionari docent podria comptar d'una primera part on es definís el concepte d'inclusió i l'aplicació a les aules per tal d'homogeneïtzar la visió dels participants abans de respondre l'eina.

8.4 Perspectiva de futur

Entre els resultats de la recerca van derivar diverses línies d'investigació. En futurs treballs, a més de valorar la percepció docent respecte la inclusió de l'alumnat refugiat, caldria considerar la percepció de l'alumnat refugiat i els professionals externs que hi intervenen, atès que ambdós tenen un paper protagonista en el procés d'acollida a un nou centre educatiu. Així doncs, tots els agents implicats en el procés d'inclusió d'aquesta tipologia d'alumnat, juguen un paper important en la present investigació.

D'altra banda, el decret 175/2022, de 27 de setembre de 2022, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica inclou l'educació emocional i l'educació intercultural com a línies transversals del currículum. Atès que un dels objectius de l'Agenda 2030 és garantir una educació inclusiva i equitativa, és necessari realitzar canvis en el pla d'estudis dels futurs mestres, ja que són ells qui posaran en pràctica les competències d'aquest document. D'aquesta manera, es creu convenient incloure formació en aquest àmbit per tal d'aproximar la realitat escolar a les estudiants i oferir-los eines per incloure la diversitat que es trobaran a les aules.

Una altra línia d'investigació que deriva d'aquest estudi és la realització d'un estudi longitudinal amb la mateixa població analitzada després de rebre formació en aquesta temàtica i intervenir amb infants refugiats a l'aula. D'aquesta manera seria possible analitzar la variació de la percepció docent amb el pas del temps i l'impacte que té disposar de més coneixements per afavorir la inclusió d'aquest alumnat. Si bé és cert que és difícil poder reproduir l'estudi conservant la mostra, poder obtenir aquesta informació és de gran valor, ja que permet obtenir indicadors d'aquells elements que realment afavoreixen en la inclusió de l'alumnat refugiat.

Per acabar, seria interessant replicar aquesta recerca amb docents d'altres països que atenen infants refugiats a les seves aules per tal de poder veure si les percepcions docents coincideixen

i en quins punts són divergents. D'aquesta manera, l'estudi permetria evidenciar aquelles pràctiques que faciliten la inclusió a les aules i, consegüentment, incorporar-les al sistema educatiu català.

En efecte, resulta indispensable investigar aquesta temàtica per tal de fomentar la formació del professorat des d'una perspectiva inclusiva que permeti atendre correctament les necessitats de l'alumnat. La present recerca doncs, mostra les pràctiques educatives que faciliten la inclusió de l'alumnat refugiat i aporta evidències respecte les diferents percepcions docents en relació a la formació en aquest àmbit, essent ambdues variables les valorades amb puntuacions més baixes. En conseqüència, és necessari seguir indagant en l'atenció de l'alumnat refugiat, ja que la societat cada cop és més diversa i les polítiques i pràctiques educatives han de canviar al mateix temps.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Agenda Europea per la Integració i Acollida de Nationals de Tercers Països. 2 de juny de 2016.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0356>
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Congrés Gustientzako Eskola: La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva (pp. 19-36). Eusko Jaurlaritzen Argitalpen Zerbitzu Nagusia. <https://bit.ly/3yngis3>
- Alsayed, A., Wildes, V. (2018). Syrian refugee children: A study of strengths and difficulties. *Journal of Human Rights and Social Work*, 3, 81-88.
<https://doi.org/10.1007/s41134-018-0057-4>
- Booth, T. i Ainscow, M. (2002). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
<http://www.xtec.cat/monografics/inclusio/index2.html>
- Becker, B., Raschke, E., Vieluf, S., Böse, S., Laschewski, A., Rauch, D., Stošić, P. (2023). Teaching refugee students: the role of teachers' attitudes towards cultural diversity. *Teachers and Teaching*, 29(4), 369-383. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2191178>
- Betancourt, T., Borisova, I., de la Soudiere, M., Williamson, J. (2011). Sierra Leone's child soldiers: War exposures and mental health problems by gender. *Journal of Adolescent Health*, 49(1), 21-28. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3124662/>
- Berrezueta, S., Gallegos, G., Lazo, E. S. (2021). Innovaciones pedagógicas en educación intercultural: Un desafío para la práctica docente. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(8), 121-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7960575>
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros: Hospital Sant Joan de Déu.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2002) Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
<http://www.xtec.cat/monografics/inclusio/index2.html>

- Carrasco, M., Coronel, M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98, <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- Consell Escolar de Catalunya (2014). La personalització de l'aprenentatge. XXIV Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya (p.2). https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/1655/jr_24_aspectes_debat_2014.pdf?sequence=3
- Convenció sobre els drets dels infants. 20 de novembre de 1989. *Assamblea General de les Nacions Unides*. https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematic/07_infanciaiadolescencia/observatori_drets_infancia/destacats_columna_dreta/Convencio_drets_infancia.pdf
- Cohen, E. (2019). *Producing a culture of inclusion: Inclusive refugee education for Syrian refugee youth in Jordan* (Tesis doctoral, Universitat de Minnesota). <https://hdl.handle.net/11299/206307>
- Cooper, T. (2014). *Refugee Students: Educational Challenges and Strategies for Leaders Working with Third World Populations* (Tesi doctoral, University of North Carolina). <https://doi.org/10.17615/dqv3-p077>
- Declaració de Nova York per els Refugiats i migrants. 19 de setembre de 2016. *Assamblea General de les Nacions Unides*. <https://www.acnur.org/media/declaracion-de-nueva-york-para-los-refugiados-y-los-migrantes>
- 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*, núm. 7477, Barcelona, 19 d'octubre de 2017. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- Demirdjian, L. (2011). *Education, refugees, asylum seekers*. Continuum International Publishing Group.
- Departament d'Ensenyament (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Barcelona. <https://bit.ly/3eTVSPF>
- Departament d'Educació (2020). *Alumnes de nacionalitat estrangera segons l'ensenyament. Distribució segons sector educatiu*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/sistema-educatiu/escolaritzacio/alumnes-estrangers/>

- Departament d'Educació (2023). *Documents d'organització i gestió del centre: curs 2023-2024*. Barcelona. <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/organitzacio-gestio/doigc/>
- Departament d'Educació (2023). *Orientacions per a l'elaboració del pla de suport individualitzat. Una eina per a la reflexió pedagògica i la presa de decisions dels equips docents*. Barcelona. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/orientacions-pla-suport-individualitzat/orientacions-pla-suport-individualitzat.pdf>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., i Paré, M-H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC. <https://tinyurl.com/5n6rc9v7>
- Ferré, N., Talaya, M. (2022). Repensar l'assessorament psicopedagògic des d'un servei educatiu específic, el CRETDiC. *ÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 56, 30-38. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5038>
- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J., Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de investigación educativa*, 35(2), 483-498. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>
- Gabriel, P., Kaczorowski, J., Berry, N. (2017). Recruitment of refugees for health research: A Qualitative study to add refugees' perspectives. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(2), 1–10. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>
- García, F. Alfaro, A. Hernández, A., i Molina, M. (2006). Cuestionarios para la recogida de la información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>
- Gutiérrez, M., Martín, V., Genaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4992042>
- Hayward, M. (2020). *Refugees, Interculturalism and Education*. Routledge.

- Higuera, E., Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 18, 147-162. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095009.pdf>
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5422. 16 de juliol de 2009. https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf
- Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, de Educació (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm
- Mateo, J. (2000). La investigación ex-post-facto. Dins J. Mateo i C. Vidal (Ed.). *Mètodes d'investigació en educació*. FUOC.
- McBrien, J. (2022). Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices and implications for policies across OECD countries. *OECD*, 266. <https://dx.doi.org/10.1787/a4a0f635-en>
- Murray, J. (2019). War and conflict: addressing the psychosocial needs of child refugees. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1569184>
- Nagasa, K. (2014). Perspectives of Elementary Teachers on Refugee Parent-Teacher Relations and the Education of Their Children. *Journal of Educational Research and Innovation*, 3(1). <http://digscholarship.unco.edu/jeri/vol3/iss1/1>
- Nicolai, S., Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. *Network Paper: Humanitarian Practice Network (HPN)*, 1-36. <https://bit.ly/3uZ7aI3>
- Nofal, M. (2017). *For our children: A research study on Syrian refugees' schooling experiences in Ottawa* [Tesis Doctoral, Universitat d'Ottawa].

<https://ruor.uottawa.ca/server/api/core/bitstreams/e8f5d3fa-d7e7-43a4-ad61-71095e0466e4/content>

- Nwosu, O., Barnes, S. (2014). Where 'difference is the norm': Exploring refugee student ethnic identity development, acculturation, and agency at Shaw academy. *Journal of Refugee Studies*, 27(3), 434-456. <https://doi.org/10.1093/jrs/fet050>
- OECD (2015). Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/20776829>
- Oswald, M. (2014). Positioning the individual teacher in school-based learning for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 37, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.002>
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista educación inclusiva*, 3(1).
- Peñalva, A., Leiva, J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Revista Educar*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Peñalva, A., López, J., Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 201-215. <http://doi.org/10.18172/con.3011>
- Pigozzi, M. (1999). Education in emergencies and for reconstruction: a developmental approach. UNICEF. <https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/EducEmerg.pdf>
- Reviriego, N. (2021). Propuesta de formación al profesorado de educación primaria para la acogida e inclusión de alumnado refugiado. *Revista Educación*, 45(1), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7757473>
- Richardson, E., MacEwen, L., Naylor, R. (2018). *Teachers of refugees: A review of the literature*. Education Development Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588878.pdf>
- Rodríguez, D. (2016). La entrevista. Dins S. Fàbregues, J. Mesenes, D. Rodríguez i M. Paré (Ed.). *Técnicas de investigación social educativa*. Universitat Oberta de Barcelona.

- Rodríguez, D., Valldeoriola, J. (2014). *Metodologia de la investigació*. Universitat Oberta de Barcelona.
- Romero, B., Acuña, C., Quiroz, R. C. (2020). Multiculturalidad e interculturalidad en la escuela ecuatoriana: expresión de identidad cultural. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i1.2404>
- Sánchez, I., Ferrer, F. La veu dels professionals dels serveis educatius i de suport a la inclusió. Transformacions a partir del 2020. *Temps d'Educació*, 63, 109-127. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/413154>
- Sanmartí, N. (2019). Avaluar la competència, avaluar per ser més competent. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/195467/Avaluar.pdf?sequence=1>
- Save the Children. (2008). Delivering education for children in emergencies: A key building block for the future. Save The Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/2710/pdf/2710.pdf>
- Save the Children (2013). *Guía de buenas practicas en educación inclusiva*. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf
- Shih, Y., Reynolds, B. (2015). Teaching Adolescents EFL by Integrating Think-Pair-Share and Reading Strategy Instruction: A Quasi-Experimental Study. *RECL Journal*, 46, 221-235. <https://doi.org/10.1177%2F0033688215589886>
- Sigrídur, A. (2017). *How can the Icelandic primary school system meet the needs of refugee children and support their learning and development* [Tesis Doctoral, Universitat d'Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/57473/Thesis-Sveinbjornsdottir.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stainback, S. (2001). ca. *Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, 5 (1), pp. 15-18.
- Stathopoulou, M., Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1). 60-82. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/792>

- Tarabini, A., Curran, N. (2019). *Estratègies municipals contra l'abandonament escolar prematur*. Guies de política educativa local. Diputació de Barcelona.
- Tösten, R., Toprak, M., Kayan, M. S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149–1160. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050709>
- UNHCR. (2014). Assessment of mental Health and psychosocial support needs of displaced Syrian in Jordan. UNICEF. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/41640>
- UNHCR. (2019). Handbook on Procedures and Criteria For Determining Refugee Status and Guidelines on International Protection. Under the 1951 Convention and the 1967 Protocol Relating to the Status of Refugees. UNHCR. <https://bit.ly/3eU7n9O>
- Vain, P. (2011). La ética en la investigación educativa y el riesgo del uso de la ciencia como naturalización de lo social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 15-23.
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M., Pastor, G., Peñaherrera, J. (2018). El Index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. Dins *VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12758/ev.12758.pdf
- Verdugo, M., Rodríguez, A. (2013). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 5-25. <http://hdl.handle.net/11181/3840>
- Yasar, M., Amac Z. (2018) Teaching Syrian students in Turkish schools: Experiences of teachers. *Sciendo - Sustainable Multilingualism*, 13, 225-238. <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0019>
- Ziaian, T., De anstiss, H., Puvimanasinghe, T., Miller, E. (2017). Refugee Students' Psychological Wellbeing and Experiences in the Australian Education System: A Mixed-methods Investigation. *Australian Psychologist*, 53 (4), 345-354. <https://doi.org/10.1111/ap.12301>

ANNEXOS

Annex 1. Taula de relació d'objectius, constructes i variables.

	Normativa	Constructe	Objectius
Internacional	Declaració de Nova York pels migrants i refugiats, 3 d'octubre de 2016 (Assemblea General de les Nacions Unides)	Necessitats educatives alumnat nouvingut	OG1 – OE1.1
Europeu	Convenció sobre els drets dels infants, 20 de novembre de 1989 (Assemblea General de les Nacions Unides)	Necessitats educatives alumnat nouvingut	OG1 – OE1.1
	Agenda europea per la integració de Nacionals de Tercers Països, 20 de juliol de 2011 (Comissió Europea)	Necessitats educatives alumnat nouvingut	OG1 – OE1.1
Estatal	Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, de Educació (LOMLOE)	Necessitats educatives alumnat nouvingut	OG1 – OE1.1
		Pràctiques educatives inclusives	OG1 – OE1.2
		Mesures i suports d'atenció a la diversitat	OG1 – OE1.3
		Formació docent en inclusió educativa	OG2- OE2.1/OE2.2
Autonòmica	Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació (LEC) Article 4. Accés al sistema educatiu. Article 81. Criteris d'organització pedagògica dels centres per a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives específiques.	Necessitats educatives alumnat nouvingut	OG1 – OE1.1
		Mesures i suports d'atenció a la diversitat	OG1 – OE1.3

Article 86. Serveis
educatius

Decret 150/2017, de
17 d'octubre, de
l'atenció educativa a
l'alumnat en el marc
d'un sistema educatiu
inclusiu (DOGC núm.
7477, de 19.10.2017).

Necessitats educatives
alumnat nouvingut OG1 – OE1.1

Article 3. Àmbit
subjectiu.

Decret 150/2017, de
17 d'octubre, de
l'atenció educativa a
l'alumnat en el marc
d'un sistema educatiu
inclusiu (DOGC núm.
7477, de 19.10.2017).

Mesures i suports
d'atenció a la
diversitat OG1 – OE1.3

Article 7. Mesures i
suports per a l'atenció
educativa dels
alumnes

Annex 2. Relació entre els objectius d'estudi i els instruments de mesura i ítems

OBJECTIUS GENERALS	OBJECTIUS ESPECÍFICS	INSTRUMENTS	ÍTEMS
O.G.1. Analitzar les pràctiques educatives implementades pels docents per incloure l'alumnat refugiat a l'escola.	O.E.1.1. Profunditzar en el coneixement de les necessitats que presenta l'alumnat refugiat en el moment d'arribada a l'escola.	Entrevista	Bloc 2 (preguntes 1-4)
	O.E.1.2. Indagar en les pràctiques educatives que facilitin la inclusió de l'alumnat refugiat a les aules.	Entrevista	Bloc 2 (preguntes 7, 8)
	O.E.1.3. Descriure els possibles serveis dels que disposen les escoles per atendre l'alumnat nouvingut.	Entrevista	Bloc 2 (preguntes 5, 6)
O.G.2. Analitzar la percepció del cos de mestres en relació a la seva formació per incloure l'alumnat refugiat.	O.E.2.1. Esbrinar si la formació docent aporta suficient coneixement respecte les pràctiques educatives facilitadores de la inclusió de l'alumnat refugiat.	Qüestionari	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
		Entrevista	Bloc 3
	O.E.2.2. Esbrinar si els professionals educatius coneixen les necessitats que presenta l'alumnat refugiat.	Qüestionari	8, 9, 10

Annex 3. Guió de preguntes per l'entrevista a la tutora d'aula d'acollida

AUTORITZACIÓ PER A L'ÚS DE LA IMATGE/SO/VÍDEO

Amb la finalitat de dur a terme la investigació en el marc de l'estudi i l'elaboració del treball, és necessari fer gravacions audiovisuals de la imatge i veu dels participants en l'estudi. Fent una creueta al requadre següent, dono permís a Anna Moncunill Clèries per fer ús del material audiovisual que elabori durant la realització de les activitats que formin part de la investigació en les que seré partícip i, en virtut de l'estudi, on aparegui la meva imatge i/o la meva veu, durant el temps necessari i indispensable per a l'elaboració de l'estudi i sense cap contraprestació econòmica. L'estudiant es compromet a que la utilització d'aquestes imatges respecti la normativa aplicable i que en cap cas suposi una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets a l'honor, intimitat personal i pròpia imatge dels participants.

Autoritzo l'ús de la meva imatge en els termes indicats.

Autoritzo l'ús de la meva veu en els termes indicats.

A Barcelona, a ____ de _____ 2024 El Sr./La Sra. _____ (nom i firma)

ENTREVISTA TUTORA D'AULA D'ACOLLIDA I MEMBRE DE L'ASSOCIACIÓ EXIL

A continuació es presenta el guió de l'entrevista amb la tutora d'aula d'acollida i terapeuta especialista en psicotrauma infantil. A través d'aquesta entrevista es pretén identificar les necessitats que presenta l'alumnat refugiat quan arriba a l'escola i, determinar aquelles a les que no es dona resposta en l'actualitat.

El guió s'estructura de 4 apartats diferenciats: una introducció, preguntes al voltant de les necessitats que presenta l'alumnat refugiat i les possibles pràctiques educatives que en faciliten la inclusió i, finalment una conclusió i agraïments.

1. Introducció, formació i experiència professional

- Quin ha estat el teu bagatge formatiu?
- Quants anys portes al centre exercint com a tutora d'aula d'acollida?

2. Detecció de necessitats i pràctiques educatives

Necessitats genèriques

- Quines necessitats presenten els infants nouvinguts que arriben a les escoles provinents de contextos bèl·lics?
- D'aquestes necessitats, quines creus que no es dona resposta des de l'escola?

Intervenció lingüística i cultural

- En quant a les dificultats lingüístiques, les escoles haurien de dur a terme una intervenció específica per aquest alumnat o la interacció social amb els iguals és suficient?

Intervenció psicològica i emocional

- L'èxit escolar i la inclusió als centres es veuen influenciats per l'estat emocional de l'alumne en concret. Així doncs, tenint en compte que els plans d'acollida per l'alumnat nouvingut no contemplen les experiències traumàtiques prèvies, quin tipus d'actuacions es podrien plantejar als centres per tal d'oferir suport psicològic?
- Quins especialistes hi haurien d'estar implicats (interns i externs al centre)?
- Quins serveis educatius ofereixen suport a l'alumnat i als docents en aquests casos?

Pràctiques educatives inclusives

- Hi ha algunes pautes que els docents puguin seguir per tal de fomentar el sentiment d'acollida al nou context?
- Principalment, amb l'alumnat refugiat escolaritzat a les aules ordinàries s'implementen estratègies universals o feu servir majoritàriament mesures i suports addicionals i intensius?

3. Formació dels docents

- Consideres que els docents disposen de la formació necessària per atendre des d'una perspectiva inclusiva l'alumnat refugiat?
- Creus que una major formació del professorat en pràctiques educatives inclusives comportaria beneficis a l'hora de personalitzar l'aprenentatge i atendre les necessitats de l'alumnat refugiat?

4. Conclusions finals

- Hi ha algun aspecte que vulguis incorporar i que no s'hagi contemplat en l'entrevista?

Annex 4. Qüestionari de percepció docent sobre la inclusió de l'alumnat refugiat

(Adaptació de Kurbegovic, 2015)

Full d'informació

PROJECTE D'INVESTIGACIÓ: Percepció dels docents respecte la formació rebuda per facilitar la inclusió de l'alumnat refugiat a l'aula ordinària.

Per tal de complir amb el deure d'informar adequadament a les persones participants sobre els objectius i característiques de tot l'estudi, com a requisit previ a sol·licitar la seva col·laboració en el mateix, es presenten a continuació els objectius i característiques del projecte referit:

OBJECTIU: Analitzar la percepció del cos de mestres en relació a la seva formació per incloure l'alumnat refugiat.

METODOLOGIA EMPRADA: La metodologia consisteix en l'administració de l'adaptació del qüestionari de Kurbegovic (2015), sobre les percepcions del professorat respecte a la formació en termes d'inclusió de l'alumnat refugiat a l'aula ordinària.

INCOMODITATS: No s'observen riscos, incomoditats psicològiques, ni conseqüències adverses.

DURADA: El qüestionari té una durada de 30 minuts, aproximadament.

TRACTAMENT DE DADES: Es garanteix que les dades seran tractades amb absoluta confidencialitat, tal com estableix la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals i el Reglament general (UE) 2016/679, de 27 d'abril, de protecció de les persones físiques en el que respecta al tractament de dades personals i a la lliure circulació d'aquestes dades (RGPD). Les dades seran utilitzades exclusivament per la finalitat d'aquest projecte d'investigació.

VOLUNTARIETAT I DRET A RETIRAR-SE DE L'ESTUDI: La participació és voluntària. En qualsevol moment, puc revocar el meu consentiment sense expressió de causa o motiu, i sense que això comporti cap conseqüència.

UTILITZACIÓ, PUBLICACIÓ, PROCESSAMENT I RETENCIÓ DE LES DADES I LA INFORMACIÓ OBTINGUDA:

PERSONA DE CONTACTE: En cas de dubte o consulta, contacteu amb l'autora de la investigació a través del correu electrònic: amoncuillc@uoc.edu

Declaració de consentiment informat

1. Declaro que he llegit la finalitat i les implicacions de l'estudi esmentat. I que se m'ha explicat la finalitat del treball i el funcionament/mecanisme del qüestionari.
2. He pogut formular preguntes a les persones responsables del projecte d'investigació, de les quals he rebut resposta satisfactòriament.
3. Comprenc que la participació és voluntària i sé que, en qualsevol moment, puc revocar el meu consentiment d'una part o de la totalitat de l'estudi, sense expressió de causa o motiu, i sense que això comporti cap conseqüència.

Marcant aquesta casella i enviant aquest formulari, mostro el meu consentiment per participar en el projecte d'investigació.

Es trametrà una còpia d'aquest full d'informació i consentiment informat al correu electrònic proporcionat, a les persones participants.

Instruccions

El qüestionari té un primer apartat de dades sociodemogràfiques bàsiques per tal de descriure la mostra, i 10 afirmacions dividides en tres apartats: 1) Implementació de pràctiques educatives, 2) Formació docent, i 3) Necessitats de l'alumnat refugiat. La valoració de les afirmacions es realitza a través d'una escala Likert de l'1 al 4, reflectint el grau en què l'afirmació reflecteix l'opinió de cadascú.

Es demana als participants que contestin les dades sociodemogràfiques emplenant les opcions del requadre i les afirmacions del qüestionari que més reflecteixin la pròpia opinió, essent les opcions de resposta:

- 1) Totalment en desacord; 2) En desacord; 3) D'acord; i 4) Totalment d'acord.

Informació sociodemogràfica

1. Edat:
2. Sexe: Home Dona No binari
3. Formació rebuda :

- Grau d'Educació Infantil
- Grau d'Educació Primària
- Màster de Psicopedagogia
- Altres:

4. Cicle de la teva tutoria actual:

- Segon cicle d'Educació Infantil
- Cicle Inicial d'Educació Primària
- Cicle Mitjà d'Educació Primària
- Cicle Superior d'Educació Primària

5. Anys d'experiència docent:

6. Tens experiència amb alumnat nouvingut provinent d'un context en conflicte bèl·lic?

- Si
- No

7. Tens formació específica en la inclusió d'aquesta tipologia d'alumnat?

- Si
- No

Qüestionari

IMPLEMENTACIÓ DE PRÀCTIQUES EDUCATIVES				
1. Estic disposat/da a utilitzar noves practiques educatives per ajudar l'alumnat refugiat.	1	2	3	4
2. Estic disposat/da a utilitzar la recerca per aprendre com implementar pràctiques per als estudiants refugiats.	1	2	3	4
3. Els mètodes d'ensenyament han de ser adaptats per satisfer les necessitats específiques dels infants refugiats.	1	2	3	4
FORMACIÓ DOCENT				
4. La formació universitària em va preparar adequadament per satisfer les necessitats dels infants refugiats.	1	2	3	4
5. He rebut formació docent posteriorment a la formació universitària sobre com oferir suport a l'alumnat refugiats a l'aula.	1	2	3	4
6. He cursat formació específica sobre pràctiques que afavoreixen la inclusió de les cultures de l'alumnat de l'aula.	1	2	3	4
7. El meu centre educatiu ofereix espai i recursos per debatre sobre pràctiques efectives que promouen el benestar dels infants refugiat.	1	2	3	4
NECESSITATS DE L'ALUMNAT REFUGIAT				
8. Els infants refugiats tenen necessitats socials i emocionals úniques en comparació amb altres estudiants.	1	2	3	4
9. Els infants refugiats experimenten més problemes socials que altres estudiants.	1	2	3	4
10. Els infants refugiats semblen més ansiós o nerviosos que altres estudiants.	1	2	3	4

Annex 5. Transcripció entrevista tutora d'aula d'acollida

AUTORITZACIÓ PER A L'ÚS DE LA IMATGE/SO/VÍDEO

Amb la finalitat de dur a terme la investigació en el marc de l'estudi i l'elaboració del treball, és necessari fer gravacions audiovisuals de la imatge i veu dels participants en l'estudi. Fent una creueta al requadre següent, dono permís a Anna Moncunill Clèries per fer ús del material audiovisual que elabori durant la realització de les activitats que formin part de la investigació en les que seré partícip i, en virtut de l'estudi, on aparegui la meua imatge i/o la meua veu, durant el temps necessari i indispensable per a l'elaboració de l'estudi i sense cap contraprestació econòmica. L'estudiant es compromet a que la utilització d'aquestes imatges respecti la normativa aplicable i que en cap cas suposi una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets a l'honor, intimitat personal i pròpia imatge dels participants.

X Autoritzo l'ús de la meua imatge en els termes indicats.

X Autoritzo l'ús de la meua veu en els termes indicats.

A Barcelona, a 17 d' abril de 2024

El Sr./La Sra. Mariona Agustí Mur (nom i firma)

ENTREVISTA TUTORA D'AULA D'ACOLLIDA I MEMBRE DE L'ASSOCIACIÓ EXIL

A continuació es presenta el guió de l'entrevista amb la tutora d'aula d'acollida i terapeuta especialista en psicotrauma infantil. A través d'aquesta entrevista es pretén identificar les necessitats que presenta l'alumnat refugiat quan arriba a l'escola i, determinar aquelles a les que no es dona resposta en l'actualitat.

El guió s'estructura de 4 apartats diferenciats: una introducció, preguntes al voltant de les necessitats que presenta l'alumnat refugiat i les possibles pràctiques educatives que en faciliten la inclusió i, finalment una conclusió i agraïments.

1. Introducció, formació i experiència professional

- Quin ha estat el teu bagatge formatiu?

A l'acabar l'institut vaig estudiar Educació Primària i vaig començar a exercir com a mestra en una escola. Havia fet l'especialitat d'Educació Especial i al cap d'uns anys vaig començar a ser la

mestra d'educació especial del centre. Tenia molt interès per tot allò relacionat amb la pedagogia i la teràpia i anys més tard vaig cursar el màster en Intervencions Sistèmiques i, posteriorment, vaig fer una postgrau de Traumateràpia infantil sistèmica.

- Quants anys portes al centre exercint com a tutora d'aula d'acollida?

Fa cinc anys que vaig canviar de centre educatiu i l'escola on sóc ara disposa d'una aula d'acollida on n'exerceixo de tutora.

2. Detecció de necessitats i pràctiques educatives

Necessitats genèriques

- Quines necessitats presenten els infants nouvinguts que arriben a les escoles provinents de contextos bèl·lics?

Principalment, aquests infants nouvinguts necessiten **suport emocional**. Alguns d'ells han viscut la guerra de primera mà i tenen molts traumes que requereixen ajuda professional. Són infants que sovint expressen el seu malestar a través de dibuixos o amb el seu comportament, fet que de vegades fa empitjorar la seva relació entre els iguals. Així doncs, necessiten una comunitat educativa que els proporcioni suport emocional i recursos per ajudar-los a gestionar les seves emocions. A més a més, aquests infants també necessiten **assessorament psicològic**, ja que algunes vivències traumàtiques requereixen una intervenció professional.

D'altra banda, necessiten **aprendre el català**. L'aula d'acollida és un espai on aprenen la llengua i reben suport individualitzat. A més, aquests infants mentre estan a l'aula ordinària necessiten recursos que els ajudin a apropar-se a aquesta nova llengua i material adaptat perquè puguin seguir, d'alguna manera, la classe, com per exemple pot ser el material adaptat a les necessitats lingüístiques. D'aquesta manera ens assegurem que pugui relacionar millor el contingut acadèmic i se senti inclòs a l'aula.

Cal destacar la importància de la comunicació entre les famílies d'aquests infants i l'escola. És molt important **conèixer les famílies**, entendre les seves necessitats i oferir-los el suport necessari. Un **vincle afectiu positiu** entre la família i l'escola afavorirà també la relació de l'infant amb el seu nou entorn educatiu.

Així doncs, els infants nouvinguts que arriben a les escoles provinents de contextos bèl·lics necessiten un suport integral a nivell emocional, **social**, **lingüístic** i educatiu.

- D'aquestes necessitats, quines creus que no es dona resposta des de l'escola?

Segons la meua experiència, des de l'escola és molt difícil proporcionar l'assessorament psicològic necessari per a aquests infants. En molts casos, es necessitarien **serveis professionals externs** perquè poguessin abordar les seves necessitats. Els mestres no són psicòlegs i aquestes vivències traumàtiques necessiten intervencions més concretes i especialitzades, encara que des de l'escola oferim tot aquell **suport emocional** que podem.

D'altra banda, a vegades hi ha **barreres lingüístiques i culturals** que dificulten la comunicació entre les famílies i l'escola. Encara que per situacions més formals, com per les entrevistes, fem ús del servei de **teletraducció** per als centres educatius, en les situacions més informals, del dia a dia, com que no solem fer ús d'aquest servei per intercanviar una breu comunicació, a vegades ens trobem en barreres culturals i lingüístiques.

Així doncs, hi han necessitats dels infants que per tal de ser abordades exitosament es necessitarien **serveis i recursos externs**.

Intervenció lingüística i cultural

- En quant a les dificultats lingüístiques, les escoles haurien de dur a terme una intervenció específica per aquest alumnat o la interacció social amb els iguals és suficient?

És imprescindible que aquests infants **assisteixin a l'aula d'acollida** durant, almenys, els dos primers anys d'arribada a la nova escola. Està demostrat que per aprendre una nova llengua es necessiten un seguit d'hores d'aprenentatge intensiu enfocat en l'**aprenentatge d'una segona llengua** (que és diferent de l'aprenentatge d'una primera llengua), perquè els infants puguin adquirir, com més aviat millor, la llengua catalana. Segons el Consell d'Europa, que desenvolupa el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECR), un nivell A1 necessita entre 60 i 100 hores d'estudi. A l'aula d'acollida, l'aprenentatge de la llengua és intensiu.

Una **interacció social amb els iguals no pot ser mai suficient** perquè l'aprenentatge d'una llengua requereix també un aprenentatge formal, fet que no pot succeir en aquesta situació. En les converses entre els iguals hi ha manca de correcció lingüística, sovint a les nostres escoles a les franges no formals es parla en castellà, les converses es poden limitar a un rang limitat de temes i poden no ser un model lingüístic correcte. Encara que la interacció social amb els iguals és útil per practicar la llengua, és important complementar-ho amb l'aprenentatge formal.

Intervenció psicològica i emocional

- L'èxit escolar i la inclusió als centres es veuen influenciats per l'estat emocional de l'alumne en concret. Així doncs, tenint en compte que els plans d'acollida per l'alumnat nouvingut no contemplen les experiències traumàtiques prèvies, quin tipus d'actuacions es podrien plantejar als centres per tal d'oferir suport psicològic?

Per tal d'oferir suport psicològic a aquests infants, en primer lloc, es necessita **formar el personal docent** sobre com poder respondre de manera adequada a les necessitats emocionals dels alumnes i també a aquells que siguin procedents de contextos traumàtics. També, oferir **suport psicològic escolar** perquè poguessin oferir suport individualitzat i més especialitzat als alumnes. A la nostra escola, de tant en tan organitzem **grups de suport entre iguals** dirigits per un professional que ajuden a l'alumnat a compartir experiències. És una manera que aquests infants se sentin recolzats. Així mateix, des de tutoria, es pot treballar **l'autoestima, la resiliència, la resolució de conflictes o la gestió de les emocions a través de contes o de tècniques de relaxació, respiració,** entre altres. Per últim, destacar el fet que els alumnes nouvinguts provinents de conflictes bèlics s'han de **sentir segurs** a l'escola i han de sentir comoditat a l'hora d'expressar les seves emocions. Per tant, els docents hem d'afavorir que **l'entorn escolar sigui acollidor**.

- Quins especialistes hi haurien d'estar implicats (interns i externs al centre)?

La figura de la **MESI** (Mestre d'Educació de Suport a la Inclusivitat), el **psicopedagog**, l'**educador social** (en cas que l'escola en tingui) i el tutor de l'alumnat nouvingut són figures clau per tal de dur a terme aquestes intervencions. Així mateix, com ja he esmentat anteriorment, haurien d'estar implicats professionals externs que puguin oferir **suport terapèutic** a aquests alumnes. A més a més, els **ELIC** (Equips d'assessorament i orientació en Llengua, Interculturalitat i Cohesió social) i el coordinador **LIC** del centre, són els encarregats de donar suport als docents en l'atenció a la diversitat relacionada amb l'alumnat procedent de la immigració i/o amb l'alumnat amb risc d'exclusió social.

- Quins serveis educatius ofereixen suport a l'alumnat i als docents en aquests casos?

Els ELIC, com he comentat anteriorment.

Pràctiques educatives inclusives

- Hi ha algunes pautes que els docents puguin seguir per tal de fomentar el sentiment d'acollida al nou context?

A la nostra escola, la tutora d'aula d'acollida s'encarrega de donar la benvinguda personalment als alumnes nouvinguts i a les famílies. El primer dia que comença un alumne nou, se l'ensenya tots els espais de l'escola juntament amb la família, es fa una breu explicació de com es treballa i quin és el funcionament de l'escola, s'ensenya a l'infant com ha d'arribar fins a la seva classe l'endemà perquè ho pugui fer sol i no se senti perdut i tant la família com l'infant pot compartir els seus seguits o dubtes.

Aquest mateix dia, a l'infant nouvingut se l'assigna un company de classe, un "mentor", el qual és l'encarregat d'ajudar-lo a integrar-se més ràpidament i l'acompanya durant els primers mesos. Aquest mentor li ensenya el funcionament de l'aula, li pot respondre preguntes i fer-lo sentir més a gust. Així mateix, es dediquen sessions d'aula per aprendre sobre la cultura de l'alumne nouvingut. Aquest comparteix diferents aspectes sobre la seva cultura i tradicions amb la resta de la classe, fins i tot hem arribat a fer projectes sobre països del nostre alumnat nouvingut.

El primer dia que arriba un alumne nouvingut, a l'aula ordinària també es fan dinàmiques que fomenten la interacció social com les activitats de presentació, i durant la resta de curs els infants treballen amb grups cooperatius que permeten establir vincles no només de companyonia, sinó també d'amistat.

- Principalment, amb l'alumnat refugiat escolaritzat a les aules ordinàries s'implementen estratègies universals o feu servir majoritàriament mesures i suports addicionals i intensius?

Fem servir tant mesures universals com addicionals. L'aula d'acollida és la mesura addicional més notòria que fem servir. No obstant això, fem servir moltes mesures universals dins de l'aula ordinària. Una de les més significatives és que treballem mitjançant la metodologia d'aprenentatge basat en projectes i també amb ambients d'aprenentatge i tallers. També fem molt ús de recursos visuals i multimèdia i creem material adaptat a les diferents necessitats dels alumnes nouvinguts. Hi ha molta coordinació entre el tutor de l'aula ordinària i el d'aula d'acollida, fet que fa anéssim tots a una.

3. Formació dels docents

- Consideres que els docents disposen de la formació necessària per atendre des d'una perspectiva inclusiva l'alumnat refugiat?

Generalment, **els docents no disposen d'una formació específica** sobre com atendre les necessitats dels alumnes refugiats i com treballar aspectes relacionats amb els traumes i els problemes personals que poden tenir. És difícil **atendre des d'una perspectiva inclusiva aquest alumnat per manca de recursos i coneixements**. Per aquest motiu, és tant important que les escoles es coordinin i **treballin amb serveis externs** que les puguin assessorar per poder atendre millor aquest alumnat.

- Creus que una major formació del professorat en pràctiques educatives inclusives comportaria beneficis a l'hora de personalitzar l'aprenentatge i atendre les necessitats de l'alumnat refugiat?

No només comportaria beneficis per l'alumnat refugiat, sinó també per a tots els alumnes. Però si ens centrem en l'alumnat refugiat, amb més formació podríem entendre millor les seves necessitats, **crear entorns d'aprenentatge més inclusius** i, com a conseqüència, contribuir a millorar el seu benestar emocional.

4. Conclusions finals

- Hi ha algun aspecte que vulguis incorporar i que no s'hagi contemplat en l'entrevista?

És molt important tenir en compte que aquests alumnes venen de diferents contextos culturals i, per tant, hem de tenir molt present les **diferències culturals en la comunicació o les normes socials**. És primordial que els infants sentin aquest respecte cap a la seva cultura per tal d'afavorir que aquests es vulguin integrar en la nostra.

D'altra banda, hem de donar molta importància a l'**intervenció psicològica i emocional durant tot el període d'adaptació**. Si un infant no està bé, no podrà aprendre ni tindrà interès per fer-ho. Així doncs, hem de fer tot allò possible, dins de les nostres capacitats, perquè els nostres alumnes se sentin còmodes, a gust, segurs i inclosos a les nostres aules. És essencial que els proporcionem molts espais i temps per escoltar-los.