






Universitat Autònoma de Barcelona

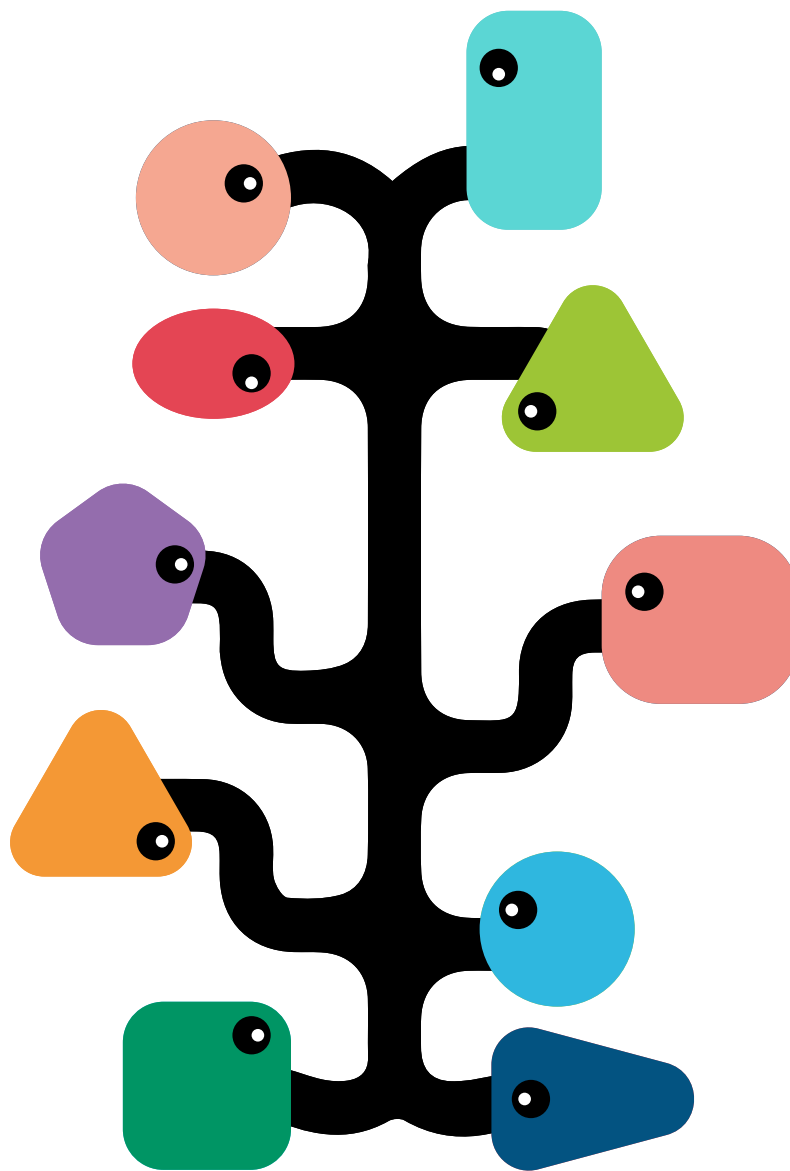
ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

La formació inicial en **Educació Inclusiva** en els Graus d'Educació Primària a les universitats públiques catalanes

Tesi Doctoral



Autora: Xènia Garcia Vallès

Directors: Josep M. Sanahuja i Òscar Mas
Tutor acadèmic: Òscar Mas

Doctorat en Educació
Gener, 2022

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació



Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació

La formació inicial en **Educació Inclusiva** en els Graus d'Educació Primària a les universitats públiques catalanes

Xènia Garcia Vallès
Autora

Josep M. Sanahuja i Òscar Mas
Directors

Òscar Mas
Tutor acadèmic

El Dr. Josep M. Sanahuja i el Dr. Oscar Mas, professors del Departament de Pedagogia Aplicada, ubicat a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, fan constar que la recerca realitzada sota la direcció de la firmant Xènia Garcia Vallès, amb el títol "La formació inicial en Educació Inclusiva en els Graus d'Educació Primària a les universitats públiques catalanes" reuneix tots els requisits científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva lectura i defensa pública davant la corresponent comissió, per l'obtenció del Grau de Doctora en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, i considera procedent autoritzar la seva presentació.

En Bellaterra,

La formació inicial en Educació Inclusiva en els Graus d'Educació Primària a les universitats públiques catalanes.

Tesi doctoral

Autora: Xènia Garcia Vallès

Directors: Josep Maria Sanahuja i Òscar Mas.

Doctorat en Educació

Departament de Pedagogia Aplicada

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

Gener, 2022



Este documento está protegido por una licencia Creative Commons BY-NC-ND-4.0 Internacional. Se puede compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, y la licenciante no puede revocar estas libertades en tanto se sigan los siguientes términos de licencia:

Atribución: Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

No comercial: Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Compartir igual: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales: No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

En memòria dels meus avis.

Als meus pares i la meva germana pel seu suport incondicional sempre.

Per a en Pol, l'Emma i la Clara i el desig d'aconseguir un futur millor per a ells/es.

A la Júlia per entendre qui soc.

"No hi hauria creativitat sense la curiositat que ens mou i que ens posa pacientment impacients davant el món que no vam fer, en el qual creixem amb alguna cosa que fem".

Paulo Freire

"Sempre he somiat amb unes aules on les persones diferents poguessin participar, conèixer i aprendre juntes i on el professorat busqués les millors estratègies didàctiques per tal d'aconseguir un currículum on ningú se sentís discriminat"

Martin Luther King.

"El bosc seria molt trist si només cantessin els ocells que millor canten"

Rabindranath Tagore.

AGRAÏMENTS

Amb 14 anys vaig tenir les primeres experiències amb aquest binomi tan apassionant anomenat *ensenyament-aprenentatge*. Va ser com a entrenadora de taekwondo del grup dels més petits del gimnàs on anava en aquell moment. Va sorgir de manera espontània, però probablement meditada pel meu mestre del moment, que em va acompanyar des de la infantesa fins a l'edat adulta. Ell, en Kim Young Soon, era un mestre que concebia l'aprenentatge com un tot i guiava als seus alumnes esperant que aquests, de manera autònoma, prenguessin les seves pròpies decisions. Per a ell van les meves primeres paraules d'agraïment, per mostrar-me una manera d'ensenyar diferent i, sobretot, per despertar en mi la curiositat i les ganes de millorar cada dia en la tasca de l'ensenyament. També haig d'agrair-li la capacitat d'esforç, perseverança i disciplina que va transmetre a tots els alumnes dia a dia, qualitats que m'han servit de molt amb un projecte de les característiques d'una tesi.

Durant la meva etapa d'estudis obligatoris vaig tenir diferents mestres i, potser, en aquell moment, no era prou conscient de tota la feina que implicava ser mestre i les hores que ens dedicaven a cadascú de nosaltres. Vull agrair la tasca de tots els mestres en general i, en particular, als mestres que vaig tenir per aconseguir que moltes de les seves lliçons i moments m'hagin acompanyat al llarg de la meva vida.

La meva relació amb la Universitat Autònoma de Barcelona ha estat molt llarga. Molts anys d'estudi i, posteriorment, uns quants més treballant-hi. Tots els estudis realitzats i tot el professorat que he tingut m'han enriquit com a alumna i com a professional, però, m'agradaria donar les gràcies en especial a aquell professorat que va alimentar la meva curiositat per aprendre i millorar en la professió de ser mestre.

Vull agrair al Dr. Josep Maria Sanahuja per donar-me l'oportunitat de treballar en el seu equip de recerca i de realitzar aquesta tesi. Així mateix, al Doctor Oscar Mas per la codirecció de la tesi. M'agradaria agrair, també, a alguns dels meus companys/es que, amb el temps, han esdevingut amics/gues i han convertit els dies llargs de feina en moments únics, moments que quedaran per sempre dins els meus records.

Els anys de realització d'aquesta tesi (2017-2021) s'han caracteritzat per ser uns anys convulsos en l'àmbit polític i de moviments socials, els quals han impactat de manera directa en la realització de la tesi. El conflicte polític català-espanyol sobre el dret al referèndum va causar el tancament de les universitats tres cops de manera prolongada i va coincidir en el moment de la recollida de dades. Agraïxo les facilitats ofertes per part de les universitats en aquests moments. La pandèmia causada pel coronavirus (covid-19) ha afectat de ple en la realització d'aquesta tesi. En aquests moments, les persones més properes han estat indispensables per tirar endavant. Els agraïxo el seu suport i la seva estima i la capacitat d'entendre que la realització d'una tesi implica, moltes vegades, la renúncia d'estones amb ells/es.

Una tesi mai seria possible sense les persones que accepten col·laborar i dedicar una part del seu temps per ajudar que tiri endavant. Agraïxo a totes les persones que s'han ofert per les entrevistes i qüestionaris —que en són moltes— i en especial a les quatre universitats informants d'aquesta recerca les quals m'han obert de bat a bat les seves portes. Així com, en especial, a la Dra. Carme Ruiz i al seu germà per la seva qualitat humana i el seu suport de manera desinterassada, sempre.

Vull tenir un agraïment també per a la Hanna i la Irene, per tractar amb tanta delicadesa aquesta tesi.

Agrair també a tots els infants que he conegut durant aquests anys de professió, la seva il·lusió, la seva transparència i la seva estima. Ells fan que la meva professió sigui molt especial, em recorden cada dia qui soc i em fan sempre millor persona.

Per últim, el més gran dels agraïments és per la meva família, l'origen de tot. El primer agraïment és pels meus avis, que no m'han pogut acompanyar físicament fins al final d'aquest procés tan complex. Em van donar tot el que tenien i, sobretot, el més important: l'amor que tota néta necessita. Tota paraula, text o escrit és insuficient a l'hora d'agrair a la meva família el suport incondicional que m'han donat. A ells, els dedico aquesta tesi, especialment a en Pol, perquè el seu futur sigui millor que l'actual. A la Júlia, per entendre qui soc i fer que les coses siguin fàcils. Sense ella aquest camí hagués estat molt diferent.

Índex

1. Característiques generals de la investigació	27
1.1. Justificació de la recerca	28
1.2. Objectius de la recerca	29
1.3. Estructura de la recerca	30
1. General characteristics of the research	33
1.1. Research justification	34
1.2. Research objectives	35
1.3. Structure of the investigation	36
Bloc 1. Marc teòric i contextual	38
2. Educació Inclusiva	39
2.1. L'Educació Inclusiva polièdrica i complexa	40
2.1.1. Posicionament envers la definició	46
2.2. Marc contextual de l'Educació Excloent a l'Educació Inclusiva	49
2.2.1. Marc contextual de l'Educació Exclusiva a l'Educació Inclusiva a Espanya i Catalunya	53
2.2.2. Del model clínic al model inclusiu als centres escolars	58
2.3. Marc de referència per al desenvolupament de centres escolars més inclusius	61
2.3.1. Un procés relacionat amb la innovació i qualitat	61
2.3.2. Una cultura escolar inclusiva	69
2.3.3. Les pràctiques inclusives	73
2.3.4. Les polítiques del centre escolar que afavoreixen els processos inclusius	83
2.3.5. Elements condicionants per a la millora d'Educació Inclusiva als centres escolars	86
2.3.5.1. Una perspectiva comunitària que potenciï el treball col.laboratiu	86
2.3.5.2. Tecnologies afavoridores de l'atenció personalitzada i els processos inclusius	89
2.3.5.3. Lideratge per a Educació Inclusiva als centres escolars	90
2.4. Els principis i les regulacions envers l'Educació Inclusiva en l'etapa d'Educació Primària a Catalunya	92
3. La Formació inicial en els Graus d'Educació Primària sobre Competències en Educació Inclusiva	101
3.1. Justificació de la importància de la formació inicial en Educació Inclusiva en l'Educació Superior	102
3.2. L'Espai Europeu Educatiu Superior i Educació Inclusiva	106
3.3. La regulació de l'Educació Superior i el Grau d'Educació Primària	114
3.4. La Formació inicial en Competències Educatives Inclusives en el Grau d'Educació Primària	120
3.4.1. Quina ha de ser la formació: La nostra proposta del perfil competencial en Educació Inclusiva en els Graus d'Educació Primària	121
3.4.2. Com es pot formar: La nostra proposta pedagògica envers la FI en CEI	131
3.4.3. Com es poden assolir les CEI: Les pràctiques docents	148
3.4.4. La transferència de les CEI en el context escolar: La formació inicial d'actituds, creences i concepcions envers l'EI	153
3.5. Limitadors i facilitadors institucionals de la formació inicial en Educació Inclusiva	158
3.5.1. Selecció inicial del futur alumnat als Graus de Magisteri	158
3.5.2. Les polítiques inclusives en les mateixes universitats i el paper dels docents universitaris	162

4. Context de les universitats públiques catalanes implicades	167
4.1. La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	170
4.1.1. Informació general	170
4.1.2. Pla d'estudis del GEP: organització dels crèdits i l'oferta formativa en CEI	171
4.1.3. Serveis d'atenció a la diversitat adherits a la universitat	174
4.2. La Universitat de Barcelona (UB)	175
4.2.1. Informació general	175
4.2.2. Pla d'estudis del GEP: organització dels crèdits i l'oferta formativa en CEI	175
4.2.3. Serveis d'atenció a la diversitat adherits a la universitat	178
4.3. La Universitat de Girona (UdG)	178
4.3.1. Informació general	178
4.3.2. Pla d'estudis del GEP: organització dels crèdits i l'oferta formativa en CEI	178
4.3.3. Serveis d'atenció a la diversitat adherits a la universitat	181
4.4. La Universitat de Lleida (UdL)	181
4.4.1. Informació general	181
4.4.2. Pla d'estudis del GEP: organització dels crèdits i l'oferta formativa en CEI	181
4.4.3. Serveis d'atenció a la diversitat	183
4.5. La Universitat Rovira i Virgili (URV)	183
4.5.1. Informació general	183
4.5.2. Pla d'estudis del GEP: organització dels crèdits i l'oferta formativa en CEI	184
4.5.3. Serveis d'atenció a la diversitat adherits a la universitat	185
Bloc 2. Marc aplicat	186
5. Disseny i desenvolupament de l'estudi	187
5.1. Introducció	188
5.2. Fonamentació metodològica	189
5.3. Població i mostra	192
5.3.1. Els experts	193
5.3.2. L'alumnat	194
5.3.3. El professorat universitari	194
5.4. Tècniques i instruments per a la recollida d'informació	195
5.5. Anàlisi de les dades	202
5.6. Consideracions ètiques	210
6. Resultats	213
6.1. El perfil competencial necessari per a la formació inicial en Educació Inclusiva	215
6.2. Perfil personal i professional de l'alumnat i del professorat universitari	231
6.2.1. Perfil acadèmic-professional de l'alumnat	231
6.2.2. Perfil acadèmic-professional del professorat universitari	232
6.2.3. La selecció inicial del futur alumnat dels Graus d'Educació Primària	232
6.3. Actituds, valors i creences envers l'Educació Inclusiva	234
6.3.1. Experiències personals envers la diversitat	234

6.3.1.1. Experiències personals per part de l'alumnat universitari.....	234
6.3.1.2. Experiències personals per part del professorat universitari	235
6.3.2. Formació específica cursada relacionada amb l'Educació Inclusiva per part de l'alumnat i el professorat universitari.....	236
6.3.3. Anàlisi de les definicions sobre el constructe "Educació Inclusiva" per part del professorat universitari i l'alumnat.....	236
6.3.4. Concepcions sobre el constructe "Educació Inclusiva" per part de l'alumnat.....	241
6.3.5. Percepcions del professorat universitari sobre les concepcions de l'alumnat i les del seu propi col·lectiu envers el constructe "Educació Inclusiva"	244
6.4. Desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva en el Grau d'Educació Primària, des de la perspectiva de l'alumnat	246
6.4.1. Valoració de l'alumnat del domini i el desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària i el centre de pràctiques	247
6.4.1.1. Valoració de l'alumnat del domini dels àmbits competencials en Educació Inclusiva.....	247
6.4.1.2. Valoració de l'alumnat del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva a l'aula universitària	247
6.4.1.3. Valoració de l'alumnat del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva al centre de pràctiques.....	248
6.4.1.4. Comparativa de les valoracions del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva a l'aula universitària, al centre de pràctiques i del seu domini	249
6.4.1.5. Correlacions existents entre el desenvolupament competencial a l'aula universitària i al centre de pràctiques i la percepció del domini competencial.....	250
6.4.2. Valoració de l'alumnat del domini i el desenvolupament de les competències en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària i al centre de pràctiques	252
6.4.2.1. Desenvolupament competencial de l'àmbit del treball en equip i cooperació.....	253
6.4.2.1.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària	253
6.4.2.1.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques.....	254
6.4.2.1.3. Valoració del domini competencial	255
6.4.2.1.4. Comparativa de les valoracions anteriors	256
6.4.2.2. Desenvolupament competencial de l'àmbit de valors i ètica.....	260
6.4.2.2.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària	260
6.4.2.2.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques.....	260
6.4.2.2.3. Valoració del domini competencial	261
6.4.2.2.4. Comparativa de les valoracions anteriors	261
6.4.2.3. Desenvolupament competencial de l'àmbit pedagògic-didàctic.....	264
6.4.2.3.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària	264
6.4.2.3.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques.....	265
6.4.2.3.3. Valoració sobre el domini competencial	265
6.4.2.3.4. Comparativa de les valoracions anteriors	266
6.4.2.4. Desenvolupament competencial de l'àmbit de lideratge.....	271
6.4.2.4.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària	271
6.4.2.4.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial en el centre de pràctiques.....	271
6.4.2.4.3. Valoració del domini competencial	272
6.4.2.4.4. Comparativa de les valoracions anteriors	272
6.4.2.5. Desenvolupament competencial de l'àmbit tecnològic	276

6.4.2.5.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària	276
6.4.2.5.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques.....	276
6.4.2.5.3. Valoració del domini competencial	277
6.4.2.5.4. Comparativa de les valoracions anteriors	277
6.4.2.6. Desenvolupament competencial de l'àmbit d'avaluació.....	280
6.4.2.6.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària	280
6.4.2.6.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques.....	280
6.4.2.6.3. Valoració del domini competencial	281
6.4.2.6.4. Comparativa de les valoracions anteriors	282
6.4.2.7. Desenvolupament competencial de l'àmbit de les competències personals	285
6.4.2.7.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària	285
6.4.2.7.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques.....	286
6.4.2.7.3. Valoració del domini competencial	287
6.4.2.7.4. Comparativa dels resultats anteriors.....	287
6.4.2.8. Síntesi de la valoració de l'alumnat del desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva en els contextos formatius i la percepció del seu domini.....	291
6.4.3. Relacions entre les variables dependents i independents.....	294
6.4.3.1. Relacions entre la variable dependent "menció/especialitat" i la variable independent "desenvolupament dels àmbits competencials en el context de l'aula universitària".....	294
6.4.3.2. Relacions entre la variable dependent "menció/especialitat" i la variable independent "desenvolupament dels àmbits competencials en el context del centre de pràctiques".....	295
6.5. Desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva en el Grau d'Educació Primària des de la perspectiva del professorat universitari	296
6.5.1. Valoració del professorat universitari del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària.....	296
6.5.2. Valoracions del professorat universitari del desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària, a partir del qüestionari entregat a l'entrevista.....	298
6.5.2.1. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit treball en equip i cooperació	298
6.5.2.2. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit valors i ètica	299
6.5.2.3. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit pedagògic-didàctic.....	300
6.5.2.4. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit lideratge	302
6.5.2.5. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit tecnològic.....	303
6.5.2.6. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit d'avaluació	304
6.5.2.7. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit competències personals	305
6.5.2.8. Síntesi de la valoració del desenvolupament de les CEI per part del professorat universitari i comparativa amb la percepció de l'alumnat	306
6.5.3. Resultats envers la percepció del professorat universitari del desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva, en relació amb l'entrevista (en el texto también) tal y como lo tienes puesto ahora en el índice punto seis punto cuatro punto tres.....	311
6.6. Organització de la formació inicial relacionada amb l'Educació Inclusiva	315
6.6.1. Organització de les assignatures en la FI en CEI.....	315
6.6.1.1. Les guies docents	316
6.6.1.2. L'organització de les pràctiques amb relació al desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva	318
6.7. Formació i innovació del professorat universitari.....	319

6.8. Facilitadors i limitadors en el desenvolupament de les CEI: la visió del professorat universitari.	321
Bloc 3. Marc conclusiu.....	326
7. Conclusions	327
7.1. Delimitar un perfil competencial sobre competències docents inclusives, que s'haurien d'assolir un cop finalitzat el Grau d'Educació Primària	329
7.2. Caracteritzar el perfil personal i professional de la mostra participant en relació amb l'Educació Inclusiva.	331
7.3. Comparar el perfil competencial proposat pels experts amb les Competències en Educació Inclusiva desenvolupades en la formació inicial.	336
7.4. Identificar les principals característiques de la formació inicial impartida en les Competències d'Educació Inclusiva en els Graus d'Educació Primària	344
7.5. Analitzar els facilitadors i les barreres en la formació inicial del futur mestre en Competències en Educació Inclusiva dins dels estudis universitaris	346
7.6. Proposar accions de millora que afavoreixin la formació inicial en Educació Inclusiva.....	348
7. <i>Conclusions</i>	351
7.1. <i>Delimit a competency profile on inclusive teaching competences, which should be acquired upon completion of the Primary Education Degree.....</i>	<i>354</i>
7.2. <i>Characterizing the personal and professional profile of the participating sample in relation to Inclusive Education ..</i>	<i>355</i>
7.3. <i>Comparing the competency profile proposed by the experts with the competences in inclusive education developed in the initial formation.....</i>	<i>360</i>
7.4. <i>Identifying the main characteristics of the initial formation provided in Inclusive Education Competences in Primary Education Degrees</i>	<i>368</i>
7.5. <i>Analyzing the facilitators and barriers in the initial formation of the future teacher in Inclusive Education Competences within university studies.....</i>	<i>371</i>
7.6. <i>Proposing improvements that favor this initial formation in Inclusive Education</i>	<i>372</i>
8. Limitacions i noves línies d'investigació de la recerca	375
8.1. Limitacions de la recerca	377
8.2. Noves línies d'investigació	377
9. Bibliografia.....	379
Annexos (veure pàg. 24).....	411

Índex de Taules

Taula 1: Classificació de les definicions. Font: elaboració pròpia a partir del model elaborat per Ainscow (2004).	45
Taula 2: Reconeixement del dret a l'Educació i l'Educació Inclusiva. Font: adaptat de Martínez, De Haro i Escarbajal (2010:151).	51
Taula 3: Principals esdeveniments internacionals sobre Educació Inclusiva i el seu impacte en l'actualitat. Font: elaboració pròpia.	53
Taula 4: Lleis i decrets sobre Educació Inclusiva. Font: elaboració pròpia.	57
Taula 5: Anàlisi dels conceptes associats al canvi. Font: adaptació a partir de Tejada (2007).	64
Taula 6: Tipus de cultura envers la innovació. Font: Armengol (1999:111), a partir de Bolívar (1993) i Hargreaves (1991).	65
Taula 7: Marc de valors inclusius i excoents. Font: adaptació a partir de Booth i Ainscow (2015).	71
Taula 8: Tipus de cultura i les seves característiques envers els valors. Font: Armengol (1999: 111) a partir de Bolívar (1993) i Hargreaves (1991).	73
Taula 9: Principals autors dels paradigmes educatius. Font: elaboració pròpia.	74
Taula 10: Diferències entre l'aprenentatge individualitzat i l'aprenentatge personalitzat. Font: Elizondo (2020:27) a partir de Touron (2013) i García (2016).	77
Taula 11: Elements per a la reflexió i l'autovaloració dels centres. Adaptat del Departament d'Ensenyament (2015:50-53).	85
Taula 12: Definicions sobre lideratge inclusiu. Font: elaboració pròpia, a partir de Ainscow i Sandill (2010).	90
Taula 13: Principals aportacions i novetats de l'actual Decret per a Inclusió de la Generalitat de Catalunya. Font: elaboració pròpia.	96
Taula 14: Recull de la formació inicial del futur mestre en EI, en les polítiques Europees. Font: elaboració pròpia.	103
Taula 15: Propòsits de millora envers l'EI i el paper de la Formació inicial en EI. Font: Elaboració pròpia.	106
Taula 16: Marc normatiu de l'EEES. Font: AQU (2020).	107
Taula 17: Mòduls i competències obligatòries al Grau de Magisteri d'Educació Primària. Font: elaboració pròpia a partir de l'article 5 del Reial Decret 1393/2007 del 29 d'octubre.	120
Taula 18: Model per definir les variables necessàries per a la pràctica inclusiva. Font: Pantic i Florian (2015).	124
Taula 19: Síntesi de la literatura científica revisada envers les diferents competències formatives necessàries en EI. Font: Elaboració pròpia a partir de les aportacions de tots els autors esmentats.	130
Taula 20: Visió tradicional i visió actual del procés d'E-A, en Educació Superior. Font: Bozu i Canto (2009: 95).	134
Taula 21: Factors del model d'aprenentatge superficial i profund en el professorat i l'alumnat. Font: elaboració pròpia a partir d'Elizondo (2020) i Biggs (2005).	136
Taula 22: Les quatre concepcions de l'aplicació del DUA als estudis superiors i els seus principis. Font: Elizondo, 2020: 47.	138
Taula 23: Investigacions i principals conclusions sobre l'aplicació del model DUA en el context universitari. Font: elaboració pròpia a partir dels diferents autors esmentats.	140
Taula 24: Pedagogies i metodologies que afavoreixen els principis DUA. Font: Elaboració pròpia a partir d'Elizondo, 2020.	145
Taula 25: Objectius del Model del Pràcticum Integrador. Font: elaboració pròpia, a partir d'Armengol, Canals, Gairín, Jariot, Massot, Rodríguez i Sala, 2007:4-5.	151
Taula 26: Organització i programació del pràcticum per l'assoliment de les CEI. Font: elaboració pròpia a partir d'EADSNE, 2012:38.43.	151
Taula 27: Dimensions condicionants de les actituds dels mestres envers l'EI. Font: elaboració pròpia.	156
Taula 28: Requisits d'accés als Graus de Magisteri a les universitats europees. Font: adaptació a partir de l'informe L'accés i la formació del futur mestre a Europa (2017).	161
Taula 29: Dimensions i preguntes del <i>Qüestionari per a l'avaluació de l'Educació Inclusiva Universitària</i> .	165

Taula 30: Pla d'estudis de Grau a les universitats catalanes. elaboració pròpia, a partir de la imatge publicada a la UOC.	169
Taula 31: Estudiants i personal investigador del curs 2019-20, UAB. Font: UAB (2019-20).	171
Taula 32: Organització del pla d'estudis de la UAB amb relació als 240 crèdits obligatoris en el GEP. Font: UAB (2019-2020).	171
Taula 33: Oferta formativa relacionada amb EI de la UAB. Font: UAB (2019-2020).	172
Taula 34: Competències de les assignatures relacionades amb EI, en el GEP de l'UAB. Font: UAB (2019-2020).	174
Taula 35: La UB en xifres. Font: UB (2019-2020:4).	175
Taula 36: Organització del pla d'estudis de la UB amb relació als 240 crèdits obligatoris en el GEP. Font: UB (2019-2020).	175
Taula 37: Oferta formativa relacionada amb EI de la UB. Font: UB (2019-2020).	176
Taula 38: Competències de les assignatures relacionades amb EI, en el GEP de l'UB. Font: UB (2019-2020).	177
Taula 39: Estudiants i personal investigador del curs 2019-20, UdG. Font: UdG (2019-20).	178
Taula 40: Organització del pla d'estudis de la UdG amb relació als 240 crèdits obligatoris en el GEP. Font: UdG (2019-2020).	179
Taula 41: Oferta formativa relacionada amb EI de la UdG. Font: UdG (2019-20).	179
Taula 42: Competències de les assignatures relacionades amb EI, en el GEP de la UdG. Font: UdG (2019-20).	180
Taula 43: Estudiants i personal investigador del curs 2019-20, UdL. Font: UdL (2019-20).	181
Taula 44: Organització del pla d'estudis de la UdL amb relació als 240 crèdits obligatoris en el GEP. Font: UdL(2019-20).	181
Taula 45: Oferta formativa relacionada amb EI de la UdL. Font: UdL (2019-2020).	182
Taula 46: Competències de les assignatures relacionades amb EI, en el GEP de l'UdL. Font: UdL (2019-2020).	183
Taula 47: Estudiants del curs 2019-20, URV. Font: URV (2019-20).	183
Taula 48: Organització del pla d'estudis de la URV amb relació als 240 crèdits obligatoris en el GEP. Font: URV (2019-20).	184
Taula 49: Oferta formativa relacionada amb EI de la URV. Font: URV (2019-20).	184
Taula 50: Competències de les assignatures relacionades amb EI, en el GEP de l'URV. Font: URV (2019-20).	185
Taula 51: Objectius generals i específics de la recerca.	189
Taula 52: Criteris per seleccionar la mostra.	192
Taula 53: Mostra participant i convidada en la recerca.	193
Taula 54: Característiques dels experts.	193
Taula 55: Caracterització de la mostra.	194
Taula 56: Caracterització del professorat universitari participant en la recerca.	195
Taula 57: Relació de les fonts d'informació i les tècniques i instruments utilitzats en la recerca.	195
Taula 58: Descripció de la documentació consultada en l'anàlisi documental.	196
Taula 59: Tècnica Delphi: Avantatges i desavantatges. Font: adaptat a partir de Mengual, 2011.	197
Taula 60: Criteris selecció experts.	197
Taula 61: Tipologia, institució i nombre d'experts.	197
Taula 62: Càlcul perícia experts participants.	198
Taula 63: Ítems i opcions de resposta de la primera part del qüestionari de l'alumnat.	200
Taula 64: Categories i subcategories d'anàlisi.	203
Taula 65: Àmbits competencials en Educació Inclusiva i autors per a la tècnica Delphi.	203
Taula 66: Variables tractades amb el programari SPSS en el qüestionari corresponent a l'alumnat i el professorat universitari.	205
Taula 67: Anàlisi de fiabilitat: Alpha de Cronbach.	206
Taula 68: Instruments i detall de la mostra participant en la recerca.	209
Taula 69: Perfil competencial en Educació Inclusiva elaborat a partir de la revisió de la bibliografia.	217
Taula 70: Perfil competencial en Educació Inclusiva elaborat a partir de la revisió documental dels plans d'estudi de les 5 universitats convidades a participar en la recerca.	225

Taula 71: Indicacions per als experts en cada ronda i valoracions per delimitar les competències en cada ronda.	226
Taula 72: Nombre de competències en les diferents rondes i àmbits.	227
Taula 73: Perfil competencial per a l'Educació Inclusiva resultant de l'aplicació de la tècnica Delphi.	229
Taula 74: Definicions del constructe "EI", segons l'alumnat.	238
Taula 75: Definicions del constructe "EI", segons el professorat universitari.	239
Taula 76: Paraules utilitzades per l'alumnat i les seves corresponents freqüències.	241
Taula 77: Comparativa de les valoracions del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva a l'aula universitària i al centre de pràctiques i del seu domini.	249
Taula 78: Correlacions bilaterals calculades amb Pearson entre la formació rebuda i la percepció del domini competencial.	251
Taula 79: Significat de les valoracions realitzades per l'alumnat al qüestionari.	253
Taula 80: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades del'àmbit "treball en equip i cooperació".	257
Taula 81: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades del'àmbit "valors i ètica".	262
Taula 82: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades de l'àmbit "pedagògic-didàctic".	267
Taula 83: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades del'àmbit "lideratge".	273
Taula 84: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades del'àmbit "tecnològic".	278
Taula 85: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades de l'àmbit "avaluació".	282
Taula 86: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades de l'àmbit "competències personals".	289
Taula 87: Valoració de l'alumnat del desenvolupament de les CEI en la formació inicial dels Graus d'Educació Primària.	293
Taula 88: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "treball en equip i cooperació".	299
Taula 89: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "valors i ètica".	300
Taula 90: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "pedagògic-didàctic".	301
Taula 91: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "lideratge".	302
Taula 92: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "tecnològic".	303
Taula 93: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "avaluació".	305
Taula 94: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "competències personals".	306
Taula 95: Percepció del desenvolupament de les CEI entre tots dos agents.	307
Taula 96: Valoració de l'alumnat i del professorat universitari del desenvolupament de les CEI en la formació inicial dels Graus d'Educació Primària, en el context de l'aula universitària.	309
Taula 97: CEI, que requereixen una millora del seu desenvolupament segons les percepcions de l'alumnat i el professorat universitari.	310
Taula 98: Percepcions per part del professorat universitari dels limitadors i facilitadors en la FI de les CEI en el context universitari.	321
Taula 99: Limitadors i facilitadors sobre la gestió i organització institucional.	322
Taula 100: Limitadors i facilitadors sobre la gestió i organització del professorat universitari.	323
Taula 101: Limitadors i facilitadors sobre valors i creences envers l'EI.	324
Taula 102: Limitadors i facilitadors de la formació dirigida al professorat universitari sobre la millora en la formació de les CEI.	325
Taula 103 : Limitadors i facilitadors del perfil personal i professional del professorat universitari i l'alumnat.	335
Taula 104: Punts forts i punts dèbils en els contextos formatius en el desenvolupament de les CEI.	340
Taula 105: Facilitadors i limitadors en el desenvolupament competencial en Educació inclusiva en el context formatiu universitari i el del centre de pràctiques.	343
Taula 106: Facilitadors i limitadors de l'organització de la formació inicial en Educació inclusiva.	346
Taula 107: Limitadors i facilitadors de la FI en EI.	347

<i>Table 103: Limiters and facilitators of the personal and professional profile of university faculty and students.</i>	<i>359</i>
<i>Table 104: Strengths and weaknesses in formative contexts in the development of IECs.</i>	<i>364</i>
<i>Table 105: Facilitators and limiters in the development of competences in Inclusive Education in the university training context and that of the internship center.</i>	<i>367</i>
<i>Table 106: Facilitators and limiters of the organization of initial formation in Inclusive Education.</i>	<i>370</i>
<i>Table 107: Limiters and facilitators of the IF in IE.</i>	<i>371</i>

Índex de gràfics

Gràfic 1: Distribució de la mostra de l'alumnat, segons les experiències personals amb infants amb NEE.....	234
Gràfic 2: Distribució de la mostra del professorat universitari, segons les experiències amb infants amb NEE.....	235
Gràfic 3: Formació cursada en "EI" per part de l'alumnat fora del context universitari.	236
Gràfic 4: Anàlisi per categories de les definicions corresponents a l'alumnat.	240
Gràfic 5: Anàlisi per categories de les definicions corresponents al professorat universitari.	240
Gràfic 6: Núvol lèxic creat pel programari d'anàlisi de text a partir de les paraules utilitzades per l'alumnat i les corresponents freqüències.	242
Gràfic 7: Anàlisi de similituds creada amb el programari Iramuteq.	243
Gràfic 8: Valoració de l'alumnat del domini dels àmbits competencials en Educació Inclusiva.	247
Gràfic 9: Valoració de l'alumnat del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva a l'aula universitària.	247
Gràfic 10: Valoració de l'alumnat del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva al centre de pràctiques.	248
Gràfic 11: Comparativa de les valoracions del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva a l'aula universitària i al centre de pràctiques i del seu domini.	250
Gràfic 12: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "treball en equip i cooperació".	254
Gràfic 13: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "treball en equip i cooperació".	255
Gràfic 14: Valoració del domini competencial de l'àmbit "treball en equip i cooperació".	255
Gràfic 15: Comparativa entre les valoracions del àmbit "treball en equip i cooperació".	257
Gràfic 16: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "valors i ètica".	260
Gràfic 17: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "valors i ètica".	260
Gràfic 18: Valoració del domini competencial de l'àmbit "valors i ètica".	261
Gràfic 19: Comparativa entre les valoracions de l'àmbit "valors i ètica".	262
Gràfic 20: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "pedagògic-didàctic".	264
Gràfic 21: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "pedagògic-didàctic".	265
Gràfic 22: Valoració del domini competencial de l'àmbit "pedagògic-didàctic".	266
Gràfic 23: Comparativa entre les valoracions del'àmbit "pedagògic-didàctic".	268
Gràfic 24: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "lideratge".	271
Gràfic 25: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "lideratge".	271
Gràfic 26: Valoració del domini competencial de l'àmbit "lideratge".	272
Gràfic 27: Comparativa entre les valoracions del'àmbit "lideratge".	273
Gràfic 28: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "tecnològic".	276
Gràfic 29: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "tecnològic".	276
Gràfic 30: Valoració del domini competencial de l'àmbit "tecnològic".	277
Gràfic 31: Comparativa entre les valoracions del'àmbit "tecnològic".	278
Gràfic 32: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "avaluació".	281
Gràfic 33: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "avaluació".	281
Gràfic 34: Valoració del domini competencial de l'àmbit "avaluació".	281
Gràfic 35: Comparativa entre les valoracions de l'àmbit "avaluació".	283
Gràfic 36: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "competències personals".	285
Gràfic 37: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "competències personals".	286

Gràfic 38: Valoració del domini competencial de l'àmbit "competències personals".	287
Gràfic 39: Comparativa entre les valoracions de l'àmbit "competències personals".	289
Gràfic 40: Comparació de mitjanes aritmètiques de les diferents especialitats/menció en el context de l'aula universitària.	295
Gràfic 41: Comparació de mitjanes aritmètiques de les diferents especialitats/menció en el context del centre de pràctiques.	295
Gràfic 42: Valoració del professorat universitari del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària.	297
Gràfic 43: Valoracions del desenvolupament de les CEI, de l'alumnat i el professorat universitari en el context de l'aula universitària.	297
Gràfic 44: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "treball en equip i cooperació".	298
Gràfic 45: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "valors i ètica".	300
Gràfic 46: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "pedagògic-didàctic".	301
Gràfic 47: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "lideratge".	302
Gràfic 48: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "tecnològic".	303
Gràfic 49: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "avaluació".	304
Gràfic 50: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "competències personals".	305

Índex de figures

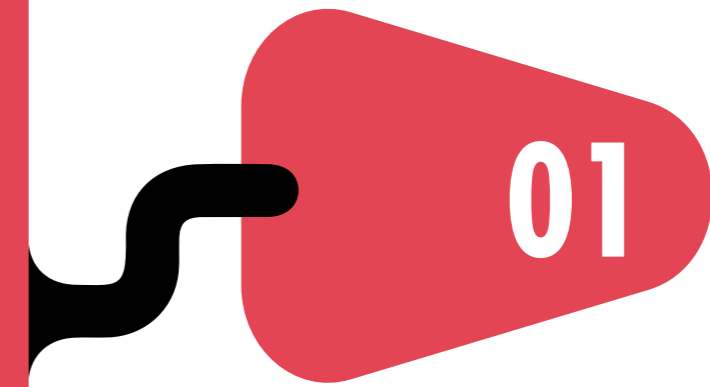
Figura 1: Estructura de la recerca.	31
Figure 1: Research structure.	37
Figura 2: Passos de l'exclusió cap a la inclusió. Font: UNESCO (2005:24).	50
Figura 3: Del model clínic al model inclusiu. Font: elaboració pròpia.	60
Figura 4: L'impacte del context en els factors condicionants de la qualitat educativa. Font: elaboració pròpia.	62
Figura 5: El canvi educatiu i els conceptes associats. Font: Tejada (2007: 639).	63
Figura 6: El canvi educatiu i els conceptes associats. Font: elaboració pròpia.	64
Figura 7: Marc de la Innovació Pedagògica a Catalunya. Font: Departament d'Ensenyament (2017:9).	67
Figura 8: Dimensions d'Educació Inclusiva. Font: adaptació a partir de Booth i Ainscow (2000).	69
Figura 9: Canvi d'òptica de la Inclusió, de l'infant com a problema al sistema educatiu com a problema. Font: UNESCO (2005:27).	72
Figura 10: Característiques del paradigma inclusiu. Font: elaboració pròpia.	75
Figura 11: La idea de transformabilitat. Font: adaptació a partir de Sandoval, Simón i Echeita (2019:69).	76
Figura 12: Els elements d'una pedagogia inclusiva. Font: elaboració pròpia.	78
Figura 13: Caracterització del currículum de la pedagogia crítica. Font: Mora (2008:75).	79
Figura 14: Elements d'una programació d'aula inclusiva. Font: elaboració pròpia.	82
Figura 15: Mesures i suports per a l'atenció educativa, proposats per el Departament d'Ensenyament (2017:8).	97
Figura 16: Síntesi del punt 2 (Educació Inclusiva).	99
Figura 17: Països d'Europa que han especificat polítiques sobre la FI dels futurs mestres en EI. Font: Comissió Europea, 2017:37.	111
Figura 18: Països d'Europa que han especificat criteris d'avaluació sobre la qualitat de la FI dels futurs mestres en EI. Font: Comissió Europea, 2017:50.	112
Figura 19: Països d'Europa que han especificat les CEI, que s'han de formar en la FI dels futurs mestres en educació superior. Font: Comissió Europea, 2017:44.	113
Figura 20: Metodologia per a la Formació inicial en Educació Inclusiva. Font: elaboració pròpia.	133
Figura 21: Dimensions de la formació de les competències. Elaboració pròpia a partir de Tejada (2009).	135
Figura 22: Taxonomia de Bloom. Font: Anderson, Krathwohl, et al. (2001).	136
Figura 23: Disseny Universal per a l'Aprenentatge, "xarxes neuronals". Font: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació (2016:11).	141
Figura 24: Pautes del Disseny Universal per l'aprenentatge. Font: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2015:17).	142
Figura 25: Escenari de la pràctica pre-professional. Font: Tejada i Ruiz, 2013:101, a partir de Tejada, 2009.	149
Figura 26: El desenvolupament de la FI en la pràctica per assolir CEI, un model finlandès. Font: a partir de Isosomppi i Leivo, 2015.	152
Figura 27: El concepte d'actitud i els seus tres components. Font: de Boer, Pijl i Minnaert (2011:4).	154
Figura 28: Dimensions condicionants de les actituds dels mestres envers l'EI. Font: elaboració pròpia.	156
Figura 29: Teoria de les tres visions per la selecció inicial d'un futur mestre eficient. Font: elaboració pròpia a partir de Steyer, Schmitt i Eid (1999).	159
Figura 30: Visió dinàmica sobre l'eficàcia del futur. Font: elaboració pròpia, adaptat de Kunter et al. (2013).	160
Figura 31: Estructura actual dels ensenyaments universitaris. Font: UOC.	168
Figura 32: Possibilitats de triangulació. Font: a partir de Tejada i Giménez, 2007:610).	190

Figura 33: Disseny metodològic de la recerca.	191
Figura 34: Procediment de la tècnica Delphi.	199
Figura 35: Perfil competencial teòric ideal en Educació Inclusiva.	230
Figura 36: Proposta per a la millora de la FI en EI.	349
Figure 36: Proposal for the improvement of the IF in IE.	373

Índex d'annexos

Annex 1: Tècnica Delphi.	412
1.1. Qüestionari enviat 1a ronda tècnica Delphi.	412
1.2. Qüestionari enviat 2a ronda tècnica Delphi.	415
1.3. Qüestionari enviat 3a ronda tècnica Delphi.	420
Annex 2: Qüestionaris.	424
2.1. Qüestionari per a l'avaluació de les concepcions i percepcions del concepte d'inclusió i la percepció del domini de les competències assolides en la formació inicial del Grau d'Educació Primària (entregat a l'alumnat).	424
2.2. Percepció de la formació a l'alumnat en Competències en Educació Inclusiva per part del professorat universitari del Grau d'Educació Primària (entregat al professorat).	428
Annex 3: Entrevistes.	430
3.1. Guió de l'entrevista del professorat generalista.	430
3.2. Guió de l'entrevista dels coordinadors del Grau en Educació Primària.	431
3.3. Guió de l'entrevista del professorat de pràcticum.	432
3.4. Guió de l'entrevista del professorat que imparteix les assignatures d'Educació Inclusiva.	433
Annex 4: Exemple de respostes.	434
4.1. Exemple de respostes 1a ronda tècnica delphi.	434
4.2. Exemple de resposta 2a ronda tècnica Delphi.	439
4.3. Exemple de resposta 3a ronda tècnica Delphi.	444
4.4. Exemple de respostes a les entrevistes, per part del professorat universitari.	448
4.5. Exemple d'un resultat de validació de l'entrevista per part dels jutges.	449
Annex 5: Exemple anàlisi programari.	451
5.1. Anàlisi tècnica Delphi: Exemple d'anàlisi primera, segona i tercera ronda.	451
5.2. Anàlisi qüestionari: Exemple d'Estadístic descriptiu SPSS i exemple matriu Iramuteq.	454
5.3. Anàlisi entrevista: Exemple de resum dels segments codificats (MaXQDA).	463

Nota: Per tal de facilitar la lectura s'ha evitat en la majoria de casos, l' utilització continuada de la duplicitat de gènere (director/a, alumne/a, professor/a, etc.). Així, cada cop que es mencioni, alumne, professor, etc., s'entén que fa referència a tots els gèneres, sense que això impliqui cap tipus de consideració discriminatòria ni valoració pejorativa. Així mateix, al llarg de la tesi es poden trobar paraules com "discapacitat", "minusvàlid/a", "trastorn", etc. L'ús d'aquesta tipologia de paraules que van en contra dels principis lèxics inclusius s'han utilitzat fent referència al que diuen autors/es o informes i estudis científics. Entenguis també que l'ús d'aquestes paraules no impliquen cap tipus de consideració discriminatòria ni valoració pejorativa.



Característiques generals de la investigació

1.1. Justificació de la recerca

Quan es parla d'Educació Inclusiva s'ha de fer des d'un enfocament de justícia social. De fet, hi ha una connexió directa amb els drets humans:

“L'Educació Inclusiva és un procés en què el seu objectiu és oferir una educació de qualitat per a tothom a la vegada que respecta la diversitat i les diferents necessitats i habilitats, característiques i expectatives d'aprenentatge de tot l'alumnat i les seves comunitats, eliminant tota la forma de discriminació i respectant els drets de tots” (UNESCO-IBE, 2008:3)

Com a tal, està emparada per la llei del nostre país i ha deixat de ser el principi benintencionat inspirador de les polítiques educatives per consolidar-se com a dret (Blanco i Duk, 2011).

Quan parlem d'escoles inclusives, una de les principals característiques que ens trobem en la lectura dels diferents articles científics és la varietat de definicions que se li atribueixen. Aquesta tesi —i l'entesa d'aquesta de manera global— s'identifica amb la següent definició:

“Una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre junts alumnes diferents, una escola que no exclou ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants, només hi ha una sola categoria d'alumnes, sense cap mena d'adjectius, que —evidentment— són diferents. A l'escola inclusiva només hi ha alumnes, i prou, sense adjectius; no hi ha alumnes corrents i alumnes especials, sinó simplement alumnes, cadascú amb les pròpies característiques i necessitats. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents” (Pujolàs i Lago, 2007¹).

Això sí, cal remarcar que —tenint en compte que l'Educació Inclusiva (EI), forma part d'un procés el qual conté una sèrie d'especificitats pròpies que poden variar d'un centre escolar a un altre— creiem que és la comunitat educativa qui hauria de reflexionar sobre què s'entén per Educació Inclusiva i quines accions implica aquesta entesa per al centre escolar. El consens entre la comunitat educativa, el diàleg i la participació igualitària en la reflexió, permet entendre i compartir els diferents acords i fomenta així la implicació individual i col·lectiva en els processos d'Educació Inclusiva (EI).

Les diferents conferències, declaracions i fòrums², han assenyalat que l'Educació Inclusiva és un repte per als països desenvolupats i un procés obert i flexible, que ha d'implicar un canvi per a la majoria de centres educatius. Actualment, des de la literatura científica s'observa que existeixen esforços constants per argumentar i/o demostrar els beneficis relacionats amb l'escolarització de l'alumnat divers en les escoles ordinàries. Això és a causa que encara existeixen barreres, algunes d'elles relacionades amb l'assoliment d'una educació equitativa i democràtica (Blanco i Duk, 2019; Forgiony-Santos, 2019; Hardy i Woodcock, 2015; Pujolàs, 2010).

Segons l'informe *de l'escola inclusiva al sistema inclusiu*, perquè les escoles esdevinguin nuclis promotors de centres i societats inclusives, cal que hi hagi un reconeixement de la diversitat com un fet universal, apostant per la personalització dels aprenentatges, la igualtat d'oportunitats per a tothom i la formació docent en l'àmbit de la inclusió.

Aquests cinc principis van dirigits a la figura del mestre o requereixen la seva intervenció directa. Seguint aquesta línia, en la presentació de l'Informe mundial sobre discapacitat, conduïda per l'Organització Mundial de la Salut (OMS) a Nova York (2011) es destaca una idea, la qual es repeteix a l'Informe Europeu Te4i (*Formació del futur mestre en Educació Inclusiva a Europa, reptes i oportunitats*)³. Aquesta idea és la següent: podem debatre la inclusió des de diferents aspectes —

1. Citat en Departament d'Educació, 2015:8

2. Es pot consultar en la taula 2 de la present tesi les diferents conferències, declaracions i fòrums.

conceptuals, polítics, normatius, o d'investigació—però al final és el docent qui ha d'enfrontar-se amb la diversitat de l'alumnat a l'aula. És el docent qui aplica els principis d'Educació Inclusiva. Si no és capaç d'educar en la diversitat en un centre ordinari, les bones intencions d'Educació Inclusiva són estèrils. Per això, desenvolupar plans d'estudi i formar als docents per fer front a la diversitat és un repte actual.

En aquest context, són molts els autors que, tant a escala nacional com internacional, estan d'acord en considerar el mestre com una peça fonamental a l'hora de desenvolupar pràctiques educatives equitatives i inclusives (González-Gil, Martín-Pastor i Orgaz, 2017; Trujillo i Moreno, 2018). L'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial va més enllà i en el seu informe TE4I, conclou que el factor més crític per a Educació Inclusiva és la inadequada formació inicial del futur mestre.

Així mateix, en l'últim pla, el Pla per la reducció del fracàs escolar a Catalunya (2012 - 2018), es destaca la necessitat d'una millora de la competència professional dels docents a través de l'impuls de la seva formació inicial i contínua per a la seva adequació a les necessitats educatives de l'alumnat divers. Finalment, la Comissió Europea en l'informe *Preparing teachers for diversity* (2017:41), indica que “no hi ha cap política que expliciti a Espanya com es pot capacitar millor als futurs mestres per tractar, promoure i ensenyar sobre la diversitat”. Entenent, doncs, que l'Educació Inclusiva és “una qüestió ètica, tècnica, política i profundament formativa” (Herrán, Paredes i Monsalve, 2016:914), i que els futurs mestres són un dels principals agents responsables de l'aplicació i/o millora dels processos d'Educació Inclusiva en el context educatiu, la finalitat de la recerca és analitzar la formació inicial duta a terme en les universitats públiques presencials catalanes sobre Educació Inclusiva als Graus en Educació Primària.

Esdevenir docent en un sistema cada vegada més exigent significa preveure forçosament les bases competencials i habilitats personals que requereixen l'assumpció del lideratge educatiu inclusiu. Definir aquestes competències i saber en quin grau s'han format així com la percepció que té l'alumnat del seu domini és un dels objectius principals d'aquesta proposta de tesi doctoral.

1.2. Objectius de la recerca

Els objectius delimitats en la present recerca es componen d'un objectiu general i una sèrie d'objectius específics que fan possible l'assoliment de l'objectiu general. Els objectius delimitats corresponen a:

L'objectiu general

Analitzar la formació inicial sobre les Competències en Educació Inclusiva, als Graus d'Educació Primària a les universitats públiques catalanes.

Per tal d'aconseguir aquest objectiu ens hem marcat un seguit d'**objectius específics**:

1. Delimitar un perfil competencial sobre Competències en Educació Inclusiva, que s'haurien d'assolir un cop finalitzat el Grau en Educació Primària.
2. Caracteritzar el perfil personal i professional de la mostra participant en relació amb l'Educació Inclusiva.
3. Comparar el perfil competencial proposat pels experts amb les Competències en Educació Inclusiva desenvolupades en la formació inicial.

4. Identificar les principals característiques de la formació inicial impartida en les Competències en Educació Inclusiva en el Grau en Educació Primària.
5. Analitzar els facilitadors i les barreres en la formació inicial del futur mestre en Competències en Educació Inclusiva dins dels estudis universitaris.
6. Proposar accions de millora que afavoreixin la formació inicial en Educació Inclusiva.

1.3. Estructura de la recerca

En aquesta recerca es poden distingir dos blocs diferenciats però interrelacionats, els quals contenen els diferents capítols que configuren la tesi.

El *primer bloc* correspon al **marc teòric i contextual** i està organitzat en tres capítols. Al primer capítol, el lector pot trobar la justificació del camp d'estudi escollit, així com els objectius i l'estructura de la recerca. El segon capítol se centra en el constructe "Educació Inclusiva". Es pretén delimitar l'entesa d'aquest constructe entre la comunitat científica, així com l'impacte de la seva interpretació en l'àmbit educatiu. Així mateix, s'analitza l'evolució d'una Educació Excloent cap a una Educació Inclusiva i es delimiten les principals dimensions i factors que afavoreixen els processos d'Educació Inclusiva als centres escolars. D'altra banda, s'hi contextualitzen les lleis actuals que regeixen el sistema educatiu català amb relació a l'Educació Inclusiva. El *tercer capítol* se centra en la formació inicial del futur professorat en els Graus d'Educació Primària pel que fa a les Competències en Educació Inclusiva. En els dos capítols explicats anteriorment (segon i tercer capítol), es pretén oferir al lector estratègies i recursos que afavoreixin els processos d'Educació Inclusiva, per tal que es deixi de considerar Educació Inclusiva com un concepte utòpic.

Finalment, al *quart capítol* es pretén posar les universitats públiques en context i familiaritzar al lector amb l'estructura i l'organització dels Graus d'Educació Primària de les diferents universitats amb relació a l'Educació Inclusiva, així com destacar les principals característiques dels serveis per l'atenció a la diversitat i inclusió.

Pel que fa al segon bloc, conté el **marc aplicat** de la recerca. El *primer capítol* d'aquest bloc—*el cinquè capítol de la tesi*—explica la fonamentació de l'estudi, mostrant així el disseny i desenvolupament de la recerca i delimitant els seus objectius, variables implicades, categories d'anàlisi, la població convidada i la mostra participant, a més de la metodologia seguida en la recerca així com les fases i instruments utilitzats per a la recollida d'informació. En el *sisè capítol* s'hi presenten els resultats per a cadascuna de les categories d'anàlisi delimitades en el *cinquè capítol*. Els resultats es presenten d'una manera mixta —qualitatius i quantitatius— si la categoria d'anàlisi així ho permet.

El tercer i últim bloc, correspon al **marc conclusiu**. El *primer capítol* d'aquest bloc —*el setè capítol de la tesi*—, el lector trobarà les valoracions i conclusions dels resultats obtinguts. Al *vuitè i últim capítol* s'hi exposen les limitacions d'aquesta tesi doctoral, així com les aportacions i les futures línies d'investigació que en poden derivar. A continuació, es presenta un esquema de tot el que s'ha exposat.

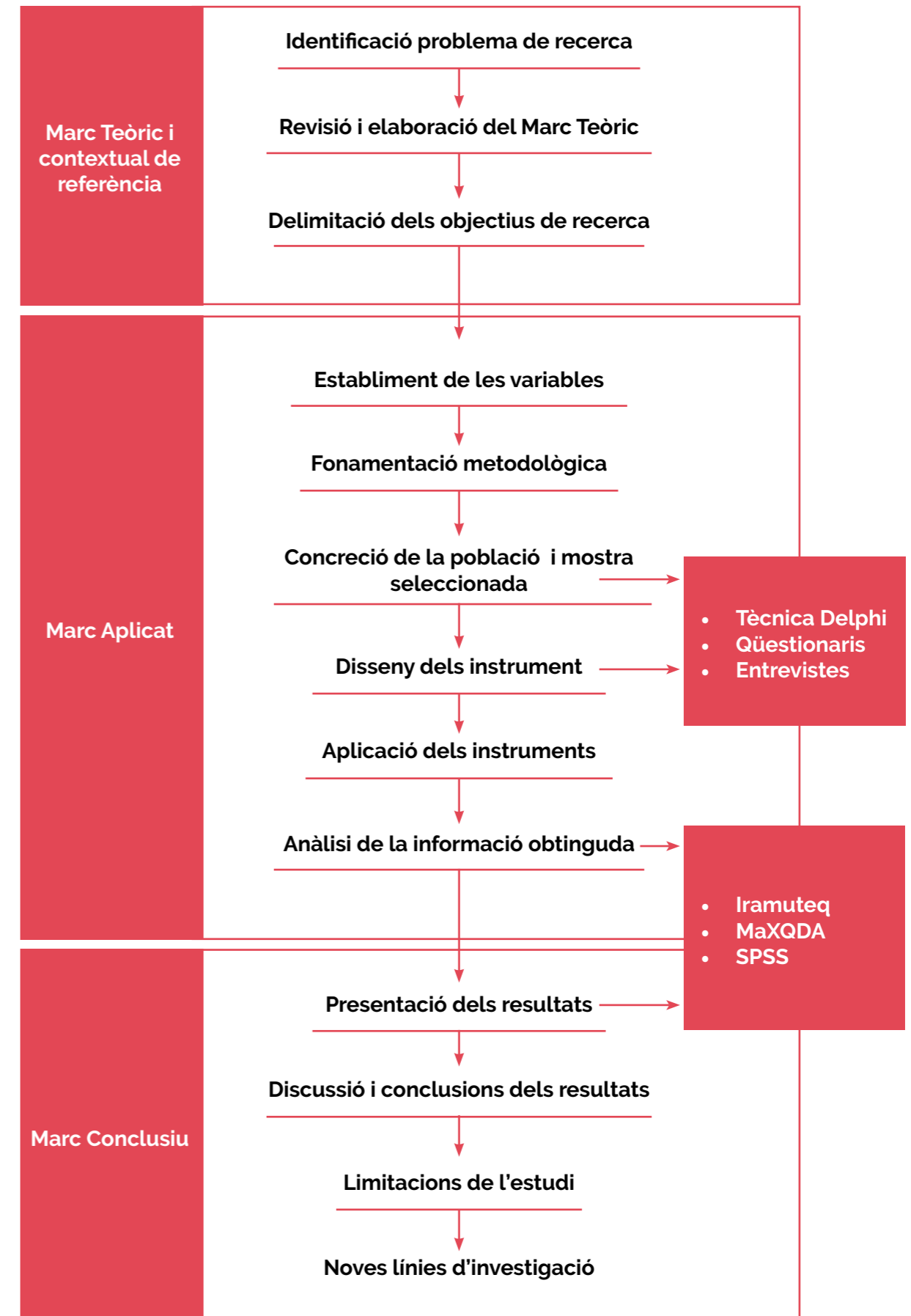


Figura 1: Estructura de la recerca

01

General characteristics of the research

1.1. Research justification

When we talk about Inclusive Education, we must do it from a social justice approach. In fact, there is a direct connection with human rights:

Inclusive education is a process that aims to provide quality education for all, respecting diversity and the different needs and abilities, characteristics and learning expectations of all students and their communities, eliminating all forms of discrimination and respecting the rights of all (UNESCO-IBE, 2008: 3).

When we talk about inclusive schools, one of the main characteristics that we find in the reading of different scientific articles is the variety of definitions attributed to it. This thesis—and its understanding at a global level—is identified with the following definition:

An inclusive school is the one where different students can learn together, a school that does not exclude anyone, because there are no different categories of students, there is only one category of students, without any kind of adjectives, who -evidently- are different. In the inclusive school there are only students, and that's it, without adjectives; there are no ordinary students and special students, but only students, each one with their own characteristics and needs. Diversity is a natural fact, it is normality: the most normal thing is that we are different (Pujolàs and Lago, 2006¹).

However, it should be noted that -considering that Inclusive Education (IE) is part of a process that contains a series of specificities that may vary from one school to another- we believe that it is the educational community itself who should reflect on what is meant by Inclusive Education and which actions this understanding implies for the school. Consensus among the educational community, dialogue and an equal participation in the reflection, allows to understand and share the different agreements and, in this way, fostering individual and collective involvement in IE processes.

The different conferences, declarations and forums² have pointed out that Inclusive Education is a challenge for developed countries and an open and flexible process, which must imply a change for the majority of educational centers. Currently, the scientific literature notes that there are barriers, some of them related to the achievement of an equitable and democratic education (Blanco and Duk, 2019; Forgiony-Santos, 2019; Hardy and Woodcock, 2015; Pujolàs, 2010).

The recognition of diversity as a universal fact, to understand that the inclusive education system is the only possible way to respond to all students, the personalization of learning, equal opportunities and teacher training have been defined as principles for schools to become promoters of inclusive centers and societies in the report *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu* [From the inclusive school to the inclusive system, in English]³.

These five principles are addressed to the teacher and require his or her direct intervention. Following this line, in the presentation of the *World Report on Disability*, conducted by the World Health Organization (WHO) in New York (2011) an idea that is repeated in the European Report TE4I (*Training of the future teacher in Inclusive Education in Europe, challenges and opportunities*) is highlighted. This is as follows: we can discuss inclusion from different aspects—conceptual, political, normative or research—but at the end it is the teacher who will have to deal with the diversity of students in the classroom. It is the teacher who applies the principles of Inclusive Education. If they are not capable of educating in diversity in an ordinary center, the good intentions of Inclusive

1. Cited in Department of Education, 2015:8

2. The various conferences, declarations and forums can be consulted in Table 2 of this thesis.

3. Departament d'Educació (2016). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu*. Retrieved from: <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva/>

Education will be sterile. That is why the challenge for the future is to develop study plans and train teachers to face diversity.

In this context, there are many authors who, both nationally and internationally, agree in considering the teacher as a fundamental piece when developing equitable and inclusive educational practices (González-Gil, Martín-Pastor, & Orgaz, 2017; Trujillo & Moreno, 2018). The European Agency for the Development of Special Education goes further and, in its TE4I report, concludes that the most critical factor for Inclusive Education is the inadequate initial training of the future teacher. Likewise, in the latest plan, the *Plan for the reduction of school failure in Catalonia* (2012-2018), it is emphasized the need for an improvement in the professional competence of teachers through the promotion of their initial and continuous training for their adaptation to the educational needs of diverse students.

Likewise, the European Commission, in the report *Preparing teacher for diversity* (2017: 41), indicates that “there is no policy that makes explicit to Spain how future teachers can be better trained to deal with, promote and teach about diversity.

We understand, then, that Inclusive Education is “an ethical, technical, political and deeply formative issue” (Herrán, Paredes and Monsalve, 2015: 914). This thesis aims to analyze the initial training carried out in Catalan public universities on Inclusive Education, taking into account that future teachers are one of the main agents responsible for the application and/or improvement of the processes of Inclusive Education in the educational system.

To become a teacher in an increasingly demanding system means forcibly foreseeing the competence basis and personal skills that requires the assumption of inclusive educational leadership. Defining these competencies is one of the main objectives of this doctoral thesis proposal.

1.2. Research objectives

The objectives delimited in this research consist of a general objective and a series of specific objectives that make possible the achievement of the general objective. The delimited objectives correspond to:

The general objective

To analyze the performance of the initial training in Inclusive Education in the Primary Education Teaching Degrees of the Catalan public universities.

In order to achieve this objective, we have set a series of **specific objectives**:

1. To delimit a competence profile on competences in Inclusive Education that should be achieved once the Primary Education Teacher Training Degree has been completed.
2. To characterize the personal and professional profile of the participating sample in relation to Inclusive Education.
3. Compare the competency profile proposed by the experts with the Competencies in Inclusive Education that were developed in the initial training.
4. To identify the main characteristics of the Initial Training given in Inclusive Education Competences in the Primary Education Degrees.

5. To analyze the facilitators and barriers in the Initial Training given in the Competences of Inclusive Education in the Primary Education Degrees.
6. To propose possible improvements that could benefit this Initial Training in Inclusive Education.

1.3. Structure of the investigation

This research can be divided into two distinct but interrelated blocks, which contain the different chapters that make up the thesis:

The *first block* corresponds to the **theoretical and contextual framework** and is organized into three chapters. In the *first chapter*, the reader can find the justification of the chosen field of study, as well as the objectives and structure of the research. The *second chapter* focuses on the construct “Inclusive Education”. It is intended to delimit the understanding of this construct among the scientific community, as well as the impact of its interpretation in the educational field. It also analyzes the evolution of an Exclusive Education towards an Inclusive Education and defines the main dimensions and factors that favor the processes of Inclusive Education in schools. On the other hand, the current laws governing the Catalan educational system are contextualized in relation to Inclusive Education. The *third chapter* focuses on the Initial Training of the future teachers in the Primary Education Degrees regarding the Competences in Inclusive Education. In the two chapters explained above (second and third chapter), the aim is to provide the reader with strategies and resources that favor the processes of Inclusive Education in order to stop considering Inclusive Education as a utopian concept.

Finally, the *fourth chapter* seeks to put the public universities in context and to familiarize the reader with the structure and organization of the Primary Education Degrees of the different universities in relation to Inclusive Education, as well as to highlight the main characteristics of the services for the attention to diversity and inclusion.

As for the second block, it contains the **applied framework** of the research. The *first chapter* of this block—the *fifth chapter* of the thesis—explains the foundation of the study, showing the design and development of the research and delimiting its objectives, variables involved, categories of analysis, the invited population and the participant sample, as well as the methodology followed in the research and the phases and instruments used for the collection of information. The *sixth chapter* presents the results in a mixed manner—qualitative and quantitative— if the category of analysis allows it.

The third and last block corresponds to the **conclusive framework**. In the *first chapter* of this block—the *seventh chapter* of the thesis—the reader will find the evaluations and conclusions of the results obtained. The *eighth and last chapter* presents the limitations of this doctoral thesis, as well as the contributions and future lines of research that may derive from it. The following is an outline of all that has been presented.

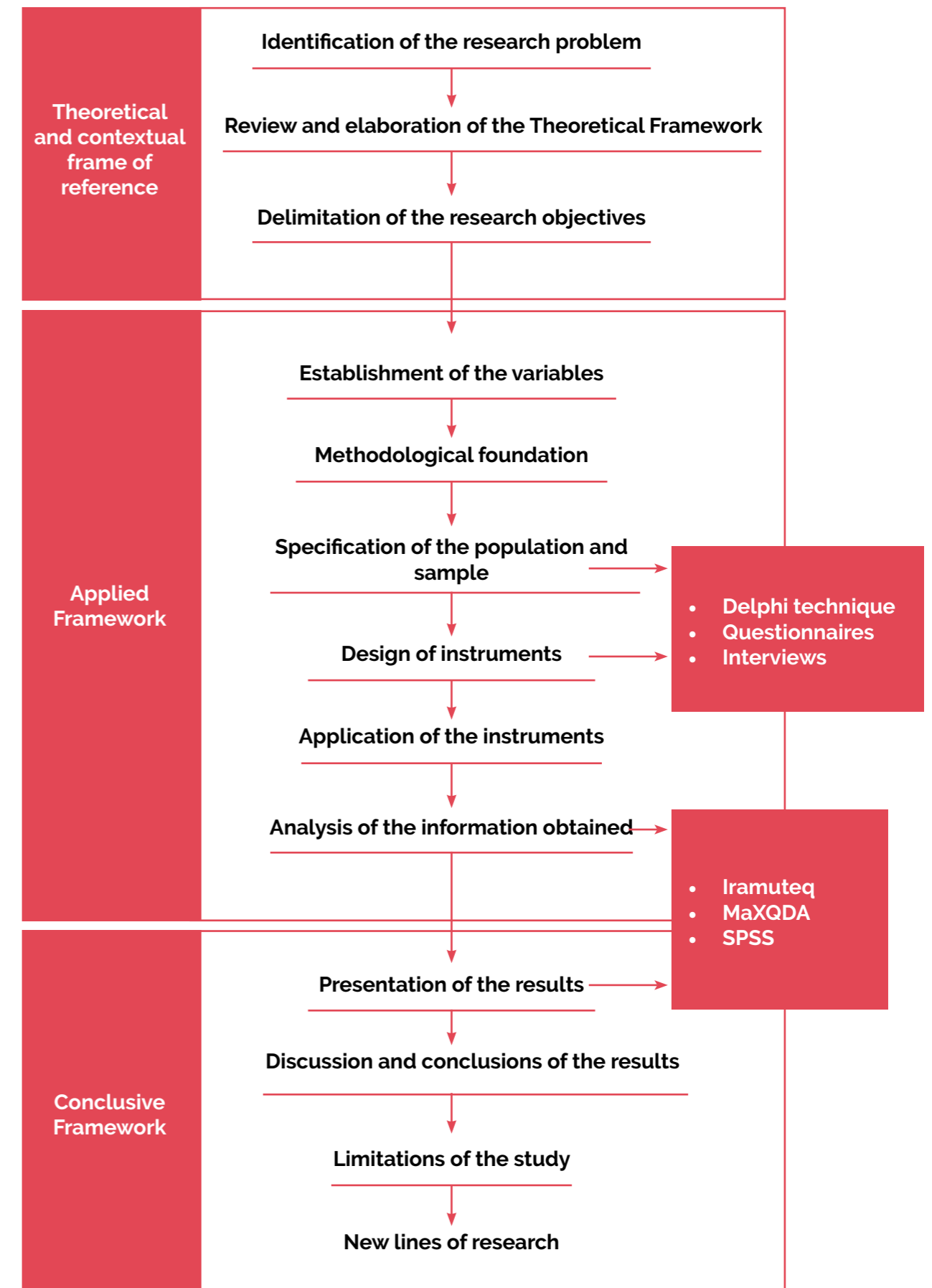


Figure 1: Research structure

BLOC 1

Marc teòric i contextual

Educació Inclusiva

La igualtat és l'ànima de la llibertat. De fet, no hi ha llibertat sense ella

Francis Wright

La primera igualtat és l'equitat

Victor Hugo

Mai oblidis que, quan estem en silenci, som un però quan parlem en som dos

Indira Gandhi

Introducció

Al llarg d'aquest primer capítol pretenem discernir sobre les connotacions intrínseques del constructe "Educació Inclusiva", per tal d'entendre la seva evolució i estat.

Per a nosaltres, les aproximacions més representatives d'aquest constructe estan directament relacionades amb: com l'entendem, amb l'evolució que ha tingut lloc (d'un sistema educatiu excloent cap a un sistema educatiu considerat inclusiu), amb com es poden fomentar actualment les escoles inclusives, així com la contextualització del sistema educatiu català envers els principis i regulacions en la gestió de la diversitat a les escoles catalanes.

Però abans d'endinsar-nos en cada un dels elements esmentats, cal entendre que l'Educació Inclusiva està relacionada amb el context social, històric i cultural, tal com veurem al llarg del Bloc 1. La ideologia de cada sector, els moviments socials i les polítiques educatives han incidit en cada acció formativa envers la diversitat. És per aquest motiu que podem diferenciar, d'una manera clara, tal com veurem més endavant, quatre etapes en el traspàs d'un sistema educatiu considerat excloent cap a un sistema educatiu considerat inclusiu.

En aquesta relació entre el context educatiu i el context social hi ha tres elements que mantenen entre ells sinergies i influeixen en les pràctiques educatives als centres escolars. Tal com afirmen Booth i Ainscow (2000), l'Educació Inclusiva parteix de l'anàlisi i una bona adaptació de les **polítiques, cultures i pràctiques educatives**. Tots tres elements poden ser facilitadors i/o limitadors de l'Educació Inclusiva. En aquest capítol pretenem delimitar quines característiques haurien de complir tots tres elements per tal que siguin facilitadors d'una Educació Inclusiva (EI).

Tanmateix, creiem que en el context educatiu—a diferència d'altres contextos— els mestres poden tenir un paper protagonista i afavoridor en l'Educació Inclusiva, conjuntament amb els seus companys, en els mateixos centres escolars. Per fer-ho indispensable cal que el seu concepte envers l'EI estigui directament relacionat amb una visió de creença cap als processos inclusius als centres escolars, a més d'uns principis fonamentats en l'equitat i la igualtat d'oportunitats, tal com justificarem més endavant.

Observem que alguns autors en la literatura científica, alguns discursos polítics o fins i tot en la mateixa comunitat educativa (famílies, serveis educatius i professionals externs als centres educatius, etc.), mantenen encara la idea que Educació Inclusiva és una utopia—un procés llarg i costós, en alguns casos impossible d'assolir—. És per aquest motiu que, al llarg d'aquest primer capítol, s'ha analitzat el concepte Educació Inclusiva des d'una òptica que parteix de la possibilitat de dur a terme processos a favor d'una Educació Inclusiva i no des de les barreres que es poden arribar a donar. i no de les barreres. També és per això que un dels objectius principals d'aquest primer bloc és oferir recursos i principis que reforcin la idea que l'Educació Inclusiva —tot i ser complexa— és un procés que moltes escoles estan adoptant.

2.1. L'Educació Inclusiva polièdrica i complexa

S'ha cregut oportú iniciar el primer apartat del marc teòric amb una pregunta: què s'entén quan diem Educació Inclusiva? Les definicions que es realitzen de qualsevol constructe estan relacionades directament amb les concepcions que tenim ja interioritzades. Així doncs, *aquestes* concepcions són construccions personals basades en el coneixement i experiències —individuais o col·lectives—, que influeixen en el pensament i en el comportament de cada individu (Entwistle i Peterson, 2004). Per tant, l'anàlisi i, sobretot, la cronologia de les diferents definicions existents ens ajudarà a comprendre

la influència del moment històric en la creació del constructe, a més de les accions/comportaments que impliquen les diferents definicions realitzades per diversos autors. És per aquest motiu que existeix un consens actual en la literatura científica a l'hora d'afirmar que "compartir una mateixa definició d'inclusió" afavoriria la consecució de processos inclusius als centres educatius. Així doncs, una concepció semblant d'aquest concepte implicaria accions similars a l'hora de dur a terme els processos educatius inclusius en els centres escolars. Tanmateix, després d'analitzar el concepte d'inclusió definit per diferents autors, es pot concloure que no existeix un consens a l'hora de definir concretament el constructe "Educació Inclusiva", així com tampoc hi ha una mateixa perspectiva sobre la inclusió als diferents països, ni tan sols a les escoles (Dyson i Millward, 2000).

Alguns autors Ainscow, Booth i Dyson et al. (2006) poden interpretar aquesta inexistència de consens com a negativa. Per a ells, el fet que existeixin interpretacions diferents del mateix constructe contribueix a restar-li certa força. Aquesta visió també la comparteix l'Agència Europea para al Desenvolupament de l'Educació de l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials (European Agency for Development in Special Needs Education, EADSNE), la qual va exigir l'any 2012, que s'aconegués un grau superior de claredat i coherència ja que considerava que afectava de manera negativa a la formació dels futurs mestres. Altres autors, en canvi, opinen que es tracta d'un fet completament normal, tenint en compte que existeix certa confusió internacional sobre el mateix constructe Ainscow, Booth i Dyson et al. (2006).

Echeita (2013) anomena la situació de "paradoxal" al veure que el mateix concepte d'Educació Inclusiva no aconsegueix emparar tots els que, des de diferents angles, busquen assolir la mateixa fita: una educació de qualitat per a tothom i amb tothom. Tanmateix, compartim la inutilitat de buscar una definició estàndard definida des de fora els centres educatius quan sabem que l'Educació Inclusiva es manté en canvi i moviment constant (Ainscow, Booth i Dyson et al., 2006; Florian, Rouse i Black-Hawkins, 2006). La comunitat educativa hauria de definir i concretar—a través d'un procés de deliberació democràtica i un diàleg igualitari que tingui en compte el context i els múltiples condicionants econòmics, polítics i culturals—el seu propi concepte d' Educació Inclusiva (Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls, 2002; Nilholm, 2006), ja que cada centre educatiu té el seu propi context i realitat.

Ara bé, s'haurien de poder definir uns principis educatius inclusius comuns, els quals s'haurien de reconèixer en les diferents definicions. Precisament, amb l'objectiu de delimitar quins elements tenen en comú les diferents definicions, s'ha realitzat una anàlisi d'aquestes—la qual veurem més endavant—. Les propostes de categoritzacions per part d'alguns autors permeten delimitar, en un primer nivell, algunes agrupacions i, per tant, elements en comú dins les diferents definicions. Alguns dels elements relacionats amb l'Educació Inclusiva que ens trobem a la literatura científica corresponen a:

Dyson (2001): explica les diferents connotacions que pot tenir el concepte segons la realitat a la qual es refereix. Aquesta pot ser entesa com:

1. Col·locació: l'accés a les escoles regulars de l'alumnat, que anteriorment anava a escoles especials.
2. Una educació per a tothom.
3. Participació: l'alumnat participa en la vida de les escoles i és protagonista del seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge.
4. Inclusió social.

Ainscow (2004): afirma que, en general, el concepte es relaciona amb:

1. La inclusió com a procés.
2. Identificació i eliminació de barreres.
3. Presència, participació i èxit de tots els estudiants.
4. Especial èmfasi en els grups d'alumnat, que puguin trobar-se en risc de ser marginats, exclosos o tenir baixos nivells d'èxit.

El mateix Ainscow, més endavant, proposa 5 maneres de pensar en la inclusió (Ainscow et al., 2006):

1. Entesa com a discapacitat i NEE.
2. Com a tot el grup vulnerable a l'exclusió.
3. Com a promoció d'una escola per a tothom.
4. Com a resposta a a exclusions promogudes en els centres educatius.
5. Com a educació per a tothom.

En la recerca *A decade of Professional Development Research for inclusive Education: A critical review and notes for a research program*³ (Waitoller i Artiles, 2013), analitzen 42 articles internacionals publicats entre el 2000 i el 2009, per tal de respondre a una pregunta: ¿Com està L'Educació Inclusiva definida en les diferents recerques? El resultat és la identificació dels següents grups de definició:

1. Una visió sobre els diferents tipus de capacitats.
2. Una visió sobre com abordar els diferents tipus de capacitats mitjançant diferents metodologies.
3. Com a canvi de la cultura escolar.
4. Inclusió com a ètnia, classe, gènere o cultura.
5. Com a participació i aprenentatge de tots els estudiants.

Exposem, a continuació, les definicions seleccionades de la revisió teòrica amb relació al constructe "Educació Inclusiva" i d'altres elements que hi mantenen una relació directa, com per exemple, què significa ser inclusiu, què suposa el procés d'Educació Inclusiva i les implicacions que hauria de tenir al llarg del temps, fora del context escolar obligatori. Les diferents definicions es presenten ordenades cronològicament per tal de discriminar si les definicions segueixen algun patró relacionat amb l'any de la publicació:

1. "Procés, a partir del qual, una escola intenta respondre a les necessitats individuals de tot l'alumnat reconsiderant i reestructurant la seva organització curricular i la provisió de recursos per tal d'augmentar la igualtat d'oportunitats" (Sebba i Sachdev, 1997:9).
2. La inclusió és l'educació d'alumnat amb necessitats educatives i/o conductuals especials segons el programa educatiu ordinari i a temps complet (Idol, 1997).
3. L'objectiu de l'Educació Inclusiva és eliminar l'exclusió social, conseqüència d'actituds i respostes a la diversitat en raça, classe social, ètnia, religió, gènere i habilitat (Vitello i Mithaug, 1998).

3. En la investigació es poden veure els percentatges d'articles de cada grup i l'evolució per anys.

4. La inclusió en l'àmbit educatiu augmenta la participació dels estudiants i la reducció de la exclusió cultural, curricular i comunitària. De la mateixa manera, requereix una reestructuració de la cultura, la política i les pràctiques en les escoles, de manera que els estudiants d'una localitat puguin rebre una educació que es correspongui a les seves característiques personals (Booth i Ainscow, 1998).
5. Aconseguir una escola en què no hi hagi requisits d'entrada, mecanismes de selecció o discriminació de cap tipus, una escola que modifiqui substancialment la seva estructura, funcionament i proposta pedagògica per tal de donar resposta a les necessitats educatives de tots i cadascun dels infants, inclosos aquells que presentin qualsevol tipus de discapacitat (Blanco, 1999).
6. Creixement en el procés de participació i disminució de l'exclusió en la cultura, la comunitat i els plans d'estudis de les escoles ordinàries (Booth et al., 2000).
7. Formes de provisió educativa socialment justes i equitatives per a tots els estudiants, fet que hauria de constituir un component indispensable als programes de preparació dels líders escolars (Angelides i Ainscow, 2000).
8. Treballar per a l'Educació Inclusiva significa pensar en les condicions i processos que afavoreixin un aprenentatge amb significat i sentit per a tothom (Coll i Miras, 2001).
9. Es poden considerar inclusius les escoles, els centres d'aprenentatge i els sistemes educatius que estan oberts a tots els infants (UNESCO, 2001).
10. "Ser *inclòs* significa ser empleat, tenir un nivell de vida acceptable i oportunitats de millorar les nostres feines i els nostres ingressos" (Dyson, 2001:155).
11. "L'Educació Inclusiva és el procés que ofereix a tots els infants l'oportunitat de continuar sent membre de la classe ordinària i aprendre dels seus companys, juntament amb ells dins l'aula, sense distinció de discapacitat, ètnia, o qualsevol altre diferencia" (Stainback, 2001a:18).
12. Procés de formació a infants amb discapacitat a les aules d'educació regular de les escoles del barri —les escoles que assistirien en cas de no tenir cap discapacitat— i proporcionant-los els serveis i suport necessaris (Rafferty, Boettcher i Griffin, 2001).
13. Per l'OCDE (2002) el concepte central no és el d'"inclusió" sinó "equitat" sent la inclusió una dimensió específica d'aquesta (equitat=justícia+inclusió).
14. Una Educació Inclusiva només és viable si es construeixen xarxes de col·laboració i interdependència, àmplies i sòlides, a tots els nivells i entre tots els actors implicats. Així doncs, es tracta de revisar actituds, valors, idees i pràctiques per convertir el centre escolar en una autèntica comunitat d'aprenentatge, oberta a la participació dels mestres universitaris, alumnat i la resta d'agents educatius (AA.VV., 2004).
15. El procés inclusiu té l'objectiu d'identificar i respondre davant la diversitat de necessitats educatives de cada estudiant a través de una major participació de l'aprenentatge (UNESCO, 2005).
16. "L'Educació Inclusiva és un procés el qual objectiu és oferir una educació de qualitat per a tothom, respectant la diversitat, les diferents necessitats o habilitats, característiques i expectatives d'aprenentatge de tot l'alumnat i les seves comunitats, eliminant tota forma de discriminació i respectant els drets de tots" (UNESCO, 2005).

17. Pensar i revisar fins a quin punt el currículum escolar—en tota la seva amplitud de significats— es configura com a procés facilitador o obstacle de l'aprenentatge i rendiment de tot l'alumnat (Coll i Martín, 2006).
18. S'ha d'entendre com un moviment que pretén eliminar les barreres que impedeixen la participació de determinades persones o grups i els situen en desavantatge sobre altres persones o grups predominants (Berruezo, 2006).
19. Procés de canvi sistemàtic que tracta d'eliminar els diferents tipus de barreres que limiten la presència de l'aprenentatge i la participació de l'alumnat en la seva vida escolar, amb atenció a aquells més vulnerables Ainscow, Booth i Dyson et al. (2006).
20. “Una escola inclusiva és aquella on poden aprendre junts alumnes diferents, una escola que no exclou ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants, només hi ha una sola categoria d'alumnes/as que —evidentment— són diferents. A l'escola inclusiva només hi ha alumnes/as, i prou, sense adjectius; no hi ha alumnes/as corrents i alumnes/as especials, sinó simplement alumnes/as, cadascun amb les pròpies característiques i necessitats. La diversitat és un fet natural, és la normalitat. El més normal és que siguem diferents” (Pujolàs i Lago, 2006, citat en Departament d'Ensenyament, 2015:8).
21. Ser més inclusius significa buscar compromisos singulars, justos i honestos amb valors i principis inclusius, en funció de les pròpies circumstàncies Ainscow, Booth i Dyson et al. (2006).
22. “La inclusió es fonamenta en temes de drets humans, equitat, justícia social i la lluita per una societat no discriminatòria” (Barton i Armstrong, 2007:6).
23. El procés cap a la inclusió implica reestructurar polítiques i pràctiques educatives, de manera que els centres educatius se sensibilitzin amb la diversitat de infants i joves de la localitat (Booth, Ainscow i Kingston, 2007).
24. Procés que ofereix a tots els infants —sense distinció de capacitat, ètnia o classe— l'oportunitat de continuar sent membre de la classe ordinària, perquè aprenguin dels seus companys i juntament amb ells dins l'aula (Stainback i Stainback, 2007).
25. Reduir les desigualtats de poder i relacions jeràrquiques, que tendeixen a beneficiar-se del grup menys avançat d'estudiants (Brighouse i Fullick, 2007).
26. “La inclusió escolar significa, simplement, que tot l'alumnat —fins i tot aquells que tenen discapacitats o alguna altra necessitat especial— són escolaritzats en aules ordinàries, amb companys de la mateixa edat i en escoles de la mateixa comunitat” (Porter, 2008:63).
27. Una classe inclusiva és aquella on els estudiants —amb o sense discapacitat— poden aprendre junts, on tots comparteixen els mateixos professors/es (Nevin et al., 2008).
28. Es pot concebre un concepte més ampli “Educació Inclusiva” com a principi rector general, per tal de reforçar l'educació per al desenvolupament sostenible, l'aprenentatge continuat i un accés a les oportunitats d'aprenentatge en condicions d'igualtat a tots els nivells socials (UNESCO, 2008).
29. “Educació Inclusiva s'ha d'entendre com la preocupació per un aprenentatge i rendiment escolar de qualitat i exigent amb les capacitats de cada estudiant” (Echeita, 2008:11).

30. Inclusió significa o implica: diversitat, aprenentatge, participació, democràcia, l'escola com a comunitat. És un procés que afecta la societat en el seu conjunt (Echeita, Parrilla i Carbonell, 2008).
31. La inclusió és el procés de transformació en el qual els centres educatius responen a la diversitat identificant i eliminant les barreres que l'entorn posa al seu aprenentatge, socialització i participació . És a dir, “inclusió” significa pensar en la diversitat de tot l'alumnat, sense deixar d'enfortir-los i capacitar-los a partir del seu potencial (Macarulla i Saiz, 2009).
32. Qualsevol infant —sense excepció— pugui participar i aprendre partint de la premissa que l'educació és un dret humà elemental i la base d'una societat justa (Blanco i Duk, 2011).
33. Proporcionar entorns d'aprenentatge que atenguin les necessitats de tots els infants a l'aula habitual (Foreman, 2011).
34. L'Educació Inclusiva forma part d'un canvi històric amb què es pretén transformar l'escola ordinària de manera que doni resposta a tots els estudiants (Ainscow, 2016).
35. El missatge principal és fàcil: cada alumne/a importa per igual (UNESCO, 2016).

A continuació, seguint la classificació d'Ainscow (2004), s'ha elaborat la següent taula amb el propòsit d'analitzar els diferents elements que conformen les definicions anteriors, ordenades cronològicament per tal de veure, tal i com apuntàvem a l'inici si les definicions segueixen algun patró relacionat amb el període de publicació⁴:

Anys	Procés	Identificació i eliminació de barreres	Presència, participació i èxit de tots els estudiants	Èmfasi estudiant risc marginalització, exclusió
1990-2000	1, 6		1, 3, 4, 5, 6	2, 3, 6
2000-2010	7, 11, 14, 19, 21, 22	16, 15, 17, 30	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	20, 23, 24, 26, 28
2010-2018			31, 32, 33, 34, 35	31, 32

Taula 1: Classificació de les definicions. Font: elaboració pròpia a partir del model elaborat per Ainscow (2004).

Observem que la gran majoria d'autors (analitzats en la taula 1) entenen el constructe “Educació Inclusiva” com a “educació per a tothom”, implicant així la participació i l'èxit de tot l'alumnat. Cal dir que aquesta visió està directament relacionada amb una qüestió de drets fonamentals.

Tal com indica la UNESCO (2005), entre els anys 1990-2000, les definicions corresponen a l'etapa *understanding* en la qual els autors parlen d'integració i diferencien l'alumnat amb “Necessitats Educatives Específiques”. A partir de l'any 2000 cap endavant, corresponen a l'etapa *knowledge* en la qual es parla de diversitat i inclusió a les aules escolars.

S'observa una tendència de pluralitat en els significats entre la dècada dels 2000 i els 2010, que dona pas a una etapa posterior (l'actual) en la qual se centralitzen les definicions: *presència i èxit per a tots els estudiants amb risc d'exclusió*.

4. Els números utilitzats en la taula es corresponen amb els números utilitzats en les definicions dels diferents autors sobre Educació Inclusiva.

La categoria que aglutina menys definicions —només ho fa entre els anys 2000-2010— és la de *limitacions i barreres*. Així doncs, sembla ser que la majoria d'autors enfocarien el constructe des de la possibilitat, tal com plantegem nosaltres en aquesta tesi.

2.1.1. Posicionament envers la definició

Després d'aquesta anàlisi, per nosaltres, les diferents dimensions que constitueixen els pilars bàsics en la definició d'inclusió es corresponen a:

1. Presència com a dret indispensable.
2. Participació i èxit de tots els estudiants.
3. Qüestió de valors i actituds.

Primerament i pel que fa a la presència **com a dret indispensable**, la *Declaració Universal dels Drets Humans* (1948, article 26.1), així ho indica: "Tota persona té dret a l'educació. L'educació ha de ser gratuïta, almenys pel que fa a la instrucció elemental i fonamental". La *presència* està relacionada amb el lloc on s'escolaritza l'alumnat i amb la universalització de l'accés a l'educació. Per tant, es vincula amb el dret de tots els infants de no ser exclosos de la vida escolar (UNESCO, 2001), ni de ser apartats de les seves comunitats. Tot i que, la ubicació de l'alumnat en un centre ordinari o en un d'especial és un primer —però no únic— indicador d'inclusió (Giné et al., 2009, citat per Sabando, 2016).

En la línia del que apunta Giné, actualment existeixen discrepàncies relacionades amb el dret dels infants i el de les seves famílies a l'hora d'escollir si volen anar a una escola ordinària o especial. Ens agradaria compartir una cita que resumeix molt bé perquè tot l'alumnat hauria de poder escollir inscriure's en un centre ordinari, en qualsevol context. Cal destacar que algunes paraules utilitzades són pròpies de l'època en què es va publicar, i s'allunyen del que considerem avui "un lèxic inclusiu":

"Es fa indiscutible que s'escolaritzi als infants a la mateixa escola comuna on van els seus germans, amics, veïns i a la classe que els pertoca segons la seva edat. Per què?(...) Perquè l'alumnat severament retardats no han de ser ja mai més tancats en institucions aïllades i deshumanitzadores; no han de ser amagats a les classes; no han de ser rebutjats per les escoles públiques; no han de ser retirats de la societat. Tenen el dret de ser ciutadans visibles i a funcionar integrats a la vida quotidiana de la nostra complexa societat." (L. Brown, J. Nietupski i S. Hamre-Nietupski, 1987, citat per Pujolàs i Lago, 2007:349)

Pujolàs i Lago (2007), en la mateixa línia, exposen que diferents estudis han demostrat que els estudiants amb dificultats obtenen millors resultats a les escoles ordinàries. Així mateix, indica que l'Educació Inclusiva, proporciona oportunitats de construir una xarxa social, amb normes de reciprocitat, assistència mútua i confiança. En canvi, les Escoles Especials tendeixen a perpetuar la segregació, encara que certes dificultats es puguin atendre millor des d'aquesta tipologia d'escola (EE). Tanmateix, aquesta tipologia d'escola evita la relació social normalitzada d'aquest alumnat. Segons Pujolàs i Lago (2007), un plantejament inclusiu de l'educació i de l'escola és necessari per dos motius:

1. Per a l'alumnat amb diferents capacitats, el contacte i la interacció constant amb companys sense discapacitat estimula i incideix positivament en el seu aprenentatge i desenvolupament.
2. És beneficiós per a tothom. Si aconseguim que aprenguin junts, no només aconseguim que aprenguin, sinó que també aconseguim una cosa molt important: que aprenguin que poden conviure.

En la *Declaració de Salamanca*, la UNESCO (1994), es publica un recull dels acords assolits, on remarca els avantatges d'escolaritzar tots els infants en escoles ordinàries. El text assenyala que les escoles ordinàries amb orientació inclusiva és la mesura més efectiva per:

1. Combatre la discriminació i actituds negatives envers l'Educació Inclusiva.
2. Crear comunitats acollidores.
3. Construir una societat inclusiva.
4. Assegurar una educació universal.
5. Proporcionar una educació eficaç a la majoria dels infants.
6. Millorar l'eficiència i, en definitiva, la relació despesa-efectivitat de tot el sistema educatiu.

L'Agència Europea per les NEE i Educació Inclusiva (2018), al seu informe *Proves de relació entre l'Educació Inclusiva i l'educació social*, afirma que —després de la revisió d'uns 200 estudis i articles publicats a escala internacional— existeix una relació directa entre els infants amb NEE que han rebut una Educació Inclusiva i la capacitat d'assolir un major grau d'autonomia en l'àmbit laboral, familiar i social.

Es tracta, per tant, de veure l'Educació Inclusiva com a quelcom enriquidor per a tothom. Cal allunyar-se de la visió de les diferències individuals com a problemes. Diversos autors han defensat el dret a la diferència amb la lluita contra les desigualtats, a favor de la justícia social i l'aprofundiment en la democràcia (Escudero, González i Martínez, 2009; Jiménez, Luengo i Taberner, 2009).

La mateixa UNESCO (2005) descriu una sèrie de pautes per tal de treballar els aspectes de dret i equitat de manera comunitària:

1. Iniciar debats en comunitat per tal d'entendre i transmetre els drets humans.
2. Generar reflexions col·lectives i identificar solucions en la pràctica sobre com els drets humans han de formar part del currículum escolar.
3. Relacionar els drets humans amb l'accés a l'educació.
4. Cooperar i demanar a les autoritats que generin polítiques educatives que protegeixin els drets humans.
5. Potenciar la creació d'una comunitat i consell d'infants, les quals polítiques d'accés puguin ser discutides.
6. Desenvolupar una comunitat escolar per tal de poder identificar els infants que no estan escolaritzats i proposar activitats que garanteixin l'ingrés de l'infant a les escoles i el seu aprenentatge.

En segon lloc —i pel que fa a l'èxit de tots els estudiants—, a part d'assegurar una presència equitativa entre l'alumnat, cal que l'educació que s'ofereix dins els centres escolars s'ajusti a tot l'alumnat, i així proporcionar una futura formació (després de l'etapa obligatòria) o un treball digne. Així ho defineixen Coll i Miras (2001), quan ens diu que l'èxit educatiu comprèn totes les mesures que s'adopten per tal de proporcionar experiències de qualitat a tots els estudiants, per optimitzar el seu rendiment escolar en funció de les característiques i necessitats, així com de garantir el màxim nivell d'aprenentatge amb significat i sentit per a tothom.

Tanmateix, la UNESCO, aporta un significat de la paraula èxit relacionat amb la capacitat de resoldre els problemes socials que, en l'actualitat, canvien ràpidament: “[...] la variable èxit es relaciona amb l'adquisició dels valors, actituds, coneixements i competències que es requereixen per tal de respondre als problemes de les societats contemporànies” (UNESCO, 2009:6).

En tercer lloc, Educació Inclusiva, com a **participació**, fa referència explícita a la participació des de tres àmbits (Sandoval, 2002):

1. Des de l'escola, com a institució social amb relació a altres entitats socials.
2. Des dels membres que constitueixen la comunitat educativa.
3. Des de la participació directa de l'alumnat en el mateix centre, aula i currículum.

Tal com afirmen Ainscow, Booth i Dyson et al. (2006); Blanco (2008) i Echeita, Simón, Verdugo et al. (2009), no només significa estar (físicament) en un lloc concret, sinó que té a veure amb una participació activa i un procés democràtic el qual hauria d'afavorir:

1. La llibertat d'expressió.
2. La possibilitat de prendre decisions.
3. La qualitat de les experiències educatives incloses en l'aprenentatge.
4. Les activitats culturals i comunitàries.
5. El benestar personal i social que constitueixen components bàsics per garantir els alts nivells de participació i implicació.
6. El reconeixement i acceptació d'un mateix, fent èmfasi en el seu benestar personal (autoestima, companyia i absència d'exclusió).

Finalment, hi ha un clar consens a l'hora **d'atribuir els valors i actituds** dels agents educatius, una peça clau per l'assoliment de processos educatius inclusius (Booth i Ainscow, 2011; Puig, Doménech, Gijón, Martín, Rubio i Trilla, 2012). Valors com l'equitat, la igualtat d'oportunitats, l'acceptació, la solidaritat, la consideració o l'amor, són indispensables per reconèixer i valorar la diversitat, fet que ens permet aprendre i millorar la convivència amb els altres (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006). També, d'acord amb la UNESCO, “les actituds negatives dels mestres i adults són la barrera més gran per a la inclusió; els infants no tenen prejudicis excepte quan els adults els hi mostren”(UNESCO, 2005:22).

Alguns dels principals conceptes erronis que envolten la inclusió i es converteixen en obstacles serien els següents (UNESCO, 2005:21):

1. “La inclusió és costosa.”
2. “Per implementar un sistema d'Educació Inclusiva abans s'ha de produir un canvi social.”
3. “La inclusió és un concepte teòric positiu, però no és pràctic.”
4. “La inclusió necessita competències específiques i capacitats molt difícils de desenvolupar, per part de tota la comunitat educativa.”
5. “La inclusió és responsabilitat del Ministeri de Benestar Social i no del Ministeri d'Educació.”
6. “La inclusió és un problema específic relacionat amb la discapacitat.”

L'objectiu és canviar aquestes concepcions i creences errònies per tal d'avançar. Així doncs, la selecció de professionals amb un perfil concret o la formació/canvi d'actituds dels futurs docents (o dels que ja treballen en els centres escolars) serà un aspecte clau per tal d'aconseguir processos inclusius exitosos.

En definitiva, l'Educació Inclusiva suposa aconseguir escoles ordinàries on tothom pugui ser atès amb una qualitat educativa adequada. Sobretot cal que les escoles comparteixin la idea que l'escola ha d'estar preparada per incloure la diversitat d'alumnat existent, considerant aquesta diversitat com a condició bàsica de l'ésser humà. En qualsevol moment de la nostra vida, qualsevol de nosaltres pot requerir una atenció personalitzada. Entenem, doncs, que aquesta realitat consisteix en un procés llarg i de naturalesa dilemàtica (Dyson i Willward, 2000; Echeita et al., 2009 i Norwich, 2008).

Tal com expliciten López, Echeita i Martín (2010), els sistemes educatius estan subjectes a exigències que resulten contradictòries. D'una banda, s'ha d'oferir una educació comuna a tots els estudiants, però alhora s'han de reconèixer i ajustar les necessitats d'aprenentatge individuals de cada estudiant. En termes d'Educació Inclusiva, els dilemes poden ser constants (les agrupacions de l'alumnat, els tipus de suports, l'organització del centre escolar, etc.). S'ha d'oferir al futur mestre una formació que proporcioni eines, recursos i metodologies que els permetin ajustar els processos d'ensenyament-aprenentatge, a més d'oferir-los una òptica que respecti els drets i necessitats per sobre les dificultats.

2.2. Marc contextual de l'Educació Excloent a l'Educació Inclusiva

En aquest apartat, després de concretar què entenem quan parlem d'una Educació Inclusiva, concretarem com ha estat l'evolució d'una educació considerada excloent cap a una educació considerada inclusiva, tant a escala mundial com en el nostre context educatiu (espanyol i català). Primerament, i pel que fa a un nivell mundial, podem discernir quatre etapes rellevants (Echeita i Ainscow, 2011; Fernández Enguita, 2001 i UNESCO, 2005):

1. En la *primera etapa* es produeix una situació **d'exclusió** total cap a l'alumnat amb discapacitat i de tots aquells grups que no formaven part d'una població urbana, burgesa i sana, amb interessos en els àmbits burocràtics o militars.
2. A la *segona etapa* hi predomina la **segregació**, d'una manera molt similar a la majoria de països: un sistema dual, que manté un tronc general i ordinari, paral·lelament a les alternatives d'Educació Especial. L'escolaritat no era sinó el reflex d'una societat amb molts prejudicis, afavoridora de desigualtats per raons de sexe, ètnia, classe social, etc. Així doncs, es creaven escoles diferents per a col·lectius considerats diferents.
3. La *tercera etapa* té lloc a mitjans/finals dels anys 60. Es considera un pas important en la reestructuració de l'esment a la diversitat en l'escola ordinària, per tal de trencar amb l'Educació Excloent del període anterior.
4. La *quarta etapa* es produeix entre els anys vuitanta i principis dels noranta. En aquesta etapa s'afavoreix el pas de la “**integració**” a la “**inclusió**”. Aquest moviment el porten a terme professionals, pares, entitats i les persones amb discapacitat, amb l'objectiu de lluitar contra el sistema d'Educació Especial (EE), encara separat de l'educació ordinària. Aquesta lluita, sorgeix arrel de la Conferència Mundial de l'Educació Per a Tothom, celebrada el 1990 a Jomtien (Tailàndia), d'aquí la seva importància. Així doncs, es tracta d'un moviment de força social que busca posteriorment el suport Internacional i polític, per tal que es compleixin les seves demandes.

Per visualitzar d'una manera gràfica el procés d'una educació excloent cap a una d'inclusiva, es mostra la figura elaborada per la UNESCO (2005):

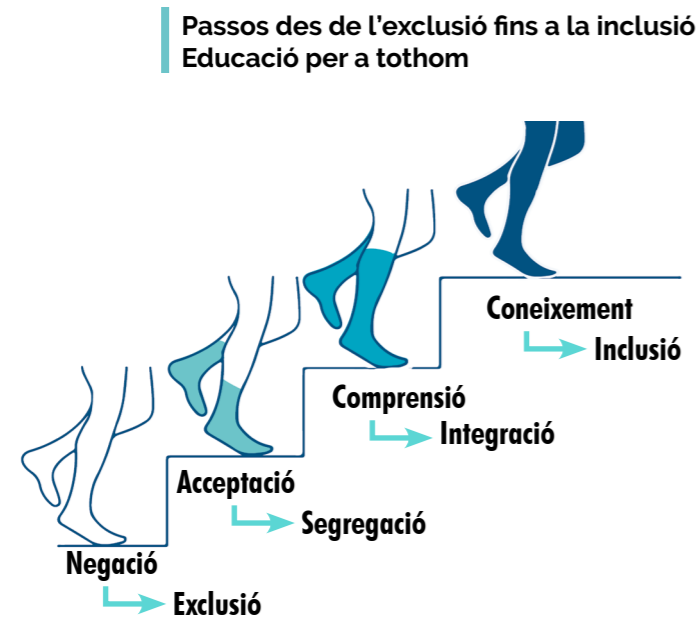


Figura 2: Passos de l'exclusió cap a la inclusió. Font: UNESCO (2005:24).

A la figura s'hi distingeixen les quatre etapes esmentades al principi d'aquest punt (exclusió, segregació, integració i inclusió). La figura, concretament, mostra les diferents etapes amb la visió real que tenien els diferents agents educatius (mestres i altres professionals relacionats amb l'educació per a cada etapa.)

Tanmateix, existeixen, abans i després d'aquesta etapa, declaracions, convenis, pactes, convencions i programes que han recolzat i afavorit el dret universal a l'educació i una educació amb principis inclusius.

Es recullen en la següent taula:

ANY	ESDEVENIMENT
1948	Declaració Universal dels Drets Humans (Art.26).
1952	Conveni Europeu dels Drets Humans (primer protocol).
1966	Pacte Internacional dels Drets Econòmics, Socials i Culturals.
1.982	Programa d'Acció Mundial per a persones amb discapacitat.
1.989	Convenció sobre els Drets dels Infants.
1.990	Conferència Mundial a Jomtien sobre l'educació universal..
1993	Normes uniformes sobre la igualtat d'oportunitats per les persones amb discapacitat.
1994	Declaració de Salamanca i Marc d'acció.
2000	Fòrum Mundial sobre Educació, Senegal, Dakar.
2006	Convenció de l'ONU sobre els drets de les persones amb discapacitats.
2007	Tractat de Lisboa.

2008	Conferència Internacional d'Educació a Ginebra: "Educació Inclusiva, el camí cap al futur".
2009	Fòrum Europeu de la discapacitat: "Educació Inclusiva. Passar de les paraules als fets".
2011	L'OMS i el Banc Mundial publiquen un informe sobre la discapacitat.
2012	Conferència de Rio: "El futur que desitgem".
2014	Declaració de Muscat: "Una educació per a tothom".
2015	Fòrum Mundial sobre Educació, Corea del Sur.
2019	Fòrum Mundial d'Educació, Regne Unit, Londres.
2019	Fòrum internacional de la UNESCO sobre inclusió i equitat en la educació: totes i tots els estudiants compten. Colòmbia, Cali.
2021	Congrés Internacional de Pedagogia. Fòrum Ministerial: "Educació, innovació i sostenibilitat per el desenvolupament humà integral: Lliçons apreses en temps de covid-19".

Taula 2: Reconeixement del dret a l'Educació i l'Educació Inclusiva. Font: adaptat de Martínez, De Haro i Escarbajal (2010:151).

Tal com podem veure, el procés s'inicia amb un consens, "l'educació és un dret per a tothom". Inicialment, presenta un rerefons jurídic, que després es reverteix com a dret social. Però no és fins al 1994 —més concretament el 10 de Juny, en la Declaració de Salamanca— que no es parla clarament del dret a l'educació de totes les persones dins d'un sistema educatiu, amb una perspectiva inclusiva i de rebuig a les organitzacions escolars basades en la segregació i la separació de l'alumnat. Aquest és un dels esdeveniments més rellevants per l'avenç cap a un sistema educatiu inclusiu. Entre d'altres motius, amb la firma de la declaració dels estats membres participants en la qual, entre d'altres qüestions, s'explicita⁵:

1. "Es reconeix el dret, la necessitat i la urgència de totes les persones (infants, joves i adults) amb Necessitats Educatives Especials de rebre un ensenyament de qualitat, amb el qual tinguin l'oportunitat d'adquirir un nivell òptim de coneixements."
2. "L'alumnat amb NEE ha de tenir accés a les escoles ordinàries, que hauran de dur a terme un procés d'integració mitjançant una pedagogia adaptada a les seves característiques concretes per tal de satisfer les seves necessitats."
3. "Els sistemes educatius s'han de dissenyar i aplicar segons la gamma completa de característiques i necessitats de cada persona."
4. "S'han de potenciar les escoles ordinàries d'orientació integradora, ja que són el mitjà més eficaç per combatre les actituds discriminatòries."

Pel que fa al *Fòrum de Dakar (2000)*, el consens més rellevant al qual es va arribar va ser l'objectiu que, pel 2015, tots els infants tinguessin accés —i de manera gratuïta— a l'Educació Primària. Es va mostrar també especial interès en l'accés del gènere femení i els grups marginats. La realitat, però, segons la UNESCO (2020) és que, 70 anys després de la Declaració Universal dels Drets Humans, 263 milions d'infants al món segueixen sense tenir accés a l'educació, dels quals 61 milions estan en edat de començar el cicle d'estudis secundari i 141 milions en edat de finalitzar-los. A més adverteixen que, si no es prenen mesures, 12 milions d'infants no assistiran mai a un centre escolar.

5. Equip d'experts Universitat Internacional de València (2014). *La Declaración de Salamanca sobre NEE 20 años después: valoración y perspectivas*. Recuperat de: <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/la-declaracion-de-salamanca-sobre-nee-20-anos-despues-valoracion-y>

Un altre moment històric rellevant és la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (2006), ratificada per Espanya (2008). A l'article 24, s'hi recull el dret a l'Educació Inclusiva a tots els nivells, així com al llarg de la vida.

Pel que fa a la Conferència Internacional de Ginebra (2008), es va efectuar una de les grans aportacions al constructe "Educació Inclusiva" (Rodríguez, 2019). Es realitza una revisió dels instruments jurídics que faciliten l'assoliment de la inclusió, a més de redefinir com hauria de ser l'Educació Inclusiva. D'aquest objectiu, en sorgeix la següent definició:

"Aleshores, l'educació ha de ser concebuda com un element facilitador del desenvolupament de tot ésser humà, independentment dels obstacles físics o de qualsevol altra índole que afecti l'individu. En conseqüència, la inclusió requereix l'adopció d'una perspectiva àmplia de l'educació per a tothom, que compregui la totalitat de les necessitats dels educands, inclosos aquells vulnerables a l'exclusió i marginalització" (UNESCO, 2008, citat per Rodríguez, 2019:214).

En la Conferència de Rio (2012) i la de Muscat (2014), es reafirma un cop més la necessitat de defensar i treballar per a una escola inclusiva a tots als nivells. Hi va haver consens per part de tots els experts.

Pel que fa al Fòrum Mundial per l'Educació, celebrat a Corea (2015), es crea un document anomenat *Incheon*, on s'especifiquen tots els objectius sostenibles per al 2030. A l'objectiu 4 del document, s'hi determina "la prioritat d'assegurar una Educació Inclusiva, equitativa i de qualitat per a tothom". El fet que una Educació Inclusiva formi part dels objectius per al 2030 significa, malauradament, que encara queda un llarg camí per recórrer.

Així mateix, el Fòrum internacional de la UNESCO sobre inclusió i equitat en la educació (2019), persegueix aprofundir en els objectius sostenibles del 2030. Més concretament els objectius específics del Fòrum van ser:

1. Promoure polítiques i pràctiques educatives que fomentin la inclusió.
2. Revisar el progrés de les pràctiques i polítiques partint de la Declaració de Salamanca.
3. Reflexionar sobre noves oportunitats de treball per a una Educació Inclusiva en un món digitalitzat i globalitzat.

Finalment, en el Congrés Internacional de Pedagogia (2021), el qual s'ha celebrat a distància, degut a la pandèmia que estem vivint, s'ha destacat la importància de reconèixer l'educació com un dret humà i un bé públic mundial.

Només quan assegurem el compliment dels drets humans, podem afirmar que les polítiques socials són legalment legítimes. Sent conscients d'aquesta realitat no resulta sorprenent que, trenta-un anys després de la declaració de Jomtien (1990), l'escola inclusiva encara estigui lluny de les expectatives que es contemplaven a Salamanca. Cal remarcar, però, que es fa palès el protagonisme de la inclusió en l'agenda mundial i que tots els esdeveniments històrics especificats anteriorment han ajudat a millorar i a prendre consciència de la rellevància d'una Educació Inclusiva. En aquesta línia, Espanya⁶ s'ha adherit a l'Agenda Europea 2030, pel desenvolupament sostenible. En l'agenda, el seu objectiu 4, correspon al d'una Educació de qualitat, entenent per una educació de qualitat aquella que garanteix una educació inclusiva i equitativa que promou oportunitats d'aprenentatge permanent per a tots.

6. Gobierno de España (2021). Objetivo 4 Educación de calidad. Recuperat de: <https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/objetivo4.htm>

Per tal de veure en més detall els efectes dels esdeveniments més rellevants en el marc de l'Educació Inclusiva, es presenta una taula amb l'estat de la qüestió en l'actualitat:

Esdeveniment	El seu impacte en l'actualitat (2021)
Declaració Universal dels Drets Humans (Art.26) (1948)	Els drets humans segueixen sense tenir el valor jurídic que els hi correspon.
Declaració de Salamanca i Marc d'acció (1994)	Encara, molts centres ordinaris no tenen la capacitat de satisfer les necessitats per oferir una educació de qualitat a tots els infants.
Fòrum de Dakar Mundial sobre l'Educació (2000)	263 milions d'infants al món no estan escolaritzats (2020).
Convenció de l'ONU sobre els drets de les persones amb discapacitats (2006)	Gran debat actual que qüestiona si tots els infants haurien d'anar a les escoles ordinàries.
Conferència Internacional d'Educació a Ginebra: "Educació Inclusiva. el camí cap al futur" (2008)	Les escoles ordinàries no tenen la capacitat d'adaptar-se a les NEE de tots els infants.
Fòrum Mundial sobre Educació, Corea (2015)	Objectiu per al 2030, per tant significa que no està assolit actualment.
Fòrums Mundials sobre Educació (2015 i 2019, Corea del Sud i Londres respectivament) i Congrés Internacional Pedagogia 2021.	Es prioritza el treball coordinat per assolir els objectius del document ja esmentat (Incheon), amb data de finalització 2030.
Agenda 2030 pel desenvolupament sostenible	Objectiu 4. Educació de qualitat

Taula 3: Principals esdeveniments internacionals sobre Educació Inclusiva i el seu impacte en l'actualitat. Font: elaboració pròpia.

2.2.1. Marc contextual de l'Educació Exclusiva a l'Educació Inclusiva a Espanya i Catalunya

L'Educació Inclusiva a Espanya inicia les seves pases tímidament al 1985, amb la promulgació del Reial Decret d'Ordenació de l'Educació Especial. Les lleis anteriors es limitaven a reconèixer el dret a l'educació de tots els ciutadans, encara que concebien l'Educació Especial com un procés paral·lel al sistema educatiu ordinari. Al 1985 el *Reial Decret 334/1985 d'Ordenació de l'Educació Especial* planteja explícitament els beneficis i la necessitat d'escolaritzar totes aquelles persones "amb deficiències psíquiques i sensorials" en centres ordinaris, a través de suports individuals específics. Només quan les característiques de l'alumne no fan possible la seva inserció en el sistema educatiu convencional, s'ha de recórrer a centres d'EE. És en aquest moment quan s'inicia a Espanya el principi de normalització⁷ (Arnáiz, 2003):

1. Qualsevol persona és capaç d'aprendre i enriquir-se durant el seu desenvolupament humà.
2. El fet de ser persona atorga a cadascun de nosaltres els mateixos drets humans i legals.
3. Es diferencia clarament "normalitat" i "normalització". La *normalitat* és subjectiva i varia en funció de la cultura, època, posició social, etc., mentre que la *normalització* és un procés d'acceptació mútua, siguin quines siguin les característiques personals i socials de l'individu.

7. La normalització s'origina l'any 1960. La idea clau era que els *marginats i diferents* havien de sortir dels seus guetos i inserir-se en tots els àmbits de la vida social. Aquest principi va significar una fita històrica en l'atenció de l'alumnat amb NEE (Illán, 1996).

El 3 d'octubre de 1990 s'aprova la Llei Orgànica 1/1990, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) en què s'estableix, com a norma —sempre que sigui possible— l'escolarització ordinària de l'alumnat amb NEE, amb una prèvia avaluació psicopedagògica i dictamen dels equips d'orientació (Fernández, 2015). És en aquest moment quan s'introdueix per primer cop el concepte NEE, condicionat per l'informe Warnock (1978), el qual destacava els següents aspectes (Echeita, 2006):

1. Cap infant amb deficiències es pot considerar “ineducable”, per tant, ha de ser inclòs en l'EE.
2. Les finalitats de l'educació són les mateixes per a tothom, independentment dels avantatges o desavantatges dels infants en qüestió.
3. No existeixen dos tipus d'infants (els deficientes i els no deficientes). L'EE es considera com un procés en contínua evolució.
4. Un de cada cinc infants pot necessitar ajuda especial en algun moment de la seva vida escolar.
5. És recomanable l'abolició de la classificació legal “d'alumnat deficient” i s'acorda utilitzar el terme “NEE de caràcter lleu, moderat o sever”.
6. Les NEE estan influïdes pel context escolar.
7. És necessari un estricte procés d'avaluació i dictamen abans de considerar que un alumne té NEE.
8. Altres aspectes com: la importància d'intervenir en l'atenció primerenca, la preocupació pels joves que havien acabat l'educació obligatòria, etc.

El concepte de NEE es va utilitzar per primer cop a Espanya amb la LOGSE(1990) i es va consolidar més tard a escala mundial en la Declaració de Salamanca sobre les NEE (1994), aprovada per la Conferència Mundial sobre NEE: *Accés i qualitat* (UNESCO,1994). Tot i que alguns consideren aquest concepte com aquell que obra una nova etapa en l'EE, la mateixa Mary Warnock va criticar —quatre anys després de realitzar-lo— que, malgrat el reconeixement de les bones intencions inicials de millorar la realitat d'exclusió, l'informe mostrava en la seva pràctica aspectes contraris als que s'havien pretès a l'hora de redactar-lo (Alonso i Araoz, 2011). Aquests van ser:

1. El professorat intentava augmentar el nombre d'alumnat considerats com a “discapacitats”, per tal de rebre els diferents ajuts econòmics que s'havien promès des de la norma administrativa.
2. Els implicats van perdre de vista la importància dels factors contextuais en l'educació de l'alumnat amb NEE.
3. Encara es consolidava el vell esquema de “facilitar recursos per l'alumnat diagnosticat, deixant de banda les persones amb necessitats educatives menys greus”.
4. Es van mantenir les mateixes etiquetes al col·lectiu divers, que feien referència a un seguit de connotacions negatives.

Sembla que, ja aleshores, costava posar en pràctica la gestió de l'Educació Inclusiva, però —més que la gestió de l'Educació Inclusiva— el que va aportar l'Informe Warnock va ser la concepció *interaccionista* del concepte de NEE, que implica tenir sempre present la interacció entre les característiques pròpies de l'alumnat i les de l'acció educativa (Alonso i Araoz, 2011). La conseqüència

més important d'aquest plantejament *interaccionista* és que els alumnes amb NEE no són només aquells amb discapacitats, sinó qualsevol persona que, al llarg de la seva vida escolar, s'enfronti amb qualsevol tipus de limitació que li impedeixi dur a terme el seu procés educatiu corresponent. Al concepte, hi ha una cosa que és inherent, el fet que, per primera vegada, es reconeix que la problemàtica no recau només en l'alumnat sinó també en l'ambient i altres factors educatius com poden ser la relació amb les famílies, l'organització escolar, actituds i creences, etc.

La Declaració de Salamanca, així doncs, permetrà que es generi un ampli desenvolupament legislatiu per tal d'afavorir la “inclusió”. A Espanya, destaca el Reial Decret 696/1995 d'Ordenació de l'EE de l'alumnat amb NEE, àmpliament rellevant, ja que insisteix en l'ordenació i planificació dels recursos i en l'organització de l'atenció educativa, fet que va suposar una aposta de futur, la qual va implicar grans canvis en el sistema educatiu. A partir d'aquí, apareixen, també, d'altres decrets similars a les comunitats autònomes que, de manera progressiva, anaven assumint l'estat de les diferents competències educatives.⁸

El 2002, amb la Llei Orgànica 10/2002 de la Qualitat de l'Educació (LOCE), hi podria haver hagut un gran retrocés de tot el que s'havia avançat fins aquest moment (García, 2017), però afortunadament la llei no es va arribar a aplicar.

Amb la Llei Orgànica d'Educació 2/2006 del 3 de Maig, (LOE), s'atenia a la flexibilitat del sistema en tots els seus aspectes (pedagògics, organitzatius, etc), ja que aquesta llei promocionava l'autonomia dels centres per tal d'adaptar la normativa a les característiques del seu entorn i de la seva població. Al títol II (sobre equitat en educació), dins el primer capítol (sobre l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu), la LOE recull nou articles (71-79) que parlen de com hauria de ser el desenvolupament de l'EE des d'una perspectiva inclusiva.

La LOE va contribuir a facilitar la generalització d'una Educació Inclusiva (Casanova, 2011), tot i que encara estava lluny de la construcció de centres educatius inclusius tal com justificarem més endavant.

Finalment, el 2020, s'aprova la llei que ens regira a partir del Gener del 2021, la Llei Orgànica 3/2020, del 29 de Desembre, per la que es modifica la Llei Orgànica 2/2006, del 3 de Maig, d'Educació. Aquesta llei modifica parcialment setenta-set articles de la Llei Orgànica 2/2006. Algunes de les modificacions relacionades amb l'Educació Inclusiva, que volem destacar corresponen a:

Capítol II. L'organització de l'ensenyament i l'aprenentatge al llarg de la vida.

Article 4. L'ensenyament bàsic.

3. “Sense perjudici que al llarg de l'ensenyament bàsic es garanteixi una educació comuna per a tot l'alumnat, s'adoptarà l'Educació Inclusiva com a principi fonamental, per tal d'atendre la diversitat de les necessitats de tot l'alumnat, tant de l'alumnat que té especials dificultats d'aprenentatge com del que té més capacitat i motivació per aprendre. Quan tal diversitat ho requereixi, s'adoptaran les mesures organitzatives, metodològiques i curriculars pertinents, segons el que disposa la present llei, d'acord amb els principis del Disseny universal d'aprenentatge, garantint en tot cas els drets de la infància i facilitant l'accés als suports que l'alumnat requereixi.”

4. “L'ensenyament bàsic persegueix un doble objectiu de formació personal i de socialització, integrant de forma equilibrada totes les dimensions. Ha de procurar a l'alumnat els coneixements i competències indispensables per al seu desenvolupament personal, per resoldre situacions i problemes dels diferents àmbits de la vida, crear noves oportunitats de millora, així com per desenvolupar la seva socialització, aconseguir la continuïtat del seu itinerari formatiu i inserir i participar activament en la societat en què viuran així com la cura de l'entorn natural i del planeta.”

(Llei orgànica 3/2020:122882)

8. Consultar García Rubio (2017) per a una visió detallada de tota aquesta legislació a nivell autonòmic.

S'especifica també que es destinaran recursos perquè en aproximadament uns 10 anys tots els centres educatius ordinaris puguin atendre a totes els infants, inclosos els que actualment cursen la seva escolaritat en centres d'Educació Especial.

Sembla, doncs que la nova Llei Orgànica 3/2020, aposta per l'adopció de l'Educació Inclusiva com a principi fonamental i té en compte el desenvolupament personal més enllà del acadèmic. Aquesta percepció es reforça amb la lectura del seu pròleg, en el qual es defineixen quatre enfocaments nous que ha adoptat la nova Llei, condicionada per els temps actuals en els que vivim. Aquests quatre enfocaments han tingut en compte:

1. Els drets de la infància, segons l'establert a la Convenció sobre els Drets dels infants de les Nacions Unides (1989). Acceptant, així que l'Estat té l'obligació d'assegurar el dret a l'Educació a tots els infants.
2. Un enfocament d'igualtat de gènere a través de la coeducació i el foment de la seva igualtat.
3. Un enfocament transversal orientat a que tot l'alumnat tingui garanties d'èxit en l'educació a través de la millora continuada dels centres educatius així com la personalització de l'aprenentatge.
4. El reconeixement de l'importància d'atendre el desenvolupament sostenible d'acord amb l'establert a l'Agenda 2030. Tenint així en compte l'educació per la pau, els drets humans, l'educació Intercultural, l'acció local, etc.
5. Un major desenvolupament digital, tenint en compte la bretxa digital de gènere.

Es concreta, a més que:

"L'adopció d'aquests enfocaments té com a objectiu últim reforçar l'equitat i la capacitat inclusiva de sistema, el principal eix vertebrador és l'educació comprensiva. Amb això es fa efectiu el dret a l'Educació Inclusiva com a dret humà per a tothom reconegut en la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat, ratificada per Espanya el 2008, perquè aquest dret arribi a aquelles persones en situació de major vulnerabilitat" (Llei Orgànica 3/2020:25).

Pel que fa a **Catalunya**, durant la dècada dels 80 i amb el desplegament del Decret 117/1984 del 17 d'Abril, sobre l'Ordenació General de l'EE, s'inicia un canvi de concepció de les Escoles Especials, seguint el model del Regne Unit i l'informe Warnock (1978) (Arnaiz, 2003). El 1997 es publica el Decret 299/97, una revisió i actualització del Decret 117/1984 sobre l'Ordenació de l'EE per la seva Integració en el sistema educatiu ordinari, vigent fins a l'any 2017. En conseqüència, tant en aquest Decret com en el Decret de 299/1997 s'establia que l'escolarització d'alumnat amb NEE havia de fer-se preferentment en els centres ordinaris i només de forma excepcional⁹ en centres d'EE. Però no serà fins al 2009 amb la Llei 12/2009 del 10 Juliol, quan la inclusió escolar i la cohesió social seran els dos principis que inspiraran el sistema educatiu català.

En la lectura de la llei esmentada hi destaquen els següents articles:

9. Aquesta excepcionalitat es limita a dos supòsits: la *gravetat de la minusvalidesa* fa imprescindible l'escolarització de l'alumne en un centre d'educació especial o que els centres ordinaris més propers a l'alumne no disposen dels recursos necessaris.

- Article 43 i 48: Principi de la responsabilització en l'escolarització equilibrada de l'alumnat.
- Article 46, 47, 48 i 49: Transparència d'admissió (igualtat en l'aplicació normes i percentatge màxim d'alumnat amb NEE).
- Article 57 i 59: Mesures d'atenció a la diversitat.
- Article 61 i 62: Itineraris adaptats als diferents ritmes d'aprenentatge.
- Article 81: Principi d'escola inclusiva.
- Article 93: Definició d'escola pública: inclusiva, laica i respectuosa amb la pluralitat.

El 17 d'octubre de 2017 s'aprova l'actual Decret 150/2017 per l'Atenció Educativa a l'Alumnat en el Marc d'un Sistema Educatiu Inclusiu (DOGC 19.10.2019). Aquest nou Decret del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, consensuat amb més de 800 professionals de l'àmbit educatiu, suposa un canvi pel que fa a l'anterior normativa de 1997, atès que es regula l'atenció educativa de tot l'alumnat. En el punt 2.4. s'analiza el decret amb més profunditat.

Per tal de finalitzar aquest apartat, s'ha realitzat una síntesi de la informació exposada anteriorment en què es recull l'evolució de l'exclusió educativa fins a l'Educació Inclusiva el context Espanyol i Català, tenint en compte les etapes dels esdeveniments esmentats en la taula 3:

Anys	Lleis i Decrets		Què es pretén
	Espanya	Catalunya	
			Exclusió
1980-1990	Promulgació del Reial Decret d'Ordenació de l'Educació Especial, 1985. S'aprova la llei orgànica 1/1990, de 3 d'Octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE).	Decret 177/1984, 17 d'Abril, sobre l'Ordenació General de l'Educació Especial.	Educació no segregada.
1990-2000		Decret 299/97, una revisió i actualització del Decret 117/1984 sobre l'Ordenació de l'Educació Especial per la seva Integració en el Sistema Educatiu Ordinari.	Dret d'escolarització en escoles ordinàries per a tots els infants. Apareix per primer cop el terme NEE.
2000-2010	Llei Orgànica d'Educació 2/2006, (LOE)	Decret 12/2009 del 10 Juliol, d'Educació.	Generalització d'Educació Inclusiva.
2010-2018		Actual decret 150/2017.	Replantejaments i voluntat de millora per l'assoliment real d'Escoles Inclusives. En certs territoris es produeix l'eliminació del terme NEE, (per d'altres més inclusius).
2020	Llei Orgànica 3/2020		Adopció de l'Educació Inclusiva com a principi fonamental.

Taula 4: Lleis i decrets sobre Educació Inclusiva. Font: elaboració pròpia.

2.2.2. Del model clínic al model inclusiu als centres escolars

Tal com esmentàvem a l'inici d'aquest capítol, existeix una relació entre el context històric, social i polític i el context educatiu. En aquest cas, les polítiques educatives esmentades en el context educatiu Espanyol, amb relació a la gestió de la diversitat a l'aula, han incidit de manera directa amb els models de gestió de la diversitat que s'han aplicat als centres escolars.

Es poden distingir quatre models, seguint l'evolució d'un sistema educatiu excloent cap a un sistema educatiu considerat inclusiu (Botías, Higuera i Sánchez, 2012). Aquests models corresponen a:

1. Model que prioritza l'emplaçament físic de l'alumnat amb NEE.
2. Model que prioritza la teràpia.
3. Model que prioritza la integració.
4. Model que prioritza la inclusió.

Els mateixos autors delimiten una sèrie de característiques diferenciades en cadascuna de les etapes, les quals van perfilar els diferents models. Primerament, i pel que fa al model que prioritza l'emplaçament físic, a Espanya es dona durant la dècada dels setanta i està marcada per:

- a. Institucionalització de l'Educació Especial (aules, centres específics).
- b. Prioritat per la ubicació de l'alumnat. En molts casos, el criteri per assistir a les aules d'Educació Especial es limitava a l'observació del tutor.
- c. Es parteix de la premissa que la mera presència física de l'alumnat millora la interacció social, per tant, els infants d'Educació Especial, seran modelats pel comportament de la resta d'alumnat durant les activitats comunes.
- d. L'escolarització en les seves dues modalitats, Escola Ordinària i Escola Especial, dins el centre ordinari.
- e. Una futura millora de l'autoestima per part dels "deficients".

Pel que fa al model que prioritza la teràpia, es tracta d'un model amb una perspectiva mèdica que deixa de banda la perspectiva educativa. Es dona a Espanya durant la dècada dels vuitanta i les principals característiques corresponen a:

- a. Una valoració predominant del diagnòstic clínic-mèdic (s'apliquen multitud de proves i bateries normatives), posant l'èmfasi en la causa del dèficit.
- b. La individualització del diagnòstic, per tal que sigui l'alumnat qui presenta els dèficits, sense importar les dades del context escolar, familiar i social.
- c. La regulació per primer cop a Espanya de les aules d'EE, amb una definició clara del perfil d'alumnat que estava subjecte a l'EE.
- d. La resposta educativa que es dona a l'alumnat, un Programa de Desenvolupament Individual (PDI) que recull objectius, continguts i activitats, al marge de la proposta curricular.
- e. Les responsabilitats dels avenços/retrocessos en el desenvolupament del PDI la té en exclusiva el mestre especialista. El tutor, per tant, s'eximeix de tota intervenció en aquest aspecte.

- f. El model terapèutic oblida gairebé per complet les característiques pedagògiques de l'activitat educativa i utilitza la metodologia clínica d'atenció "cas per cas", ignorant per complet l'àmbit social de l'alumnat.

Així mateix, el model que prioritza la integració, s'origina a Espanya a finals dels vuitanta i es consolida a la dècada dels noranta. Aquest model va suposar una aposta de futur que implicava grans canvis en el sistema educatiu. Les seves característiques principals són les següents:

- a. Delimitar les necessitats educatives especials de l'alumnat.
- b. Les valoracions les fa el mateix tutor que, amb l'ajuda d'altres professionals i en funció de l'avaluació, determinarà la tipologia d'ajuda requerida.
- c. La resposta educativa que es proporciona a l'alumnat és la programació general del grup-classe amb les corresponents adaptacions curriculars en funció de les seves necessitats.
- d. Els resultats més destacables de la intervenció integradora són una major socialització de l'alumnat amb NEE, fet que, a la vegada, comporta una tendència a la normalització de la seva situació escolar i personal. D'altra banda millora l'organització escolar amb criteris més flexibles actius i, per tant, participatius.

Finalment, i pel que fa al model que prioritza la inclusió, es dona a principis de l'any 2000 i es concreta el 2006, en l'actual Llei Orgànica 2/2006 del 3 de Maig, d'Educació LOE. Les principals característiques són:

- a. En el marc d'aquesta escola inclusiva, el repte és optimitzar la qualitat de vida del nen des d'una perspectiva funcional i ecològica, entenent la diversitat més enllà de la diferència.
- b. En aquesta etapa no és el nen diferent qui s'ha d'integrar a l'escola, sinó que és l'escola la que ha d'estar preparada per incloure qualsevol tipologia d'alumnat.
- c. La diversitat és una condició bàsica de l'ésser humà.
- d. Les administracions educatives estableixen els procediments i recursos precisos per tal d'identificar com més aviat les necessitats educatives específiques de l'alumnat.
- e. Es realitza una atenció integral de l'alumnat en el moment en que el mestre, amb ajuda d'altres professionals, identifica una necessitat específica que es regirà pels principis de normalització i inclusió.

Es presenta a continuació una figura que facilita l'entesa de les principals característiques i diferències del model clínic fins el model inclusiu:

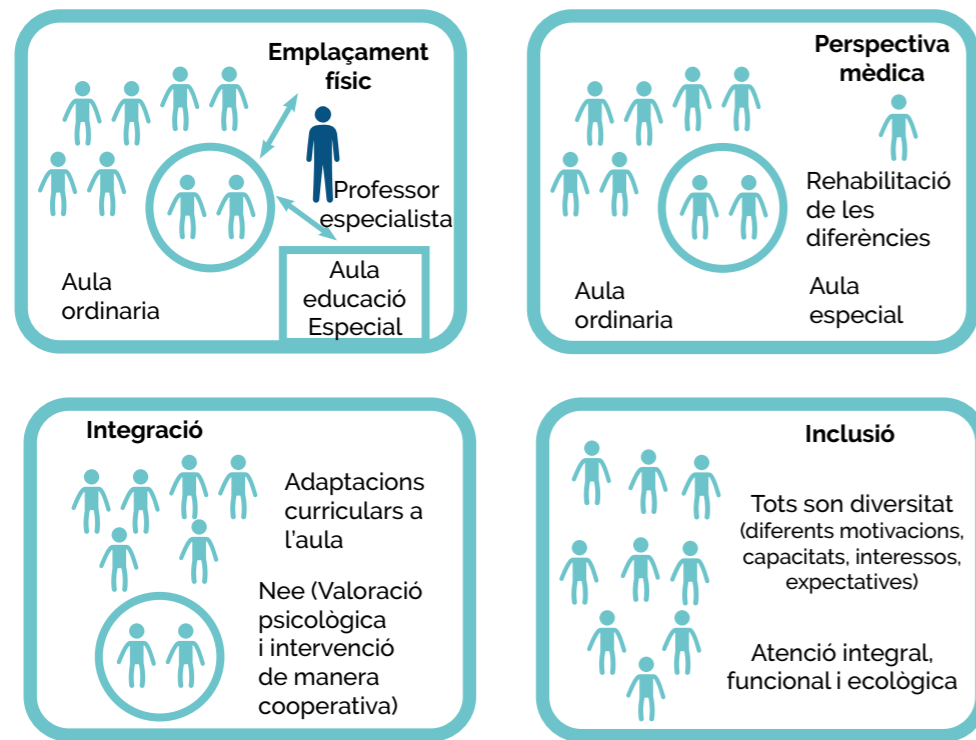


Figura 3: Del model clínic al model inclusiu. Font: elaboració pròpia.

Tot i l'evolució de les lleis, diferents informes i autors apunten que la situació envers l'Educació Inclusiva en el context Espanyol s'allunya encara d'una inclusió real.

El 4 de juny de 2017, el Comitè sobre els drets de les persones amb discapacitat (CRPD), de l'ONU va publicar una investigació sobre la realitat de l'Educació Inclusiva a Espanya. Aquesta investigació es va iniciar després de rebre una denúncia des d'Espanya per part de l'associació SOLCOM. Denunciava l'incompliment de l'article 24 de la Convenció dels Drets Humans i sol·licitava al Comitè Internacional que es dugués a terme una investigació. Els resultats han estat desfavorables pel que fa al marc institucional i jurídic. El punt més greu al qual al·ludeix l'informe és que a Espanya continua sent legal deixar un infant fora de l'educació ordinària, a més de la classificació del nostre sistema educatiu com a excloent.

Murillo i Martínez-Garrido (2018), a partir de l'anàlisi de dades de l'informe de PISA 2015, manifesten que Espanya és un dels països d'Europa més segregadors, amb xifres semblants als països de l'Est que tenen més segregació escolar.

Sandoval, Simón i Echeita (2019) expliciten que actualment encara existeixen dues perspectives a l'hora de gestionar la diversitat a les aules escolars. Una perspectiva mèdica, corresponent al model de la teràpia i una altra d'inclusiva.

Podem concloure, doncs, que a Espanya, tot i haver-hi una evolució —sobretot pel que fa a la jurisprudència— encara queda un llarg camí per recórrer. Les modificacions constants, aplicades pel poder legislatiu en matèria d'educació, tampoc ajuden gens a desenvolupar lleis i plans d'actuació estables. La sentència presentada anteriorment i l'obligatorietat de donar una resposta dins el termini de temps indicat poden afavorir la seva millora.

2.3. Marc de referència per al desenvolupament de centres escolars més inclusius

2.3.1. Un procés relacionat amb la innovació i qualitat

Primerament i pel que fa a la **qualitat educativa**, de la mateixa manera que l'educació és un dret, tot alumne mereix que aquesta sigui de qualitat. Tal com ens indica Echeita:

“la inclusió no només és un sentiment de pertinença i de benestar emocional i relacional al qual es pot arribar des de la perifèria de l'acció educativa. L'Educació Inclusiva ha de centrar-se amb la mateixa força en la preocupació d'un aprenentatge i rendiment escolar de qualitat i exigent amb les capacitats de cada estudiant” (2008:11).

Tanmateix, la manera d'entendre el constructe “qualitat educativa” pot variar en les diferents comunitats educatives. En canvi, els factors que influeixen en la qualitat educativa són estables.

Tal com ens diu Yao:

“són molts els factors que influeixen en la qualitat d'educació, però aquests factors no existeixen d'una manera desordenada, sinó que es tracta d'una existència lògicament estructurada i afecten la qualitat de l'educació d'una manera ordenada. Cada un es troba al seu propi lloc, causant la seva influència, ja sigui positiva o negativa” (2016:9).

Segons l'autora es poden distingir cinc factors diferents en els sistemes educatius amb relació a la qualitat: factors reals, factors bàsics, factors fluids, factors de la família i factors socials.

1. Els **factores reals** es refereixen als docents i alumnat. La qualitat de l'educació es realitza a través de l'ensenyament-aprenentatge. Sense alumnat ni docents, no es pot parlar de la qualitat educativa.
2. Els **factores bàsics**, que els podem entendre com la qualitat dels docents i de l'alumnat. Aquesta, inclou qualitats físiques, psicològiques, ideològiques, professionals, qualitats de capacitat, de competència, de coneixements, etc.
3. Els **factores fluids** es refereixen a aquells factors que tenen més possibilitat de variar, com per exemple el currículum, el contingut d'ensenyament, els mètodes d'ensenyament, etc.
4. Els **factores de les famílies** contempla diferents característiques, com el nivell de l'educació dels pares, les condicions econòmiques, entre d'altres, les quals afecten en l'educació de l'alumnat.
5. Els **factores socials**, un factor ampli que aglutina diferents temàtiques com per exemple el nivell de desenvolupament de la societat, la seva cultura, etc.

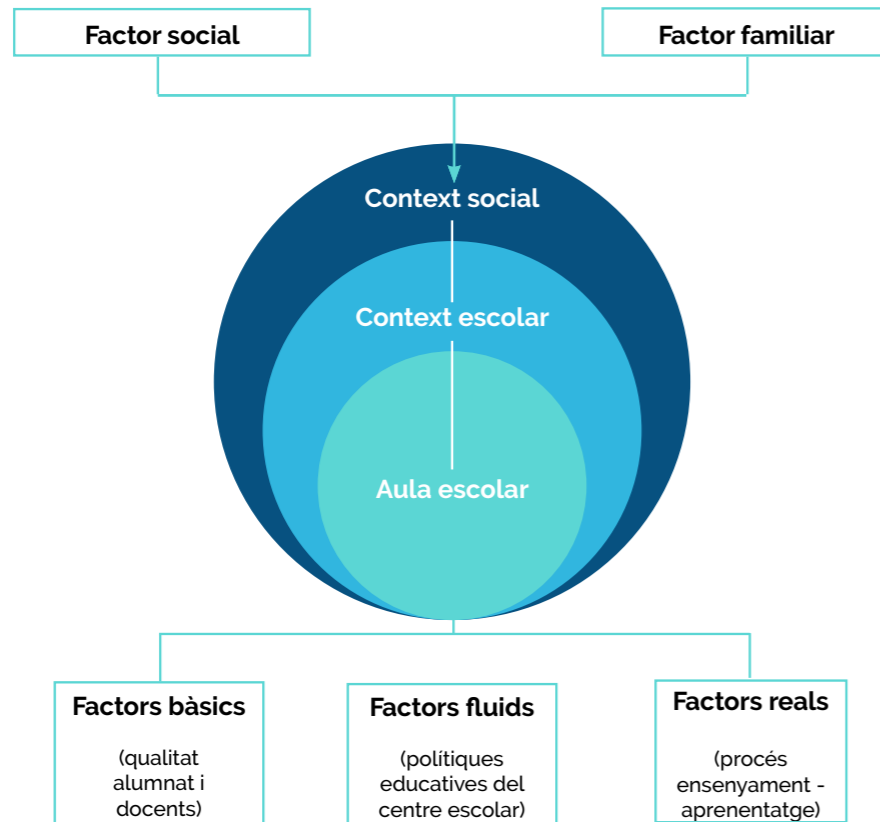


Figura 4: L'impacte del context en els factors condicionants de la qualitat educativa. Font: elaboració pròpia.

Tots els contextos influeixen i són influïts per els diferents factors. El context social del moment influirà en el factor social, el qual repercutirà en el context escolar. El context social d'un país desenvolupat, democràtic i amb recursos, disposarà d'un context escolar amb més recursos, ja siguin humans o físics. Els horaris escolars seran segurament de menys hores lectives i hi haurà un grup reduït d'alumnes per aula, etc. El factor familiar també estarà condicionat pel context social, el qual repercutirà en certes actuacions i actituds dels mateixos familiars. La cultura pròpia del país, els valors transmesos o la qualitat de vida a la qual poden aspirar els familiars, són factors que influeixen de manera directa en la qualitat de vida i valors dels infants. L'aspecte familiar es veurà reflectit en el dia a dia dels centres escolars i les seves aules. Els valors i l'entesa, són alguns dels aspectes que tenen un impacte en centres i aules escolars, entre molts d'altres.

Els factors bàsics, fluids i reals estan condicionats també pel context social. Pel que fa als factors bàsics, per exemple, les qualitats individuals es veuen condicionades pels valors socials, en els factors fluids. D'altra banda, les polítiques educatives dels diferents països influeixen en les polítiques educatives dels centres educatius. Finalment, el paradigma educatiu i l'avenç de les metodologies i estratègies d'ensenyament-aprenentatge de cada país influirà en els factors reals de la qualitat educativa. Tanmateix, tots tres factors (bàsics, fluids i reals) tenen un grau més elevat de detecció i control per part dels agents educatius que exerceixen la seva professió dins el centre escolar, ja que recauen exclusivament sobre el mestre i l'alumnat i els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Basar-nos en la teoria dels factors ens permet entendre quins d'ells són més propers a la comunitat educativa, per tal de detectar amb més rapidesa quines són les seves necessitats de millora. Així mateix, ens permet detectar quins factors són més complexos a l'hora de realitzar les millores pertinents. Tanmateix, de la mateixa manera que el context social influeix en el context escolar, el context escolar també pot influir en el context social.

Parlem de "canvis" perquè els processos inclusius als centres escolars estan directament relacionats amb els **canvis** educatius dels processos **d'innovació**. Tal com ens indica Echeita, "estem fent referència a una transformació sistèmica que implica canvi, reforma, millora i innovació educativa. Parlem, doncs, de conceptes diferents però interrelacionats" (Sandoval, Simón i Echeita, 2019:46).

Tejada (2007) realitza una revisió en profunditat sobre els elements anteriors —canvi, reforma, millora i innovació— a partir de les aportacions d'altres autors. Tot i això, Tejada no coincideix plenament amb els elements anteriors. Els elements delimitats corresponen a: *canvi*, *reforma*, *renovació* i *innovació*, entenent que la reforma educativa, la renovació educativa i finalment la innovació educativa són *canvis*.

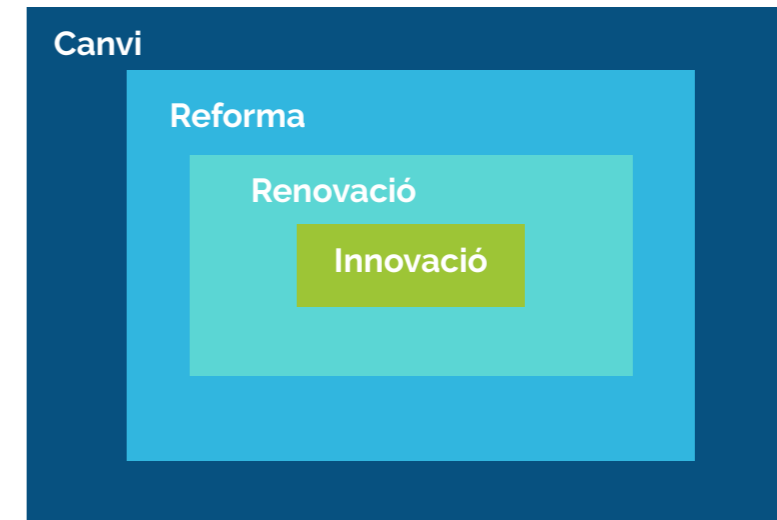


Figura 5: El canvi educatiu i els conceptes associats. Font: Tejada (2007:639).

Segons l'autor, entenem com a canvi educatiu:

"Qualsevol modificació no evolutiva que es produeix dins la realitat educativa de tal manera que, a diferència d'un simple canvi —bé sigui natural, espontani o per atzar—, la intencionalitat és la seva característica fonamental. A aquesta intencionalitat s'hi haurà d'afegir les característiques d'alliberació i voluntarietat. Intencionalitat de millorar l'eficàcia i eficiència de l'acció. És a dir, el canvi educatiu es troba justificat quan es realitza amb la intenció que, al terme del seu procés, el sistema educatiu resulti perfeccionat pel que fa a la realització de les seves operacions, destinades a la consecució d'uns objectius educatius. D'aquí que també el canvi sigui sempre positiu, en virtut del caràcter intrínsec de millora que porta implícit el terme educació (Tejada, 2007:635)."

Així doncs, i pel que fa al concepte de reforma, renovació i innovació, es presenta una taula sobre l'anàlisi que realitza Tejada, a partir de les definicions d'altres autors. Les més destacades corresponen a:

Concepte	Definició	Autors
Reforma educativa	"Forma especial de canvi que implica una estratègia planificada per a la modificació de certs aspectes del sistema educatiu d'un país, relacionats amb un conjunt de necessitats, de resultats específics, de mitjans i mètodes adequats".	(Sack, 1981:43).
	"Canvi estructural del sistema educatiu que parteix de factors socio-polítics, econòmics, culturals i axiològics, regulat a través de lleis i que es vehicula mitjançant plans i programes."	(Torre, 1994:44).
Renovació educativa	"La renovació educativa se sol identificar amb la innovació. Existeix un matís diferencial entre la renovació educativa i la innovació educativa. El primer implica un canvi a un estat nou de l'específica consideració de l'anterior com a vell, mentre que la segona, implica dues realitats, la nova i la prèvia, no necessàriament considerada com a vella, en què penetra, resultant d'això una realitat innovada. De totes maneres, s'ha de considerar la renovació com un factor de la innovació."	(Tejada 2007:638)
Innovació educativa	"Dinàmiques explícites que pretenen alterar les idees, concepcions, metes, continguts i pràctiques escolars en alguna dimensió renovada de la ja existent."	(González González i Escudero, 1987:16-17).
	"És una millora que es pot mesurar, el resultat d'una elecció i desenvolupament deliberats, la qual és duradora i és probable que succeeixi freqüentment. Com a procés, obeeix a un propòsit; el més probable serà que es relacioni íntimament amb el desenvolupament de la tecnologia social, de manera substancial i no seu canvi d'aspecte."	(Morrish, 1978:21).

Taula 5: Anàlisi dels conceptes associats al canvi. Font: adaptació a partir de Tejada (2007).

Una altra manera d'entendre les innovacions als centres escolars, la qual s'apropa a la mencionada per González González i Escudero (1987:16-17), és la que indica Rivas (2000). Afirmar que les innovacions als centres escolars s'identifiquen amb qualsevol modificació intencional d'actituds, comportaments, procediments i pràctiques educatives.

Es pot concloure, doncs, que les reformes afecten a tot el sistema educatiu trobant-se ímplicites les renovacions i les innovacions. Així mateix les innovacions, si responen en canviar una realitat ja existent, es consideren reformes. A continuació, es presenta una figura amb els diferents elements que contenen els canvis educatius:

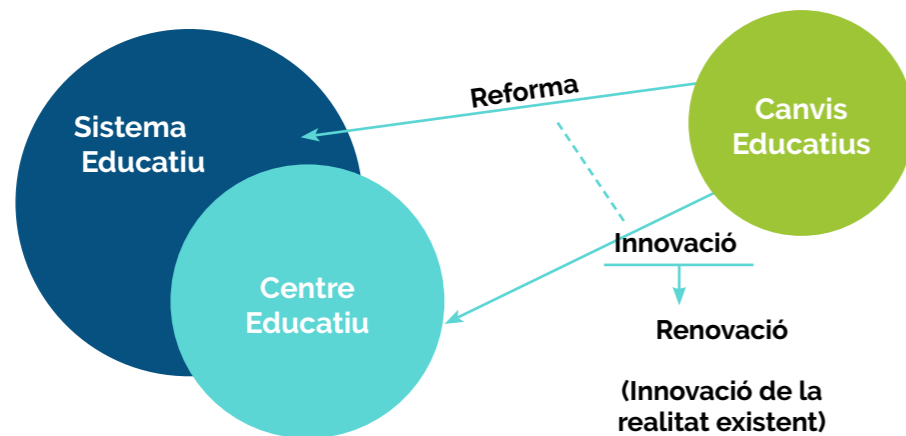


Figura 6: El canvi educatiu i els conceptes associats. Font: elaboració pròpia.

Si perseguim el canvi en un centre escolar relacionat amb un procés d'Educació Inclusiva, estem parlant d'innovació educativa, tant pel que fa a una renovació de la manera de funcionar del centre envers l'Educació Inclusiva, com del canvi de les diferents dimensions del centre educatiu, com l'organització del centre, les idees i valors per part de la comunitat, les pràctiques educatives envers "Educació Inclusiva", etc.

Centrant-nos en les innovacions que es relacionen d'una manera més directa amb la millora dels processos inclusius en els centres escolars —i que impliquen una transformació sistèmica dels centres escolars— cal respondre a una perspectiva anomenada per Carbonell (2002) com a "perspectiva progressista de la innovació educativa".

Aquesta perspectiva implica l'entesa de l'escola com una comunitat en la que l'objectiu d'innovació escolar respon a un procés, i no a l'assoliment d'uns resultats. Defensa que en una comunitat educativa no existeix homogeneïtat i, per tant, qualsevol innovació ha de donar resposta a la diversitat existent dins la comunitat educativa per tal d'evitar simplificar la realitat i oferir respostes innovadores a la realitat que segueixin premisses de globalització dels coneixements i competències, emfatitzant els recursos públics existents. De manera resumida, les principals característiques de la perspectiva progressista, responen a (Carbonell, 2000):

1. Col·laboració.
2. Diversitat.
3. Èmfasi en tot allò públic.
4. Cultura crítica.
5. Escola-comunitat.
6. Complexitat.
7. Igualtat.
8. Globalització.

Carbonell (2000), parla de la necessitat d'una cultura crítica que es qüestioni la realitat. Així mateix, Armengol (1999) indica que un element imprescindible per tal de generar una cultura innovadora és l'equilibri entre les demandes externes i la realitat interna del centre escolar. A continuació, veiem com l'autora classifica les diferents cultures sobre l'actitud i pràctica envers l'innovació:

DIMENSÍO	Cultura individualista	Cultura fragmentada	Cultura coordinada	Cultura col·laborativa
Innovació	No hi ha el costum d'impulsar innovacions.	La resistència que trobem envers les innovacions són de caràcter personal i provenen de la por a la pèrdua de l' Status quo. Normalment hi ha poques iniciatives de canvi.	Hi ha innovacions, fruit de la iniciativa d'alguns grups; un grup més actiu n'arrossega un altre menys actiu. Els canvis, però, són poc estables.	L'intercanvi adequat de les demandes externes i la realitat interna fa del centre una organització innovadora. Gran adaptabilitat i compromís dels seus membres amb les innovacions.

Taula 6: Tipus de cultura envers la innovació. Font: Armengol (1999:111), a partir de Bolívar (1993) i Hargreaves (1991).

Les visions de Carbonell (2000) i Armengol (1999) són complementaries. Tanmateix, considerem important aconseguir que la comunitat educativa funcioni com a motor de canvi, sent la mateixa comunitat la que generi espais de reflexió i treball comuns i adquireixi dinàmiques per tal que les innovacions es converteixin en processos planificats permanents en el temps.

La necessitat de canvi i/o millora a través de les innovacions ha de partir de les mateixes necessitats de la comunitat educativa. En línia del que hem exposat amb anterioritat, entenem les innovacions educatives com “un procés planificat de canvi i renovació que es fonamenta en la recerca, que respon a l'evolució social, que condueix a obtenir una millora en la qualitat del sistema educatiu i que pot ser transferible a la resta de centres educatius” (Departament d'Ensenyament, 2017:9).

Tal com especifica el Departament d'Educació, la definició anterior delimita els elements necessaris per posar en funcionament les millores educatives:

1. “S'ha d'entendre com un procés planificat perquè:”

- “Parteix de l'anàlisi d'una realitat educativa que es vol millorar.”
- “Fixa uns objectius assumibles.”
- “Es dissenya una proposta compartida a partir d'una fase de documentació i s'inclouen criteris per avaluar-la.”
- “Acompanya el procés d'un equip impulsor que el guia i el dinamitza.”
- “S'experimenta la proposta.”
- “S'avalua la proposta en relació al punt de partida.”
- “Es fa una projecció de futur que la faci sostenible en el temps.”

2. “Es segueixen unes característiques relacionades amb el canvi i millora, de manera que:”

- “El canvi ha de ser sostenible en el temps, mitjançant la disposició o creació de recursos interns que permetin el manteniment d'una actuació educativa el temps necessari per assolir el seu objectiu.”
- “La renovació s'incorpora a la cultura col·lectiva del centre i té impacte en la seva organització.”
- “Les estratègies de motivació per part del grup impulsor ajuden a dinamitzar i a fer avançar el procés.”

3. “És necessari que es basi en la recerca:”

- “El procés planificat ha d'estar fonamentat en la recerca: saber per què ho fem, guiats per la recerca científica, l'exemple d'altres experiències, la lectura de publicacions relacionades amb la temàtica dels objectius de millora, etc.”
- “La cerca d'experiències properes poden servir d'exemplificació.”
- “El procés parteix d'una pregunta i cerca respostes avalades per la recerca.”
- “L'avaluació com a recerca permet la recollida d'evidències que mostrin les millores assolides.”
- “La creació d'una comunitat de pràctica que es plantegi seguir un cicle de recerca, accions per planificar, implementar i avaluar el procés de millora.”

4. “Ha de tenir en compte l'evolució social de manera que:”

- “Tingui en compte la complexitat de la realitat.”
- “S'adapti al context i al canvi constant.”
- “Respongui a les necessitats socials i d'aprenentatge que requereix el moment social.”
- “S'impliqui amb l'entorn.”

5. “El seu objectiu ha de ser la millora de la qualitat:”

- “Garantint l'equitat.”
- “Aconseguint l'èxit de tots i cadascun dels alumnes.”
- “Potenciant al màxim les seves capacitats des d'una visió humanista.”

6. “Ha de ser transferible:”

- “Difusió de materials rigorosos.”
- “Intercanvi de coneixements concrets.”
- “Documentació del procés.”

Departament d'ensenyament, 2017:9)

A continuació es presenta una figura que delimita els diferents elements necessaris per posar en acció les innovacions educatives:

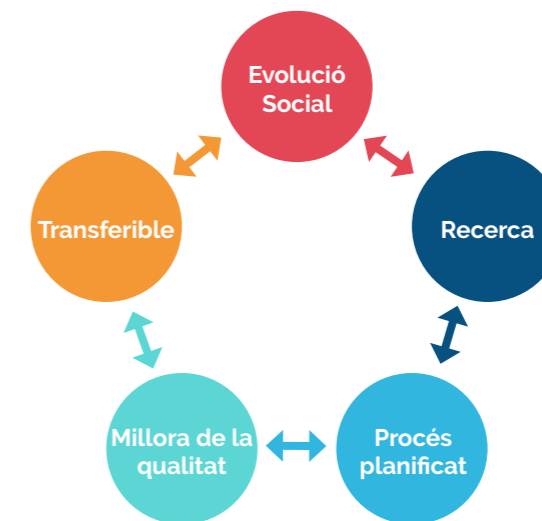


Figura 7: Marc de la Innovació Pedagògica a Catalunya. Font: Departament d'Ensenyament (2017:9).

L'organització escolar manté una relació directa amb els canvis i innovacions que es produeixen en el context educatiu, “per tant serà necessari reflexionar sobre els factors organitzatius i de context que afavoriran el desplegament d'innovacions en el centre” (Mollà i Ojanguren, 2005:187-189).

Seguint aquesta línia, Bolívar (2000) defensa les innovacions dels centres educatius, ja que aquestes impliquen repensar les estructures organitzatives i una promoció del desenvolupament professional basat en el mateix centre. També defensa que les innovacions solen ser més efectives que una

actuació esporàdica sobre aquest tipus de cultures, ja que l'impacte i influència en el sistema del centre educatiu és més consistent i perdura més en el temps.

Segons, Gairín (1994:26), des d'una perspectiva d'organització dels centres escolars les innovacions en les escoles es poden aconseguir:

- a. Clarificant i consensuant objectius.
- b. Potenciant estructures més flexibles.
- c. Atenent la necessitat de les organitzacions de persones.
- d. Establint un model de direcció coherent.
- e. Ordenant l'activitat d'acord amb les exigències del procés organitzatiu i amb el compliment de les diferents fases.

Tejada ens parla dels requisits dels centres educatius per tal que es produeixin **canvis** (innovacions i/o reformes). Segons l'autor, existeixen quatre nivells en un centre escolar que aporten vida i dinamisme al mateix centre (2007:660)¹⁰:

1. Nivell estructural: conformat per unitats, persones, rols, espais, elements de suport i valors.
2. Nivell funcional: Orienta la seva activitat a la solució de problemes, integrant estratègies i prenent decisions a través d'organismes col·legiats i personals.
3. Nivell personal: Hi destaca el director, els mestres, l'alumnat, assessors, etc.
4. Nivell ambiental: Fa de membrana del centre, entre la realitat interna i externa.

Qualsevol dels nivells anteriors estan implicats en la innovació, entenent que és la mateixa institució educativa la que es converteix en objecte directe d'innovació. De fet, les innovacions educatives responen a un fenomen multidimensional. Els processos innovadors estan configurats per diferents dimensions, podríem delimitar-ne tres: una dimensió *organitzativa, instructiva i metodològica* (Tejada, 2007).

Les tres dimensions anteriors formarien part de les innovacions en general, però si reflexionem sobre quines dimensions s'haurien de considerar processos d'innovació d'Educació Inclusiva, creiem oportú basar-nos en les reflexions de Booth i Ainscow (2000), els quals delimiten les següents dimensions: la de la **cultura** inclusiva, la de les **polítiques** i, finalment, la de les **pràctiques** inclusives.

La dimensió de la **cultura** inclusiva fa referència —tal com apuntàvem amb anterioritat— a les relacions, valors i creences que existeixen dins la comunitat educativa.

Les **polítiques** estan relacionades amb la gestió del centre i, per tant, amb la seva organització i planificació a l'hora de gestionar la diversitat.

Finalment, les **pràctiques**, que es relacionen amb els processos d'ensenyament-aprenentatge (què s'enseny i com s'enseny).

Aquestes tres dimensions es relacionen de manera constant entre elles, tal com es mostra en la següent figura:

10. Les referències de Tejada (2007), corresponen a la cita bibliogràfica: Tejada, J. i Giménez, V. (coords.) (2007). Formación de formadores. Escenario Institucional (2). Madrid: Thomson-Paraninfo.



Figura 8: Dimensions d'Educació Inclusiva. Font: adaptació a partir de Booth i Ainscow (2000).

2.3.2. Una cultura escolar inclusiva

Als centres educatius, durant aquests processos d'assoliment d'inclusió, sorgeixen contradiccions en les actuacions del mestre o entre el mestre i l'equip directiu, les famílies, etc. Aquesta situació, la majoria de vegades, es deu al fet que no existeix (o no està del tot consolidada) una cultura inclusiva de centre (Melero, 2011). Anteriorment, apuntàvem que un objectiu clau —durant el treball conjunt dels processos educatius inclusius— és compartir una mateixa concepció sobre què significa Educació Inclusiva. Pel que fa a les concepcions, una de les principals característiques que denota segregació és la nomenclatura que s'utilitza als centres escolars. Quan es parla de diferents tipus d'alumnat, *normal, especial i de NEE*, i es té el convenciment que aquest últim necessita diferents metodologies i estratègies d'ensenyament en aules que no siguin les ordinàries, hi ha el risc de generar segregació. El mateix passa quan parlem d'avaluació diagnòstica que, més que una ajuda, genera un "estigma" (Martínez, 2007 i Melero, 2011). Tal com conclou Giné:

"Com és conegut, les etiquetes generen expectatives més baixes en els docents i en les famílies, desvien l'atenció dels problemes que poden experimentar altres alumnes/as i contribueixen amb què el mestre cregui que aquest alumnat és responsabilitat d'un especialista (Giné, 2005:91)."

A vegades es creu que per visualitzar un col·lectiu en concret s'ha d'etiquetar d'alguna manera i no ens adonem, que precisament la inclusió demana acceptació, normalitat, fet que defuig de qualsevol acció de diferenciació i/o etiquetatge.

Segons diu Escudero (2012), si els centres fan esforços explícits per reconstruir progressivament la seva cultura i relacions professionals —focalitzant en l'entorn—, amb el propòsit de construir conjuntament l'èxit i combatre el fracàs escolar, pot suposar un pas important cap a l'Educació Inclusiva.

Cal dir que no hi ha un consens ben definit sobre quines són les accions i mesures que afavoreixen "la cultura inclusiva de centre", ja que cada autor/institució té les seves. Com ja apuntàvem amb

anterioritat¹¹, això es deu a la inutilitat de cercar una definició estàndard del constructe "Educació Inclusiva" tenint en compte que els centres escolars contenen idiosincràsies i realitats —sovint— molt diferents entre sí. Per tant, ha de ser la mateixa comunitat educativa (que forma part d'un centre concret) qui arribi a acords comuns sobre el model de cultura inclusiva de centre que s'ha d'aplicar, tenint sempre present que les lleis que, en cada context, regulen la gestió de la diversitat. Tanmateix, i independentment del procés que cada centre escolar pugui dur a terme, existeixen una sèrie d'acords i principis que sí que haurien de compartir els diferents agents educatius. La UNESCO, en els seus discursos a escala mundial, deixa molt clar quins principis haurien de seguir els sistemes educatius i quins pressupòsits s'haurien de fomentar (UNESCO, 1995; UNESCO, 2017):

1. Es dona per suposat que totes les diferències humanes són normals i que l'aprenentatge, per tant, s'ha d'adaptar a les necessitats de cada infant i no al contrari pel que fa al ritme i a la naturalesa del procés educatiu.
2. El terme "Necessitats Educatives Especials" es refereix a tots els infants i joves, les necessitats dels quals es deriven de la seva capacitat o les seves dificultats d'aprenentatge. Molts altres infants —no només els que tenen algun tipus de discapacitat— experimenten dificultats d'aprenentatge i, per tant, poden tenir NEE en algun moment de la seva escolarització.
3. Els centres educatius, sobretot en l'ensenyament obligatori, han d'acollir a tots els infants, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques, etc. Han d'acollir infants discapacitats, infants amb capacitats cognitives diferents, infants que viuen en el carrer i treballen, infants de poblacions remotes o nòmades, infants de minories lingüístiques, ètniques o culturals i infants d'altres grups o zones desafavorides o marginades.
4. Els centres educatius, per tant, han de trobar la manera d'educar amb èxit tots els infants, fins i tot aquells infants amb discapacitats greus. Cada vegada hi ha un major consens sobre el fet que els infants i joves amb NEE siguin inclosos en els plans educatius elaborats per a la majoria d'infants.
5. El principal repte és desenvolupar una pedagogia centrada en l'infant, que pugui educar-lo amb èxit dins la diversitat d'alumnat, inclosos els infants amb alguna discapacitat greu.
6. Una pedagogia centrada en l'infant és positiva per a tot l'alumnat i, consegüentment, per a tota la societat. El mèrit dels centres que practiquen aquesta pedagogia no és només que siguin capaços de donar una educació de qualitat a tots els infants, sinó que canvien les actituds de discriminació, creen comunitats que acullin tothom i construeixen societats integradores. Efectivament, les escoles centrades en l'infant són la base per a la construcció d'una societat centrada en les persones que respecti tant la dignitat com les diferències de tots els éssers humans.
7. Reconèixer els beneficis de la diversitat estudiantil i com viure i aprendre d'aquesta diferència.
8. Compilar i avaluar evidències sobre les limitacions que tenen els infants per accedir a l'educació, a la participació i els èxits, amb especial atenció als estudiants que poden estar en major risc de pèrdua, marginació o exclusió.

11. En el punt 2.1.

9. La construcció d'un enteniment comú per un sistema educatiu més inclusiu i equitatiu amb el potencial de promoure la igualtat de gènere, reduir les desigualtats, desenvolupar les capacitats dels mestres i el sistema, i promoure entorns d'aprenentatge solidari. Aquests diversos esforços, al seu torn, contribuiran a millorar en general la qualitat educativa.
10. Involucrar als agents educatius clau i als grups d'interès de la comunitat, per tal de fomentar les condicions d'aprenentatge inclusiu i una comprensió més àmplia dels principis d'inclusió i equitat.

Aviñoa (2008), concreta quatre principis bàsics de l'Educació Inclusiva, que segueixen una línia molt similar al que proposa la UNESCO. Aquests, s'han convertit en principis estables afirmats per altres autors (Ainscow, 2004; Escudero i Martínez, 2011; Stainback i Stainback, 2007):

1. Principi d'inclusió: Tot alumnat pot aprendre conjuntament, "Inclusió" implica la presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat.
2. Principi de normalització: Tot l'alumnat rep un programa educatiu adequat. Cal tractar tot l'alumnat de la mateixa manera.
3. Principi d'individualització: Tothom és igual, però cadascú ho és d'acord amb les seves característiques personals. Tot l'alumnat ha de rebre un currículum adequat a les seves necessitats.
4. Principi d'igualtat d'oportunitats: Cal aportar a aquells qui més ho necessiten els recursos necessaris per tal d'assolir els seus objectius. Tot l'alumnat es beneficia de la cooperació i col·laboració que hi ha entre l'escola, la casa i la comunitat. Per tant, "inclusió" implica reestructuració de cultures, polítiques i pràctiques de les escoles per tal de poder atendre la diversitat d'alumnat.

Booth i Ainscow (2015) han delimitat quins valors es poden considerar inclusius i quins excloents dins els centres i per part dels diferents agents educatius. Es mostren en la següent figura:

Valors "inclusius"	Valors "excloents"
Equitat	Jerarquia
Participació	Consum
Drets	Oportunitat
Compassió	Individualisme
Saviesa	Poder
Sostenibilitat	Explotació
Coratge	Competició
Confiança	Desconfiança
Amor	Autoritat
Comunitat	Aïllament
Honestedat	Conformitat
Alegria	Recompensa/càstig
Esperança	Determinisme
Bellesa	Imatge
No-violència	Eficiència
Respecte per la diversitat.	Monocultura

Taula 7: Marc de valors inclusius i excloents. Font: adaptació a partir de Booth i Ainscow (2015).

Per aconseguir això, és imprescindible —tal com ha indicat la UNESCO (2005)— que els centres educatius s'adaptin a les necessitats de cada infant, i no a la inversa.

Aquest plantejament implica el que la UNESCO anomena “un canvi d'ulleres” el qual suposi que els centres deixin de considerar l'infant com “el problema” i es replantegin com funciona el sistema establert, tal com podem veure en la següent figura:

Les “ulleres” de la inclusió	
Infant com a problema	Sistema educatiu com a problema
No respon, no segueix.	Actitud del professorat.
Necessita un entorn especial.	Baixa qualitat del professorat.
És diferent dels altres infants.	No s'inclou a la família.
Té unes necessitats especials.	No hi ha suport ni al professorat ni a les escoles.
Necessita un professorat especial.	Falta de material per l'aprenentatge del professorat
	Metodologies i currículums rígids.

Figura 9: Canvi d'òptica de la Inclusió, de l'infant com a problema al sistema educatiu com a problema. Font: UNESCO (2005:27).

Es tracta, doncs, de partir d'un seguit de principis i valors delimitats i aprovats per la literatura científica, a la vegada que es fomenta la participació de tota la comunitat educativa (professors, alumnat, directors, famílies, entitats i associacions, administracions educatives, etc.) per tal de consensuar la manera d'entendre què és l'Educació Inclusiva, així com la manera d'aplicar-la al llarg del temps i amb un propòsit comú.

La “cultura inclusiva de centre” ha d'impregnar el Projecte Educatiu del Centre i el Projecte Curricular del Centre, així com estar present en la transmissió de valors de l'escola. Per tant, és important entendre que els processos educatius inclusius s'han de treballar de manera transversal i s'han de delimitar, planificar i avaluar. No són acords espontanis ni individuals. Cal tenir una visió de l'entesa educativa i els processos d'aprenentatge, els quals requereixen d'espais amplis de reflexió i compromís perquè siguin eficaços. Per això és imprescindible que la comunitat educativa comparteixi els mateixos valors.

Tot i així, tal com indica Armengol (1999), la dimensió cultural en les organitzacions es manifesta de diferents maneres, podent distingir-ne quatre tipologies. Podem parlar de **cultura dominant d'una organització**, quan la majoria de membres en comparteix els seus valors bàsics i, de **subcultures**, quan existeixen grups diferenciats dins el centre escolar en què cada grup coincideix amb uns valors. Les quatre tipologies de cultures organitzatives segons Armengol, són les següents:

1. Cultura individualista: Cadascú actua segons el propi criteri.
2. Cultura fragmentada: S'actua a través de subgrups.
3. Cultura coordinada: Es treballa de manera coordinada però, sovint, a causa de les pressions institucionals.
4. Cultura col·laborativa: Es treballa voluntàriament de manera col·laborativa, ja que tothom coincideix amb els mateixos valors.

Per al foment de centres educatius inclusius es requereixen **cultures col·laboratives**. Segons Armengol (1999), existeixen nou característiques que ajuden a conformar una cultura col·laborativa de centre. Aquestes són les següents:

1. Normes i valors democràtics àmpliament compartits.
2. Comunicació i coordinació entre el mestre i les unitats d'organització.
3. Implicació activa dels membres que integren l'organització.
4. Predisposició positiva vers els canvis i les innovacions.
5. Autonomia en la gestió.
6. Formació d'equips directius que puguin liderar el centre.
7. El centre com a espai per al desenvolupament professional del docent.
8. La col·laboració interinstitucional dels centres amb altres instàncies socials, en un context proper.
9. Estabilitat de l'equip de professors del centre i adequació del mestre al projecte de centre, no a la inversa.

A continuació es presenta com les diferents cultures, esmentades en la taula 6, condicionen l'assoliment de diferents cultures de treball en els centres escolars:

DIMENSÍO	Cultura individualista	Cultura fragmentada	Cultura coordinada	Cultura col·laborativa
Finalitats/valors	Manca de valors institucionals comuns i abundància d'activitats individuals. Cadascú actua segons el seu propi criteri.	Els valors de centre són individuals i de subgrups. Les persones amb plantejaments afins es reuneixen en subgrups i actuen de forma comuna.	Valors institucionals comuns acceptats per a la majoria de membres, tot i que aquesta acceptació de vegades sorgeix per pressions que reben els membres de la mateixa institució.	Valors institucionals acceptats i compartits per la totalitat dels membres. Les accions que aquests fan tenen coherència amb aquests valors.

Taula 8: Tipus de cultura i les seves característiques envers els valors. Font: Armengol (1999: 111) a partir de Bolívar (1993) i Hargreaves (1991).

Veiem, doncs, que per tal d'assolir una cultura col·laborativa als centres educatius cal un diàleg i un consens comú sobre els principis educatius inclusius, tal com apuntàvem. Només així tot l'equip educatiu compartirà les decisions institucionals i les aplicarà amb total convenciment, fomentant-ne així la seva aplicació a l'aula escolar.

2.3.3. Les pràctiques inclusives

A banda de la reflexió dels principis i la manera d'entendre l'Educació Inclusiva per part dels agents educatius que formen part del centre escolar (docents, equip directiu, famílies, etc.), cal un debat actiu per part de la comunitat educativa i cert coneixement sobre els processos **d'Ensenyament-Aprenentatge**, ja que, l'última finalitat de l'Educació Inclusiva és assegurar processos d'E-A inclusius. Però de què parlem exactament? Què han de preveure aquests processos? Quines característiques han de tenir? Existeixen models en què ens podem basar?

Al llarg d'aquest punt, pretenem respondre a totes les preguntes anteriors. Abans, però, cal contextualitzar i parlar dels diferents paradigmes que, des del vessant psicològic de l'aprenentatge, han intentat explicar com aprenen les persones. De fet, l'aprenentatge ha estat un element d'estudi i interès des de l'antiguitat, sobre el qual s'han desenvolupat i confirmat diferents teories que ens expliquen com funciona el procés d'aprendre. Des del camp psicològic, els paradigmes més destacats han estat¹²:

- **Conductista:** Es considera que l'home és equiparable a una màquina, ja que el seu comportament pot ser predit i controlat mitjançant lleis. Els conductistes redueixen el comportament humà a les mateixes lleis reguladores de la conducta animal. Per tant, l'home és simplement un organisme de la naturalesa biològica que reacciona a un estímul segons unes lleis que no depenen d'ell mateix.
- **Humanista:** Es parteix de la idea que totes les persones tenen qualitats pròpies, destacant la capacitat d'autoconeixement, tot i que no es pugui exercir per les obligacions socials que condicionen la llibertat individual. L'home pot ser un agent de la conducta i és ell qui rep i interpreta els estímuls, reaccionant-hi (o no) de diferents maneres davant d'aquests.
- **Cognitiu:** S'entén l'home com un processador d'informació. Una de les teories que pren més força és que com més "esquemes" cognitius de la realitat tingui l'home, més desenvolupat i lliure serà. Es concep la llibertat com independència i domini dels altres a través del coneixement.
- **Sociocultural:** L'aprenentatge representa una acció social i no només individual, tal com es defensava en els paradigmes anteriors. Per tant, el subjecte és actiu, conscient i està orientat a un objectiu. La interacció amb altres subjectes i la interacció a l'escola transformen el subjecte de forma física i psicològica.
- **Constructivista:** Es concep l'aprenentatge com una integració, no com una reproducció de la realitat. Aquest paradigma es relaciona sovint amb el context escolar seguint el desenvolupament global de l'alumnat, fet que suposa la inclusió tant de les capacitats motrius, personals i socials. Aquesta construcció —si bé la pot realitzar l'alumne per si mateix— necessita un element extern que garanteixi que la construcció realitzada és la correcta.

Els autors més representatius de cadascun dels models anteriors han estat:

Conductista	Humanista	Cognitiu	Sociocultural	Constructivista
Skinner	Maslow	Dewey	Bruner	Jean Piaget
Pavlov	Rogers	Piaget	Cole	L.S. Vigotsky
Watson	Feure	Gagné	Scribner	Decroly
Tolman	Kohlberg	Novak	L.S. Vigotsky	Montessori
				Germanes Agazzi

Taula 9: Principals autors dels paradigmes educatius. Font: elaboració pròpia.

12. A partir del autor (García, 2014)

Podríem dir que, actualment, ens trobem en la necessitat de reconèixer un **nou paradigma educatiu: el paradigma inclusiu**. Ens podem basar en les diferents declaracions, lleis, principis i contextos socials —explicitats en aquesta tesi— que mostren que el creixement i la necessitat d'acceptació i equitat en les societats actuals és un fet indiscutible, així, doncs, alguns autors parlen en la literatura científica sobre Educació Inclusiva com un nou paradigma (Elizondo, 2020; Garza, 2014).

Basant-nos en les aportacions dels diferents autors que s'han explicitat en el punt 2.1 sobre la conceptualització del constructe "Educació Inclusiva", podem definir el paradigma inclusiu com un paradigma que respon a la idea que existeixen singularitats en l'ésser humà pel que fa a la forma d'aprendre, així com cada persona té una sèrie de característiques inherents úniques que poden ser condicionades i/o modificades pel seu entorn. Es tracta d'entendre que les diferents maneres de processar la informació i les diverses característiques individuals requereixen models d'aprenentatge diferents. Per tant, es requereix un **currículum flexible** que pugui generar diferents contextos d'aprenentatge, així com la mobilització dels recursos d'una manera **personalitzada i adaptativa**.

Aquest paradigma implica un procés d'aprenentatge que segueixi els principis del paradigma socio-cultural i constructivista, ja que l'aprenentatge és quelcom social que es realitza a través dels centres escolars on cal emfatitzar els principis i valors **d'igualtat i equitat**. Per aconseguir-ho, es fa imprescindible un **aprenentatge col·laboratiu** no segregat; l'alumnat ha de ser una peça activa i igualitària. Així mateix, perseguir la **qualitat educativa** en tot l'alumnat reforça els principis d'igualtat i equitat, ja que la qualitat educativa implica assolir el màxim desenvolupament de cada infant. De la mateixa manera, cal basar-se en uns principis **democràtics** que facin efectiva la participació i empoderament de l'alumnat en les decisions de la vida escolar, així com en els mateixos processos d'E-A, sent actius en les programacions, avaluacions i transmissió de coneixements. Així doncs, la nostra proposta sobre què implica un paradigma inclusiu, respon a la següent figura:

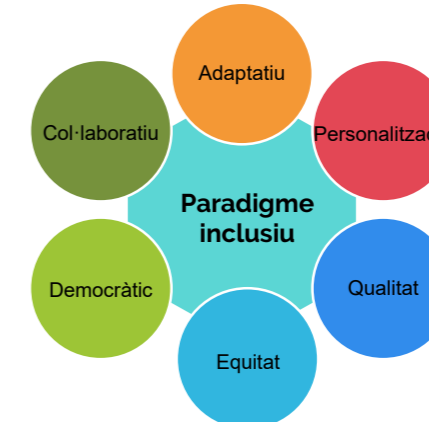


Figura 10: Característiques del paradigma inclusiu. Font: elaboració pròpia.

Un cop delimitades les característiques d'un paradigma inclusiu, cal concretar com es pot dur a terme aquest paradigma dins els centres escolars i, més concretament, dins les aules escolars, ja que aquest és l'espai on es generen més processos d'E-A. Per tant, parlem ara **de la pedagogia inclusiva**.

Diferents autors han teoritzat sobre com hauria de ser una pedagogia inclusiva. Primerament, Hart, Dixon, Drummond i Mc Intyre (2004) defensen que un ensenyament inclusiu hauria de tenir en compte tres propòsits: un propòsit afectiu, un propòsit social i un propòsit intel·lectual.

Així mateix, Sandoval, Simón i Echeita (2019), a partir dels tres propòsits anteriors, reforçen i insisteixen en el concepte de "transformabilitat" apuntat amb anterioritat per Hart et al. (2004). Aquest concepte es relaciona amb la necessitat de que els docents evitin tenir expectatives que, d'alguna

manera, puguin convertir-se en un obstacle per qualsevol alumne. Es tracta d'impulsar la participació de l'alumnat en els processos d'E-A. Cada un dels propòsits (afectiu, social i intel·lectual) respon a una sèrie de característiques que ajuden a decidir i delimitar la tipologia de pràctiques que es duren a terme als centres escolars. Les principals característiques es poden veure al següent gràfic:

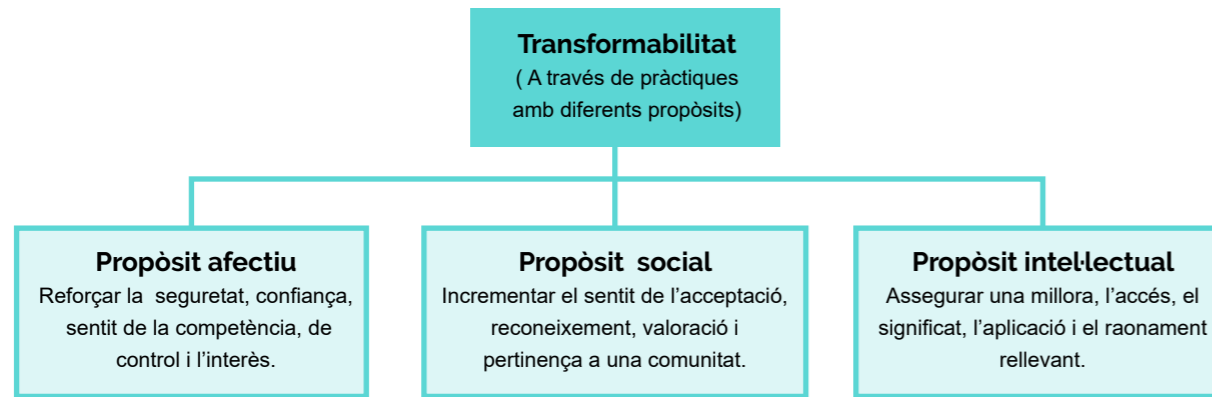


Figura 11: La idea de transformabilitat. Font: adaptació a partir de Sandoval, Simón i Echeita (2019:69).

Elizondo (2017) defineix "Educació Inclusiva" mitjançant un **paradigma transformador**. L'autora defensa que les pràctiques educatives als centres escolars no són sempre inclusives i que encara existeixen moltes pràctiques integradores, amb tot el que això comporta:

"L'alumnat surt de l'aula i llavors no pot participar amb que es fa allà, però tampoc pot fer-ho quan està dins, ja que habitualment porta un currículum paral·lel i fa altres activitats diferents de la resta dels seus companys i companyes d'aula. A la inclusió, la resposta educativa suposa la seva presència i la seva participació en la dinàmica de l'aula, obtenint èxits al costat de tot l'alumnat ja que roman sempre a l'aula. La integració realitza els suports fora de l'aula, adaptant el currículum; se centra llavors en l'ensenyament individualitzat de totes les dificultats que tenen els alumnes. Són suports segregacionistes, excloents, que afebleixen l'autoestima i l'autoconcepte de l'alumnat que ha de sortir de l'aula habitualment." (Elizondo, 2017:30).

L'autora defensa que una pedagogia inclusiva ha d'eliminar les barreres de la presència i la participació mitjançant suports dins la mateixa aula, així com **personalitzar** l'aprenentatge, adaptant-se a les necessitats individuals. Per tant, i segons l'autora:

"Educació Inclusiva suposa transformar es concep l'educació com a transformadora de vides, oferint a tot l'alumnat l'oportunitat de brillar en alguna cosa, desenvolupant en les aules, sempre, totes les seves capacitats." (Elizondo, 2017:30).

La mateixa autora destaca que, sovint, en la literatura i pràctica es confon "la **personalització** de l'aprenentatge" amb "la **individualització** de l'aprenentatge". La individualització es correspon a una etapa d'integració mentre que la personalització s'identifica amb la inclusió. Les principals diferències corresponen a:

Individualització	Personalització
Està relacionada amb la integració	Està relacionada amb la inclusió
S'acomoda a les necessitats d'aprenentatge d'un grup singular.	Connecta l'aprenentatge amb els interessos, els talents, les capacitats de l'alumnat.
L'alumnat té un paper passiu	L'alumnat té un paper actiu

Debilita l'autoestima de l'alumnat	Apodera l'alumnat
Se centra en l'ensenyament	Se centra en l'aprenentatge
Objectius comuns amb adaptacions individuals	Objectius personalitzats
Currículum adaptat a l'ensenyament	Aprenentatge ajustat al currículum

Taula 10: Diferències entre l'aprenentatge individualitzat i l'aprenentatge personalitzat. Font: Elizondo (2020:27) a partir de Touron (2013) i García (2016).

Així mateix, la UNESCO defineix què entén per Educació Inclusiva, concretant com haurien de ser les pràctiques inclusives en els centres escolars, en la següent aportació:

"L'objectiu de la Inclusió és aportar respostes apropiades a l'ampli espectre de necessitats d'aprenentatge, tant pel que fa als aspectes formals com als no formals de l'educació. Educació Inclusiva, més que un tema marginal que tracta sobre com integrar certs estudiants en l'ensenyament convencional, representa una perspectiva que examina com transformar els sistemes educatius i els entorns d'aprenentatge amb l'objectiu de respondre a la diversitat d'alumnat. El propòsit de l'Educació Inclusiva és permetre que els mestres i els estudiants se sentin còmodes davant la diversitat i que la percebin, no com un problema, sinó com un desafiament i una oportunitat per tal d'enriquir l'entorn d'aprenentatge." (UNESCO, 2006:14).

A la definició de la UNESCO s'hi poden distingir diferents elements imprescindibles, els quals haurien d'orientar les pràctiques inclusives als centres. En primer lloc, s'hauria d'assegurar la participació activa en el procés d'ensenyament-aprenentatge per part de l'alumnat i el mestre. Una altra aportació fa referència a les intervencions educatives, que no han d'anar dirigides a un grup en concret sinó a tot el col·lectiu de l'alumnat. S'entén, tal com ja hem especificat diverses vegades, que l'Educació Inclusiva és un procés i, per tant, respon a una pràctica que s'allunya d'una intervenció concreta amb un alumnat concret. Així doncs, s'han de reflexionar en comunitat i s'ha de poder programar amb una previsió de temps, recursos, estructures, objectius, etc.

A continuació es sintetitzen, a partir de les aportacions anteriors, els diferents principis que s'haurien de tenir en compte a la hora de pensar en una pedagogia que fos inclusiva:

1. Transformadora: El principi de qualitat, equitat i drets es concreten dins l'aula amb l'exigència d'un concepte transformador d'Educació Inclusiva que s'ha d'assegurar en els processos d'E-A, unes expectatives altes per a tot l'alumnat, activitats col·lectives i no segregacionistes dins la mateixa aula. Cal un pensament en global del procés d'E-A i la concreció de les activitats.
2. Amb propòsit afectiu, social i intel·lectual: Les activitats al voltant del procés E-A haurien de tenir en compte el desenvolupament dels tres propòsits.
3. Activa: L'alumnat ha de ser el protagonista de l'acció. Els processos d'E-A han d'assegurar una actitud de participació activa.
4. Aprenentatge col·lectiu: Ha de partir d'un aprenentatge col·lectiu en què tots els membres puguin participar de manera similar del procés d'E-A.

Es presenta a continuació, una figura que sintetitza i esquematitza els diferents elements configuradors d'una pedagogia inclusiva:

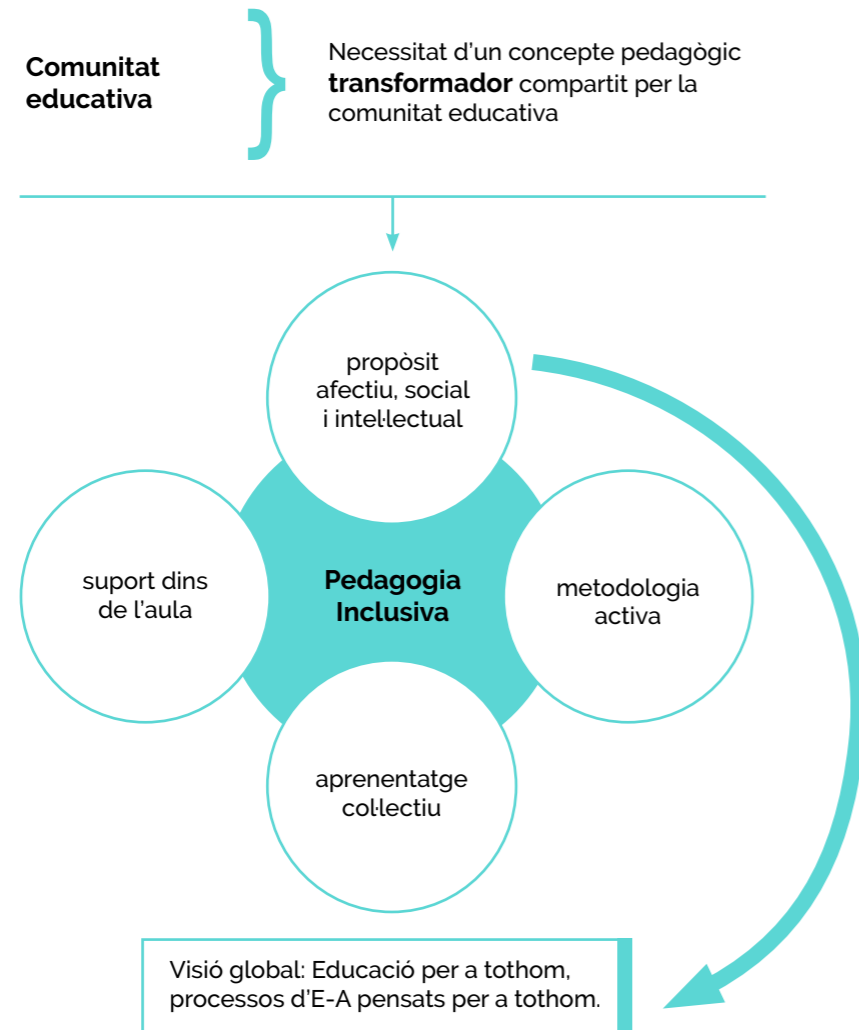


Figura 12: Els elements d'una pedagogia inclusiva. Font: elaboració pròpia.

Arribats fins aquí, ara, la pregunta seria: com es pot concretar una pedagogia inclusiva dins l'aula?

El document que regula les diferents actuacions a les aules educatives, d'una manera general, és el **Projecte Curricular De Centre** i, d'una manera més concreta, dins l'aula, **la Programació d'Aula**. El projecte Curricular de Centre és el document que, a partir de les prescripcions fixades per l'Administració Educativa, estableix què s'ha d'ensenyar a l'escola, quan s'ha d'ensenyar i com s'ha d'ensenyar i, al mateix temps, què s'ha d'avaluar, com i quan. Així mateix la Programació d'Aula és un conjunt de decisions planificades pel mestre dels elements que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, segons les finalitats i objectius expressats en el Projecte Educatiu del Centre, i en funció de les necessitats educatives de l'alumnat. Per tant, les prescripcions fixades per l'Administració Educativa corresponen a un primer nivell de concreció del currículum, el Projecte Curricular del centre a un segon nivell de concreció i finalment la Programació d'Aula seria el tercer nivell de concreció del currículum.

Cal tenir en compte, per tant, que el docent no disposa de plena autonomia a l'hora de realitzar la programació de l'aula. Aquesta estarà influenciada per les lleis pertinents (tema que desenvolupem en el punt 2.4.), l'Administració Educativa i pel mateix Projecte Curricular de Centre. Així doncs, tractarem aquest punt des de la perspectiva de com hauria de ser.

Primerament, hem de tenir en compte que, encara que no es pugui definir una única realitat a les aules, hi ha una màxima que sempre es repeteix i que es correspon a la presència de "diversitat" a les aules. Per tant, si partim de currículums inclusius no caldrà realitzar constants adaptacions curriculars i diferenciadores. Prioritzar la reflexió del currículum, des dels centres educatius, per tal que aquest sigui inclusiu, és per tant, una tasca necessària a nivell de centre educatiu per idear el currículum inclusiu. Per tal que el **currículum** afavoreixi els processos d'inclusió, ha de tenir una sèrie de característiques, les quals queden recollides al *Temari Obert sobre Educació Inclusiva* (UNESCO, 2004). Aquestes corresponen a:

1. S'ha d'estructurar i ensenyar de manera que tots els estudiants puguin accedir-hi.
2. S'ha de basar en un model d'aprenentatge que, de per si, sigui inclusiu.
3. S'ha d'ajustar a diferents estils d'aprenentatge, emfatitzant les competències i coneixements que siguin rellevants per l'alumnat.
4. Ha de ser flexible, ha de respondre a les necessitats de tot l'alumnat i comunitat educativa.
5. No s'ha de prescriure d'una manera rígida des d'un nivell central o nacional.
6. Ha de tenir nivells bàsics als quals hi pugui accedir tot l'alumnat, que pot tenir diferents nivells de competència. El progrés, amb relació al currículum, s'ha d'administrar i avaluar de manera que tot l'alumnat pugui experimentar l'èxit.
7. El currículum més inclusiu exigeix més del mestre, pel que necessiten suport per implementar-lo eficaçment.

Mora (2008; citat per Meléndez, 2009) va més enllà i considera que el currículum ha de ser una eina que tingui com a finalitat canviar permanentment l'educació, la societat i les estructures. Aquest autor es posiciona dins d'una pedagogia crítica del currículum i, com a tal, creu que el seu propòsit és la solidaritat, la transformació, l'alliberació i l'emancipació de tot l'alumnat. Per tal d'aconseguir aquests propòsits, el currículum esdevé més complex i ha de tenir en compte molts més paràmetres. A continuació incorporem una figura, extreta del mateix autor, amb la finalitat de clarificar-ho:



Figura 13: Caracterització del currículum de la pedagogia crítica. Font: Mora (2008:75).

Per tal de concretar el currículum inclusiu a l'aula, es necessiten **estratègies metodològiques d'ensenyament-aprenentatge** que ho facin efectiu. Un recurs originari dels Estats Units —que s'ha estès mundialment— és el reconegut Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA). La definició que mostrem a continuació va ser proporcionada pel Govern dels Estats Units i inclosa en la Llei d'Oportunitats en Educació Superior (*Higher Education Opportunity Act*) de 2008, que establí que el terme **Disseny Universal per a l'Aprenentatge** fa referència a un marc científicament vàlid per guiar la pràctica educativa que:

1. Proporciona flexibilitat sobre la presentació de la informació, sobre com els estudiants responen o demostren els seus coneixements habilitats, i com es motiva als estudiants, compromesos amb el seu propi aprenentatge.
2. Redueix les barreres de l'ensenyament, proporciona adaptacions, suports i desafiaments apropiats i manté altes expectatives d'èxit per a tots els estudiants, inclosos aquells amb discapacitats o limitats per la seva competència lingüística.

Hi ha tres qualitats necessàries (CAST, 2008) perquè es pugui considerar que una programació didàctica s'ha realitzat des del principi del Disseny Universal:

1. Ha de proporcionar múltiples maneres de compromís. L'alumnat difereix de les múltiples maneres en què se'l pot motivar per aprendre. Es tracta, doncs, d'atraure l'interès de l'alumnat per tal que mantinguin l'esforç i es puguin autorregular.
2. Ha de proporcionar múltiples maneres de representació. L'alumnat difereix en la com percepció i comprèn les diferents informacions. Per tant, el fet de proporcionar múltiples maneres de representació resulta essencial.
3. Ha de proporcionar múltiples maneres per a l'acció i expressió. L'alumnat difereix de les formes en el fet que s'aproximen i entenen els processos d'aprenentatge, per tant, l'oferta de múltiples opcions per a l'acció i expressió és essencial.

En el punt 3 es desenvolupen amb detall les característiques de la programació didàctica del model DUA.

Per tal d'afavorir l'aplicació del model DUA, el mestre ha de pensar com arribar a tot l'alumnat mitjançant un aprenentatge personalitzat (si es requereix) i, per tant, diversificar les formes de representació i comunicació. Per aconseguir aquesta fita, es fa imprescindible concebre el desenvolupament cognitiu de l'alumnat des de la perspectiva **de les intel·ligències múltiples** (Gardner, 1983). Aquesta teoria s'allunya de la visió que diu que només hi ha un tipus d'intel·ligència, cada individu posseeix diferents tipus d'intel·ligència, concretament l'autor delimita vuit tipus d'intel·ligència:

1. Lingüística-verbal: Capacitat de pensar en paraules i utilitzar el llenguatge amb la finalitat d'entendre i expressar significats complexos.
2. Lògica-matemàtica: Capacitat de dur a terme operacions matemàtiques complexes, així com utilitzar el raonament lògic o establir patrons.
3. Espacial: Capacitat de pensar de manera tridimensional i percebre imatges, així com de transformar-les i codificar-les o produir gràfiques.
4. Corporal-cinestèsia: Capacitat de manipular objectes i utilitzar la musculatura del cos de manera coordinada.
5. Musical: Sensibilitat per percebre tons, melodies, ritmes i entonacions.

6. Interpersonal: Capacitat d'entendre les persones i relacionar-se amb elles. Habilitat de liderar, organitzar, comunicar i resoldre conflictes.
7. Intrapersonal: Capacitat d'entendre's a un mateix, reconeixent els punts forts i les debilitats pròpies per tal d'establir objectius personals.
8. Naturalista: Capacitat d'observar la naturalesa i entendre les seves lleis i processos, fent distincions i identificant la flora i la fauna.

Tal com diu Sandoval, Simón i Echeita (2019):

“Treballar amb l'alumnat des de les seves múltiples intel·ligències permet crear molts més espais per a la seva inclusió i participació. Primer s'ha d'identificar el perfil dels estudiants per poder aprofitar les seves fortaleces i estils d'aprenentatge, amb la finalitat, posteriorment, d'identificar els tipus d'intel·ligència menys desenvolupats, fent ús d'estratègies tecnològiques o col·laboratives que els estudiants puguin posar en pràctica.” (Sandoval, Simón i Echeita, 2019:80).

El treball de les intel·ligències múltiples a l'aula requereix d'un procés d'aprenentatge anomenat col·laboratiu. Segons la teoria d'interdependència social de Johnson, Johnson i Holubec (1999), requereix cinc aspectes clau:

1. La interdependència positiva: Els membres d'un grup han de tenir clar que els esforços de cada integrant no només beneficien a un mateix, sinó també als altres membres. Aquesta interdependència positiva genera compromís amb l'èxit d'altres persones, a més del propi, la qual cosa és la base de l'aprenentatge cooperatiu.
2. Responsabilitat individual i grupal: El grup ha d'assumir la responsabilitat d'assolir els seus objectius; cada membre és responsable de complir amb la part de la feina que li correspongui. Ningú pot aprofitar-se de la feina d'altres. El propòsit dels grups d'aprenentatge cooperatiu és enfortir cada membre individual, és a dir, els alumnes aprenen junts per poder després exercir millor com a individus.
3. Habilitats interpersonals: L'aprenentatge cooperatiu és intrínsecament més complex que el competitiu o l'individualista, ja que requereix que els alumnes aprenguin tant sobre les matèries escolars com sobre les pràctiques interpersonals i grupals necessàries per funcionar com a part d'un grup (treball d'equip). Els membres del grup, amb la motivació pertinent, han de saber com exercir la direcció, prendre decisions, crear un clima de confiança, comunicar-se i gestionar els conflictes.
4. Interacció estimuladora: Els alumnes han de realitzar junts una tasca, en la qual cadascú promogui l'èxit dels altres, compartint els recursos existents i ajudant, recolzant, encoratjant i felicitant la resta per la seva voluntat d'aprendre. Els grups d'aprenentatge són, alhora, un sistema de suport escolar i un sistema de suport personal.
5. Avaluació grupal: Aquesta avaluació té lloc quan els membres del grup analitzen en quina mesura estan assolint els seus objectius i mantenint relacions de treball eficaces. Els grups han de determinar quines accions dels seus membres són positives o negatives, prendre decisions sobre quines conductes han de conservar o modificar. Perquè el procés d'aprenentatge millori en forma sostinguda, cal que els membres analitzin acuradament com estan treballant i com poden augmentar l'eficàcia.

Tanmateix, el treball de les intel·ligències múltiples a l'aula també implica una avaluació diversificada amb la qual l'alumnat pugui demostrar què ha après.

De la mateixa manera que l'avaluació —que com a ens de la millora està molt present als centres educatius— està directament relacionada amb el concepte de qualitat. L'avaluació amb l'objectiu de millorar l'atenció a la diversitat encara no està regulada, per la qual cosa es tracta d'un subjecte obert a la investigació. Diferents autors han assenyalat la importància de potenciar l'avaluació de les pràctiques educatives, per tal que aquestes siguin més inclusives (Ainscow, 2012; Arnaiz, 2012; Muñoz i Espiñeira, 2010).

Tanmateix, compartim la visió de Casanovas sobre el propòsit de les avaluacions, per tal que aquestes afavoreixin els processos educatius inclusius a les aules:

“Les avaluacions inclusives no s'han de regir merament per una avaluació numèrica teòrica, extreta de proves orals i escrites. Les visions 'acadèmiques' del sistema escolar són una gran barrera per al desenvolupament inclusiu. De la mateixa manera que ho són les noves proves estandarditzades —aplicades pel govern a l'Educació Primària— per avaluar el nivell d'algunes assignatures instrumentals. Les proves externes, d'aquesta manera, limiten el currículum, faciliten la comparació entre realitats incomparables, converteixen l'examen en objectiu del sistema i creen una gran tensió entre els propòsits 'macro' (de la prova externa) i els propòsits 'micro' (de l'avaluació a l'aula).” (Casanova, 2011:12).

La mateixa autora incorpora la idea que, de la mateixa manera que existeix un Disseny Universal d'Aprenentatge (DUA), s'hauria de treballar en un Disseny Universal d'Avaluació. Seria una proposta interessant per aconseguir la flexibilització de l'avaluació i aportar qualitat als sistemes educatius, ajustant millor els processos d'ensenyament —aprenentatge en totes les seves competències—. A continuació, es pot observar un gràfic que sintetitza tota la informació exposada sobre els principis i elements que hauria de tenir una programació d'aula inclusiva:

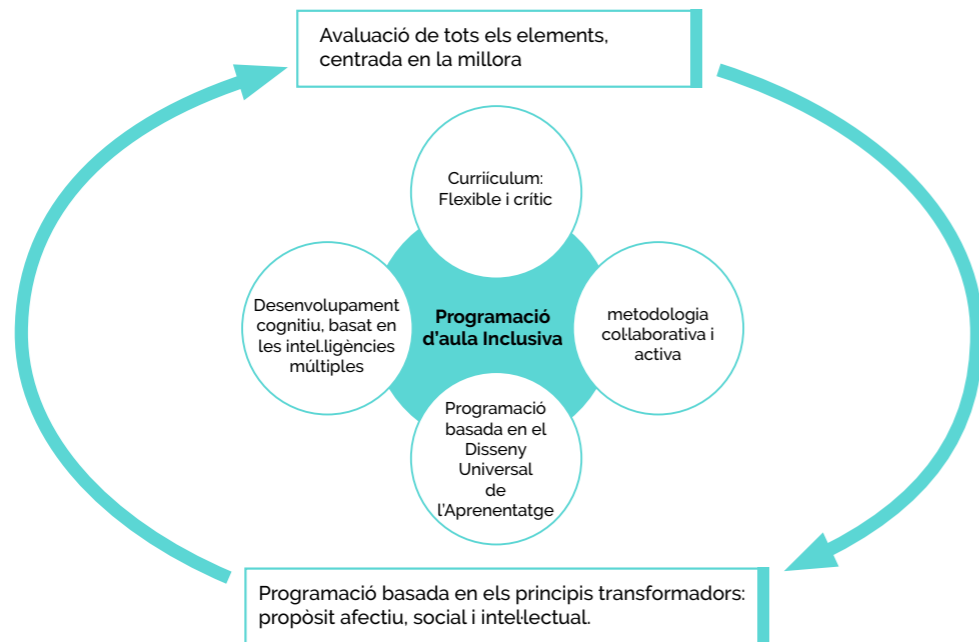


Figura 14: Elements d'una programació d'aula inclusiva. Font: elaboració pròpia.

2.3.4. Les polítiques del centre escolar que afavoreixen els processos inclusius.

Les polítiques que es duen a terme en el context escolar sobre Educació Inclusiva es relacionen amb tots els àmbits que s'han anat esmentant—com el currículum, la gestió de l'aula, la cultura inclusiva, etc.—. Prenent com a referència el model creat per el Departament d'Educació (2015), per a la reflexió i autovaloració dels centres en el procés d'avenç cap a una escola inclusiva es poden delimitar les accions necessàries per aconseguir tal avenç. Aquest procés, té en compte els punts de vista de l'equip docent, del Consell Escolar, dels alumnes, de la família i d'altres membres de la comunitat, i de la col·laboració dels quals sorgeixen valors inclusius. Cal tenir present però, que l'aplicació d'aquests no són garantia de la millora dels processos inclusius en els centres escolars. Els principals elements són els següents:

1. UNA ESCOLA PER A TOTHOM	
1.	Es mobilitzen les cultures de la comunitat educativa al voltant de l'escola inclusiva. S'ha compartit el seu significat i s'han generat acords que s'incorporen al projecte educatiu (PEC) i a les normes d'organització i funcionament del centre (NOFC)
2.	Es dona importància a l'educació en valors i a les actituds, per fer evident que la diversitat per ella mateixa és una font d'enriquiment personal i d'aprenentatge
2. EL PROJECTE EDUCATIU	
3.	Es generen dinàmiques internes de debat pedagògic i de treball en equip que, a partir de les necessitats del centre, donin continuïtat al procés formatiu i creïn el context idoni perquè les innovacions al centre i a les aules progressin i es consolidin
4.	Es prioritzen i desenvolupen actuacions i programes educatius accessibles per a tothom, és a dir, que no generin cap tipus de desigualtat, dintre de les activitats ordinàries del centre.
5.	S'adapten els recursos (personals, metodològics, tecnològics, materials...) a fi de fomentar l'autonomia dels alumnes per accedir al currículum. No s'adapten els alumnes als recursos, sinó els recursos als alumnes
6.	Es prioritzen criteris heterogenis per a l'agrupació de l'alumnat.
7.	S'incorporen mesures i suports universals que permeten flexibilitzar el context d'aprenentatge, minimitzar les barreres d'accés a aquest aprenentatge i a la participació en l'entorn.
8.	S'incorporen mesures i suports universals que garanteixen la convivència i el compromís de tota la comunitat educativa.
9.	Es planifiquen les activitats complementàries vetllant perquè la totalitat dels alumnes hi puguin participar
10.	Les activitats extraescolars ofertes són variades i es faciliten mecanismes d'accés per a tots els alumnes interessats i les seves famílies.
11.	S'ha definit i s'aplica un protocol d'acollida per als nous alumnes i les seves famílies i per al nou professorat, i un protocol de comiat.
12.	Existeixen mecanismes que permeten que la resolució dels conflictes es faci de manera justa, equitativa i efectiva.
13.	Les NOFC recullen propostes de mesures reparadores que eliminin o minimitzin les decisions d'exclusió d'activitats
14.	S'implementen programes i accions que prevenen comportaments racistes, sexistes i homofòbics, o qualsevol altre que menystingui qualsevol membre de la comunitat educativa.
15.	S'utilitza activament un programa de mediació per resoldre de manera participativa els problemes relacionals i els conflictes, i s'assegura que el coneguin tots els membres de la comunitat educativa i se'n faci la difusió corresponent.
16.	S'assegura l'assistència al centre de tots els alumnes amb accions que redueixen l'absentisme escolar
17.	Es vetlla perquè els espais de difusió del centre (exposicions, revista, blog, web...) recullin, al llarg del temps, experiències de tots els alumnes.
18.	Els recursos de personal s'organitzen per atendre els alumnes en el seu grup de referència ordinari, de tal manera que s'ampliï al màxim el nombre de sessions amb més d'un docent a l'aula.

19.	Es promouen des de la CAD i la Comissió Social accions afavoridores del valor de la inclusió de tots els alumnes.
20.	Es redueix al mínim imprescindible l'agrupació d'alumnes per nivells d'aprenentatges, capacitats o dificultats.
21.	Es revisen tots els documents, els materials i els protocols que s'utilitzen al centre per garantir que són respectuosos amb qualsevol tipus d'estructura familiar.
Gestió de l'aula	
22.	S'identifiquen les capacitats i les habilitats dels alumnes i no només les dificultats, i es dona valor als seus èxits. Es tenen altes expectatives respecte a tots i cadascun dels alumnes.
23.	S'han definit unes normes de participació i de convivència conegudes pels alumnes i compartides amb ells.
24.	Les comunicacions entre alumnes i professors són respectuoses.
25.	S'incorporen a l'aula recursos i materials diversos facilitadors de l'aprenentatge.
26.	Es valora cada alumne en relació amb les seves pròpies possibilitats, en compte de fer-ho en comparació amb les dels altres, i es vetlla perquè tots els alumnes siguin reconeguts davant dels seus companys i companyes.
27.	Es preveu que els professionals de suport desenvolupin la seva tasca, de manera prioritària, dins l'entorn habitual dels grups de referència.
28.	S'ha definit de manera compartida la tasca dels professionals de suport.
29.	Es prioritzen les mesures facilitadores de l'atenció a la diversitat dins de l'aula ordinària amb una orientació inclusiva: docència compartida (dos professors dintre de l'aula); tutoria entre iguals (acompanyament entre alumnes); suports tecnològics dintre de l'aula (inclusió digital); treball per projectes; treball per racons i ambients, tallers dins l'aula; tallers i activitats internivells, treball en petits grups...
30.	S'utilitzen estratègies d'aprenentatge cooperatiu que afavoreixen la planificació i gestió dels aprenentatges, i contribueixen a l'adquisició de valors com el diàleg, la convivència i la solidaritat.
31.	El treball col·laboratiu entre els professors és una pràctica habitual que té efectes i es fa evident entr els alumnes.
32.	S'aprofiten els avantatges que aporten les activitats multinivell que permeten diferents graus d'exigència segons les potencialitats de cada alumne.
Activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació	
33.	S'ofereixen als alumnes propostes d'activitats que es puguin resoldre de formes diferents utilitzant estratègies diverses.
34.	Es proposen tasques prou obertes que permetin analitzar no només el resultat, sinó també el procés de resolució.
35.	S'assegura que tot l'alumnat coneix i comparteix els objectius i els criteris d'avaluació de les matèries i de les tasques proposades.
36.	Es respecten els diferents ritmes de treball dels alumnes.
37.	Es preveuen estratègies per ajudar els alumnes a identificar el que han après i per comprendre les raons de les seves dificultats i facilitats
38.	Durant les sessions de classe i en finalitzar la unitat es fan servir dinàmiques o instruments diversos perquè els alumnes verbalitzin què han après i identifiquin què han de millorar, i se'ls faciliten eines i recursos per aconseguir-ho
39.	S'ofereixen diferents activitats d'avaluació (exposicions orals, dramatitzacions, representacions gràfiques, proves individuals escrites...) considerant les diverses capacitats comunicatives dels alumnes.
40.	1 En el cas que es realitzin proves escrites, es dona el temps necessari perquè tothom realitzi l'activitat al seu ritme.
41.	En el cas que es realitzin proves escrites, es facilita l'accés als recursos adients (tecnològics, diccionaris, etc.), quan siguin necessaris per a la realització i revisió de la prova.
42.	En el cas que es realitzin proves escrites, es té en compte que l'horari sigui el més apropiat perquè l'alumnat estigui relaxat i en disposició de concentrar-se en la feina.

43.	En el cas que es realitzin proves escrites, es considera la possibilitat de demanar a l'alumne que retorni la prova indicant-hi les errades comeses i amb les correccions pertinents, amb l'ajuda d'eines com ara les rúbriques, les bases d'orientació..., a fi de complementar la qualificació i ajudar a millorar-la.
44.	En el cas que es realitzin proves escrites, s'inclou un comentari aclaridor qualitatiu que acompanyi la qualificació quantitativa, si s'utilitza.
45.	Les activitats d'aprenentatge es desenvolupen durant l'horari lectiu. Si se'n proposa alguna fora d'aquest horari, s'assegura que tots els alumnes la puguin fer de manera autònoma i que disposin dels instruments i materials per realitzar-la.
3. COMUNITAT EDUCATIVA I OBERTURA A L'ENTORN	
46.	S'utilitza un pla d'acolliment a les famílies que facilita l'existència d'espais regulars de diàleg per promoure el desenvolupament de l'alumne, basat en les seves competències i unes altes expectatives compartides per la família i el centre.
47.	S'articula la participació activa de les famílies en la planificació, el desenvolupament i l'avaluació del pla general anual de centre per facilitar i assegurar, entre d'altres coses, que les activitats planificades no exclouen cap membre de la comunitat educativa
48.	S'estimula el treball col·laboratiu basat en el diàleg i el consens en el si de tota la comunitat educativa.
49.	Existeixen mecanismes que permeten que qualsevol membre de la comunitat educativa manifesti el seu reconeixement o la seva disconformitat davant d'una actuació.
50.	S'utilitzen instruments d'avaluació que evidencien els nivells de satisfacció i de benestar de tots els membres de la comunitat educativa
51.	Es coneixen i s'utilitzen tots els recursos de l'entorn que poden facilitar l'èxit educatiu dels alumnes.
52.	Es garanteix que totes les comunicacions del centre són accessibles a la totalitat dels membres de la comunitat educativa sense limitacions per motius d'idioma o de discapacitat.
53.	Les celebracions que es realitzen de manera col·lectiva representen totes les creences i són respectuoses amb totes elles.

Taula 11: Elements per a la reflexió i l'autovaloració dels centres. Adaptat del Departament d'Ensenyament (2015:50-53).

El quadre anterior és una bona orientació per als centres educatius a l'hora de detectar els seus principals facilitadors i barreres per així millorar les seves polítiques inclusives. Tanmateix, cada centre escolar ha d'escollir les dimensions oportunes a l'hora de poder avaluar les seves polítiques. En el model anterior s'assumeixen un seguit de dimensions que els centres escolars poden modificar segons la seva realitat. Es podria afegir, per exemple, la dimensió de lideratge o recerca o el grau d'accessibilitat que té el centre educatiu dins la dimensió de l'organització. En definitiva, es tracta novament de crear i aplicar les polítiques segons els principis educatius inclusius de cada centre escolar.

Per tal de poder guiar els centres en la creació de polítiques educatives inclusives, existeixen guies consolidades que s'han convertit en referents per a la comunitat educativa. Estem parlant de la *Guia per a Educació Inclusiva: Desenvolupant l'aprenentatge i la participació dels centres escolars*, de Booth i Ainscow (2015) i la *Guia per assegurar la inclusió i l'equitat en educació* (UNESCO, 2017). La primera resulta un material molt útil per detectar les principals barreres existents en el centre escolar, tant pel que fa a les cultures com a les polítiques i pràctiques escolars amb relació als processos d'Educació Inclusiva. La segona, està basada en la investigació internacional i presenta exemples concrets i un marc de revisió amb indicadors per tal de conèixer el nivell de progrés del centre escolar amb relació al procés d'Educació Inclusiva en quatre dimensions: conceptes, polítiques declarades, estructures-sistemes i pràctiques. El document incorpora també models de rúbriques per afavorir les autoavaluacions dels centres escolars. Totes dues guies serveixen per a l'etapa educativa obligatòria d'Educació Primària, en la qual se centra aquesta recerca.

2.3.5. Elements condicionants per a la millora d'Educació Inclusiva als centres escolars.

Diferents autors (McLeskey et al., 2014; Murillo, 2003), coincideixen a la hora de delimitar una sèrie d'elements centrals que es repeteixen en totes les dimensions esmentades anteriorment (punt 2.3.1) —cultura, pràctica i política inclusiva—, que afavoreixen la millora de l'escola amb orientació inclusiva.

Els més destacats per a nosaltres són:

1. Una perspectiva comunitària que potenciï el treball en xarxa.
2. Conèixer i utilitzar els elements tecnològics disponibles per potenciar el treball col·laboratiu i per tal de poder arribar a tots els infants per igual.
3. Un lideratge que permeti crear i sostenir les condicions internes que fomenten les cultures, pràctiques i polítiques inclusives.

2.3.5.1. Una perspectiva comunitària que potenciï el treball col·laboratiu

Per tal que una comunitat duri en el temps, les persones que la conformen han de sentir que formen part de la mateixa, han de participar i adoptar una actitud de col·laboració amb la finalitat de desenvolupar-la i procurar que funcioni. Un centre educatiu ha de ser una comunitat que compti amb tothom: "La comunitat social, ha de ser un punt de referència i suport en la posada en marxa de la escola inclusiva" (Calvo, 2009:1).

Tot i que els objectius o la materialització d'una comunitat poden diferir d'un centre a l'altre, la idea que es desprèn de gairebé totes les investigacions és que l'assoliment d'una escola inclusiva només pot partir de la comunitat. En aquest procés no hi ha lloc per a la individualitat, el fet d'entendre les principals característiques del desenvolupament comunitari pot ajudar els centres a organitzar, avaluar i afavorir el treball en comunitat.

Ramos (2008) detecta, d'entre els diferents membres, quina responsabilitat i contribució poden realitzar:

- Alumnat: ajuda, suport i respecte mutu.
- Famílies: Estreta col·laboració i compromís amb el centre.
- Centre i mestre: Construcció d'entorns d'aprenentatge rics, motivacionals i exigents.
- Administracions educatives: Facilitació de tots els recursos necessaris, compromís i esforç.
- La societat: Suport del sistema educatiu i creació d'un entorn favorable per a la formació personal al llarg de tota una vida.

Una de les claus, per tal que hi hagi una participació real de tots els membres i que participar no es converteixi en un estat de simplement estar, és donar-los veu. Tal com indiquen Echeita (2013), Fielding (2012), Susinos i Ceballos (2012), donar veu empodera i dona protagonisme als més dèbils, als menys escoltats i als més marginats; i no només perquè aquests tinguin dret a ser escoltats, sinó que és una poderosa estratègia per a la millora escolar. En la línia del que exposa Arnaiz (2012), per parlar de processos col·laboratius han d'estar presents els següents requisits:

1. Voluntarietat.
2. Una bona comunicació: confiança, respecte mutu, escolta activa, respostes exemptes de prejudicis.
3. Procés d'entrenament de col·laboradors: construir la confiança, l'escolta activa, la solució de problemes, l'estil de lideratge, la definició de rols, la gestió del temps, la compilació de dades i l'avaluació de resultats.
4. Reunions de manera regular.
5. Millora de la comunicació i la confiança del grup.
6. Dedicar un temps a l'anàlisi periòdic del procés de l'equip.
7. Compartir objectius comuns clarament definits.
8. Compartir les dades dels resultats avaluats conjuntament.
9. Compartir la responsabilitat dels resultats, ja siguin positius o negatius.

Un model de treball en comunitat que s'aplica en una gran diversitat de centres educatius al voltant del món i amb resultats afavoridors és **les comunitats d'aprenentatge**. Aquestes, possibiliten els canvis socials mitjançant l'empoderament, la participació, el diàleg, la cooperació, la comunicació, la reflexió i el consens igualitari. En aquestes comunitats, la responsabilitat envers l'Educació Inclusiva és compartida i, per tant, passa a ser responsabilitat de tothom. En el context educatiu català, la xarxa de comunitats d'aprenentatge està regulada per l'Administració Pública, la Generalitat de Catalunya. L'objectiu de les comunitats d'aprenentatge es relaciona de manera directa amb l'Educació Inclusiva contribuint a l'assoliment d'una educació de qualitat en la qual es pugui accedir de manera equitativa:

"El projecte 'Comunitats d'Aprenentatge' dona resposta als objectius generals del sistema educatiu, descrits a l'Estatut d'Autonomia (2006) segons el qual 'totes les persones tenen dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat' i s'enfronten a aquest repte amb l'aval que les investigacions científiques internacionals aporten sobre les millors condicions per afavorir un aprenentatge competencial per a tothom.

Les comunitats d'aprenentatge són un projecte de transformació social i cultural, basat en l'aplicació d'aquelles Actuacions Educatives d'Exit (AEE) de les quals s'ha demostrat científicament que milloren el rendiment educatiu i la convivència. Les comunitats d'aprenentatge impliquen totes les persones que, de forma directa o indirecta, influeixen en l'aprenentatge i el desenvolupament dels estudiants, incloent-hi mestres, professors, familiars, membres d'associacions i organitzacions veïnals i locals i persones voluntàries." (Departament d'Educació, 2019:2).

Els reptes que es plantegen en la societat actual, als quals s'ha donat resposta el projecte Comunitats d'Aprenentatge a Catalunya són:

1. Superar les desigualtats.
2. Aconseguir l'èxit educatiu
3. Millorar la convivència.

Per tal d'aconseguir els objectius anteriors el Departament d'Educació¹³ (2019) proposa les següents mesures:

1. Formació dels familiars: Es basa en una de les aportacions del projecte de recerca INCLUD-ED (2006-2011), el qual conclou que els resultats acadèmics dels alumnes no depenen tant del nivell acadèmic assolit per les famílies com del fet que, quan els fills estan escolaritzats, també les famílies facin formació. Un dels recursos que s'aplica en la formació familiar són les tertúlies literàries dialògiques, on es comparteixen diàlegs, es desenvolupen reflexions crítiques i es construeix el coneixement al voltant d'una obra de la literatura clàssica universal.
2. Participació educativa de la comunitat: Les famílies i els membres de la comunitat, a més de participar en la formació de familiars, basada en actuacions d'èxit, participen en les activitats d'aprenentatge de l'alumnat, tant dins com fora de l'horari escolar.
3. Grups interactius: són una forma d'organització de l'aula que ha demostrat oferir bons resultats pel que fa a la millora de l'aprenentatge i la convivència. És una organització que es caracteritza per incloure tot l'alumnat, ja que, aquest, troba el suport de diferents adults a banda dels docents responsables de l'aula.
4. Tertúlies ideològiques: Es tracta de la construcció col·lectiva de significat i de coneixement a partir del diàleg amb tots els alumnes que participen en la tertúlia. El funcionament de les tertúlies dialògiques es basa en els 7 principis de l'aprenentatge dialògic i es desenvolupen a partir de les millors creacions de la humanitat en tots els àmbits, des de la literatura, l'art, la ciència. Més endavant profunditzarem sobre els 7 principis de l'aprenentatge dialògic.
5. Model dialògic de resolució i prevenció de conflictes: es fonamenta en el diàleg com una eina que permet superar desigualtats. En el tractament del conflicte pren protagonisme el consens entre totes les parts implicades sobre les normes de convivència, especialment de l'alumnat, generant un diàleg compartit per tota la comunitat en el procés normatiu.
6. Formació dialògica del mestre: Per poder desenvolupar les actuacions educatives d'èxit en els centres educatius, un aspecte imprescindible és la formació del mestre, seguint els principis del diàleg dialògic.

El Departament d'Educació (2019), especifica a més que els que volen iniciar aquest procés de transformació han d'assumir un seguit de compromisos abans i després del procés. Els compromisos a seguir abans corresponen a:

- a. Conèixer prèviament les característiques del projecte (poden sol·licitar una tertúlia de pre-sensibilització).
- b. Comptar amb l'acceptació dels diferents sectors implicats (famílies, claustre, consell de delegats, consell escolar, etc.).

Un cop iniciat el procés cal tenir en compte que s'haurà de constituir diferents comissions mixtes per començar a gestionar el projecte, assegurar la formació contínua i sistemàtica de tots els sectors implicats, implementar progressivament les actuacions educatives d'èxit i avaluar el procés així com fer propostes de millora de forma regular.

13. Departament d'Educació (2019). Xarxa de comunitats d'aprenentatge. Per a la millora de l'èxit educatiu i de la convivència als centres. Recuperat de: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/comunitats/el-proces-de-transformacio-en-comunitat-daprenentatge/orientacions-comunitats-daprenentatge.pdf>

Observem que, en aquest cas, és l'Administració Educativa qui proporciona una sèrie de recursos al sistema escolar, per tal d'aconseguir els principis inclusius d'equitat en l'accés escolar i l'assoliment d'una educació de qualitat per a tothom. En la línia, però, del que esmentàvem en el punt 2, abans d'iniciar un projecte de comunitat d'aprenentatge, tots els agents educatius implicats —mestres, directors, famílies— han de trobar espais per consensuar i decidir de manera democràtica si aquesta és la millor fórmula per afavorir els processos educatius inclusius en el centre escolar concret o bé s'identifiquen més amb altres principis i metodologies.

■ 2.3.5.2. Tecnologies afavoridores de l'atenció personalitzada i els processos inclusius

És obvi que la societat actual es caracteritza, entre d'altres aspectes, per ser la societat de la informació i comunicació digital, anomenada per alguns autors (Krugman, 2012 i Comissió Europea, 2013, citats per Lázaro, Estebanell i Tedesco, 2015) la nova revolució industrial. Aquesta revolució afecta les dimensions socials, econòmiques i culturals, que es modifiquen i s'adapten a la nova realitat. En la dimensió de l'Educació Inclusiva, les tecnologies haurien d'assegurar sempre un accés universal de tot l'alumnat i l'assoliment de l'alfabetització digital de tot l'alumnat. Així mateix, la tecnologia té un impacte en els processos d'Educació Inclusiva. Per tal d'afavorir els processos inclusius, les diferents tecnologies incorporades als centres escolars i aquelles que s'utilitzen a l'exterior dels centres, haurien de tenir els següents principis i valors: accés i qualitat, igualtat i justícia social, democràcia i participació i equilibri entre comunitat i diversitat (Lázaro, Estebanell i Tedesco, 2015).

Per tal d'assolir els principis anteriors, diferents autors ens proposen un seguit d'estratègies que s'han de tenir en compte. Aquestes estratègies se centren sobretot en l'equitat pel que fa a l'accés a les diferents tecnologies i aprenentatges, a més de la correcta formació del mestre. Però, tal com es mostra a continuació, se'n defineixen d'altres imprescindibles:

Primerament, i revisant les aportacions de Luque i Rodríguez (2009), les estratègies i principis a seguir per al foment d'una tecnologia inclusiva es relacionen amb:

1. Integració de la tecnologia a l'aula per l'alumnat amb discapacitat.
2. Foment d'ajudes per l'adquisició d'equipament específic.
3. Formació del mestre en programari educatiu per alumnat amb NEE.
4. Formació en criteris de Disseny Universal, pautes d'accessibilitat en el disseny de pàgines web.
5. Investigació sobre la metodologia i didàctica de l'aplicació de les TIC en l'alumnat amb discapacitat.
6. Col·laboració entre professionals, amb xarxes nacionals i internacionals i amb famílies.
7. Sensibilització social sobre la importància de l'accessibilitat.
8. Foment d'un Disseny Universal, així com de la investigació d'equips adaptats i ajudes tècniques.

Lázaro, Estebanell i Tedesco (2015) porten a terme un estudi amb grups d'experts nacionals i internacionals, que conclou amb la identificació de quatre factors claus:

1. Gestió estratègica: Necessitat de concebre polítiques a mitjà i llarg termini que puguin mantenir una continuïtat en el temps i una avaluació.
2. Generalització d'accés a la tecnologia: Disponibilitat d'equipaments digitals públics i gratuïts, amb un disseny inclusiu, que s'adapti a les necessitats de tothom.
3. Formació permanent del mestre: Comptar amb programes de formació inicial que esdevinguin una formació permanent; definició de polítiques de suport a les xarxes i repositoris de recursos existents; formació de principis de disseny per a tothom, estratègies de disseny instructiu i tècniques d'accessibilitat digital; avaluació permanent.
4. Avaluació i seguiment de les polítiques i accions per promoure la inclusió digital i la cohesió social: Promoure models o estructures d'anàlisi que permetin la comunicació i integració de la informació i els resultats que en derivin per al seu estudi, comparació o rèplica; crear estructures que permetin la sistematització de la informació i l'avaluació i seguiment de les polítiques i iniciatives dirigides a pal·liar l'escletxa digital; promoure normatives o estàndards sobre inclusió digital; establir fites clares en les polítiques i accions dirigides a promoure la inclusió digital, i integrar-les en polítiques socials i econòmiques més àmplies per poder realitzar un seguiment i avaluar-ne la repercussió.

A banda de les mesures generals actualment existeixen programaris molt diversos¹⁴, centrats a atendre les NEE de l'alumnat. En la formació inicial del mestre s'hauria de treballar amb alguns d'aquests programaris per tal que el futur mestre estigui capacitat per adaptar i personalitzar els processos d'aprenentatge a l'alumnat que ho requereix.

■ 2.3.5.3. Lideratge per a Educació Inclusiva als centres escolars

Trobem nombrosos articles que parlen del lideratge educatiu, tanmateix, el lideratge inclusiu és un concepte més actual on cada autor—tal com succeïa amb l'entesa del constructe "Educació Inclusiva"—interpreta el lideratge inclusiu segons com entén el propi constructe. S'ha aprofitat la síntesi que Ainscow i Sandill (2010), realitzen per tal d'elaborar la següent taula, que recull algunes de les interpretacions sobre el lideratge inclusiu:

Autors	Definicions
Hopkins (2001)	La tasca més important de lideratge a l'escola recau sobre les relacions socials.
Lambert et al. (2002)	Un lideratge constructivista és l'estratègia per respondre a la diversitat.
Leithwood i Riehl (2003)	Hi ha dos models de lideratge a les escoles: 1. Orientat a l'èxit de l'estudiant 2. Orientat a satisfer les necessitats individuals. Sosté que els líders han d'utilitzar els dos enfocaments per tal de desenvolupar la seva funció de manera efectiva (West, Ainscow i Stanford, 2005; Shah, 2006).
Gross, Shaw i Shapiro (2003)	Argumenten el mateix que els autors Leithwood i Riehl, però afegeixen que els líders escolars han d'aconseguir un equilibri continu entre la preocupació per les persones i la responsabilitat.
Johnston i Hayes (2007)	En el sistema educatiu actual es necessiten metodologies d'ensenyament-aprenentatge diferents, es necessiten líders pedagògics que innovin.

Taula 12: Definicions sobre lideratge inclusiu. Font: elaboració pròpia, a partir de Ainscow i Sandill (2010).

14. Alguns d'aquests programaris es poden consultar en el següent enllaç: <http://www.xtec.cat/dnee/programari.htm>

Primerament, i tal com assenyala Riehl (2000), cal entendre que el rol dels centres educatius per afavorir líders que duguin a terme els processos que afavoreixin la inclusió són crucials. La nostra visió sobre el lideratge inclusiu parteix d'una voluntat democràtica i participativa orientada a promoure cultures escolars de col·laboració, en què el poder i la responsabilitat sigui tasques compartides amb altres. Aquesta visió coincideix amb l'aportació de Sarto i Venegas (2009), que associa el lideratge inclusiu amb una implicació directa i determinant de tot el col·lectiu que intervé en el centre escolar i, per tant, no només de les persones que dirigeixen aquests centres. Diferents autors han defensat que aquest sigui comunitari (Ainscow, 2001; Echeita i Ainscow, 2011; Marchesi, 2004; Fullan, 2011 i UNESCO, 1994 i 2009).

Tal com ens diuen Echeita i Ainscow (2011), els líders inclusius haurien de promoure canvis amb objectius de millora de la institució educativa.

La revisió de la literatura ens diu que, cada cop més, s'incrementa la visió que l'Educació Inclusiva resulta un desafiament clau per als líders educatius (West, Ainscow i Nottman, 2003). En aquesta direcció, Riehl (2000) apunta que els líders escolars han de fer front a tres tipus de tasques:

1. Fomentar nous significats sobre diversitat.
2. Promoure pràctiques inclusives.
3. Construir connexions entre escoles i comunitats.

Tot i el que apuntàvem anteriorment sobre l'entesa del lideratge inclusiu com quelcom col·lectiu i, per tant, no centralitzat en el director del centre escolar, existeixen centres educatius amb una organització dels seus treballadors molt jeràrquica. En aquest cas, el lideratge correspon a un lideratge jeràrquic, en comptes d'un lideratge distribuït de manera cooperativa entre els diferents membres. Rosales (2000) i Sarto i Venegas (2009) especifiquen que en el cas que el lideratge fos jeràrquic, la direcció del centre hauria de tenir en compte els següents requeriments:

1. Conèixer les capacitats del personal.
2. Explorar les iniciatives de les persones del centre.
3. Ser clars sobre les responsabilitats de les persones del centre.
4. Conèixer en profunditat la normativa.
5. Tenir capacitat per delegar en els altres.
6. Fomentar condicions per l'intercanvi d'experiències, coneixements i aprenentatges.
7. Disponibilitat per impulsar canvis.
8. Proposar investigacions i utilitzar-ne els resultats.

En la mateixa línia, Cornet (2002) identifica onze habilitats bàsiques idònies que hauria de tenir un individu per ser un líder inclusiu. Aquestes són:

1. Coneixement d'un mateix
2. Coneixement de l'organització.
3. Preparació professional.
4. Sensibilitat i capacitat de captar l'entorn.

5. Resolució de problemes.
6. Comunicació.
7. Intel·ligència emocional.
8. Proactivitat.
9. Creativitat.
10. Agilitat i rapidesa en la presa de decisions.
11. Aprenentatge de noves capacitats i coneixements.

El lideratge escolar —entenen-lo com aquesta capacitat d'oferir noves solucions i visions respecte a les noves realitats que apareixen en els centres— és considerat actualment com una condició bàsica per poder assolir una Educació Inclusiva en els centres educatius. Tal com afirma Sarto i Venegas (2009), cal fer de les institucions un escenari de canvi i projecció personal i col·lectiva. En aquesta tasca, tota **la comunitat educativa és important en la formació contínua** del mestre i futur mestre pel que fa a aspectes de lideratge, així com de la formació de competències adreçades al lideratge.

2.4. Els principis i les regulacions envers l'Educació Inclusiva en l'etapa d'Educació Primària a Catalunya

Anteriorment, s'han delimitat uns aspectes que cal tenir en compte per tal d'afavorir sistemes educatius inclusius. En la literatura existeix un consens clar dels factors que afavoreixen les escoles inclusives. Tanmateix, els centres escolars catalans depenen d'un seguit de lleis provinents del govern estatal i autonòmic a l'hora de prendre certes decisions amb relació a la gestió de la diversitat als centres escolars. Així doncs, els centres escolars catalans, estan regulats en l'etapa d'Educació Primària pel Reial Decret 126/2014 de 28 de febrer. Tanmateix, tal com indica el decret, disposa d'autonomia a l'hora de prendre decisions sobre l'organització, gestió dels recursos i flexibilització del currículum. És per aquest motiu que Catalunya ha elaborat un decret propi, el qual també regula la gestió de la diversitat a les aules. Aquest, correspon al Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el Marc d'un Sistema Educatiu Inclusiu. Seguidament, analitzarem els trets relacionats amb la gestió de la diversitat a les aules actualment, per tal d'entendre l'actuació per part de l'Administració Pública a les escoles catalanes, conèixer els principals drets de l'alumnat divers, així com els deures del sistema educatiu per assegurar una Educació Inclusiva als centres educatius. Així mateix, servirà per fer-nos una idea de les tasques que ha de realitzar el mestre en relació a l'Educació Inclusiva i algunes de les competències que haurien de dominar.

L'etapa d'Educació Primària a Catalunya és de caràcter obligatori i comprèn sis cursos escolars, els quals es cursaran de manera ordinària entre els sis i els dotze anys d'edat. S'organitzen en àrees amb un caràcter global i integrador. Actualment, l'etapa d'EP a Espanya i Catalunya, està regulada pel Reial Decret 126/2014 del 28 de febrer, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària.

En el Reial Decret s'especifiquen quines són les competències del currículum, que es divideixen en:

1. "Comunicació lingüística"
2. "Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia"
3. "Competències digitals"
4. "Aprendre a aprendre"
5. "Competències socials i cíviques"
6. "Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor"
7. "Consciència i expressió cultural"

(Real Decret 126/2014:5).

S'hi concreten, també, els objectius principals de l'Educació Primària. De les diferents orientacions delimitades en el Reial Decret, 5 de les 9 orientacions totals estan relacionades amb el foment d'Educació Inclusiva. Són les següents:

- a. "Conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència, aprendre a actuar d'acord amb elles, preparar-se per l'exercici actiu de la ciutadania i respectar els drets humans, així com el pluralisme propi d'una societat democràtica."
- b. "Adquirir habilitats per a la prevenció i per a la resolució pacífica de conflictes, que els permetin desenvolupar-se amb autonomia en l'àmbit familiar i domèstic, així com dins els seus grups socials."
- c. "Conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones, la igualtat de drets i oportunitats i la no discriminació de les persones amb discapacitat."
- d. "Valorar la higiene i la salut, acceptar el propi cos i el dels altres, respectar les diferències i utilitzar l'educació física i l'esport com a mitjans per afavorir el desenvolupament personal i social."
- e. "Desenvolupar les capacitats efectives en tots els àmbits de la personalitat i en les seves relacions interpersonals, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol índole i als estereotips sexistes."

(Real Decret 126/2014:7)

Pel que fa a l'article 9, es concreta quins processos d'aprenentatge es consideren imprescindibles en aquesta etapa, així com els principis que ha de seguir l'atenció individualitzada de l'alumnat divers. Dels sis objectius que hi ha en l'article 9, cinc estan directament relacionats amb l'Educació Inclusiva. Es corresponen a:

1. “En aquesta etapa, es posarà un èmfasi en l’atenció a la diversitat de l’alumnat, en l’atenció individualitzada, en la prevenció de les dificultats d’aprenentatge i en la pràctica de mecanismes de reforç, de seguida que es detectin aquestes dificultats.”
2. “Es presentarà especial atenció, durant l’etapa a l’atenció personalitzada de l’alumnat, a la realització de diagnòstics precoços i l’establiment de reforços escolars, per tal d’assegurar l’èxit escolar.”
3. “L’acció tutorial orientarà el procés educatiu individual i col·lectiu de l’alumnat. El tutor coordinarà la intervenció educativa del conjunt docent de l’alumnat, al qual tutoritza d’acord amb allò que estableixi l’administració educativa corresponent. Mantindrà una relació permanent amb la família, amb la finalitat de facilitar l’exercici dels drets reconeguts en l’article 4.1. d) i g) de la Llei Orgànica 8/1985 del 3 de Juliol, reguladora del Dret a l’Educació.”
4. “La intervenció educativa ha de contemplar com a principi la diversitat de l’alumnat, entenent que, d’aquesta manera es garanteix una atenció personalitzada en funció de les necessitats de cadascú.”
5. “Els mecanismes de reforç, que s’han de posar en pràctica tan aviat com es detectin les dificultats d’aprenentatge, podran ser tant organitzatius com curriculars. D’entre aquestes mesures, es podrà considerar un suport en el grup ordinari, agrupaments flexibles o possibles adaptacions del currículum. “

(Real Decret 126/2014:9)

Pel que fa a l’article 14, *Alumnat amb Necessitats Específiques de Suport*, es concreten quins principis han de seguir les actuacions envers aquesta tipologia d’alumnat, així com les responsabilitats de l’Administració Educativa i el centre escolar. Els 3 punts més destacats pel que fa a la gestió de la diversitat es corresponen a:

1. “Per tal que l’alumnat amb Necessitat Específica de Suport Educatiu, al qual es refereix l’article 71 de la Llei Orgànica 2/2006 del 3 de Maig, pugui arribar al màxim desenvolupament de les seves capacitats personals i als objectius i competències de l’etapa, s’establiran les mesures curriculars i organitzatives oportunes que assegurin el seu procés adequat.”
2. “Correspon a les administracions educatives adoptar les mesures necessàries per tal d’identificar l’alumnat amb dificultats específiques d’aprenentatge, i valorar de manera imminet les seves dificultats. L’escolarització de l’alumnat que presenta dificultats d’aprenentatge es regirà pels principis de normalització i inclusió, i assegurarà la seva no-discriminació i la igualtat efectiva en l’accés i permanència del sistema educatiu. La identificació, valoració i intervenció de les necessitats educatives d’aquest alumnat es realitzarà de la forma més immediata possible dins els termes que determinin les administracions educatives.”
3. “Les Administracions Educatives establiran les condicions d’accessibilitat i de suport, per tal que afavoreixin l’accés curricular de l’alumnat amb NEE, mitjançant una adaptació dels instruments, temps i suports per assegurar-ne una correcta avaluació.”

(Real Decret 126/2014:10)

Així mateix, a l’article 10, *elements transversals*, dels sis punts que configuren l’article, dos d’ells es relacionen amb el foment de l’Educació Inclusiva. Aquests corresponen a:

1. “Les Administracions Educatives fomentaran la qualitat, equitat i l’Educació Inclusiva de les persones amb discapacitat, la igualtat d’oportunitats i no discriminació per motius de discapacitat, mesures de flexibilització i alternatives metodològiques, adaptacions curriculars, accessibilitat universal, disseny per a tothom, atenció a la diversitat i totes les mesures que siguin necessàries per aconseguir que l’alumnat amb discapacitat pugui accedir a una Educació Inclusiva de qualitat en igualtat d’oportunitats.”
2. “Les Administracions Educatives impulsaran el desenvolupament de valors que fomentin la igualtat afectiva entre homes i dones i la prevenció de la violència de gènere, a més dels valors inherents a la igualtat de tracte i no-discriminació per qualsevol condició o circumstància personal o social. Les administracions educatives fomentaran l’aprenentatge de la prevenció i resolució de conflictes en tots els àmbits de la vida personal, familiar i social, així com dels valors que sustenten la llibertat, la justícia, la igualtat, el pluralisme polític, la pau, la democràcia, el respecte pels drets humans i el rebuig a la violència terrorista; la pluralitat, el respecte a l’estat de Dret, el respecte i consideració per les víctimes de terrorisme i la prevenció del terrorisme o qualsevol altre tipus de violència. La programació docent i el currículum d’Educació Primària hauran d’incorporar els elements esmentats amb anterioritat.”

(Real Decret 126/2014:9)

En el context educatiu de l’Educació Primària Obligatoria a Catalunya, tal i com esmentàvem trobem el **nou decret d’atenció educativa en el marc d’un sistema educatiu inclusiu**. Un dels aspectes més rellevants del decret és que preveu que **tot l’alumnat amb NEE s’escolaritzi en centres ordinaris**. Excepcionalment, les famílies podran sol·licitar l’escolarització en un centre d’EE per a l’alumnat amb discapacitat greu o severa (CREDA, 2017).¹⁵

Aquest ha estat un dels punts més criticats i controvertits, ja que algunes famílies reclamen la llibertat d’escollir un centre ordinari o especial des d’un principi. El decret pretén donar pautes per assolir l’objectiu principal d’una escola inclusiva explicitant de manera detallada els objectius i recursos que es disposen. Es tracten sis punts clau:

1. Una escola per a tothom.
2. Del projecte educatiu a la proposta pedagògica de centre: l’organització i la gestió del currículum i de les mesures educatives.
3. Comunitat educativa i obertura a l’entorn.
4. Itineraris personalitzats i escolarització.
5. Treball en xarxa.
6. Elements per a l’autoavaluació i la reflexió dels centres.

Una altra mesura destacada, amb l’objectiu d’eliminar la segregació que es dona dins les mateixes escoles ordinàries, és el canvi de nom, prenent així també el canvi de funcions, de les USEE (Unitats de Suport en l’Educació Especial) per SIEI (Suports intensius en l’Educació Especial) amb la finalitat que cada cop funcionin menys com a aules segregacionistes i actuïn com a *aules-recurs* per a la inclusió. A continuació analitzarem de manera detallada altres canvis que implica el nou decret respecte a l’anterior:

¹⁵CREDA (2017). Nou decret d’Inclusió. Recuperat de: <https://serveiseducatiu.xtec.cat/creda-comarques4/general/nou-decret-dinclusio/>

Principals novetats	Aportacions
Els EAP ja no faran dictàmens, i els plans individualitzats passaran a ser informes que continguin les necessitats de suport i el pla d'aprenentatge educatiu de l'alumnat. Aquests informes s'hauran de fer en coordinació amb el centre, amb una participació activa de la família.	Els familiars podran veure i participar dels plans individualitzats.
Desapareix la categorització mèdica de l'alumne amb NEE. No es tracta de saber el tipus de NEE sinó el tipus de suport educatiu que precisa.	Psicopedagogs/es assessoraran i orientaran sobre els suports a les famílies (podran ser addicionals, temporals i intensius).
La progressiva reconversió dels centres d'educació especial en centres proveïdors de serveis i recursos als centres ordinaris.	Es pretén eliminar així la segregació actual.
Capacitació dels centres ordinaris per atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials.	Inversió en formació i reciclatge no només del mestre sinó també del personal auxiliar i de serveis.
Les USEE (Unitats de Suport a l'Educació Especial) desapareixen com a concepte.	Es parla de professionals de suport amb la intenció d'eliminar aules segregades.
A l'alumnat que acabi l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) sense obtenir el títol se li ofereixen propostes de continuïtat perquè pugui obtenir el graduat o el títol professional bàsic. Amb aquest objectiu, el Decret crea els centres de noves oportunitats (CNO). També es dona resposta als alumnes de batxillerat, creant els itineraris formatius específics (IFE) per a alumnes d'entre 16 i 20 anys amb necessitats educatives especials.	S'estableixen les bases per garantir l'atenció educativa a totes les etapes amb l'objectiu d'aconseguir, per a cada alumne, una transició a la vida adulta.

Taula 13: Principals aportacions i novetats de l'actual Decret per a Inclusió de la Generalitat de Catalunya.
Font: elaboració pròpia.

La concreció dels suports dins l'aula que es proposen des del Departament d'Ensenyament (2017) es divideixen en:

- **Universals:** Per a tot l'alumnat i se centren en accions preventives i proactives.
- **Addicionals:** Alumnat que necessita atenció específica de l'aprenentatge.
- **Suports Intensius:** Singularitats i accions d'alta intensitat i llarga durada. Aquests es dividiran en:
 - Suports Intensius per a l'Escolarització Inclusiva (SIEI): Són dotacions extraordinàries de professionals que s'incorporen a les plantilles de les escoles com a recursos intensius per atendre a alumnat amb NEE que ho necessitin.
 - Suports Intensius per a l'Audició i Llenguatge (SIAL): Són suports d'equipaments així com de professionals que contribueixen a la millora de l'escolarització dels alumnes amb discapacitat auditiva severa i pregona.
 - Aules integrals de Suport (AIS): Recurs educatiu i terapèutic, el qual té com objectiu proporcionar, de forma temporal, una atenció integral i intensiva.

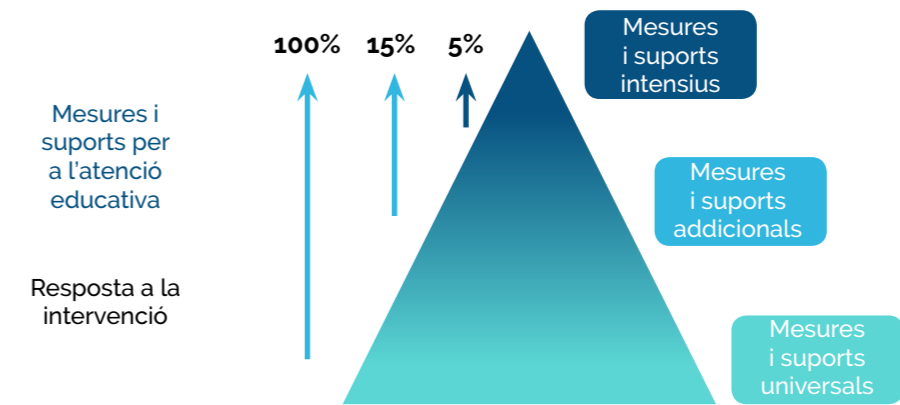


Figura 15: Mesures i suports per a l'atenció educativa, proposats per el Departament d'Ensenyament (2017:8).¹⁶

El Departament d'Educació especifica que l'organització general de totes les mesures, recursos i suports d'un centre ha de facilitar la concreció i optimització dels recursos, amb l'objectiu de poder aplicar les mesures i suports universals, addicionals i intensius de forma efectiva. La seva organització i els recursos de què disposen les diferents mesures corresponen a:

- Organitzar els suports materials i personals interns del centre, considerant com a suports personals tot el personal docent del centre.
- Rendibilitzar els suports personals individuals, ja que es tracta d'un recurs d'atenció a tot l'alumnat (vetlladors, auxiliars d'EE, monitors).
- Organitzar els horaris dels diversos suports específics interns de forma que permetin actuacions que afavoreixin el nombre més gran d'alumnat possible. Prioritzar la confecció dels horaris del mestre d'atenció a la diversitat.
- Organitzar les actuacions dels suports específics externs facilitant espais de coordinació amb els professionals del centre que es determinin.
- Considerar la xarxa de suports a Educació Inclusiva del territori, que pugui facilitar les mesures i suports per a l'atenció educativa: centres educatius amb qui col·laborar per compartir coneixements, experiències i materials didàctics específics; serveis educatius; serveis d'atenció a la infància i l'adolescència; participació en programes i actuacions municipals de plans socioeducatius adreçats a infants i joves, juntament amb altres entitats, etc.

Com a estratègia pedagògica, per tal d'assolir la inclusió dins les aules, s'aposta per l'elaboració i aplicació **del Disseny Universal de l'Aprenentatge**, tenint en compte el treball de la implicació, la representació, l'acció i expressió per part de l'alumnat.

Finalment, i de mode conclusiu, el Departament d'Ensenyament (Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu) concreta un seguit d'accions que han de tenir en compte els docents i altres professionals que intervenen en l'etapa educativa d'Educació Primària per assegurar el desenvolupament del Decret d'Atenció Educativa dins el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Aquestes són les següents:

16. Departament d'Ensenyament (2017). Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Recuperat de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/educacioadults/trobades-pedagogiques/presentacio_DECRET_ADULTS_2.pdf

Article 6. Funcions dels centres educatius .

“Correspon als centres educatius:”

1. “Disposar d'un projecte educatiu de centre que fomenti i garanteixi una atenció educativa inclusiva de qualitat per a tots els alumnes.”
2. “Concretar —en el PEC, en les NOFC, en el Pla d'acollida, en el Pla d'Acció Tutorial i en les programacions d'aula— les mesures i suports universals i fer-ne una aplicació de manera coordinada.”
3. “Dissenyar entorns d'aprenentatges flexibles que ofereixin opcions variades per donar una resposta ajustada a les necessitats de l'alumnat.”
4. “Constituir la Comissió d'Atenció a la Diversitat.”
5. “Actuar de manera preventiva i proactiva i detectar les necessitats de l'alumnat.”
6. “Determinar i proporcionar les mesures i suports addicionals a partir de les necessitats de l'alumnat.”
7. “Concretar les mesures i suports addicionals en les programacions d'aula i en els Plans de Suport Individualitzats.”
8. “Els mestres especialitzats en Educació Especial, en audició i llenguatge, els professors d'orientació educativa i els tutors d'aula d'acollida orientaran la intervenció de tots els docents per a l'aplicació de les mesures i suports addicionals, a més de col·laborar en l'avaluació de les necessitats, la planificació d'estratègies i la proposta d'adaptacions metodològiques.”
9. “Els professionals d'atenció educativa participen en la implementació de mesures i suports addicionals i complementen les funcions dels tutors i altres especialistes pel que fa a la planificació, aplicació i avaluació de la resposta educativa.”
10. “Els docents especialitzats en Educació Especial i el personal d'atenció educativa—sota la supervisió de la direcció del centre i en coordinació amb l'equip docent, amb els serveis educatius i altres agents de l'entorn— aplicaran les mesures i suports intensius a l'alumnat que ho requereixin.”

(Decret 150/2017:5)

Actualment no es poden valorar ni l'efectivitat ni l'impacte del nou decret, ja que la seva aplicació és molt recent, però, els diferents punts que es contemplen, denoten un avenç cap a un sistema més inclusiu. La correcta aplicació del decret per part dels centres educatius i diferents professionals, a més del compliment de les promeses per part del Departament d'Educació —pel que fa a l'augment de la dotació pressupostària, de recursos i la millora de les condicions laborals del mestre— seran clau per la millora de les polítiques envers la inclusió escolar.

Amb la intenció d'oferir una síntesi del punt actual (Punt 2-Educació Inclusiva), s'ha creat la següent la figura:

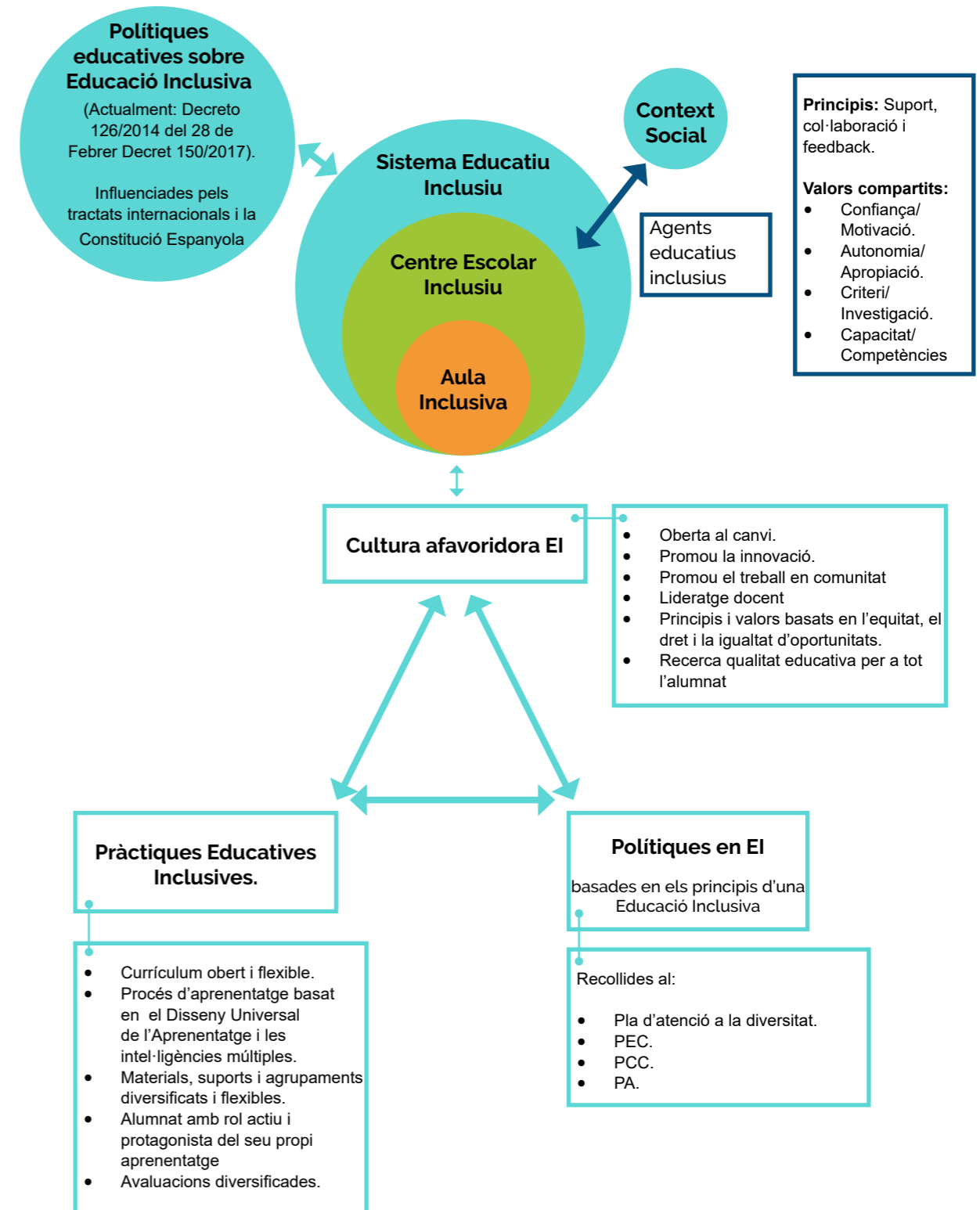


Figura 16: Síntesi del Punt 2 (Educació Inclusiva)

03

La Formació inicial en els Grau d'Educació Primària sobre Competències en Educació Inclusiva

Ensenyar no és transferir coneixement, sinó crear les possibilitats per a la seva pròpia producció.

Paulo Freire

El secret de la motivació personal es pot resumir en 4 C: Curiositat, Confiança, Coratge i Constància.

Walt Disney

La curiositat que pregunta escolta el que es proposa saber, la curiositat que escolta arriba a saber moltes vegades més del que es va proposar escoltar.

Severo Catalina I Del Amo

3.1. Justificació de la importància de la formació inicial en Educació Inclusiva en l'Educació Superior

La formació inicial (FI) dels futurs mestres és un tema actual i prioritari en l'agenda europea. S'han generat una sèrie d'acords i informes a escala europea durant els últims 20 anys, els quals han anat perfilant algunes de les mesures i principis pels que actualment es regeix la FI dels futurs mestres en Educació Superior. En el següent quadre es pot observar el recull dels informes i acords més destacats, que justifiquen la presència i importància que li ha atorgat la UE a la Formació inicial i continuada dels futurs mestres, així com a la importància de la FI en Educació Inclusiva:

Informes/acords Europeus	Concreció dels informes/acords.
Futurs objectius concrets dels sistemes educatius (2001), aprovat pel Consell Europeu d'Estocolm (COM,2001/0059).	S'impulsa una política comuna i es posa l'èmfasi en la formació inicial i permanent dels mestres.
Principis comuns Europeus per a les competències i les qualificacions del docent universitari (2005)	La Comissió Europea presenta uns principis que han de ser comuns per a la Formació inicial del futur mestre: <ul style="list-style-type: none"> Alta qualificació formació (com a mínim la formació ha de ser de grau). Aprenentatge al llarg de la vida. Mobilitat entre països. Col·laboració entre docent universitari, centres comunitaris, organismes socials, etc.
"Article 24" de la <i>Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat</i> (2006)	Exigeix que els estats adoptin les mesures pertinents per contractar mestres amb discapacitat, qualificats en llenguatges de signes o Braile (p.15).
Finals de 2007. Reunió dels països membres de l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'educació de l'alumnat amb NEE. Arriben a una pregunta: Com s'ha de preparar als docents en la seva formació inicial per ser inclusius? (EADSNE, 2012)	Es crea un projecte de 3 anys pel que s'estableix analitzar les competències bàsiques, els coneixements, la comprensió i els valors necessaris esdevenir docents, i aconseguir que aquests/es es formin de la manera més adequada en Educació Inclusiva.
Millorar la qualitat de la formació del futur mestre (COM/2007/392).	Sobre la qualitat de l'ensenyament i la formació del futur mestre destacant la importància de: <ul style="list-style-type: none"> Formació inicial Formació Contínua Inserció Professional
OCDE (2007)	Destaca dues dimensions de la igualtat en educació: <ol style="list-style-type: none"> 1-Equitat: implica assegurar que les circumstàncies personals i socials no seran un obstacle per desenvolupar el potencial educatiu. 2-Educació Inclusiva: assegurar estàndards educatius bàsics per a tothom.
<i>Informe McKinsey</i> : Com van fer els sistemes educatius amb major desenvolupament del món per assolir els seus objectius (Barber i Mourshed, 2008)	Considerat un dels documents amb major impacte, conclou: <ul style="list-style-type: none"> S'ha d'atreure els millors estudiants, amb millors aptituds. S'ha de dissenyar bons plans d'estudi i de desenvolupament professional. Aconseguir atraure els millors estudiants, realitzant una bona selecció, és la millor garantia de la qualitat del futur alumnat.
48a Conferència Internacional d'Educació de la UNESCO: <i>Educación inclusiva: el camino hacia el futuro</i> (Ginebra, del 25 al 28 de novembre de 2008).	Identifica la formació del futur mestre com una clau per al futur desenvolupament. S'anima a la comunitat educativa a adoptar l'Educació Inclusiva per tal d'aconseguir la fita d'una educació per a tothom (Educació per a tothom).

Informe Perfil profesional del docente en la educación inclusiva, (TE4I), 2012.	Parteix d'un projecte de recerca de tres anys, finançat per la Unió Europea que s'inicia el 2009, amb l'objectiu de poder descriure els facilitadors i les barreres, així com quines haurien de ser les competències específiques dels futurs mestres a escala europea per a Educació Inclusiva. S'analitza la formació inicial en 29 països i es presenta com a resultat un perfil docent per a Educació Inclusiva.
Consell sobre la Dimensió Social de l'Educació i Formació (Consell de Ministres, 2010).	Sosté que l'educació i els sistemes de formació a Europa han de garantir la igualtat i l'excel·lència, a més de reconèixer que "millorar les fites educatives i les competències bàsiques" és essencial pel creixement econòmic, la competitivitat, la reducció de la pobresa, l'abandonament i la inclusió social. Per aconseguir-ho s'ha de treballar de manera col·laborativa amb les diferents institucions.
Polítiques d'educació i formació: els docents són importants (OCDE, 2010).	El mestre té un paper transcendental en l'eficiència de l'escola. Confirmen tot el que es diu en l'Informe McKinsey.
Agència Europea per al desenvolupament de l'Educació d'Alumnat amb NEE, 2012.	Estableix i publica les competències que els mestres han de tenir per assolir competències inclusives.
Consell de la Unió Europea del 20 de maig de 2014	<ul style="list-style-type: none"> Els formadors dels mestres tenen un paper clau en la millora de la qualitat dels docents. Una formació inicial d'alta qualitat, i el suport l'inici de la carrera professional, i el desenvolupament continu, són factors determinants. Per tal de millorar els programes de formació dels mestres i els processos de selecció, s'han d'identificar prèviament les competències professionals que els docents necessiten.
<i>La professió de docent a Europa: Pràctiques, percepcions i polítiques</i> . European Commission/EACEA/Eurydice (2015).	Es tracten totes les temàtiques que s'han de tenir en compte a l'hora de formar adequadament els futurs mestres (procés de selecció, models de formació, inducció docent, etc).
Política Europea de Cooperació (Marc ET 2020)	Es persegueixen 4 objectius: <ul style="list-style-type: none"> Fer de l'aprenentatge permanent i la mobilitat una realitat. Millorar la qualitat i l'eficàcia de l'educació i formació. Fomentar la igualtat, la cohesió social i la ciutadania activa. Incrementar la creativitat i la innovació, fins i tot l'emprenedoria, a tots els nivells d'educació i formació.
Transforming our world: the 2030. Agenda for Sustainable Development.	<ul style="list-style-type: none"> a. Objectiu 4: Educació de qualitat b. Objectiu 5: Igualtat de Gènere c. Objectiu 10: Reducció de les desigualtats d. Objectiu 16: Pau i Justícia.

Taula 14: Recull de la formació inicial del futur mestre en EI, en les polítiques Europees. Font: elaboració pròpia.

No només els informes i acords abans destacats justifiquen la rellevància dels aspectes relacionats amb la FI en EI. La comunitat científica també està d'acord en assegurar que la FI del futur mestre en matèria d'Educació Inclusiva és un tema prioritari i que ha de millorar. A continuació, s'ha realitzat un recull dels autors que atribueixen un paper essencial en la formació del futur mestre i la seva necessitat de millora:

1. El paper de l'educació del mestre a l'hora de mantenir o canviar la manera en què els diferents grups d'estudiants es tracten en la societat, requereix examen (Apple 2001; Barton 2003; Sleeter 2008, citat per L. Florian et.al, 2010).
2. La formació del mestre és considerada unànimement com una de les variables determinants en la qualitat d'Educació Inclusiva (López, 2005).
3. Tant la formació inicial general com l'específica, en la seva fase inicial sol ser deficitària (García i Sampascual, 2005; Moya i Garcia, 2006).
4. Els mestres i directors dels centres educatius tenen una preparació inadequada i necessiten entendre millor l'aprenentatge en diversitat i la seva contribució al canvi social (Hoff, Yoder i Hoff, 2006).
5. Als EUA, els mestres, tot i implementar pràctiques inclusives, manifesten no sentir-se preparats per identificar les necessitats d'aprenentatge dels estudiants (Burns i Ysseldyke, 2009; Cook, Cameron i Tankersley, 2007, citat per González-Gil, Martín-Pastor, Poy i Jenaro, 2016).
6. *L'informe McKinsey (2007)* (citat per González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy i Gómez-Vela, 2013), sobre els millors sistemes educatius, va concloure que la principal explicació sobre les diferències en l'aprenentatge estava en la qualitat del mestre.
7. Es fa del tot necessari una formació diferent dels mestres, dirigida al canvi de mentalitat i a la utilització d'estratègies que fomentin la diversitat a l'aula, per tal que l'educació es projecti més enllà de les barreres de les institucions educatives i arribi a pares/mares, a les administracions educatives locals i, fins i tot, a les mateixes editorials dels llibres de text (Parrilla, 2007).
8. Un mestre ben format i compromès amb els valors inclusius és la millor garantia per tal d'aconseguir la inclusió en els centres escolars, sent aquests capaços de detectar les barreres que ho impedeixen (Echeita et al., 2008).
9. Els mestres i formadors dels mestres juguen un paper decisiu per tal d'aconseguir la inclusió a les aules (Donnelly i Watkins, 2011).
10. L'adequada formació dels mestres és vital a l'hora de ser competents en l'ensenyament d'infants amb diferents necessitats. Aquesta formació s'hauria de centrar en actituds i valors, i no només en coneixements i habilitats (Informe Mundial sobre Discapacitat, 2011).
11. "Els resultats han mostrat necessitats formatives en els mestres, relacionades fonamentalment amb l'absència d'una preparació adequada dels professionals de l'educació per tal de participar en la transformació de les seves escoles en centres educatius inclusius, especialment pel que es refereix a metodologies inclusives per tal de treballar en els centres." (González-Gil, Martín-Pastor, Poy i Jenaro, 2016:23).
12. Per tal de respondre a aquest context mutable s'ha de millorar la formació inicial i atraure els millors candidats (Comissió Europea, 2015).
13. (...) a aquestes transformacions del context, s'hi sumen les problemàtiques d'atenció d'un alumnat cada cop més divers, per la qual cosa, independentment de les estructures, organitzacions i programes de la formació inicial, els continguts i enfocaments s'han d'adaptar per tal d'ensenyar al futur mestre com respondre davant d'aquestes situacions (Esteve, 2005, citat per Rebolledo, 2015).

14. Amb una educació universitària inclusiva i de qualitat creixents serà més fàcil contestar satisfactòriament al repte de la diversitat i minimitzar les dificultats dels estudiants en la seva educació universitària (Esteve, 2005).
15. En aquest sentit, des del camp de la formació dels mestres és imprescindible promoure competències que capacitin els docents per tal que siguin capaços de donar resposta als reptes que planteja la societat actual, des de la perspectiva de la interculturalitat i la inclusió, afrontant-los com a reptes i no com a problemes (Banks, 2014; Pérez Tapias, 2010, citat per Figueredo, Pérez i Sánchez, 2017).
16. Des que el mestre ha estat reconegut com a líder del canvi dins els nostres sistemes escolars (Englebrecht, 2013), s'ha ofert una gran quantitat d'oportunitats de desenvolupament professional a l'Educació Inclusiva a escala mundial, tant als mestres en servei com amb situació de pre-servei (Darling-Hammond, Ruth, Andree, Richardson i Orphanos, 2009; Guskey, 2003; Male, 2011, citat per Sokal, Woloshyn i Willson, 2017).
17. El principal desafiament al qual farem referència està relacionat amb la formació del futur mestre per aconseguir una Educació Inclusiva en què la participació i la implicació siguin les bases de la convivència en els centres educatius (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy i Gómez-Vela, 2013).
18. Cal destacar que aquesta formació que necessita el mestre no s'ha de centrar a presentar únicament nous recursos o concepcions educatives que siguin eficaços, sinó que es tracta d'aprofundir per modificar certes creences, idees, normes o pràctiques que suposen barreres per aconseguir l'atenció a la diversitat (Acedo, 2011).
19. Existeix un reconeixement internacional sobre la millora i reforma de la formació del futur mestre, essencial per a la millora d'Educació Inclusiva (Forlin, 2010; United Nations Educational, Scientific and cultural Organisation 2008, citat per Florian et.al, 2010).

Si analitzem les aportacions anteriors veiem que totes elles ens assenyalen una sèrie de propòsits que es podrien resoldre i/o millorar a través de la FI en EI. Els propòsits delimitats són els següents:

- a. Un canvi/millora a través de la formació en aspectes socials d'Educació Inclusiva.
- b. Un canvi/millora en la FI del futur mestre per a la millora de la qualitat professional i l'assoliment d'aules inclusives.
- c. La necessitat d'un canvi/millora de la FI sobre Educació Inclusiva en el context universitari.
- d. Una millora en la FI a la hora de potenciar valors inclusius als seus estudiants.
- e. La necessitat d'una formació del futur mestre que potencii el mestre com a líder de la millora i l'assoliment de processos educatius inclusius.

Es presenta a continuació una taula amb totes les definicions dels diferents autors sobre la FI en EI, classificades en els propòsits delimitats:

Propòsits de la FI	Aportacions autors
Millora en aspectes socials	1, 4 i 15.
Millora de la qualitat professional	2,6,8,9,10 i 19.
Millora de la FI en el context universitari	3,7,11,12,13,14 i 19.
Potenciar valors i actituds inclusius	4,7,8,10, 15 i 18.
Mestres líders dels processos educatius inclusius	11,15,16 i 17.

Taula 15: Propòsits de millora envers l'EI i el paper de la Formació inicial en EI. Font: Elaboració pròpia.

Veiem doncs que s'atribueixen diverses funcions i necessitats a la FI del futur mestre en Educació Inclusiva, les quals doten de significat i justifiquen la necessitat de la Formació inicial en CEI, en els estudis superiors de magisteri. Tanmateix, veiem que les diferents definicions es relacionen en un major grau amb el propòsit que la FI en EI, s'ha de millorar en el context universitari. Justificaria novament la pertinença d'haver escollit el tòpic de la FI en EI en la present tesi doctoral. Finalment, les diferents definicions seleccionades s'identifiquen en menor grau amb el propòsit de canvi/millora en aspectes socials i una formació del futur mestre com a líder, sense que aquests siguin menys rellevants.

3.2. L'Espai Europeu Educatiu Superior i Educació Inclusiva

Diferents països europeus i les seves respectives universitats van assumir, el 1999, el compromís de crear i consolidar l'Espai Europeu Educatiu Superior (EEES) dins el procés de Bolonya. La intenció era que, l'any 2010, la gran majoria d'universitats Europees compartissin una estructura similar, així com una mateixa orientació, contribuint a l'adaptació d'un món cada cop més globalitzat i l'aparició d'una nova societat anomenada "la societat del coneixement" (Sanz, 2012). Aquests canvis van ser motivats per la insatisfacció del sistema universitari per l'excessiva duració dels estudis, les elevades xifres d'abandonament escolar, el fracàs educatiu i la pèrdua d'atracció de nous estudiants a les universitats europees (Panera, Davalillo i Panera, 2010).

El marc normatiu de l'EEES s'ha anat desenvolupant a través de les orientacions de les Conferències de ministres europeus d'Educació Superior que tenen lloc cada dos anys així com altres reunions i comunicats mitjos. Pel que fa a les conferències cada una d'elles conclou amb un comunicat que recull els avenços aconseguits i estableix les prioritats per als dos anys següents. La primera conferència va tenir lloc a Bolonya, d'aquí que s'anomeni el canvi com a "procés de Bolonya", així mateix l'última ha estat l'any 2018, a París. Les principals conferències i objectius acordats han estat els següents:

Any	Declaració	Objectiu
1999	Bolonya	Defineix un marc estratègic europeu que fixa els objectius següents: la creació d'un marc de referència comú de titulacions; la generalització d'un sistema de titulacions estructurades en els tres nivells de grau, màster i doctorat; la generalització d'un sistema compatible de crèdits europeus; i el reforç de sistema d'assegurament i/o d'acreditació de la qualitat en una dimensió europea. En definitiva, la construcció de l'EEES.
2001	Praga	Es defineixen els objectius establerts a Bolonya, sobretot els que fan referència a la promoció de la competitivitat de l'EEES i el seu atractiu per a la resta de països del món. També es pregunta explícitament a les universitats per l'organització de seminaris per continuar explorant els punts clau de la Declaració, incidint en l'acreditació i en les garanties de qualitat de les titulacions i de les universitats

2003	Berlin	Recull el paper que han de jugar les xarxes i els organismes d'avaluació de la qualitat en l'EEES. Igualment, els països signants van coincidir en assenyalar com a objectius per al 2005 el desenvolupament dels sistemes de qualitat i d'accions i programes dirigits a consolidar l'avaluació, l'acreditació i la certificació d'estudis, institucions i titulacions, així com l'existència de relacions de participació i cooperació entre ells a escala internacional.
2005	Bergen	Prospera el sistema de dos cicles, grau i màster. S'avança en l'assegurament de la qualitat de l'educació superior mitjançant la introducció de mecanismes interns en les universitats directament relacionats amb els mecanismes externs, i van promoure el reconeixement dels estudis entre els diferents països. S'adopten els Estàndards i directrius per a l'assegurament i assegurança de la qualitat en l'EEES. S'impulsa la creació de l'European Quality Assurance Register for Higher Education.
2007	Londres	Els ministres es comprometen a posar en pràctica els marcs nacionals de qualificacions acreditats pel model general de marc de qualificacions de l'EEES i insisteixen, entre d'altres aspectes, en millorar el reconeixement dels aprenentatges previs, afavorir la mobilitat dels estudiants i assegurar l'equitat en l'accés als estudis universitaris. També fan referència a la necessitat d'enfortir els doctorats i millorar l'ocupabilitat.
2009	Lovaina	Estableix com a objectiu per a la dècada següent incrementar la participació social en l'educació superior, millorar l'ocupabilitat dels graduats—tant a partir dels plans d'estudi com a través de serveis d'assessorament— potenciar la mobilitat dels estudiants i del professorat, incrementar el nombre de doctors i millorar els sistemes d'informació per aconseguir una major transparència sobre l'assegurament de la qualitat i reconeixement. La declaració remarca que, per tal de fer possible la formació al llarg de la vida, són necessaris itineraris de formació flexibles que permetin combinar estudis i treball. Es reafirma en la importància de continuar les reformes curriculars dirigides al desenvolupament de resultats d'aprenentatge.
2012	Bucarest	Estableix les prioritats d'acció per al període 2012-2015. Destaquen les següents: afavorir les condicions que fomenten l'aprenentatge centrat en l'estudiant, els mètodes d'ensenyament innovadors i l'entorn propici i estimulant de treball i aprenentatge; permetre a les agències registrades a l'EQAR que puguin desenvolupar les seves activitats en tot l'EEES, sempre que compleixen amb la legislació nacional; millorar l'ocupabilitat, l'aprenentatge permanent, i la resolució de problemes i habilitats empresarials a través de la cooperació amb els ocupadors; assegurar que els marcs de qualificacions i la implantació dels ECTS i el Suplement Europeu al títol es basen en els resultats de l'aprenentatge; fomentar aliances de coneixement basades en la investigació i la tecnologia.
2015	Ereván	Els principals objectius són: la millora de la qualitat i pertinència de l'ensenyament i l'aprenentatge com a principal missió de l'EEES; el foment de l'ocupabilitat dels graduats al llarg de la seva vida laboral en un mercat de treball en ràpida evolució—caracteritzat pels avenços tecnològics—, amb l'aparició de nous perfils de treball i l'augment de les oportunitats d'ocupació i autoocupació; fer els sistemes més inclusius, atès que la població està cada vegada més diversificada, amb més migracions i canvis demogràfics; la implementació de les reformes estructurals acordades com a requisit previ per a la consolidació de l'EEES i, a llarg termini, perquè tingui èxit (una estructura dels estudis i de crèdit comuns, normes i directrius de garantia de qualitat comunes i la cooperació per als programes, graus de mobilitat i articulacions).
2018	París	El Comunicat esbossa la visió comuna dels ministres d'Educació de 48 països europeus sobre un Espai Europeu d'Educació Superior més ambiciós d'aquí al 2020. Demana, per exemple: un enfocament inclusiu i innovador de l'aprenentatge i l'ensenyament; cooperació transnacional integrada en matèria d'ensenyament superior, recerca i innovació; la garantia d'un futur sostenible a través de l'educació superior. A més, el Comunicat subratlla la necessitat de millorar el suport per permetre que els grups vulnerables i infrarepresentats accedeixin i destaquen en l'ensenyament superior. Aquestes ambicions estan d'acord amb l'objectiu per part de la UE de crear un Espai Europeu d'Educació, d'aquí a 2025, per promoure la mobilitat i el reconeixement acadèmic de les qualificacions per a tots els ciutadans de la UE.

Taula 16: Marc normatiu de l'EEES. Font: AQU (2020)¹⁶.

16. AQU (2020). Marc normatiu de l'EEES. Recuperat de: <https://www.aqu.cat/sobre-nosaltres/otganitzacio-interna/marcnormatiu/eees>.

Observem que durant els primers 10 anys des de la creació de l'EEES (del 1999 al 2009), els objectius de les diferents declaracions se centraven en aspectes sobre el disseny dels estudis, així com en la seva estructura i avaluació, entre d'altres. En canvi, a partir del 2009, els objectius se centren en l'alumnat i els processos d'Ensenyament-Aprenentatge, amb l'objectiu d'aconseguir **una universitat amb principis inclusius**. De fet, a la pàgina web oficial de la Comissió Europea, en l'apartat "Pla de Bolonya", s'especifica el següent:

"El Procés de Bolonya pretén donar més coherència als sistemes d'educació superior a Europa. Va establir l'Espai Europeu d'Educació Superior per tal de facilitar la mobilitat d'estudiants i personal, fer que l'educació superior sigui més inclusiva i accessible i aconseguir que l'educació superior a Europa sigui més atractiva i competitiva a escala mundial. Com a part de l'Espai Europeu d'Educació Superior, tots els països participants van acordar:"

- "Introduir un sistema d'educació superior de tres cicles: estudis de grau, màster i doctorat."
- "Garantir el reconeixement mutu de les qualificacions i els períodes d'aprenentatge a l'estranger completats en altres universitats."
- "Aplicar un sistema de garantia de la qualitat amb l'objectiu de reforçar la qualitat i pertinència de l'aprenentatge i ensenyament."¹⁷

Per tant, observem que la Comissió Europea destaca com a objectiu principal una educació superior més inclusiva i accessible. La mateixa CE, en la seva pàgina web oficial, explica en l'apartat anomenat "educació superior inclusiva i connectada", quines mesures han pres per tal d'assegurar la inclusió, així com les estratègies utilitzades. La CE, exposa concretament en la seva pàgina web abans esmentada, el següent:

"Cap a una educació superior inclusiva i connectada"

Per tal d'aconseguir que els sistemes d'educació superior siguin inclusius i estiguin connectats a la societat, cal proporcionar unes condicions adequades perquè els estudiants de diferents orígens tinguin èxit. Això va més enllà de la qüestió d'oferir suport financer als grups desfavorits, si bé és essencial per a les persones que procedeixen de grups amb ingressos reduïts.

Garantir que l'alumnat que accedeix a l'educació superior europea es graduï, requereix que es dirigeixi l'atenció a millorar els índexs d'accés i de finalització d'estudis dels grups desfavorits i infrarepresentats. Per a tal fi, seria convenient que les autoritats nacionals i els centres d'educació superior fessin el següent:"

- "Adoptar un enfocament holístic sobre la manera d'organitzar l'admissió, l'ensenyament i l'avaluació."
- "Introduir mesures per a la tutoria dels estudiants."
- "Proporcionar suport acadèmic i no-acadèmic."

"Les estratègies destinades a ajudar els estudiants desfavorits i infrarepresentats en l'accés a l'educació superior i en la finalització d'aquests estudis són una via prometedora per assolir aquests objectius. També es necessiten opcions d'estudi flexibles (a temps parcial o en línia) i un reconeixement més ampli de l'aprenentatge previ per tal d'aconseguir que l'educació superior sigui més accessible, especialment per als alumnes adults.

17. Comissió Europea (2021). *El proceso de Bolonia y el espacio europeo de educación superior*. Recuperat de: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en.

Per què són importants la inclusió i la connectivitat?

L'educació superior ha de contribuir en els reptes socials i democràtics d'Europa. Això significa garantir que l'educació superior és inclusiva i que les institucions que la imparteixen estan ben connectades amb les seves comunitats.

És més probable que els grups socials menys representats en l'educació no tinguin les capacitats bàsiques (lectura, escriptura, càlcul i competències digitals) o l'experiència d'aprenentatge independent ni una idea clara de què comporta l'educació superior. A més, segueix sent molt menys probable que les persones procedents de contextos socioeconòmics desfavorits i d'origen migrant arribin fins a l'educació superior i finalitzin aquests estudis. També segueix sent generalitzada la segregació de gènere per àmbit d'estudi.

Què ha fet la UE, fins ara?

Mitjançant el Semestre Europeu, la Comissió Europea fa un seguiment de les dificultats de l'educació superior en els països de la UE i els avenços per aconseguir l'objectiu d'augmentar el percentatge de titulats. El reforç de la dimensió social de l'educació superior és també un pilar important del procés de Bolonya, tal com es va tornar a confirmar el 2018 en el Comunicat de París.

A l'agenda renovada de la UE per a l'educació superior, la Comissió es va comprometre al següent:"

- "Orientar el suport d'Erasmus + per ajudar a les institucions d'educació superior en el desenvolupament i l'execució d'estratègies institucionals integrades per a la inclusió, la igualtat de gènere i l'èxit en els estudis des de l'ingrés fins a la graduació —entre d'altres coses— mitjançant la cooperació amb les escoles i els proveïdors d'Educació de Formació Professional."
- "Fomentar el desenvolupament i la posada a prova d'un disseny dels cursos flexible i modular per recolzar l'accés a l'aprenentatge superior a través de prioritats específiques per a les associacions estratègiques d'Erasmus +."
- "Donar suport a les institucions d'educació superior que desitgin adjudicar crèdits ECTS als estudiants per a activitats voluntàries i comunitàries, prenent com a base els exemples positius existents."
- "Donar suport al reconeixement de les qualificacions que posseeixen els refugiats per facilitar el seu accés a l'educació superior."

"Per demanar dades sobre la dimensió social de l'educació superior, la Comissió ha cofinançat el projecte Eurostudent, que documenta les condicions socials i econòmiques de la vida dels estudiants a Europa. Eurostudent porta a terme, periòdicament, enquestes d'entre més de 320.000 estudiants i autoavaluacions dels 27 països que participen en l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Un estudi de la Comissió ha examinat els efectes dels sistemes d'admissió en els resultats de l'educació superior i, en particular, la manera en què els centres escolars, els centres d'educació superior i els mateixos estudiants seleccionen el programa d'estudis.

El Grup de Treball sobre Educació Superior (ET, 2020) va organitzar una activitat d'aprenentatge entre homòlegs l'abril de 2019, per la qual es va arribar a la conclusió que, tot i que la inclusió social ocupa un lloc destacat en l'agenda dels Estats membres de la UE, hi ha molt poques estratègies i enfocaments integrals a escala nacional amb compromisos polítics a llarg termini en matèria d'inclusió social en l'educació superior. Cal que les polítiques d'inclusió en l'educació superior s'integrin en un marc més ampli de polítiques intersectorials. Desenvolupar, reforçar i expandir els vincles dels centres d'educació superior amb les escoles és clau per millorar la inclusió.

El disseny de polítiques —amb una sòlida base objectiva i destinades a millorar la inclusió a l'educació superior— requereix que s'inverteixi en: la identificació de grups objectius i desfavorits, el mesurament dels progressos cap a la consecució dels objectius, la vigilància dels efectes previstos i imprevistos de les polítiques d'inclusió, i en l'anàlisi de la complexitat dels factors subjacents. També cal invertir més en la formació de personal docent de l'educació superior per tal de millorar i adaptar les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge amb la vista posada en els estudiants procedents de grups desfavorits.¹⁸

Així mateix, la Comissió Europea en el seu informe *Preparing teachers for diversity: the role of initial teaching education* (2017) delimita tres aspectes com a imprescindibles per a la FI en EI en l'Ensenyament Superior:

1. L'existència de polítiques que defineixin què hauria de contemplar la FI en EI.
2. L'existència de criteris i sistemes d'avaluació dels programes de FI en EI.
3. La concreció de les Competències en Educació Inclusiva que haurien d'assolir els futurs mestres un cop finalitzada la seva FI.

Primerament, i pel **que fa a les polítiques** dels països europeus sobre la FI en EI, l'informe classifica els països en tres categories:

1. Els que han explicitat les polítiques de la FI del futur professorat en diversitat.
2. Els que han realitzat referències indirectes sobre objectius polítics en la formació del futur professorat en diversitat.
3. Els que no han realitzat referències ni han proposat objectius polítics sobre la formació del professorat en diversitat i que, per tant, reflecteixen una mancança de treball en la formació en diversitat.

Es pot observar en la següent figura la classificació dels diferents països en les tres categories esmentades:

18. Comissió Europea (2021). Educación superior inclusiva y conectada. Recuperat de: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education_en

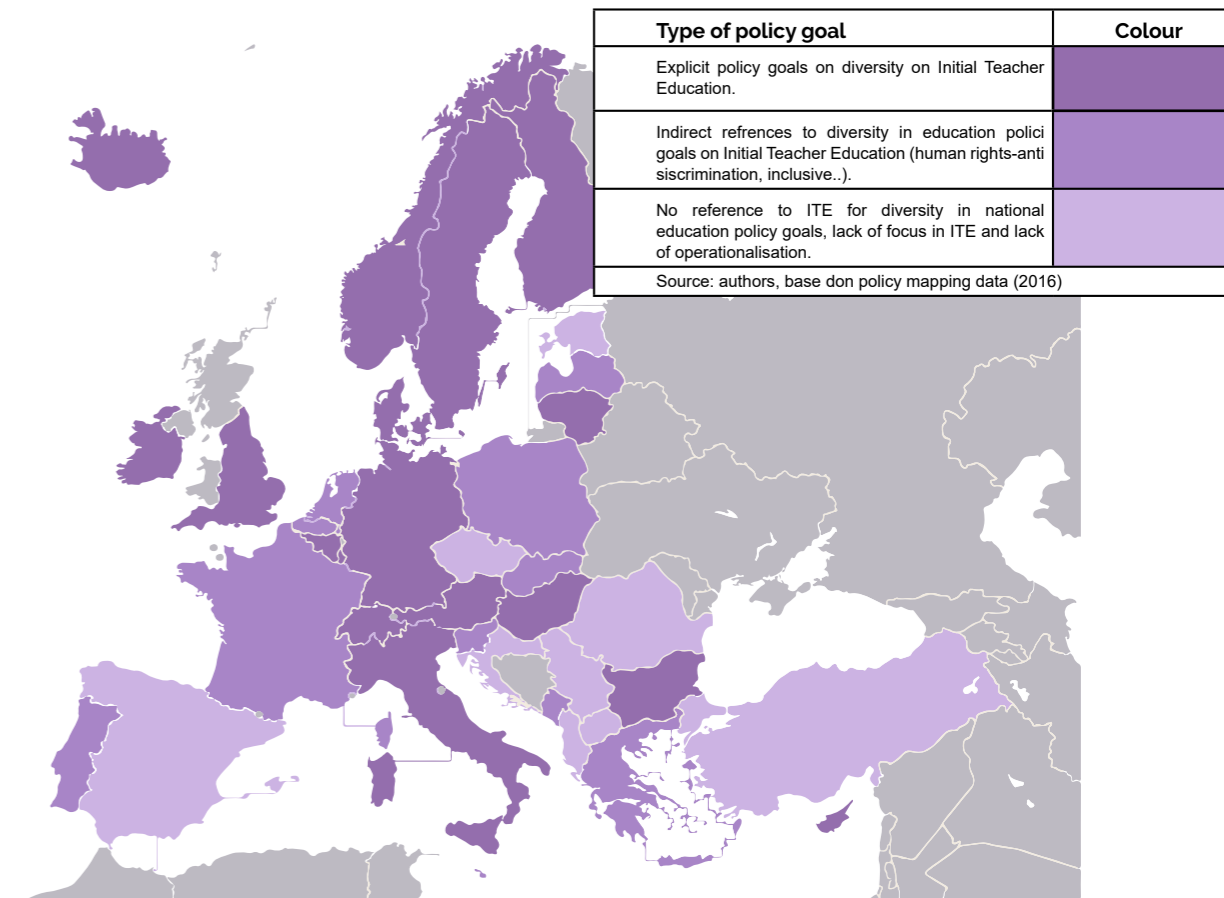


Figura 17: Països d'Europa que han especificat polítiques sobre la FI dels futurs mestres en EI. Font: Comissió Europea, (2017:37).

Per tant, a escala europea existeix la necessitat en 9 països d'explicitar les polítiques necessàries per a la FI en EI. Espanya és un d'ells, i l'informe assegura el següent:

“No hi ha una definició explícita ni compromís envers la formació inicial en diversitat o objectius polítics. Malgrat això, la legislació educativa nacional (Ministeri d'Educació, Ciència i Cultura, 2006) reconeix la diversitat associada a: els interessos personals, expectatives i situacions dels estudiants; la diversitat cultural i lingüística de les comunitats autònomes; dificultats d'aprenentatge i igualtat entre homes i dones, així com la promoció de la integració d'estudiants immigrants. No obstant això, no hi ha cap política que expliciti com es pot capacitar millor als futurs professors per tractar, promoure i ensenyar sobre la diversitat.” (Comissió Europea, 2017:41).

En segon lloc, i pel que fa a l'existència de mecanismes, que obliguin a fer un **seguiment i avaluació de la FI** en EI, Espanya no disposa de cap mecanisme explicitat oficialment per tal d'assegurar la qualitat de la formació inicial en EI, tal com es pot observar en la següent figura:

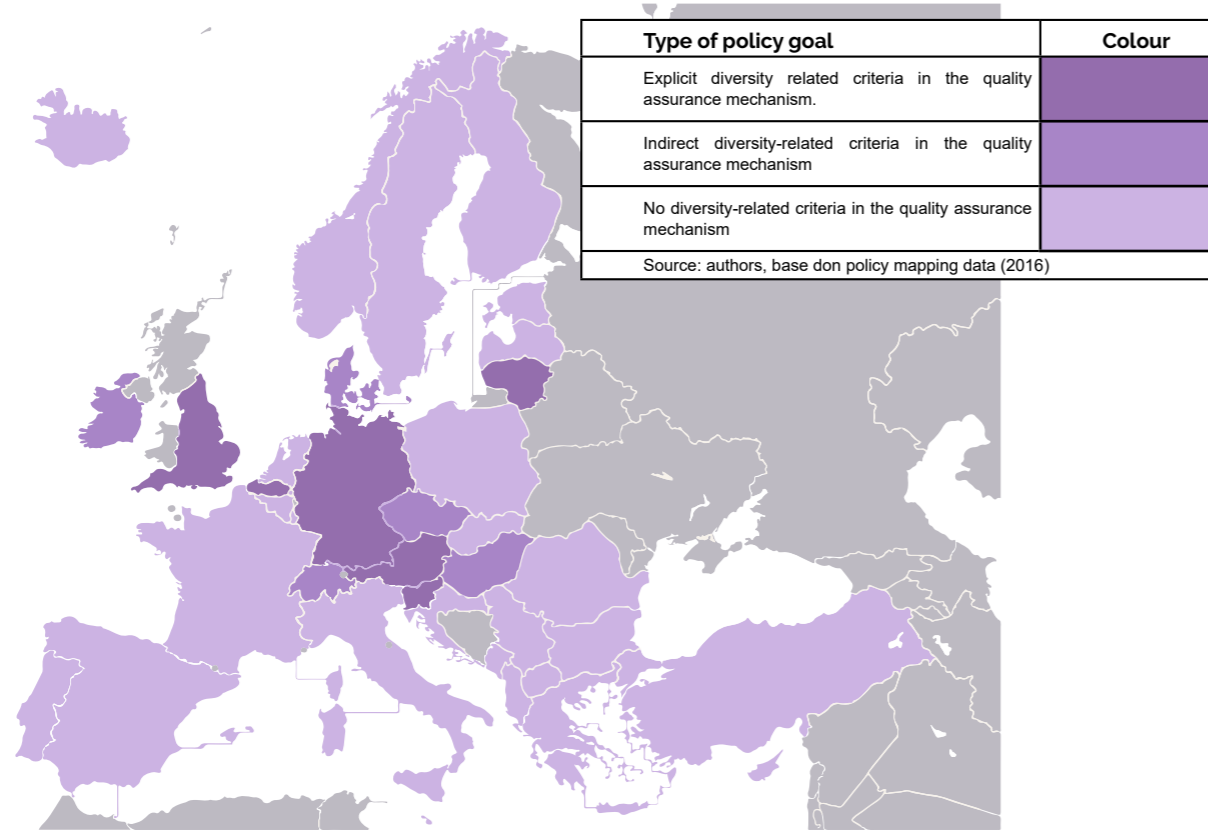


Figura 18: Països d'Europa que han especificat criteris d'avaluació sobre la qualitat de la FI dels futurs mestres en EI. Font: Comissió Europea, (2017:50).

Tanmateix, l'Agència per a la Qualitat del servei universitari de Catalunya (AQU), en el document *criteris i directrius per a l'assegurament de Qualitat en l'Espai Europeu d'Educació Superior (ESG) (2015)¹⁹*, concreta el següent:

L'ensenyament i aprenentatge centrats en l'estudiant tenen un paper important a l'hora d'estimular la motivació, l'autoreflexió i la participació dels estudiants en el procés d'aprenentatge. Això vol dir que cal analitzar detingudament el disseny i la impartició dels programes d'estudi, així com l'avaluació dels resultats. El desenvolupament de l'ensenyament i l'aprenentatge centrats en l'estudiant haurien de:

- Tenir en compte i ocupar-se de la diversitat d'estudiants i les seves necessitats, permetent vies d'aprenentatge flexibles.
- Contemplar i utilitzar diferents modalitats d'impartició, segons escaigui.
- Utilitzar, de manera flexible, diversos mètodes pedagògics.
- Avaluar i adaptar amb regularitat les modalitats d'impartició i els mètodes pedagògics.
- Fomentar l'autonomia de l'alumne i, alhora, garantir el suport i orientació adequats per part del professor.
- Fomentar el respecte mutu entre alumne i professor.
- Realitzar procediments adequats per atendre les queixes dels estudiants.

19. AQU. (2015). *Estàndards i directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'Espai Europeu d'Educació Superior (ESG)*. Recuperat de: https://www.aqu.cat/doc/doc_24427439_1.pdf

Donada la importància de l'avaluació en el progrés dels estudiants i les seves futures professions, els processos d'assegurament de la qualitat de l'avaluació tenen en compte el següent:

- Els avaluadors estan familiaritzats amb els mètodes d'examen i avaluació existents i reben ajuda per desenvolupar les seves pròpies capacitats en aquest camp.
- Els criteris i el mètode d'avaluació, així com els criteris de qualificació es publiquen amb antelació.
- L'avaluació permet que els estudiants demostrin en quina mesura han aconseguit els resultats d'aprenentatge previstos. S'informa els estudiants sobre el procés d'aprenentatge i, si cal, se'ls assessora.
- En la mesura del possible, diversos examinadors participen en l'avaluació.
- Les normes d'avaluació tenen en compte circumstàncies atenuants.
- L'avaluació és consistent, s'aplica adequadament a tots els estudiants i es realitza d'acord amb els procediments establerts.
- Hi ha un procediment formal de reclamació a disposició dels estudiants.

Finalment, i pel que fa a la concreció de les competències en Educació Inclusiva que el futur professorat ha d'assolir un cop finalitzat els seus estudis superiors, l'informe indica que a Espanya—tal com veurem més endavant— sí que ha especificat les CEI que hauria d'assolir l'alumnat en la seva FI:

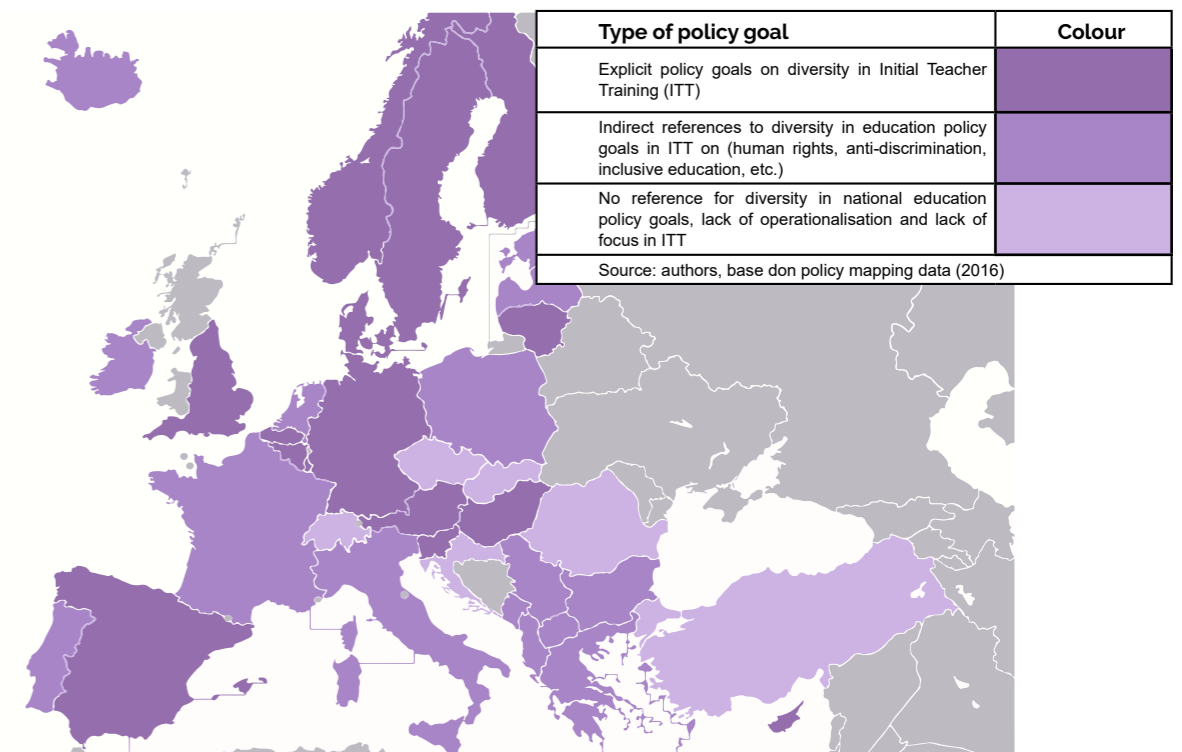


Figura 19: Països d'Europa que han especificat les CEI, que s'han de formar en la FI dels futurs mestres en educació superior. Font: Comissió Europea, (2017:44).

Així doncs, podem concloure que la FI en EI dels graduats en magisteri és un tema actual en els diferents països europeus, sobre el qual encara queden per resoldre certs aspectes en el nostre context; entre ells, el consens i la regulació de polítiques sobre com hauria de ser la FI en EI dels futurs mestres. Aquest és un tema controvertit i sobre el qual sorgeixen encara molts dubtes, tal com veurem més endavant. Observem que la Comissió Europea, en la seva pàgina web oficial, fa una descripció de la inclusió en educació superior enfocada en la immigració, desigualtats socials i econòmiques i se centra en el desenvolupament i execució d'estratègies institucionals per a la inclusió, la igualtat de gènere i l'èxit en els estudis, des de l'ingrés fins a la graduació. Parlen, doncs, d'igualtat d'oportunitats, de drets i de qualitat educativa que, entesa com especificàvem en el Punt 2, es busca l'èxit de tots els estudiants, independentment de les seves característiques. Nosaltres entenem l'EI en els estudis superiors no des de la compensació de les desigualtats, sinó com a una visió global, segons la qual tot l'alumnat, professorat, etc. és divers i, per tant, la inclusió no és més que una normalització i atenció de la diversitat existent, amb estratègies que permetin un enfocament global. Creiem que s'ha d'aprofitar el context de formació de les universitats per normalitzar principis i estratègies inclusives, amb l'objectiu que els futurs mestres puguin experimentar durant els 4 anys de formació un ambient institucional així com formatiu inclusiu. En aquesta tesi ens centrem en la FI del futur mestre, però creiem que els principis inclusius haurien de ser presents en tots els Graus, ja que, en tots els contextos i en totes les professions, existeix la diversitat. Però aquest és un tema que no tractarem.

3.3. La regulació de l'Educació Superior i el Grau d'Educació Primària

Aquesta tesi es basa en l'estudi de la FI en CEI (Competències en Educació Inclusiva), concretament als Graus d'Educació Primària de les universitats públiques presencials de Catalunya. Concretar les diferents lleis i acords que regulen els Graus d'Educació Primària (GEP) en l'actualitat permet entendre el grau d'autonomia que tenen les diferents universitats catalanes a l'hora de decidir sobre l'estructura i les competències en els GEP amb relació a la FI de les CEI.

Així doncs, els estudis d'Educació Superior a l'Estat Espanyol, per tant també en els graus de Magisteri, estan regulats per la Llei Orgànica 4/2007 del 12 d'abril. D'una manera general, per a tots els estudis superiors la Llei explícita en els seus articles quines han de ser les funcions de la universitat, així com el grau d'autonomia i els drets i deures de cada un dels estudiants. Aquestes són:

Article 1. Funcions de la universitat.

1. "La universitat realitza el servei públic de l'educació superior mitjançant la investigació, la docència i l'estudi."
2. "Són funcions de la universitat al servei de la societat:"
 - a. "La creació, desenvolupament, transmissió i crítica de la ciència, de la tècnica i de la cultura."
 - b. "La preparació per a l'exercici d'activitats professionals que exigeixin l'aplicació de coneixements i mètodes científics per a la creació artística."
 - c. "La difusió, la valorització i la transferència de coneixement al servei de la cultura, de la qualitat de vida i del desenvolupament econòmic."
 - d. "La difusió del coneixement i la cultura a través de l'extensió universitària i la formació al llarg de tota la vida."

Article 2. Autonomia universitària.

1. "Les universitats estan dotades de personalitat jurídica i desenvolupen les seves funcions en règim d'autonomia i de coordinació entre totes elles. Les universitats privades tindran personalitat jurídica pròpia, adoptant alguna de les formes admeses en Dret. El seu objecte social exclusiu serà l'educació superior mitjançant la realització de les funcions a què es refereix "l'apartat 2" de l'article 1."
 2. "En els termes d'aquesta Llei, l'autonomia de les universitats comprèn:"
 - a. "L'elaboració dels seus estatuts i, en el cas de les universitats privades, de les seves pròpies normes d'organització i funcionament, així com de les altres normes de règim intern."
 - b. "L'elecció, designació i remoció dels corresponents òrgans de govern i representació."
 - c. "La creació d'estructures específiques que actuïn com a suport de la investigació i docència."
 - d. "L'elaboració i aprovació de plans d'estudi i investigació i formació específica al llarg de tota la vida."
 - e. "La selecció, formació i promoció de personal docent, investigador i d'administració i serveis, així com la determinació de les condicions en què han de desenvolupar les seves activitats."
 - f. "L'admissió, règim de permanència i verificació de coneixements dels estudiants."
 - g. "L'expedició dels títols de caràcter oficial i vàlidesa en tot el territori nacional i dels seus diplomes i títols propis."
 - h. "L'elaboració, aprovació i gestió dels seus pressupostos i l'administració dels seus béns."
 - i. "L'establiment i modificació dels llocs de treball."
 - j. "L'establiment de relacions amb altres entitats per a la promoció i desenvolupament dels seus fins institucionals."
 - k. "Qualsevol altra competència necessària per a l'adequat compliment de les funcions assenyalades en l'apartat 2 de l'article 1."
- Llei orgànica 4/2007:4)

Article 46. Drets i deures dels estudiants.

1. "L'estudi és un dret i un deure dels estudiants universitaris."
2. "Els estatuts i normes d'organització i funcionament desenvoluparan els drets i els deures dels estudiants, així com els mecanismes per la seva garantia."

"En els termes establerts per l'ordenament jurídic, els estudiants tindran dret a:"

- a. "L'estudi en la universitat de la seva elecció, en els termes que estableix l'ordenament jurídic."
- b. "La igualtat d'oportunitats i no discriminació per raons de sexe, raça, religió o discapacitat o qualsevol altra condició o circumstància personal o social en l'accés a la universitat o als centres i en la seva permanència, en l'exercici dels seus drets acadèmics."
- c. "L'orientació i informació per part de la universitat sobre les activitats de la mateixa que els afectin."
- d. "La publicitat de les normes de les universitats que han de regular la verificació dels coneixements dels estudiants."
- e. "L'assessorament i assistència per part de professors i tutors en la manera en què es determini."
- f. "La seva representació en els òrgans de govern i representació de la universitat, en els termes que estableix aquesta Llei i en els respectius estatuts o normes d'organització i funcionament."
- g. "La llibertat d'expressió, reunió i associació en l'àmbit universitari."
- h. "La garantia dels seus drets, mitjançant procediments adequats i, si s'escau, l'actuació del Defensor Universitari."
- i. "Obtenir reconeixement acadèmic per la seva participació en activitats universitàries culturals, esportives, de representació estudiantil, solidàries i de cooperació."
- j. "Rebre un tracte no sexista."
- k. "Una atenció que faciliti compaginar els estudis amb l'activitat laboral."
- l. "La formació en l'ús i seguretat dels mitjans digitals i en la garantia dels drets fonamentals a Internet."

3. "Les universitats establiran els procediments de verificació dels coneixements dels estudiants. A les universitats públiques, el Consell Social, previ informe del Consell d'Universitats, ha d'aprovar les normes que regulen el progrés i la permanència a la universitat dels estudiants, d'acord amb les característiques dels respectius estudis."
4. "Els estudiants gaudiran de la protecció de la Seguretat Social en els termes i condicions que estableixi la legislació vigent."
5. "El govern aprovarà un estatut de l'estudiant universitari, que haurà de preveure la constitució, les funcions, l'organització i el funcionament d'un Consell de l'estudiant universitari com a òrgan col·legiat de representació estudiantil, adscrit al ministeri a la que se li atribueixen les competències en matèria d'universitats. La regulació del Consell de l'Estudiant Universitari comptarà amb la representació estudiantil de totes les universitats i, si s'escau, amb una adequada participació dels representants dels consells autonòmics d'estudiants."

Llei orgànica 7/2007:20)

Així doncs, les universitats han de garantir un servei a la societat basat en la transmissió de cultura i coneixement, seguint, a través de la transferència de coneixement, un servei a la cultura, a la qualitat de vida i al desenvolupament econòmic. Pel que fa a l'alumnat que cursa els estudis superiors, i amb relació a l'article 46 (drets i deures), dels onze punts que configuren l'article, quatre estan relacionats amb el foment d'una universitat inclusiva. Aquests són:

1. Assegurar la igualtat d'oportunitats i no discriminació per raons de sexe, raça, religió o discapacitat o qualsevol altra condició o circumstància personal o social en l'accés a la universitat.
2. Permanència a la universitat i l'exercici dels seus drets acadèmics.
3. L'assessorament i assistència per part de professors i tutors en la manera que es determini.
4. La llibertat d'expressió, reunió i associació en l'àmbit universitari.

Pel que fa a rebre un tracte no sexista, la modificació de la Llei Orgànica d'Universitats (LOMLOU), aprovada el març de 2007 (BOE número 89, de 13 d'abril de 2007) 20 introdueix en tot el seu articulat una sensibilitat sobre la igualtat entre dones i homes que la Llei Orgànica del 2001 no tenia. Pel que fa a la nova llei, l'observatori per a la igualtat de la Universitat Rovira i Virgili indica que: La nova llei explícita que la igualtat de tracte de dones i homes i la igualtat d'oportunitats són un valor que les universitats han d'incorporar en la seva estructura i funcionament com un objectiu propi, i han de projectar, també, a la societat que les envolta. En concret, la disposició addicional dotzena de la LOMLOU estableix que "les universitats comptaran entre les seves estructures d'organització amb unitats d'igualtat per al desenvolupament de les funcions relacionades amb el principi d'igualtat entre homes i dones".

Amb relació al grau d'autonomia de les universitats, observem que disposen d'autonomia en l'elaboració i aprovació de plans d'estudi i investigació, a més d'ensenyaments específics de formació al llarg de tota la vida. Tanmateix, es contempla en el BOE, l'Ordre ECI/3857/2007 del 27 de desembre, per la que s'estableixen els requisits per a la verificació dels títols universitaris oficials, els quals habiliten per l'exercici de la professió de mestre d'Educació Primària, la delimitació d'una sèrie d'elements que han de tenir tots els Graus d'Educació Primària (GEP) de les diferents universitats. Més concretament, en l'apartat 3 (objectius) s'especifiquen quines competències hauria

20. Llei Orgànica 4/2007 del 12 d'abril, per la qual es modifica la Llei Orgànica 6/2001 del 21 de desembre, d'universitats. (BOE 89, de 13-4-2007.). Referència extreta de: <https://www.urv.cat/ca/vida-campus/universitat-responsable/observatori-igualtat/normativa/>

d'adquirir tot l'alumnat, un cop finalitzat el Grau d'Educació Primària. Observem que de les quinze competències totals, vuit estan directament relacionades amb l'atenció a la diversitat. A continuació, totes les competències, marcades en negreta són les que es relacionen amb l'Educació Inclusiva:

1. "Conèixer les àrees curriculars de l'Educació Primària, la relació interdisciplinària entre elles, els criteris d'avaluació i el cos de coneixements didàctics entorn els procediments d'ensenyament i aprenentatge respectius."
2. "Dissenyar, planificar i avaluar processos d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre."
3. **"Abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i multilingües."**
4. "Fomentar la lectura i el comentari crític de textos en els diversos dominis científics i culturals, continguts en el currículum escolar."
5. **"Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat que atenguin a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte pels drets humans que conformin els valors de la formació ciutadana."**
6. **"Fomentar la convivència dins i fora de l'aula, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica dels conflictes. Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal en els estudiants."**
7. "Conèixer l'organització dels col·legis d'Educació Primària i la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament."
8. **"Exercir les funcions de tutoria i d'orientació amb els estudiants i les seves famílies, atenent les singulars necessitats educatives dels estudiants."**
9. "Assumir que l'exercici de la funció docent s'ha d'anar perfeccionant i adaptant als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida."
10. **"Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social. Assumir la dimensió educadora de la funció docent i fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa."**
11. "Mantenir una relació crítica i autònoma respecte als sabers, valors i institucions socials públiques i privades."
12. "Valorar la responsabilitat individual i col·lectiva en la consecució d'un futur sostenible."
13. **"Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la tasca docent."**
14. **"Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants."**
15. "Conèixer i aplicar les TIC a les aules. Discernir selectivament sobre la informació audiovisual que contribueixi a l'aprenentatge, a la formació cívica i a la riquesa cultural."
16. "Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual i les competències fonamentals que afecten els col·legis d'Educació Primària i als seus professionals."
17. **"Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius."**

(Ordre Eci/3857/2007:312)

Així mateix, a l'apartat 5 (planificació de l'ensenyament), s'especifica quina estructura en comú ha de tenir el pla d'estudis del GEP (Ordre Eci/3857/2007:53747-53750). L'estructura respon a:

1. Els estudis tindran una durada de 240 crèdits europeus, als quals es refereix a l'article 5 de l'esmentat Reial Decret 1393/2007 del 29 d'octubre.
2. El Pràcticum es desenvoluparà en centres d'Educació Primària reconeguts com a "centres de formació en pràctiques", mitjançant convenis entre les administracions educatives i les universitats. Tindrà caràcter presencial i estarà tutelat per professors universitaris i mestres d'Educació Primària, acreditats com a tutors de pràctiques. El Pràcticum es realitzarà durant els tres cicles dels ensenyaments d'Educació Primària.
3. En aquests ensenyaments es podran proposar mencions qualificadores—entre 30 i 60 crèdits europeus—, adequades als objectius, cicles i àrees de l'Educació Primària, segons el que estableixen els articles 17, 18, 19 i 93 de la Llei Orgànica 2/2006 del 3 de maig d'Educació, així com aquelles que capacitin per a l'exercici d'activitats associades a les competències educatives expressades en aquesta llei, com ara la biblioteca escolar, les TIC i l'educació de persones adultes.
4. En acabar el grau, els estudiants haurien d'haver adquirit el nivell C1 en llengua castellana i, quan sigui procedent, en l'altra llengua oficial de la comunitat; a més, haurien de saber expressar-se en alguna llengua estrangera segons el nivell B1, d'acord amb el Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües.
5. El pla d'estudis haurà d'incloure com a mínim, els següents mòduls:

Mòdul	Competències que s'han d'adquirir
Formació bàsica	
1. Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat (60 crèdits)	<ol style="list-style-type: none"> Comprendre els processos d'aprenentatge relatius al període 6-12 en el context familiar, social i escolar. Conèixer les característiques d'aquests estudiants, així com les característiques dels seus contextos motivacionals i socials. Dominar els coneixements necessaris per comprendre el desenvolupament de la personalitat d'aquests estudiants i identificar qualsevol disfunció. Identificar dificultats d'aprenentatge, informar i col·laborar en el seu tractament. Conèixer les propostes i desenvolupaments actuals basats en l'aprenentatge de competències. Identificar i planificar la resolució de situacions educatives que afecten estudiants amb diferents capacitats i ritmes d'aprenentatge.
2. Processos i contextos educatius (60 crèdits)	<ol style="list-style-type: none"> Analitzar i comprendre els processos educatius fora i dins l'aula, relatius al període 6-12. Conèixer els fonaments de l'Educació Primària. Analitzar la pràctica docent i les condicions institucionals que l'emmarquen. Conèixer l'evolució històrica del sistema educatiu del nostre país i els condicionants polítics i legislatius de l'activitat educativa. Conèixer els processos d'interacció i comunicació a l'aula. Abordar i resoldre problemes de disciplina. Promoure el treball cooperatiu i el treball i esforç individuals. Promoure accions d'educació en valors orientades a la preparació d'una ciutadania activa i democràtica. Conèixer i abordar situacions escolars en contextos multiculturals. Dissenyar, planificar i avaluar l'activitat docent i l'aprenentatge dins l'aula. Conèixer i aplicar experiències innovadores en Educació Primària. Participar en la definició del projecte educatiu i en l'activitat general de centre, tenint en compte criteris de gestió de qualitat. Conèixer i aplicar metodologies i tècniques bàsiques d'investigació educativa i ser capaç de dissenyar projectes d'innovació, identificant indicadors d'avaluació.

3. Societat, família i escola (60 crèdits)	<ol style="list-style-type: none"> Mostrar habilitats socials per entendre's amb les famílies. Conèixer i saber exercir les funcions de tutor i orientador, amb relació a l'educació familiar en el període 6-12. Relacionar l'educació amb el medi i cooperar amb les famílies i la comunitat. Analitzar i incorporar de forma crítica les qüestions més rellevants de la societat actual, que afecten l'educació familiar i escolar; l'impacte social i educatiu dels llenguatges audiovisuals; els canvis en les relacions de gènere i intergeneracionals; la multiculturalitat i la interculturalitat; la inclusió social i desenvolupament sostenible. Conèixer l'evolució històrica de la família, els diferents tipus de famílies, estils de vida i educació en el context familiar.
Didàctic i disciplinar	
1. Ensenyament i aprenentatge de les ciències experimentals (100 crèdits)	<ol style="list-style-type: none"> Comprendre els principis bàsics i les lleis fonamentals de les ciències experimentals (Física, Química, Biologia i Geologia). Conèixer el currículum escolar d'aquestes ciències. Plantejar i resoldre problemes associats amb les ciències a la vida quotidiana. Valorar les ciències com un fet cultural. Reconèixer la mútua influència entre ciència, societat i desenvolupament tecnològic, així com les conductes ciutadanes pertinents, per procurar un futur sostenible. Desenvolupar i avaluar continguts del currículum, mitjançant recursos didàctics apropiats i promoure l'adquisició de competències bàsiques en els estudiants.
2. Ciències socials (100 crèdits)	<ol style="list-style-type: none"> Comprendre els principis bàsics de les ciències socials. Conèixer el currículum escolar de les ciències socials. Integrar l'estudi històric i geogràfic des d'una orientació instructiva i cultural. Fomentar l'educació democràtica de la ciutadania i la pràctica del pensament social crític. Valorar la rellevància de les institucions públiques i privades per a la convivència pacífica entre els pobles. Conèixer el fet religiós al llarg de la història i la seva relació amb la cultura. Desenvolupar i avaluar continguts del currículum, mitjançant recursos didàctics apropiats i promoure les competències corresponents en els estudiants.
3. Matemàtiques (100 crèdits)	<ol style="list-style-type: none"> Adquirir competències matemàtiques bàsiques (numèriques, càlcul, geomètriques, representacions espacials, estimació i mesura, organització i interpretació de la informació, etc.). Conèixer el currículum escolar de matemàtiques. Analitzar, raonar i comunicar propostes matemàtiques. Plantejar i resoldre problemes vinculats amb la vida quotidiana. Valorar la relació entre matemàtiques i ciències com un dels pilars del pensament científic. Desenvolupar i avaluar continguts del currículum mitjançant recursos didàctics apropiats i promoure les competències corresponents en els estudiants.
4. Llengües (100 crèdits)	<ol style="list-style-type: none"> Comprendre els principis bàsics de les ciències del llenguatge i la comunicació. Adquirir formació literària i conèixer la literatura infantil. Conèixer el currículum escolar de les llengües i la literatura. Parlar, llegir i escriure correctament i adequadament en les llengües oficials de la comunitat autònoma corresponent. Conèixer el procés d'aprenentatge del llenguatge escrit i el seu ensenyament. Fomentar la lectura i animar a escriure. Conèixer les dificultats per a l'aprenentatge de les llengües oficials d'estudiants d'altres llengües. Afrontar situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multilingües. Expressar-se oralment i per escrit en una llengua estrangera. Desenvolupar i avaluar continguts del currículum, mitjançant recursos didàctics apropiats i promoure les competències corresponents en els estudiants.
5. Educació musical, plàstica i visual	<ol style="list-style-type: none"> Comprendre els principis que contribueixen a la formació cultural, personal i social des de les arts. Conèixer el currículum escolar de l'educació artística, en l'aspecte plàstic, audiovisual i musical. Adquirir recursos per fomentar la participació al llarg de la vida en activitats musicals i plàstiques dins i fora de l'escola. Desenvolupar i avaluar continguts del currículum, mitjançant recursos didàctics apropiats, i promoure les competències corresponents en els estudiants.

6.Educació Física	<ul style="list-style-type: none"> a. Comprendre els principis que contribueixen a la formació cultural, personal i social des de l'educació física. b. Conèixer el currículum escolar de l'educació física. c. Adquirir recursos per fomentar la participació al llarg de la vida en activitats esportives dins i fora de l'escola. d. Desenvolupar i avaluar continguts del currículum mitjançant recursos didàctics apropiats i promoure les competències corresponents en els estudiants.
Pràcticum	
Pràctiques escolars, inclòs el treball de final de grau (50 crèdits)	<ul style="list-style-type: none"> a. Adquirir un coneixement pràctic de l'aula i de la seva gestió. b. Conèixer i aplicar els processos d'interacció i comunicació a l'aula i dominar les destreses i habilitats socials necessàries per fomentar un clima a l'aula que faciliti l'aprenentatge i la convivència. c. Controlar i fer el seguiment del procés educatiu, en particular el d'ensenyament-aprenentatge, mitjançant el domini de les tècniques i estratègies necessàries. d. Relacionar teoria i pràctica amb la realitat de l'aula i de centre. e. Participar en l'activitat docent i aprendre a saber fer, actuant i reflexionant des de la pràctica. f. Participar en les propostes de millora en els diferents àmbits d'actuació que es puguin establir en un centre. g. Regular els processos d'interacció i comunicació en grups d'estudiants 6-12 anys. h. Conèixer formes de col·laboració amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social. Aquestes competències, juntament amb les pròpies de la resta de matèries, quedaran reflectides en el Treball de Fi de Grau que compendia la formació adquirida al llarg de tots els ensenyaments descrits.

Taula 17: Mòduls i competències obligatòries al Grau en Educació Primària. Font: elaboració pròpia a partir de (Ordre Eci/3857/2007:53747-53750).

En el punt 4 (Context de les universitats implicades), s'analitzarà en profunditat, tenint en compte el grau d'autonomia del que disposen les universitats públiques catalanes presencials, la proposta de cadascuna amb relació a la FI en CEI en els Graus d'Educació Primària.

3.4. La Formació inicial en Competències Educatives Inclusives en el Grau d'Educació Primària

Hem vist que les universitats tenen autonomia a l'hora d'escollir certs aspectes relacionats amb la FI en EI en els GEP. En aquest apartat es pretén delimitar els elements que s'han de tenir en compte a l'hora de pensar i planificar la FI en CEI, així com posicionar-nos tot oferint un model concret. Per tal d'elaborar el model es desenvolupen les següents dimensions:

- Què s'ha de formar: concreció de quin hauria de ser el "perfil competencial ideal" d'un mestre inclusiu, què s'hauria de tenir en compte a la FI.
- Com s'ha de formar: concreció de la metodologia de FI en EI "ideal".
- Com es consoliden les CEI: concreció dels elements imprescindibles en el Pràcticum en EI.
- Com s'afavoreix la transferència en la pràctica professional: concreció dels elements imprescindibles que es poden treballar en la FI per afavorir la transferència de les CEI en la futura aula per part del futur professorat.

A continuació, es desenvolupen els elements anteriors.

3.4.1. Quina ha de ser la formació: La nostra proposta del perfil competencial en Educació Inclusiva en els Graus d'Educació Primària

Un dels principals canvis que va originar l'EEES, va ser l'exigència d'una universitat basada en la formació de competències. Tal com ens indiquen Tejada i Ruiz:

"L'enfocament de la formació basada en la competència ha significat un pas endavant, en el sentit de posar l'èmfasi en una lògica més productiva, menys acadèmica i més orientada a la solució de problemes per sobre de la reproducció de continguts. Aquest plantejament, doncs, comporta tres dimensions rellevants en la consideració de la formació per competències: a) el perfil professional com a referent del disseny curricular, b) l'espai formatiu, integrant la institució formativa i la institució sociolaboral i c) el temps formatiu, que es projecta al llarg de tota la vida, sent insuficient la formació inicial i ressaltant el protagonisme de la formació contínua." (Tejada i Ruiz, 2016:17-38).

Tanmateix, no existeix un acord ni univocitat sobre com s'entén el terme "competència". De fet, diferents autors/es discrepen²¹ sobre com s'hauria de definir. Mas (2009), en la seva tesi doctoral, realitza un recull de les característiques comunes, que contenen les diferents definicions i defineix els elements bàsics que configuren les competències amb els quals coincidim. Pel que fa a les característiques, **claus i repetitives** del concepte "competència" -a partir de CIDE, 1999, citat per Prades, 2005; Le Boterf, 1997, citat per Perrenoud, 2004:11; Fernández-Salineró, 2006, citat per Mas, 2009- corresponen a:

- Contextual: Les competències es vinculen amb un context determinat i es conformen en la seva interacció.
- Aplicativa: Les competències estan relacionades amb el desenvolupament professional, acompliments contextualitzats i la resolució de problemes; van més enllà de la memorització i aplicació d'una teoria o procediment, es tracta de l'ús imaginatiu del coneixement adquirit mitjançant un aprenentatge significatiu.
- Dinàmiques: Hi ha diferents graus del domini d'una competència i s'adquireix de manera progressiva al llarg de la vida o trajectòria professional, podent variar la seva utilitat, orientació i exigència segons el context i el moment.
- Transferència i resolució de problemes: En el moment que una persona, posseeix coneixements, habilitats i actituds aplicables a la resolució d'un nou problema i/o un context diferent, podem dir que posseeix una determinada competència.
- Processament de la informació: Les competències impliquen una manera determinada d'organitzar la informació, permetent als seus posseïdors resoldre un problema determinat, desenvolupar un treball, tasca, etc.
- Idoneïtat: Les competències permeten actuar de manera diferenciada i adequada en cada moment i/o context, ja que cada situació és única. Tot i així, es pot actuar amb altres competències per analogia, segons els seus paràmetres, exigències, estàndards esperats o prefixats, segons la qualificació, en aquest cas, professional.
- Integració i complexitat: Les competències passen per operacions mentals complexes, sent sostingudes per esquemes de pensament; no són coneixements, habilitats o actituds per sí mateixos, ni consisteixen a assolir i/o desenvolupar unes capacitats —cognoscitives, afectives o psicomotrius— de manera aïllada i aplicar-les

21. Veure revisió i llistat de les diferents definicions del terme competència realitzada per Tejada (1999b i 1999c).

indiscriminadament, sinó que estructurin, integren, mobilitzen i organitzin tots aquests coneixements i sabers.

- Interdependència i transversalitat: No podem parlar de competències aïllades pures, ja que entre elles s'estableix un entramat, una xarxa que les relaciona al compartir coneixements, habilitats i actituds, adquirint dites competències mitjançant el desenvolupament coordinat de diferents assignatures o nivells.

Pel que fa als elements configuradors de les competències i tenint en compte les característiques anteriors, Navio, ens proposa la següent definició de "competència professional":

"La competència o competències professionals són un conjunt d'elements combinats (coneixement, habilitats i actituds) que s'integren atenent a una sèrie d'atributs personals (capacitats, personalitat, aptituds), prenent com a referència les experiències personals i professionals que es manifesten a través de determinats comportaments o conductes en el context del treball.

La seva utilitat recau sobre la capacitat d'aquestes de fer front als contextos professionals canviants i en què els aspectes com la polivalència i la flexibilitat són imperants. Així, la competència professional suposa considerar dos referents bàsics: el social i l'individual, que, encara que en ocasions contraposades, s'han de tenir presents amb una intenció transformadora de l'individual i la societat.

El procés d'adquisició de les competències professionals suposen accions molt diverses, que s'escapen inclús del fet intencional i sistemàtic, si assumim la importància de la informalitat.

A més, la consideració d'allò contextual i l'aposta per allò informal suposa que l'avaluació sigui una acció inevitable, si assumim sense sorpresa el seu relativisme espacial i temporal; és a dir, que ser competent avui i aquí no significa ser competent demà en un altre context." (Navio, 2005:75).

En el Reial Decret 126/2014 del 28 de febrer, pel que fa a l'establiment d'un currículum bàsic de l'Educació Primària (BOE 1.3.2014), es considera competència la capacitat d'aplicar de forma integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa amb la finalitat d'aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos.

Tenint en compte tot el que hem exposat amb anterioritat—i sent conscients que totes les definicions es complementen entre elles—, nosaltres entenem les competències professionals en el context de l'EI tal com ho fa la Comissió Europea (2013), com una combinació de coneixements, habilitats, valors i actituds. Els coneixements, des d'una òptica integrant, serveixen com a base per adquirir i/o desenvolupar dites competències. Les habilitats requereixen d'una reflexió i elecció, recolzades per uns conceptes, valors i actituds. Per últim, aquests valors i actituds impliquen una disposició a actuar (actitud) d'acord amb uns valors. Es consideren indispensables en la formació inicial i continuada per adquirir competències inclusives, ja que sense actitud i valors inclusius es fa molt difícil la transferència de processos inclusius en els centres escolars i les seves aules (Darling-Hammond i Lieberman, 2012; Echeita, Simón, López i Urbina, 2013; Novo-Corti, Muñoz-Cantero i Calvo-Porrà, 2011; Srivastava, de Boer i Pijl, 2015)

Un cop definit el constructe "competència", és necessari concretar què entenem per "**perfil competencial inclusiu**". Ens basem novament en la definició de la Comissió Europea (2013), que defineix el perfil competencial com la descripció de les competències que reflecteixen la capacitat del professorat per a dur a terme accions d'alta complexitat amb facilitat, adaptació i precisió en relació amb l'EI. Així doncs, i amb l'objectiu de delimitar el perfil competencial inclusiu ideal, es fa necessari concretar quines competències s'han de descriure en el perfil.

Concretament, Markova (1993) planteja nou grups de competències pedagògiques inclusives. Les competències es tracten com a habilitats i aquestes haurien de ser:

1. Reconstruir els objectius pedagògics i les tasques segons la necessitat de l'alumnat.
2. Treballar amb diferent material i adaptar-lo a cada infant.
3. Utilitzar experiències pedagògiques dels companys; correlacionar les dificultats d'alumnat amb defectes del treball; analitzar i generalitzar les experiències pedagògiques.
4. Crear condicions de benestar psicològic, un favorable micro-clima i una classe inclusiva.
5. Interactuar amb l'alumnat i amb els seus pares, per tal d'entendre i interpretar l'estat interior de l'infant amb dificultats, crear situacions de credibilitat, tolerància i dissimilitud cap a les altres persones en una aula inclusiva; tractar humanament les necessitats de l'alumnat; ensenyar tolerància i empatia; mantenir una relació igualitària amb tot l'alumnat.
6. Entendre la importància de la professió i saber operar amb els canvis emocionals.
7. Adonar-se de la perspectiva del desenvolupament professional, enfortir potenciar grups de treball cohesionats, passar d'un nivell d'habilitat a un nivell realment creatiu.
8. Fer-se càrrec dels diagnòstics; analitzar els resultats; definir les condicions de les activitats i competències; tipologia d'avaluació pròpia i externa; definir els motius del retard.
9. Fomentar la cultura inclusiva entre tots els participants del procés educatiu; veure la identitat de l'alumne en general; crear condicions d'estimulació per l'alumnat.

D'altra banda, Cano (2005), en la seva recerca dirigida a com formar competències en el futur mestre per tal que tinguin estratègies inclusives i les apliquin a l'aula, creu que el futur mestre ha de ser capaç de:

1. Motivar, animar i reforçar als alumnes perquè s'impliquin en l'aprenentatge.
2. Ajudar l'alumnat que demani o necessiti ajuda.
3. Diagnosticar les dificultats d'aprenentatge.
4. Corregir les activitats acabades.
5. Donar informació a l'alumnat sobre com s'han de realitzar les tasques i sobre la seva progressió.
6. Decidir i proporcionar noves activitats de reforç o ampliació.
7. Supervisar i registrar el progrés individual i grupal de l'alumnat.
8. Determinar els recursos més adequats per a la consecució dels objectius.
9. Avaluar la consecució dels objectius de la unitat i prendre les mesures oportunes.
10. Comprometre's i tenir una actitud positiva cap a la diversitat.
11. Planificar, tenint en compte les diferències.
12. Realitzar una mediació educativa per assolir els objectius.
13. Avaluar d'una manera formativa per millorar l'aprenentatge dels seus estudiants i les estratègies adaptatives.

Pantic i Florian (2015), en canvi, se centren en la proposta d'un model de justícia social. Els autors defineix un seguit de variables, i les seves unitats d'anàlisi serveixen de guia per a la formació del futur mestre en aspectes de justícia social, amb l'objectiu que es transfereixin a les aules un cop hagin assolit el càrrec. Es presenten en la següent taula:

Unitats d'anàlisi	Variabls potencials per la recerca de les possibles pràctiques inclusives per part del futur mestre
Propòsit (compromís, motivació).	Percepcions del futur mestre sobre els seus rols morals, el sentit de la identitat i la motivació com a agents de la justícia social. El futur mestre comprèn la justícia social.
Competència (coneixement, consciència, racionalització).	La implicació del futur mestre en la pràctica efectiva cap a la promoció de la justícia social, implicació en el desenvolupament de l'escola i el sistema i la col·laboració dels mestres. La comprensió de forces socials més àmplies, que influeixen en la competència escolar i micropolítica.
Autonomia (eficàcia individual i col·lectiva, relacions i factors contextuals).	Creences del futur mestre sobre l'eficàcia individual i col·lectiva. Nivells de confiança, control i resiliència. Nivells de col·laboració. Nivells de poder i confiança en el poder del futur mestre. Percepcions de cultures escolars i líders. Percepcions dels rols per part del futur mestre, l'escola i el sistema, com a oportunitats per involucrar-se en la participació del desenvolupament de l'escola, realitzar polítiques i crear xarxes. Una política educativa més àmplia.
Reflexió (seguiment reflexiu de continguts propis i socials).	Desenvolupament de la capacitat del futur mestre per articular les pràctiques professionals. Mestres que creïn estructures i cultures en els seus centres per tal de crear centres de transformació social. Reflexions obertes i crítiques de les seves assumpcions, pràctiques i exploració d'alternatives.

Taula 18: Model per definir les variables necessàries per a la pràctica inclusiva. Font: Pantic i Florian (2015).

Liasidou i Antoniou (2015), en la seva recerca orientada en la preparació dels directores dels centres escolars perquè siguin líders inclusius, assenyalen una sèrie de competències, que tant el futur mestre com els directores dels centres escolars haurien de dominar. Aquestes corresponen a:

1. Tecnològiques.
2. Personals de justícia social.
3. Per poder treballar amb diferents xarxes i professionals.
4. Coneixement psicopedagògic per atendre l'alumnat.
5. D'avaluació amb una capacitat crítica.

En el projecte *Formación del profesorado para la educación inclusiva* (EADSNE, 2012), els seus objectius corresponen a una delimitació dels facilitadors i barreres de la FI en Educació Superior en CEI, així com quines haurien de ser les competències específiques dels docents a escala europea en Educació Inclusiva. A partir de l'assoliment dels seus objectius en el projecte es poden plantejar com a marc conclusiu un marc de de valors i competències bàsiques que s'haurien de contemplar en qualsevol programa de formació docent. Aquests són els següents:

1. Valorar la diversitat de l'alumnat: la diferència és considerada com un recurs i un benefici per a l'educació.

Les àrees de competència incloses en aquest valor es relacionen amb:

- Les diferents concepcions d'Educació Inclusiva.
- El punt de vista del futur mestre de les diferències entre l'alumnat.

2. Recolzar tot l'alumnat: el futur mestre ha de tenir altes expectatives en els èxits del seu alumnat.

Les àrees de competència incloses en aquest valor es relacionen amb:

- Promoure l'aprenentatge acadèmic, pràctic, social i emocional dels estudiants.
- Un enfocament docent efectiu en grups heterogenis.

3. Treballar en equip: la col·laboració i el treball en grup són una forma essencial de la tasca de tots els docents.

Les àrees de competència incloses en aquest valor es relacionen amb:

- Treballar amb pares i famílies.
- Treballar amb un nombre ampli de professionals de l'educació.

4. Desenvolupar la dimensió professional i personal: ensenyar és una activitat, al seu torn, aprenentatge. Els mestres tenen la responsabilitat d'aprendre durant tota la vida.

Les àrees de competència incloses en aquest valor es relacionen amb:

- Els mestres són professionals que han de reflexionar.
- La formació inicial del futur mestre com a base d'un aprenentatge i desenvolupament professional actiu.

En l'informe *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity: a framework of teacher competences for engaging with diversity* (Council of Europe, 2010), s'expliciten les competències necessàries que hauria de tenir el futur mestre per tal de ser inclusiu. Aquestes es divideixen en tres grans àmbits: 1) *Coneixement i comprensió*; 2) *Comunicació i relacions*; 3) *Ensenyament i gestió*. Les competències que configuren cada àmbit corresponen a:

1. Coneixement i comprensió

- Coneixement i entesa de les polítiques, les legalitats i el context sociocultural de la diversitat.
- Coneixement sobre les recerques internacionals i entesa dels coneixements clau envers la diversitat.
- Coneixement sobre les diferents dimensions de diversitat i l'entesa de la implicació en els centres escolars.
- Competències per intervenir en diferents contextos socioculturals.
- Coneixement de diferents metodologies i materials per respondre a la diversitat.
- Reflexió envers la mateixa identitat i compromís envers la diversitat.

2. Comunicació i relacions

- Iniciar i mantenir una comunicació positiva amb l'alumnat, famílies i professionals de diferents contextos socioculturals.
- Reconèixer i respondre als diferents sistemes comunicatius que es poden originar als centres escolars.
- Crear una mentalitat oberta i respectuosa envers la diversitat.
- Motivar i estimular a l'alumnat a l'hora d'aprendre de manera individual i de manera col·lectiva.

- Implicar a les famílies a les activitats de l'escola i a les decisions del centre escolar.
 - Gestionar els conflictes i la violència per tal de prevenir la marginalització i el fracàs escolar.
3. Ensenyament i gestió
- Adaptar el currículum i el desenvolupament institucional a les necessitats de la diversitat.
 - Establir un entorn de participació i inclusió i segur.
 - Seleccionar i modificar mètodes d'ensenyament.
 - Avaluació diversa i crítica.
 - Utilitzar diferents exemples que tinguin en compte diferents visions culturals.
 - Avaluació sistemàtica de les pràctiques utilitzades i l'impacte en l'alumnat.

D'altra banda, UNICEF (2018:58) ens indica que les competències tecnològiques són imprescindibles per assolir aules inclusives en l'actualitat. El futur mestre hauria de dominar les següents:

1. "Reconèixer, identificar i assumir socialment i proactivament què la tecnologia té un impacte sobre la vida i els drets de la infància. Això exigeix actualitzar i/o desenvolupar noves lleis i assignar recursos per garantir un accés a Internet universal, segur i responsable per a la infància, exigint a les administracions públiques que regulin i intervinguin davant de situacions problemàtiques i perills a la xarxa i incloguin als infants en el debat sobre les TIC."
2. "Educar i sensibilitzar sobre els riscos a la xarxa, fomentant estratègies de prevenció i impulsant iniciatives de mediació entre iguals, protocols d'actuació i incloent una persona responsable d'actuació abans els riscos i aprofitament de les oportunitats d'Internet."
3. "Promoure la formació en competències digitals i en la programació escolar amb l'educació reglada per a un ús adequat de la tecnologia i per afrontar les seves amenaces:"
 - 3.1. "Formar el futur mestre en drets, valors i competències digitals per transmetre als infants una visió integral i crítica de la tecnologia, incloent-hi el pensament crític i l'educació en drets com a part de la formació digital."
 - 3.2. "Formar a tots els infants, amb especial atenció a la inclusió digital dels infants amb discapacitat, els infants migrats, els que viuen en centres de protecció o els infants en risc d'exclusió. És clau posar èmfasi en la formació d'habilitats socials i d'intercanvi, l'educació per a la diversitat, la privacitat, la seguretat i els valors cívics."
4. "Acompanyar les famílies en el procés formatiu digital de la infància, reforçant i donant suport al paper dels pares i mares a través del desenvolupament de competències i habilitats que garanteixin una mediació efectiva."
5. "Facilitar entorns segurs i inclusius i legislar per garantir que les empreses tecnològiques tinguin normes clares i s'estableixin polítiques que penalitzin o excloguin els que es comporten de manera inadequada."

- 5.1. "Impulsar la cooperació en la persecució del delictes, especialment dels delictes d'odi, a la xarxa i la seva responsabilitat en els processos àgils de retirada de continguts inapropiats."
- 5.2. "Garantir aplicacions i continguts adequats per als públics infantils."
- 5.3. "Facilitar a través d'acords amb empreses privades que la infància en risc d'exclusió social accedeixi a dispositius actualitzats i a amplitud de banda suficients per a un accés funcional i no limitador."
6. "Incloure els infants i infantes, especialment als més vulnerables, en el debat i la governança per un Internet segur i responsable, impulsant la seva participació activa:"
 - 6.1. "Incloure la perspectiva d'infància i equitat en el disseny, execució i avaluació de les polítiques públiques en aquest àmbit, garantint la implicació directa dels infants i infantes vulnerables en totes les fases, a través de mecanismes consultius i participatius."
 - 6.2. "Incloure la perspectiva d'infància i equitat en els processos d'autoregulació del sector privat relacionats amb les TIC: mecanismes de verificació de l'edat, tractament específic a les dades dels infants i els termes i recomanacions de privacitat dirigits a ells."
 - 6.3. "Impulsar la participació de la infància, especialment de la més vulnerable, a través d'un major aprofitament de les oportunitats i avantatges que ofereixen les plataformes TIC per a la participació."
7. "Avançar de manera específica en la investigació sobre l'ús i l'accés a les TIC dels infants i adolescents amb una perspectiva d'equitat, fent especial èmfasi en les característiques i necessitats particulars d'aquests infants²²."

Així mateix, altres autors han realitzat aportacions sobre la delimitació de les CEI (Alegre, 2010; Echeita, 2015; Fernández-Batanero, 2012; García, 2005; Grande i González, 2015; Liasidou i Antoniou, 2015; Moriña, Cortés, i Molina, 2015; Rodríguez, 2019; Sales-Ciges, 2006; Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma i Rouse, 2007)

Es detecten similituds entre la tipologia de competències delimitades pels diferents autors, podent-les classificar en una sèrie **d'àmbits** que, d'una manera general, els autors repeteixen. Aquests àmbits corresponen a:

1. Treball en equip i cooperació.
2. Valors i ètica.
3. *Pedagògic-didàctiques*.
4. Lideratge.
5. Tecnològiques
6. Avaluació
7. Personals.

22. UNICEF (2018). *Los niños de la brecha digital en España*. Recuperat de: http://www.infocoponline.es/pdf/ESTUDIO_In-fancia_y_TICs.pdf

També existeixen coincidències amb un **perfil de mestre inclusiu**, que hauria de tenir les següents característiques:

1. Capacitat de comunicació amb tots els agents educatius i de realitzar un treball col·laboratiu.
2. Valors i actituds positives envers la diversitat i un clar compromís amb la millora de tot l'alumnat.
3. Domini de les diferents tècniques pedagògiques i psicològiques per al treball concret a l'aula.
4. Trets de lideratge, destacant la seva capacitat per prendre decisions.
5. La capacitat d'utilitzar i reconèixer la tecnologia, així com la seva adaptació a un sistema d'aprenentatge universal.
6. Una actitud constant de millora i crítica professional i personal amb la finalitat d'oferir un benestar en les tasques diàries del centre escolar.

A continuació, s'adjunta una taula, sintetitzada i organitzada per àmbits competencials i les competències que s'han anat exposant —que constitueixen la nostra proposta de **“perfil competencial en Educació Inclusiva”**— en una primera delimitació teòrica.

Àmbits	Competències	Autors
Treball en equip i cooperació	Feedback constant amb l'alumnat.	García (2005)
	Col·laborar constantment i treballar en equip.	Echeita (2015)
	Col·laborar entre xarxes i professionals.	Liasidou i Antoniou (2015)
	Conformar equips de suport i xarxes de suport institucional.	Alegre (2010)
	Establir una relació de confiança amb les famílies i afavorir la comunicació. Informar sobre l'evolució de l'alumnat. Col·laborar amb altres agents educatius. Dissenyar activitats de treball col·laboratiu i resolució de problemes.	Fernández-Batanero (2012)
	Treballar de manera col·laborativa, flexible i adaptable. Habilitats per afavorir el diàleg i la reciprocitat amb les famílies.	Grande i González (2015)
Valors i ètica	Animar i motivar a tot l'alumnat. Compromís i actitud positiva cap a la diversitat.	García (2005)
	Suport, altes expectatives i persecució de l'èxit col·lectiu. Valorar la diversitat.	Echeita, (2015)
	Justícia Social.	Liasidou i Antoniou, (2015)
	Ajudar, dinamitzar i motivar a la recerca.	Fernández-Batanero (2012)
	Actitud positiva cap a la diversitat.	Van Laarhoven et al. (2007)
	Creure que tot l'alumnat pot aprendre i millorar en el seu aprenentatge.	Liasidou i Antoniou, (2015)
Pedagògic-didàctic	Acompanyar, corregir, avaluar, individualitzar l'aprenentatge i la planificació. Diagnosticar dificultats de l'aprenentatge. Conèixer diferents recursos i aplicar-los de manera adequada.	García (2005)
	Treballar l'aprenentatge emocional.	Echeita (2015)
	Conèixer estratègies psicopedagògiques per atendre l'alumnat.	Liasidou i Antoniou (2015)
	Identificar les necessitats i conflictes de la interacció de l'ensenyament-aprenentatge amb estudiants amb NEE. Incorporar modificacions en el currículum que els apartin el menys possible de la programació curricular.	Alegre (2010)
	Tutelar, comunicar, gestionar metodologies actives, acomodar l'ensenyament i adequar els materials.	Fernández-Batanero (2012)
	Conèixer el currículum i la seva didàctica. Saber realitzar el diagnòstic inicial.	Van Laarhoven et al. (2007)
	Aplicar estratègies a l'aula per atendre la diversitat, planificar, desenvolupar i avaluar propostes. Adaptar materials. Conèixer els recursos psicopedagògics. Afavorir l'ambient inclusiu.	Grande i González (2015)
Lideratge	Prendre decisions oportunes. Crear un clima de confiança i comunicació. Dominar els conflictes. Actuar de nexa entre les diferents diversitats del centre educatiu. Fomentar la presa de decisions en un marc comú.	Fernández-Batanero (2012)
Tecnològic	Dominar de la tecnologia.	Liasidou i Antoniou (2015)
	Utilitzar i conèixer les tecnologies assistents.	Van Laarhoven et al. (2007)
	Conèixer els recursos TIC i la seva adaptació universal.	Grande i González (2015)

Avaluació	Realitzar avaluacions amb capacitat crítica.	Liasidou i Antoniou (2015)
	Dur a terme percepcions de les potencialitats de l'alumnat i del seu context.	Alegre (2010)
	Fomentar la formació professional i personal continuada del futur mestre.	Echeita (2015)
	Identificar i desenvolupar estratègies innovadores.	Alegre (2010)
Personals	Escoltar de manera activa i amb empatia. Pacència i tolerància. Fidelitat envers els seus valors, puntualitat, responsabilitat, respecte per les normes i les regles, honestat, ètica, modelatge, assumpte de compromisos i tasques.	Fernández-Batanero (2012)
	Tenir una actitud positiva i capacitat de motivació.	Liasidou i Antoniou (2015)
	Ser capaç d'actuar de manera diferent en contextos diferents i en diferents moments.	Pantic i Florian (2015).
	Ser capaç d'actuar amb eficàcia i d'una manera motivada	
	Autonomia i reflexivitat	
	Habilitats per la comunicació i empatia	
	Capacitat de compromís i responsabilitat	Bisquerra (2005:23) Echeverría (2005:74-76)
	Tenir una imatge positiva d'un mateix; estar satisfet amb un mateix; mantenir bones relacions amb un mateix.	
	Capacitat d'automotivar-se i implicar-se emocionalment en activitats diverses de la vida personal, social, professional, del temps lliure, etc.	
	Capacitat per automotivar-se i tenir una actitud positiva davant la vida. Sentit constructiu del jo (self) i la societat; sentir-se optimista i potent (empowered) en afrontar els reptes diaris	
	Intenció d'implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics. Assumir la responsabilitat en la presa de decisions.	
	Capacitat per avaluar críticament els missatges socials, culturals i del massmedia relatius a normes socials i comportaments personals	
	Capacitat per a identificar la necessitat de suport i assistència i saber accedir als recursos disponibles apropiats	
	Capacitat per a expressar les emocions d'una manera apropiada	
	Capacitat d'autocontrol de la impulsivitat (ira, violència, comportaments de risc) i tolerància a la frustració per a prevenir estats emocionals negatius (estrès, ansietat, depressió), entre d'altres aspectes	
	Habilitat per a afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autoregulació que millorin la intensitat i la durada d'aquests estats emocionals	
	Capacitat d'actitud crítico-reflexiva davant l'entorn institucional, socioeconòmic i polític per dur a terme la seva activitat	
Capacitat d'implicació en la mateixa formació permanent, reconeixent els aspectes crítics que ha de millorar en l'exercici de la professió		
Capacitat d'afrontar els problemes i imprevistos de manera autònoma i creativa.		
Capacitat de dinamitzar el projecte i estil personal en una constant d'autenticitat i coherència		

Taula 19: Síntesi de la literatura científica revisada envers les diferents competències formatives necessàries en EI. Font: Elaboració pròpia a partir de les aportacions de tots els autors esmentats.

3.4.2. Com es pot formar: La nostra proposta pedagògica envers la FI en CEI

Pel que fa a com es pot desenvolupar la FI en CEI en el Grau d'Educació Primària, existeixen dues dimensions a tenir en compte, les quals tractarem a continuació. Aquestes corresponen a:

- a. La manera d'organitzar la Formació inicial en CEI.
- b. La metodologia a l'aula per tal de desenvolupar la FI en CEI.

Primerament, i pel que fa a la manera **d'organitzar la FI en CEI**, hi ha dos models a les universitats europees, actualment. "El model simultani/concurrent i el model consecutiu"(Rebolledo, 2015:133). En el model simultani, el component científic i el professional es cursen al mateix temps. Entenent el component científic com aquell que proporciona els continguts científics de les diferents matèries i el professional, com el que proporciona els components pedagògics, psicològics, destreses socials i comunicatives per la pràctica a l'aula, incloent-hi, doncs, les pràctiques educatives. En el model consecutiu, primer, es cursa el component general/científic, i després, el professional.

En la formació dels futurs mestres/as d'Educació Infantil i Primària, gairebé tots els països europeus apliquen un model simultani. En el cas de França, Portugal, Eslovènia i una petita part d'Itàlia han optat per un model consecutiu. A Bulgària, Estònia, Polònia, Eslovènia i al Regne Unit es pot optar per qualsevol dels dos models (Comissió Europea, 2017).

Existeix poca recerca que mesuri l'impacte en el futur mestre dels dos models formatius. La literatura revisada exposa que els models de formació simultanis solen tenir més avantatges, ja que poden aportar una visió més ajustada de la realitat, la qual ajuda a reflexionar i desenvolupar estratègies didàctiques. A més permeten una experiència més integrada de l'aprenentatge. La formació consecutiva, en canvi, pot generar un perfil acadèmic del professional amb una percepció falsa del docent (Esteve, 2005) així com un aprenentatge més aviat fragmentat i no integrat (Musset, 2010). També es poden donar casos on es combinin tots dos models. Segons Eurydice (2013), la gran majoria de països Europeus adopten un model simultani de la formació docent i és la universitat qui es responsabilitza d'aquesta formació. A Espanya, els Graus de Magisteri d'Educació Infantil i Primària segueixen el model concurrent simultani.

Un altre debat actual, pel que fa a l'organització de la FI en CEI, gira entorn de la reforma dels plans d'estudi de magisteri, promoguts per el procés de Bolonia (1999) i l'assoliment de l'Espai Europeu de Educació Superior (EEES), en què es va passar d'un model dual de formació a un model integrat de formació (Izuzquiza, Echeita i Simón, 2015). El model integrat permet la possibilitat d'oferir dues tipologies de formació en CEI. Una primera, en la qual la formació de les CEI es realitza a través de mòduls o assignatures específiques, i una segona, en la qual s'ofereix una formació transversal en Educació Inclusiva. La decisió sobre quin tipus de formació implementar estaria relacionada amb la concepció que es tingui sobre Educació Inclusiva. Actualment no existeix un consens sobre quin model s'ha d'aplicar, més aviat hi ha opinions contraposades a la literatura actual. En primer lloc, defensors d'un model transversal i integral (Leiva i Gómez, 2015; Comissió Europea, 2017) i en segon lloc, hi hauria els qui consideren que la transversalitat pot ser perillosa pel fet que, en general, les responsabilitats compartides acaben sent responsabilitats de ningú (Izuzquiza et al., 2015).

Tanmateix, i si ens centrem en l'anàlisi dels factors que contribueixen a la FI en CEI, per part de diferents autors (Rebolledo, 2015; Freixa, 2017; Comissió Europea, 2017; Esteve, 2005; Musset, 2010; TE4I, 2012; Furlong, 2013), existeixen coincidències sobre quins factors s'haurien de tenir en compte. Els diferents factors corresponen a:

- El futur mestre ha de prendre contacte amb infants de diferents realitats i idiosincràsies, per tal d'afavorir els seus valors i creences inclusives.
- S'ha de transferir a l'aula universitària, projectes, experiències, en definitiva pràctiques reals al voltant de l'Educació Inclusiva.
- Cal una organització acadèmica en la qual el mestre/a generalista obtingui totes les competències en Educació Inclusiva necessàries. Tots els mestres/as hauran de fer front a la diversitat. Cal transmetre coneixements psicopedagògics a tots els mestres. Amb les noves normatives europees, la carrera d'Educació Especial podria desaparèixer.
- Un model pedagògic consensuat i meditat pel docent universitari que tingui un seguiment amb les corresponents avaluacions com a eina de reajustaments pedagògics, si així es requereix.
- La formació en els diferents centres de pràctiques ha de ser tutelada i avaluada per tal de conèixer en quin grau l'alumnat que realitza les pràctiques està interactuant amb pràctiques veritablement inclusives.
- Les TIC afavoreixen els processos d'E-A basats en el Disseny Universal d'Aprenentatge. Aquestes s'han de conèixer i s'han de saber aplicar en el context educatiu.
- L'Educació Inclusiva es relaciona de manera directa amb la capacitat crítica i d'innovació constant dels mestres, per tal d'avançar-se, així, als canvis i noves necessitats contextuals.
- El futur mestre ha de treballar de manera col·laborativa i crear espais d'aprenentatge col·laboratius. Per tant, que domini el treball col·laboratiu i es formi en valors de col·laboració és un element clau.
- S'ha de realitzar una correcta formació continuada al docent de la universitat per tal que sigui capaç d'adaptar les matèries impartides a un currículum universal.

Així doncs, per a nosaltres el model ideal en FI compleix les següents característiques:

1. S'identifica amb un model formatiu integrador i transversal, ja que la inclusió es dona en tots els contextos i assignatures, per tant, seria ideal que tots els docents universitaris impartissin les seves assignatures seguint els principis inclusius i que aquests fossin consensuats prèviament.
2. Respon a un model simultani: la teoria i la pràctica han d'estar en constant interacció.
3. Duu intrínsecs una sèrie d'elements que s'haurien de tenir en compte per l'organització i planificació de la FI. Aquests són els següents:
 - Formació envers la concepció i els valors educatius inclusius. Entenent que el reforç dels valors inclusius augmenten la futura motivació de la seva transferència a l'aula.
 - Incloure en la formació l'experiència, d'almenys, una pràctica inclusiva positiva. Experimentar pràctiques inclusives positives reforça l'actitud i les creences cap a una Educació Inclusiva.
 - Conèixer i relacionar-se abans d'exercir de mestre amb col·lectius diversos. El tracte i coneixement cap a col·lectius diversos afavoreix a disminuir prejudicis i idees preconcebudes poc objectives.

- Conèixer com afavorir els processos d'inclusió a través de les TIC. Les TIC tenen una presència constant en el món educatiu i en la societat. S'ha de conèixer com aplicar-les d'una manera inclusiva.
- Formació psicopedagògiques. Aquesta formació més específica permet que el futur mestre pugui detectar a temps les necessitats del seu alumnat i intervenir de manera inclusiva.
- Fomentar el desenvolupament de les habilitats personals i interpersonals. Es requereixen mestres amb habilitats personals i interpersonals per comunicar-se amb l'alumnat amb els mateixos companys de feina i amb altres agents educatius de manera assertiva i empàtica, perseguint objectius comuns i una col·laboració constant i assumint rols de lideratge compartit quan es requereixi. Una societat inclusiva implica una societat col·laborativa que s'allunya de valors competitiu i de superioritat.

Es pot veure en la figura que es presenta a continuació les principals característiques del model de FI en CEI ideal per a nosaltres:

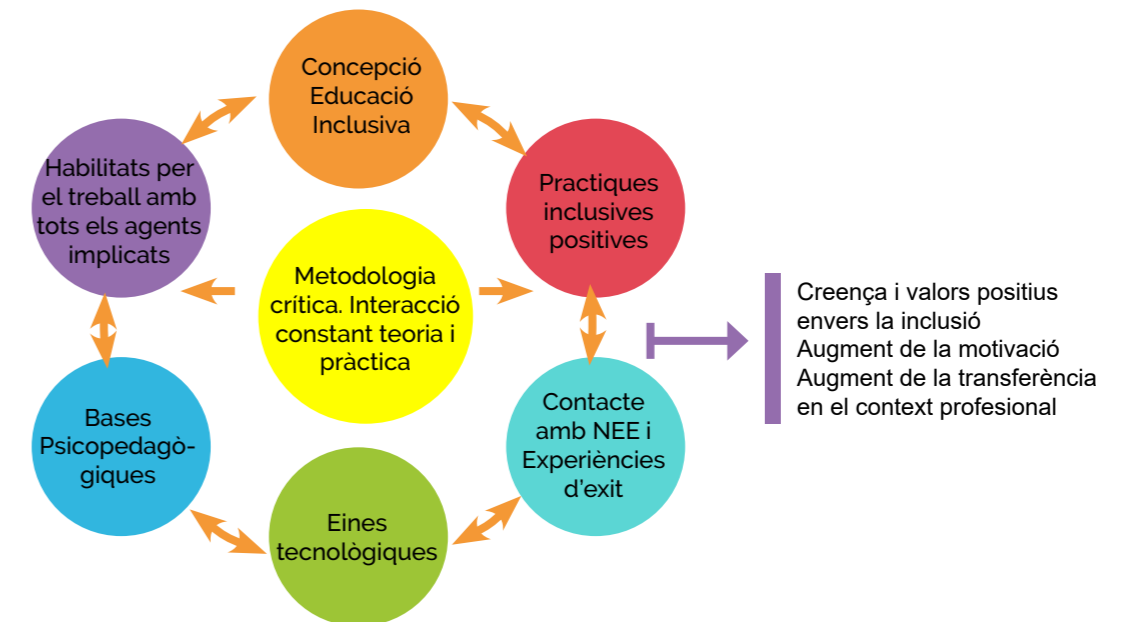


Figura 20: Metodologia per a la Formació inicial en Educació Inclusiva. Font: elaboració pròpia.

Centrant-nos ara **en la metodologia a l'aula**, la implementació de l'EEES va implicar un canvi en la visió tradicional del procés d'ensenyament-aprenentatge, centrada en el professorat, cap a una d'actual", centrada en l'alumnat (Bozu i Canto, 2009). Les principals implicacions del canvi de visió es poden observar en la següent taula:

Visió tradicional Professor instructor	Visió actual Professor tutor
<ul style="list-style-type: none"> • Protagonista principal del procés d'E-A. • Planificador del procés d'aprenentatge • Avaluador dels productes de l'aprenentatge dels estudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Guia en el procés de l'aprenentatge de l'alumnat. • Facilitador de l'assoliment de competències • Estimulador de l'aprenentatge autònom i responsable de l'alumnat • Creador de contextos per l'aprenentatge crític. • Rol de tutor i motivador per l'assoliment d'aprenentatges.

Taula 20: Visió tradicional i visió actual del procés d'E-A, en Educació Superior. Font: Bozu i Canto (2009: 95).

Els principals canvis, doncs, se centren en la reducció de les classes magistrals on el professorat és el principal protagonista de les classes, que persegueixen la implicació i el paper actiu de l'alumnat en el procés d'E-A.

Tal com sintetitza Cejas (2018), el canvi de visió ha implicat una orientació universitària cap al desenvolupament de les competències, la pluralitat metodològica i l'aprenentatge autònom de l'alumnat.

Pel que fa al desenvolupament de **les competències**, pensades des de la lògica de la dimensió personal i formativa, tal com esmenta Tejada "aquesta lògica fa referència a les diferents categories de competències en diferents dominis, en la línia de múltiples autors i que nosaltres aglutinem al voltant de tres tipus" (Tejada, 2009:11). Les tres dimensions delimitades per l'autor corresponen a:

1. "Competències teòriques o conceptuals: analitzar, comprendre i interpretar, integrant els coneixements (saber) relatius a la professió i el saber fer cognitiu."
2. "Competències psicopedagògiques i metodològiques: saber aplicar el coneixement i procediment adequat a la situació concreta, integrant el saber i el saber fer (procediments, destreses, habilitats)."
3. "Competències socials: saber relacionar-se i col·laborar amb altres persones de forma comunicativa i constructiva, integrant el saber ser i el saber estar (actituds, valors i normes)."

Tanmateix, del treball de Spencer i Spencer (1993) i del seu model de l'iceberg es desprèn l'existència de factors que influeixen en la motivació i conducta a l'hora d'assolir una competència determinada. Aquest model delimita dues variables: les variables visibles i les variables no visibles. Són el conjunt de variables no visibles les que el formador no detecta i influeixen en l'alumnat que rep la formació a l'hora d'assolir i consolidar les diferents competències. Les dues tipologies de variables contempnen els següents elements:

a. **Variables visibles**

- Habilitats: El que una persona sap fer bé.
- Coneixements: El que una persona sap d'una àrea particular.

b. **Variables no visibles**

- Valors / Rols socials: La imatge que una persona projecta cap a les altres, la qual cosa reflecteix que creu com a important a l'hora de fer o de ser.
- Autoimatge: La manera en què una persona es veu a si mateixa.
- Tret: Un patró de conducta habitual.
- Motius: Pensaments i preferències naturals i consistents que dirigeixen i mouen la conducta d'una persona.

Així doncs, el formador hauria de tenir en compte els següents elements a l'hora de formar les diferents competències al seu alumnat:

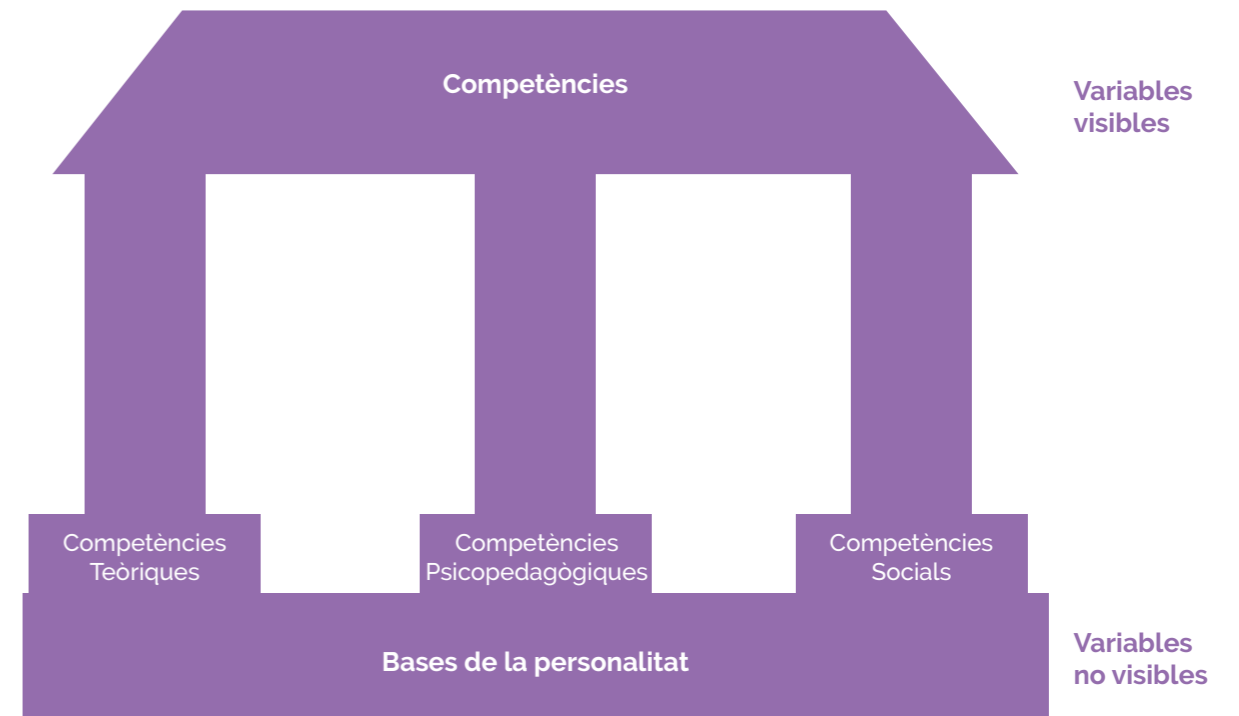


Figura 21: Dimensions de la formació de les competències. Elaboració pròpia a partir de Tejada (2009).

Pel que fa a les possibilitats metodològiques a l'hora de formar les diferents competències, segons Biggs (2005) existeixen dos tipus d'aprenentatges diferenciats: un aprenentatge superficial, per part de l'alumnat, i un aprenentatge profund. Pel que fa a l'aprenentatge superficial, les activitats d'aprenentatge requereixen d'un baix nivell. En canvi, l'aprenentatge profund implica el desenvolupament d'habilitats de pensament d'ordre superior. Segons l'autor, existeixen uns factors per part del professorat els quals impacten en l'estudiant, que acaba adoptant una de les dues tipologies de l'aprenentatge. Aquests es presenten a continuació:

Tipologia d'aprenentatge	Agents	
	Professorat	Alumnat
Superficial	<ul style="list-style-type: none"> • S'ensenya de manera poc sistemàtica, sense relacions ni nexes. • S'avaluen dades de manera independent tals com els testos d'opció múltiple o respostes curtes. • Presenta poc interès per a la matèria. • Deixa poc temps per realitzar la tasca, prioritant la cobertura del programa en comptes de la profunditat. • Provoca ansietat o expectatives restringides d'èxit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intenció d'aconseguir un aprovat just. • Prioritats extra acadèmiques que sobrepassen les acadèmiques. • temps insuficient, sobrecàrrega de treball. • Idea errònia del que es demana. • Visió escèptica de l'educació. • Ansietat elevada. • Autèntica incapacitat de comprendre els continguts concrets en un nivell profund.

Profund	<ul style="list-style-type: none"> • Ensenyar de manera que es presenti explícitament l'estructura del tema o la matèria. • Ensenyar per suscitar una resposta positiva en els estudiants generant preguntes i plantejant problemes. • Ensenyar, construint sobre la base del que els estudiants ja coneixen. • Avaluar l'estructura en comptes de dades independents. • Ensenyar i avaluar de manera que s'estimuli una atmosfera positiva de treball, en què els estudiants puguin tenir errors i aprendre d'ells. • Emfatitzar la profunditat de l'aprenentatge, en comptes de l'amplitud de la cobertura. • Utilitzar mètodes d'ensenyament i d'avaluació que recolzin els objectius explícits de l'assignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intenció d'encarar la tasca de manera significativa i adequada, la qual es pot deure a una curiositat intrínseca o a la determinació de fer bé les coses. • Bagatge apropiat de coneixements, el qual es tradueix en la capacitat de centrar-se en un nivell conceptual elevat. • Capacitat de treballar conceptualment, en comptes dels detalls inconnexos.
---------	---	--

Taula 21: Factors del model d'aprenentatge superficial i profund en el professorat i l'alumnat. Font: elaboració pròpia a partir d'Elizondo (2020) i Biggs (2005).

Es justifica doncs, la necessitat de dissenyar ambients flexibles i motivadors d'aprenentatge, que promoguin habilitats cognitives d'ordre superior.

Pel que fa a l'orientació sobre quines habilitats cognitives són d'ordre superior i quines d'ordre inferior, existeix un recurs molt útil anomenat la *Taxonomia de Bloom*, creada per Bloom et al., 1956, el qual va desenvolupar una jerarquia d'objectius educatius dividint-los en tres àmbits:

- a. Cognitiu.
- b. Afectiu.
- c. Psicomotriu.

Posteriorment, Anderson, Krathwohl, et al. (2001) van realitzar una revisió de la taxonomia de Bloom concretant i canviant l'ordre d'alguns dels seus nivells, quedant finalment de la següent manera:

Crear	Nivell complexitat alt
Avaluar	
Analitzar	
Aplicar	
Comprendre	
Recordar	Nivell complexitat baix

Figura 22: Taxonomia de Bloom. Font: Anderson, Krathwohl, et al. (2001).

Planificar el procés, doncs, d'acord amb un nivell de complexitat alt, implica una metodologia que facilita el paper actiu de l'alumnat i que, per tant, s'allunya, tal com apuntàvem com apuntàvem de les classes magistrals on l'alumnat en general recorda i comprèn informació.

El paradigma educatiu que potencia les característiques mencionades en el procés d'ensenyament-aprenentatge, tals com la profunditat en l'aprenentatge, la flexibilitat en l'aprenentatge, un paper actiu per part de l'alumnat, la possibilitat que l'alumnat desenvolupi un paper actiu en l'avaluació,

l'afavoriment de processos cognitius de complexitat alta, etc., correspon a la planificació de la formació a partir dels principis d'Educació Inclusiva (McGuire, Scott i Shaw, 2006; Hitchcock i Stahl, 2003 i Darr i Jones, 2008). La nostra proposta, doncs, se centra a formar a l'alumnat del GEP a través dels principis educatius inclusius, amb un currículum planificat a partir dels principis del Disseny Universal d'Aprenentatge, entenent que "tots els membres de la comunitat universitària poden veure's beneficiats per l'aplicació dels principis del Disseny Universal en les experiències d'ensenyament-aprenentatge" (Darr i Jones, 2008:107).

Díez i Sánchez (2015) realitzen un treball d'investigació en el que analitzen l'aplicació del Disseny Universal en l'àmbit de l'educació superior. Es conclou que, tot i existir un eix vertebrador en l'aplicació del DUA, es poden distingir quatre concepcions diferents a l'hora d'aplicar el DUA en l'educació superior (Ruiz, Solé, Echeita, Sala, i Datsira, 2012).

La primera es relaciona amb la concepció d'un Disseny Universal per l'Aprenentatge. Aquest model es basa a entendre que les barreres de l'aprenentatge no parteixen de l'estudiant, sinó dels mètodes i materials poc flexibles que s'ofereixen sovint (CAST, 2008).

La segona es relaciona amb el Disseny Instruccional Universal (DIU), aquest enfocament planteja l'aplicació de set principis per l'àmbit pedagògic universitari. Concretament, Bryson (2003: 39, citat en Díez i Sánchez, 2015:89) el defineix com "l'increment de les capacitats instruccionals en entorns universitaris, a través de la potenciació i foment de les competències i coneixement del professorat".

La tercera correspon al Disseny Universal per a la Instrucció (DUI). Aquesta concepció sorgeix de la investigació realitzada per Scott, McGuire i Shaw (2001) i es basa en l'aplicació del DUA, pensat concretament per a la universitat. Els autors amplien els set principis del (DIU) a nou. Els dos principis que s'afegeixen es relacionen amb les comunitats d'aprenentatge i la creació d'un clima adequat en els entorns pedagògics.

Finalment, i pel que fa a **la quarta** i última concepció, correspon al Disseny Universal en Educació (DUE). Tot i que Ruiz et al. (2012) i Burgstahler (2017a) no ho consideren com un paradigma per si mateix, sinó més aviat un marc filosòfic. La diferència fonamental entre el DUE i el DUA seria que la paraula educació implica una concepció més àmplia que aprenentatge pel que fa als processos i situacions a la que es refereix, a banda que el DUE se centra en el context universitari.

En la següent taula es proposen, a partir d'Elizondo (2020), els principis que abasten les quatre concepcions anteriors, així com la universitat o centre d'investigació que va liderar les concepcions:

Concepcions	Principis	Referència
Disseny Universal per l'Aprenentatge (DUA)	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar múltiples maneres de representació. • Proporcionar múltiples maneres d'acció i expressió. • Proporcionar múltiples maneres de compromís. 	CAST
Disseny Instruccional Universal (DIU)	<ul style="list-style-type: none"> • Accessible i imparcial en totes les parts. • Consistent i senzill. • Flexibilitat en la presentació, participació i ús. • Explícitament presentat i fàcilment percebut. • Proporcionar un entorn d'aprenentatge de suport. • Minimitzar l'esforç físic i els requeriments. 	University of Guelph University of Toronto
	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un clima de benvinguda a classe. • Determinar els continguts essencials del curs. • Proporcionar expectatives clares i feedback. • Explorar camins per incorporar suports naturals per a l'aprenentatge. • Utilitzar diferents maneres d'instrucció. • Proporcionar diferents maneres per tal que els estudiants puguin demostrar els seus coneixements. • Utilitzar tecnologia per millorar les oportunitats d'aprenentatge. • Fomentar el contacta professor-estudiant. 	University of Minnesota
Disseny Universal per a la instrucció (DUI)	<ul style="list-style-type: none"> • Ús equitatiu. • Ús flexible. • Ús intuïtiu i simple. • Informació perceptible. • Tolerància a l'error. • Baix esforç físic. • Mesures i espais adequats. • Comunitats d'aprenentatge. • Clima d'ensenyament acollidor i inclusiu. 	University of Connecticut
Disseny Universal en Educació (DUE)	Aplicar els set principis del Disseny Universal, no només a la instrucció o currículum, sinó a tots els aspectes relacionats amb l'educació, com els espais i materials educatius.	University of Washington

Taula 22: Les quatre concepcions de l'aplicació del DUA als estudis superiors i els seus principis. Font: Elizondo, (2020:47).

Pel que fa als enfocaments del DUA, centrats en la universitat (DIU, DUI i DUE), diferents autors han destacat la necessitat d'investigar en profunditat el seu impacte (Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell i Browder, 2007; Sala, Sánchez, Giné i Díez, 2014). Tanmateix, s'han realitzat diferents investigacions centrades en la implementació del DUA en els contextos universitaris (Elizondo, 2020; Díez i Sánchez, 2015; Sánchez, Díez i Martín, 2016). De la síntesi i revisió dels autors anteriors, s'ha elaborat la següent taula, la qual conté alguns dels projectes duts a terme a les diferents universitats, juntament amb les conclusions més rellevants de la seva aplicació:

Autors	Investigacions/projectes	Principals conclusions
Alba, Zubillaga i Sánchez (2015)	Analitzen diferents investigacions i experiències sobre DUA a través de les TIC.	La utilització del Disseny Universal per l'Aprenentatge en la formació dels docents en l'àmbit universitari es perfila com una proposta amb què els docents aprenguin a donar respostes educatives a la diversitat, en les quals les tecnologies estiguin integrades com un element del currículum des del marc de l'educació accessible i de qualitat per a tothom.
Díez i Sánchez (2015)	Investiguen estudiants universitaris amb discapacitat de 10 universitats espanyoles diferents sobre el DUA.	Es considera adequat proposar que, a través de programes de formació del docent universitari o per algun altre mitjà, es creïn continguts que proporcionin les competències necessàries perquè els docents puguin dur a terme la seva activitat acadèmica atenent les necessitats de tots els estudiants mitjançant el model DUA
Schelly, Davies i Spooner (2011)	A través del projecte ACCESS, a la Universitat de Colorado, es va formar amb seminaris d'una hora a la setmana professorat que instruïa introducció a la psicologia amb l'objectiu de generar modificacions inclusives en el currículum de l'assignatura. També es va demanar al professorat que construís un qüestionari per tal d'avaluar la percepció de l'alumnat sobre els canvis realitzats en l'assignatura.	Els resultats van mostrar un increment significatiu en la percepció dels estudiants sobre la utilització d'estratègies basades en els principis del DUA, en catorze dels vint-i-quatre ítems. Es va concloure que l'entrenament dels professionals, seguint els principis DUA, és percebut pels estudiants com quelcom positiu i que afavoreix l'educació a les aules universitàries per a tots els estudiants, al marge de les característiques individuals.
Burgstahler i Cory (2008)	En el llibre titulat Universal Design for Instruction. Reflections of students es mostren les experiències i punts de vista de diferents estudiants pel que fa a l'aplicació del DUA. Les àrees que es van tenir en compte per categoritzar les respostes dels estudiants van ser: a) el clima de la classe, b) la interacció, c) els espais físics i els productes, d) mètodes per implementar l'ensenyament, e) els recursos i tecnologies de la informació, f) el feedback, g) l'avaluació, h) les adaptacions.	La principal conclusió és que les estratègies del DUA representen una manera d'ensenyar que minimitza les necessitats d'adaptacions específiques.
Spooner et al. (2007)	Van realitzar un seguit d'accions formatives breus, dirigides a la formació del professorat sobre com desenvolupar un currículum basat en DUA.	Els resultats demostren que els grups en què es va realitzar la formació en DUA van ser capaços de crear lliçons més inclusives que les creades per un grup control.
Rose, Harbour, Johnston, Daley i Abarbanell (2006)	Investiguen el curs El repte de les diferències individuals a la Universitat de Harvard, seguint els principis DUA.	La deficiència en l'aprenentatge està centrada en l'ambient i no en l'estudiant. El DUA pot beneficiar els estudiants amb alguna tipologia de discapacitat, però, en general, la seva aplicació beneficia a tots els estudiants.
Castellana i Sala (2005)	Es va examinar a les universitats d'Espanya quines dificultats trobaven els estudiants universitaris amb discapacitat física i sensorial dins l'aula i les necessitats i dificultats que el professorat universitari tenia a l'hora d'atendre aquests estudiants. Es va realitzar una anàlisi, a partir de les dades obtingudes en entrevistes semi estructurades sobre tres aspectes: a) la formació per part del professorat en l'àmbit de la discapacitat, b) la creació de serveis especialitzats a l'atenció d'estudiants amb discapacitat, c) la situació del professorat i estudiants envers la discapacitat.	Els resultats demostren necessitats en els tres apartats (a, b i c). Els participants van destacar la necessitat de formar el professorat en aspectes de discapacitat i noves metodologies pedagògiques, adequades davant la diversitat de l'aula; desenvolupar actituds positives davant les persones amb discapacitat i noves metodologies pedagògiques; desenvolupar actituds positives envers les persones amb discapacitat, disposar dels materials amb antelació i que aquests siguin accessibles.

<p>Yuval, Procter, Korabik i Palmer (2004)</p>	<p>Realitzen una sèrie d'accions en 9 assignatures de la universitat de Guelph, que es modifiquen, seguint els principis del DUA en el context universitari. Els objectius van ser dos: a) estimular els professors en l'aplicació dels principis del DUA en les seves assignatures, b) avaluar l'impacte de l'aplicació d'aquests principis.</p>	<p>Els resultats van mostrar una relació positiva entre el nivell d'implementació de mesures del DUA i l'autoeficàcia acadèmica dels estudiants en aspectes com la concentració a classe, la memorització, la comprensió, l'explicació i discriminació de conceptes o la presa d'apunts. En segon lloc, els resultats van demostrar que els estudiants d'assignatures que van implementar més mesures DUA manifestaven més emocions positives que els d'assignatures amb menys mesures implementades. Les avaluacions proporcionades pels professors de les assignatures van assenyalar una millora dels seus coneixements sobre el DUA aplicat a l'educació superior, així com un major compromís d'aquest paradigma per a les futures activitats acadèmiques.</p>
--	---	---

Taula 23: Investigacions i principals conclusions sobre l'aplicació del model DUA en el context universitari. Font: elaboració pròpia a partir dels diferents autors esmentats.

Les investigacions anteriors justifiquen la necessitat de repensar les pràctiques docents cap a un paradigma inclusiu, ja que beneficia a estudiants i professors quan l'objectiu és millorar les condicions d'E-A, per a tothom.

A continuació, pretenem mostrar una sèrie de recursos que ajudin a incloure el DUA, en l'aprenentatge, en el context de la formació del professorat i en el context universitari.

Primerament, i tal com esmentàvem, totes les adaptacions de l'Aprenentatge Universal parteixen del DUA. Dins del punt 2.3. *Marc de referència per al desenvolupament de centres escolars més inclusius* delimitàvem tres qualitats necessàries per tal que es pugui considerar que una programació didàctica s'ha realitzat des del principi del Disseny Universal (Wehmeyer, Denise i Bashinsky, 2002):

- Ha de proporcionar múltiples maneres de comprometre's. L'alumnat difereix en les múltiples maneres amb què pot estar motivat per aprendre, es tracta, doncs, d'atraure l'interès de l'alumnat per tal que mantinguin l'esforç i es puguin autoregular.
- Ha de proporcionar múltiples maneres de representació. L'alumnat difereix en la manera de percebre i comprendre les diferents informacions. Per tant, és essencial proporcionar múltiples maneres de representació.
- Ha de proporcionar múltiples maneres per a l'acció i expressió. L'alumnat difereix en les formes en què s'aproximen i entenen els processos d'aprenentatge, per tant, és essencial oferir múltiples opcions per a l'acció i l'expressió.

Aquestes tres qualitats estan justificades per la neurociència, relacionant les tres qualitats amb tres xarxes neuronals que es vinculen a l'aprenentatge. Aquestes xarxes tal i com podem veure a la figura 23, corresponen a les xarxes: afectives, de reconeixement i estratègiques. Les xarxes afectives són les que ens ajuden a motivar-nos i implicar-nos davant dels diferents aprenentatges. Les xarxes de reconeixement ens ajuden a recordar i relacionar allò què aprenem. Finalment, les xarxes estratègiques ens ajuden a consolidar estratègies i metodologies que ens faciliten els processos d'aprenentatge.

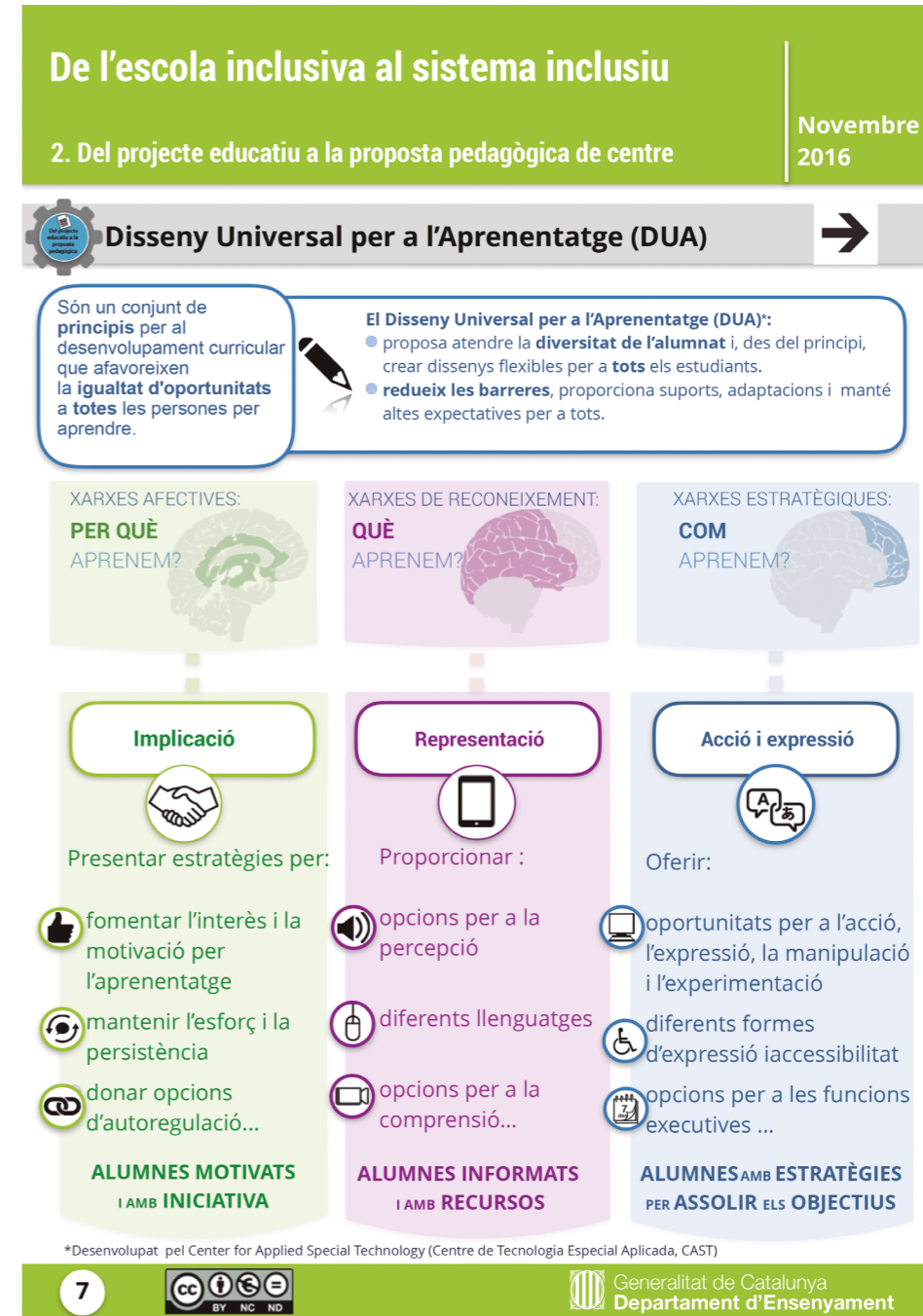
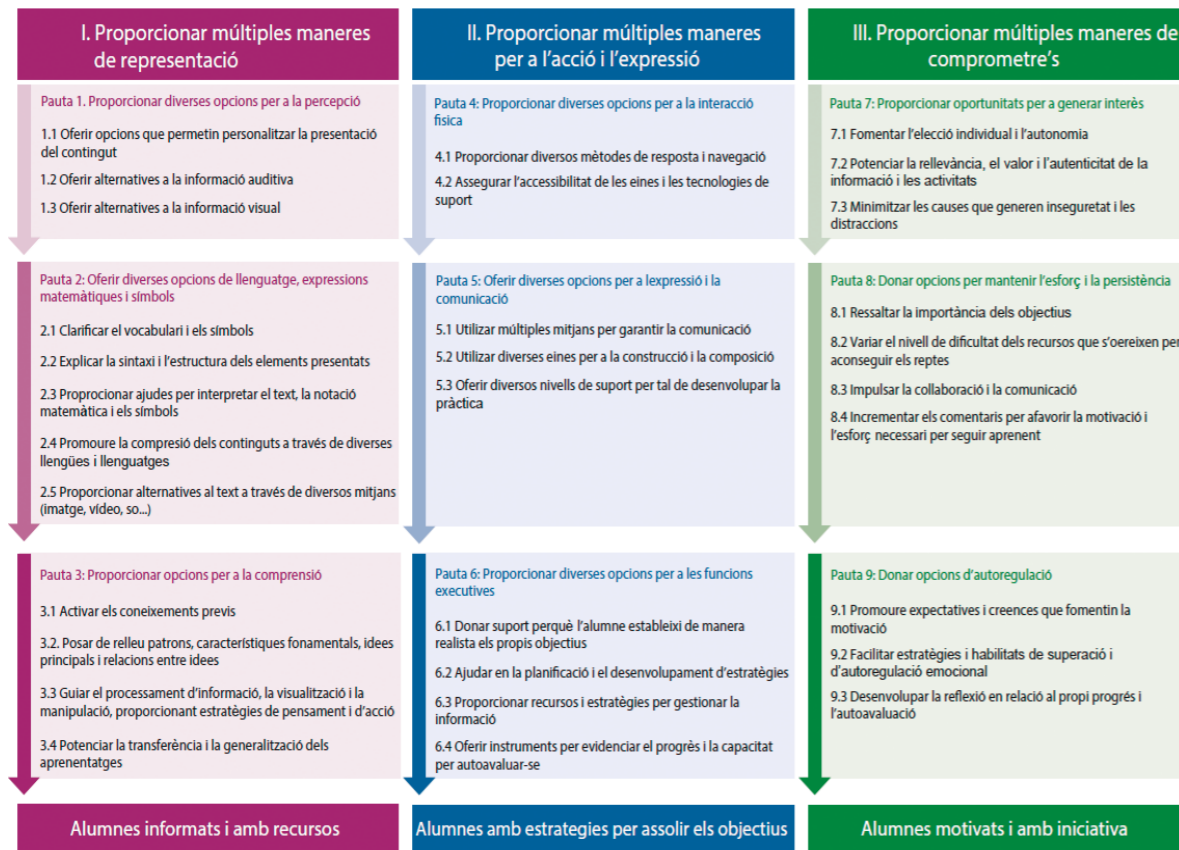


Figura 23: Disseny Universal per a l'Aprenentatge, "xarxes neuronals". Font: Departament d'Educació (2016:11)²³.

Cada un dels tres principis anteriors està dividit per pautes, amb diferents punts que les configuren. Així doncs, les pautes —amb els seus corresponents punts— proporcionen estratègies que ajuden al professorat a dissenyar el seu currículum des dels principis DUA. Les diferents pautes i punts que configuren els tres principis del model DUA, són les següents:

23. Departament d'Educació (Novembre, 2016). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom. Un projecte per a cadascú*. Recuperat de: <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/infografies/escola-inclusiva-sistema-inclusiu.pdf>

Pautes del Disseny universal per a l'aprenentatge (DUA)



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org, www.udcenter.org.
APA Citation: CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wake field, MA: Author.

Figura 24: Pautes del Disseny Universal per l'aprenentatge. Font: Departament d'Ensenyament (2015:17)²⁴

En les investigacions, citades en la taula 23, es poden veure propostes per a cadascuna de les pautes que configuren el DUA, adaptades al context universitari.

Així mateix, i a banda de la programació del currículum en el context universitari (seguint la programació DUA), es fa necessària la implementació d'una pedagogia que proporcioni els tres principis DUA a les aules universitàries, assegurant així el *principi d'implicació, de representació i d'acció-expressió*.

Elizondo (2020) realitza una síntesi d'investigacions sobre les metodologies d'E-A en el context universitari, que afavoreixen els principis DUA. L'autora classifica les metodologies segons el principi DUA que potencien. Es pot observar en la següent taula una síntesi del que exposa l'autora:

Els principis DUA	Pedagogies/metodologies	Descripció	Investigació/projectes
1. Implicació i motivació	1.1. Ludificació	S'apliquen tècniques del disseny de joc o videojocs en un entorn que inicialment no és lúdic.	Peñalva, Aguaded i Torres-Toukoumidis (2018) analitzen com els docents de les universitats espanyoles perceben i apliquen el mètode del joc a les aules en el procés d'E-A
	1.2. EscapeRoom	Joc que va acompanyat d'una narrativa que motiva i acompanya les proves que s'han de superar per assolir l'objectiu final. En educació, les diferents proves i reptes es relacionen amb el currículum.	Gómez-Urquiza et al. (2019), analitzen l'ús de l'Escape Room en la docència universitària i es confirma que millora l'aprenentatge i la motivació de l'alumnat.
	1.3. BreakoutEdu	S'ha d'aconseguir obrir una capsca tancada amb diferents cadenats. Per tal d'aconseguir els diferents codis és necessari resoldre reptes, problemes, qüestionaris i enigmes.	Moreno duu a terme dos reptes basats en aquesta proposta didàctica en una assignatura optativa de la menció de llengües estrangeres en el Grau d'Educació Primària (2019). Les conclusions apunten que el seu ús va generar un alt nivell de motivació, va permetre el treball cooperatiu i va afavorir l'adquisició de competències.
	1.4. Aprenentatge basat en jocs	El projecte europeu ProActive proposa als docents de convertir-se en dissenyadors de jocs i que participin en pràctiques d'ensenyament creatiu.	S'ha implementat en centres d'Educació infantil, primària i secundària, però també en el context universitari a Itàlia i Espanya.
	1.5. Digital Storytelling	Conté elements de la ludificació, però en relat digital. Es precisa, per tant, d'utensilis digitals i TIC.	López, Delgado-Agarra, Gómez i Cáceres-Reche apliquen aquesta estratègia en el context universitari com una estratègia de motivació (2019).
	1.6. Aprenentatge-servei	S'aprèn realitzant un servei a la comunitat.	Rubio i Escofet recullen diferents aportacions de l'ús d'aquesta metodologia a la universitat, així com els elements clau per desenvolupar-la (2018).
	1.7. Pedagogia de la cura	Se centra en la cura, en el vincle i l'ètica, es basa en la teoria desenvolupada per Gilligan (2013) en el seu llibre La moral i la teoria. Gira al voltant de la idea de posar la vida al centre en tots els àmbits de l'educació.	No existeixen investigacions en contextos universitaris

24. Departament d'Ensenyament (Desembre, 2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Recuperat de: <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva/escola-inclusiva.pdf>

2.Múltiples maneres de representació	2.1. Flippedclassroom	Va sorgir als EUA, per part dels professors Bergmann i Sams que, el 2006, van començar a gravar les seves classes per a tots aquells estudiants que no podien assistir-hi. Es van invertir les tasques i l'aula es va convertir en un lloc de dubtes i consultes i que promovia aprenentatges superiors.	Medina recull diferents experiències dutes a terme a les universitats(2017). El professor Raúl Santiago, de la Universitat de La Rioja, dirigeix actualment el projecte The flipped classroom .
	2.2. Visual thinking	Metodologia que dibuixa l'aprenentatge i serveix per organitzar i representar pensaments, conceptes i continguts a partir de dibuixos.	Des de l'Institut Nacional de Tecnologies Educatives i de Formació del Professorat (INTEF), es promou la formació de docents envers la metodologia.
	2.3. Ensenyament multinivell o aula diversificada	Es basa a gestionar el temps d'una manera flexible, implementar varietat d'estratègies d'aprenentatge i en què es parteix dels coneixements previs d'un diagnòstic inicial.	Carol Ann Tomlinson és un referent d'aquesta metodologia, realitzant investigacions des de la universitat de Virginia i com a professora de primària
	2.4. Realitat Augmentada	Actualment, s'utilitza amb freqüència a les universitats per a l'ensenyament d'idiomes, l'art o la història. Ja existeixen universitats que destinen un espai a la creació, avaluació i investigació de recursos educatius amb RA, Realitat Virtual i Realitat mixta.	Barroso, Cabeira i Leiva investiguen sobre aplicacions mòbils de RA, disseny gràfic, modelat i impressió en 3D, profunditzant en la RA com a tecnologia emergent en contextos educatius(2017).

3.Múltiples maneres d'acció i expressió	3.1. Cultura del pensament	La cultura de pensament és un entorn d'aprenentatge on es visibilitza, valora i es promou el pensament individual i grupal. L'estudiant pot ser molt més independent a l'hora d'aprendre. Per fomentar aquesta cultura a l'aula, s'ofereixen opcions per a les funcions executives i el desenvolupament de la fluïdesa en debats, propostes de discussió socràtica, fòrums de coneixement, rutines de pensament, organització de gràfics i destreses del pensament, entre altres	El doctor Robert Swartz, de la Universitat de Massachusetts, fa més de 30 anys que investiga sobre com ensenyar a pensar en educació. És el creador del mètode Thinking based learning (TBL) i director del centre per l'ensenyament del pensament .
	3.2. Pensament computacional	El pensament computacional és com un procés de formulació i resolució de problemes que aplica els conceptes fonamentals de la informàtica (Jeannette Wings, 2006). Aplicat a l'educació, suposa el desenvolupament d'un pensament lògic, seqüencial i organitzat que ofereix opcions per a les funcions executives. Desenvolupa habilitats numèriques i lingüístiques, treballa la creativitat, promou la presa de decisions i la resolució de problemes i fomenta l'aprenentatge col·laboratiu.	S'ha implementat en centres d'Educació infantil, primària i secundària, potenciat pel pla de transformació digital educativa del ministeri d'Educació i Formació Professional. Tanmateix, es fa difícil trobar propostes en el context universitari.
	3.3. Tac	Les Tecnologies per l'Aprenentatge i el Coneixement es basen a aconseguir una adequada aplicació de les tecnologies de la informació i la comunicació en un entorn d'aprenentatge, oferint, així, opcions per l'acció física, l'expressió i la comunicació.	En gairebé tots els programes universitaris es poden trobar assignatures relacionades amb la tecnologia educativa.
	3.4. Mobile learning	La UNESCO aposta per l'aprenentatge mòbil, ja que aquest promou mètodes mitjançant els quals les tecnologies de la Informació i Comunicació (TIC), fàcils de transformar i cada cop més accessibles, poden millorar l'educació. L'aprenentatge mòbil ofereix mètodes moderns de suport a l'aprenentatge, així com el seu aprenentatge mòbil, personalitzat, portàtil, cooperatiu, interactiu i ubicat en el context.	Vázquez,López i Sarasola investiguen al voltant de l'expansió del coneixement en obert, l'accessibilitat, la portabilitat i la gratuïtat del coneixement, centrant-se en Educació Superior en el model d'ensenyament massiu en obert i gratuït, MOOC (Massive open online course) (2013). Touron i Santiago analitzen la influència del Mobile Learning en el desenvolupament del talent en l'escola(2015).

Taula 24: Pedagogies i metodologies que afavoreixen els principis DUA. Font: Elaboració pròpia a partir d'Elizondo, (2020).

Tanmateix, les innovacions que s'estan aplicant en la Formació inicial dels futurs docents en CEI en l'Educació Superior, abasten altres temàtiques igualment vàlides. A continuació, s'han seleccionat tres propostes metodològiques enfocades a la FI en CEI. Aquestes són les següents:

- a. **Inclusive Practice Project (IPP):** S'ha seleccionat aquesta pràctica ja que contempla un tòpic que no s'havia esmentat encara. Es basa a afavorir la connexió entre la teoria rebuda a la universitat i la pràctica als centres educatius, amb l'objectiu de consolidar les Competències en Educació Inclusiva.
- b. **El teatre fòrum com a estratègia pedagògica promotora de la justícia social:** S'ha escollit aquesta proposta perquè contempla una altra proposta diferent de les descrites fins ara pel que fa al foment de valors socials inclusius, així com la implicació i motivació per part dels estudiants.
- c. **Avaluació d'una innovació didàctica basada en la producció cinematogràfica:** Aquesta proposta s'ha seleccionat perquè ofereix una altra manera de treballar el foment del paper actiu i crític en el procés d'aprenentatge de l'alumnat a través del cinema i els audiovisuals.

Es desenvolupa a continuació les diferents experiències:

a. Inclusive Practice Project (IPP)

En l'article anomenat *Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments*²⁵, els autors ens expliquen un projecte innovador aplicat en els programes de FI del futur mestre a la Universitat d'Aberdeen, Escòcia. Aquest programa sorgeix arran d'un canvi legislatiu per part del Govern Escocès, dirigit a reanomenar el concepte de *Special Education Need* (SENs) pel de *Additional Support Needs* (ASNs). Aquest canvi de nomenclatura implica un canvi en la mentalitat del concepte i, per tant, una direcció política clara cap a un concepte de diversitat, en què qualsevol infant pot necessitar un suport en algun moment de la seva vida. Per tant, parlem d'un concepte que s'allunya de l'etiquetatge i la individualització de les necessitats. Davant d'aquest canvi, la Universitat d'Aberdeen, aplica un programa anomenat *Inclusive Practice Project* (IPP) amb la intenció d'adreçar les implicacions generals d'aquest nou programa en la FI del futur mestre. Aquest programa el va fundar Scottish Executive (2006-2010) i els seus objectius són: (1) tenir una major consciència i comprensió dels problemes educatius i socials, que poden afectar l'aprenentatge dels infants; i (2) desenvolupar estratègies, les quals es puguin utilitzar per donar suport i fer front a aquestes dificultats. Els diferents agents implicats —futur mestre actiu, escoles i universitat, autoritats locals representatives i graduats recents— van treballar de manera cooperativa per tal d'elaborar un bon programa formatiu que complís els objectius anteriors. Dos supòsits generals van guiar el seu treball: (1) la formació del futur mestre de primària i secundària no s'ha d'oferir de manera separada, el fet que treballin de manera conjunta tots dos professionals aporta una sèrie de beneficis; i (2) es desenvolupa un nou pla d'estudis per a l'ensenyament del futur mestre basat en els principis d'Educació Inclusiva.

Per tal de desenvolupar el programa, la part més teòrica es va fonamentar en una revisió de la literatura. N'extreuen tres elements claus per la pràctica inclusiva: (1) entendre la diferència com un aspecte ordinari del desenvolupament humà, (2) convèncer al futur mestre que estan qualificats per ensenyar a tot l'alumnat, i (3) desenvolupar noves formes de col·laboració entre els estudiants. Van associar els tres elements claus anteriors amb elements de la pràctica inclusiva de Shulman (2004), qui diu que s'aprèn a ser un professional inclusiu a través del cap (coneixent), de la mà (fent)

25. Florian, L., Young, K. i Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 709–22.

i del cor (creient). La formació pretén veure si, a la pràctica, es poden assolir els conceptes que exigeix la teoria. Els principals resultats²⁶ indiquen, que les estratègies pedagògiques que mostren als estudiants sobre com atendre la diversitat a l'aula són les estratègies que proporcionen major seguretat i aporten també una visió positiva als estudiants sobre l'assoliment dels processos inclusius en la seva futura pràctica professional.

b. El teatre fòrum com a estratègia pedagògica promotora de la justícia social. Una experiència de la formació inicial del futur mestre a la Universitat de Cantàbria.

A la Universitat de Cantàbria durant el curs acadèmic 2013-2014, es va dur a terme un taller de teatre fòrum per tal de promoure la reflexió crítica i la transformació social (Calvo, Haya i Ceballos, 2015). L'objectiu era el d'aportar diferents estratègies pedagògiques que contribuïssin a la formació de futurs mestres/as compromesos amb la revisió de l'escola, la seva transformació i una millora en la participació democràtica i de justícia social. El taller va ser dinamitzat per un grup de teatre de Cantàbria²⁷ (Grupo Spiral), amb una dilatada experiència en el camp del Teatre de l'Oprimid. En aquest tipus de taller s'experimenta la realitat en primera persona des d'una òptica d'actors i espectadors. L'activitat es converteix en un debat teatralitzat en el qual s'analitzen i es tracta de modificar situacions d'opressió, que afecten en primera persona els participants. El taller va ser organitzat de la següent manera: 1) *Presentació del Teatre de l'Oprimid i del teatre fòrum, orígens i aplicacions educatives*; 2) *Realització amb l'alumnat de l'activitat Teatre Fòrum*; 3) *Reflexió i conclusions sobre el desenvolupament del taller des d'una mirada pedagògica*.

Un cop realitzada l'activitat, es va fer una avaluació qualitativa, mitjançant entrevistes als dinamitzadors i participants en les quals es preguntava: a) Presentació dels entrevistats/des, atenent la seva trajectòria formativa; b) Aspectes metodològics i organitzatius del taller, percepció del grau de participació i reflexió sobre les activitats; c) Continguts, grau d'aplicabilitat i novetat; i d) Avaluació, propostes de millora i fortaleces del taller. Els resultats indiquen que el taller va promoure:

- Habilitats per reconèixer, en primera persona, situacions de desigualtat que s'haurien de canviar.
- La invitació a provar mètodes pedagògics on el poder i el control a l'aula es gestiona de forma més delegada i no se centri en només un adult.
- Abordar temes controvertits, com l'ús del mòbil a les aules, el consum de drogues per part dels joves, la convivència i la pau en les escoles i la societat.
- La reflexió sobre la formació educativa que estan rebent, pensant en algunes millores que es podrien introduir i que tenen a veure tant amb els continguts dels plans d'estudi com amb la metodologia de la gestió de l'aula i l'organització d'espais i temps.

L'estudi conclou que davant del reclam per part dels estudiants de que la formació exposada es mantingués i l'èxit manifestat, s'exigeix la seva incorporació en els plans d'estudi, per tal que els permeti experimentar en primera persona l'aplicabilitat dels continguts, la possibilitat de discutir i debatre sobre els problemes de la pràctica professional i la realitat social. És necessari assajar possibles solucions abans d'entrar en l'àmbit professional.

26. Per tal de poder veure els resultats de manera més extensa, es poden consultar a: <http://dx.doi.org/10.1080/13603111003778536>

27. Taller Espiral. *Bienvenidos a taller espiral*. Recuperat de: <http://www.tallerespiral.com/nosotros>

c. Avaluació d'una innovació didàctica basada en la producció cinematogràfica

A la Universitat de Màlaga, dins l'assignatura *Bases psicopedagògiques de l'educació*, hi ha un mòdul titulat "Apropament del coneixement de l'altre". Durant el curs 2011-2012 es va demanar a l'alumnat, com a tasca dins del mòdul, la realització i posterior projecció d'un documental, d'una manera cooperativa (Jiménez, 2012). El projecte es va aplicar a les carreres de magisteri d'Educació Especial i Educació Física. Els objectius de la innovació es relacionaven amb l'exploració del benestar subjectiu que manifesta l'alumnat amb la proposta i el coneixement del posterior impacte formatiu en Educació Inclusiva basant-se en què una escola inclusiva implica canvis en tres àmbits—1) Organitzatiu; 2) Intervenció didàctica; 3) Comunitat social—, es proposa aquesta activitat, sent les diferents agrupacions d'alumnes/as de manera interdependent l'aspecte que es treballarà relacionat amb l'organització; el disseny d'una experiència, assumint la responsabilitat del mateix aprenentatge; la planificació i col·laboració com a treball didàctic i, per últim, el caire investigador, que té per objectiu la formació en competències amb una interacció amb el context com a treball, relacionat amb la comunitat social.

Cadascun dels grups va visualitzar diferents documentals relacionats amb la inclusió. Després, van haver de crear un documental col·laborant amb els diferents equips, fins, finalment, visualitzar els documentals resultants tots junts. Es realitza una avaluació molt detallada del projecte de manera quantitativa i qualitativa. Els principals resultats es relacionen amb un grau elevat de satisfacció per part de l'alumnat, per haver treballat amb aquesta metodologia i pels coneixements que han adquirit. Tot i que valoren la interdependència a l'hora de treballar, també consideren que hi ha masses components en el grup de treball, i això dificulta l'organització interna i la presa de decisions. Els valors més destacats són la responsabilitat, el fet de tenir un rol assignat dins el grup i ser dependents dels recursos dels altres a través de la divisió del treball. A nivell formatiu, ha permès una indagació crítica-reflexiva i l'afavoriment de creació de cultures cooperatives a l'aula. L'alumnat, també, assenyala que va servir com a estímul per la preocupació de la qualitat i del fenomen de la capacitat d'aprendre a aprendre.

3.4.3. Com es poden assolir les CEI: Les pràctiques docents.

Les pràctiques docents (*practicum*) són un component clau en la formació inicial en Educació Inclusiva dels futurs mestres (TE4I, 2012; Waitoller i Kozlezki, 2013; Comissió Europea, 2017).

Tal com indiquen Tejada i Ruiz:

"Des de la lògica de l'adquisició i desenvolupament de competències, entenem el pràcticum com 'el procediment més adequat per començar a crear saber sobre la realitat ben contextualitzada del món laboral'; saber fer per començar a gestionar procediments, eines i estratègies en el món laboral; finalment saber ser i estar entre els mitjans i recursos que constitueixen l'escenari professional. Més específicament Zabalza (2009:58) ens destaca que aquest període de formació pràctica ha d'implicar saber més (saber coses que abans no se sabien), saber fer més (saber gestionar recursos amb una destresa superior a la que es posseïa i amb més capacitat d'utilitzar aquests recursos en contextos reals), ser millor un mateix (sentir-se més satisfet, més complet, més proper a la idea del professional en què convertir-se) i estar en millors condicions de treballar i col·laborar amb altres persones."(Tejada i Ruiz, 2013:100)

Els mateixos autors defensen que la formació inicial dels futurs docents s'ha de plantejar tenint en compte dues dimensions:

- a. Trajecte epistemològic: Enfocat a la construcció i desenvolupament del coneixement professional.

- b. Trajecte praxiològic: Enfocat com un desenvolupament de l'expertesa en l'acció que, sistemàticament, s'alimenta del constant *reanàlisi* de l'experiència i permanent mobilització i construcció del coneixement.

Tots dos trajectes tindrien com a conseqüència que l'alumnat adquirís i desenvolupés el seu propi "trajecte identitari", construït en el seu conjunt d'interaccions amb el seu mestre (tutor) de referència.



Figura 25: Escenari de la pràctica pre-professional. Font: Tejada i Ruiz, (2013:101), a partir de Tejada, (2009).

La reflexió i anàlisi ha de ser un hàbit fonamental dels docents, ja que les pràctiques sense reflexió guiada corren el risc de convertir-se en experiències no educatives, en lloc d'assolir l'objectiu de permetre als mateixos alumnes reflexionar sobre qui són i com s'assumeix la diversitat a les aules (Brownell, Ross, Colón i Mc Callum, 2005; Parrilla, 1999; Sharma, 2010).

En aquest cas, en les pràctiques universitàries dels futurs docents, intervenen dues figures mentores, encarregades de la tutela i seguiment del *practicum* —el tutor universitari i el tutor del centre de pràctiques. Tal com explica Megia, per a mentor "s'entén una relació de desenvolupament personal, en la qual una persona més experimentada, o amb major coneixement, ajuda a altres menys experimentats o amb menor coneixement, l'alumne en pràctiques, a aconseguir els seus objectius, conrear les seves habilitats i desenvolupar les seves capacitats professionals" (Megia, 2015:151-170). Així doncs, es desprèn la importància d'una relació fluida i coordinada per part dels dos mentors, i així assegurar una adequada guia i formació en el període de pràctiques.

Tanmateix, a l'informe *Millora de la FI per a la docència* (MIF, 2018²⁸), arran d'un procés de debat amb agents socials i educatius, destaquen que cal una millora de la tutela i coordinació entre la universitat i els centres educatius de pràctiques. En l'informe es delimiten altres punts a millorar, tal com es mostra a continuació:

28. MIF: Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres

- a. Establir criteris per a la selecció de centres educatius com a centres formadors de pràctiques. Com a criteris s'han de tenir en compte: la implicació amb l'entorn social dels centres educatius; la implicació dels centres educatius en projectes d'innovació i millora educativa; el compromís i qualitat professional dels tutors dels centres educatius; l'existència d'un responsable en el pla de formació —per part dels centres educatius— que asseguri la coordinació pedagògica dels tutors i el seguiment dels estudiants en pràctiques, a més de la disponibilitat expressa dels estudiants en pràctiques, que podran participar en totes les activitats que desenvolupen els docents en els centres educatius.
- b. Millorar la tutorització a la universitat i als centres formadors de pràctiques.
- c. Millorar la coordinació entre la universitat i els centres educatius, com també el departament d'ensenyament, que hauria de millorar el reconeixement dels tutors.
- d. Establir criteris compartits per part de totes les universitats catalanes, identificant-ne els ítems avaluable.
- e. Oferir una edició pilot del màster en Educació Bàsica per a persones acreditades per a exercir la docència a infantil, primària i secundària.

Un altre model de Pràcticum és l'anomenat Model del Pràcticum Integrador (MPI). Parteix d'una concepció integradora, la qual permet millorar la integració entre la teoria la pràctica interprofessional així com superar la fragmentació epistemològica i professional. (Armengol, Canals, Gairín, Jarriot, Massot, Rodríguez i Sala, 2007). Els objectius principals d'aquest model són els següents:

Objectius	Per això caldrà
1. Millorar la integració entre la teoria i la pràctica Professional.	Preparar un procés d'acollida juntament amb els centres, per tal de garantir el procés d'aprenentatge dels estudiants, tot vinculant la teoria amb la pràctica professional.
	Ressituar el plantejament generalista dels pràcticums en funció de cada àmbit Professional.
	Ressituar l'orientació i el plantejament de les tutories als centres de pràcticum.
	Realitzar un seguiment i intercanvi d'experiències entre les figures implicades en el pràcticum: tutors dels centres, professors tutors de la facultat i estudiants.
2. Crear material docent orientat a la millora de la formació dels estudiants en practiques i a l'orientació i seguiment de les tutories realitzades als centres.	Implicar els centres de pràctiques i els centres formadors per a l'elaboració del material docent orientat a la millora.
3. Millorar les competències professionals dels futurs titulats.	Analitzar les competències dels estudiants en practiques als centres on desenvolupen la seva formació pràctica.
	Introduir l'estudiant en un treball interdisciplinari per al qual haurà de reflexionar sobre la pràctica, sobre els usuaris o destinataris de l'acció socioeducativa, on coneixerà les aportacions d'altres futurs professionals vinculats amb l'àmbit educatiu.
	Afavorir grups de treball d'estudiants de diferents titulacions, utilitzant la simulació de futurs equips de treball multiprofessional que estudiaran, analitzaran i resoldran a la pràctica qualsevol problema i incidència.

4. Establir grups de treball estables d'innovació docent interdepartamental que, conjuntament amb professionals externs, afavoreixin i dinamitzin l'actualització de les titulacions.	Afavorir el treball en equip, la creativitat i les actuacions transversals dins les diferents àrees de coneixement de les titulacions.
	Establir grups de treball estables entre professors de la facultat i professionals del centre, adreçats a la millora i actualització de la professionalització dels estudiants, mitjançant la realització del període de pràctiques.
	Vincular més estretament els tutors de la facultat i els tutors dels centres, de tal manera que els primers es puguin traslladar als centres i col·laborar en tot moment en els projectes que s'hi desenvolupen.

Taula 25: Objectius del Model del Pràcticum Integrador. Font: elaboració pròpia, a partir d'Armengol, Canals, Gairín, Jarriot, Massot, Rodríguez i Sala, (2007:4-5).

Fins ara, hem dibuixat un context generalitzat del *pràcticum* en els Graus de Magisteri. Tanmateix, i centrant-nos en el desenvolupament de Competències Inclusives en el context del *Pràcticum*, no tots els sistemes de formació universitària en els Graus de Magisteri segueixen el model de "doble-tutor", especificat anteriorment. En el projecte *Formació del profesorado para la educación inclusiva* (EADSNE, 2012) es recopilen diferents maneres d'organitzar i programar el *pràcticum* a Europa i Anglaterra, les quals es mostren en la següent taula:

País	Descripció experiència
Letònia	A causa de la dificultat de trobar un centre de pràctiques de qualitat que treballi les competències per avaluar des de la pràctica inclusiva, la presa de decisions i la formulació de respostes a determinades situacions es desenvolupa amb simulacres i estudis de casos pràctics. Tots els estudiants tenen l'oportunitat de comentar les seves opinions i justificar la seva posició.
Islàndia	Ha introduït la idea d'escoles associades, les quals participen activament en la formació del professorat, formant part tant els professors universitaris com els de pràctiques d'una comunitat d'ensenyament.
Malta	S'ha creat una assignatura —avaluada a través d'un projecte dut a terme durant unes pràctiques docents que duren 6 setmanes— de 4 ECTS per donar resposta a la diversitat. Es demana als estudiants que identifiquin un estudiant o grups d'estudiants (amb diferents punts forts i necessitats) en el centre on realitzen pràctiques. Han de planificar, implementar i avaluar quatre sessions que responguin a aquesta diversitat i mantenir un diari reflexiu sobre el procés. Els estudiants perceben que superen les seves pors i milloren la seva confiança a l'hora de treballar amb alumnat amb NEE, que requereixen d'un ensenyament individualitzat.
Lituània	En alguns programes de formació del professorat, els futurs mestres tenen una pràctica d'observació reflexiva a l'inici dels seus estudis. Passen unes quantes setmanes en diferents centres de pràctiques i tenen la possibilitat d'observar, reflexionar i tractar diferents experiències. Aquest programa es basa en les investigacions procedents dels EUA (Darling-Hamond et al., 2005), que indiquen que l'experiència adquirida en les pràctiques primerenques pot proporcionar un context teòric i ajudar als estudiants a comprendre la importància d'aquest aprenentatge.
Noruega	Utilitzen un model simular al de Lituània, però tracten temes específics durant cada any de pràctiques. Els temes són: <ul style="list-style-type: none"> • 1r any: El rol del professor i didàctica. • 2n any: Diversitat de l'alumnat. • 3r i 4rt any: L'escola com a organització i comunitat professional. Col·laboració amb famílies i altres agents.
Anglaterra	Els recursos per a l'ús de les Tecnologies de la Informació i Comunicació els ofereix l'Agència de Formació i Desenvolupament per als Centres escolars. Els materials per a la FI del futur mestre inclouen una guia per l'usuari, informació sobre les bases de la inclusió, vídeos i guies per observar. Es tracta que, a partir d'una tasca obligatòria, es treballi entre 6-8h amb alumnat amb alguna tipologia de NEE. Les competències que es desenvolupen a través d'aquesta pràctica es relacionen amb: <ul style="list-style-type: none"> • Procés d'E-A personalitzat. • Desenvolupament d'actituds positives. • Creació de relacions positives amb l'alumnat amb NEE. • Coneixement pràctic de l'ensenyament i habilitats per implementar-ho.

Taula 26: Organització i programació del pràcticum per l'assoliment de les CEI. Font: elaboració pròpia a partir d'EADSNE, (2012:38-43).

Així mateix, a Finlàndia han desenvolupat un programa formatiu específic que sorgeix a causa de l'existència de poques escoles inclusives en el sistema escolar finlandès (Isosomppi i Leivo, 2015) per tal de desenvolupar pràctiques inclusives en el futur mestre. Els estudiants exploren i estudien la visió d'una escola inclusiva a les interfícies de dues realitats; el context acadèmic (universitat) i el centre de pràctiques (centre educatiu). El procés de pràctica docent en Educació Inclusiva dura unes nou setmanes. La fase de camp real dura una setmana i es du a terme a diferents llocs de Finlàndia en els entorns pràctics escollits pels estudiants. Aquest procés s'inicia amb un període d'orientació comú abans de la setmana de pràctica real, impartint un mòdul d'estudi teòric, el qual té com a objectiu que l'alumnat tingui un primer coneixement teòric d'aspectes que requerirà durant les pràctiques. Un cop en el període de pràctiques es crea un manuscrit pedagògic de la pràctica d'ensenyament inclusiu per donar suport a la participació en la comunitat escolar, l'avaluació de la cultura de l'escola inclusiva, la reflexió sobre experiències significatives d'aprenentatge i la construcció cooperativa del coneixement. Es resumeixen les principals característiques d'aquest programa en la següent figura:

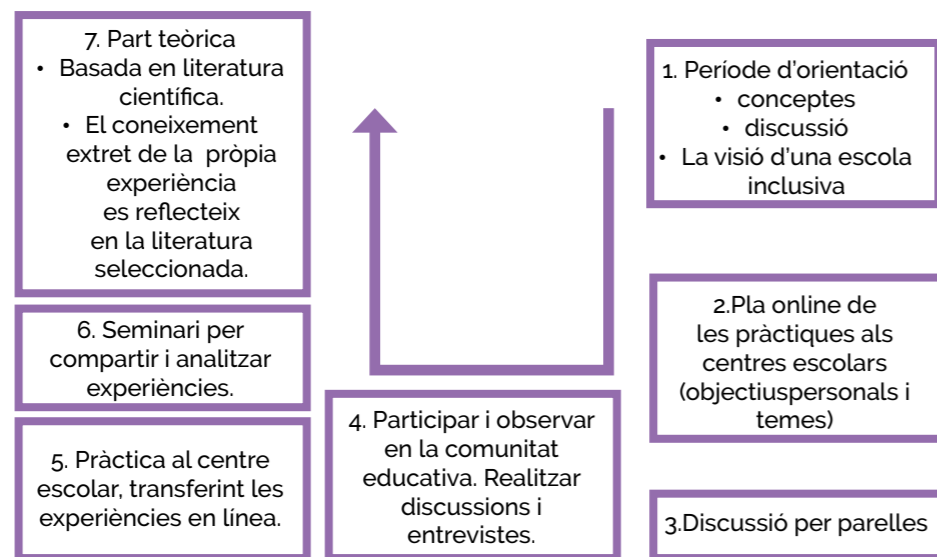


Figura 26: El desenvolupament de la FI en la pràctica per assolir CEI, un model finlandès. Font: a partir de Isosomppi i Leivo, 2015.

Durant les pràctiques, l'alumnat documenta les seves observacions i aprenentatges per tal d'analitzar-los posteriorment amb el grup-classe. La metodologia utilitzada correspon a una metodologia crítica, en què es confronten la realitat de l'individu amb la de la realitat del centre i dels seus companys i formadors. S'aprèn i es treballa de manera cooperativa i constructivista. La visió dels altres estudiants ajuda a posar en crisi la visió pròpia, o a enfortir-la. La part teòrica no es realitza fins a l'última etapa, en què, després de tenir una visió pròpia, es donarà l'oportunitat a l'estudiant de llegir articles científics relacionats amb la temàtica. Durant les mateixes pràctiques, el futur mestre pot aprendre com realitzar una avaluació adequada de les barreres i limitadors dels centres, i així proposar accions que millorin les situacions de segregació dels centres escolars. Per tant, en la formació docent és important examinar la inclusió durant tot el procés de les pràctiques i reflectir la visió d'una escola inclusiva en contraposició de la visió que tenen els centres educatius en els que realitzen les pràctiques.

Per concloure aquest apartat cal tenir en compte quines competències en Educació Inclusiva s'han de desenvolupar i avaluar en el *practicum*. Cal recordar que al BOE, en l'Ordre ECI / 3854/2007, de 27 de desembre, per la qual s'estableixen els requisits per a la verificació dels títols universitaris oficials que habilitin per a l'exercici de la professió de Mestre en Educació Infantil, Boletín Oficial del

Estado, 53735 a 53738 (2007), es delimiten una sèrie de competències que han d'assolir tots els estudiants de GEP, un cop finalitzats els seus estudis. Per tant, i tenint en compte que la universitat disposa d'autonomia a l'hora de proposar altres competències relacionades amb Educació Inclusiva, com a mínim les competències que —segur—s'haurien de tenir en compte són les delimitades en el BOE. A continuació recordem quines eren (BOE-A-2007-22446, p. 53735 a 53738):

1. "Abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i plurilingües."
2. "Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que atenguin a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte pels drets humans que conformin els valors de la formació ciutadana."
3. "Fomentar la convivència dins i fora l'aula, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes. Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal en els estudiants."
4. "Exercir les funcions de tutoria i d'orientació amb els estudiants i les seves famílies, atenent les singulars necessitats educatives dels estudiants."
5. "Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social. Assumir la dimensió educadora de la funció docent i fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa."
6. "Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la tasca docent."
7. "Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants."
8. "Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius."

3.4.4. La transferència de les CEI en el context escolar: La formació inicial d'actituds, creences i concepcions envers l'EI

Si busquem al diccionari²⁹ les definicions "d'actitud", "creença" i "concepció", trobem que l'actitud és un "estat d'ànim que s'expressa de certa manera, la creença correspon a un "ferm assentiment" i les concepcions són "el conjunt d'idees que es tenen sobre alguna cosa".

Les creences solen ser més estables i fixes, tot i que les concepcions, com que s'entenen com a construccions personals basades en el coneixement i l'experiència, tendeixen a ser relativament estables i a influir en el pensament o comportament (Entwistle i Peterson, 2004). Les concepcions i les creences influeixen en la nostres actituds. Així doncs, en funció de la concepció que tinguem sobre les persones amb NEE, influirà en la nostra predisposició i actitud a relacionar-nos amb elles (Aguado, Alcedo i Arias, 2008; Florez, Aguado i Alcedo, 2009; Bossaert, Colpin, Pijil i Petry, 2010; González i Baños, 2012, citat per González i Roses, 2016).

En el context inclusiu, aquestes actituds prenen un significat que comprèn tres components: el cognitiu, l'afectiu i el del comportament (Triandis, 1971; Eagly i Chaiken 1993, citat per de Boer, Pijil i Minnaert, 2011).

29. Dins de diccionari manual de la llengua catalana, 2011, actualitzat, wordreference.com (s.f.). Recuperat de: <https://www.wordreference.com/definicio/>

Pel que fa, al component cognitiu es relaciona directament amb les creences i coneixements: “Crec que l'alumnat amb NEE haurien d'anar a escoles ordinàries”. El component “afectiu” tindria a veure amb els sentiments: “Tinc por, que l'actitud d'alguns infants amb NEE trenquin l'ordre de la classe”. Finalment, el comportament està relacionat amb la predisposició d'actuar en referència a les actituds: “Refuso donar un suport addicional a l'alumnat amb NEE”.

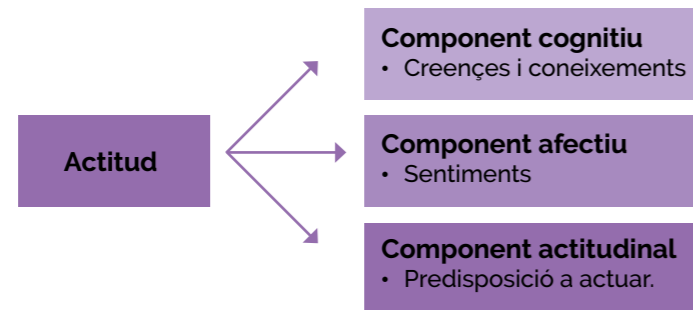


Figura 27: El concepte d'actitud i els seus tres components. Font: de Boer, Pijl i Minnaert (2011:4).

Una gran quantitat d'estudis han intentat establir quina és l'actitud del futur mestre amb relació a l'Ei. Els resultats ens dibuixen una situació de confusió, ja que ens trobem amb autors que afirmen que l'actitud del futur mestre envers l'Ei és, en general, positiva i n'hi ha d'altres que afirmen que és, en general, negativa. La recerca realitzada per de Boer, Pijl i Minnaert (2011)—en el qual es fa una revisió bibliogràfica de vint-i-sis estudis sobre les actituds dels mestres— conclou, que la majoria té una actitud negativa o neutral. En canvi, Hsien (2007) mostra que les actituds del professorat —tant en l'educació ordinària com en l'especial— són en general positives i depenen sobretot de la formació rebuda en la gestió de la diversitat, així com del sentiment de competència professional.

Tot i així, mesurar les actituds i creences del futur mestre és difícil i ens topem amb problemes de definició, validesa i fiabilitat (Clarebout, Elen, Luiten i Bamps, 2001; Schommer-Aikins, 2004). La principal dificultat metodològica és que, moltes vegades, hi ha una gran diferència entre el que el futur mestre diu, què intenta fer i què fa (Pajares, 1992, citat per Jordan et al., 2009).

Els factors, que sí que són mesurables, són aquells que impacten directament en les actituds. En la recerca mencionada anteriorment (de Boer, Pijl i Minnaert, 2011), els seus resultats mostren que la capacitació, el gènere, els anys d'experiència en ambients inclusius i la tipologia de NEE són els factors que impacten directament. Les principals conclusions són les següents:

- La capacitació del futur mestre que ha rebut una formació especialitzada continuada és més inclusiu que aquells qui no han rebut una formació continuada. Hi ha diferències significants també entre aquells qui han tingut experiències inclusives prèvies i els qui no.
- Els anys d'experiència. Els mestres que tenen entre un i cinc anys d'experiència professional tenen actituds més inclusives que aquells que d'entre sis i onze.
- Pel que fa al gènere, es conclou que, en general, el femení sol ser més inclusiu.
- La tipologia de NEE. L'alumnat que té NEE relacionades amb el comportament provoquen actituds més negatives i de rebuig que les altres tipologies de NEE.

Altres factors rellevants—que es desprenen d'altres estudis— mostren que l'actitud depèn de la disponibilitat de recursos, el suport i el temps disponible (Idol, 2006; Cardona, 2006; Horne i Timmons, 2009; Huang i Diamond, 2009; Cook i Cameron, 2010). Així doncs, pel que fa al mestre novell, si la seva capacitació és inadequada per al context actual, amb poc temps per planificar el seu treball o sense experiències prèvies d'atenció a la diversitat, tindran major probabilitat de tenir una actitud negativa (Angenscheidt i Navarrete, 2017).

Així mateix, Garzón Calvo i Orgaz (2016), en el seu estudi —el qual té per objectiu avaluar les actituds dels docents cap a la inclusió, així com conèixer les estratègies utilitzades a l'aula—, afirmen que un mestre amb una actitud negativa tendeix a reduir les estratègies aplicades a l'aula. Les que més utilitzen són les d'organització i control efectiu de l'aula, seguit d'estratègies d'ensenyament, avaluació i adaptació d'activitats i, en menor mesura, agrupaments. En la mateixa investigació, relacionen aquests resultats amb la possibilitat que els mestres utilitzin aquelles estratègies que requereixen menys temps de preparació i menys recursos.

Díaz (2001), en el seu estudi, fa un esforç per sintetitzar i delimitar quins serien els principals factors que influeixen en les actituds dels mestres. Aquestes corresponen a:

- “L'especialitat i funció docent desenvolupada al centre. Els mestres ordinaris mostren una actitud menys favorable que els professors de suport i els orientadors.”
- “La formació rebuda sobre el tema. La majoria dels professors no han rebut una formació adequada per atendre la diversitat de l'alumnat que, actualment, està present a les aules. Això condiciona la seva actitud a l'hora d'afrontar la seva pràctica, ja que no se senten capacitats per dur a terme aquesta atenció.”
- “Les expectatives sobre els alumnes amb NEE. El rendiment dels alumnes amb NEE influeix en la percepció que els mestres tenen d'ells. Les expectatives docents solen ser molt baixes, pel la qual cosa la seva actitud cap a aquests alumnes es veu condicionada.”
- “Les experiències prèvies dels mestres. Els mestres que han tingut experiències negatives amb els alumnes de les seves aules—sobretot a causa del seu comportament— mostren actituds menys favorables que aquells que han tingut una experiència més positiva.”
- “El tipus de necessitat que presenten els alumnes. Els alumnes amb NEE associades a problemes de conducta o factors psicològics solen provocar actituds negatives entre els mestres, ja que consideren que no han d'estar inclosos a l'aula ordinària.”
- “L'ajuda rebuda. L'actitud dels mestres depèn, en gran manera, del tipus d'ajuda rebuda, tant humana com material. L'assessorament d'altres professionals, el treball col·laboratiu, la flexibilitat organitzativa i els recursos i mitjans materials, influeixen en la manera d'afrontar l'atenció a la diversitat.”

(Díaz, 2001:160)

Així doncs, observem que existeix un consens a l'hora de considerar que les actituds són una de les variables més importants a l'hora de facilitar o dificultar els processos inclusius en els centres escolars, les quals s'han de desenvolupar en la formació inicial dels docents (Meijer, 2003; Dupoux, Hammond, Ingalls i Wolman, 2006; Echeita, 2007; González González, 2008; Batsiou, Bebestos, Panteli i Antoniou, 2008; Jordan, Schwartz i Mg-Ghie-Richmond, 2009; De Boer, Pijl i Minnaert, 2011; Booth i Ainscow, 2011; Novo-Corti, Muñoz-Cante, Jesús-Miguel i Cabo-Porrà, 2011)

Arribats a aquest punt, la pregunta que ens formulem és: com es poden formar les actituds dels futurs mestres? De les aportacions anteriors sobre els factors que influeixen en les actituds dels mestres es poden distingir les següents dimensions:

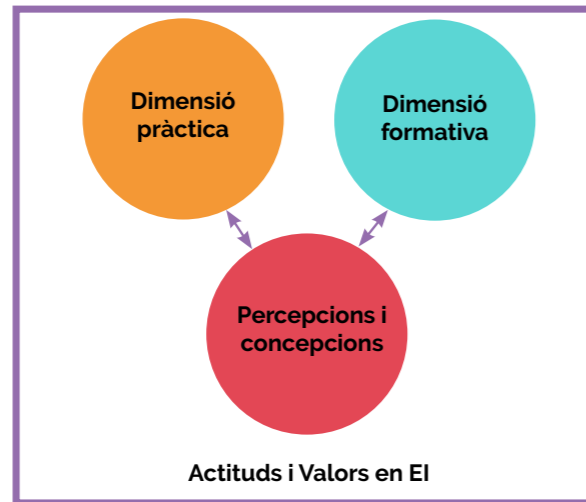


Figura 28: Dimensions condicionants de les actituds dels mestres envers l'EI. Font: elaboració pròpia.

Anteriorment destacàvem que les actituds envers la EI dels mestres estan condicionades per les percepcions i concepcions que aquests tenen. De la teoria mostrada es desprèn que l'interacció de l'alumnat amb l'àmbit formatiu (entenen aquest com l'àmbit més conceptual) i l'àmbit pràctic generen una sèrie de percepcions i concepcions que impacten de manera directa amb l'actitud dels mestres a les aules en els diferents processos d'Educació Inclusiva. Així mateix, les concepcions i percepcions que l'alumnat ja ha interioritzat abans del procés formatiu també impacten en les actituds finals. A continuació, es presenta una taula que resumeix quins factors, extrets de la teoria descrita en aquest punt, poden aparèixer en cada una de les dimensions (formativa, pràctica i les percepcions i concepcions ja interioritzades), i quin impacte poden tenir en les actituds dels mestres als centres escolars:

Dimensions	Factors	Impacte que poden tenir en les actituds dels mestres
1. Dimensió formativa	L'organització de la formació.	Una formació sobre EI més extensa en els mestres especialistes, fomenta la percepció que els especialistes en EI són els qui s'han d'encarregar de la diversitat. Per tant, genera una actitud de no responsabilitat cap al col·lectiu i el traspàs d'aquesta al mestre especialista.
	Una formació inadequada.	Genera la sensació que no estan preparats per gestionar la diversitat en la pràctica educativa. Per tant, una actitud d'inseguretat.
2. Dimensió pràctica	L'organització dels mestres	Pot reforçar una actitud de no responsabilitat envers l'alumnat divers ja que aquest és responsabilitat de l'especialista en EI.
	Manca d'experiències positives.	Potencia la percepció que l'EI no és possible en la pràctica educativa i implica una actitud poc activa i afavorida en relació als processos d'EI.
	Poc suport	Genera una actitud de rebuig i desmotivació a l'hora d'implementar els principis inclusius a l'aula.
	Poc contacte amb alumnat divers.	Foment d'actituds basades en percepcions i concepcions. Augment d'actituds de rebuig segons les característiques diverses dels infants.
3. Dimensió percepcions i concepcions ja interioritzades	Alumnat divers	La concepció de l'alumnat incideix directament en les expectatives envers l'alumnat i aquestes impacten directament amb l'actitud del mestre a l'aula.

Taula 27: Dimensions condicionants de les actituds dels mestres envers l'EI. Font: elaboració pròpia.

De les dimensions anteriors, podem distingir un seguit d'elements que podrien millorar amb una organització diferent, tant pel que fa a la formació universitària com a l'organització dels centres educatius. Centrant-nos, però, en els elements que depenen (en major grau) de la necessitat d'una formació inicial que reverteixi certes concepcions i percepcions envers l'alumnat divers, tals com una baixa expectativa, un rebuig cap a certs col·lectius més elevats que d'altres, etc. Aguado, Flórez, Alcedo, comenten el següent:

“A partir dels anys seixanta sorgeix, en l'entorn anglosaxó i sota l'enfocament de la psicologia comunitària i la filosofia de la normalització, l'interès pel tema de la modificació d'actituds cap a les persones amb discapacitat (Aguado i Alcedo, 1991; Byrd i Elliott, 1988; Donaldson, 1987; Elliott i Byrd, 1982; Horne, 1988; Verdugo, Jenaro i Arias, 1995; Wright, 1984; Yaker, 1988). En les revisions sobre el tema es destaca la possibilitat d'aconseguir un canvi cap a actituds positives a partir de la manipulació d'un o més dels components actitudinals —cognitiu, afectiu i comportamental—. Aquests canvis s'aconsegueixen sempre que no es potenciï la banda negativa i planyívola de la discapacitat, i s'emfatitzen, en canvi, les situacions d'ajust i les fites aconseguides per aquestes persones. Ja comptem en la bibliografia especialitzada amb un important nombre de programes de canvi d'actituds, implementats principalment en entorns escolars, que han demostrat ser altament eficaços” (Anderson, Schleien, McAvoy, Lais i Seligman, 1997; Díaz-Aguado, 1994; English, Goldstein, Shafer i Kaczmarck, 1997; Favazza i Odom, 1997; Grayson i Marini, 1996; Martínez, 1995; Odom i Brown, 1993; Pelechano, 1996; Pelechano, García i Hernández, 1994; Shevlin i Mona, 2000). (Aguado, Flórez, Alcedo, 2004: 667-668)

Adaptant la proposta d'Arnau, Filella, Jariot i Montané (2011), que, a partir d'un programa de canvis d'actituds, pretén disminuir els accidents de trànsit en joves preconductors perquè condueixin sense la influència de l'alcohol, incidint en cadascuna de les dimensions de l'actitud (cognició, conducta i emocions), els principals elements que es podrien tenir en compte a l'hora de generar canvis d'actituds envers l'EI, podrien ser els següents:

- FASE 1. Avaluació inicial: per tal de conèixer el perfil de l'alumnat envers l'EI.
- FASE 2. Millora de la informació: permet treballar la informació de manera personalitzada i grupal. Per això la informació es relaciona amb cada un dels ítems que conformen el qüestionari específic d'avaluació inicial.
- FASE 3. La revisió d'hàbits: contempla fins a quin punt el comportament envers l'EI està instal·lat i quines alternatives existeixen per transformar els comportaments en costums i hàbits inclusius.
- FASE 4. La integració de sentiments o emocions: inclou la transmissió d'emocions, sentiments i valors relacionats amb la comprensió experiencial. Aquestes emocions ajuden a enfortir les idees i a acceptar els nous hàbits envers la gestió de la diversitat.
- FASE 5. L'avaluació final: permet detectar a curt i mitjà termini els guanys obtinguts, i a comparar les diferències entre l'avaluació inicial i la final després del desenvolupament del procés formatiu.

Així doncs, la implementació de programes de canvis d'actituds en la formació inicial dels futurs mestres és una estratègia a tenir en compte. Tanmateix, en les diferents Fases del programa anterior caldria afegir una avaluació diferida, per tal de veure la permanència en el temps del canvis en les diferents actituds.

3.5. Limitadors i facilitadors institucionals de la formació inicial en Educació Inclusiva

De la lectura relacionada amb la formació inicial del futur mestre sobre Competències en Educació Inclusiva, s'han detectat una sèrie de dimensions les quals segons es plantegin des de la universitat poden actuar com a facilitadors o limitadors de l'assoliment de les CEI, per part dels estudiants. Les dimensions són les següents:

- a. Selecció inicial del futur alumnat als Graus de Magisteri.
- b. Les polítiques inclusives a les mateixes universitats i el paper dels docent universitaris.

Es desenvolupa, a continuació, cada una de les dimensions anteriors.

3.5.1. Selecció inicial del futur alumnat als Graus de Magisteri

La selecció inicial del futur docent és un tòpic cada cop més present en la recerca actual, tot i que segueix havent-hi poca investigació al respecte (Klassen i Kim, 2019). La realitat és que no s'ha arribat encara a cap acord de quina és la millor estratègia per tal de realitzar la selecció inicial del futur mestre.

Tanmateix, la gran majoria d'autors coincideixen en discriminar dos elements a l'hora de realitzar la selecció inicial del futur professorat. Un primer element relacionat amb les capacitats cognitives dels diferents candidats i un segon, relacionat amb discriminar un conjunt d'atributs de la persona, tals com la personalitat, la motivació, les creences i la seva disposició (Sackett, Lievens, Van Iddekinge i Kuncel, 2017).

Els dos elements anteriors s'utilitzen per intentar discriminar l'eficàcia dels diferents candidats com a futurs mestres. És en aquest punt on existeixen les majors discrepàncies i confusions en la literatura. El model d'enfocament de l'eficàcia del futur mestre anomenat *Enfocament de les tres visions* així ho explica (Steyer, Schmitt, i Eid, 1999). L'enfocament parteix de la següent pregunta: El bon mestre neix o es crea? El model diferencia tres posicions a l'hora de contestar l'anterior pregunta:

1. Una visió incremental: Els professionals encarregats de la formació superior creuen que el futur mestre esdevé un mestre de qualitat quan rep una bona formació acadèmica.
2. Una visió d'identitat: Les característiques personals són les més importants a l'hora d'esdevenir un mestre de qualitat.
3. Una visió d'interaccionisme dinàmic: Aquesta visió valora d'una manera similar l'impacte de la formació i les característiques personals a l'hora d'esdevenir un mestre i defensa que la formació és més efectiva en algun alumnat que un altre. Per tant, l'hi atribueixen un paper destacat per a una bona selecció del futur alumnat.

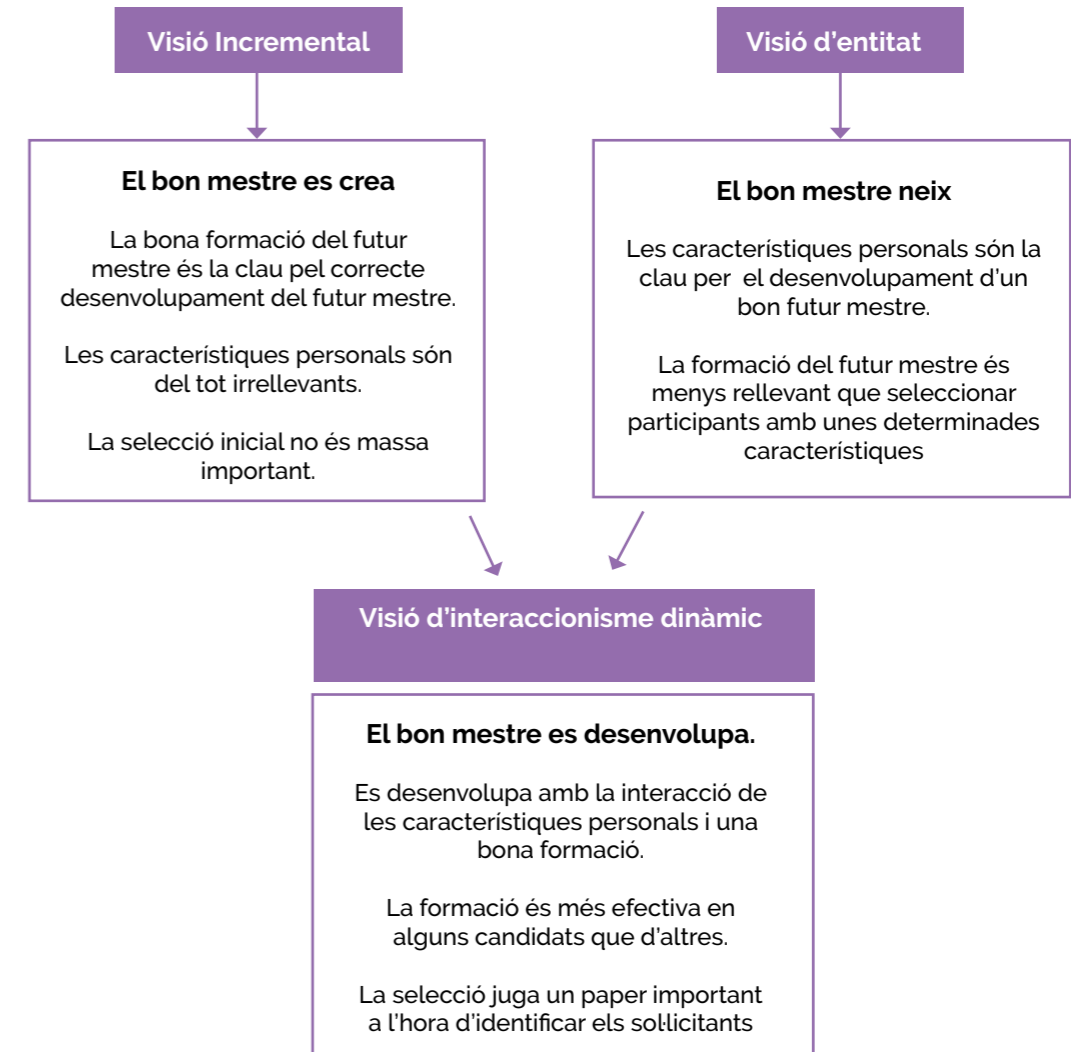


Figura 29: Teoria de les tres visions per la selecció inicial d'un futur mestre eficient. Font: elaboració pròpia a partir de Steyer, Schmitt i Eid (1999).

Per aquells amb una visió incremental, la selecció inicial del futur mestre no és prioritària ni important, ja que creuen que els atributs i habilitats del professorat es poden desenvolupar mitjançant una formació i docència adequada.

Per a aquells que tinguin una visió d'entitat, la selecció inicial ho és tot, perquè les característiques personals són immutables en gran manera i, per tant, juguen un paper fonamental en el desenvolupament d'un mestre eficaç.

Finalment, per aquells qui tenen una visió dinàmica, la selecció inicial del futur mestre és important en la mateixa mesura que ho és un correcte desenvolupament formatiu.

Basant-se en el model anterior, concretament en la visió dinàmica, Kunter, Kleickmann, Klusmann i Richter (2013) van desenvolupar un model anomenat "COACTIV". El model COACTIV proposa que es desenvolupi la competència docent amb el pas del temps, a través de l'exposició a oportunitats d'aprenentatge. Tot i així, també reconeix la influència dels factors presents en la persona, tant pel que fa a la formació inicial acadèmica com a les pràctiques. El compromís actiu i les reflexions sobre les oportunitats d'aprenentatge no només depenen de la qualitat de les oportunitats, sinó que estan

influïdes per les característiques de l'individu. Les característiques principals del model COACTIV es poden observar en la següent figura:

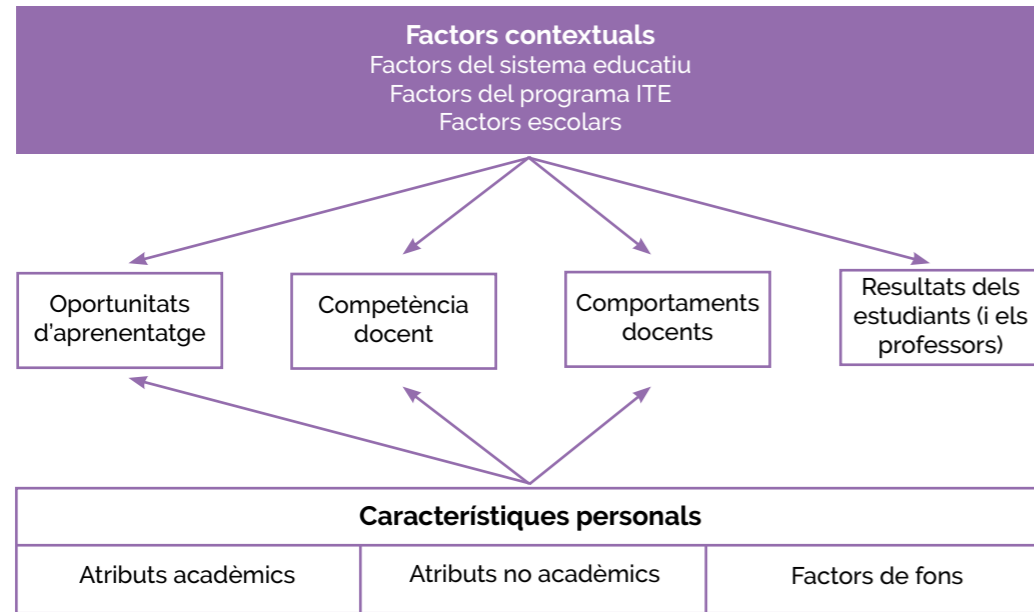


Figura 30: Visió dinàmica sobre l'eficàcia del futur. Font: elaboració pròpia, adaptat de Kunter et al. (2013).

La visió interaccionista dinàmica reconeix la importància dels atributs cognitius i no cognitius dels diferents candidats pel que fa a la Formació inicial, així com el desenvolupament de la professió o la interacció de les característiques personals amb factors ambientals.

En la recerca dirigida per Klassen i Kim (2019) pretenen delimitar quins atributs no acadèmics s'haurien de valorar en un procés de selecció inicial del futur mestre. Els atributs que s'haurien de contemplar, segons els autors i basant-se en les aportacions d'altres autors, són els següents:

1. **Autoeficàcia:** És un constructe de motivació. Creences de motivació com l'autoeficàcia mostren certa estabilitat un cop establerta (Bandura, 1999), però poden fluctuar durant la selecció inicial dels mestres (Klassen i Durksen, 2014). Les creences d'autoeficàcia d'un individu funcionen com una variable de motivació, augmentant l'esforç i la persistència de les conductes necessàries per tal d'assolir els objectius amb èxit.
2. **Personalitat:** La personalitat es refereix a atributs no cognitius, que tendeixen a expressar-se de la mateixa manera a través de diferents situacions i amb el pas del temps (McCrae i Costa, 1987). El *model dels cinc grans* és una taxonomia o classificació de trets de personalitat que analitza la composició de cinc dimensions de personalitat en el seu sentit més ampli, aquests són: obertura a l'experiència, consciència, extraversió, amabilitat i neurotisme.
3. **Creences del professor.** Les creences dels professors sobre la naturalesa del coneixement, l'aprenentatge, i la capacitat —de vegades anomenades creences epistemològiques o epistemològiques— estan relacionades amb la instrucció del comportament (Sosu i Gray, 2012). Aquestes creences, tant implícites com explícites, configuren els comportaments a l'aula i la manera d'interpretar el comportament dels estudiants. Les creences dels futurs mestres actuen com a filtres a l'hora d'interpretar el contingut i experiències formatives (Levin, 2015). Incloure una avaluació de les creences dels professors en la selecció inicial permet entendre com els candidats respondran a la formació del professorat.

A Europa, es poden distingir dos grans models d'admissió: accés obert, comú a altres estudis, i accés específic, per a la formació docent. En els sistemes específics s'afegeixen requisits d'accés a la formació inicial, que a continuació veurem reflectits, en una síntesi extreta de l'informe publicat per la Comissió Europea, 2018³⁰:

Sistemes	Universitats	Especificacions
Obert	Alemanya, Bèlgica, Croàcia, Escòcia, França, Grècia, Irlanda, Suècia	Admissió en funció de les notes de secundària (normalment es prioritzen llengua i matemàtiques).
Específic	Bèlgica-Flandes, Holanda, Anglaterra, Portugal, Espanya	Proves de coneixement
	Estònia	Entrevista sobre motivacions i personalitat.
	Àustria, Eslovàquia, Finlàndia, Hongria, Letònia, Lituània, República Txeca.	Combinen els dos anteriors.

Taula 28: Requisits d'accés als Graus de Magisteri a les universitats europees. Font: adaptació a partir de Comissió Europea (2018)³⁰

Així doncs, tot i que encara són majoritaris els països que només seleccionen al futur estudiant dels Graus de Magisteri basant-se en la nota de tall, cada cop són més els països europeus que incorporen processos de selecció específics i oberts al mateix temps.

En aquest cas, en els sistemes educatius d'alt rendiment, com Finlàndia o Singapur, s'han posicionat en la visió d'interaccionisme-dinàmic, realitzant una de les seleccions inicials del futur mestre més completes, amb què es pretén delimitar els atributs acadèmics i personals, tot tenint en compte factors contextuals.

Actualment, a les universitats públiques presencials de Catalunya, l'única selecció que es realitza per accedir al Grau d'Educació Primària, a banda de la selectivitat, és la superació de la prova d'aptitud personal (PAP). Aquesta prova es va instaurar l'any 2017 i consisteix en dos exàmens: un de competència comunicativa i raonament crític i un altre de competència logicomatemàtica. En aquestes proves es pretén valorar:

a. Competència comunicativa i raonament crític:

- La comprensió del significat intrínsec de documents escrits sobre temes d'interès general i la capacitat de sintetitzar i integrar la informació, així com la capacitat d'expressar una reflexió per escrit amb claredat i precisió i el domini suficient de sistema lingüístic que permet expressar-se amb una qualitat lingüística acceptable.
- La capacitat d'aplicar el pensament científic-tècnic i els coneixements de l'àmbit social per interpretar la informació rebuda i per predir i prendre decisions amb iniciativa i autonomia, així com la capacitat de diferenciar i valorar el coneixement científic per contrast amb altres formes de coneixement.

b. Competència logicomatemàtica:

- La capacitat d'utilitzar coneixements i habilitats relatius a diversos àmbits de les matemàtiques per resoldre exercicis, problemes i situacions d'aplicació, a més de la capacitat d'analitzar els resultats obtinguts des del punt de vista del seu raonament.

Així doncs, les universitats catalanes estarien adoptant una visió incremental, fonamentada en la idea que el bon mestre es crea.

30. Comissió Europea/EACEA/Eurydice (2018). La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperat de: http://www.uco.es/cde/pdf/actualidad/2018/La_profesion_docente_en_Europa.pdf

3.5.2. Les polítiques inclusives en les mateixes universitats i el paper dels docents universitaris

De la mateixa manera que exigim aules inclusives dins els centres escolars, és totalment pertinent exigir-les dins el sistema de formació superior universitari.

Cada cop més, les universitats són conscients que han de proporcionar serveis als estudiants amb qualsevol Necessitat Educativa Específica, per tal que aquests puguin desenvolupar el seu aprenentatge amb la millor qualitat possible. Tot i que aquests serveis no sempre es dirigeixen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, en l'actualitat altres paràmetres, com per exemple el d'assolir una universitat accessible per a tothom, el respecte cap a tots els col·lectius, la participació igualitària per part de tots els col·lectius en la vida universitària, etc, es tenen en compte. Com bé indica Shaw (2009), i considerant la varietat conceptual presentada anteriorment, ens posicionem amb l'autor quan afirma que la convivència de NEE en el context universitari és enriquidora per a tot l'alumnat. La universitat ha d'aconseguir sistemes de formació que defugin de la segregació. En el cas de la formació del futur mestre, l'existència d'un model inclusiu és veritablement enriquidora. Veure models òptims de convivència i tècniques d'ensenyament-aprenentatge totalment inclusives dins les aules universitàries, ajudarien a reafirmar la idea de possibilitat i èxit per a tothom dins d'un sistema d'aprenentatge inclusiu.

La Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (ONU, 2006), apuntava ja aquesta obligació, així com l'accés basat en l'igualtat d'oportunitats als estudis. En la convenció es van delimitar una sèrie de millores a les quals calia fer front, així com una sèrie de mesures que potenciaven l'assoliment d'universitats inclusives:

1. Per tal que l'accés i la recerca ofereixin les mateixes oportunitats en la pràctica, es requereix, moltes vegades, l'aplicació de mesures de manera individualitzada. Aquestes accions no sempre s'apliquen i, com a conseqüència, l'alumnat amb NEE queda exclòs dels sistemes formatius d'Educació Superior.
2. Les polítiques incideixen de manera directa en l'obtenció de les ajudes necessàries.
3. Cal que tots els agents implicats en la universitat (administració, direcció, cap d'estudis, futur mestre, alumnat, etc.) tinguin certa sensibilitat i coneixement, a més d'una actitud proactiva i certa motivació intrínseca per poder fer efectiva la tasca de proporcionar les mateixes possibilitats de cursar i obtenir qualsevol carrera universitària.
4. La formació continuada i activitats sensibilitzadores són bàsiques pel desenvolupament inclusiu de tots els agents implicats.
5. Treballar per a una universitat inclusiva ha de ser una acció intrínseca en la mateixa dinàmica de la universitat, però aquesta es converteix en una prioritat si el nombre d'alumnat amb NEE que accedeix als estudis universitaris és rellevant.

El nombre d'alumnat amb NEE que accedeix als estudis superiors a Catalunya està augmentant. l'informe *De nou accés d'estudiants amb discapacitat* (2016-2018), elaborat per el Consell Interuniversitari de Catalunya³¹, assenyalava un increment constant de matriculats any rere any. En deu anys, l'increment de matriculats va ser d'un 78,75%.

En el mateix informe també es poden trobar gràfiques explicatives sobre quines són les universitats que escullen aquesta tipologia d'alumnat perquè s'hi matriculin. Actualment, la UOC és la universitat que més matriculats assumeix. El 2017 s'hi va matricular un 50% de l'alumnat amb NEE existent a

31. Consell Interuniversitari de Catalunya (2017-2018). Informe de nou accés d'estudiants amb discapacitat. Recuperat de: https://universitatsirecerca.gencat.cat/web/.content/10_publicacions/6_memories/CIC/docs/Memoria_CIC_2018.pdf

Catalunya, seguit de la Universitat de Barcelona la qual n'assumeix un 20,2%. Les altres universitats n'assumirien entre un 10% i menys d'un 10% de la matriculació total. No tenim dades suficients per tal de poder justificar l'elecció de les universitats, però el més segur és que hi hagi també una relació directa amb la densitat de la població. Tot i així, podríem aventurar-nos a pensar que l'augment significatiu de la UOC es justifica per l'ús i domini de tècniques de l'àmbit tecnològic i la fàcil accessibilitat que suposa estudiar a distància.

S'especifica, en el mateix informe, que pel que fa a les vies per les quals accedeix a la universitat aquesta tipologia d'alumnat, el gruix més rellevant ho fa des de les proves d'accés (PAU), amb un 41,76%. La segona via d'accés seria la formació professional. Tot i que es matriculen més homes que dones, les diferències no són significatives. Podríem dir que hi ha accés homogeni pel que fa al gènere amb només una diferència d'un 3,18%, a favor de les matriculacions masculines. Dins les diferents NEE detectades, serien les necessitats psicològiques les que estan presents en major nombre. La branca de coneixement escollida seria, en primer lloc, la de ciències socials i jurídiques (41,79%), en segon lloc, les ciències de la salut (30,15%) i en tercer lloc, les arts i humanitats (21,49%). Pel que fa a les professions escollides, la gran majoria escull aquelles que requereixen contacte amb les persones.

Pel que fa a la formació inicial del futur mestre, en un dels últims estudis realitzat per Moriña, Cortés i Molina (2016), es demana a l'alumnat amb NEE que estigui cursant diferents carreres a les universitats espanyoles, que valorin aquesta formació. Els resultats assenyalen que segueixen existint barreres i limitacions. D'entre elles, les més rellevants corresponen a:

1. Segons l'alumnat els temaris de les assignatures són molt amplis; existeix una rigidesa del futur mestre en el procés ensenyament-aprenentatge i perceben que les relacions per part del docent universitari no són properes.
2. Demanen una actualització de tècniques i metodologies per part del docent universitari que segueixi utilitzant, en una proporció elevada, classes magistrals.
3. Exigeixen la implementació de pràctiques docents basades en el model dels principis del Disseny Universal.
4. Suggereixen que el docent universitari es formi en NEE. Ja hi ha autors que exigeixen una obligatorietat d'aquest tipus de formació.

L'alumnat també proposa un seguit de mesures formatives, aquestes serien:

1. Sensibilitzar al docent universitari per tal de respondre a l'alumnat amb NEE.
2. Conèixer la perspectiva de l'alumnat amb NEE respecte a les barreres, ajudes institucionals i la seva realitat a l'aula.
3. Conèixer el marc sociològic de les NEE i d'Educació Inclusiva.
4. Desenvolupar la normativa de cada universitat relacionada amb l'atenció de les NEE.
5. Diferenciar els tipus de NEE que podem detectar a les aules universitàries.
6. Conèixer els diferents tipus d'adaptacions curriculars que es poden realitzar.
7. Conèixer i practicar les diferents metodologies per tal d'atendre la diversitat a l'aula.
8. Revisar i adaptar els projectes docents a les necessitats dels estudiants.

Altres estudis confirmen les principals conclusions de la recerca de Moríña et al. (2016), indicant que certs professors no estan predisposats a realitzar els ajustos raonables recollits en la normativa (Yssel, Pak, i Beilke, 2016). Segons relata l'alumnat, no modifica aspectes com la metodologia o l'avaluació (Bessant, 2012, citat per Moríña i Carballo, 2018).

Amb relació al paper del docent universitari que forma al futur mestre, en el projecte (EADSNE, 2012) assenyalen que la millor formació per part dels docents universitaris és la que s'apliquen els mateixos principis i metodologies en l'educació Superior. Aquestes corresponen a (EADSNE, 2012:48):

1. "Mostrar acceptació i respecte per les diferències entre els estudiants com un factor enriquidor del seu ensenyament."
2. "Adonar-se del punt de partida de cada alumnat, avaluant els seus coneixements abans d'iniciar la formació, per tal de començar amb els continguts apropiats."
3. "Fomentar una experiència d'aprenentatge actiu i participatiu en el qual es té en consideració la diversitat d'habilitats, formes d'aprenentatge i motivació dels estudiants."
4. "Promoure la possibilitat de diversificar els continguts de l'ensenyament, permetent als estudiants escollir i utilitzar diferents formes d'expressar l'aprenentatge assolit."
5. "Diversificar els mètodes d'avaluació, recollint diferents evidències del progrés i rendiment de l'estudiant."
6. "Practicar el treball col·laboratiu i cooperatiu entre estudiants, mentre que es fa explícita la responsabilitat de cada estudiant cap al seu propi progrés."
7. "Utilitzar les TIC per facilitar l'accés i la participació dels estudiants."
8. "Fer explícits valors i principis ètics relatius als drets de tots en una educació de qualitat."
9. "Defensar en tot moment, mitjançant diferents procediments, la reflexió crítica sobre les creences i actituds envers la diversitat i com donar resposta en un ambient inclusiu."

Una de les principals barreres de la inadequada formació dels docents universitaris en Educació Inclusiva és el fet que, a Espanya, igual que a la majoria de països, la formació del docent universitari en Educació Inclusiva és voluntària i per ensenyar no es requereix rebre formació pedagògica (Carballo, 2016; Gunersel i Etienne, 2014, citat per Moríña i Carballo, 2018).

Tanmateix, existeixen models europeus en els quals la formació de formadors en Educació Inclusiva és una prioritat. A Estònia, per exemple, han ideat un model que proporciona als docents de totes les universitats cursos que inclouen aspectes sobre la diversitat existent en la societat. S'anomena *Programa Eduko* i proporciona activitats per a la formació continuada del personal docent, que s'estimula a participar en cursos, congressos, seminaris i escoles d'hivern i estiu (EADSNE, 2012). Un altre aspecte que cal millorar és el desenvolupament tecnològic dirigit a la formació i atenció de l'alumnat amb NEE, ja sigui per les adaptacions curriculars o per la comunicació, la realització d'exàmens, etc. Segons l'informe,³² l'única universitat que utilitza tecnologia punta és la UOC; s'utilitza poc el treball col·laboratiu entre el mateix alumnat, o programes de participació, sensibilització i formació, del mateix alumnat o del docent universitari.

Un bon recurs per tal que les universitats puguin avaluar l'Educació Inclusiva universitària és el *Qüestionari per a l'avaluació d'Educació Inclusiva Universitària*, creat a partir de la recerca de Herrán, Paredes i Monsalve (2017).

31. Consell Interuniversitari de Catalunya (2017-2018). Informe de nou accés d'estudiants amb discapacitat. Recuperat de: https://universitatsirecerca.gencat.cat/web/.content/10_publicacions/6_memories/CIC/docs/Memoria_CIC_2018.pdf

El seu objectiu general és aproximar-se a la comprensió relativa d'Educació Inclusiva des de la percepció dels seus principals protagonistes. Es fonamenta en l'enfocament d'Educació Inclusiva, compresa com a "factor d'excel·lència i qualitat acadèmiques". S'adreça simultàniament als tres grups d'agents claus en l'Educació Inclusiva de les universitats: directius, professors i estudiants (Herrán, Paredes i Monsalve, 2017:914).

Les dimensions que té en compte el qüestionari són les següents:

Dimensions
Coneixement
Cultura i política institucional
Alumnat
Formació i desenvolupament professional
Ensenyament

Taula 29: Dimensions i preguntes del *Qüestionari per a l'avaluació de l'Educació Inclusiva Universitària*.

Un altre recurs imprescindible per al desenvolupament d'universitats inclusives és la presència en les mateixes universitats dels serveis anomenats SAD (Servei d'Atenció a la Diversitat). No totes les universitats espanyoles disposen encara d'aquest servei. En el punt 4 s'explicita quines universitats catalanes presencials disposen d'aquest servei i les principals tasques que duen a terme.

04

Context de les universitats públiques catalanes implicades

La Universitat Autònoma de Barcelona

La Universitat de Barcelona

La Universitat de Girona

La Universitat de Lleida

La Universitat Rovira i Virgili

Les institucions universitàries presencials catalanes de dret públic es caracteritzen per ser autònomes i tenir personalitat jurídica. Han estat un element clau per desenvolupar la present tesi. El sistema universitari de Catalunya està integrat per dotze universitats, **set públiques**: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Lleida, Universitat de Girona i Universitat Rovira i Virgili; **quatre privades**: Universitat Ramon Llull, Universitat de Vic, Universitat Internacional de Catalunya i Universitat Abat Oliba CEU; i **una no presencial**: Universitat Oberta de Catalunya (Generalitat de Catalunya³²)

En la present tesi hem volgut analitzar la formació inicial dels futurs mestres en Educació Inclusiva de les universitats públiques catalanes presencials. Així doncs, de les set universitats públiques i tenint en compte que oferissin els estudis de Grau de Magisteri d'Educació Primària, les universitats convidades a participar en la recerca han estat: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Lleida, Universitat de Girona i Universitat Rovira i Virgili. En aquest punt es pretén concretar els següents aspectes:

1. Aportar informació general sobre les cinc universitats convidades.
2. L'organització que ha escollit realitzar cada universitat del pla d'estudis del Grau d'Educació Primària, amb relació a l'Educació Inclusiva.
3. Les competències en Educació Inclusiva delimitades per cada universitat en les diferents assignatures recollides en els plans d'estudi.
4. L'existència/inexistència de l'oferta a l'alumnat de la menció relacionada amb Educació Inclusiva.
5. La descripció dels centres d'atenció a la diversitat de les mateixes universitats i les seves principals característiques.

De manera general, l'estructura dels ensenyaments universitaris ha quedat definida per l'Estat espanyol en tres cicles: grau, màster universitari i doctorat, tal com mostra la imatge següent:

Estructura dels ensenyaments

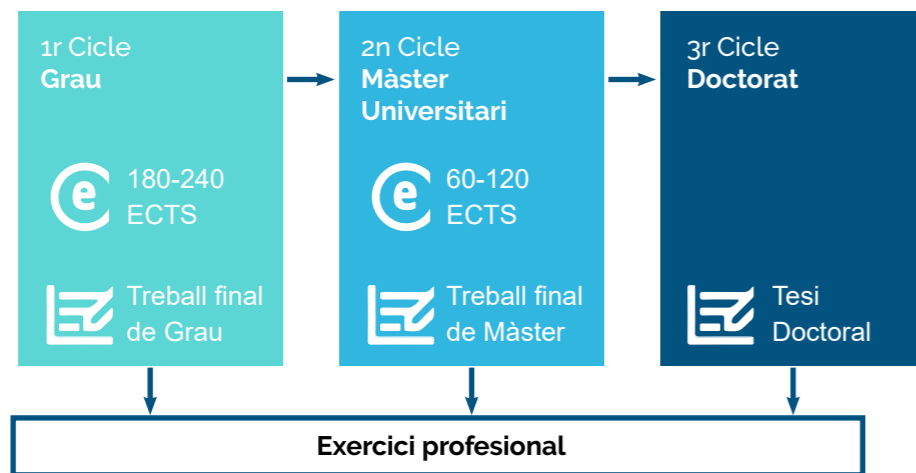


Figura 31: Estructura actual dels ensenyaments universitaris. Font: UOC³³.

32. Generalitat de Catalunya (2021). Canal universitats. Recuperat de: http://universitats.gencat.cat/ca/estudis_universitaris/universitats/
 33. UOC (2021). Estructura dels ensenyaments. Recuperat de: <https://www.uoc.edu/portal/ca/qualitat/qualitat-titulacions/estructura-ensenyaments/index.html>

Centrant-nos en el primer cicle d'ensenyament, el Grau, més concretament, en el Grau de Magisteri d'Educació Primària, cal concretar que aquest, de manera general, permet obtenir el títol oficial de graduat. Té com a finalitat l'obtenció d'una formació general, per part de l'estudiant, en una o diverses disciplines, orientades a la preparació per a l'exercici d'activitats de caràcter professional. Per a obtenir-lo caldrà haver superat entre 180 i 240 ECTS.

En la mateixa pàgina web de la UOC mostrada en el peu de pàgina, ens indiquen el següent sobre les titulacions:

“Totes les titulacions de grau s'adscriuen a alguna de les branques de coneixement següents:”

- “Arts i humanitats”
- “Ciències”
- “Ciències de la salut”
- “Ciències socials i jurídiques”
- “Enginyeria i arquitectura”

“En el cas dels graus de 240 ECTS, el pla d'estudis conté un mínim de 60 ECTS de formació bàsica, dels quals, almenys 36 estan vinculats a matèries de la branca de coneixement a la que s'adscriu el grau. A més, totes les titulacions de grau inclouen un treball final de grau (TFG) que pot tenir entre 6 i 30 crèdits ECTS.

El pla d'estudis dels graus de 180 ECTS conté com a mínim 45 ECTS de formació bàsica, 27 dels quals estan, com a mínim, vinculats a matèries de la branca de coneixement del grau. En aquest cas, els crèdits del TFG poden oscil·lar entre 6 i 23 ECTS.

Quan una titulació de grau es verifica amb mencions, per tal de dotar de certa especialització a la titulació, aquestes apareixen al títol que obté l'estudiant. Les mencions poden tenir entre 30 i 90 ECTS.”

	GRAU 240 ECTS	GRAU 180 ECTS
FORMACIÓ BÀSICA	60 ECTS	45 ECTS
	36 ECTS (mínim) vinculats a la branca de coneixement a la qual s'adscriu el grau	27 ECTS (mínim) vinculats a la branca de coneixement a la qual s'adscriu el grau
	24 ECTS restants poden ser de la mateixa o d'altres branques de coneixement.	18 ECTS restants poden ser de la mateixa o d'altres branques de coneixement.
OBLIGATÒRIES I OPTATIVES	180 ECTS	135 ECTS
PRÀCTIQUES EXTERNES	Podran tenir un màxim de 60 ECTS (si n'hi ha)	Podran tenir un màxim de 60 ECTS (si n'hi ha)
TREBALL FINAL DE GRAU	Entre 6 i 30 ECTS	Entre 6 i 23 ECTS

Taula 30: Pla d'estudis de Grau a les universitats catalanes. Font: A partir de la imatge publicada a la UOC ³⁴

34. UOC (2021). Estructura dels estudis. Recuperat de: <https://www.uoc.edu/portal/ca/qualitat/qualitat-titulacions/estructura-ensenyaments/index.html>

Actualment (des de l'any 2017), totes les universitats públiques catalanes es veuen en l'obligació de realitzar les proves anomenades Proves d'Aptitud Personal (PAP) a tot l'alumnat que vulgui accedir als Graus d'Educació Primària que consisteixen en dos exàmens sobre:

- Competències comunicatives i raonament crític.
- Competències logicomatemàtiques.

Finalment, cal esmentar que, amb relació al foment de l'Educació Inclusiva a les universitats, el setembre de 2015 l'Assemblea General de Nacions Unides va adoptar formalment l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible, recollida en el document *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, que conté 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) i 169 fites a assolir de cara al 2030. D'aquests 17 objectius, quatre, es relacionen de manera directa amb l'EI. Aquests són:

- Objectiu 4: Educació de qualitat
- Objectiu 5: Igualtat de Gènere
- Objectiu 10: Reducció de les desigualtats
- Objectiu 16: Pau i Justícia.

Totes les universitats catalanes s'han adherit a l'agenda i s'han compromès a assolir els objectius.

■ 4.1. La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

■ 4.1.1. Informació general

La UAB³⁵ ocupa una posició de lideratge en el rànquing universitari internacional més prestigiós i influent. En els darrers anys, aquest reconeixement s'ha vist afavorit pel creixent impacte de la investigació, la millora constant de la qualitat de l'ensenyament i la capacitat d'atracció de talent internacional. Aquest avenç ha estat decisiu per avançar en posicions capdavanteres entre les universitats espanyoles en els dos principals rànquings universitaris: el QS World University Ranking i el Times World Education Superior University Ranking. La mateixa universitat exposa a la seva pàgina web que "són una universitat líder, que imparteix docència de qualitat i excel·lència, diversificada, multidisciplinària i flexible, adequada a les necessitats de la societat i adaptada als nous models de l'Europa del coneixement". La UAB és reconeguda internacionalment per la qualitat i el caràcter innovador de la seva investigació. A continuació, es presenta una taula amb el volum d'estudiants i personal investigador per tal de fer-nos una idea de la magnitud d'aquesta:

35. L'explicació introductòria de cada una de les universitats han estat extretes de les dades publicades per l'Associació Catalana d'universitats públiques (ACUP). Associació creada el 2002, amb la finalitat de millorar el sistema universitari i que aquest esdevingui un motor del desenvolupament social, cultural i econòmic. ACUP (2016-2017). *Universities of catalonia, the area of university excellence in southern Europe*. Recuperat de: <http://www.acup.cat/sites/default/files/docs/universities-catalonia-2016.pdf>

Informació general UAB	Dona	Home	Total
Estudiants de grau en centres propis	15.879	10.393	26.272
Estudiants de grau equivalents a temps complet en centres propis	14.861	9.627	24.488
Titulats de grau en centres propis (2018-19)	2.804	1.726	4.530
Estudiants de màster oficial	2.353	1.551	3.904
Titulats de màster oficial (2018-19)	1.641	1.013	2.654
Estudiants de màster propi (2018-19)	1.501	625	2.126
Estudiants de formació continuada (2018-19)	4.100	1.745	5.845
Estudiants de doctorat	2.615	2.175	4.790
Tesis doctorals llegides (2018-19)	391	314	705
Estudiants estrangers de grau en centres propis	982	492	1474
Estudiants estrangers de doctorat	978	828	1.806
Personal investigador postdoctoral	86	134	220
Personal investigador en formació	270	277	547

Taula 31: Estudiants i personal investigador del curs 2019-20, UAB. Font: UAB (2019-20)³⁶

■ 4.1.2. Pla d'estudis del GEP: organització dels crèdits i l'oferta formativa en CEI

La UAB³⁷ organitza els 240 crèdits que ha de tenir el Grau d'Educació Primària al llarg dels 4 anys que dura l'estudi de Grau de la següent manera:

Curs	Formació bàsica	Obligatori	Optatius	Pràctiques externes	Treball final de Grau	Total
Primer	30	30				60
Segon	18	36		6		60
Tercer	12	34		14		60
Quart			30	24	6	60
Total	60	100	30	44	6	240

Taula 32: Organització del pla d'estudis de la UAB amb relació als 240 crèdits obligatoris en el GEP. Font: UAB (2019-2020)³⁶

Pel que fa a l'oferta formativa en CEI, a la taula següent s'hi especifiquen les assignatures obligatòries relacionades amb l'EI, així com totes les assignatures de *pràcticum* del pla d'estudi del GEP de la UAB. A més, també hi ha la menció relacionada amb EI i les assignatures optatives que, en aquest cas, es vinculen amb l'obtenció de la Menció i, per tant, l'estudiant pot escollir la Menció que vol realitzar però no les assignatures optatives. Es recull en la següent taula l'oferta formativa relacionada amb EI:

36. UAB (2019-2020). *Dades del curs 2019-2020*. Recuperat de: <https://www.uab.cat/web/dades-basiques-1345813569142.html>
 37. Tota la informació presentada en els punts (4.1.2 i 4.1.3) ha estat consultada a: UAB (2019-2020). *Grau en Educació Primària*. Recuperat de: <https://www.uab.cat/web/estudiar/llistat-de-graus/pla-d-estudis/pla-d-estudis-i-horaris/educacio-primaria-1345467811493.html?param1=1229413437355>

Oferta formativa relacionada amb EI	Nom assignatura	Curs en què s'ofereix
Assignatures obligatòries	Diferències i Inclusió	3r
Pràcticum	Pràcticum I	2n
	Pràcticum II	3r
	Pràcticum III	3r
	Pràcticum IV	4rt
	Pràcticum V	4rt
Mencions	Menció en Necessitats Educatives Específiques	4rt
Assignatures optatives relacionades per obtenir la menció	Necessitats Educatives Específiques en els Processos d'Aprenentatge	4rt
	Necessitats Educatives Específiques de Caràcter Cognitiu	4rt
	Necessitats Educatives Específiques Afectives, Emocionals i de Conducta	4rt
	Necessitats Educatives Específiques Sensorials	
	Acollida Lingüística a l'Escola	4rt
	Estratègies de Mediació	4rt

Taula 33: Oferta formativa relacionada amb EI de la UAB. Font: UAB (2019-2020)³⁶

En la següent taula s'hi poden observar les competències relacionades amb EI, de les assignatures mostrades en la taula anterior. S'han seleccionat per l'anàlisi de les seves competències aquelles assignatures que realitzarà tot l'alumnat que cursi el Grau d'Educació Primària:

Assignatura	Competències
1.Diferències i inclusió	C1.1. Identificar dificultats d'aprenentatge, informar-les i col·laborar en el seu tractament.
	C1.2. Treballar en equips i amb equips (del mateix àmbit o interdisciplinari).
	C1.3. Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat que tinguin en compte la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte cap als drets humans que conformen els valors de la formació ciutadana.
	C1.4. Valorar la diversitat com un fet natural i integrar-la positivament.
	C1.5. Desenvolupar estratègies d'aprenentatge autònom.
	C1.6. Desenvolupar les funcions de tutoria i orientació amb els estudiants i les seves famílies, atenent les necessitats pròpies dels estudiants.
	C1.7. Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat que tinguin en compte la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte cap als drets humans, tres dels pilars que conformen els valors de la formació ciutadana.
	C1.8. Identificar dificultats d'aprenentatge, informar-ne i col·laborar en el seu tractament.
	C1.9. Identificar i planificar la resolució de situacions educatives que afecten estudiants amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge.
	C1.10. Conèixer l'organització de les escoles d'Educació Primària i la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament.
	C1.11. Conèixer i aplicar les TIC a les aules.
	C1.12. Discernir selectivament sobre la informació audiovisual que contribueixi a l'aprenentatge, a la formació cívica i a la riquesa cultural.
	C1.13. Reconèixer i avaluar la realitat social i la interrelació de factors implicats com a necessària anticipació de l'acció.
	C1.14. Analitzar críticament el treball personal i utilitzar els recursos per al desenvolupament professional.
	C1.15. Reflexionar entorn les pràctiques d'aula per tal d'innovar i millorar la tasca docent.
	C1.16. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
	C1.17. Assumir que l'exercici de la funció docent s'ha d'anar perfeccionant i adaptant als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.

2.Pràcticum I, II, III, IV i V	C2.1.Participar en les propostes de millora en els diferents àmbits d'actuació que es poden establir en un centre.
	C2.2.Mantenir una actitud de respecte envers el medi (natural, social i cultural) per fomentar els valors, comportaments i pràctiques que atenguin a la igualtat de gènere, equitat i respecte als drets humans
	C2.3.Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal en els estudiants.
	C2.4.Fomentar la convivència dins i fora l'aula, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes.
	C2.5.Desenvolupar estratègies d'aprenentatge autònom.
	C2.6.Conèixer i aplicar els processos d'interacció i comunicació a l'aula i dominar les destreses i habilitats socials necessàries per tal de fomentar un clima d'aula que faciliti l'aprenentatge i la convivència.
	C2.7.Desenvolupar les funcions de tutoria i orientació amb els estudiants i les seves famílies, atenent les necessitats pròpies dels estudiants. Assumir que l'exercici de la funció docent s'ha d'anar perfeccionant i adaptant als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.
	C2.8. Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat que tinguin en compte la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte cap als drets humans, tres dels pilars que conformen els valors de la formació ciutadana.
	C2.9.Reflexionar envers les pràctiques d'aula per tal d'innovar i millorar la tasca docent. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
	C2.10.Generar propostes innovadores i competitives en la recerca i en l'activitat professional.
	C2.11.Promoure el treball cooperatiu i el treball i esforç individuals.
	C2.12.Incorporar les TIC per aprendre, comunicar-se i col·laborar en els contextos educatius i formatius.
	C2.13.Reconèixer i avaluar la realitat social i la interrelació de factors implicats com a necessària anticipació de l'acció.
	C2.14.Respectar la diversitat i pluralitat d'idees, persones i situacions.
	C2.15.Mantenir una relació crítica i autònoma pel que fa als sabers i valors i les institucions socials públiques i privades.
	C2.16.Promoure el treball cooperatiu i el treball i esforç individuals.
	C2.17.Reflexionar envers les pràctiques d'aula per tal d'innovar i millorar la tasca docent. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
	C2.18.Relacionar teoria i pràctica amb la realitat de l'aula i del centre.
	C2.19.Respectar la diversitat i la pluralitat d'idees, persones i situacions.

Taula 34: Competències de les assignatures relacionades amb EI, en el GEP de l'UAB. Font: UAB (2019-2020)³⁶

■ 4.1.3. Serveis d'atenció a la diversitat adherits a la universitat

La UAB, disposa d'un centre a l'atenció a la diversitat anomenat **PIUNE**. El seu objectiu principal és garantir que qualsevol persona, independentment de la seva discapacitat o NEE, pugui accedir als estudis superiors amb igualtat d'oportunitats i gaudir d'una vida acadèmica i social plena i autònoma a la universitat. Els serveis que ofereix són: psicopedagògics; de mobilitat; beques i ajuts econòmics; tecnològics i orientació laboral. Aquest servei ha fet públiques les dades d'atenció de casos del curs 2019-2020. Aquestes indiquen que hi ha hagut 223 estudiants beneficiaris; 655 adaptacions de les proves d'avaluació i 1.233 acompanyaments de transport adaptat.

■ 4.2. La Universitat de Barcelona (UB)

■ 4.2.1. Informació general

La Universitat de Barcelona (UB), creada el 1450, és la universitat pública catalana amb el nombre més gran d'estudiants i l'oferta educativa més àmplia. A més, és el principal centre de recerca universitari d'Espanya i un dels més importants d'Europa, tant per la quantitat de programes de recerca que desenvolupa com per l'excel·lència aconseguida en aquest camp. La Universitat de Barcelona manté una posició destacada, a escala mundial i en l'àmbit europeu i espanyol, en els rànquings més importants basats en diferents indicadors i àrees geogràfiques. Estretament lligada a la història de Barcelona i Catalunya, la Universitat de Barcelona combina la tradició amb la innovació i l'excel·lència docent. Des del 2010, la UB, és membre de la prestigiosa Lliga Europea de Recerca Universitària (LERU). Fins a la data, la institució ha estat l'única universitat espanyola convidada a participar en aquesta organització tan destacada. A continuació, es presenta una taula amb el volum d'estudiants i investigadors dels cursos 2019-2020:

Estudiants i personal investigador UB 2019-2020	Total	Percentatge dones
Estudiants de Grau	41.750	63,4%
Titulats de Grau	nd	66%
Estudiants de Màster	5.337	62,6%
Titulats de Màster	nd	62,5%
Estudiants de formació continuada	13.978	59%
Investigadors	159	41,5%
Investigadors postdoctorals	71	No especificat
Investigadors en formació	4.582	No especificat
Tesis doctorals llegendes	544	No especificat

Taula 35. La UB en xifres. Font: UB (2019-2020:4)³⁸

■ 4.2.2. Pla d'estudis del GEP: organització dels crèdits i l'oferta formativa en CEI

La UB, organitza els 240 crèdits que ha de tenir el Grau d'Educació Primària al llarg dels 4 anys que dura l'estudi de Grau de la següent manera

Tipus	ECTS
Formació bàsica	60
Obligatòria	102
Optativa	27
Pràctiques externes	45
Treball final de grau	6
TOTAL	240

Taula 36: Organització del pla d'estudis de la UB amb relació als 240 crèdits obligatoris en el GEP. Font: UB (2019-2020)³⁹.

38. UB (2019-2020). *La Universitat de Barcelona en xifres*. Recuperat de: http://www.ub.edu/gtr/documents/xifres/UBenXifres_CAT.pdf

39. Tota la informació presentada en els punts (4.2.2 i 4.2.3) ha estat consultada a: UB(2019-2020). *Grau de Mestre d'Educació Primària*. Recuperat de: <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/graus/-/ensenyament/detallEnsenyament/1071998/34>

Pel que fa a l'oferta formativa en CEI, en la taula següent s'especifiquen les assignatures obligatòries relacionades amb l'EI, així com totes les assignatures de Pràcticum del pla d'estudi del GEP de la UB. Així com la menció relacionada amb EI i les assignatures optatives que, en aquest cas, l'alumnat ha d'escollir totes les obligades de menció i una optativa com a mínim de les denominades a la següent taula com a optatives de tres crèdits:

Oferta formativa relacionada amb EI	Nom assignatura	Curs en què s'ofereix	
Assignatures obligatòries	Teoria i Pràctica de l'Escola Inclusiva	2n	
Pràcticum	Pràcticum I	2n	
	Pràcticum II	3r	
	Pràcticum III	4rt	
Mencions	Menció en Atenció a la Diversitat	4rt	
Assignatures optatives relacionades a obtenir la menció	Optatives obligades de menció de 6 crèdits	Discapacitat, Desenvolupament i Aprenentatge	4rt.
		Mesures i Suport Educatiu per a l'Alumnat amb Necessitats Específiques	4rt.
		Educació, Escola i Atenció a la Diversitat	4rt.
	Optatives de 3 crèdits	Atenció a l'Alumnat en Situació de Risc d'Exclusió Social	4rt.
		Intervenció en les Dificultats de Comunicació, Lectura i Escripció	4rt.
		Projectes i Experiències en Escoles amb relació a l'Atenció de la Diversitat	4rt.

Taula 37: Oferta formativa relacionada amb EI de la UB. Font: UB (2019-2020)³⁸

En la següent la taula es poden observar les competències relacionades amb EI de les assignatures mostrades en la taula anterior. S'han seleccionat, per l'anàlisi de les seves competències, aquelles assignatures que realitzarà tot l'alumnat que cursi el Grau d'Educació Primària.

Assignatura	Competències
1.Teoria i pràctica de l'escola inclusiva.	C1.1. Treballar en equip, col·laborant i liderant quan sigui necessari.
	C1.2. Exercir la crítica i l'autocrítica, emetent judicis raonats i comprometre's èticament, personalment i professionalment
	C1.3. Planificar, organitzar i gestionar processos, informació, resolució de problemes i projectes.
	C1.4. Treballar en equip, col·laborant i liderant quan sigui necessari.
	C1.5. Tenir iniciativa, esperit emprenedor i capacitat de generar noves idees i accions
	C1.6. Fer ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació per aprendre, comunicar-se i compartir coneixement
	C1.7. Exercir la crítica i l'autocrítica emetent judicis raonats, i comprometre's èticament, personalment i professionalment
	C1.8. Estar motivat per millorar la qualitat.
	C1.9. Tenir iniciativa, esperit emprenedor i capacitat de generar noves idees i accions

2.Pràcticum I,II,III.	C2.1. Treballar en equip, col·laborant i liderant quan sigui necessari.
	C2.2. Conèixer l'organització de les escoles d'Educació Primària i, si escau, els centres i les aules de formació de persones adultes i la diversitat d'actors i accions que implica el seu funcionament. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn i treballar en equip amb els companys com a condició necessària per millorar l'activitat professional, compartint coneixements i valorant experiències.
	C2.3. Valorar la diversitat com un fet natural i integrar-la positivament.
	C2.4. Identificar i donar suport a l'alumnat amb qui es treballa perquè no assoleix el potencial d'aprenentatge o té dificultats de comportament, emocionals o socials. També saber com sol·licitar assessorament als diferents serveis i a especialistes per atendre la diversitat de necessitats educatives especials.
	C2.5. Comprendre les característiques i condicions en què es produeix l'aprenentatge escolar i identificar com pot afectar el desenvolupament de l'alumnat i exercir la funció tutorial, orientant els alumnes i els pares del grup d'alumnes, buscant l'entesa i la cooperació amb les famílies i tenint en compte els diferents contextos familiars i estils de vida.
	C2.6. Dissenyar i desenvolupar projectes educatius, unitats de programació, entorns, activitats i materials, inclosos els digitals, que permetin adaptar el currículum a la diversitat de l'alumnat i promoure la qualitat dels contextos en els quals es desenvolupa el procés educatiu, de manera que se'n garanteixi el benestar.
	C2.7. Entendre l'aprenentatge com un fet global, complex i transcendent; autoregular l'aprenentatge propi, mobilitzar sabers de tot tipus adaptant-se a noves situacions i connectar coneixements com a mètode per elaborar-ne de nous.
	C2.8. Capacitat de transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic tant especialitzat com no especialitzat.
	C2.9. Potenciar en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica responsable i poder dinamitzar la construcció participada de normes de convivència democràtica i enfrontar-se i resoldre de manera col·laborativa situacions problemàtiques i conflictes. Ser capaç d'analitzar les desigualtats socials en el marc de la relació complexa educació-escola i el paper del mestre per reproduir-les o transformar-les.
	C2.10. Dissenyar i desenvolupar projectes educatius, unitats de programació, entorns, activitats i materials—inclosos els digitals— que permetin adaptar el currículum a la diversitat de l'alumnat i promoure la qualitat dels contextos en els quals es desenvolupa el procés educatiu, de manera que se'n garanteixi el benestar.
	C2.11. Motivar i potenciar el progrés escolar de l'alumnat en el marc d'una educació integral i promoure'n l'aprenentatge autònom, partint dels objectius i continguts propis de cada nivell educatiu, amb expectatives positives del progrés de l'alumnat, tot renunciant als estereotips establerts i externs de l'aprenentatge i desenvolupant estratègies que evitin l'exclusió i la discriminació.
	C2.12. Integrar les tecnologies de la informació i comunicació a les activitats d'ensenyament i aprenentatge guiat i autònom
	C2.13. Utilitzar l'avaluació en la seva funció pedagògica i no només acreditativa, com a element regulador i promotor per millorar l'ensenyament, l'aprenentatge i la formació pròpia, assumint la necessitat de desenvolupament professional continu mitjançant la reflexió, l'autoavaluació i la recerca sobre la pràctica pròpia.
	C2.14. Comprendre que el fet educatiu en general i els processos d'ensenyament i aprenentatge en particular són complexos. Assumir que l'exercici de la funció docent ha de millorar, actualitzar-se i adaptar-se als canvis científics, pedagògics, socials i culturals. Entendre la importància de participar en projectes d'innovació i de recerca relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, i d'introduir propostes innovadores a l'aula.
	C2.15. Exercir la crítica i l'autocrítica emetent judicis raonats, i comprometre's èticament, personalment i professionalment. Estar motivat per millorar la qualitat.

Taula 38: Competències de les assignatures relacionades amb EI, en el GEP de l'UB. Font: UB (2019-2020)³⁸

■ 4.2.3. Serveis d'atenció a la diversitat adherits a la universitat

El servei que ofereix la UB s'anomena **Unitat de Programes d'Integració (UPI)** i forma part del servei d'atenció a la recerca. El seu objectiu principal és construir una universitat inclusiva amb la participació de tots. D'entre els seus serveis destaquen: informació i assessorament; productes de suport; alumnes de suport; foment de l'ocupació; accessibilitat; projecte *Studia* i tallers *Meetup*.

■ 4.3. La Universitat de Girona (UdG)

■ 4.3.1. Informació general

La Universitat de Girona (UdG) és una universitat jove, dinàmica i pública que pretén convertir-se en una universitat de referència del Cercle Mediterrani, mitjançant l'excel·lència en la docència, la investigació i la transferència de coneixement. Cal destacar l'àmplia varietat d'àrees de coneixement, que van, des de les ciències, fins a les arts, incloent-hi salut i benestar, ciències socials, humanitats i tecnologia. El parc científic i tecnològic permet una relació més dinàmica i una millor transferència de coneixement amb el món empresarial, la xarxa productiva del país. A continuació, es presenta una taula amb el volum d'estudiants i personal investigador del curs 2019-2020:

Estudiants i personal investigador UB 2019-2020	Nombre
Estudiants de Grau a centres propis	10.383
Estudiants de Grau centres adscrits	3204
Estudiants de formació continuada	3239
Estudiants de Màster	929
Estudiants de Màster propi	858
Estudiants de Doctorat	822
Tesis doctorals lligides	102
Investigadors	28
Contractats predoctorals	217

Taula 39: Estudiants i personal investigador del curs 2019-20, UdG. Font: UdG (2019-20)⁴⁰

■ 4.3.2. Pla d'estudis del GEP: organització dels crèdits i l'oferta formativa en CEI

La UdG, organitza els 240 crèdits que ha de tenir el Grau d'Educació Primària al llarg dels 4 anys que dura l'estudi de Grau d'Educació Primària de la següent manera:

40. UdG (2019-20). *UdG en xifres, curs 2019-20*. Recuperat de: <https://www.UdG.edu/ca/coneix/la-UdG/dades-i-impacte/UdG-en-xifres>

Tipus	ECTS
Formació bàsica	60
Obligatòria	102
Optativa	27
Pràctiques externes	45
Treball final de grau	6
TOTAL	240

Taula 40: Organització del pla d'estudis de la UdG amb relació als 240 crèdits obligatoris en el GEP. Font: UdG (2019-2020)⁴¹

Pel que fa a l'oferta formativa en CEI, en la taula següent s'especifiquen les assignatures obligatòries relacionades amb l'EI, així com totes les assignatures de pràcticum del pla d'estudi del GEP de la UdG. En aquest cas, no existeix cap menció relacionada amb EI, per tant s'han seleccionat les assignatures optatives relacionades amb EI. Es recull en la següent taula l'oferta formativa relacionada amb EI:

Oferta formativa relacionada amb EI	Nom assignatura	Curs en què s'ofereix
Assignatures obligatòries	Dificultats d'aprenentatge i instrumentals	4rt
	Pràcticum I	3r
Pràcticum	Pràcticum II	4rt
	Mencions	No existeix cap menció relacionada amb EI.
Optatives	Del patrimoni multicultural a la contemporaneïtat artística: recursos educatius.	4rt
	Educació estètica i vida quotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecològica.	4rt
	Intel·ligències múltiples, arts i creativitat.	4rt
	Projecte de teatre visual a l'escola	4rt
	Intervenció amb alumnes amb dificultats de comunicació	4rt
	Detecció i diagnòstic de dificultats de l'aprenentatge	4rt
	Tractament i intervenció en alumnes amb trastorns psicològics i socials	4rt
	Estratègia de l'escola inclusiva	4rt
	Necessitats especials d'aprenentatge	4rt
	Gènere i educació	4rt
	Clima i cultura institucional	4rt
	Catalunya, terra d'acollida	4rt
	Elaboració i lideratge de projectes d'innovació i millora	4rt

Taula 41: Oferta formativa relacionada amb EI de la UdG. Font: UdG (2019-20)⁴⁰

41. Tota la informació presentada en els punts (4.3.2 i 4.3.3) ha estat consultada a: *UdG (2019-2020). Grau en Mestre/a d'Educació Primària*. Recuperat de: <https://www.UdG.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Graus/Fitxes?IDE=1033&ID=3101G0309>

En la següent taula es poden observar les competències relacionades amb EI de les assignatures mostrades en la taula anterior. S'han seleccionat per l'anàlisi de les seves competències aquelles assignatures que realitzarà tot l'alumnat que cursi el Grau d'Educació Primària:

Assignatura	Competències
1. Dificultat d'aprenentatge i instrumentals	C1.1. Identificar les relacions interdisciplinàries entre les àrees curriculars i les estratègies didàctiques per a desenvolupar-les.
	C1.2. Dissenyar, planificar l'activitat docent i l'aprenentatge en l'àrea de Llengües.
	C1.3. Reconèixer i analitzar les necessitats educatives específiques i les diversitats personals, socials i culturals.
	C1.4. Tenir estratègies i recursos per afavorir la correcta evolució del llenguatge oral i escrit.
	C1.5. Recollir i seleccionar informació de manera eficaç i crítica.
	C1.6. Aplicar en contextos d'aprenentatge estratègies i tècniques d'observació i metodologies i tècniques bàsiques d'investigació educativa, actuant com a observador/a i/o investigador/a.
	C1.7. Seleccionar i utilitzar les tecnologies més adequades per als objectius perseguits (personals professionals).
2. Pràcticum I i II.	C2.1. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
	C2.2. Implicar-se i col·laborar en les tasques globals i en la gestió del centre escolar.
	C2.3. Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que atenguin la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte pels drets humans, tres dels pilars que conformen els valors de la formació ciutadana.
	C2.4. Dinamitzar l'aula en situacions d'ensenyament i aprenentatge afavorint un clima agradable i respectuós.
	C2.5. Actuar en situacions educatives en l'aprenentatge de llengua en contextos multilingües.
	C2.6. Identificar les funcions de tutor/a i orientador/a amb relació a l'educació familiar en el període 6-12.
	C2.7. Mantenir una relació crítica i autònoma respecte dels sabers, els valors i les institucions socials públiques i privades.
	C2.8. Fer una reflexió ecològica i social entorn als objectius, les metodologies i els referents disciplinaris en tots els àmbits de coneixement, per a elaborar propostes d'actuació compromeses amb la sostenibilitat, la pau, l'equitat social i de gènere.
	C2.9. Aplicar en contextos d'aprenentatge estratègies i tècniques d'observació i metodologies i tècniques bàsiques d'investigació educativa, actuant com a observador/a i/o investigador/a.
	C2.10. Analitzar i incorporar a les aules, de forma crítica, les tecnologies de la informació i la comunicació.
	C2.11. Utilitzar estratègies per l'avaluació, l'autoavaluació i l'autocrítica, en els aspectes comunicatius, de gestió d'aula, culturals i didàctics, acadèmics i ètics.
	C2.12. Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal en els estudiants.
	C2.13. Assumir que l'exercici de la funció docent s'ha d'anar perfeccionant i adaptant als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida i, per tant, posseir preparació per a la formació contínua i per emprendre estudis posteriors.
	C2.14. Analitzar la dimensió ètica i deontològica pròpia de la funció docent i actuar responsablement en conseqüència.
	C2.15. Fer una reflexió ecològica i social entorn als objectius, les metodologies i els referents disciplinaris en tots els àmbits de coneixement, per a elaborar propostes d'actuació compromeses amb la sostenibilitat, la pau, l'equitat social i de gènere.
	C2.16. Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual i les competències fonamentals que afecten els col·legis d'Educació Primària i els seus professionals.

Taula 42: Competències de les assignatures relacionades amb EI, en el GEP de la UdG. Font: UdG (2019-20)⁴⁰

4.3.3. Serveis d'atenció a la diversitat adherits a la universitat

La UdG disposa del **Programa de Suport a les Persones amb Discapacitat**. L'objectiu principal del programa és que les persones amb alguna discapacitat puguin viure i participar de la vida universitària en les mateixes condicions que ho fa qualsevol altre estudiant. Els diferents serveis que ofereixen corresponen a: mediateca; pisos d'aprenentatge per afavorir l'emancipació de l'alumnat amb NEE; assessorament sobre els drets de les persones amb NEE; ajuts i beques, webs i recursos d'interès.

4.4. La Universitat de Lleida (UdL)

4.4.1. Informació general

La Universitat de Lleida (UdL) es va crear el 1300 i va ser la primera institució universitària de Catalunya i una de les més antigues d'Europa. Per tant, la UdL combina una llarga i fructífera tradició universitària amb una estructura jove i dinàmica que aposta fermament per la formació i la investigació de qualitat, així com amb mètodes d'ensenyament avançats. A continuació, es presenta una taula amb el volum d'estudiants i personal investigador del curs 2019-2020:

Estudiants i personal investigador UdL 2019-2020	Nombre	Dones %
Estudiants de Grau a centres propis	8.352	60%
Estudiants de Grau centres adscrits	631	33%
Estudiants de formació continuada	2556	58%
Estudiants de Màster	279	39%
Estudiants de Màster propi	862	54%
Estudiants de Doctorat	669	56%
Tesis doctorals llegides	72	50%
Investigadors	681	46%
Estudiants doctorat	669	56%

Taula 43: Estudiants i personal investigador del curs 2019-20, UdL. Font: UdL (2019-20)⁴²

4.4.2. Pla d'estudis del GEP: organització dels crèdits i l'oferta formativa en CEI

La UdL organitza els 240 crèdits que ha de tenir el Grau d'Educació Primària al llarg dels 4 anys que dura l'estudi de Grau de la següent manera:

Tipus	ECTS
Formació bàsica	60
Obligatòria	94
Optativa	36
Pràctiques externes	44
Treball final de grau	6
TOTAL	240

Taula 44: Organització del pla d'estudis de la UdL amb relació als 240 crèdits obligatoris en el GEP. Font: UdL(2019-20)⁴³

42. UdL (2019-20). UdL: xifres i rànquings. Recuperat de: <https://www.UdL.cat/ca/UdL/xifres/>

43. Tota la informació presentada en els punts (4.4.2 i 4.4.3) ha estat consultada a: UdL (2019-20). Grau en Educació Primària. Recuperat de: <http://www.educacioprimaria.UdL.cat/ca/>

Pel que fa a l'oferta formativa en CEI, la UdL ofereix als seus estudiants de GEP una modalitat diferent de la resta d'universitats, aquesta correspon a la modalitat dual a banda de la modalitat ordinària.

La modalitat dual, és una modalitat d'aprenentatge que combina, des de l'inici, dos escenaris formatius: una Escola d'Educació Primària i la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social. L'estudiant és un aprenent en l'entorn professional. L'alumnat que escull aquesta modalitat assisteix dilluns, dimarts i dimecres a la facultat i dijous i divendres a l'escola. L'assignació d'escola permet a l'estudiant conèixer la diversitat d'àmbits educatius—urbà i rural—, a més de diferents projectes educatius al llarg dels quatre cursos de formació del GEP. En la pàgina de la UdL es concreten quins avantatges i compromisos comporta aquesta modalitat formativa. Els seus avantatges corresponen a:

1. Combinar teoria i pràctica des de l'inici dels estudis.
2. Afavorir la integració dels aprenentatges realitzats en els dos escenaris formatius.
3. Millorar la preparació professional en les competències necessàries per exercir de mestra/e.
4. Comprovar si la professió i formació escollida és la més adequada per a la persona.
5. Afavorir l'accés laboral en acabar la formació.

Així mateix, els compromisos que implica són els següents:

1. Integració a la vida de l'escola des de l'inici dels estudis, adoptant el doble rol d'estudiant i aprenent.
2. Assistència regular obligada, tant a l'escola com a la facultat.
3. Seguir el pla complet durant els quatre anys del Grau de Primària.

En la taula següent s'especifiquen les assignatures obligatòries, optatives i del pràcticum relacionades amb la FI en EI que ofereix la UdL així com les mencions amb especialitat d'EI, comuns a les tres modalitats:

Oferta formativa relacionada amb EI	Nom assignatura	Curs en què s'ofereix
Assignatures obligatòries	Atenció a la diversitat	2n
Pràcticum	Pràcticum I	2n
	Pràcticum II	3r
	Pràcticum III	4rt
Mencions	Menció en Necessitats Educatives Especials i Educació per a la diversitat	4rt
Assignatures optatives	Integració I	1r
	Educació en la diversitat	Tots
	Educació en la diversitat II	Tots

Taula 45: Oferta formativa relacionada amb EI de la UdL. Font: UdL (2019-2020)⁴²

Així mateix, en la següent taula es poden observar les competències relacionades amb EI de les assignatures mostrades en la taula anterior. S'han seleccionat per l'anàlisi de les seves competències aquelles assignatures que realitzarà tot l'alumnat que cursi el Grau d'Educació Primària:

Assignatura	Competències
1. Atenció a la diversitat	C1.1. La capacitat de conèixer i detectar dificultats d'aprenentatge, discapacitats, trastorns, així com altres situacions que comportin vulnerabilitat educativa en l'alumnat durant l'etapa de 6-12 anys.
	C1.2. La capacitat per a treballar col·laborativament amb altres professionals per donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat.
	C1.3. L'habilitat de dissenyar i planificar situacions educatives inclusives i interactives per a tot l'alumnat, prestant especial atenció a les necessitats dels estudiants amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge.
2.Pràcticum I,II i III	C2.1. Discernir els valors en joc en les actuacions educatives.
	C2.2. Expressar-se mitjançant recursos i eines multilinguatge.
	C2.3. Proposar diferents alternatives de solució per a un mateix problema
	C2.4. Planificar i implementar una actuació educativa amb relació a les especificitats del context i de la situació.
	C2.5. Observar i analitzar la realitat educativa amb relació a les necessitats i oportunitats
	C2.6. Avaluar una actuació educativa amb relació a les especificitats del context i de la situació.

Taula 46: Competències de les assignatures relacionades amb EI, en el GEP de l'UdL. Font: UdL (2019-2020)⁴²

■ 4.4.3. Serveis d'atenció a la diversitat

La UdL, disposa del programa **UdLxTothom**. El seu objectiu és afavorir la formació superior i promoure la participació de les persones que presenten alguna discapacitat a la universitat. Alguns dels serveis que realitza són els següents: aglutinar i gestionar els recursos; rebre les demandes d'atenció; detectar les noves necessitats i dissenyar i desenvolupar les accions en col·laboració amb els diferents centres i la resta de serveis de la Universitat.

■ 4.5. La Universitat Rovira i Virgili (URV)

■ 4.5.1. Informació general

La URV va ser creada el 1991 pel Parlament català, basada en centres universitaris existents, recuperant així la universitat del segle XVI de Tarragona. Des del seu primer dia de funcionament ha tingut un objectiu molt clar: posar el coneixement al servei de la societat per contribuir al desenvolupament social i econòmic del seu entorn, un context que s'ha transformat amb el pas del temps. A continuació, es presenta una taula amb el volum d'estudiants i personal investigador del curs 2019-2020:

Estudiants i personal investigador URV 2019-2020	Nombre
Estudiants de Grau	3.367
Estudiants de formació continuada	4.604
Estudiants de Màster	1.836
Estudiants de Doctorat	1.260
Tesis doctorals llegendes	158

Taula 47: Estudiants del curs 2019-20, URV. Font: URV (2019-20)⁴⁴

44. URV (2019-20). *La URV en xifres*. Recuperat de: <https://www.urv.cat/es/universidad/conocer/presentacion/cifras/>

■ 4.5.2. Pla d'estudis del GEP: organització dels crèdits i l'oferta formativa en CEI

La URV organitza els 240 crèdits que ha de tenir el Grau d'Educació Primària al llarg dels 4 anys que dura l'estudi de Grau de la següent manera:

Curs	Formació bàsica	Obligatoris	Optatius	Pràctiques externes	Treball final de Grau	Total
Primer	60					60
Segon		57	3			60
Tercer		27	12	21		60
Quart		24	6	21	9	60
Total	60	108	21	42	9	240

Taula 48: Organització del pla d'estudis de la URV amb relació als 240 crèdits obligatoris en el GEP. Font: URV (2019-20)⁴⁵

Pel que fa a l'oferta formativa en CEI, la URV, en la taula s'especifiquen les assignatures obligatòries relacionades amb l'EI, així com totes les assignatures del pla d'estudi del GEP de la URV. També hi apareix la menció relacionada amb EI i les assignatures optatives que, en aquest cas, es vinculen amb l'obtenció de la Menció i, per tant, l'estudiant pot escollir la Menció que vol realitzar però no les assignatures optatives. Es recull en la següent taula l'oferta formativa relacionada amb EI:

Oferta formativa relacionada amb EI	Nom assignatura	Curs en què s'ofereix
Assignatures obligatòries	Dificultats d'aprenentatge i trastorns de desenvolupament.	2n
Pràcticum	Pràcticum I	3r
	Pràcticum II	4rt
Mencions	Menció en Atenció a la Diversitat.	4rt
Assignatures optatives relacionades a obtenir la menció	Recursos per atendre la diversitat a primària.	4rt
	Intervenció educativa a l'alumnat amb discapacitat sensorial i motriu.	4rt
	Intervenció psicoeducativa en les dificultats de comunicació, lectura i escriptura.	4rt
	Intervenció educativa segons les capacitats intel·lectuals de l'alumnat d'Educació Primària.	4rt
	Atenció a la diversitat social, lingüística i cultural de l'escola.	4rt

Taula 49: Oferta formativa relacionada amb EI de la URV. Font: URV (2019-20).⁴⁴

En la següent taula es poden observar les competències relacionades amb EI de les assignatures mostrades en la taula anterior. S'han seleccionat per l'anàlisi de les seves competències aquelles assignatures que realitzarà tot l'alumnat que cursi el Grau d'Educació Primària:

Assignatura	Competències
1. Dificultats d'aprenentatge i trastorns de desenvolupament	C1.1. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants
	C1.2. Comunicar informació, idees, problemes i solucions de manera clara i efectiva en públic o en àmbits tècnics concrets.
	C1.3. Gestionar la informació i el coneixement
	C1.4. Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la labor docent
	C1.5. Comunicar informació, idees, problemes i solucions de manera clara i efectiva en públic o en àmbits tècnics concrets.
2. Pràcticum I i II.	C2.1. Dissenyar, planificar i avaluar processos d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre.
	C2.2. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social. Assumir la dimensió educadora de la funció docent i fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa.
	C2.3. Fomentar la convivència dins i fora l'aula, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes. Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal en els estudiants.
	C2.4. Abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i plurilingües. Fomentar la lectura i el comentari crític de textos dels diversos dominis científics i culturals continguts en el currículum escolar.
	C2.5. Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que atenguin a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte als drets humans que conformin els valors de la formació ciutadana.
	C2.6. Conèixer l'organització dels col·legis d'Educació Primària i la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament. Desenvolupar les funcions de tutoria i d'orientació amb els estudiants i les seves famílies, atenent les singulars necessitats educatives dels estudiants. Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.
	C2.7. Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la labor docent. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
	C2.8. Conèixer i aplicar a les aules les tecnologies de la informació i de la comunicació. Discernir selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges, a la formació cívica i a la riquesa cultural.
	C2.9. Mantenir una relació crítica i autònoma respecte dels sabers, els valors i les institucions socials públiques i privades.
	C2.10. Valorar la responsabilitat individual i col·lectiva en la consecució d'un futur sostenible.
	C2.11. Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació a la societat actual i les competències fonamentals que afecten els col·legis d'Educació Primària i als seus professionals. Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius.

Taula 50: Competències de les assignatures relacionades amb EI, en el GEP de l'URV. Font: URV (2019-20).⁴⁴

■ 4.5.3. Serveis d'atenció a la diversitat adherits a la universitat

La URV disposa del **Servei d'Atenció a les persones amb discapacitat**. L'objectiu principal és facilitar l'adaptació a la URV d'una manera acadèmica i personal. Els principals serveis corresponen a: adaptacions per estudiants amb discapacitat; beques; accessibilitat al campus; transport; ajuda a l'ocupació; assessorament amb els seus drets.

45. Tota la informació presentada en els punts (4.5.2 i 4.5.3) ha estat consultada a: URV (2019-20). *Grau d'Educació Primària*. <https://www.urv.cat/ca/estudis/graus/oferta/primaria-antic/>

BLOC 2

Marc aplicat

05

Disseny i desenvolupament de l'estudi

Investigar és veure el que tothom ha vist i pensar el que ningú ha pensat.

Albert Szent Gyorgi

És meravellós que l'exercici modern de l'ensenyament no hagi ofegat per complet la sagrada curiositat per investigar, doncs aquesta delicada planta, ademés d'estimul, necessita, essencialment, de la llibertat, sense la qual és perenne de manera inevitable.

Albert Einstein

5.1. Introducció

El marc metodològic té com a referent, en primer lloc, el problema d'investigació que afecta la present recerca i en segon lloc els objectius que se'n deriven.

Pel que fa, al problema d'investigació, el marc teòric presentat amb anterioritat ens indica, que existeix un consens científic sobre la necessitat de millora de la formació inicial en Educació Inclusiva (EI) dels futurs mestres. S'especifiquen també, diferents metodologies formatives a la universitat i la delimitació de les característiques principals, que hauria de tenir aquesta formació, per tal que esdevinguin afavoridores dels processos formatius en EI en el context universitari.

El primer objectiu, de la present tesi doctoral, s'ha plantejat tenint en compte l'actualitat del tema tractat. Aquest, es compon, primerament, d'un consens científic a l'hora d'afirmar la necessitat de millora de la Formació inicial (FI) en EI en els estudis superiors, en segon lloc, en el fet que no existeix un consens clar que permeti delimitar les Competències en Educació Inclusiva (CEI), tant en el context estatal com en el context internacional. Així doncs, el primer objectiu persegueix delimitar amb l'ajuda de diferents experts seleccionats el "perfil competencial ideal", que tot l'alumnat del Grau en Educació Primària hauria d'assolir en finalitzar els estudis superiors.

Seguidament, s'ha volgut conèixer d'una manera estructurada i rigorosa quin perfil en CEI està desenvolupant el professorat universitari amb l'alumnat del GEP a l'aula universitària, així com, en el centre de pràctiques, per tal de poder comparar el perfil competencial, que ha desenvolupat l'alumnat en CEI amb el perfil competencial ideal establert en el primer objectiu.

En el procés formatiu de les CEI, a banda de la formació pròpiament competencial es fa imprescindible identificar les característiques de la formació que ha rebut l'alumnat, així com, les diferents percepcions dels agents participants en la recerca (alumnat, professorat universitari) (quart objectiu). Aquest anàlisi és indispensable, per tal de detectar els principals limitadors i afavoridors del procés formatiu en EI (cinquè objectiu) i poder així proposar accions per a la millora que afavoreixin la formació inicial en Educació Inclusiva, si així ho indiquen els resultats finals (sisè objectiu).

Es pretén, doncs, aportar una proposta sobre quin hauria de ser "el perfil competencial" formatiu en EI en els Graus d'Educació Primària, així com, resultats sòlids i fiables que ens permetin proposar si s'escau millores per a la FI en EI.

Així doncs, l'objectiu general i els específics, que ens plantegem quedarien de la següent manera:

Objectiu General

Analitzar la formació inicial sobre les Competències en Educació Inclusiva, als Graus d'Educació Primària a les universitats públiques catalanes.

Objectius Específics

1. Delimitar un perfil competencial sobre Competències en Educació Inclusiva, que s'haurien d'assolir un cop finalitzat el Grau en Educació Primària.
2. Caracteritzar el perfil personal i professional de la mostra participant en relació amb l'Educació Inclusiva.
3. Comparar el perfil competencial proposat pels experts amb les Competències en Educació Inclusiva desenvolupades en la formació inicial.

4. Identificar les principals característiques de la formació inicial impartida en les Competències en Educació Inclusiva en el Grau en Educació Primària.

5. Analitzar els facilitadors i les barreres en la formació inicial del futur mestre en Competències en Educació Inclusiva dins dels estudis universitaris.

6. Proposar accions de millora que afavoreixin la formació inicial en Educació Inclusiva.

Taula 51: Objectius generals i específics de la recerca.

Els objectius anteriors pretenen contestar les següents preguntes:

- Quines són les CEI imprescindibles en la formació inicial del futur professorat universitari?
- Quin domini de les CEI té l'alumnat de l'últim curs dels Graus d'Educació Primària?
- Quines percepcions tindran l'alumnat i el professorat universitari respecte a l'ensenyament i aprenentatge de les CEI en la FI?
- Quins són els principals limitadors i afavoridors de la FI en CEI en els Graus d'Educació Primària?
- Quines millores es podrien proposar en la FI de CEI en els Graus d'Educació Primària?

5.2. Fonamentació metodològica

La present tesi doctoral forma part d'una investigació educativa i aquesta conté certes especificitats. La peculiaritat dels fenòmens que estudia, la multiplicitat dels mètodes que utilitza i la pluralitat de les finalitats i objectius que persegueix són aspectes, que confereixen a la investigació educativa una especificitat pròpia. Aquestes característiques, inherents a aquesta tipologia d'investigació comporten, que existeixi un risc de subjectivitat, ja que està moltes vegades interconnectada per aspectes morals, ètics i polítics. Donat que en els fenòmens educatius interactuen multiplicitat de variables, cal utilitzar diferents estratègies d'investigació (Latorre, Del Rincón i Arnal, 2005).

Per tant, i tenint en compte que la present recerca s'emmarca dins d'aquestes especificitats, sobretot pel que fa a la complexitat i dinamisme de la realitat a estudiar, la multiplicitat de variables a contemplar i la mostra a analitzar, la metodologia que hem escollit és la **metodologia mixta**. El referent filosòfic d'aquest mètode és el **pragmatisme** (Johnson i Chistensen, 2012; Lieber i Weisner, 2010) que atorga a la **metodologia mixta** diferents característiques (Creswell, 2013; Tasshakkori i Teddlie, 2010; Hernández-Sampieri i Mendoza, 2008), d'entre les quals les més rellevants per a la present recerca són:

- Multiplicitat metodològica.
- Flexibilitat, quant que parteix d'un conjunt de dissenys i processos analítics però es realitzen d'acord amb les circumstàncies.
- Diversitat i pluralitat en els diferents nivells d'indagació però tendint, a la vegada, a un equilibri entre perspectives.
- Pluralisme pragmàtic donant-se diferents possibilitats d'accions, sobre un mateix fet.

Pel que fa, a la metodologia mixta, hi ha diferents visions de quina ha de ser la seva finalitat. En la present tesi es comparteix la següent perspectiva: "La finalitat de la investigació mixta no és substituir la investigació quantitativa ni la investigació qualitativa, sinó utilitzar les fortaleces dels dos tipus d'indagació, combinant-les i tractant de minimitzar les seves debilitats potencials" (Hernández-Sampieri, 2014:534)

Així doncs, es pretenen combinar tècniques quantitatives i qualitatives basant-nos en les necessitats de cada objectiu i entenent que aquestes han de ser complementàries. Aquesta combinació ens permetrà aconseguir: una perspectiva més àmplia i profunda del fenomen; obtenir dades més riques i variades i realitzar una millor exploració i explotació de les dades (Todd, Nerlich i Mckeown, 2004; Hernández-Sampieri i Mendoza, 2008; Lieber i Weisner, 2010, Creswell, 2013).

En aquest sentit, l'elecció d'una metodologia mixta comporta diferents pretensions (Greene; Caracelli i Graham, 1989: 271, citat per Núñez-Moscoso, 2017):

- **Triangulació:** Augmentar la validesa dels conceptes i dels resultats dels instruments minimitzant les limitacions i potenciant els avantatges.
- **Complementarietat:** Augmentar la intel·ligibilitat, pertinença i la validesa dels conceptes i dels resultats a través de les metodologies utilitzades.
- **Desenvolupament:** Augmentar la validesa dels conceptes i dels resultats capitalitzant els avantatges de cada metodologia.
- **Iniciació:** Augmentar les implicacions i la profunditat dels resultats i de les interpretacions, analitzant les dades a partir de diferents punts de vista paradigmàtics i metodològics.
- **Expansió:** Augmentar les implicacions seleccionant els mètodes més apropiats amb relació als diferents informants que participen en la recerca.

Es recolliran, durant tot el procés, dades mitjançant les tècniques i instruments elaborats (anàlisi documental, tècnica Delphi, qüestionari i entrevista) a diferents agents (professorat universitari, experts i alumnat), aplicant així una doble triangulació d'informants i instruments, la qual ens aportarà fiabilitat i contrast en les dades obtingudes tal com indiquen, Tejada i altres (2007). La triangulació plantejada en la recerca correspon a la següent figura:

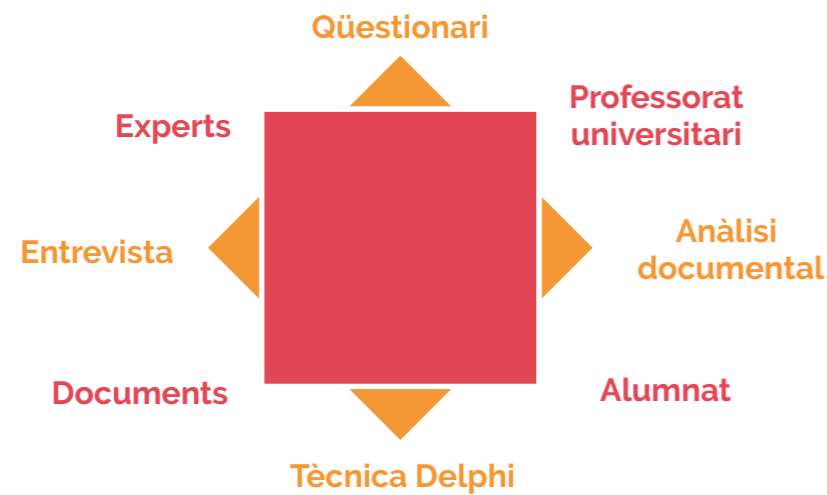


Figura 32: Possibilitats de triangulació. Font: a partir de Tejada i altres (2007:610).

Es fa imprescindible en la metodologia mixta reflexionar sobre com es presenten els resultats i de quina manera s'integren per poder elaborar les conclusions finals. Tenint en compte que s'han utilitzat instruments qualitius i quantitatius, diversitat d'agents i seguint els objectius plantejats, es presenta a continuació el **disseny metodològic de la recerca**:

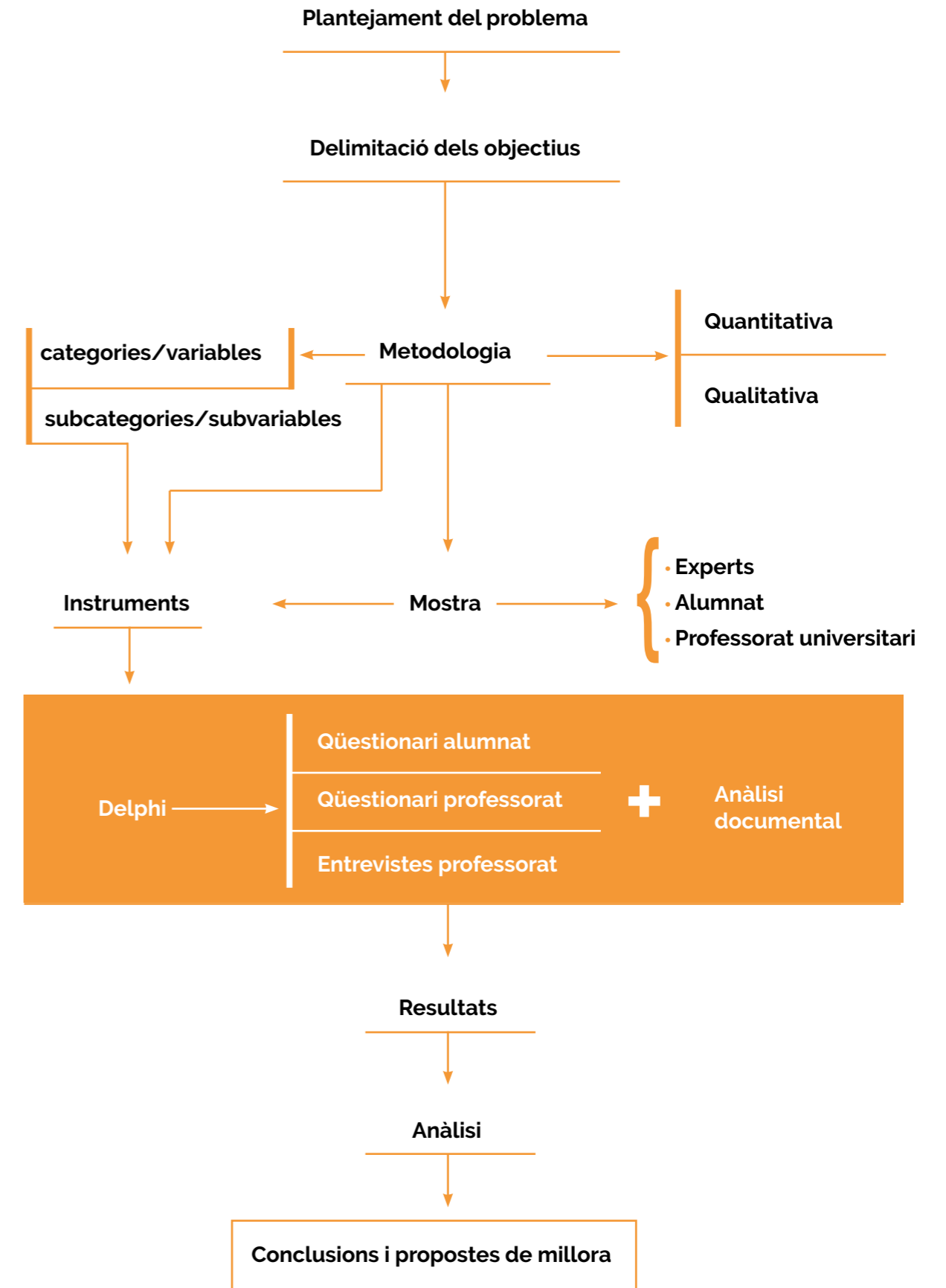


Figura 33: Disseny metodològic de la recerca

5.3. Població i mostra

Donat que el tema d'interès en el present estudi és la millora de la FI en CEI en els Graus d'Educació Primària, la població i per tant la seva mostra es concretaran a les universitats públiques catalanes que ofereixen aquesta formació. Tanmateix, es consideraran importants les aportacions d'altres professionals de l'àmbit educatiu que es trobin immersos amb l'etapa d'Educació Primària. Per tal de poder seleccionar la mostra es varen delimitar els següents criteris:

Participants	Criteris per seleccionar la mostra
Experts	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Experts en CEI dins de l'àmbit Universitari. ✓ Experts en CEI fora de l'àmbit Universitari: entitats, associacions, organitzacions nacionals i internacionals. ✓ Mestres que hagin tutoritzat pràctiques de l'alumnat del Grau en Educació Primària. ✓ Mestres que formin part d'algun càrrec de gestió: direcció, cap d'estudi. ✓ Mestres/professionals que formin part del Suport Intensiu Escolarització Inclusiva (SIEI), equips psicològics, psicopedagògics.
Alumnat	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'alumnat de 4t curs del Grau d'Educació Primària.
Professorat universitari	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Professorat universitari que formi part de càrrecs de gestió relacionats amb els Graus d'Educació Primària. ✓ Professorat universitari que imparteixi les assignatures en el Grau d'Educació Primària (generalistes i atenció a la diversitat) i que hagi tutoritzat algun pràcticum.

Taula 52: Criteris per seleccionar la mostra.

Tenint en compte, que la mostra es conforma d'acord amb el principi de triangulació, els criteris anteriors corresponen a una selecció final de la mostra amb les següents característiques:

- a. Pel que fa, *als experts* s'ha perseguit una unitat mostral intencional no probabilística, així doncs no s'adopta un criteri numèric sinó que es persegueix una significativitat qualitativa, ja que poden aportar una informació clau donat la seva experiència i categoria professional.
- b. Pel que fa a *l'alumnat i professorat universitari*, la població correspon a les universitats públiques catalanes, per ideals personals relacionats amb la identificació d'una oferta pública de qualitat dels estudis superiors i la no privatització del coneixement. Cal assenyalar que una de les universitats convidades no ha participat en la recerca per raons institucionals. La mostra de l'alumnat ha estat intencional i està conformada per l'alumnat de l'últim curs de les universitats participants dels Graus d'Educació Primària. Pel que fa al professorat universitari, la mostra també és intencional no probabilística perseguint així una significativitat qualitativa.

Per tant, la mostra final de la nostra recerca correspon a:

Mostra participant	
Experts	10
Alumnat	315
Professorat	12
TOTAL	337

Taula 53: Mostra participant en la recerca.

Durant tota la recerca no es mostren els resultats ni la seva relació amb les diferents universitats participants, per tal de preservar la confidencialitat dels resultats finals.

5.3.1. Els experts

La mostra participant d'experts ha estat de 10 persones. En la següent taula es mostra una descripció dels experts participants en la recerca, en relació amb la seva experiència pràctica, la seva formació, els seus càrrecs i funcions:

Participants experts	Experiència relacionada en el camp estudi
1	Carrera professional de mestre durant 30 anys i directora del centre educatiu. Formació en metodologies inclusives: treball cooperatiu, projecte Escolta'm, tutoria personalitzada.
2	Gestió de recursos intensius en la institució pública de l'àmbit educatiu, directora àrea orientació i Educació Inclusiva.
3	Directora i formadora en aspectes relacionats amb l'Educació Inclusiva, d'un centre escolar.
4	Orientador educatiu. Formador a la universitat dels futurs mestres i del professorat universitari. Forma part de l'àrea d'atenció a la diversitat de la Inspecció Educativa.
5	Forma part d'un grup de recerca relacionat amb EI. Formadora de mestres/as, formadora en màsters, formadora del projecte FET (fer una escola per a tothom). Diverses publicacions àmbit psicopedagògic. Directora EAP.
6	Investigadora i professora a la Universitat en l'àmbit de la Inclusió. Experiència laboral amb infants i joves en situació de vulnerabilitat social i greus discapacitats.
7	Educadora d'infants amb discapacitat. Formadora de futurs educadors/es socials. Formador als Graus i Màster d'Atenció a la Diversitat i Educació Inclusiva.
8	Cotutora grups educació especial de l'etapa de primària.
9	Publicacions sobre Educació Inclusiva. Formació de professorat universitari d'Educació Primària i infantil, sobre inclusió i l'atenció a la diversitat. Formació de psicopedagogs, sobre inclusió i l'atenció a la diversitat. Directora EAP.
10	Catedràtic d'universitat expert en competències.

Taula 54: Característiques dels experts.

5.3.2. L'alumnat

A continuació, es presenta la caracterització de la mostra de l'alumnat participant en la recerca:

Dimensions	Característiques
Edat	Mitjana:22,9 anys.
	21-25 anys: 84%
	26-30 anys: 13%
	≥ 31 anys:3%
Sexe	Femení 80%
	Masculí 20%
Percentatge de la mostra participant per a cada Universitat en relació amb la mostra total	I- 29% De l'alumnat participant.
	II-22% d'alumnat participant.
	III-21% d'alumnat participant.
	IV 28% d'alumnat participant.
Menció/especialitat cursada	Generalista:22%
	Menció de Necessitats Educatives Específiques:24%
	Altres mencions (matemàtiques,anglès.):54%
Formació continua no universitària relacionada amb l'EI	Si: 8%
	No: 92%
Experiències personals relacionades amb l'EI	Familiars i amistats: 30%
	Altres àmbits (educació no formal, entorn laboral. etc.): 50%
	Cap:20%

Taula 55: Caracterització de la mostra

5.3.3. El professorat universitari

El professorat universitari que ha participat en el present estudi correspon a 12 professors del grau d'Educació Primària de les diferents universitats seleccionades. A continuació, es presenta una taula amb l'àrea de coneixement a la qual pertany el professorat universitari participant en la recerca així com el càrrec, categoria laboral i anys de professió en l'àmbit universitari:

Universitat	Categoria professional/ càrrec	Anys d'experiència a la universitat	Àrea de coneixement
I	Professorat universitari Associat.	20 anys.	Didàctica de les ciències socials.
	Professorat universitari Associat.	22 anys.	Psicologia de l'educació.
	Coordinació del Grau d'Educació Primària. Professorat universitari Agregat.	4 anys coordinació. 10 anys en diferents universitats.	Didàctica i organització escolar.

II	Professorat universitari Agregat.	9 anys.	Didàctica de l'expressió corporal.
	Professorat universitari Agregat.	17 anys.	Didàctica de les Ciències Socials.
	Coordinació del Grau d'Educació Primària. Professorat universitari Agregat.	6 anys.	Didàctica i organització escolar.
III	Professorat universitari Agregat.	Més de 15 anys. 5 anys en aquesta facultat.	Didàctica i organització escolar.
	Professorat universitari Beca post-doctoral.	4 anys.	Psicologia evolutiva i de l'educació.
	Coordinació del Grau d'Educació Primària. Professorat universitari Agregat.	Més de 12 anys. 3 anys en aquesta facultat.	Didàctica i organització escolar.
IV	Personal docent investigador en formació.	3 anys.	Didàctica de les ciències experimentals.
	Lectora.	14 anys.	Psicologia evolutiva i de l'educació.
	Investigadora postdoctoral Juan de la Cierva.	Més de 10 anys. 4 anys en aquesta facultat.	Psicologia evolutiva i de l'educació.

Taula 56: Caracterització del professorat universitari participant en la recerca

5.4. Tècniques i instruments per a la recollida d'informació

Tenint en compte la mostra seleccionada, a continuació es presenten els instruments utilitzats en relació amb les fonts d'informació utilitzats en la present recerca:

Fonts d'informació	Tècniques i instruments utilitzats
Experts	Tècnica Delphi
Alumnat	Qüestionari
Professorat universitari	Qüestionari, entrevistes
Documents	Anàlisi documental

Taula 57:Relació de les fonts d'informació i les tècniques i instruments utilitzats en la recerca.

L'anàlisi documental s'utilitza com a mitjà per analitzar la realitat contemplada, en diferents documents oficials i en d'altres de valor per a la investigació. L'anàlisi de documents permet a l'investigador comprendre el fenomen objecte d'estudi, així com conèixer antecedents del context i l'ambient de l'objecte d'estudi en el seu funcionament diari (Hernández-Sampieri et al., 2006). En el present estudi s'ha dut a terme l'anàlisi documental per la preparació de la tècnica Delphi, l'elaboració de les entrevistes per tal de constatar i validar la informació obtinguda a les entrevistes l'anàlisi dels resultats i la creació del marc contextual de les diferents universitats participants. Els documents consultats, entre d'altres, han estat els següents:

Documentació	Descripció
Normatives	Competències del docent BOE (Ordre ECI/3857/2007, de 27 de desembre).
	Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu en el context català.
Pàgines webs de les diferents universitats	Descripció, organització i funcionament del Grau d'Educació Primària.
Polítiques universitàries i formació	Les guies docents i els plans d'estudi dels Graus d'Educació Primària.
	Les polítiques universitàries i formatives en relació a l'EI.

Taula 58: Descripció de la documentació consultada en l'anàlisi documental.

Una tècnica, que hem utilitzat per recollir informació ha estat la **tècnica Delphi**. La utilització de la tècnica Delphi ha tingut un creixement exponencial arribant a l'actualitat a assolir una destacada projecció en diferents àrees de coneixement d'entre aquestes en la investigació educativa (Cabero i Infante, 2014 ; Landeta i Barrutia, 2011; Maxey i Kezar, 2015a).

Pel que fa a l'orientació de la tècnica en l'àmbit educatiu, la seva aplicació més recent ha anat dirigida a establir els continguts dels programes i accions formatives per la FI del professorat universitari en TIC (Romero et al., 2012). Aquesta metodologia és de gran utilitat per tal d'obtenir validesa de contingut, ja que hi intervenen experts en la construcció (Gil-Gómez i Pascual-Ezama, 2012).

Es basa en dos principis fonamentals: la intel·ligència col·lectiva i la participació anònima (López-Gómez, 2018). Mitjançant diferents rondes successives i anònimes es persegueix l'objectiu d'aconseguir consens de manera autònoma per part dels experts sobre una determinada temàtica. Aquesta tècnica difereix de les enquestes més tradicionals en els següents aspectes (Okoli i Pawloski, 2004):

- S'inclouen diferents rondes de qüestionaris o interaccions.
- Cada ronda es veu influenciada pel resultat grupal anterior.
- Les respostes són anònimes, tots els membres són considerats per igual.
- Existeix una interacció amb retroacció controlada.
- Els participants ho són a escala personal, no representen a les institucions a les quals estan vinculats.

Tanmateix, cal tenir en compte una sèrie d'avantatges i desavantatges existents prenent en consideració la síntesi que fa Mengual (2011):

Avantatges	Inconvenients
Forma ràpida i eficient en l'adquisició d'opinions d'experts.	L'anàlisi inductiu de les respostes del qüestionari inicial pot portar a problemes en la interpretació.
Si està ben dissenyat, el procés requereix menys esforç que una entrevista.	Falta de confiabilitat en l'acord consensuat dels membres i experts.
Pot ser un ambient molt motivador.	La motivació dels membres per participar en el procés i el manteniment del'interès en cada ronda de preguntes posteriors.
La retroalimentació sistemàtica pot ser innovadora i interessant.	El temps d'inversió en la preparació i execució de les rondes.

Els procediments sistemàtics ofereixen objectivitat dels resultats.	
Existeix un sentit de responsabilitat compartida per l'anonimat.	
L'investigador té major capacitat per tal de centrar l'atenció del grup sobre el tema d'interès.	
És un mitjà econòmic de recollida d'informació	

Taula 59: Tècnica Delphi: Avantatges i desavantatges. Font: adaptat a partir de Mengual, 2011.

En la present recerca i basant-nos en el consens científic, s'han seguit una sèrie de passos els quals s'han de tenir en compte per la correcta aplicació de la tècnica Delphi. Aquests es basen en: 1) selecció dels experts, 2) qualitat dels experts, 3) procés dividit en rondes, 4) consens i estabilitat.

1) Selecció dels experts

Diferents autors afirmen que la correcta elecció dels experts permet l'òptima qualitat dels resultats obtinguts (Landeta, 2002; Cañibano i Alberto, 2008). La dificultat principal és que la paraula "expert" pot tenir moltes connotacions (Cabero i Infante, 2014), per això és important delimitar uns criteris a l'hora d'escollir-los. En aquesta recerca, la selecció dels criteris aplicats han estat els següents:

Criteris escollits per a la selecció dels experts
Voluntat de participar en tot el procés.
Perfil acadèmic.
Institució en què treballa.
Anys d'experiència professional.
Categoria professional.
Experiència relacionada amb l'Educació Inclusiva i/o formació inicial del professorat universitari.

Taula 60: Criteris selecció experts.

Pel que fa al nombre d'experts no hi ha encara un acord científic (Cabero, 2013). S'ha defensat que segons la naturalesa de la tècnica es pot dur a terme una aproximació del nombre si aquest és un grup homogeni (d'entre 10-15 experts). Si és heterogeni (estudis internacionals) es poden requerir fins a centenars d'experts (Skulmoski, Hartman, i Krahn, 2007). En el nostre estudi s'han seleccionat 10 experts, per tant, correspon a una mostra homogènia relacionada amb el camp de l'educació. La tipologia d'experts escollits correspon a:

Tipologia d'experts	Institució	N
Docent/investigador.	Universitat.	3
Docent.	escoles d'Educació Infantil i Primària.	3
Altres professionals àmbit educatiu.	Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), administració educativa.	4
TOTAL		10

Taula 61: Tipologia, institució i nombre d'experts.

2) Qualitat

Una característica de la tècnica Delphi és que s'ha de quantificar l'expertesa dels experts participants, tal com apunten (Mengual, 2011; Cabero i Barroso, 2013). L'esmentat càlcul s'ha dut a terme aplicant el "coeficient de competència experta" per a la correcta avaluació de la seva perícia. Aquest es calcula a través de la següent fórmula: $^{46}K=1/2 (kc+ka)$ en la qual:

- KC correspon al "coeficient de coneixement": s'ha dut a terme mitjançant una autovaloració del 0-10, en què 0 és nul·la expertesa i 10 màxim coneixement. Les valoracions per part dels experts i per tal de calcular el coeficient es multipliquen per 0,1.
- KA és el "coeficient d'argumentació" obtingut a partir de la suma d'una sèrie de paràmetres relacionats amb: 1) els anys de l'experiència professional, 2) les formacions relacionades amb l'objecte d'estudi tal com indiquen García, Aquino, Guzmán, i Meléndez (2012).

Els valors finals obtinguts permeten classificar els experts en tres grups: alta influència (els que obtenen valors K superiors a 0,8); influència mitjana (valors compresos entre 0,7 i 0,8) i baixa influència (valor inferior a 0,7). Pel que fa als experts participants en la recerca, els valors resultants del càlcul del "coeficient de competència experta" han estat els següents:

Participant expert	Coefficient de competència experta
1	0,95
2	1
3	0,95
4	0,9
5	0,9
6	0,9
7	0,8
8	0,85
9	0,85
10	0,7

Taula 62: Càlcul perícia experts participants.

Tal com es pot observar a la taula anterior, la mitjana de l'**índex de competència dels experts (Kcomp)** equival a **0,88**. Els experts, doncs, quedarien classificats com a experts d'alta influència i, per tant, són adequats per intervenir en les tres rondes Delphi.

3) Procés dividit en rondes:

Pel que fa al nombre de rondes, (Steurer, 2011) evidencia que la majoria d'aplicacions de la tècnica Delphi es desenvolupen en dues rondes i a vegades en tres, però és estrany que superin les tres, "ja que comencen a estabilitzar-se les respostes en la tercera ronda" (Worthen i Sanders, 1987:132). En la present recerca, i seguint la valoració de Hung et al. (2008) s'ha acordat dur a terme una primera ronda per tal d'obtenir el màxim d'informació possible i ampliar el qüestionari amb la intenció d'arribar a obtenir consens en les següents dues rondes. Per tant, el procés consta d'un nombre total de tres rondes. Tot i que en la segona els resultats ja estaven estabilitzats se'n va necessitar una tercera per poder reduir competències i escollir les més rellevants.

45. García, V., Aquino, Z., Guzmán, S., i Meléndez, A. (2012). El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a distancia. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior. 3

4) Consens i estabilitat:

S'han consensuat criteris d'elaboració i escrutini per tal de que hi hagi coherència i validesa en els resultats de cada una de les rondes. Es persegueix la màxima estabilitat dels resultats obtinguts a la tercera i última ronda de la tècnica Delphi aplicada. Així doncs, el procediment per tal de donar consens i estabilitat als resultats que s'ha seguit per tal d'aplicar la tècnica Delphi ha estat el següent:



Figura 34: Procediment de la tècnica Delphi

Pel que fa al **qüestionari**, tot i que és un instrument complex i polivalent, sense una estructura definida i que ha de configurar-se específicament cada cop que és utilitzat, el concebem com:

"Un conjunt de preguntes o ítems sobre un problema determinat, que constitueix l'objecte d'investigació i el qual les seves respostes han de ser contestades per escrit. La seva utilització és aconsellable sempre que es pretengui conservar l'anonimat de les seves fonts, obtenir un ampli ventall d'informació i confirmar i validar informacions." (Tejada, 1997:102)

Així doncs, l'aplicació del qüestionari persegueix la recollida d'informació de caràcter general i de forma ràpida, per tal d'orientar i centrar les entrevistes posteriors. Som conscients de les limitacions i possibilitats del qüestionari, ja que, tal com va argumentar Walker (1989), el qüestionari és una espècie d'entrevista en sèrie i, com a tal, presenta alguns dels problemes típics de producció en massa, sobretot pel que fa a la falta d'oportunitats d'interpretació. Tanmateix, ofereix nombrosos avantatges de cara a l'administració ja que presenta, almenys parcialment, un estímul idèntic a nombrosos subjectes de manera simultània, proporcionant a l'investigador l'oportunitat d'augmentar dades amb relativa facilitat. Tal com planteja Ruiz-Bueno (2009), el qüestionari no està lliure de desviaments i en conseqüència pot ser font d'interferències o distorsions. Per tant, està condicionat pel tema a estudiar, la forma i el contingut de les preguntes, l'ordre i la forma en què es presenten. És per aquest motiu que es va decidir implementar els qüestionaris de manera presencial a totes les universitats participants amb la finalitat de poder explicar així l'objectiu de la recerca, del qüestionari, del procediment a seguir i poder aclarir tots els dubtes als informants participants.

En la present recerca, s'han elaborat i aplicat dos qüestionaris. Un primer anomenat: "Qüestionari per a l'avaluació de les concepcions i percepcions del concepte d'inclusió i la percepció del domini de les competències assolides en la formació inicial del Grau d'Educació Primària", el qual ha anat dirigit a l'alumnat i un segon anomenat: "Percepció de la formació de l'alumnat en CEI per part del professorat universitari del Grau d'Educació Primària" dirigit al professorat universitari participant en la recerca. Tots dos qüestionaris es poden trobar a l'apartat d'Annexos. Recordem que l'elaboració dels qüestionaris parteix dels resultats obtinguts a la tècnica Delphi, el procediment de la qual també es pot consultar als annexos.

En l'elaboració de tots dos qüestionaris s'han tingut en compte els següents aspectes:

- Grup a qui va dirigit: Per una banda, va dirigit a l'alumnat de quart del Grau de Magisteri d'Educació Primària. Hem escollit aquest col·lectiu amb la finalitat d'assegurar que la mostra hagi dut a terme les assignatures sobre Educació Inclusiva, així com el Pràcticum dins del seu pla d'estudis. L'altre qüestionari va dirigit al professorat universitari que imparteix assignatures generalistes, relacionades amb EI o que ha tutoritzat algun pràcticum.
- Moment de distribució: S'ha pensat en el millor moment, per tal de lliurar el qüestionari. Pel que fa a l'alumnat, el millor mes era el mes de febrer, ja que ens asseguràvem que haguessin cursat pràcticament en totes les universitats les assignatures i el Pràcticum i, a la vegada, era una data que no coincidia amb l'època final d'exàmens i avaluació. Iniciar en el mes del febrer el lliurament de qüestionaris facilitava un temps també prudencial per poder actuar, si no s'aconseguia la mostra esperada. Pel que fa al professorat universitari, es va decidir lliurar el qüestionari en el mateix moment que se'ls van fer les entrevistes
- Mètode de lliurament: Per assegurar la participació i entesa de l'instrument es va decidir aplicar el qüestionari de manera presencial.
- El temps de resposta: Es van dur a terme simulacions per tal de calcular el temps de resposta i evitar que fos massa dens i llarg.
- La redacció del qüestionari i els ítems: S'ha tingut en compte que la redacció fos inclusiva i respectés els principis defensats en la present recerca.

Pel que fa al qüestionari dirigit a l'alumnat de quart del Grau d'Educació Primària, aquest correspon a un qüestionari de caràcter mixt dividit en dos grans parts. En la primera part es pretenen obtenir dades sociodemogràfiques i sobre les concepcions, actituds i valors envers l'EI. Les preguntes formulades en aquesta part han estat obertes, tancades i amb opció de resposta.

Primera part	
Ítem	Opcions de resposta
Edat.	Oberta.
Gènere.	Oberta.
Menció/especialitat.	Generalista/ educació musical/ educació física/ Educació Inclusiva/ atenció a les NEE/ llengües estrangeres/ altres.
Has dut a terme alguna formació relacionada amb les NEE, fora de l'àmbit universitari durant els últims dos anys?	Sí. Menciona'n com a màxim dues.
	No.
Has tingut experiència amb infants amb NEE, exceptuant les pràctiques universitàries. Quina/es?	Família/ menjadors escolars/ veïnat/ amistats/ altres.
Quines tres paraules et suggereix l'expressió Educació Inclusiva?	Oberta.
Què entens tu per Educació Inclusiva?	Oberta.

Taula 63: Ítems i opcions de resposta de la primera part del qüestionari de l'alumnat

La segona part del qüestionari, consta de 51 ítems a valorar en una escala de l'1 al 4 (1=res/mai; 2=poc/a vegades; 3=bastant/sovint; 4=molt/sempre). Cal recordar que aquesta segona part del qüestionari s'obté del perfil competencial que els experts varen configurar durant les tres rondes de la tècnica Delphi. En aquest apartat del qüestionari es demana a l'alumnat valorar tres aspectes:

- *Formació a l'aula Universitària* (en quina assiduitat l'han format per a aquestes competències (CEI) a la Universitat).

- *Pràctiques a l'escola* (en quina assiduitat l'han format per a aquestes competències (CEI) en el centre educatiu en el qual ha dut a terme les pràctiques).
- *Em sento preparat/da* (en quina assiduitat se sent preparat/da per aplicar aquestes competències (CEI) a l'aula/centre escolar).

L'objectiu principal del qüestionari dirigit al professorat universitari és conèixer en quina assiduitat el professorat universitari creu que es treballen les CEI en les seves assignatures. Els ítems d'aquest qüestionari coincideixen amb la segona part del qüestionari aplicat a l'alumnat i demana al professorat universitari que valorin en una escala de l'1 al 4 (1=res/mai; 2=poc/a vegades; 3=bastant/sovint; 4=molt/sempre), la seva percepció sobre el desenvolupament de les diferents CEI en el context de l'aula universitària. Es pretén, doncs, comparar la percepció que té l'alumnat de la formació rebuda a l'aula universitària amb relació amb les CEI i la percepció que té el professorat universitari de l'ensenyament desenvolupat a l'aula universitària amb relació a les CEI.

Pel que fa a la validació del qüestionari de l'alumnat i del professorat universitari no s'ha dut a terme pròpiament una validació ja que s'ha partit de manera directa del llistat de competències fet amb la tècnica Delphi ja validades pels experts i fonamentades sobre un marc teòric extens.

Per altra banda i pel que fa a les **entrevistes** cal destacar que existeixen diferents tipologies d'entrevistes segons si aquestes són més o menys flexibles a l'hora d'aplicar-se a la mostra seleccionada. En la present recerca s'ha optat per una entrevista semiestructurada. Aquesta tipologia es caracteritza per l'elaboració d'una pauta amb les diferents preguntes que es faran als entrevistats, però permetent certa flexibilitat a l'hora de canviar preguntes, el seu ordre o crear-ne de noves, sempre que es tinguin en compte els objectius (Corbetta, 2007). La flexibilitat en les entrevistes requereix una tasca d'anàlisi de la persona entrevistada i de la informació que ens ofereix per tal de reconduir certes situacions i respostes cap als nostres objectius.

L'entrevista duta a terme correspon a una entrevista qualitativa en què les principals característiques són (Hernández-Sampieri, 2014):

- El principi i el final de l'entrevista no es predeterminen ni es defineixen amb claredat, fins i tot les entrevistes es poden dur a terme en diverses etapes perquè és flexible.
- Les preguntes i l'ordre d'aquestes s'adeqüen als participants.
- L'entrevista qualitativa és una bona mesura anecdòtica i té un caràcter més amistós.
- L'entrevistador comparteix amb l'entrevistat el ritme i la direcció de l'entrevista.
- El context social és considerat i resulta fonamental per a la interpretació de significats.
- L'entrevistador ajusta la seva comunicació a les normes i al llenguatge de l'entrevistat.
- Les preguntes són obertes i neutrals, ja que pretenen obtenir perspectives, experiències i opinions detallades dels participants en el seu propi llenguatge.

L'entrevista de la present recerca aplicada al professorat universitari pretén recollir la següent informació:

- Dades professionals i personals envers l'EI.
- Valors i creences envers l'EI.
- Formació rebuda envers la millora en la formació en competències educatives inclusives.
- Estratègies metodològiques aplicades a l'aula.
- Gestió i organització del professorat universitari.
- Gestió i organització institucional.
- Limitadors i afavoridors de la FI envers la CEI.

S'han elaborat quatre tipologies d'entrevistes corresponents a: els coordinadors, el professorat universitari generalista, el professorat universitari de l'especialitat de NEE i el professorat universitari del pràcticum dels Graus en Educació Primària. S'adjunten cadascuna de les entrevistes a l'apartat d'Annexos.

Per tal de validar les entrevistes elaborades es va utilitzar la tècnica de jutges, en què varen participar set jutges, prenent en consideració els següents criteris:

- **Univocitat:** Valoració dicotòmica relativa a la possibilitat que la pregunta pugui tenir més d'una interpretació. Es persegueix que la pregunta només tingui una interpretació possible.
- **Pertinència:** Valoració dicotòmica de la idoneïtat de la pregunta tenint en compte els objectius i la finalitat de l'estudi d'investigació.
- **Importància:** Valoració d'una escala numèrica del 1 al 5, en què 1 pren el valor de poc important i 5 de molt important. En aquest cas es valora com d'importants són les preguntes per tal d'assolir els objectius de la recerca.

De la validació realitzada en les entrevistes el 99% dels jutges han coincidit amb què les preguntes són unívokes, el 100% consideren que són pertinents i el grau d'importància en les diferents preguntes que configuren l'entrevista ha oscil·lat entre el 4 i 5. En el procés de validació s'ha decidit eliminar la pregunta: "les assignatures que imparteixen són troncal o obligatòries". El procés de validació de les entrevistes es poden consultar a l'apartat d'Annexos.

5.5. Anàlisi de les dades

Per tal de dur a terme l'anàlisi de dades dels instruments utilitzats, s'han seguit diferents procediments tenint en compte categories/variables, d'ordre qualitatiu i quantitatiu així com la seva estructuració en sub-variables i /sub-categorïes segons l'origen de les dades recollides, tal i com es pot veure en la següent taula:

Categoria d'anàlisi	Subcategorïes
Desenvolupament de les competències en EI.	Àmbit treball en equip i cooperació.
	Àmbit valors i ètica.
	Àmbit pedagògic-didàctic.
	Àmbit lideratge.
	Àmbit tecnològic.
	Àmbit avaluació.
	Àmbit competències personals.
Perfil personal i professional.	Característiques professorat universitari.
	Característiques alumnat.
	Característiques experts.
Desenvolupament de les CEI (perspectiva de l'alumnat).	Percepció de la formació en EI a l'aula universitària.
	Percepció de la formació en EI al centre de pràctiques.
	Percepció del domini competencial en EI.
Desenvolupament de les CEI (perspectiva del professorat universitari).	Percepció del professorat universitari de la formació en CEI realitzada.

Actituds, valors i creences envers EI.	Experiències personals envers l'EI.
	Formació en EI fora de l'àmbit universitari.
	Creences i concepció envers el constructe "EI".
Organització de la FI.	Organització de les assignatures amb relació a EI.
	Organització de les pràctiques curriculars amb relació a EI.
Formació del professorat universitari.	Percepció del professorat universitari en la formació i innovació en Educació Inclusiva.
	Percepció del domini CEI.
Limitadors i afavoridors de la FI en CEI en els GEP (perspectiva del professorat).	Percepció del professorat dels principals limitadors i afavoridors de la FI en GEP.

Taula 64: Categories i subcategorïes d'anàlisi

Les anteriors categories i subcategorïes han estat utilitzades per fer l'anàlisi de les dades dels diferents instruments utilitzats en la recerca, tal com es pot veure a continuació.

Amb relació a l'instrument/tècnica de l'**anàlisi documental** s'han tingut en compte els següents elements per tal d'analitzar les dades:

3. Les CEI que es tenen en compte a les guies docents i altres documents de les diferents universitats en la FI
4. Les principals característiques envers l'organització de la FI en CEI per part de les diferents universitats.
5. El marc normatiu legal sobre Educació Inclusiva en el sistema educatiu català en el context de les universitats públiques catalanes i concretament en els Graus d'Educació Primària.

En l'instrument aplicat corresponent a la **tècnica Delphi** es van extreure d'una revisió documental els àmbits competencials en Educació Inclusiva que s'havien d'incloure en la primera ronda de preguntes enviades als experts, i es van tenir en compte els següents:

Àmbits competencials	Autors
Treball en equip i cooperació.	(García, 2005) (Echeita, 2015) (Liasidou i Antoniou, 2015) (Alegre, 2010) (Fernández-Batanero, 2012) (Grande i González, 2015).
Valors i ètica.	(García, 2005) (Echeita, 2015) (Liasidou i Antoniou, 2015) (Fernández-Batanero, 2012) (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, i Rouse, 2007) (Liasidou i Antoniou, 2015).
Pedagògic-didàctic.	(García, 2005)(Echeita, 2015) (Liasidou i Antoniou, 2015) (Alegre, 2010) (Fernández-Batanero, 2012) (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, y Rouse, 2007) (Grande i González, 2015)
Lideratge.	(Fernández-Batanero, 2012).
Tecnològic.	(Liasidou i Antoniou, 2015) (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, i Rouse, 2007) (Grande i González, 2015).
Avaluació.	(Liasidou i Antoniou, 2015) (Alegre, 2010) (Echeita, 2015) (Alegre, 2010).
Personals.	(Fernández-Batanero, 2012) (Liasidou i Antoniou, 2015).

Taula 65: Àmbits competencials en Educació Inclusiva i autors per a la tècnica Delphi

Es pot veure en l'apartat dels resultats el procés desenvolupat per tal de delimitar les primeres competències en Educació Inclusiva amb els seus corresponents d'àmbits. Pel que fa a l'anàlisi de dades de les següents rondes de la tècnica Delphi, es va dur a terme una anàlisi dinàmica i canviant segons les respostes dels experts la qual es pot consultar també en l'apartat de resultats.

Amb relació als **qüestionaris** aplicats al professorat universitari així com a l'alumnat, s'ha utilitzat per tal d'analitzar les dades quantitatives obtingudes el programari **SPSS22** i s'han quantificat les variables qualitatives per tal de poder portar a terme un procés d'anàlisi estadístic. Específicament la pregunta del qüestionari aplicat a l'alumnat corresponen a: "Quines tres paraules et suggereix l'expressió Educació Inclusiva?", s'ha analitzat amb el programari **Iramuteq** de manera qualitativa. Es basa en l'anàlisi de dades des de la perspectiva de mètodes d'anàlisis multidimensionals exploratoris sobre dades lingüístiques i permet dur a terme una anàlisi multidimensional de text i qüestionaris. Actualment aquesta tipologia d'anàlisis es denomina textometria, logometria o estadística textual (Ruiz -Bueno, 2017).

La utilitat de programaris específics per analitzar dades textuales té cada cop més presència en la investigació educativa. Encara trobem, però, més representació en les Ciències Humanes i Socials, especialment en els estudis en què existeix un volum elevat de corpus de text (Lahlou, 2012; Chartier i Meunier, 2011; Nacimiento i Menandro, 2006 citat per Camargo i Justo, 2013). Algunes de les característiques més destacades són: el seu rigor estadístic, les diferents possibilitats d'anàlisis, la presentació senzilla i comprensible i l'accés lliure (Camargo i Justo, 2013).

Amb relació al programari SPSS, les variables tractades en el qüestionari de l'alumnat i el professorat universitari han estat les següents:

Categoria	Qüestionari dirigit a	Nom de la variable	Tipologia de variable	Mesura
Perfil personal i professional.	Alumnat.	Universitat.	Independent	Nominal
		Edat.	Independent	Ordinal
		Gènere.	Independent	Nominal
		Especialitat.	Independent	Nominal
		Menció.	Independent	Nominal
	Professorat universitari.	Universitat.	Independent	Nominal
Actituds, valors i creences envers l'EI.	Alumnat i professorat universitari.	Formació fora del context universitari en EI.	Independent	Nominal
		Experiències personals envers l'EI.	Independent	Nominal

Desenvolupament de les competències en EI.	Alumnat i professorat universitari.	Treball en equip i cooperació Competències: C1.1-1.9 ⁴⁷ a/b/c/d	Dependents	Ordinal
		Valors i ètica Competències: C2.1-2.5 a/b/c/d	Dependents	Ordinal
		Pedagògic-didàctic. Competències: C3.1-3.11 a/b/c/d	Dependents	Ordinal
		Lideratge Competències: C4.1-4.4 a/b/c/d	Dependents	Ordinal
		Tecnològic Competències: C5.1-5.3 a/b/c/d	Dependents	Ordinal
		Avaluació Competències: C6.1-6.7 a/b/c/d	Dependents	Ordinal
		Competències Personals Competències: C7.1-7.12 a/b/c	dependents	Ordinal

Taula 66: Variables tractades amb el programari SPSS en el qüestionari corresponent a l'alumnat i el professorat universitari.

El tractament de les diferents variables amb el programari SPSS ens ha servit per tal de poder dur a terme una anàlisi estadística descriptiva i comparativa, la qual es pot consultar en l'apartat de resultats. Per tal de facilitar el tractament de les dades i la seva comprensió, l'escala d'1 a 4 de les CEI s'ha transformat en una escala del 0 al 10, aplicant la següent fórmula:

$$n(\text{valoració original}) \times ((-1) \div 3) \times 10$$

Per altra banda, i per tal de detectar la fiabilitat del qüestionari aplicat a l'alumnat, es va dur a terme una anàlisi de fiabilitat a través de l'Alfa de Cronbach. Tal com es pot veure en la següent taula, l'índex de fiabilitat és força alt:

46. La nomenclatura "a" correspon a les CEI valorades per l'alumnat amb relació a la formació rebuda a l'aula universitària, "b" a les CEI valorades per l'alumnat en relació amb la formació rebuda al centre de pràctiques, "c" a les CEI valorades per l'alumnat amb relació a la percepció del seu domini final i "d" la valoració que ha dut a terme el professorat universitari amb relació a la percepció de l'ensenyament dut a terme de les CEI a l'aula universitària.

Categoria	Variable final	Fiabilitat	
		Alfa de Cronbach	Número elements
Àmbit competencial 1 Treball en equip i cooperació	1a	,872	9
	1b	,872	9
	1c	,874	9
Àmbit competencial 2 Valors i ètica	2a	,815	5
	2b	,798	5
	2c	,764	5
Àmbit competencial 3 Pedagògic-didàctic	3a	,910	11
	3b	,875	11
	3c	,874	11
Àmbit competencial 4 Lideratge	4a	,840	4
	4b	,846	4
	4c	,801	4
Àmbit competencial 5 Tecnològic	5a	,865	3
	5b	,877	3
	5c	,854	3
Àmbit competencial 6 Avaluació	6a	,894	7
	6b	,823	7
	6c	,846	7
Àmbit competencial 7 Competències Personals	7a	,938	12
	7b	,912	12
	7c	,884	12

Taula 67: Anàlisi de fiabilitat: Alpha de Cronbach

Finalment l'anàlisi de les dades derivades de les entrevistes al professorat universitari del Grau en Educació Primària s'ha analitzat amb el programari MaXQDA, la seva versió de prova, 2020. Aquest permet crear un sistema de categorització de les diferents respostes, quantificar la presència de les diferents categories i establir relacions entre les categories i els agents participants. Les categories que s'han tingut en compte per tal d'analitzar les dades han estat les següents:

- Dades professionals i personals envers l'EI.
- Valors i creences envers l'EI.
- Formació rebuda envers la millora en la formació en competències educatives inclusives.
- Estratègies metodològiques aplicades a l'aula.
- Gestió i organització del professorat universitari.
- Gestió i organització institucional.
- Limitadors i afavoridors de la FI envers la CEI.

Cal especificar que, amb el programari MaXQDA, es varen analitzar les diferents definicions envers el constructe "EI" aportades per l'alumnat (en el qüestionari) i el professorat universitari (en les entrevistes). De les definicions proposades pels informants s'han delimitat 8 categories. Aquestes

corresponen a:

- Drets, equitat i igualtat.
- Presència, participació i èxit.
- Actituds i valors.
- Risc-marginalització-exclusió.
- Diferències NEE.
- Qualitat.
- Procés.
- Identificació i eliminació de barreres.

Es varen analitzar també, amb el mateix programari MaXQDA, les percepcions del professorat universitari dels principals limitadors i afavoridors de la Formació inicial en els Graus d'Educació Primària. De les diferents respostes n'han sorgit 4 categories d'anàlisi:

- Gestió i organització institucional.
- Gestió i organització del professorat universitari.
- Valors i creences envers l'EI.
- Formació rebuda envers la millora en la formació en competències educatives inclusives.

Amb la intenció de sintetitzar tota la informació exposada amb anterioritat sobre el disseny i desenvolupament de la recerca, es presenta una taula que recull la mostra, els instruments desenvolupats en aquest marc metodològic, les categories i subcategories existents en la recerca i la tipologia d'informants participants.

Categories d'anàlisi	Subcategories		Instruments	Fonts d'informació	Mostra
El perfil competencial necessari per a la FI en EI	Àmbit treball en equip i cooperació.		Anàlisi Documental	DOCs diferents	
	Àmbit valors i ètica.				
	Àmbit pedagògic-didàctic.				
	Àmbit lideratge.		Tècnica Delphi	Experts	10
	Àmbit tecnològic.				
	Àmbit avaluació.				
	Àmbit competències personals.				
Perfil personal i professional	Característiques experts.		Tècnica Delphi	Experts	10
	Característiques alumnat.		Qüestionari	Alumnat	315
	Característiques professorat universitari.		Entrevista	professorat universitari	12
Actituds, valors i creences	Experiències personals envers l'EI.		Qüestionari	Alumnat	315
	Formació en EI fora de l'àmbit universitari.			(de 4t, Grau Educació Primària)	
	Creences i concepció envers el constructe "EI".		Entrevistes	Professorat universitari del Grau d'Educació Primària	12
Desenvolupament de les CEI (perspectiva de l'alumnat)	Percepció de la formació en EI a l'aula universitària.		Qüestionari	Alumnat	315
	Percepció de la formació en EI al centre de pràctiques.				
	Percepció del domini competencial en EI.				
Desenvolupament de les CEI (perspectiva del professorat universitari)	Percepció del professorat universitari de la formació en CEI duta a terme.		Qüestionari	Professorat universitari del Grau d'Educació Primària	12
Organització de la FI	Organització de les assignatures amb relació a l'EI.		Anàlisi documental	DOCs diferents	
	Organització de les pràctiques curriculars amb relació a l'EI.		Entrevistes	Professorat universitari del Grau d'Educació Primària	
Formació del professorat universitari	Percepció del professorat universitari en la formació i innovació en Educació Inclusiva.		Entrevistes	Professorat universitari del Grau d'Educació Primària	12
	Percepció del domini CEI.				
Limitadors i afavoridors de la FI en CEI en els GEP (perspectiva del professorat)	Percepció del professorat dels principals limitadors i afavoridors de la FI en GEP.		Entrevistes	Professorat universitari del Grau d'Educació Primària	12
8 categories	22 subcategories		4 instruments	4 tipologies de fonts d'informació	337 informants

Taula 68: Instruments i detall de la mostra participant en la recerca.

5.6. Consideracions ètiques

En l'elaboració de la present tesi doctoral s'han tingut en compte el codi de bones pràctiques elaborat per la Universitat Autònoma de Barcelona⁴⁸ (Universitat Autònoma de Barcelona, 2020:8-10):

- “Llibertat: El principi de llibertat fa referència tant a l'elecció com al desenvolupament de la recerca. No obstant això, aquesta llibertat està limitada pels principis ètics expressats en els Estatus de la UAB, i en els convenis i les declaracions d'àmbit internacional que hi fan referència, així com pels preceptes legals aplicables en cada cas.”
- “Honestedat: Les persones investigadores han de ser honestes en les seves activitats de recerca i també envers les activitats d'altres persones investigadores i amb la mateixa institució. Això és aplicable a la totalitat del treball de recerca, incloent-hi la formulació inicial de les hipòtesis, el disseny metodològic, l'anàlisi de les dades, la publicació dels resultats, el reconeixement de la contribució d'altres persones investigadores i les activitats de revisió i avaluació fetes per encàrrec personal. Les persones que fan investigació han de reconèixer de manera clara, inequívoca i explícita les col·laboracions i contribucions, tant directes com indirectes, d'altres col·legues. Així mateix, les persones investigadores han de respectar els drets de la propietat industrial o intel·lectual, no practicar el plagi o l'autoplagi ni manipular els resultats.”
- “Responsabilitat: Com a membre de la UAB, el personal investigador ha de garantir que la recerca es porta a terme d'acord amb els principis d'actuació expressats als Estatuts de la Universitat, així com en els termes i les condicions definits.”

Ademés s'ha tingut en compte el principi de privacitat, tenint en compte el consentiment de les persones participants de la recerca de fer públiques aquestes. Així mateix, s'han eliminat els noms de les diferents universitats en l'apartat de resultats.

47. Universitat Autònoma de Barcelona (2020). *Codi de bones pràctiques en la recerca (Acord del Consell del Govern de 30 de Setembre de 2020)*. Recuperat de: https://www.uab.cat/doc/DOC_CBP.

06

Resultats

En la vida no hi han coses a temer, només a comprendre.

Marie Curie

En aquest capítol es presentaran els resultats tenint en compte les categories d'anàlisi delimitades en la fonamentació metodològica corresponents a:

1. El perfil competencial necessari per a la formació inicial en Educació Inclusiva.
2. Perfil personal i professional de la mostra participant.
3. Actituds valors i creences envers l'Educació Inclusiva.
4. Desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva (perspectiva de l'alumnat).
5. Desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva (perspectiva del professorat universitari).
6. Organització de la formació inicial en Educació Inclusiva.
7. Formació del professorat universitari relacionada en Educació Inclusiva.
8. Limitadors i afavoridors de la formació inicial en Competències en Educació Inclusiva en els Graus d'Educació Primària (perspectiva del professorat).

L'exposició dels resultats han estat guiats per la lògica de la metodologia mixta. Per tant es persegueix, si la categoria ho permet, mostrar la corresponent anàlisi d'una manera triangulada tant pel que fa als informants (alumnat, professorat universitari i experts) com els instruments aplicats (anàlisi documental, tècnica Delphi, qüestionaris i entrevistes).

6.1. El perfil competencial necessari per a la formació inicial en Educació Inclusiva

En aquest apartat s'ha perseguit elaborar un perfil competencial en Competències d'Educació Inclusiva vàlid per a la formació inicial en Educació Inclusiva en els Graus d'Educació Primària. Per tal d'obtenir el perfil competencial definitiu, s'ha aplicat la tècnica Delphi als diferents experts seleccionats, les característiques dels quals es poden consultar a l'apartat de la fonamentació metodològica. Així mateix, tot el procés de treball de construcció del perfil CEI mitjançant la tècnica delphi es troba a l'Annex 1. El procediment ha consistit en l'aplicació de tres rondes als diferents experts participants en la recerca. Per a la primera ronda es va elaborar un primer bloc de Competències relacionades amb l'Educació Inclusiva a partir d'una revisió de la literatura científica existent i l'anàlisi documental de les competències especificades en els plans d'estudi de les cinc universitats participants. Es pot consultar en la següent taula les competències extretes de la revisió de la bibliografia científica i els diferents àmbits competencials proposats, per tal de classificar les diferents competències seleccionades:

Àmbit competencial	Competències	Autors
Treball en equip i cooperació	Feedback constant amb l'alumnat.	(García, 2005)
	Col·laborar constantment i treballar en equip.	(Echeita, 2015)
	Col·laborar entre xarxes i professionals.	(Liasidou i Antoniou, 2015)
	Conformar equips de suport xarxes de suport institucional.	(Alegre, 2010)
	Establir una relació de confiança amb les famílies i afavorir la comunicació. Informar sobre l'evolució de l'alumnat. Col·laborar amb altres agents educatius. Dissenyar activitats de treball col·laboratiu i resolució de problemes.	(Fernández-Batanero, 2012)
	Treballar col·laborativament, amb flexibilitat i adaptabilitat. Habilitats per afavorir el diàleg i la reciprocitat amb les famílies.	(Grande i González, 2015)
Valors i ètica	Animar i motivar tot l'alumnat. Compromís i actitud positiva cap a la diversitat.	(García, 2005)
	Recolzament, altes expectatives i persecució del èxit per a tothom. Valorar la diversitat.	(Echeita, 2015)
	Justícia Social.	(Liasidou i Antoniou, 2015)
	Ajudar, dinamitzar i motivar a la recerca.	(Fernández-Batanero, 2012)
	Actitud positiva cap a la diversitat.	(Van Laarhoven et al., 2007)
	Creure que tot l'alumnat pot aprendre i millorar en el seu aprenentatge.	(Liasidou i Antoniou, 2015)
Pedagògic - didàctic	Acompanyar, corregir, avaluar, individualitzar l'aprenentatge i la planificació. Diagnosticar dificultats de l'aprenentatge. Conèixer diferents recursos i aplicar-los de manera adequada.	(García, 2005)
	Treballar l'aprenentatge emocional.	(Echeita, 2015)
	Conèixer estratègies psicopedagògiques per atendre l'alumnat.	(Liasidou i Antoniou, 2015)
	Identificar les necessitats i conflictes de la interacció de l'ensenyament-aprenentatge amb estudiants amb NEE. Incorporar modificacions en el currículum que l'apartin el menys possible de la programació curricular.	(Alegre, 2010)
	Tutoritzar, comunicar, gestionar metodologies actives, acomodar l'ensenyament i adequar els materials.	(Fernández-Batanero, 2012)
	Conèixer el currículum i la seva didàctica. Saber dur a terme el diagnòstic inicial.	(Van Laarhoven et al., 2007)
	Aplicar estratègies a l'aula per atendre la diversitat, planificar, desenvolupar i avaluar propostes. Adaptar materials. Conèixer els recursos psicopedagògics. Afavorir l'ambient inclusiu.	(Grande i González, 2015)

Lideratge	Prendre decisions oportunes. Crear un clima de confiança i comunicació. Dominar els conflictes. Actuar de nexa entre les diferents diversitats del centre educatiu. Fomentar la presa de decisions en un marc comú.	(Fernández-Batanero, 2012)
Tecnològic	Dominar de la tecnologia.	(Liasidou i Antoniou, 2015)
	Utilitzar i conèixer les tecnologies assistents.	(Van Laarhoven et al., 2007)
	Conèixer els recursos TIC i la seva adaptació universal.	(Grande i González, 2015)
	Dur a terme avaluacions amb capacitat crítica.	(Liasidou i Antoniou, 2015)
Avaluació	Dur a terme percepcions de les potencialitats de l'alumnat i del seu context.	(Alegre, 2010)
	Fomentar la formació professional i personal al professorat universitari de manera continuada.	(Echeita, 2015)
	Identificar i desenvolupar estratègies innovadores.	(Alegre, 2010)
Personals	Escoltar de manera activa i amb empatia. Pacient i tolerant, fidel als seus valors, puntual, responsable, respectuós amb les normes i les regles, honest, ètic, model, capaç d'assumir compromisos i tasques.	(Fernández-Batanero, 2012)
	Tenir una actitud positiva i capacitat de motivació.	(Liasidou i Antoniou, 2015)

Taula 69: Perfil competencial en Educació Inclusiva elaborat a partir de la revisió de la bibliografia.

A continuació, s'adjunta l'anàlisi documental de les Competències en Educació Inclusiva que contenen les assignatures obligatòries relacionades amb la formació d'aquests estudis així com les assignatures del Pràcticum dels plans d'estudi de Magisteri del Grau de Primària de les 5 universitats convidades a participar. S'han dividit tenint en compte els àmbits competencials proposats a la taula 69 i sents conscients que algunes competències poden formar part de dos o més àmbits competencials. Cal recordar que a l'apartat de contextualització de les universitats participants s'analitzen els plans d'estudi i la proposta de la formació inicial amb relació a l'Educació Inclusiva de cada una de les universitats participants en la recerca. Es poden distingir en les taules que es presenten a continuació en color lila, les competències relacionades amb l'Educació Inclusiva de l'assignatura del pràcticum. S'han deixat repetides les competències coincidents en les assignatures i el pràcticum ja que aporten informació del grau d'importància que cada universitat els hi atribueix. En algunes de les taules apareixen dos o més competències, que no estan separades per files. Aquestes competències es contemplen com una sola per la universitat en qüestió:

Universitat UAB · Assignatures: Diferències i inclusió, Pràcticum (I, II, III, IV i V)

Àmbit competencial	Competències
Treball en equip i cooperació	Identificar dificultats d'aprenentatge, informar-ne i col·laborar per al seu tractament.
	Treballar en equips i amb equips (del mateix àmbit o interdisciplinari).
	Participar en les propostes de millora en els diferents àmbits d'actuació que es poden establir en un centre.
Valors i ètica	Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que tinguin en compte la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte cap als drets humans que conformen els valors de la formació ciutadana.
	Valorar la diversitat com un fet natural i integrar-la positivament.
	Mantenir una actitud de respecte al medi (natural, social i cultural) per fomentar valors, comportaments i pràctiques que atenguin a la igualtat de gènere, equitat i respecte als drets humans.
	Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal en els estudiants.
	Fomentar la convivència dins i fora de l'aula, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes.
Pedagògic-didàctic	Desenvolupar estratègies d'aprenentatge autònom.
	Desenvolupar les funcions de tutoria i d'orientació amb els estudiants i les seves famílies, atenent les necessitats dels estudiants.
	Identificar i planificar la resolució de situacions educatives que afecten estudiants amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge.
	Desenvolupar estratègies d'aprenentatge autònom.
	Conèixer i aplicar els processos d'interacció i comunicació a l'aula i dominar les destreses i habilitats socials necessàries per tal de fomentar un clima d'aula que faciliti l'aprenentatge i la convivència.
	Desenvolupar les funcions de tutoria i d'orientació amb els estudiants i les seves famílies, atenent les necessitats pròpies dels estudiants. Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.
	Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que tinguin en compte la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte cap als drets humans que conformen els valors de la formació ciutadana.

Lideratge	Conèixer l'organització de les escoles d'Educació Primària i la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament.
	Reflexionar entorn les pràctiques d'aula per tal d'innovar i millorar la tasca docent. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
	Generar propostes innovadores i competitives en la recerca i en l'activitat professional.
	Promoure el treball cooperatiu i el treball i esforç individual.
Tecnològic	Conèixer i aplicar a les aules les tecnologies de la informació i de la comunicació.
	Incorporar les tecnologies de la informació i la comunicació per aprendre, comunicar-se i col·laborar en els contextos educatius i formatius.
	Discernir selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges, a la formació cívica i a la riquesa cultural.
Avaluació	Reconèixer i avaluar la realitat social i la interrelació de factors implicats com a necessària anticipació de l'acció.
	Reconèixer i avaluar la realitat social i la interrelació de factors implicats com a necessària anticipació de l'acció.
Personals	Analitzar críticament el treball personal i utilitzar els recursos per al desenvolupament professional.
	Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
	Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.
	Respectar la diversitat i la pluralitat d'idees, persones i situacions.
	Mantenir una relació crítica i autònoma respecte als sabers, els valors i les institucions socials públiques i privades.
	Promoure el treball cooperatiu i el treball i esforç individuals.
	Relacionar teoria i pràctica amb la realitat de l'aula i del centre.

Universitat UB · Assignatures: Teoria i Pràctica de l'Escola Inclusiva, Pràcticum (I, II i III)

Àmbit competencial	Competències
Treball en equip i cooperació	Treballar en equip, col·laborant i liderant quan sigui necessari.
	Treballar en equip, col·laborant i liderant quan sigui necessari.
	Conèixer l'organització de les escoles d'Educació Primària, i si escau, els centres i les aules de formació de persones adultes i la diversitat d'actors i accions que implica el seu funcionament. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn i treballar en equip amb els companys com a condició necessària per millorar l'activitat professional, compartint coneixements i valorant experiències.
Valors i ètica	Exercir la crítica i l'autocrítica emetent judicis raonats i comprometre's èticament, personalment i professionalment.
	Valorar la diversitat com un fet natural i integrar-la positivament.
	Identificar i donar suport a l'alumnat amb qui es treballa perquè no assoleix el potencial d'aprenentatge o té dificultats de comportament, emocionals o socials. També saber com sol·licitar assessorament als diferents serveis i a especialistes per atendre la diversitat de necessitats educatives especials.
Pedagògic-didàctic	Exercir la crítica i l'autocrítica emetent judicis raonats i comprometre's èticament, personalment i professionalment.
	Planificar, organitzar i gestionar processos, informació, resolució de problemes i projectes.
	Comprendre les característiques i condicions en què es produeix l'aprenentatge escolar i identificar com pot afectar el desenvolupament de l'alumnat i exercir la funció tutorial, orientant els alumnes i els pares del grup d'alumnes. Tot això buscant l'entesa i la cooperació amb les famílies, tenint en compte els diferents contextos familiars i estils de vida.
	Dissenyar i desenvolupar projectes educatius, unitats de programació, entorns, activitats i materials, inclosos els digitals, que permetin adaptar el currículum a la diversitat de l'alumnat i promoure la qualitat dels contextos en els quals es desenvolupa el procés educatiu, de manera que se'n garanteixi el benestar.
	Entendre l'aprenentatge com un fet global, complex i transcendent; autoregular l'aprenentatge propi, mobilitzar sabers de tot tipus adaptant-se a noves situacions i connectar coneixements com a mètode per elaborar-ne de nous.
	Capacitat de transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic tant especialitzat com no especialitzat.
	Potenciar en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica responsable i poder dinamitzar la construcció participada de normes de convivència democràtica i enfrontar-se i resoldre de manera col·laborativa situacions problemàtiques i conflictes. Ser capaç d'analitzar les desigualtats socials en el marc de la relació complexa educació-escola i el paper del mestre per reproduir-les o transformar-les.

Lideratge	Tenir iniciativa, esperit emprenedor i capacitat de generar noves idees i accions.
	Motivar i potenciar el progrés escolar de l'alumnat en el marc d'una educació integral i promoure'n l'aprenentatge autònom, partint dels objectius i continguts propis de cada nivell educatiu, amb expectatives positives del progrés de l'alumnat. Tot això renunciant als estereotips establerts i externs de l'aprenentatge i desenvolupant estratègies que evitin l'exclusió i la discriminació.
Tecnològic	Fer ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació per aprendre, comunicar-se i compartir coneixement.
	Integrar les tecnologies de la informació i comunicació a les activitats d'ensenyament i aprenentatge guiat i autònom.
Avaluació	Utilitzar l'avaluació en la seva funció pedagògica i no sols acreditativa, com a element regulador i promotor per millorar l'ensenyament, l'aprenentatge i la formació pròpia, assumint la necessitat de desenvolupament professional continu, mitjançant la reflexió, l'autoavaluació i la recerca sobre la pràctica.
	Estar motivat per millorar la qualitat.
	Tenir iniciativa, esperit emprenedor i capacitat de generar noves idees i accions.
	Comprendre que el fet educatiu en general i els processos d'ensenyament i aprenentatge en particular són complexos. Assumir que l'exercici de la funció docent ha de millorar, actualitzar-se i adaptar-se als canvis científics, pedagògics, socials i culturals. Entendre la importància de participar en projectes d'innovació i de recerca relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, i d'introduir propostes innovadores a l'aula.

Universitat UdG · Assignatures: Dificultats d'aprenentatge i instrumentals, Pràcticum (III i IV)

Àmbit competencial	Competències
Treball en equip i cooperació	Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
	Implicar-se i col·laborar en les tasques globals i en la gestió del centre escolar.
Valors i ètica	Reconèixer i analitzar les necessitats educatives específiques i les diversitats personals, socials i culturals.
	Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que atenguin la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte als drets humans que conformin els valors de la formació ciutadana.
	Mantenir una relació crítica i autònoma respecte dels sabers, els valors i les institucions socials públiques i privades.
Pedagògic-didàctic	Fer una reflexió ecològica i social al voltant dels objectius, les metodologies i els referents disciplinaris en tots els àmbits de coneixement, per elaborar propostes d'actuació compromeses amb la sostenibilitat, la pau, l'equitat social i de gènere.
	Identificar les relacions interdisciplinàries entre les àrees curriculars i les estratègies didàctiques per desenvolupar-les.
	Tenir estratègies i recursos per afavorir la correcta evolució del llenguatge oral i escrit.
	Recollir i seleccionar informació de manera eficaç i crítica.
	Dinamitzar l'aula en situacions d'ensenyament i aprenentatge afavorint un clima agradable i respectuós.
	Actuar en situacions educatives en l'aprenentatge de llengua en contextos multilingües.
Identificar les funcions de tutor/a i orientador/a en relació amb l'educació familiar en el període 6-12.	

Lideratge	Aplicar en contextos d'aprenentatge estratègies i tècniques d'observació i metodologies i tècniques bàsiques d'investigació educativa, actuant com a observador/a i/o investigador/a.
Tecnològic	Conèixer i aplicar a les aules les tecnologies de la informació i de la comunicació.
	Analitzar i incorporar a les aules, de forma crítica, les tecnologies de la informació i la comunicació.
Avaluació	Utilitzar estratègies per a l'avaluació, l'autoavaluació i l'autocrítica, en els aspectes comunicatius, de gestió d'aula, culturals i didàctics, acadèmics i ètics.
Personals	Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal en els estudiants.
	Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida i, per tant, posseir preparació per a la formació contínua i per emprendre estudis posteriors.
	Analitzar la dimensió ètica i deontològica pròpia de la funció docent i actuar responsablement en conseqüència.
	Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual i les competències fonamentals que afecten els col·legis d'Educació Primària i els seus professionals.

Universitat UdL · Assignatures: Atenció a la diversitat, Pràcticum (I, II i III)

Universitat URV · Assignatures: Dificultats d'aprenentatge i trastorns del desenvolupament, Pràcticum (I i II)

Àmbit competencial	Competències
Treball en equip i cooperació	La capacitat per treballar col·laborativament amb altres professionals per donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat.
Valors i ètica	Discernir els valors en joc en les actuacions educatives.
Pedagògic-didàctic	La capacitat de conèixer i detectar dificultats d'aprenentatge, discapacitats, trastorns, així com altres situacions que comportin vulnerabilitat educativa en l'alumnat durant l'etapa de 6-12 anys.
	Expressar-se mitjançant recursos i eines multilinguatge.
	Observar i analitzar la realitat educativa amb relació a les necessitats i oportunitats.
Lideratge	Planificar i implementar una actuació educativa amb relació a les especificitats del context i de la situació.
Tecnològic	L'habilitat de dissenyar i planificar situacions educatives inclusives i interactives per a tot l'alumnat, prestant especial atenció a les necessitats dels estudiants amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge.
Avaluació	Avaluar una actuació educativa amb relació a les especificitats del context i de la situació.
Personals	Proposar diferents alternatives de solució per a un mateix problema.

Àmbit competencial	Competències
Treball en equip i cooperació	Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
	Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social. Assumir la dimensió educadora de la funció docent i fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa.
Valors i ètica	Fomentar la convivència dins i fora de l'aula, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes. Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal en els estudiants.
Pedagògic-didàctic	Comunicar informació, idees, problemes i solucions de manera clara i efectiva en públic o en àmbits tècnics concrets.
	Gestionar la informació i el coneixement.
	Abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i plurilingües. Fomentar la lectura i el comentari crític de textos dels diversos dominis científics i culturals continguts en el currículum escolar.
	Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que atenguin a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte als drets humans que conformin els valors de la formació ciutadana.
Lideratge	Conèixer l'organització dels col·legis d'Educació Primària i la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament. Desenvolupar les funcions de tutoria i d'orientació amb els estudiants i les seves famílies, atenent les singulars necessitats educatives dels estudiants. Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.
	Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la labor docent. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
Tecnològic	Conèixer i aplicar a les aules les tecnologies de la informació i de la comunicació. Discernir selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges, a la formació cívica i a la riquesa cultural.
Avaluació	Dissenyar, planificar i avaluar processos d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre.
Personals	Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la labor docent.
	Comunicar informació, idees, problemes i solucions de manera clara i efectiva en públic o en àmbits tècnics concrets.
	Mantenir una relació crítica i autònoma respecte dels sabers, els valors i les institucions socials públiques i privades.
	Valorar la responsabilitat individual i col·lectiva en la consecució d'un futur sostenible.
	Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació a la societat actual i les competències fonamentals que afecten els col·legis d'Educació Primària i els seus professionals. Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius.

Taula 70: Perfil competencial en Educació Inclusiva elaborat a partir de la revisió documental dels plans d'estudi de les 5 universitats convidades a participar en la recerca.

Pel que fa, al procediment per a cada una de les rondes de la Tècnica Delphi, apuntada en el punt 4, es van elaborar un seguit de pautes. Primerament, es van donar les indicacions a seguir als experts: modificar, afegir, validar, eliminar, prioritzar i la rellevància de les competències en funció de la ronda. Seguidament, es van establir els graus d'acord per delimitar les competències i finalment es van realitzar les accions pertinents tenint en compte els comentaris dels experts. Les indicacions per els experts així com els diferents graus d'acord per delimitar les competències de les diferents rondes van ser els següents:

Rondes	Indicacions per als experts	Valoracions per a la delimitació de les competències	
		Valoracions	Percentatges dels graus d'acord
Primera	Modificar, afegir, validar i/o eliminar les diferents competències i àmbits.	Modificar	S'incorporen totes les propostes de reescriptura de les diferents competències per tal que els experts valorin en la segona ronda les propostes dels altres informants.
		Afegir	Sempre (s'afegiran totes per tal que siguin els experts en la segona ronda qui facin l'escrutini de totes les competències afegides)
		Validar	Grau d'acord alt i mig
		Eliminar	Grau d'acord alt i mig
Segona	Prioritzar (escala de l'1 al 5) les competències resultants de la primera ronda i eliminar o validar totes aquelles competències/ àmbits afegits en la primera ronda pels altres informants	Prioritzar les competències resultants de la primera ronda	Grau d'acord alt
		Eliminar o validar totes aquelles competències afegides en la primera ronda pels altres informants	Grau d'acord alt
Tercera	S'elabora un últim qüestionari amb les competències validades de la primera i segona ronda dividides per àmbits. Es demana als experts que marquin les competències més rellevants per a ells.	Grau d'acord alt (es validen les competències i configuren la proposta del perfil competencial en Educació Inclusiva).	Grau d'acord alt

Taula 71: Indicacions per als experts en cada ronda i valoracions per delimitar les competències en cada ronda.

Un cop realitzat tot el procediment indicat en l'anterior taula es poden extreure les següents consideracions:

1. No hi va haver cap modificació per part dels experts pel que fa als àmbits en totes les rondes.
2. A l'àmbit de les competències personals és on van haver-hi més discrepàncies, ja que alguns experts consideraven que en el moment que s'accedeix als estudis superiors aquestes competències ja haurien d'estar consolidades.
3. El nombre de les competències delimitades va ser ascendent de la primera a la segona ronda fins a delimitar-se en la tercera ronda en un total de 51 competències dividides en 7 àmbits. En la següent taula, es mostren els nombres de les competències finals per a cadascuna de les rondes i àmbits ordenats de més a menys nombre de competències.

Àmbits competencials	Nombre de competències		
	1a Ronda	2a Ronda	3a Ronda
Competències personals	20	21	12
Pedagògic-didàctiques	13	15	11
Treball en equip i cooperació	6	22	9
Avaluació	4	12	7
Valors i ètica	10	10	5
Lideratge	3	8	4
Tecnològic	3	5	3
TOTAL	59	93	51

Taula 72: Nombre de competències en les diferents rondes i àmbits.

Tal com mostra la taula són les competències de l'àmbit personal, pedagògic i del treball en equip les que aglutinen un major nombre de competències, en detriment de les competències de l'àmbit tecnològic i del lideratge, en totes les rondes desenvolupades.

Seguint els criteris establerts en cada ronda, el resultat final el qual es presenta en la següent taula, mostra un "perfil competencial en EI" que tot l'alumnat dels Graus d'Educació Primària haurien d'assolir un cop finalitzats els seus estudis. Aquest perfil pretén ser una nova proposta competencial en Educació Inclusiva aplicable a la formació inicial dels Graus d'Educació Primària. Recordem que el perfil que presentem a continuació ha estat utilitzat tal com s'indica a la fonamentació metodològica per a l'elaboració dels qüestionaris dirigits a l'alumnat i al professorat universitari.

Àmbits Competencials	Competències en Educació Inclusiva
1. Treball en equip i cooperació	1.1.Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius.
	1.2.Treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió.
	1.3.Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.
	1.4.Coordinar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen els/les mateixos/es alumnes o grups d'alumnes.
	1.5.Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.
	1.6.Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconguin els coneixements i diferents trajectòries professionals.
	1.7.Compartir eines, materials, ajudes i planificacions amb els companys/es.
	1.8.Afavorir processos d'identificació i anàlisis de les barreres i suports que dificulten i afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.
	1.9.Promoure la col·laboració amb els diferents professionals i famílies.
2. Valors i ètica	2.1.Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altes expectatives en l'alumnat i les seves famílies.
	2.2.Promocionar valors vinculats al respecte, estima i consideració humana en tots els seus aspectes.
	2.3.Evitar els processos d'exclusió de tot l'alumnat.
	2.4.Analitzar críticament el treball personal per a la millora del desenvolupament professional.
	2.5.Fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes, per tal de contribuir a la resolució pacífica.
3.Pedagògic-didàctic.	3.1.Planificar situacions educatives en les quals l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge hi pugui participar i aprendre.
	3.2.Dissenyar entorns accessibles.
	3.3.Planificar accions educatives significatives per tot l'alumnat.
	3.4.Aplicar diverses estratègies d'intervenció basant-se en els diferents tipus de suports existents.
	3.5.Promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat.
	3.6.Aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...).
	3.7.Identificar les capacitats de l'alumnat.
	3.8.Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades.
	3.9.Identificar les mancances formatives de l'escola.
	3.10.Cercar estratègies que afavoreixin la formació continuada.
	3.11.Aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives.

4.Lideratge	4.1.Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'Educació Inclusiva i social.
	4.2.Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, fent que tothom si senti acceptat i reconegut.
	4.3.Liderar propostes de planificació conjunta amb tots els agents que intervenen en els processos d'E-A.
	4.4.Liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'Educació Inclusiva.
5.Tecnològic	5.1.Utilitzar tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat.
	5.2.Promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per a la inclusió.
	5.3.Fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construint i fent escola inclusiva.
6.Avaluació	6.1.Participar en activitats d'avaluació compartida de la docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a l'aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.
	6.2.Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats, aportant informació sobre la seva actuació en d'altres contextos.
	6.3.Identificar els propis punts forts i punts febles.
	6.4.Dissenyar accions per a la millora.
	6.5.Fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques inclusives del centre educatiu.
	6.6.Afavorir la participació de l'alumnat a la millora del centre.
	6.7.Afavorir que tot l'alumnat participi activament de la seva avaluació.
7. Competències Personals	7.1.Actuar tenint en compte que els docents són un model per a l'alumnat.
	7.2.Exercir escolta activa amb l'alumnat.
	7.3. Cercar altres maneres d'actuar (innovar) que facin possible que tots els infants puguin sentir-se una part important de l'escola en algun moment de les seves vides.
	7.4.Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa.
	7.5.Actuar de manera autònoma i reflexiva.
	7.6.Comunicar amb empatia.
	7.7.Demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat.
	7.8.Tenir una actitud d'ajuda cap als companys/es docents que ho necessitin.
	7.9.Tenir actitud positiva i constructiva davant la vida i de curiositat envers els altres, les diferents cultures i formes de vida.
	7.10.Ser responsable/a.
	7.11.Expressar les emocions d'una manera adequada.
	7.12.Tenir una actitud activa envers la formació permanent.

Taula 73: Perfil competencial per a l'Educació Inclusiva resultant de l'aplicació de la tècnica Delphi.

A continuació es presenta una figura en la que es veu clarament, segons el tamany dels diferents cercles que configuren la figura, els àmbits que contenen més competències relacionades en l'Educació Inclusiva i els que menys, segons els experts:

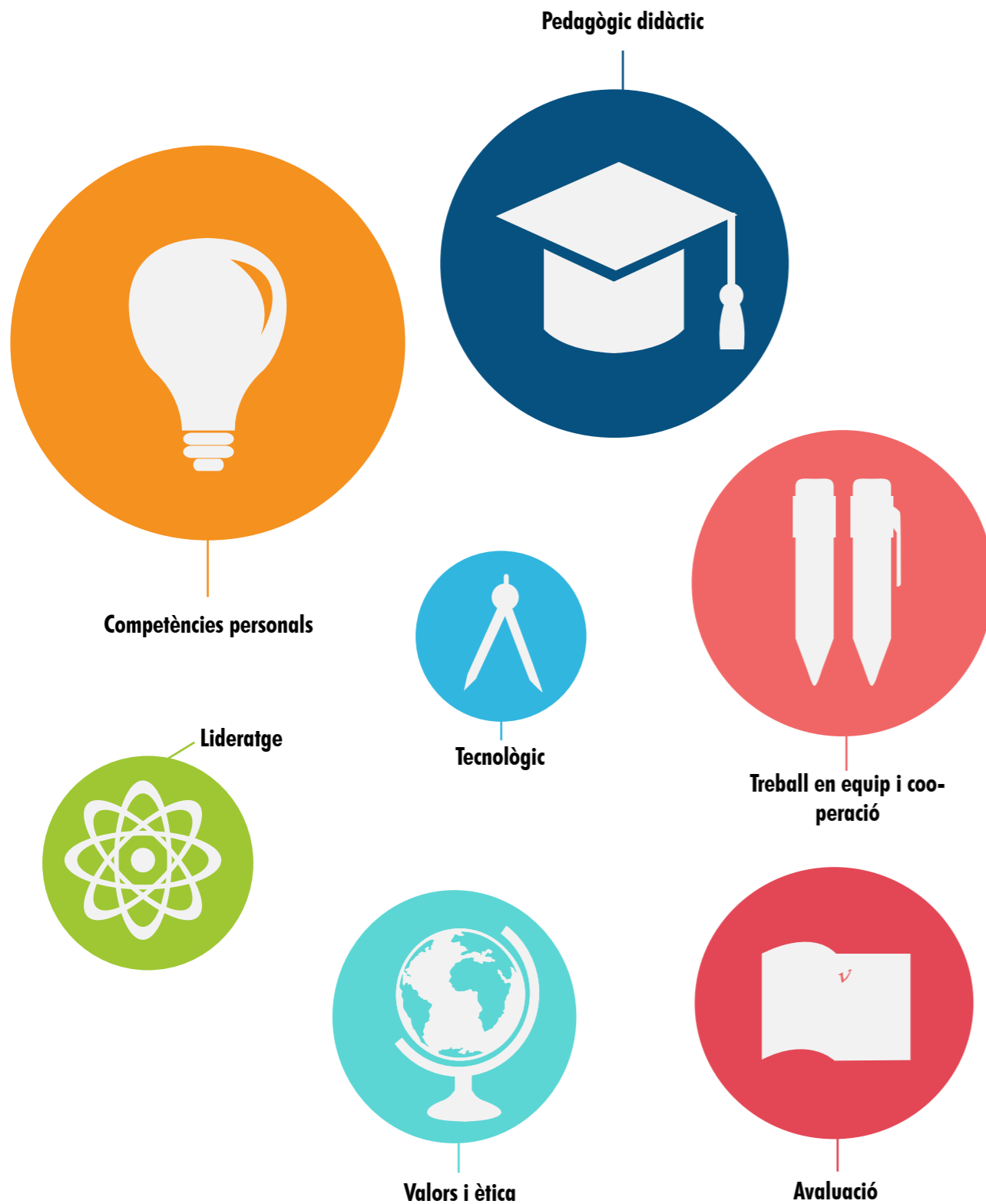


Figura 35: Perfil competencial teòric ideal en Educació Inclusiva

6.2. Perfil personal i professional de l'alumnat i del professorat universitari

A continuació, es presenta el perfil personal i professional de l'alumnat i el professorat universitari participant en la recerca. Cal recordar que en l'apartat de fonamentació metodològica es pot consultar una primera aproximació del perfil personal i professional de tota la mostra participant de manera quantitativa. En aquest apartat es persegueix, doncs, mostrar els resultats més destacats envers el perfil personal i professional de l'alumnat i el professorat universitari participant en la recerca, de manera qualitativa, a partir de les entrevistes dutes a terme al professorat universitari. Cal tenir en compte que la fonamentació teòrica de l'Educació Inclusiva ens indica en aquest apartat que el perfil personal i professional de l'alumnat i el docent universitari poden influir en la transferència de les Competències en Educació Inclusiva.

6.2.1. Perfil acadèmic-professional de l'alumnat

Primerament, i pel que fa al perfil de l'alumnat, el professorat universitari (5 dels 12 professors participants) amb les seves respostes a les entrevistes explicita que l'alumnat que cursa els Graus d'Educació Primària sol ser un alumnat poc crític, acostumat a rebre i executar ordres molt concretes en què el seu procés d'aprenentatge s'orienta cap a la consecució de bons resultats i els quals demostren una manca d'autonomia.

"El que xoca és que estan acostumats a treballar com se'ls diu. Aquest treball ha de ser així i ha de tenir aquestes parts i si tu deixes una mica obert et diuen "però quines parts ha de tenir, com ha de ser!" Ja és pensant en tenir bona nota."

Professorat universitari especialitzat\EUNI3PROFENEE

"En el meu grau, que és el grup estàndard, hi ha molt poca crítica, fins i tot un punt de desmotivació de fer el grau per treure'm el títol."

Coordinadors\EUNI4COORDINADORA

"Però sí que pot ser, podria millorar temes d'autonomia personal i el seu aprenentatge. Tenir més protagonisme sobre què vol ser i com vol ser en el seu futur professional, mestre en aquest cas. Mes compromès en el seu procés d'aprenentatge."

Coordinadors\EUNI1COORDINADORA

Una altra característica que ha destacat el professorat universitari es relaciona amb un alumnat que demostra una motivació vocacional a l'hora de "ser mestre" però amb un concepte interioritzat de què significa "ser mestre", el qual s'allunya de la visió del mestre com un agent de canvi i millora social.

"Un estudiant bastant vocacional sovint té clar que vol ser mestre o que ho ha volgut ser tota la vida. A vegades hi ha confusió amb el sentit de ser mestres (...). M'agraden molt els infants, en comptes de quin és l'objectiu del mestre en la societat."

Professorat universitari generalista\EUNI3PROFETECNOLOGIA

"Dialècticament són gent generalment molt compromesa, però gent que a la vegada ha conceptualitzat la seva educació d'una manera molt naïf, una mica infantil i que quan tu els fas qualsevol manifest sobre quina és la transcendència del mestre, sobre com som agents de canvi, sobre com el mestre el que ha de fer és ser la primera palanca perquè la societat canviï, per construir un món millor (...) tot aquest discurs tan inflat, els tira una mica enrere."

Coordinadors\EUNI3COORDINADOR

Així mateix, el professorat universitari té la percepció que hi ha un gran gruix d'alumnat que treballa i estudia al mateix temps. Se'ls reconeix la característica de ser treballadors per tal de poder tirar endavant els estudis i la feina al mateix temps, però és un aspecte que influeix de manera negativa en el temps final que dediquen als seus estudis.

“ (...) tenen feina fora de la universitat. Aquest és un tema que a mi personalment em preocupa (...) dediquen un temps limitat als estudis a la seva formació. Això per al professorat universitari requereix un repte molt important d'adaptació continua.”

Coordinadors\EUNI1COORDINACIÓ

Cal destacar que només tres respostes han reconegut habilitats i capacitats. Aquestes es relacionen amb la tecnologia, la capacitat de treball en equip, un grau elevat de responsabilitat i la capacitat d'adaptació de manera ràpida als nous contextes.

“Però si que són alumnes que estan molt més posats amb els temes de la tecnologia, amb la rapidesa, l'agilitat de respondre molt ràpid a les demandes, tenen una fantàstica capacitat d'adaptació també, això és molt bo”.

Coordinadors\EUNI1COORDINACIÓ

“Responsable i treballen en equip”

Professorat universitari especialitzat\EUNI3PROFENEE

6.2.2. Perfil acadèmic-professional del professorat universitari

Pel que fa al perfil del professorat universitari, a les diferents entrevistes dutes a terme, se'ls va preguntar quines havien estat les seves experiències professionals amb l'Educació Inclusiva. Les respostes indiquen que 5 dels 12 docents participants, no han tingut experiències professionals amb l'Educació Inclusiva. Les experiències del grup restant es relacionen amb: 1) el càrrec de direcció d'una escola i creació d'una Unitat de Suport Educatiu; 2) educadora del Centre de Salut Mental Infanto Juvenil (CSMIJ); 3) la seva professió com a mestres d'escoles; 4) la seva tasca com a docents universitaris ja sigui per les experiències generades en l'aula o les col·laboracions amb els centres educatius i/o investigacions. Cal destacar que el professorat universitari que ha indicat que no ha tingut cap experiència no reconeix que la docència a la universitat impliqui ja un contacte i una gestió de la diversitat, tal com indica un dels coordinadors participants:

“A nivell professional jo crec que estem exposats a situacions d'exclusió-inclusió, cada dia d'una manera o altra”.

Coordinadors\EUNI1COORDINACIÓ

6.2.3. La selecció inicial del futur alumnat dels Graus d'Educació Primària

Els criteris i procediments per tal de seleccionar l'alumnat que cursarà els Graus d'Educació Primària és un debat obert i actual entre la comunitat científica, tal com s'ha especificat en el punt 3 del Marc Teòric. Existeix un corrent teòric-científic, que relaciona la qualitat i tipologia de la selecció inicial del futur alumnat que cursarà els GEP amb el perfil d'un alumnat amb habilitats i actituds més o menys afavoridores envers la diversitat. D'altres defensen que les actituds i habilitats són formables i que, per tant, cal preocupar-se per desenvolupar una formació de qualitat i no tant pel procés de selecció inicial. Són precisament les teories contradictòries existents i la dificultat de posicionar-se les que ens han motivat a preguntar al professorat universitari com veuen ells la selecció inicial actual que s'està fent de l'alumnat als Graus d'educació Primària. Les respostes han indicat que un 66,6% (8 dels professors universitaris entrevistats dels 12 totals) creu convenient i necessari millorar el procés de selecció inicial. Segons el professorat universitari, la prova actual, a banda de la Prova d'Accés Universitari (PAU), denominada Prova d'Aptitud Pedagògica (PAP), avaluen competències relacionades amb continguts de caràcter teòrics, els quals ja han estat avaluats amb anterioritat a la selectivitat. El professorat universitari, majoritàriament, (8/12) és partidari d'una prova per a

la selecció inicial que avalui competències interpersonals i socials, capacitats, habilitats i sobretot actituds i valors. Tanmateix, i tot i considerar que cal millorar la prova d'accés, també consideren que aquesta prova ha provocat una millora en el perfil d'estudiant que accedeix al Grau d'Educació Primària. Quan es pregunta, però, al professorat entrevistat si caldria un procés de selecció diferent i quin, les respostes ens indiquen un acord en el fet que la selecció hauria de ser més exigent, però sorgeixen molts dubtes pel que fa al format d'aquesta selecció. Els dubtes sobretot es generen a l'hora de reflexionar sobre quina seria la manera més efectiva de detectar en el procés de selecció inicial les competències relacionades amb habilitats interpersonals i amb valors i actituds.

“El que és necessari és la seva voluntat, i això és un filtre difícil d'aplicar per part de la universitat.”

Professorat universitari especialitzat\EUNI3PROFENEE

“Perquè les PAP al final suposen una millora indiscutible. Se suposa que són un filtratge al qual no hauríem de renunciar, però no deixa de ser un pedaç. No deixa de ser una prova “cutre” de massos.”

Coordinadors\EUNI3COORDINADOR

“Jo, quan van dir que farien unes proves de competència, vaig pensar: “bé, fan matemàtica i llengua, que ja és el que avalua la selectivitat...” Jo pensava que farien proves d'aptitud.”

Coordinadors\EUNI4COORDINADOR

En les diferents respostes per part de la Universitat IV s'han detectat diferències entre el perfil de l'alumnat dels diferents Graus, sobretot entre el Grau d'Educació Primària i el Grau de Ciències de l'Activitat Física i Esportiva. El professorat d'aquesta Universitat ha apuntat que aquestes diferències podrien ser degudes a les diferents proves de selecció inicial aplicades en les diferents tipologies de Graus a la Universitat IV.

“Clar, si em preguntes per exemple pel doble grau de Ciències de l'Activitat Física i Esportiva (CAFE), són una passada; no et puc dir una altra cosa. Precisament diries: “mira, fan primària”, però a INEFC no paren, són supercrítics. També, a part de la selectivitat han passat dues proves: les PAP i l'INEFC, i per això conformen un altre perfil. Són crítics, fan preguntes, o han pensat o han reflexionat, cosa que no veus en els altres grups de primària”.

Coordinadors\EUNI4COORDINADORA

Un altre aspecte que el professorat universitari ha destacat del procés de selecció inicial es relaciona amb la “facilitat” d'accés al Grau d'Educació Primària. Les exigències de l'accés a qualsevol estudi universitari, a banda que després es realitzin altres proves, venen determinades, en primer lloc, per la nota de tall que s'exigeix a l'alumnat per poder accedir-hi. La nota de tall del Grau d'Educació Primària en el curs 2019-2020 de les diferents universitats participants en la recerca oscil·la entre 9 i 9,50 sobre 14. L'opinió d'un dels professors universitaris explícita que la política actual de la universitat, denominada pel mateix professor universitari “de masses”, potencia un accés fàcil als GEP moltes vegades sense tenir en compte el perfil d'alumnat que hi accedeix.

“I tant. Jo crec, per començar, que la nota de tall hauria de ser com la de medicina, perquè clar, a medicina hi han d'anar els millors, els que treuen millors notes, un 13 un 14. Doncs per ser mestre també, perquè si no, quin valor dones a ser mestre?”

Coordinadors\EUNI4COORDINADORA

“Evidentment és una carrera amb un accés bastant fàcil, però no només en aquesta universitat, sinó en general. A vegades comentem amb el professorat universitari que s'hauria d'incorporar alguna tipologia d'exàmens o proves, o fer alguna selecció molt més vocacional. Jo crec que seria aquesta, la paraula: vocació. Però potser això va en contra d'un plantejament d'universitat de masses.”

Coordinadors\EUNI1COORDINADORA

6.3. Actituds, valors i creences envers l'Educació Inclusiva

L'anàlisi exposada en aquest apartat forma part també de les característiques del perfil personal i professional de la mostra (alumnat i professorat universitari) participant en la recerca. Se centra, però, en el recull de les característiques relacionades amb les actituds, valors i creences extretes dels qüestionaris dirigits als estudiants i les entrevistes dutes a terme amb el professorat universitari. Tots dos instruments han permès recollir les respostes de tots dos informants envers:

- Les experiències personals, especialment relacionades amb NEE.
- La formació realitzada, especialment relacionada amb NEE.
- Les definicions i concepcions interioritzades envers el constructe "Educació inclusiva".

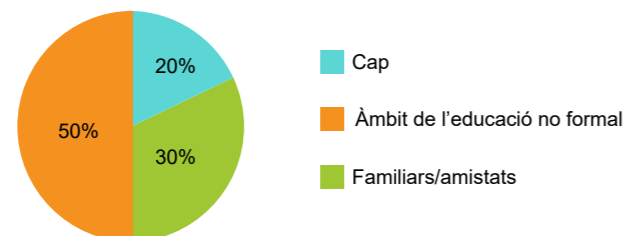
Les dimensions anteriors i tal com s'ha recollit en el punt 3 del marc teòric, ens indiquen característiques relacionades amb les actituds, valors i creences de l'alumnat i el professorat universitari envers l'Educació Inclusiva. Primerament, i pel que fa a les experiències personals relacionades amb l'Educació Inclusiva, tenir experiències personals amb un col·lectiu amb risc d'exclusió afavoreix la sensibilització i normalització de la diversitat. En segon lloc, la formació relacionada amb l'Educació Inclusiva que ha rebut l'alumnat i el professorat universitari de manera voluntària ens indiquen el grau de motivació envers el tema. Finalment, les definicions i concepcions interioritzades ens indiquen com tots dos informants entenen el constructe "Educació Inclusiva".

6.3.1. Experiències personals envers la diversitat

6.3.1.1. Experiències personals per part de l'alumnat universitari

Iniciem el present apartat amb l'anàlisi de les experiències personals relacionades amb l'Educació Inclusiva per part de l'alumnat universitari, fora del context universitari. La majoria de l'alumnat, el 80%, ha explicat haver tingut contacte amb infants amb Necessitats Educatives Específiques fora del context universitari. D'aquests, un 50%, ha assenyalat haver tingut un contacte dins de l'àmbit de l'educació no formal. L'alumnat amb les seves respostes ha indicat que les experiències en el context de l'educació no formal es relacionen sobretot amb classes de repàs, activitats extraescolars, monitoratge i la tasca de voluntariats en casals i caus, per tant, activitats en la seva majoria relacionades amb l'àmbit laboral. Per altra banda, el 30% restant assegura haver tingut experiències personals a través del contacte amb familiars o amics amb NEE.

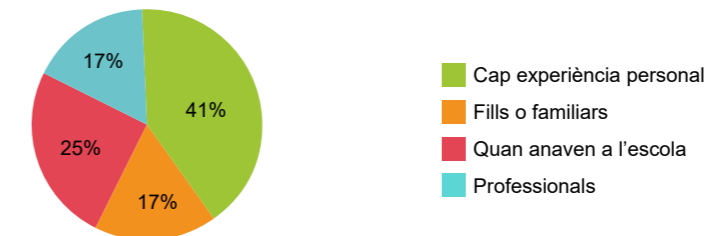
Finalment, el 20% de l'alumnat participant en la recerca ha indicat no haver tingut cap tipologia de contacte amb alumnat divers.



Gràfic 1: Distribució de la mostra de l'alumnat, segons les experiències personals amb infants amb NEE.

6.3.1.2. Experiències personals per part del professorat universitari

Pel que fa al professorat universitari participant en la recerca, el 41% ha afirmat no haver tingut cap experiència personal amb infants amb Necessitats Educatives Específiques, envers el 59% que ha explicat haver-ne tingut.



Gràfic 2: Distribució de la mostra del professorat universitari, segons les experiències amb infants amb NEE.

Del professorat universitari que ha indicat tenir experiències amb els infants amb NEE, un 25% ha indicat haver tingut les experiències en el context de l'educació formal més concretament en les escoles on anaven quan eren petits. Tanmateix, part del professorat coincideix (6 docents dels 12 participants) en què els centres escolars en aquella època no oferien pràctiques educatives inclusives, sinó més aviat segregadores tal com podem veure en les següents aportacions:

"Sí, però més de gran. Quan jo anava a l'escola institut no, perquè el que jo he viscut han estat persones joves que podien necessitar més suport que altres. Jo a l'institut per exemple els vaig veure en una aula a part, la classe E, el qual tots coneixem, el grup E. Era una classe amb estigmes negatius, és a dir, el que comentàvem els alumnes del institut era la classe de...insults, per tant vaig viure la inclusió com a integració i a més mal gestionada perquè tots ho veiem com un grup dolent."

Professorat universitari especialitat EUNI3PROFENEE

"Jo em vaig formar a una escola privada, catòlica de fa trenta anys en què l'experiència educativa meva va ser tot menys inclusiva."

Coordinadors EUNI3COORDINADOR

El 17% del professorat que ha indicat haver tingut experiències personals, ha assenyalat, que aquestes s'han produït a través dels seus fills o per algun contacte directe amb familiars.

"A nivell personal, sí. Ara soc mama d'una nena de primària i com a mama coneixes les altres mames i coneixes els seus fills, amics o amigues de la meua filla que alguns tenen algunes dificultats. Això per una banda. Després, en l'àmbit familiar, tinc criatures que tenen alguna dificultat."

Professorat generalistes EUNI1PROFESOCIALS

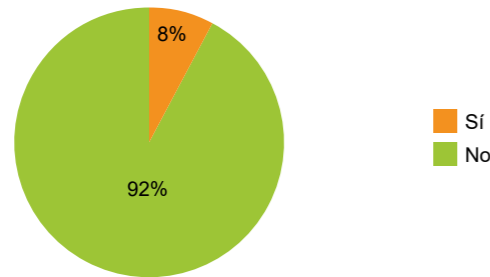
Finalment un altre 17% han indicat una experiència professional i no personal tot i preguntar concretament per una experiència personal:

"Molt poques, de tant en tant tenim alguna persona que ens ve del servei de la universitat d'integració. Aquesta persona té dislèxia i ens demana si podem fer adaptació a l'aula, si ho podem fer amb els exàmens i així però mai m'ha passat res rellevant en aquest aspecte. L'any passat sí que vàrem participar amb altres professors de la universitat en una experiència pilot de tenir alumnat amb discapacitat intel·lectual uns dies i fèiem classes amb ells dins de les classes regulars que ja teníem."

Professorat generalistes EUNI3PROFETECNOLOGIA

6.3.2. Formació específica cursada relacionada amb l'Educació Inclusiva per part de l'alumnat i el professorat universitari

Amb relació a la formació cursada relacionada amb l'Educació Inclusiva, la majoria de l'alumnat participant en la recerca, el 92%, han indicat no haver dut a terme cap formació específica relacionada amb l'Educació Inclusiva fora del context universitari tal com podem observar en el següent gràfic. El 8% restant de l'alumnat ha indicat haver rebut formacions específiques relacionades amb l'Educació Inclusiva a través d'algun mòdul dels cursos dirigits a obtenir el títol de monitors en l'àmbit de l'educació no formal.



Gràfic 3: Formació cursada en "EI" per part de l'alumnat fora del context universitari.

Així mateix, 10 professors universitaris (el 83,3%) han indicat no haver cursat cap formació amb relació a l'EI. En una de les entrevistes, una professora i una coordinadora de la mateixa universitat van esmentar haver creat un curs de formació per al professorat universitari i l'alumnat sobre EI, arran del nou decret 150/2017 d'atenció a la diversitat a les escoles Catalanes, sent l'interès mostrat pel curs molt baix:

"Hem ofert la formació d'Educació Inclusiva a l'escola d'estiu, dirigit a alumnat i professorat (...) i s'hi van apuntar tres persones (...) ho dic perquè tinguis una idea de com de frustrant i decebedor és veure que no interessa gaire".

Coordinadors/EUNI4COORDINADORS

6.3.3. Anàlisi de les definicions sobre el constructe "Educació Inclusiva" per part del professorat universitari i l'alumnat

L'anàlisi de les diferents definicions indicades pel professorat universitari i l'alumnat sobre el constructe "Educació Inclusiva" es basa en les respostes a la pregunta: **Què entens tu per Educació Inclusiva?** dutes a terme en les entrevistes, pel que fa al professorat universitari i als qüestionaris pel que fa a l'alumnat.

Les respostes de tots dos informants han donat com a resultat la delimitació de vuit categories les quals aglutinen totes les definicions. Cal recordar que aquestes categories estan recollides a l'apartat de fonamentació metodològica. A continuació es presenten dues taules amb les vuit categories delimitades i alguns exemples de definicions. La primera taula correspon al recull d'algunes de les respostes indicades per l'alumnat i la segona taula a la totalitat de definicions indicades pel professorat universitari.

Definicions del constructe "EI" segons l'alumnat

Categories	Definicions segons l'alumnat
Procés	Procés mitjançant el qual s'atenen les necessitats de l'alumnat de l'aula i que garanteix la participació i l'èxit d'aquests, tot adaptant la pedagogia de l'escola a les diverses necessitats
	Aquella educació la qual tots i totes estan dins d'un mateix procés.
Identificació i eliminació barreres	Aquella educació que és per a tots i totes. No hi ha barreres de cap tipus
Presència, participació i èxit	Una educació a partir de la qual tots els infants puguin participar i aprendre. El disseny de les activitats i recursos hauria de ser prou variat perquè tots els infants puguin aprendre.
	Atendre les necessitats de tot l'alumnat tenint en compte les característiques de cada un. Incloure tot l'alumnat adoptant les metodologies i la forma d'ensenyar perquè tots aprenguin.
	Incloure les necessitats de tots els infants i infantes en l'educació per donar l'oportunitat de poder aprendre com la resta.
	Ho entenc com una educació en què tot l'alumnat pot tenir el mateix mèrit o oportunitats deixant de banda les seves dificultats
	Una educació en què infants amb tot tipus de dificultats d'aprenentatge participen i s'ajuden activament i conjuntament. Una educació en què tots són protagonistes siguin quines siguin les carències.
	Educació que dona l'oportunitat a tot l'alumnat de participar en un context d'aprenentatge i que permet aprendre'n.
Èmfasis risc, marginalització, exclusió	És aquella que respecta tothom, permet la presència i la participació de l'alumnat respectant l'heterogeneïtat d'aquests
	Escola per a tothom, sense discriminació per gènere, ètnia o necessitats educatives.
	Aquella que defuig de segregacions o marginacions a causa de perjudicis.
	Aquella que pretén lluitar pel procés de segregacions segons les capacitats.
	Una educació en què tot l'alumnat pot participar en l'aprenentatge sense ser exclòs de cap manera
	Aquella educació que no exclou cap estudiant ni per la procedència ni per les seves capacitats psicofísiques
	Una educació que forma en valors de respecte, empatia, solidaritat i que crea sentiment de comunitat per tal que ningú se senti exclòs
Educació per totes les persones, ningú exclòs.	
Aquella que permet que tot l'alumnat tingui cabuda dins dels processos d'E-A dins l'aula i que evita la formació d'escoles especials i guetos.	

Actituds i Valors	Seguit d'actituds i valors que permeten veure les potencialitats de tots els infants.
	Aquella que valora les dificultats Com potencialitats i com una eina per aprendre i créixer junts.
	Educació que entén diversitat com una oportunitat i no com un problema.
	Aquella educació que promou la participació i la implicació de tothom sense discriminar ni mantenir actituds de rebuig.
	L'educació que pretén incloure infants amb NEE o infants amb altres problemàtiques tot creant una cohesió de grup en què tots siguin igual d'importants i s'ajudin entre ells.
	Una educació que forma en valors de respecte, empatia, solidaritat i que crea sentiment de comunitat per tal que ningú se senti exclòs.
	Educació on tothom és atès tot tenint en compte les seves característiques individuals amb una actitud de respecte tot concebut la diversitat com un element enriquidor.
Drets, equitat i igualtat d'oportunitats	Educació que reben els infants en què es promou la cohesió i en què hi ha plena tolerància i tots els infants són tractats com iguals.
	Aquell sistema educatiu que dona a tots els infants les mateixes oportunitats independentment de les necessitats educatives que tinguin
	Dret bàsic per a totes les persones sense discriminació segons les necessitats educatives individuals.
	Tot l'alumnat tingui el dret d'anar i aprendre a una escola ordinària que s'adapti a tots ells i no a l'inrevés.
	Tot l'alumnat té dret a accedir a l'aprenentatge, ningú ha de ser discriminat per les seves dificultats. Cal adaptar i modificar el contingut quan sigui necessari perquè tothom pugui assolir-lo.
	És l'educació per a tothom. Tot l'alumnat ha de poder tenir el seu lloc a l'escola, tot tenint igualtat d'oportunitats dins de les seves capacitats.
	Aquella educació equitativa per a totes les persones.
	Igualtat, mateixes expectatives, consideració i conscienciació sobre l'alumnat.
Qualitat	Donar resposta i ensenyar a tots i totes les alumnes per igual. Per tant, facilitar educació/ensenyament independentment de les NEE que puguin tenir.
	Oferir una educació equitativa i de qualitat a infants independentment de les característiques valorant les dificultats i potencialitats com una eina per aprendre i créixer junts.
	Educació que busca facilitar l'adhesió i incorporació amb la màxima qualitat, igualtat i garanties per a l'alumnat amb necessitats més enllà de les habituals i majoritàries
	Donar una educació de qualitat a tots els infants per igual.
Diferències-NEE	Educació global i de qualitat per a la vida.
	Tenir en compte les necessitats de tot l'alumnat i les seves diferències.
	Forma d'aprenentatge per a infants amb necessitats educatives.
	L'educació que pretén incloure a infants amb NEE o infants amb altres problemàtiques.
	Infants amb NEE i diferents cultures.

Taula 74: Definicions del constructe "EI", segons l'alumnat.

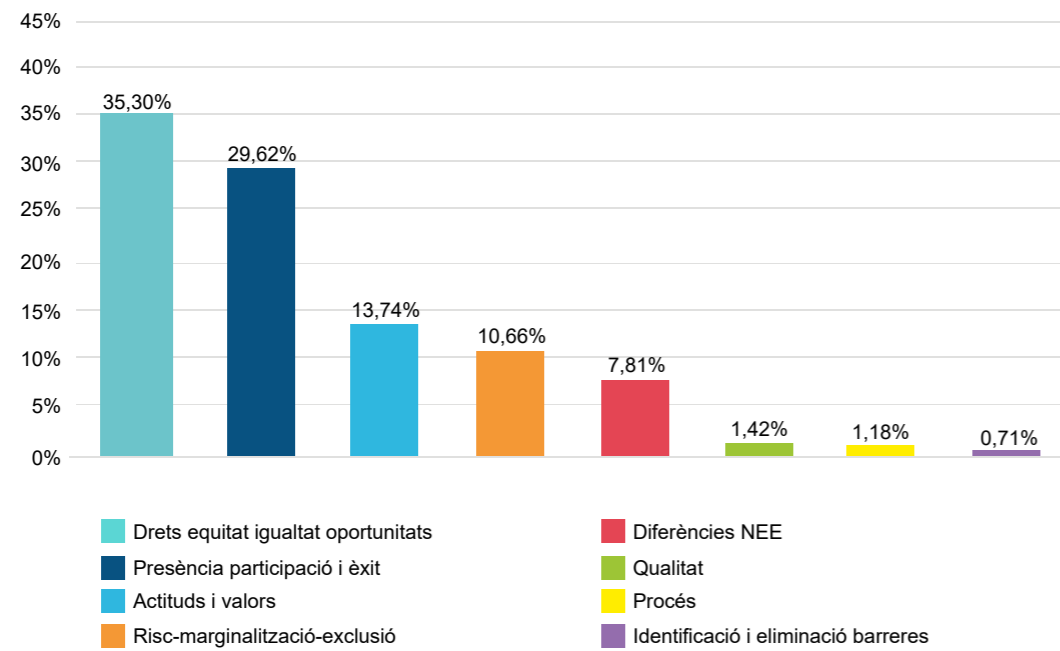
Definicions del constructe "EI", segons el professorat universitari

Categories	Definicions segons el professorat universitari
Drets, equitat i igualtat d'oportunitats	Donar les mateixes oportunitats, en l'àmbit educatiu per a tothom. Independentment de les seves característiques personals.
	Una educació per a tots, que tingui en compte les diferents maneres de ser de les persones. Que sigui participativa i que impliqui tota la comunitat escolar.
	Educació per a tothom. (...) focalitzar el dret de tothom a viure també la seva dimensió educativa en un context viu, divers i que inclogui tothom.
	Garantir el dret que tenen tots els infants a una educació de qualitat, per a tots i totes independentment de les seves circumstàncies, en entorns normalitzats, ordinaris.
Presència, participació i èxit	Com ensenyar i aprendre sense treure els nostres alumnes de les aules.
	Una aposta per incloure la diversitat entesa com un recurs que cal utilitzar per millorar la formació de tots els participants.
	Que en el grup classe, la tipologia d'estudiants que tenim no sigui norma típica, que sigui una tipologia variada, (...) i que a més dins de la classe no es faci segregació per aquestes condicions. Que la manera d'ensenyar i aprendre dels estudiants fos la mateixa i global per a tots i no es facin aquestes distincions.
	Les tres P. Vetllar perquè l'alumnat aprengui, participi i sobretot ho pugui fer estant present a l'aula. Però implica també metodologies inclusives. És a dir, per a mi, Educació Inclusiva no és només vetllar per les tres P, sinó aquestes tres P de quina manera les executem.(...) Per tant és que tothom tingui accés a la formació independentment de la seva condició.
Diferències/NEE	Per a mi, aquella que té en compte els diferents nivells d'aprenentatge i circumstàncies en què es pot trobar l'alumnat.
Èmfasis risc, marginalització, exclusió	Que en el grup classe, la tipologia d'estudiants que tenim, no sigui norma típica. Que sigui una tipologia variada, que inclogui diferents tipus de població que podrien tenir una classificació de discapacitat intel·lectual, discapacitat física, algun trastorn de l'aprenentatge, dislèxia i que a més dins de la classe no es fes segregació per aquestes condicions.
Qualitat	Educació per a tothom. (...) sí que sempre parlem de l'individu que té dret a rebre una educació de qualitat, però jo crec que també s'ha d'hi de donar la volta i focalitzar el dret de tothom a viure també la seva dimensió educativa en un context viu, divers i que inclogui tothom.
	Garantir el dret que tenen tots els infants a una educació de qualitat. Per a tots i totes, independentment de les seves circumstàncies, en entorns normalitzats, ordinaris.

Taula 75: Definicions del constructe "EI", segons el professorat universitari.

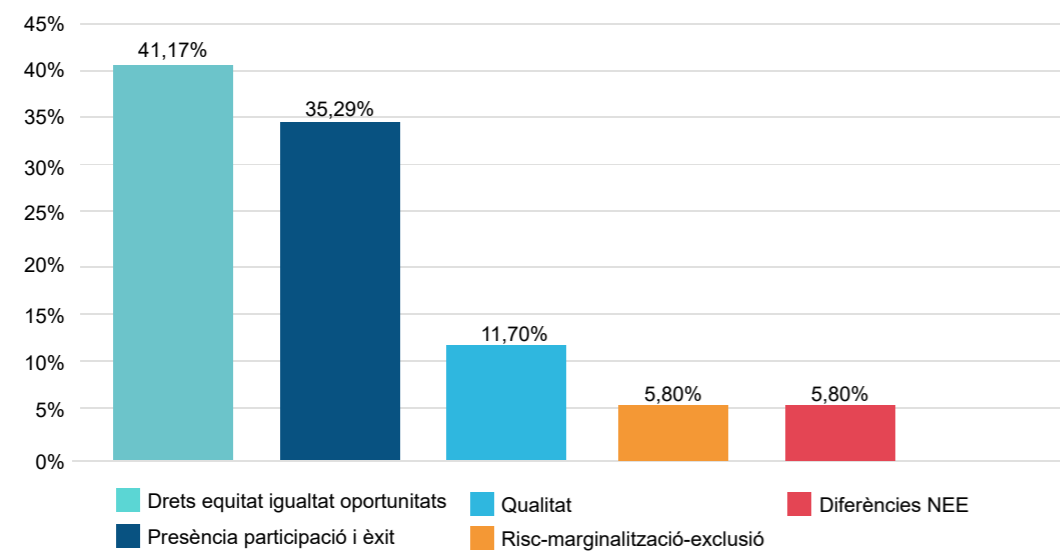
Pel que fa a l'anàlisi de les definicions anteriors, els resultats expliciten que la definició que ha interioritzat l'alumnat i el professorat universitari són similars. Observem, en les gràfiques següents, que existeix una diversificació del significat del constructe "Educació Inclusiva", ja que no hi ha cap categoria que aglutini un 50% o més de les definicions proposades per les dues tipologies d'informants.

Definicions corresponents a l'alumnat



Gràfic 4: Anàlisi per categories de les definicions corresponents a l'alumnat

Definicions corresponents al professorat universitari



Gràfic 5: Anàlisi per categories de les definicions corresponents al professorat universitari

Tanmateix, el 64,92% de definicions aportades per l'alumnat i el 76,46% de definicions aportades pel professorat universitari es relacionen amb percentatges molt similars amb les mateixes categories. Primerament, i en major grau, es relacionen amb la categoria de "dret, equitat i igualtat d'oportunitats" (35,30% de les definicions de l'alumnat i 41,15% de les definicions del professorat universitari). En segon lloc, es relacionen amb la categoria "presència, participació i èxit" (29,62% de les definicions de l'alumnat i 35,29% de les definicions del professorat. Totes dues categories es relacionen entre

elles, ja que el dret d'equitat i igualtat d'oportunitats tenen com a principal conseqüència que tot l'alumnat tingui presència i participació en igual mesura.

Observem, que tots dos informants han atribuït un valor molt similar a les categories "risc marginalització-exclusió" i "diferències NEE". Totes dues categories contenen l'entesa del constructe "Educació Inclusiva", per un percentatge d'entre el 5 i 10% de l'alumnat i el professorat universitari i corresponen a la 4a i 5a categoria, que aglutinen més respostes en totes dues gràfiques (alumnat i professorat universitari).

Finalment, i com a principal diferència entre tots dos informants, destaca la categoria "actituds i valors" i "qualitat". Per una banda, un 13,74% de l'alumnat considera que el constructe "EI" està relacionat amb les actituds i valors mentre que el professorat no ho menciona; i per altra un 11,70% del professorat universitari considera que es relaciona amb "qualitat", envers el 1,42% de l'alumnat.

6.3.4. Concepcions sobre el constructe "Educació Inclusiva" per part de l'alumnat

S'ha volgut conèixer la concepció del constructe "Educació Inclusiva" per part de l'alumnat, ja que, tal com s'indica en el punt 3 del Marc Teòric, les concepcions són construccions personals basades en el coneixement i experiències, les quals influeixen en el pensament i en el comportament. Es va demanar, a través del qüestionari entregat a l'alumnat, que escrivissin en una de les preguntes quines tres paraules els suggeria l'expressió "Educació Inclusiva". Els resultats indiquen que 104 alumnes dels 315 totals (33,01%) posseeix una concepció relacionada amb diversitat, seguida d'igualtat amb una freqüència de 99 alumnes (31,42%). Per finalitzar el 15,23% dels alumnes identifiquen el constructe amb equitat. Per tant, l'alumnat tindria una concepció relacionada amb la inclusió com a diversitat però entesa i tractada amb els principis d'igualtat i equitat. Cal destacar en els resultats que l'alumnat ha utilitzat la paraula integració, en aquest cas, amb una freqüència d'11 alumnes. Es mostra a continuació una taula amb les freqüències de les diferents paraules utilitzades per l'alumnat. S'han obviat les paraules escrites amb una freqüència menor de 10 alumnes.

Paraula	Freqüència
Diversitat	104
Igualtat	99
Equitat	48
Igual oportunitat	42
Cooperació	25
Inclusió	23
Empatia	20
Acceptació	18
Participació	17
Integració	11
Cohesió	11

Taula 76: Paraules utilitzades per l'alumnat i les seves corresponents freqüències.

■ 6.3.5. Percepcions del professorat universitari sobre les concepcions de l'alumnat i les del seu propi col·lectiu envers el constructe "Educació Inclusiva"

Es va preguntar al professorat universitari, en les entrevistes realitzades, la percepció que tenien sobre la concepció que l'alumnat posseeix del constructe "Educació Inclusiva". Tot el professorat universitari que imparteix l'assignatura obligatòria relacionada amb l'Educació Inclusiva en els Graus d'Educació Primària va compartir la idea que els valors i concepcions que posseeix l'alumnat envers el constructe "Educació Inclusiva" en un principi poden semblar assolits però quan la teoria conflueix amb la pràctica no sempre és així:

"Els tenen el discurs oral, si els preguntes et poden dir el que significa però una altra cosa és que ho tinguin prou establert en les seves concepcions concretes".
Professorat universitari especialitzat\EUNI1PROFENEE

També comparteixen la percepció que les expectatives, experiències, preconcepcions interioritzades per l'alumnat abans de cursar l'assignatura relacionada amb l'Educació Inclusiva existeixen i és important tenir-les presents a l'hora de planificar la formació per tal d'aconseguir actituds i valors afavoridors envers l'Educació Inclusiva:

"És essencial del tot per canviar actituds, per canviar expectatives del que vol dir el seu rol de futurs mestres. Però, sobretot, tots tenen unes idees prèvies del que vol dir però cal revisar-les i encaminar-les de manera diferent".
Professorat universitari especialitzat\EUNI1PROFENEE

Pel que fa a les percepcions del professorat universitari envers les concepcions del constructe "EI" dels seus companys de feina, 7 dels professors universitaris participants en la recerca (58,3%) considera que per avançar cap a una millora de la formació en les actituds, valors i creences envers l'Educació Inclusiva es fa imprescindible afrontar un debat amb la comunitat universitària per entendre de manera similar què significa el constructe "Educació Inclusiva". Aquest debat es fa necessari perquè no s'ha donat en cap de les universitats participants i perquè el professorat universitari no comparteix els mateixos valors. De fet, 9 professors universitaris (75%) tenen una percepció negativa dels valors i principis d'alguns dels seus companys envers l'EI. Creuen que la sensibilització de l'EI en el context universitari i entre els diferents professionals és una tasca pendent.

"Els prejudicis, aquesta falta d'haver enfrontat un debat com cal (...) i el debat no s'ha plantejat i això és un gran element de confusió que ens impedeix transitar determinats camins."
Coordinadors\EUNI3COORDINADORS

"Es diu que sí, però...per això dic que potser estaria molt bé que tot el professorat universitari (...) entenguéssim el mateix. (...) Ens donaria informació de perquè fem algunes coses i altres no es fan."
Professorat universitari especialitzat\EUNI1PROFENEE

"I després que no s'entén com un paradigma sinó com una moda. Hi ha gent a la universitat que no veu necessari conèixer o plantejar-se aquest tipus de qüestions".
Coordinadors\EUNI4COORDINADORS

S'ha detectat un debat molt present en dues de les quatre universitats participants el qual correspon amb la idoneïtat o no d'acceptar alumnat al Grau d'Educació Primària amb segons quines Necessitats Educatives Específiques, tenint en compte que en un futur hauran d'exercir com a mestres en centres escolars, tal com indica el coordinador de la universitat III: "Aquí tenim un debat que no és senzill, relacionat a com persones amb característiques de dislèxia poden arribar a ser o no mestres i el perjudici d'una part del nostre col·lectiu és tan gran que impedeix un debat honest". (*Coordinadors\EUNI3COORDINADOR*).

Tanmateix, el professorat universitari, en la totalitat de la mostra, considera que és important i necessari formar l'alumnat del Grau d'Educació Primària en competències relacionades amb l'Educació Inclusiva.

"És obvi que sí, és imprescindible per treballar en la realitat escolar."
Professorat generalista\EUNI2PROFESOCIALS

"Sí, evidentment, sense cap mena de dubte."
Professorat generalista\EUNI1PROFESOCIALS

El professorat universitari ha justificat la importància de la formació inicial en Competències en Educació Inclusiva amb els següents arguments:

- Afavoreix el canvi d'actituds i valors en l'alumnat i aporta eines per tal de fer front de manera adequada a l'augment de la diversitat en els centres educatius.

"Sí, totalment, perquè hi ha poca inclusió. Jo crec que no han viscut Educació Inclusiva d'entrada, encara que ho haguessin viscut també s'hauria de formar, però ells han de tenir les eines un cop estiguin a la feina i a les escoles per poder treballar en aules inclusives i això requereix una formació i conscienciació."
Professorat generalista\EUNI3PROFETECNOLOGIA

"Sí, sí totalment, perquè penso que les aules són cada cop més diverses. Segurament hi ha més nens amb autisme, dislèxia, més diversitat i els nivells d'aprenentatge evidentment, són cada vegada més diferents i cada vegada tenim més eines per detectar aquestes diferències. Així que és totalment necessari."
Professorat generalista\EUNI4PROFESOCIALS

- Fomenta una educació equitativa i no segregadora.

"L'escola, si entenem que forma persones i és la peça clau perquè tothom pugui ser un ciutadà de ple dret, o l'escola serà inclusiva o l'escola no podrà ser escola."
Coordinadors\EUNI3COORDINADORS

"Totalment, és que jo no concebo parlar d'educació sense parlar d'Educació Inclusiva perquè és un paradigma de com s'entén l'educació, és imprescindible (...) per tant per a mi és imprescindible que un grau de mestres que han d'anar a l'escola, entenguin que l'educació és inclusiva o no ho és."
Coordinadors\EUNI4COORDINADORS

- Finalment, permet donar resposta a la diversitat de manera conscient i planificada

"Indubtablement, perquè és allò que és inclusiva no és una situació espontània, és el resultat d'una situació concreta, conscient, planificada que persegueix precisament quelcom que no és fàcil i quelcom que si ho deixem de manera espontània no succeirà."
Coordinadors\EUNI3COORDINADORS

6.4. Desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva en el Grau d'Educació Primària, des de la perspectiva de l'alumnat

En la present categoria d'estudi es mostren els resultats de les valoracions dutes a terme per part de l'alumnat a la següent pregunta del qüestionari:

A continuació, es presenten un conjunt de competències relacionades amb la inclusió educativa agrupades en els seus respectius àmbits. Li demanem que valori cada una de les competències, pel que fa a:

- **Formació a l'aula universitària** (en quina mesura l'han format per a aquesta competència a l'aula universitària).
- **Pràctiques a l'escola** (en quina mesura l'han format per aquesta competència en el centre educatiu el qual ha realitzat pràctiques).
- **Em sento preparat/da** (en quina mesura vostè se sent preparat per aplicar la competència a l'aula/centre escolar).

La valoració és una escala amb valors d'1 a 4 en què 1=res/mai; 2=poc/a vegades; 3=bastant/sovint; 4=molt/sempr. Recordem, que s'ha transformat en una escala del 0 al 10 per tal de facilitar el tractament de les dades i la seva comprensió. La fórmula, així com la pertinent explicació del procés realitzat es pot consultar en el punt 5.5. (Anàlisi de dades).

L'anàlisi de les respostes s'ha estructurat en dos grans apartats. El primer apartat correspon a l'anàlisi dels resultats sobre la percepció de l'alumnat del desenvolupament dels **àmbits competencials** per part del context formatiu de l'aula universitària, el context formatiu del centre de pràctiques i finalment de la percepció del seu domini.

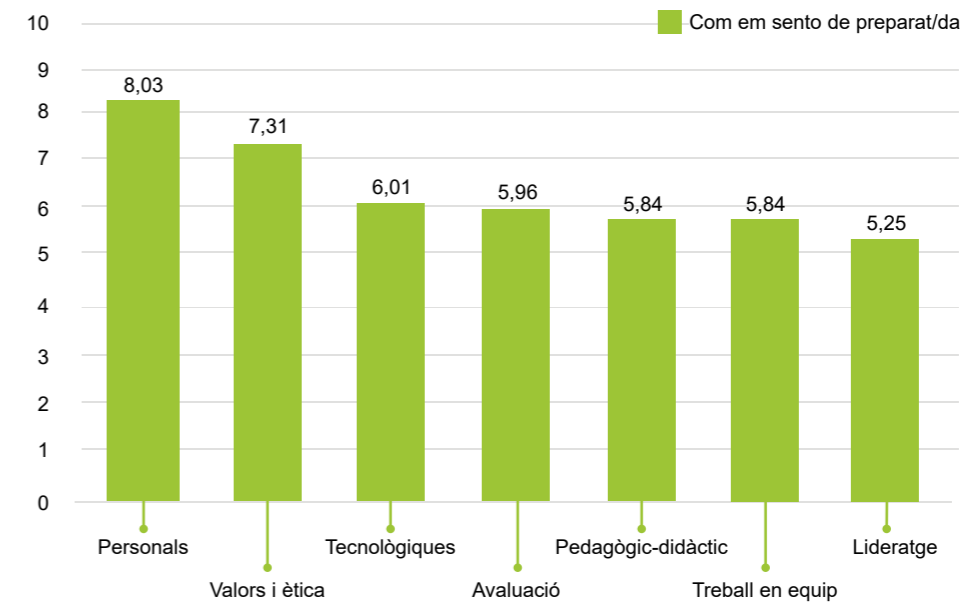
El segon apartat correspon a l'anàlisi dels resultats sobre la percepció de l'alumnat del desenvolupament de **les Competències en Educació Inclusiva** per part del context formatiu de l'aula universitària, el context formatiu del centre de pràctiques i finalment de la percepció del seu domini.

Cal recordar que les Competències en Educació Inclusiva així com els àmbits competencials valorats per l'alumnat en el qüestionari corresponen a les competències presentades en la taula 73 com el perfil competencial teòric en CEI.

6.4.1. Valoració de l'alumnat del domini i el desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària i el centre de pràctiques

6.4.1.1. Valoració de l'alumnat del domini dels àmbits competencials en Educació Inclusiva

Els resultats amb relació a la percepció del domini per part de l'alumnat dels diferents àmbits competencials en CEI indiquen, tal com es pot observar en el següent gràfic, una percepció de major domini en els àmbits de "competències personals" i "valors i ètica" i una percepció de menor domini en els àmbits de: "lideratge", seguit de "treball en equip" i "pedagògic-didàctic".

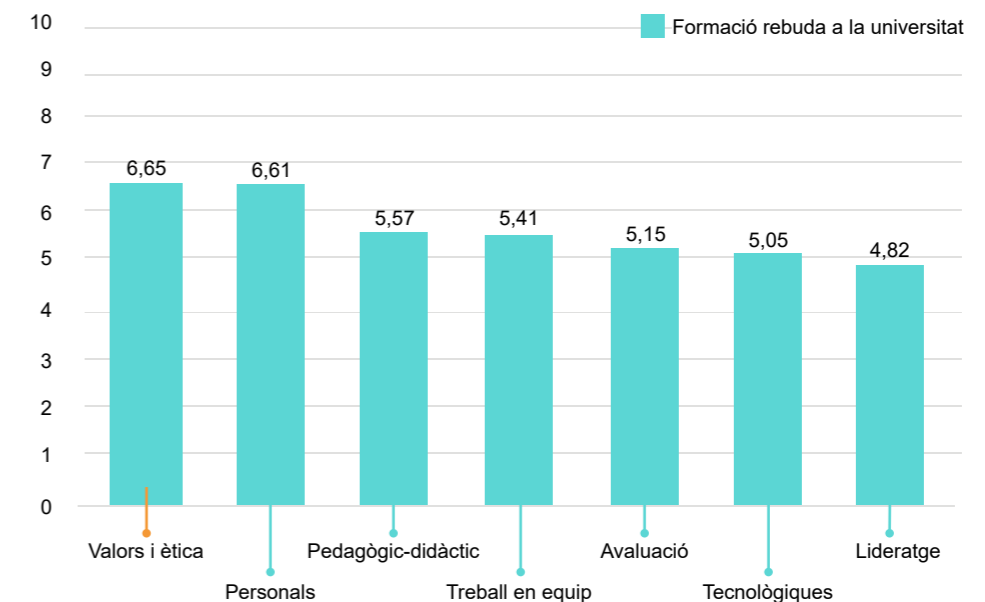


Gràfic 8: Valoració de l'alumnat del domini dels àmbits competencials en Educació Inclusiva

Tanmateix, les valoracions entre els diferents àmbits són molt similars, obtenint 4 dels 7 àmbits totals mitjanes compreses entre el 5 i 6 en una escala de 10. Es considera que els àmbits que han obtingut mitjanes compreses entre el 5 i 6 requereixen una millora del seu domini, per tant l'alumnat amb les seves valoracions ens indica una percepció del seu domini baixa en 4 dels 7 àmbits totals. Cal recordar que, tal com s'especifica a l'apartat de fonamentació metodològica, la percepció baixa del domini competencial implica que l'alumnat no se sent prou preparat per aplicar les competències que configuren els diferents àmbits a la futura aula/centre escolar.

6.4.1.2. Valoració de l'alumnat del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva a l'aula universitària

L'alumnat té la percepció que l'àmbit menys desenvolupat a l'aula universitària correspon a l'àmbit de "lideratge", el qual destaca per haver obtingut una mitjana menor a 5, seguit de l'àmbit "tecnològic". L'àmbit que ha estat millor valorat i que per tant l'alumnat té la percepció que ha estat desenvolupat en major grau correspon a l'àmbit de "valors i ètica" seguit de l'àmbit de "competències personals".

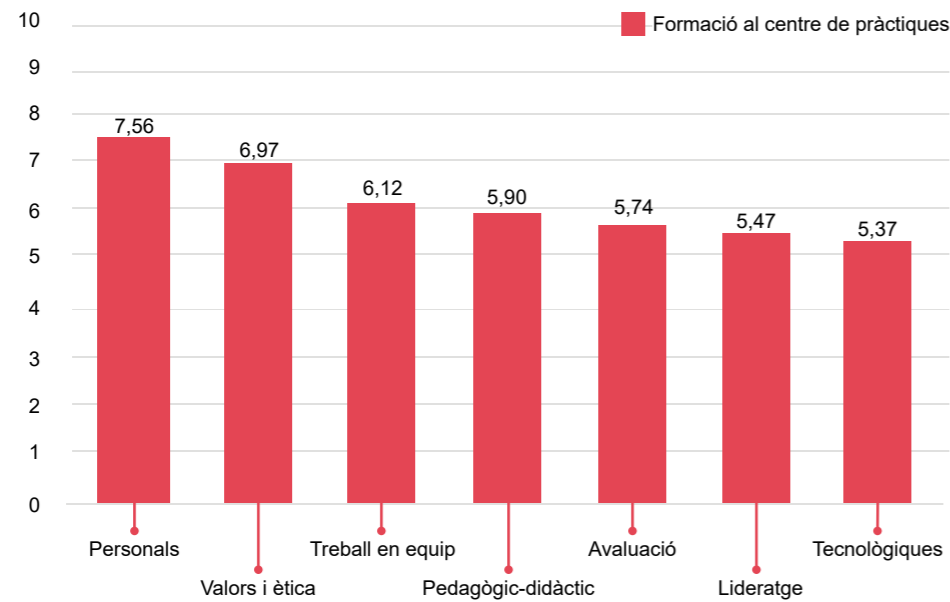


Gràfic 9: Valoració de l'alumnat del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva a l'aula universitària

Les valoracions entre els diferents àmbits són similars valorant 5 dels 7 àmbits amb mitjanes que no arriben al 6 i obtenint l'àmbit millor valorat (l'àmbit de valors i ètica) un 6,65. Per tant, podríem dir, que en general, l'alumnat té una percepció d'un desenvolupament Competencial en Educació inclusiva suficient, en el context de l'aula universitària. Considerem, que aquestes valoracions són baixes, ja que l'alumnat hauria de percebre almenys un bon desenvolupament (6), dels diferents àmbits competencials.

6.4.1.3. Valoració de l'alumnat del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva al centre de pràctiques

L'alumnat té la percepció que s'han desenvolupat en menor grau en el context del centre de pràctiques les competències relacionades amb l'àmbit "tecnològic" seguit de l'àmbit de "lideratge". Així mateix, els resultats assenyalen que l'alumnat té la percepció que s'han desenvolupat en major grau les competències relacionades amb l'àmbit de "competències personals" seguit de l'àmbit "valors i ètica".



Gràfic 10: Valoració de l'alumnat del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva al centre de pràctiques

Les valoracions entre els diferents àmbits són similars obtenint 4 dels 7 àmbits mitjanes compreses entre el 5 i 6 en una escala de 10. L'alumnat, doncs, té una millor percepció del desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva, pel que fa al context formatiu del centre de pràctiques en comparació amb el context formatiu de l'aula universitària. Tanmateix, que l'alumnat hagi valorat 4 àmbits dels 7 totals per sota d'un 6, ens indica que cal millorar la percepció del desenvolupament de l'alumnat.

6.4.1.4. Comparativa de les valoracions del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva a l'aula universitària, al centre de pràctiques i del seu domini

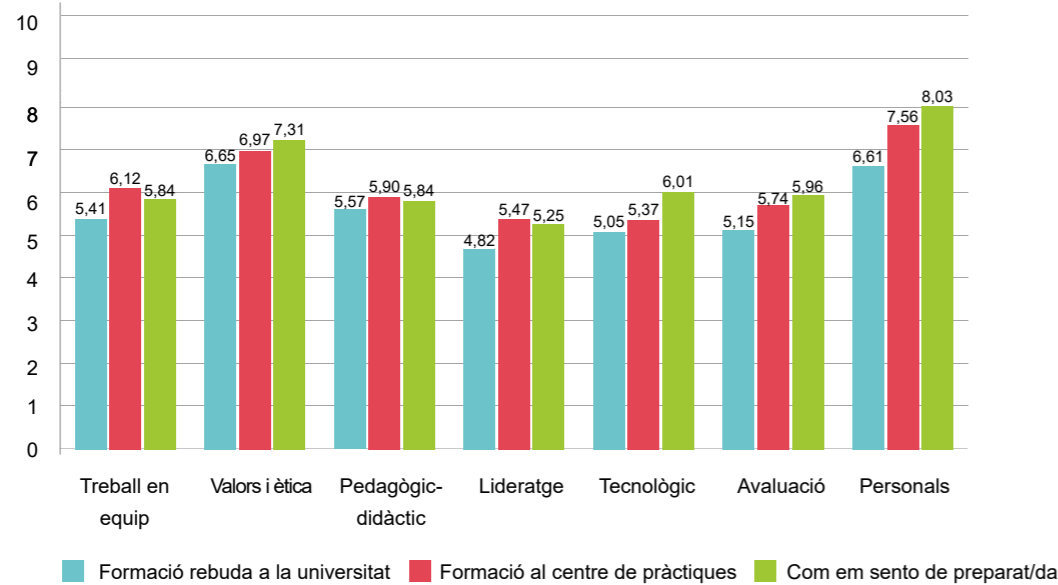
Si comparem les valoracions de l'alumnat (segons la seva pròpia percepció) dels diferents àmbits competencials presentats anteriorment amb relació a les variables: *el desenvolupament competencial a l'aula universitària, el desenvolupament competencial al centre de pràctiques i el seu domini*, els resultats indiquen diferències significatives en tots els àmbits entre les tres variables, exceptuant les valoracions en l'àmbit pedagògic-didàctic (subratllat en color taronja en la taula inferior). En aquest àmbit les valoracions del desenvolupament competencial al centre de pràctiques i les valoracions

del seu domini no mostren diferències significatives, tal com podem veure en la següent taula. Per tant, l'alumnat té la percepció que en aquest àmbit el desenvolupament en el context de pràctiques i el seu domini és molt similar. Podríem pensar, doncs, que en aquest àmbit les experiències que l'alumnat ha tingut en el centre de pràctiques incideixen d'una manera directa en la percepció del seu domini.

Prova T per a mostres relacionades		
Àmbits	Escales comparades (A=Formació a l'aula universitària; B=Formació al centre de pràctiques; C= Percepció del domini)	Sig. (bilateral) <0,05
C1=Treball en equip	C1A<C1B	0,000
	C1A<C1C	0,000
	C1B>C1C	0,001
C2=Valors i ètica	C2A<C2B	0,013
	C2A<C2C	0,000
	C2B<C2C	0,000
C3=Pedagògic-didàctic	C3A<C3B	0,012
	C3A<C3C	0,007
	C3B>C3C	0,611
C4=Lideratge	C4A<C4B	0,000
	C4A<C4C	0,000
	C4B>C4C	0,028
C5= Tecnològic	C5A<C5B	0,019
	C5A<C5C	0,000
	C5B<C5C	0,000
C6=Avaluació	C6A<C6B	0,000
	C6A<C6C	0,000
	C6B<C6C	0,01
C7=Personals	C7A<C7C	0,000
	C7A<C7B	0,000
	C7B<C7C	0,000

Taula 77: Comparativa de les valoracions del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva a l'aula universitària i al centre de pràctiques i del seu domini.

Tal com es pot observar en la taula anterior i en el següent gràfic, les mitjanes aritmètiques resultants de la valoració de l'alumnat del desenvolupament dels àmbits competencials al centre de pràctiques obté mitjanes superiors en comparació a la variable del desenvolupament dels àmbits competencials a l'aula universitària. L'alumnat, doncs, té la percepció que el context formatiu del centre de pràctiques està desenvolupant en major grau els àmbits competencials en Educació Inclusiva. Aquest resultat ens fa reflexionar sobre la possibilitat que el desenvolupament/avaluació de les competències en l'alumnat estigui relacionada amb el context real.



Gràfic 11: Comparativa de les valoracions del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva a l'aula universitària i al centre de pràctiques i del seu domini.

Tanmateix, les valoracions atorgades al domini en tots els àmbits competencials obtenen mitjanes aritmètiques més elevades, exceptuant l'àmbit de "treball en equip", "pedagògic-didàctic" i "lideratge" els quals l'alumnat ha atorgat valors més alts a la formació rebuda en el context del centre de pràctiques.

Cal destacar la diferència entre les valoracions de la percepció del domini en l'àmbit de les "competències personals" i "tecnològiques" respecte a la formació rebuda sobretot pel que fa al context formatiu de l'aula universitària. Els resultats podrien indicar que d'alguna manera l'alumnat està compensant la formació en aquests àmbits amb competències ja adquirides en altres contextos/matèries, ja que la percepció del seu domini és en l'àmbit de les "competències personals" de més d'un punt (1,42) en comparació amb el context formatiu de l'aula universitària i 0,47 en relació amb el context formatiu del centre de pràctiques i en l'àmbit "tecnològic" de gairebé un punt (0,96), pel que fa al context formatiu de l'aula universitària i finalment de 0,64 pel que fa al context formatiu del centre de pràctiques.

6.4.1.5. Correlacions existents entre el desenvolupament competencial a l'aula universitària i al centre de pràctiques i la percepció del domini competencial

Els resultats analitzats anteriorment, porten a plantejar la següent pregunta: existeix una relació entre el desenvolupament competencial dut a terme en els contextos formatius (aula universitària i centre de pràctiques) i la percepció que té l'alumnat del seu domini?

En el gràfic 11 veiem que hi ha àmbits en què la valoració del domini és un punt més elevada que la valoració del desenvolupament dels àmbits competencials en els contextos formatius. Per tant, és necessari analitzar si la formació es correlaciona amb la percepció de l'alumnat del seu domini o, al contrari, la formació rebuda no correlaciona amb la percepció final del domini.

A continuació, es mostra una taula en què es pot veure la correlació existent entre tots dos contextos formatius i la percepció de l'alumnat del domini competencial.

A: Grau de correlació del desenvolupament competencial en el context de l'aula universitària i la percepció del domini competencial.

B: Grau de correlació del desenvolupament competencial en el context del centre de pràctiques i la percepció del domini competencial.

Àmbits competencials	A (aula-domini)	B (pràctiques-domini)
Treball en equip	,485**	,587**
	(,000)	(,000)
	N=315	N=313
Valors i ètica	,444**	,521**
	(,000)	(,000)
	N=315	N=313
Pedagògic-didàctiques	,550**	,599**
	(,000)	(,000)
	N=313	N=311
Lideratge	,589**	,679**
	(,000)	(,000)
	N=311	N=309
Tecnologia	,544**	,666**
	(,000)	(,000)
	N=311	N=309
Avaluació	,489**	,586**
	(,000)	(,000)
	N=314	N=312
Personals	,390**	,533**
	(,000)	(,000)
	N=314	N=312

Taula 78: Correlacions bilaterals calculades amb Pearson entre la formació rebuda i la percepció del domini competencial.

Observem, que tots els àmbits correlacionen amb la percepció del domini de l'alumnat, és a dir, el desenvolupament dels àmbits competencials per part de tots dos contextos formatius (el context de l'aula universitària i el context del centre de pràctiques) correlacionen en la percepció del domini de l'alumnat. Aquest és un resultat a destacar en la nostra recerca. Tanmateix, observem que el desenvolupament dels àmbits competencials en Competències en Educació Inclusiva, per part del context formatiu del centre de pràctiques, correlaciona en tots els àmbits competencials en major grau que el context formatiu de l'aula universitària amb la percepció de l'alumnat del domini dels àmbits competencials en CEI. Per tant, els resultats tornen a indicar que l'alumnat té la percepció que el desenvolupament que està duent a terme el centre de pràctiques dels diferents àmbits competencials és major que el desenvolupament que està fent l'aula universitària. Aquest és un altre resultat rellevant en la nostra recerca.

Els resultats ens indiquen també que els àmbits que contenen una correlació més elevada amb la percepció del domini que té l'alumnat coincideixen amb tots dos contextos formatius. Aquests àmbits

corresponen a: "Lideratge", "Pedagògic-didàctiques" i "Tecnologia". Pel que fa als àmbits competencials que correlacionen amb menor grau, corresponen en aquest cas a "Valors i ètica" i "Personals". Es pot formular una possible hipòtesi sobre els resultats anteriors. Pel que fa als àmbits competencials corresponents a "valors i ètica" i "competències personals" l'alumnat ja posseeix diferents competències assolides amb anterioritat en altres contextos/matèries ja siguin d'educació formal o no formal i les està aplicant d'una manera transversal, tant pel que fa a l'aula universitària com en els diferents centres de pràctiques. En canvi, en els àmbits corresponents a: "lideratge", "pedagògic-didàctiques" i "tecnologia" les competències que configuren aquests àmbits corresponen a unes competències més específiques en "EI" i les quals probablement no han adquirit en altres contextos/matèries. Per tant, l'alumnat requereix una formació i pràctica específiques per tal d'assolir-les. Cal destacar, que els àmbits corresponents al "lideratge" i "pedagògic-didàctics" han estat els menys valorats en la formació inicial, tant a l'aula universitària com pel que fa al centre de pràctiques. Tanmateix, les correlacions de l'àmbit del "lideratge" i la "tecnologia", del context del centre de pràctiques són les que correlacionen en major grau (.679** i 666**, respectivament) amb el domini d'entre tots els àmbits i variables analitzades.

■ 6.4.2. Valoració de l'alumnat del domini i el desenvolupament de les competències en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària i al centre de pràctiques

A continuació, es mostra l'anàlisi de les valoracions per part de l'alumnat del desenvolupament de **les Competències en Educació Inclusiva** en el context formatiu de l'aula universitària i del centre de pràctiques, així com la percepció del seu domini. Aquestes han estat valorades per l'alumnat com a gens, poc, bastant o molt formades en els contextos formatius així com pel que fa a la seva percepció del domini. Tanmateix, s'han analitzat les mitjanes aritmètiques de cada competència a l'hora de decidir si una competència necessita una millora del seu desenvolupament (pel que fa al desenvolupament formatiu a l'aula universitària, al centre de pràctiques i del seu domini). La mitjana aritmètica teòrica de l'escala utilitzada en el qüestionari (escala valorativa de l'1 al 4) correspon al valor 2,5. Per tant, totes les competències la mitjana aritmètica de les quals han donat valors compresos entre 1 i 2,5 s'han considerat susceptibles de millora.

En aquest apartat els resultats de les valoracions de les Competències en Educació Inclusiva, s'han organitzat en àmbits competencials i dins de cada àmbit s'han dividit tenint en compte la valoració de les competències en el context de l'aula universitària, el centre de pràctiques i la percepció del domini, mostrant cada competència el percentatge de la seva valoració pel que fa a gens, poc, bastant i molt. Seguidament es mostra una comparativa entre els resultats obtinguts en els dos contextos i l'autopercepció del domini (aula universitària, centre de pràctiques i domini) mitjançant les mitjanes teòriques obtingudes per a cada competència amb l'objectiu de veure les relacions de significança en les variables comparades.

Així mateix, al final de l'anàlisi de tots els àmbits es presenta una interpretació d'aquests així com un recull en format de gràfic de totes les competències que requereixen una millora del seu desenvolupament.

■ 6.4.2.1. Desenvolupament competencial de l'àmbit del treball en equip i cooperació

La valoració sobre el desenvolupament competencial, en termes de formació i de domini, s'ha analitzat en tots els àmbits i contextos tenint en compte les valoracions de l'alumnat (res, poc, bastant i molt) per a cada una de les competències. A continuació es mostra una taula aclaridora del que significa cada una de les valoracions:

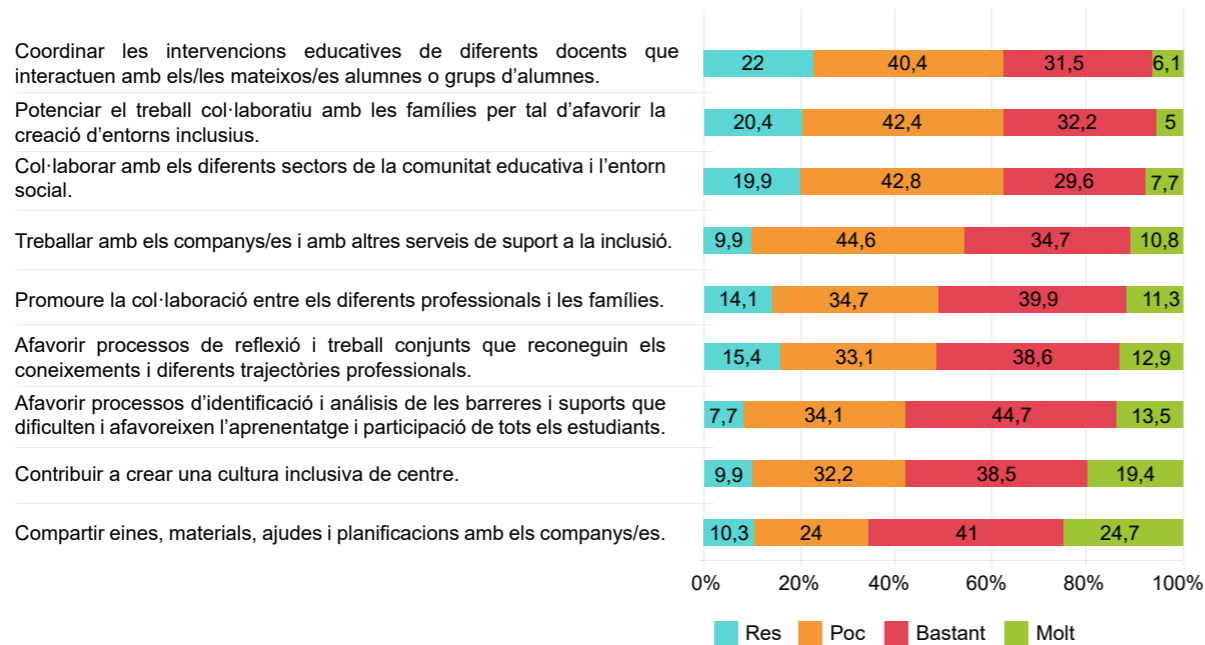
Valoració	Aula universitària	Centre de pràctiques	Domini
Res	No m'han format	No m'han format	No em sento preparat per aplicar la competència a l'aula
Poc	M'han format poc	M'han format poc	Em sento poc preparat per aplicar la competència a l'aula
Bastant	M'han format bastant	M'han format bastant	Em sento bastant preparat per aplicar la competència a l'aula
Molt	M'han format molt	M'han format molt	Em sento molt preparat per aplicar la competència a l'aula

Taula 79: Significat de les valoracions realitzades per l'alumnat al qüestionari.

Les competències es mostren ordenades tenint en compte l'anàlisi dels percentatges obtinguts en totes les categories valoratives "res", "poc", "bastant" i "molt" sent la primera competència que apareix en cada una de les taules la menys valorada per l'alumnat (l'alumnat té la percepció que la competència ha estat formada en menys grau/ se sent preparat en menor grau per aplicar-la a l'aula) i sent la última competència que apareix en cada una de les taules la més valorada per l'alumnat (l'alumnat té la percepció que ha estat formada en més grau/ se sent preparat en major grau per aplicar-la a l'aula).

● 6.4.2.1.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària

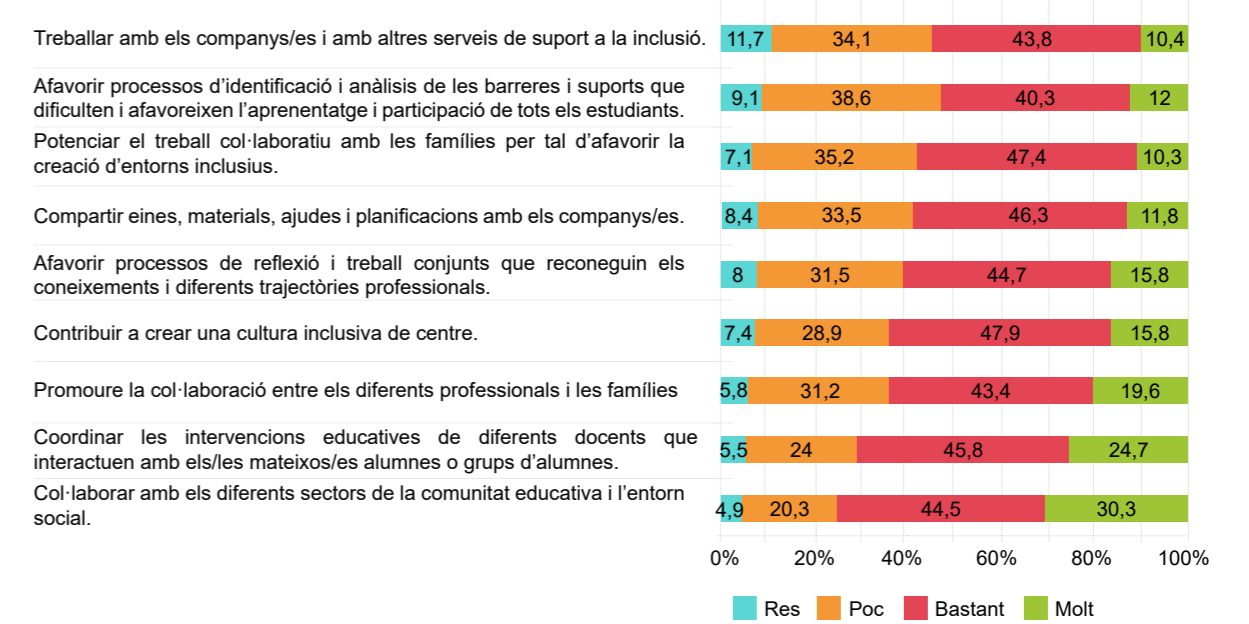
En aquest àmbit i en relació amb el context formatiu de l'aula universitària, els valors resultants sustenten que s'ha format en major grau la competència "compartir eines, materials, ajudes i planificacions amb els companys" (65,7%, bastant/molt). Així mateix, s'han format en menor grau les competències "coordinar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen en els/les mateixos/es alumnes o grups d'alumnes", "potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius" i "Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social" (62,4% i 62,8% i 62,7% res/poc, respectivament). Les competències menys desenvolupades, segons el seu propi criteri, es relacionen amb el treball col·laboratiu de les diferents accions educatives inclusives amb els diferents agents de la comunitat educativa (famílies, altres companys i agents educatius externs al centre escolar) tal com es pot observar al següent gràfic:



Gràfic 12: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "treball en equip i cooperació".

● 6.4.2.1.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques

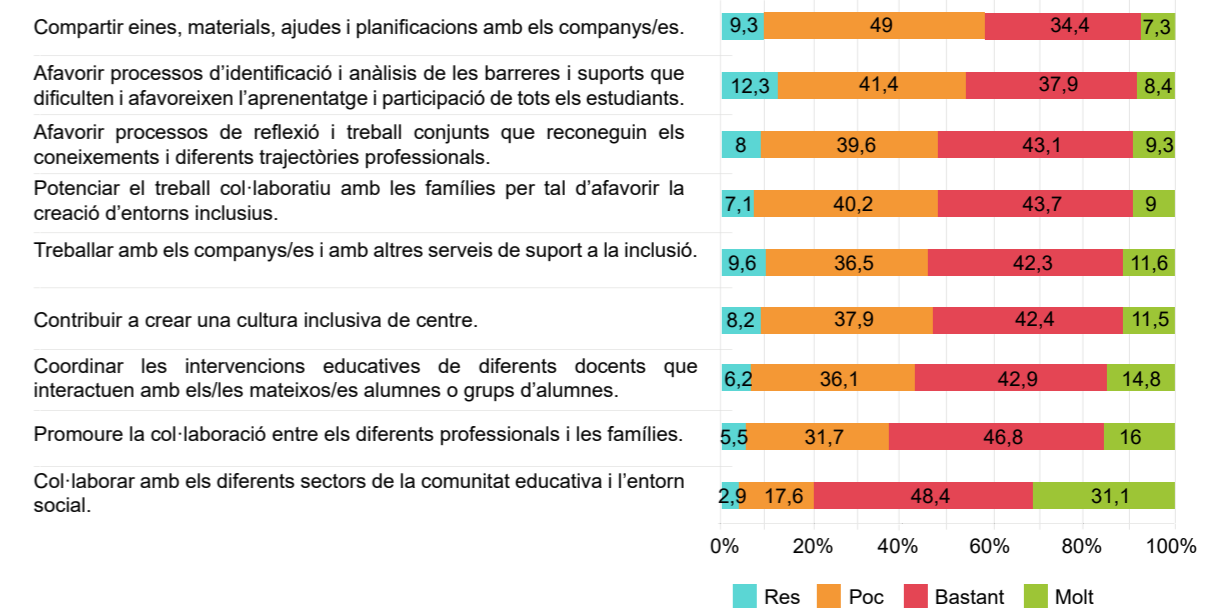
En aquest àmbit i en relació amb el context formatiu del centre de pràctiques, els valors resultants sustenten, que s'han format en major grau les competències "col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social" i "coordinar les intervencions educatives de diferents docents que interactuen amb els/les mateixos/es alumnes o grups d'alumnes" (74,8% i 70,5%, bastant/molt, respectivament). Així mateix, s'han format en menor grau les competències "treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió" i "afavorir processos d'identificació i anàlisis de les barreres i suports que dificulten i afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants" (45,8% i 47,7%, res/poc, respectivament). Aquests valors ens indiquen que l'alumnat percep que s'estan formant bastant i molt totes les competències, en el context del centre de pràctiques. Les competències més desenvolupades, (segons el seu propi criteri), corresponen a les competències que l'alumnat assenyalava com a menys desenvolupades en el context universitari. Aquestes es relacionen amb el treball col·laboratiu de les diferents accions educatives inclusives amb els diferents agents de la comunitat educativa (famílies, altres companys i agents educatius externs al centre escolar), tal com es pot observar en el següent gràfic:



Gràfic 13: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "treball en equip i cooperació".

● 6.4.2.1.3. Valoració del domini competencial

En aquest àmbit i en relació amb el domini competencial, els valors resultants sustenten, que l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en major grau la competència "col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social" (79,5%, bastant/molt). Així mateix, l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en menor grau la competència "compartir eines, materials, ajudes i planificacions amb els companys/es" (58,3%, res/poc). Les competències, les quals, l'alumnat expressa sentir-se més preparat per tal d'aplicar-les a l'aula/centre escolar (segons el seu propi criteri) es relacionen amb el treball col·laboratiu de les diferents accions educatives inclusives amb els diferents agents de la comunitat educativa (famílies, altres companys i agents educatius externs al centre escolar) així com la detecció dels limitants i afavoridors dels processos d'ensenyament-aprenentatge inclusius.



Gràfic 14: Valoració del domini competencial de l'àmbit "treball en equip i cooperació".

● 6.4.2.1.4. Comparativa de les valoracions anteriors

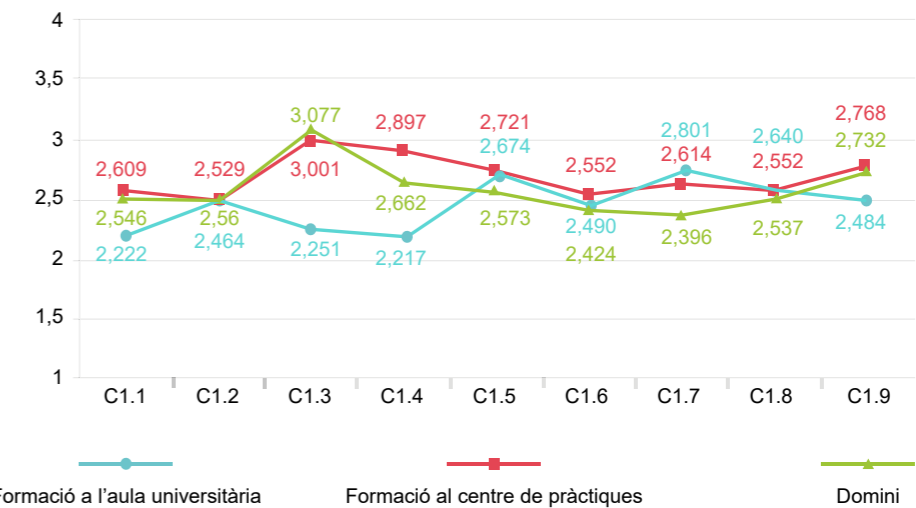
En aquest àmbit, l'alumnat té la percepció que la formació rebuda al centre de pràctiques és la que està desenvolupant les competències en major grau, i per això valora totes les competències per sobre de la mitjana aritmètica teòrica (2,5) en aquest context formatiu. Contràriament, la formació rebuda a l'aula universitària és la variable que obté els valors més baixos, ja que 6 de les 9 competències totals han estat valorades per l'alumnat per sota de la mitjana aritmètica teòrica. Finalment, les valoracions realitzades per l'alumnat de la percepció del domini de les competències indiquen que 2 de les 9 competències totals han estat valorades per sota de la mitjana aritmètica teòrica. En 7 de les 9 competències d'aquest àmbit, les diferències entre les mitjanes corresponents a les variables analitzades (*formació a l'aula universitària, formació al centre de pràctiques i domini competencial*) són estadísticament significatives. Recordem que les cel.les de color verd indiquen que les diferències entre les variables són significatives. Per contra, el color taronja indica que les diferències entre les variables no són significatives.

A: Formació a l'aula universitària B: Formació al centre de pràctiques C: Percepció del domini

Percepcions sobre el desenvolupament de les competències			
Àmbit 1: Treball en equip i cooperació	A	B	C
C1.1.Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius.	\bar{x} 2,222	\bar{x} 2,609	\bar{x} 2,546
	Variables comparades		Sig. (bilateral) <0,05
	A<B		0,000
	A<C		0,001
	B>C		0,000
C1.2.Treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió.	\bar{x} 2,464	\bar{x} 2,529	\bar{x} 2,56
	A<B		0,000
	A<C		0,03
	B<C		0,000
C1.3.Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.	\bar{x} 2,251	\bar{x} 3,001	\bar{x} 3,077
	A<B		0,000
	A<C		0,001
	B<C		0,006
C1.4.Coordinar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen en els/les mateixos/es alumnes o grups d'alumnes.	\bar{x} 2,217	\bar{x} 2,897	\bar{x} 2,662
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B>C		0,001
C1.5.Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.	\bar{x} 2,674	\bar{x} 2,721	\bar{x} 2,573
	A<B		0,156
	A>C		0,263
	B>C		0,662

C1.6.Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeguin els coneixements i diferents trajectòries professionals.	\bar{x} 2,49	\bar{x} 2,552	\bar{x} 2,424
	A<B		0,445
	A<C		0,122
	B>C		0,409
C1.7.Compartir eines, materials, ajudes i planificacions amb els companys/es.	\bar{x} 2,801	\bar{x} 2,614	\bar{x} 2,396
	A>B		0,001
	A>C		0,000
	B>C		0,094
C1.8.Afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres i suports que dificulten i afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.	\bar{x} 2,64	\bar{x} 2,552	\bar{x} 2,537
	A>B		0,498
	A>C		0,041
	B>C		0,174
C1.9.Promoure la col·laboració amb els diferents professionals i famílies.	\bar{x} 2,484	\bar{x} 2,768	\bar{x} 2,732
	A<B		0,000
	A<C		0,001
	B>C		0,000

Taula 80: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades del àmbit "treball en equip i cooperació"



Gràfic 15: Comparativa entre les valoracions del àmbit "treball en equip i cooperació"

Els resultats ens indiquen que l'alumnat té la percepció que el context formatiu del centre de pràctiques és el que està formant en major grau les diferents competències educatives inclusives relacionades amb l'àmbit del treball en equip i cooperació.

Pel que fa a les competències relacionades amb C1.8. (*detecció de les barreres i facilitadors d'un aprenentatge inclusiu a l'aula*) i C1.7. (*compartir eines, materials, ajudes i planificacions*), l'alumnat, mitjançant les seves valoracions, ha indicat una mitjana aritmètica que no arriba al 2,6 pel que fa al seu domini i al desenvolupament del centre de pràctiques. Tanmateix, el seu desenvolupament en el context formatiu de l'aula universitària ha estat valorat per sobre del 2,6.

Observem que la competència C1.6. (*afavorir els processos de reflexió i treballs conjunts que reconeguin els coneixements i diferents trajectòries professionals*) és la competència que requereix

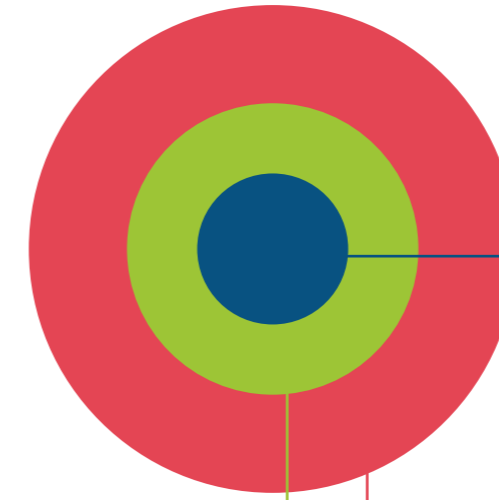
un major desenvolupament per part dels dos contextos formatius (context de l'aula universitària i context del centre de pràctiques) i pel que fa al seu domini. Probablement, el fet de tenir un desenvolupament baix en els dos àmbits formatius, provoca en l'alumnat una manca de domini d'aquesta competència. Així mateix, l'alumnat percep un desenvolupament baix de la competència C1.2 (*fomentar el treball amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió*) en tots dos contextos formatius i en el seu domini. Es podria deduir doncs, que caldria potenciar experiències de treball directa amb serveis de suport a la inclusió, així com un treball més cooperatiu entre els companys/es.

Finalment, cal destacar que l'alumnat ha valorat la competència C1.3. (col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social) com la més desenvolupada en el context formatiu del centre de pràctiques i la seva percepció del domini. Aquests resultats ens indicarien que en els centres educatius on l'alumnat ha realitzat les seves pràctiques existeix de manera general un treball de coordinació entre els diferents agents educatius, a més d'una relació directa amb el fet d'haver experimentat les diferents col·laboracions amb els diferents agents en les seves pràctiques i la percepció d'un bon domini. En aquest cas, el context formatiu de l'aula universitària no estaria desenvolupant tant aquestes competències.

A continuació es presenta un gràfic amb les competències que, segons l'alumnat, s'haurien de desenvolupar en major grau, tant pel que fa al context formatiu de l'aula universitària, com pel que fa al context formatiu del centre de pràctiques i la percepció del seu domini. El gràfic permet reconèixer d'una manera ràpida quin dels dos contextos formatius està desenvolupant les competències de l'àmbit "treball en equip i cooperació" en major grau, així com si la percepció del domini de les competències per part de l'alumnat és major o menor que la percepció del desenvolupament per part dels dos contextos formatius. En el gràfic, la grandària del cercle representa la percepció del desenvolupament competencial (com més gran és el cercle, major és la percepció del seu desenvolupament; i a l'inrevés, com més petit és el cercle, menor és la percepció del seu desenvolupament). Cal recordar que per a la delimitació de les competències que han de millorar el seu desenvolupament s'han utilitzat les mitjanes aritmètiques de cada una de les competències resultants de les valoracions per part de l'alumnat (totes les competències la mitjana aritmètica de les quals ha donat valors compresos entre 1 i 2,5 s'han considerat susceptibles de millora).

Valoracions del desenvolupament formatiu i el domini competencial de l'àmbit:

Treball en equip i cooperació.



Desenvolupament a l'aula universitària

Necessitat de major desenvolupament, de les competències:

- C1.1.Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir entorns inclusius
- C1.2.Treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió
- C1.3.Col.laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social
- C1.4.Coordinar les intervencions educatives dels diferents docents, que intervenen en l'alumnat
- C1.6. Afavorir processos de reflexió i treballs conjunts que reconeixin els coneixements i diferents trajectòries professionals.
- C1.9.Promoure la col.laboració dels diferents professionals i famílies.

Desenvolupament al centre de pràctiques

No hi ha cap competència que requereixi un major desenvolupament.

Domini competencial

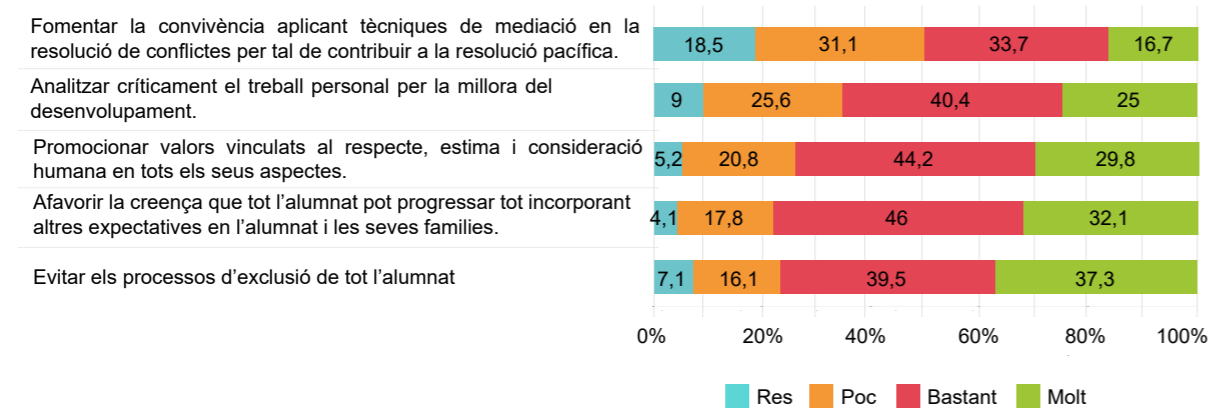
Necessitat de major desenvolupament, de les competències:

- C1.6. Afavorir processos de reflexió i treballs conjunts que reconeixin els coneixements i diferents trajectòries professionals.
- C1.7.Compartir eines, materials i planificacions amb els companys.

6.4.2.2. Desenvolupament competencial de l'àmbit de valors i ètica

6.4.2.2.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària

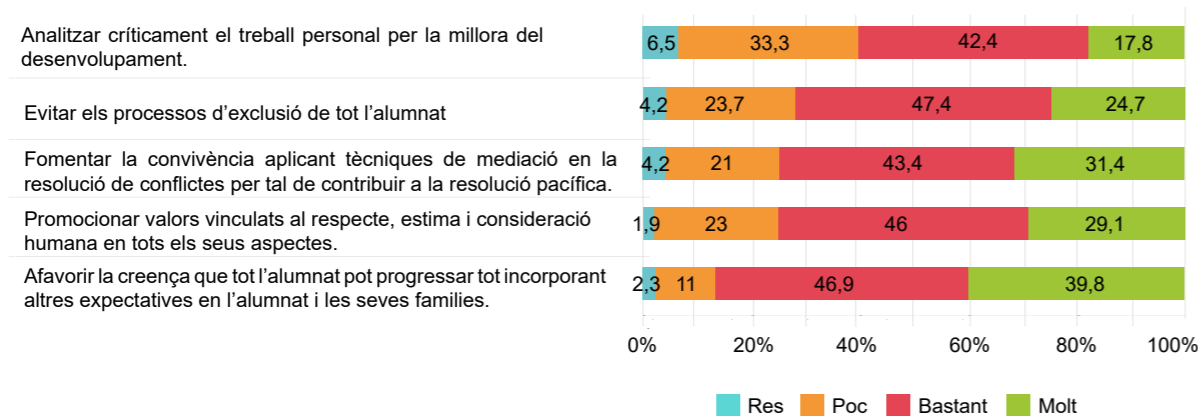
En aquest àmbit, i en relació amb el context formatiu de l'aula universitària, els valors resultants sustenten que s'ha format en major grau les competències "evitar els processos d'exclusió de tot l'alumnat" i "afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altres expectatives en l'alumnat i les seves famílies." (76,8 i 78,1%, bastant/molt, respectivament). Així mateix, s'han format en menor grau la competència "Fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes per tal de contribuir a la resolució pacífica" (49,6%, res/poc). Aquests valors ens indiquen que l'alumnat percep que s'estan formant bastant i molt totes les competències, en el context de l'aula universitària. Les competències més desenvolupades a l'aula universitària es relacionen amb el treball d'actituds i valors positius envers la diversitat.



Gràfic 16: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "valors i ètica".

6.4.2.2.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques

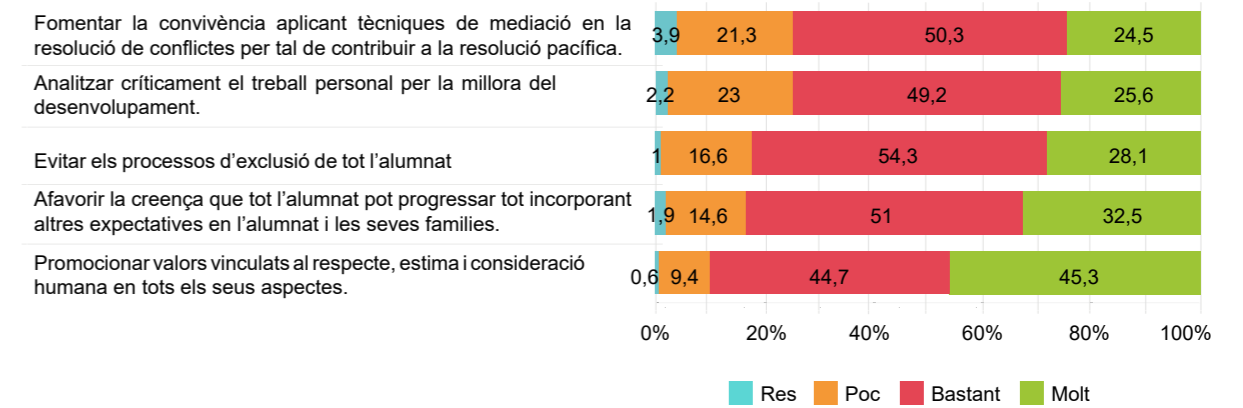
En aquest àmbit i en relació amb el context formatiu del centre de pràctiques, els valors resultants sustenten, que s'ha format en major grau la competència "afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altres expectatives en l'alumnat i les seves famílies" (86,7% bastant-molt). Així mateix, s'ha format en menor grau la competència "analitzar críticament el treball personal per la millora del desenvolupament" (39,8% res/poc). Aquests valors ens indiquen que l'alumnat percep que s'estan formant bastant i molt totes les competències en el context del centre de pràctiques. Les competències més desenvolupades al centre de pràctiques es relacionen amb el treball d'actituds i valors positius envers la diversitat.



Gràfic 17: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "valors i ètica".

6.4.2.2.3. Valoració del domini competencial

En aquest àmbit i en relació amb el domini competencial, els valors resultants sustenten, que l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en major grau les competències "promocionar valors vinculats al respecte, estima i consideració humana en tots els seus aspectes" i "afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altres expectatives en l'alumnat i les seves famílies" (90% i 83,5%, respectivament). Així mateix, l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en menor grau la competència "fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes per tal de contribuir a la resolució pacífica." (25,2%, res/poc). Les competències de les quals l'alumnat en percep un major domini es relacionen amb el treball d'actituds i valors positius envers la diversitat.



Gràfic 18: Valoració del domini competencial de l'àmbit "valors i ètica".

6.4.2.2.4. Comparativa de les valoracions anteriors

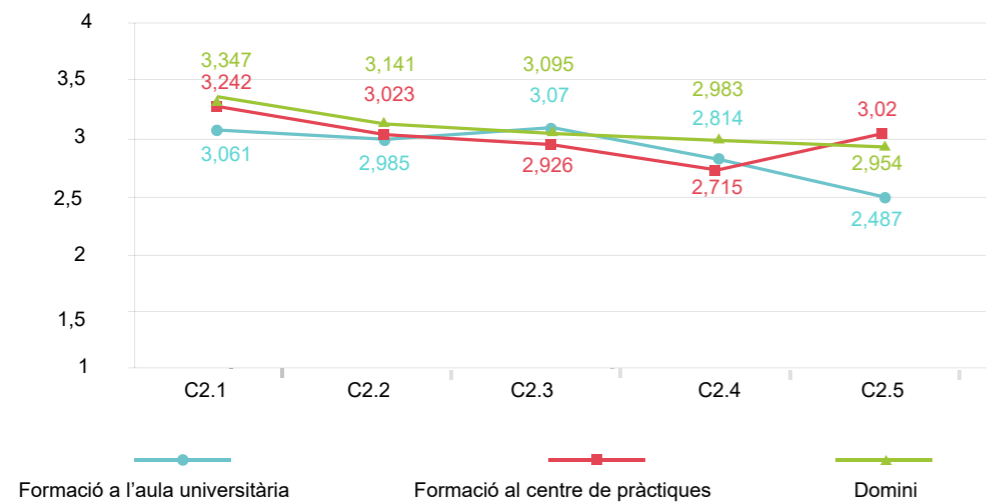
En aquest àmbit, l'alumnat ha valorat millor el domini, que no pas el desenvolupament de les competències per part dels dos contextos formatius. Tot i així, aquest àmbit destaca per haver obtingut en totes les variables analitzades (formació a l'aula universitària, formació al centre de pràctiques i domini competencial) mitjanes per sobre de la mitjana aritmètica teòrica (2,5) en totes les competències excepte una. En la competència C2.5 (*Fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes per tal de contribuir a la resolució pacífica*), la variable A (formació a l'aula universitària) té una mitjana aritmètica de 2,487. Cal destacar que en aquest àmbit l'alumnat té una percepció molt similar del desenvolupament de les competències per part dels dos contextos formatius, tanmateix, observem que en totes les competències existeixen diferències significatives entre algunes de les variables (a, b i c) analitzades.

A: Formació a l'aula universitària B: Formació al centre de pràctiques C: Percepció del domini

Percepcions sobre el desenvolupament de les competències			
Àmbit 2: Valors i ètica	A	B	C
	\bar{X} 3,061	\bar{X} 3,242	\bar{X} 3,347
C2.1. Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altres expectatives en l'alumnat i les seves famílies.	Prova-T entre variables:		Sig. (bilateral) <0,05
	A<B		0,018
	A<C		0,000
	B>C		0,000

C2.2.Promocionar valors vinculats al respecte, estima i consideració humana en tots els seus aspectes.	\bar{x} 2,985	\bar{x} 3,023	\bar{x} 3,141
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,009
C2.3.Evitar els processos d'exclusió de tot l'alumnat.	\bar{x} 3,07	\bar{x} 2,926	\bar{x} 3,095
	A>B		0,329
	A<C		0,156
	B<C		0,005
C2.4.Analitzar críticament el treball personal per la millora del desenvolupament professional.	\bar{x} 2,814	\bar{x} 2,715	\bar{x} 2,983
	A>B		0,098
	A<C		0,000
	B>C		0,000
C2.5.Fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes per tal de contribuir a la resolució pacífica.	\bar{x} 2,487	\bar{x} 3,02	\bar{x} 2,954
	A<B		0,000
	A>C		0,000
	B>C		0,183

Taula 81: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades del'àmbit "valors i ètica".



Gràfic 19: Comparativa entre les valoracions de l'àmbit "valors i ètica".

Aquest àmbit destaca per haver obtingut una bona valoració per part de l'alumnat i, per tant, l'alumnat percep que les competències han estat ben desenvolupades en els contextos formatius. Probablement sigui per aquest motiu que l'alumnat ha indicat un bon domini de les diferents competències que configuren aquest àmbit competencial.

Observem que en aquest àmbit s'han desenvolupat en major grau totes aquelles competències relacionades amb la transmissió de valors i creences afavoridores dels processos inclusius (C2.1, C2.2 i C2.3). Aquests resultats són positius, ja que el fet de tenir uns valors i creences positives envers els diferents processos d'inclusió afavoreix l'aplicació d'aquests a l'aula i el seu assoliment. Tanmateix, observem que en la competència C2.3 (Evitar els processos d'exclusió de tot l'alumnat), l'alumnat ha considerat, que ha estat més desenvolupada en el context de l'aula universitària i ha atorgat una mitjana aritmètica de (2,926) pel que fa al seu desenvolupament al centre de pràctiques. Tot i que la diferència entre els dos contextos no és significativa, ens podria indicar que l'alumnat ha detectat alguna pràctica educativa que no segueix els principis d'Inclusió educativa.

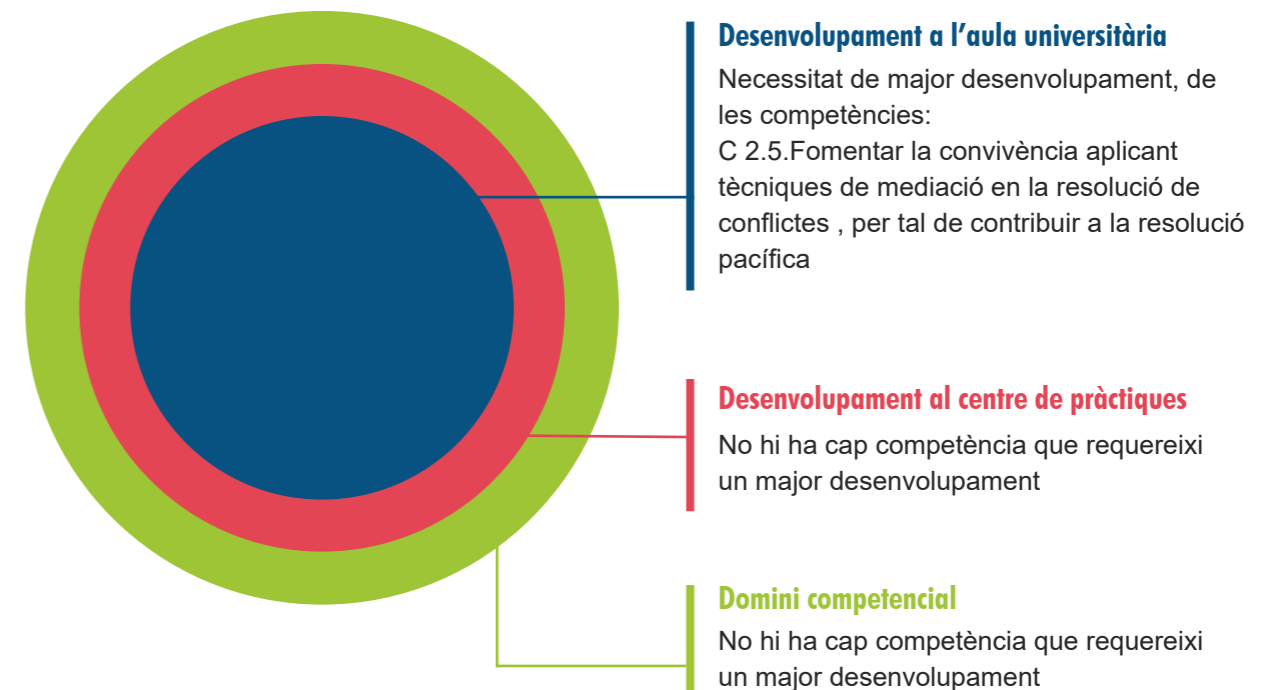
En aquest àmbit caldria que la formació en el context de l'aula universitària desenvolupés en major grau les competències relacionades amb les tècniques de mediació per a la resolució de conflictes.

Les simulacions i *roleplaying* a l'aula universitària podrien ser un bon recurs per desenvolupar en major grau aquesta competència.

A continuació es presenta un gràfic amb les competències que, segons l'alumnat, s'haurien de desenvolupar en major grau, tant pel que fa al context formatiu de l'aula universitària, com pel que fa al context formatiu del centre de pràctiques i la percepció del seu domini.

Valoracions del desenvolupament formatiu i el domini competencial de l'àmbit:

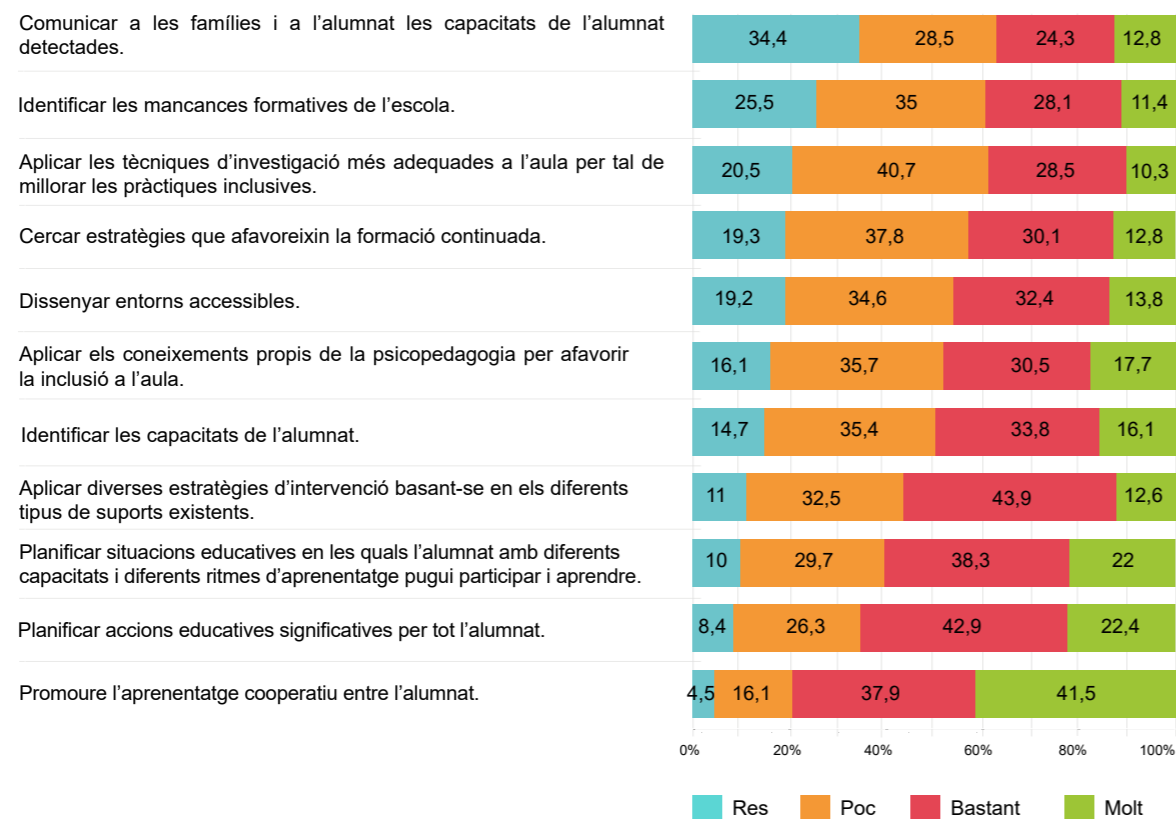
Valors i ètica



6.4.2.3. Desenvolupament competencial de l'àmbit pedagògic-didàctic

6.4.2.3.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària

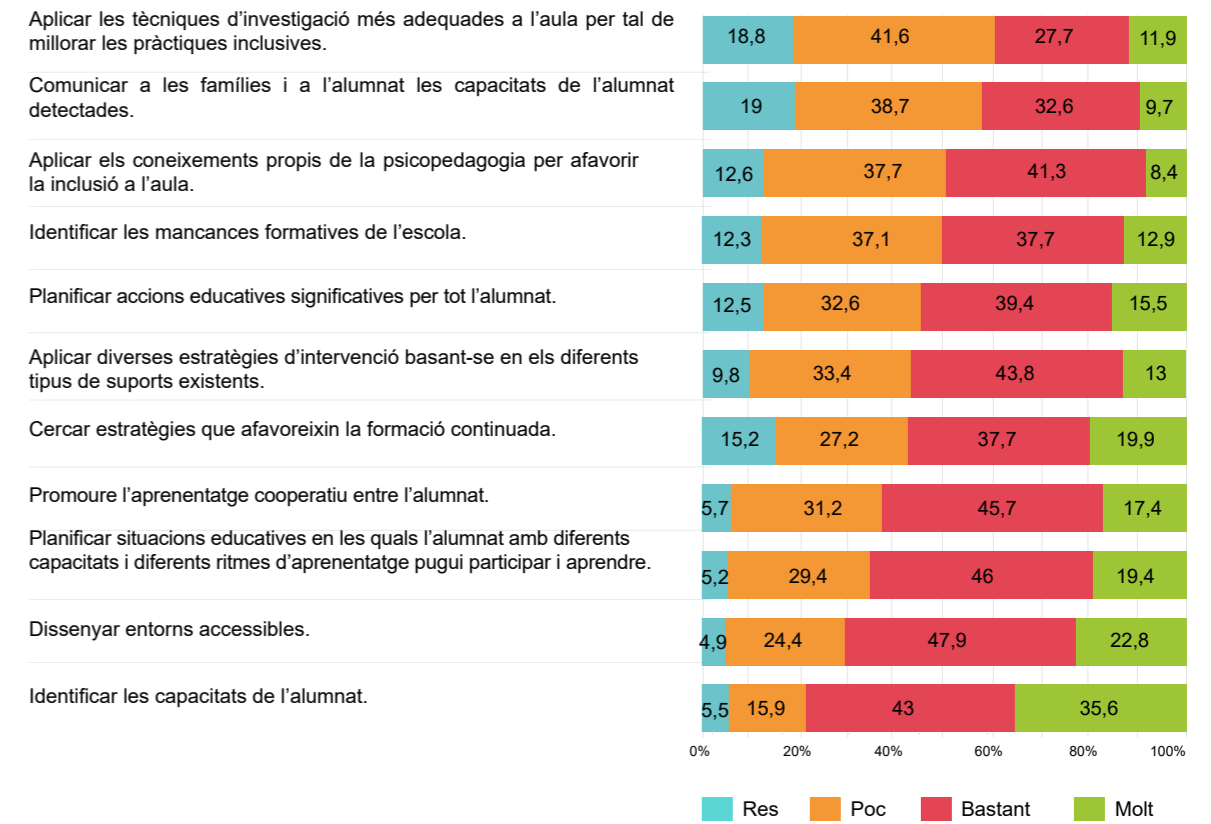
En aquest àmbit i en relació amb el context formatiu de l'aula universitària, els valors resultants sustenten que s'ha format en major grau la competència "promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat" (79,4%, bastant/molt). Així mateix, s'han format en menor grau les competències "comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades", "identificar les mancances formatives de l'escola" i "aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives" (62,9%, 60,5% i 61,2%, res/poc, respectivament). Les competències més desenvolupades a l'aula universitària (segons el propi criteri de l'alumnat) es relacionen amb el procés d'ensenyament-aprenentatge cooperatiu i la planificació d'accions i estratègies inclusives dins de l'aula.



Gràfic 20: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "pedagògic-didàctic".

6.4.2.3.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques

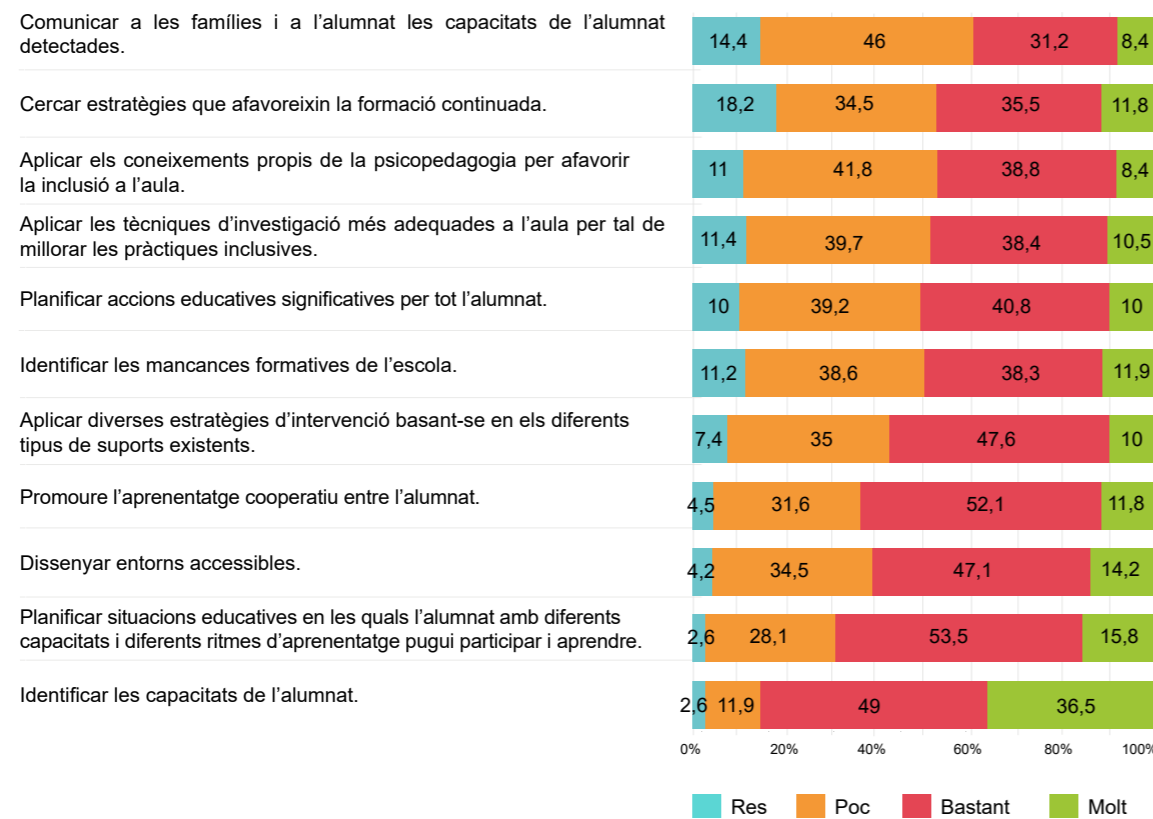
En aquest àmbit i en relació amb el context formatiu del centre de pràctiques, els valors resultants sustenten, que s'ha format en major grau la competència "identificar les capacitats de l'alumnat" (78,6% bastant-molt). Així mateix, s'ha format en menor grau la competència "aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives" (60,4% res/poc). Les competències més desenvolupades al centre de pràctiques es relacionen amb la delimitació de les característiques de cada infant i l'adequació de les activitats i recursos així com l'accessibilitat.



Gràfic 21: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "pedagògic-didàctic".

● 6.4.2.3.3. Valoració sobre el domini competencial

En aquest àmbit i en relació amb el domini competencial, els valors resultants sustenten, que l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en major grau la competència "identificar les capacitats de l'alumnat" (85,5%, bastant/molt). Així mateix, l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en menor grau la competència "comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades" (60,4%, res/poc). Les competències de les quals l'alumnat en percep un major domini coincideixen amb les assenyalades en el context de formació del centre de pràctiques i es relacionen amb la delimitació de les característiques i la corresponent planificació d'accions i estratègies inclusives dins de l'aula.



Gràfic 22: Valoració del domini competencial de l'àmbit "pedagògic-didàctic".

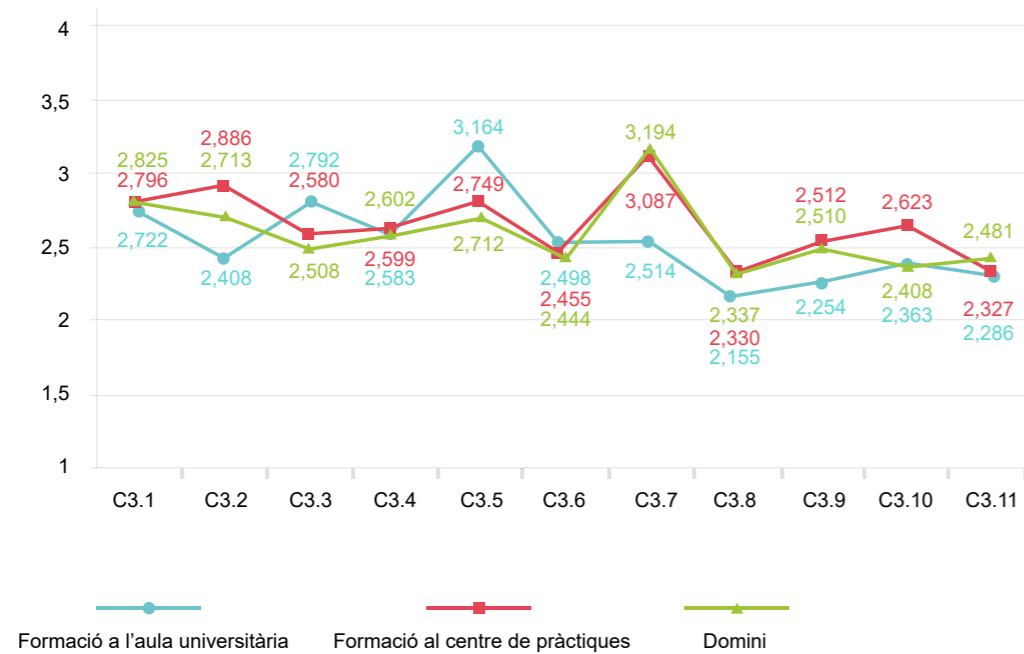
● 6.4.2.3.4. Comparativa de les valoracions anteriors

En aquest àmbit, l'alumnat ha valorat més alt el desenvolupament de les competències en el context del centre de pràctiques, tanmateix observem que les variables context formatiu del centre de pràctiques i percepció del domini actuen de manera molt similar, tenint valoracions similars. Cal destacar que en aquest àmbit només existeixen diferències significatives entre les mitjanes de les tres variables analitzades en 6 de les 11 competències totals (C3.2, C3.5, C3.7, C3.8, C3.9 i C3.10). Això és degut als fets que apuntàvem amb anterioritat: les variables context formatiu del centre de pràctiques i percepció del domini actuen de manera molt similar i el desenvolupament de les competències per part dels dos contextos així com la percepció del domini és també molt similar en 5 de les 11 competències (C3.1, C3.3, C3.4, C3.6 i C3.11) que configuren aquest àmbit.

A: Formació a l'aula universitària B: Formació al centre de pràctiques C: Percepció del domini

Percepcions sobre el desenvolupament de les competències			
Àmbit 3: Pedagògic-didàctic	A	B	C
	\bar{x} 2,722	\bar{x} 2,796	\bar{x} 2,825
	Prova-T entre variables:		Sig. (bilateral) <0,05
C3.1. Planificar situacions educatives en les quals l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge pugui participar i aprendre.	A<B		0,711
	A<C		0,798
	B<C		0,534
	\bar{x} 2,408	\bar{x} 2,886	\bar{x} 2,713
C3.2. Dissenyar entorns accessibles.	A<B		0,003
	A<C		0,035
	B>C		0,113
	\bar{x} 2,792	\bar{x} 2,58	\bar{x} 2,508
C3.3. Planificar accions educatives significatives per tot l'alumnat.	A>B		0,956
	A>C		0,584
	B>C		0,48
	\bar{x} 2,583	\bar{x} 2,599	\bar{x} 2,602
C3.4. Aplicar diverses estratègies d'intervenció basant-se en els diferents tipus de suports existents.	A<B		0,677
	A<C		0,675
	B<C		0,939
	\bar{x} 3,164	\bar{x} 2,794	\bar{x} 2,712
C3.5. Promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat.	A>B		0,178
	A>C		0,544
	B>C		0,012
	\bar{x} 2,498	\bar{x} 2,455	\bar{x} 2,444
C3.6. Aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula. (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...).	A>B		0,403
	A<C		0,322
	B>C		1
	\bar{x} 2,514	\bar{x} 3,087	\bar{x} 3,194
C3.7. Identificar les capacitats de l'alumnat.	A<B		0,000
	A>C		0,000
	B>C		0,000
	\bar{x} 2,155	\bar{x} 2,33	\bar{x} 2,337
C3.8. Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades.	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,000
	\bar{x} 2,254	\bar{x} 2,512	\bar{x} 2,510
C3.9. Identificar les mancances formatives de l'escola.	A<B		0,319
	A<C		0,000
	B<C		0,001
	\bar{x} 2,363	\bar{x} 2,623	\bar{x} 2,408
C3.10. Cercar estratègies que afavoreixin la formació continuada.	A<B		0,009
	A<C		0,003
	B>C		0,868
	\bar{x} 2,286	\bar{x} 2,327	\bar{x} 2,481
C3.11. Aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives.	A<B		0,498
	A<C		0,307
	B<C		0,875

Taula 82: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades de l'àmbit "pedagògic-didàctic".



Gràfic 23: Comparativa entre les valoracions del àmbit "pedagògic-didàctic".

L'àmbit pedagògic-didàctic correspon a un dels àmbits analitzats que conté un major nombre de competències relacionades directament amb la transferència i concreció a l'aula de processos educatius inclusius.

Els resultats ens indiquen que l'alumnat percep que no domina suficientment 4 de les 11 competències totals que configuren aquest àmbit i dominen d'una manera molt justa (2,51) la competència C3.9. (*Identificar les mancances formatives de l'escola*). Aquests resultats, ens indiquen que, com a futurs professionals, iniciaran la seva professió sense dominar competències bàsiques en Educació Inclusiva, tals com C3.6. (*aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula.*), C3.8. (*comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades*), C3.10. (*cercar estratègies que afavoreixin la formació continuada*) i C3.11. (*aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives*).

Les mancances anteriors coincideixen completament amb les mancances indicades per l'alumnat en tots dos contextos formatius. Aquest resultat ens indica que, en aquest àmbit, la formació és indispensable per tal d'assolir un bon domini competencial.

Les competències menys desenvolupades per tots dos contextos formatius així com la percepció del domini corresponen a: C3.11. (*aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives*), C3.8. (*comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades*) i C3.6 (*aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula*). En aquestes competències el poc desenvolupament per part dels contextos formatius provoca una percepció d'un domini insuficient en l'alumnat.

En aquest àmbit, les variables context formatiu del centre de pràctiques i percepció del domini actuen de manera molt similar. Aquest resultat ens indica que el desenvolupament de les competències en el context de pràctiques incideixen de manera directa en la percepció del seu domini. Això podria ser degut a una manca del desenvolupament⁴⁹ per part del context en l'aula universitària de

49. L'alumnat ha valorat que cal una millora del desenvolupament en el context universitari de més de la meitat de les competències que configuren aquest àmbit, 6 de les 11 competències totals.

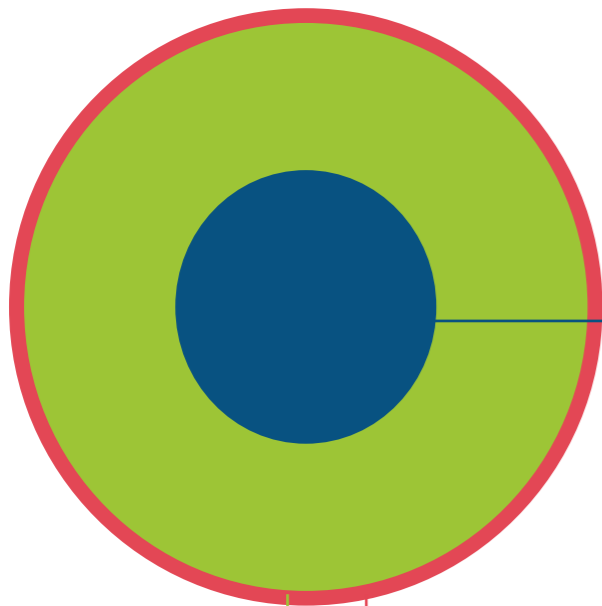
les diferents competències de l'àmbit i, per tant, cerquin en el context pràctic el desenvolupament que no han rebut dins l'aula universitària. Així mateix, l'alumnat percep que el context formatiu del centre de pràctiques està desenvolupant en major grau les competències C3.2 (*disseny d'entorns accessibles*) C3.10 (*la cerca d'estratègies que afavoreixin la formació continuada*) i C3.7 (*identificar les capacitats de l'alumnat*). Precisament les competències més ben desenvolupades en el context del centre de pràctiques són les mateixes que l'alumnat ha apuntat que requereixen una millora del seu desenvolupament a l'aula universitària.

Finalment, l'alumnat té la percepció que el context de l'aula universitària està desenvolupant en major grau la competència C3.5. (*promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat*). La tipologia formativa aplicada actualment a les aules universitàries, on el treball cooperatiu entre l'alumnat és una prioritat, podria influir en aquest resultat.

A continuació es presenta un gràfic amb les competències que, segons l'alumnat, s'haurien de desenvolupar en major grau, tant pel que fa al context formatiu de l'aula universitària, com pel que fa al context formatiu del centre de pràctiques i la percepció del seu domini.

Valoracions del desenvolupament formatiu i el domini competencial de l'àmbit:

Pedagògic-didàctic



Desenvolupament a l'aula universitària

Necessitat de major desenvolupament, de les competències:

- C3.2. Dissenyar entorns accessibles .
- C3.6. Aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula. (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...).
- C3.8. Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades.
- C3.9. Identificar les mancances formatives de l'escola.
- C3.10. Cercar estratègies que afavoreixin la formació continuada.
- C3.11. Aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives.

Desenvolupament al centre de pràctiques

Necessitat de major desenvolupament, de les competències:

- C3.6. Aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula. (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...).
- C3.8. Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades.
- C3.11. Aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives.

Domini competencial

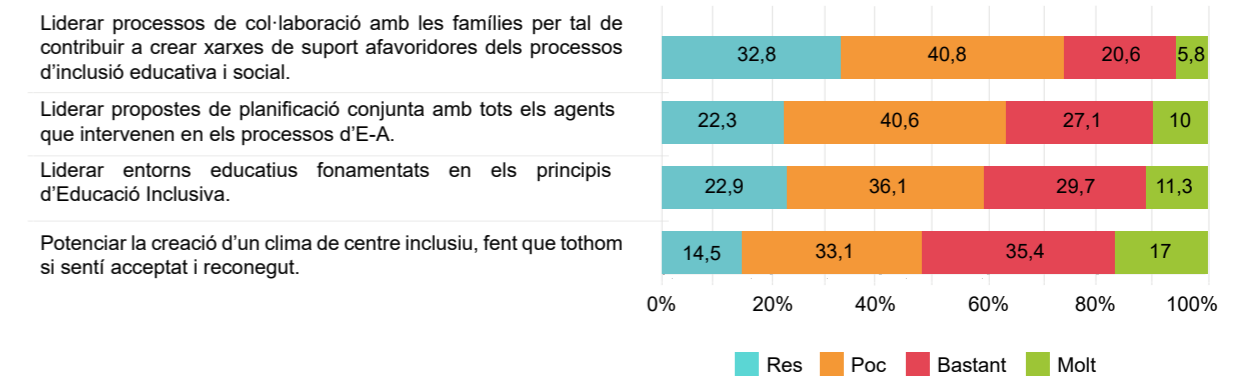
Necessitat de major desenvolupament, de les competències:

- C3.6. Aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula. (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...).
- C3.8. Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades.
- C3.10. Cercar estratègies que afavoreixin la formació continuada.
- C3.11. Aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives.

6.4.2.4. Desenvolupament competencial de l'àmbit de lideratge

6.4.2.4.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària

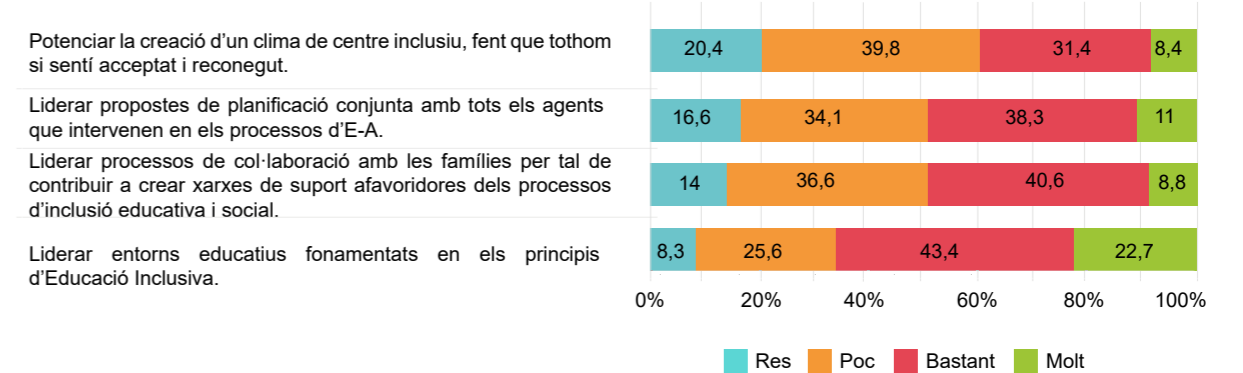
En aquest àmbit i en relació amb el context formatiu de l'aula universitària, els valors resultants sustenten que s'ha format en major grau la competència "potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, fent que tothom si senti acceptat i reconegut" (52,4%, bastant/molt). Així mateix, s'ha format en menor grau la competència "liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'inclusió educativa i social" (73,6%, res/poc). Les competències més desenvolupades a l'aula universitària (segons el criteri de l'alumnat) es relacionen amb el foment de valors i actituds positius envers la diversitat.



Gràfic 24: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "lideratge".

6.4.2.4.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial en el centre de pràctiques

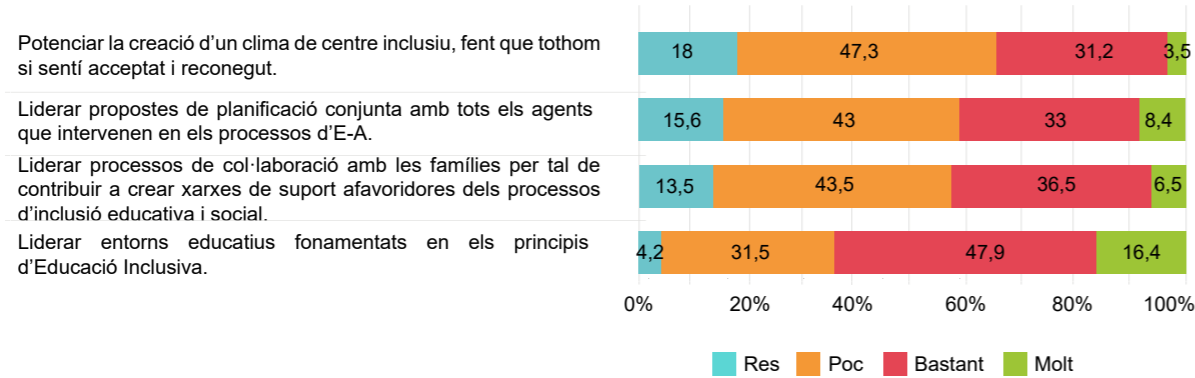
En aquest àmbit i en relació amb el context formatiu del centre de pràctiques, els valors resultants sustenten, que s'ha format en major grau la competència. "liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'Educació Inclusiva." (66,1% bastant-molt). Així mateix, s'ha format en menor grau la competència "potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, fent que tothom si senti acceptat i reconegut" (60,2% res/poc). Les competències menys desenvolupades al centre de pràctiques es relacionen amb el foment d'un clima afavoridor per de l'Educació Inclusiva i el lideratge del treball cooperatiu amb les famílies i els agents que intervenen en els processos d'ensenyament-aprenentatge inclusius.



Gràfic 25: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "lideratge".

● 6.4.2.4.3. Valoració del domini competencial

En aquest àmbit i en relació amb el domini competencial, els valors resultants sustenten, que l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en major grau la competència "liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'Educació Inclusiva" (64,3%, bastant/molt). Així mateix, l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en menor grau la competència "potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, fent que tothom si senti acceptat i reconegut," (65,3%, res/poc). Les competències de les quals l'alumnat en percep un menor i major domini coincideixen amb les assenyalades en el context de formació del centre de pràctiques. L'alumnat se sent per tant, poc preparat per aplicar competències que fomentin un clima inclusiu en el centre educatiu així com el treball cooperatiu amb les famílies i altres agents.



Gràfic 26: Valoració del domini competencial de l'àmbit "lideratge".

● 6.4.2.4.4. Comparativa de les valoracions anteriors

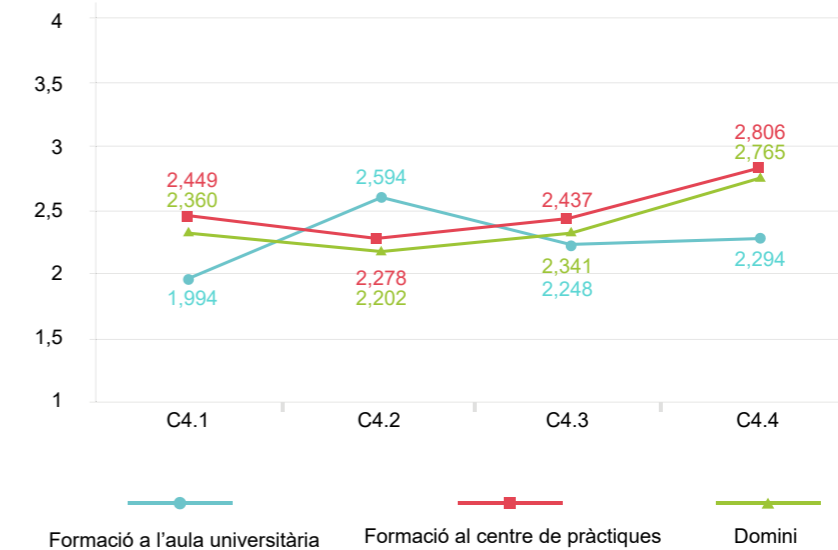
Les percepcions de l'alumnat expliciten que, de manera general, el context formatiu del centre de pràctiques és el que està formant en major grau les diferents competències. Tanmateix, la gran majoria de competències han estat valorades per sota de la mitjana aritmètica teòrica en totes les variables. El context formatiu de l'aula universitària destaca per les seves baixes valoracions.

En l'àmbit del lideratge, en totes les competències existeixen diferències significatives entre algunes de les variables analitzades. Les variables context formatiu del centre de pràctiques i percepció del domini actuen de manera molt similar (entre aquestes dues variables existeixen diferències significatives en 1 de les 4 competències analitzades).

A: Formació a l'aula universitària B: Formació al centre de pràctiques C: Percepció del domini

Percepcions sobre el desenvolupament de les competències			
Àmbit 4: Lideratge	A	B	C
	\bar{x} 1,994	\bar{x} 2,449	\bar{x} 2,36
C4.1.Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'Educació Inclusiva i social.	Prova-T entre variables:		Sig. (bilateral) <0,05
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B>C		0,069
	\bar{x} 2,594	\bar{x} 2,278	\bar{x} 2,202
C4.2.Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu fent que tothom s'hisenti acceptat i reconegut.	A>B		0,000
	A>C		0,000
	B>C		0,474
	\bar{x} 2,248	\bar{x} 2,437	\bar{x} 2,341
C4.3.Liderar propostes de planificació conjunta amb tots els agents que intervenen en els processos d'E-A.	A<B		0,001
	A<C		0,045
	B>C		0,028
	\bar{x} 2,294	\bar{x} 2,806	\bar{x} 2,765
C4.4.Liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'Educació Inclusiva.	A<B		0,006
	A<C		0,164
	B>C		0,066

Taula 83: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades del àmbit "lideratge".



Gràfic 27: Comparativa entre les valoracions del'àmbit "lideratge".

En aquest àmbit l'alumnat té la percepció que no domina 3 de les 4 competències totals que el configuren. Aquests resultats ens indiquen possibles dificultats a l'hora de transferir competències relacionades amb el lideratge en Educació Inclusiva, quan exerceixin de mestres en les seves futu-

res escoles.

Observem que les competències que l'alumnat ha indicat que domina en menor grau en aquest àmbit es relacionen de manera directa amb altres competències que l'alumnat ja havia indicat en altres àmbits competencials un baix domini. És el cas de la competència C4.1 (*Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir en la creació de xarxes de suport que afavoreixin els processos d'Educació Inclusiva i social*) que l'alumnat ja havia assenyalat —en l'àmbit del treball en equip i cooperació— com una manca de domini en la competència C1.1 (*Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir entorns inclusius*), així com en l'àmbit pedagògic-didàctic, dins el qual l'alumnat indicava també un baix domini de la competència C3.8. (*Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades*).

Passa el mateix amb la competència C4.2 (*Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, fent que tothom s'hi senti acceptat i reconegut*), que l'alumnat havia assenyalat ja en l'àmbit del treball en equip i cooperació com una manca de domini en la competència C1.5 (*Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre*).

Finalment, i pel que fa a la competència C4.3 (*Liderar propostes de planificació conjunta amb tots els agents que intervenen en els processos d'E-A*), l'alumnat ja havia indicat una manca de domini en l'àmbit pedagògic-didàctic de la competència C3.3 (*Planificar accions educatives significatives per a tot l'alumnat*).

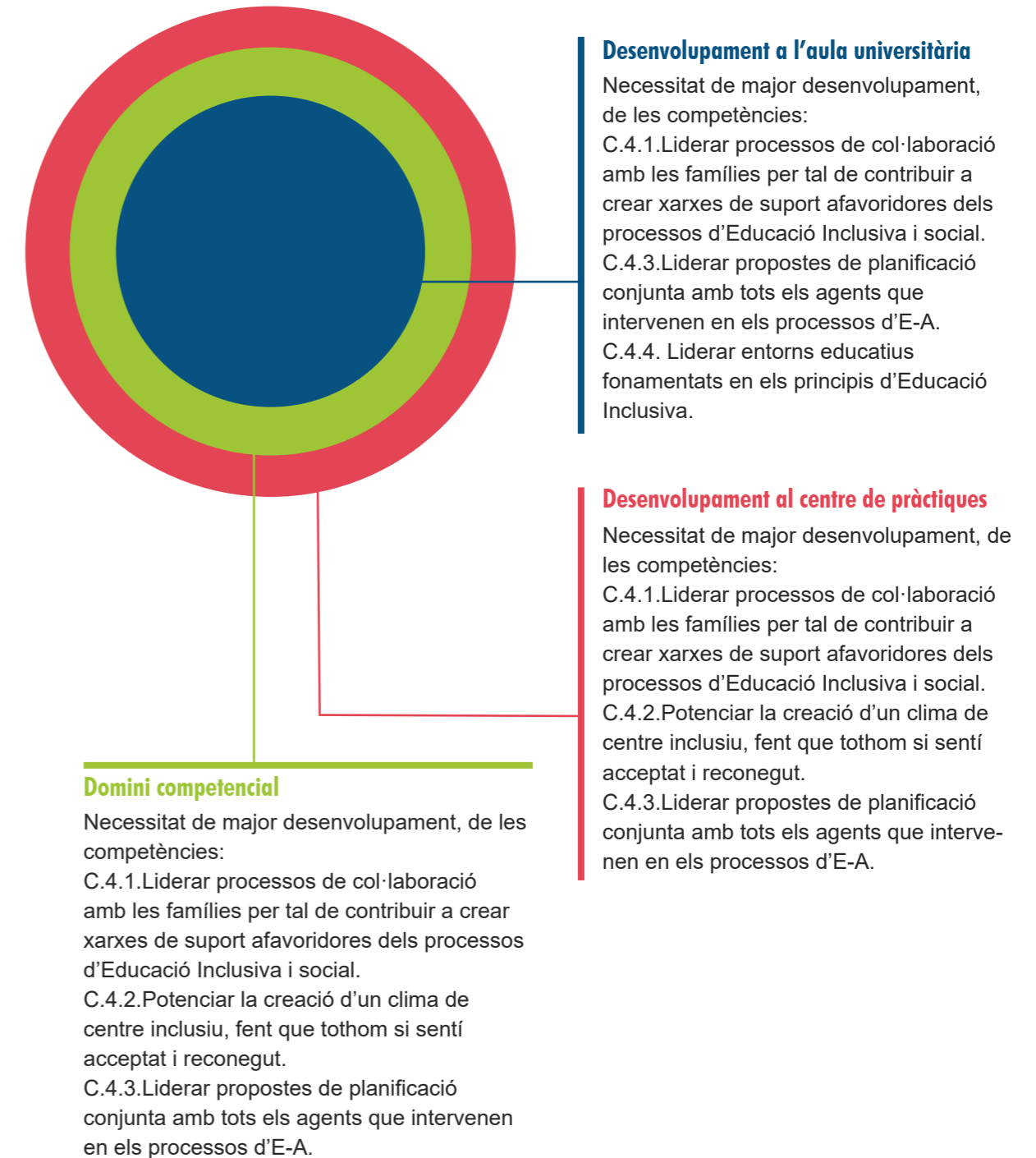
Per tant, els resultats en aquest àmbit ens indiquen que, primerament, cal que l'alumnat tingui la percepció de domini de les competències per tal que es pugui sentir capaç de liderar-les. En aquest àmbit és el context formatiu pràctic el que incideix en major grau en la percepció del domini de l'alumnat (coincidint els resultats de les variables, *context formatiu del centre de pràctiques* i *percepció del domini*, de manera molt similar).

En canvi, pel que fa al context formatiu de l'aula universitària, observem que —quan una competència està valorada com a desenvolupada en aquest àmbit, la percepció del domini de l'alumnat és baixa i, a l'inrevés, quan aquesta està valorada com a poc desenvolupada, la percepció del domini és alta—. Aquest resultat podria indicar, que les competències relacionades amb el lideratge s'assoleixen amb la pràctica, per tant es desenvolupen en major grau en el context pràctic. Ara bé, independentment de com actuï la variable (formació en el context de l'aula universitària) i (formació en el context del centre de pràctiques) amb la percepció de l'alumnat del seu domini, les valoracions d'aquest àmbit són baixes en totes tres variables i requereixen per tant d'una millora del seu desenvolupament formatiu així com de domini.

L'única competència la qual l'alumnat mostra una percepció del domini superior a la mitjana aritmètica és la competència C4.4 (*Liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'Educació Inclusiva*), que es relaciona directament amb l'adquisició de valors i actituds afavoridors envers l'EI i, per tant, confirma el que ja vèiem en l'àmbit de valors i ètica: l'alumnat té un bon domini i ha assolit valors afavoridors dels principis educatius inclusius i, en aquest cas, sí que se sent capaç de liderar aquesta tipologia de competències.

A continuació es presenta un gràfic amb les competències que, segons l'alumnat, s'haurien de desenvolupar en major grau, tant pel que fa al context formatiu de l'aula universitària, com pel que fa al context formatiu del centre de pràctiques i la percepció del seu domini

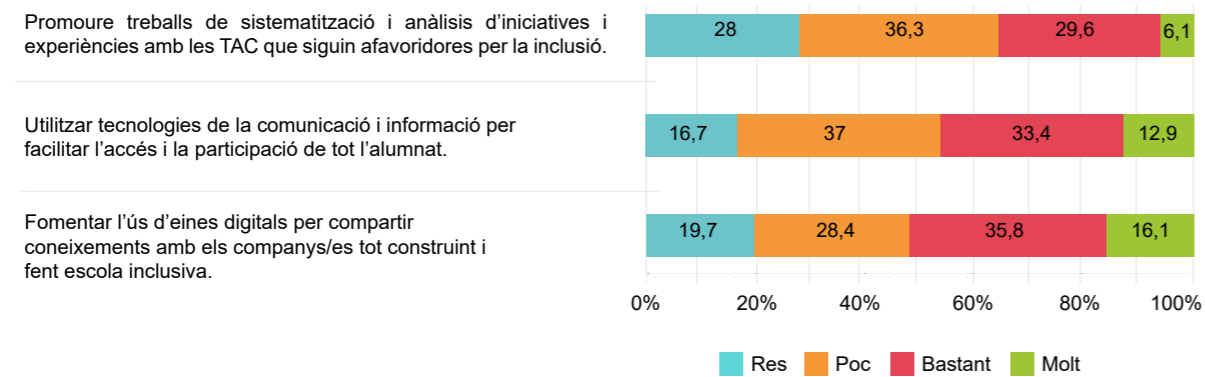
Valoracions del desenvolupament formatiu i el domini competencial de l'àmbit: Lideratge



6.4.2.5. Desenvolupament competencial de l'àmbit tecnològic

6.4.2.5.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària

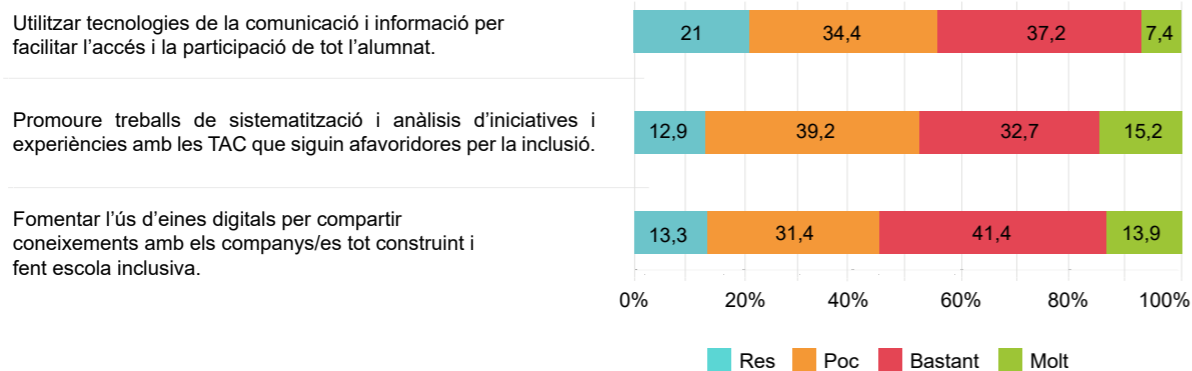
En aquest àmbit, i en relació amb el context formatiu de l'aula universitària, els valors resultants sustenten que s'ha format en major grau la competència "fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construint i fent escola inclusiva" (51,9%, bastant/molt). Així mateix, s'ha format en menor grau la competència "promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió" (64,3%, res/poc). Les competències més desenvolupades a l'aula universitària (segons el criteri de l'alumnat) es relacionen amb l'intercanvi de coneixements i activitats en relació amb l'Educació inclusiva entre els mateixos docents a través de les tecnologies.



Gràfic 28: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "tecnològic".

6.4.2.5.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques

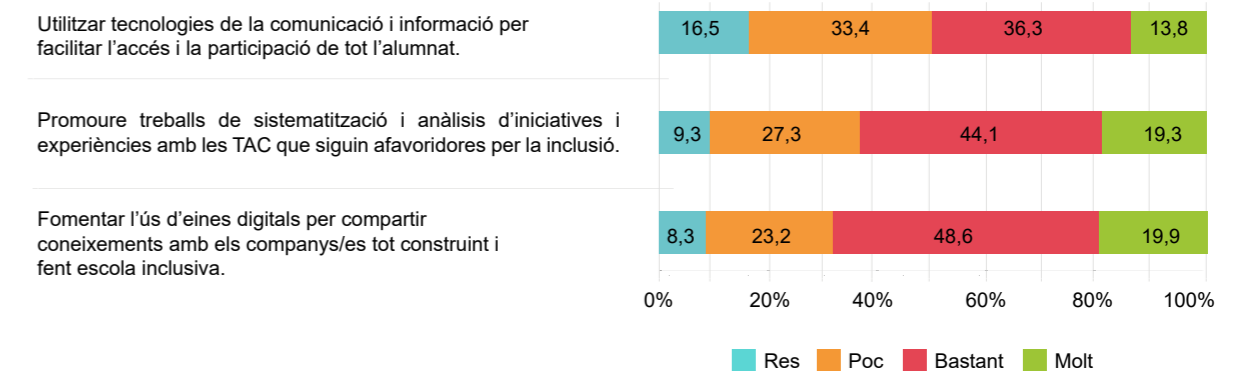
En aquest àmbit i en relació amb el context formatiu del centre de pràctiques, els valors resultants sustenten, que s'ha format en major grau la competència "fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construint i fent escola inclusiva" (55,3% bastant-molt). Així mateix, s'ha format en menor grau les competències "utilitzar tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat" i "promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió" (55,4% i 52,1%, res/poc, respectivament). Les competències més desenvolupades en el context de pràctiques coincideixen amb les assenyalades en el context de formació de l'aula universitària. Es relacionen amb l'intercanvi de coneixements i activitats en relació amb l'Educació inclusiva entre els mateixos docents a través de les tecnologies.



Gràfic 29: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "tecnològic".

6.4.2.5.3. Valoració del domini competencial

En aquest àmbit i en relació amb el domini competencial, els valors resultants sustenten, que l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en major grau la competència "fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construint i fent escola inclusiva." (68,5%, bastant/molt). Així mateix, l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en menor grau la competència "utilitzar tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat" (49,9%, res/poc). L'alumnat percep un menor domini de les competències que es relacionen amb l'ús de les tecnologies per atendre les necessitats de tot l'alumnat i fomentar una escola inclusiva.



Gràfic 30: Valoració del domini competencial de l'àmbit "tecnològic".

6.4.2.5.4. Comparativa de les valoracions anteriors

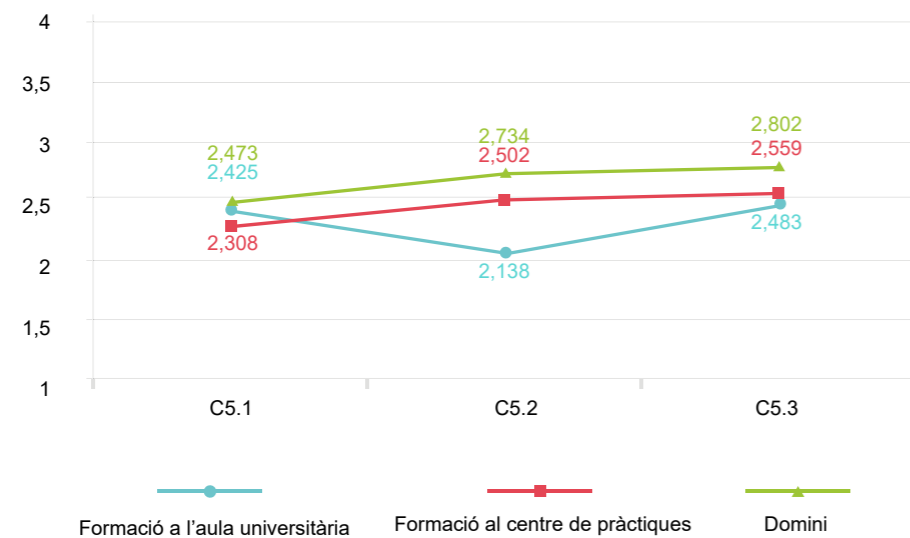
Aquest àmbit destaca per actuar d'una manera molt similar en totes les variables (*context formatiu de l'aula universitària, context formatiu del centre de pràctiques i percepció del domini*). Tanmateix, observem que la percepció que l'alumnat té del seu domini és en totes les competències superior a la percepció de la formació rebuda. També podem observar que la variable formació a l'aula universitària obté majoritàriament les mitjanes aritmètiques més baixes, malgrat que les variables de tots dos contextos formatius en aquest àmbit actuen de manera molt similar.

Observem que les diferències entre variables són estadísticament significatives en totes les competències excepte en la competència C5.3. (*fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construint i fent escola inclusiva*). Per tant, l'alumnat té una percepció molt similar del desenvolupament d'aquesta competència en tots dos contextos formatius.

A: Formació a l'aula universitària **B:** Formació al centre de pràctiques **C:** Percepció del domini

Percepcions sobre el desenvolupament de les competències			
Àmbit 5: Tecnològic	A	B	C
C5.1.Utilitzar tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat.	\bar{x} 2,425	\bar{x} 2,308	\bar{x} 2,473
	Prova-T entre variables:		Sig. (bilateral) <0,05
	A>B		0,013
	A<C		0,000
C5.2.Promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió.	\bar{x} 2,138	\bar{x} 2,502	\bar{x} 2,734
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,000
C5.3.Fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construint i fent escola inclusiva.	\bar{x} 2,483	\bar{x} 2,559	\bar{x} 2,802
	A<B		0,778
	A<C		0,000
	B<C		0,000

Taula 84: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades del'àmbit "tecnològic".



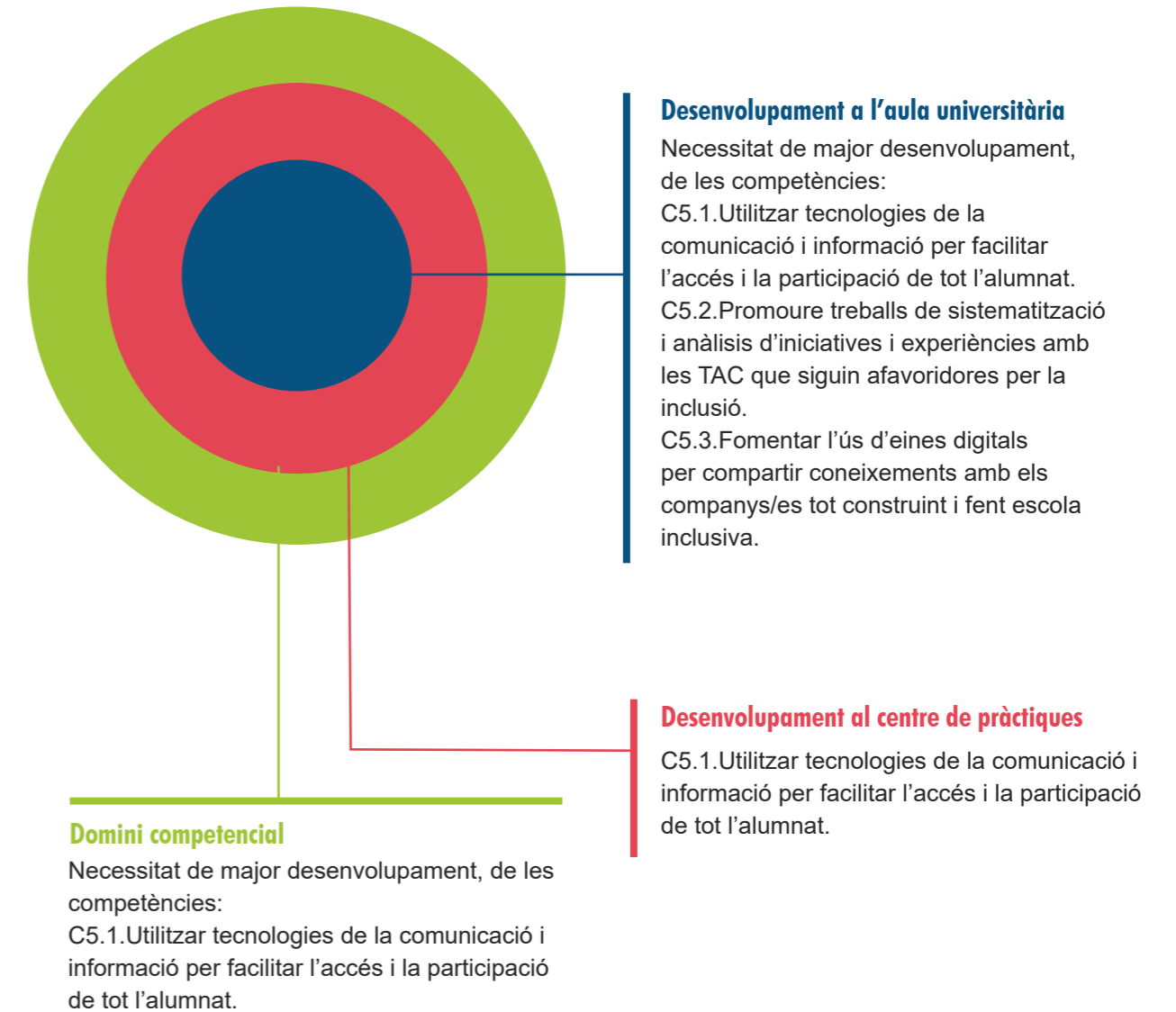
Gràfic 31: Comparativa entre les valoracions del'àmbit "tecnològic".

Els resultats ens indiquen que és necessària una millora del desenvolupament de totes les competències en tots dos àmbits formatius (tenint en compte que les mitjanes aritmètiques obtingudes en el context formatiu del centre de pràctiques són molt properes a 2,5). Tanmateix, observem que l'alumnat ha indicat un domini suficient (mitjanes aritmètiques entre 2,7-2,8), en dues de les tres competències que configuren aquest àmbit. Aquest resultat pot ser perquè l'alumnat ja hagi assolit en altres contextos/matèries, competències relacionades amb les tecnologies, les quals es sent capaç d'aplicar d'una manera transversal en aquest àmbit i compensar així les mancances formatives. Observem, però, que l'alumnat no se sent capaç d'aplicar a l'aula tecnologies de la comunicació i informació que facilitin l'accés i la participació de tot l'alumnat. Aquesta competència està relacionada de manera directa amb la gestió i igualtat d'oportunitats de la diversitat a l'aula.

A continuació es presenta un gràfic amb les competències que, segons l'alumnat, s'haurien de desenvolupar en major grau, tant pel que fa al context formatiu de l'aula universitària, com pel que fa al context formatiu del centre de pràctiques i la percepció del seu domini

Valoracions del desenvolupament formatiu i el domini competencial de l'àmbit:

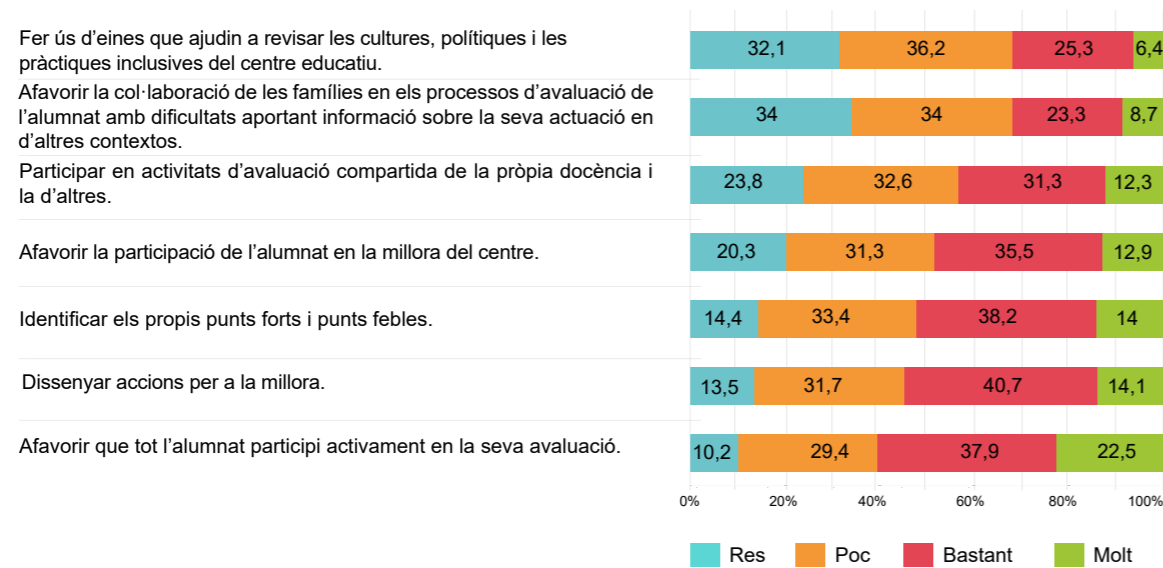
Tecnològic



6.4.2.6. Desenvolupament competencial de l'àmbit d'avaluació

6.4.2.6.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària

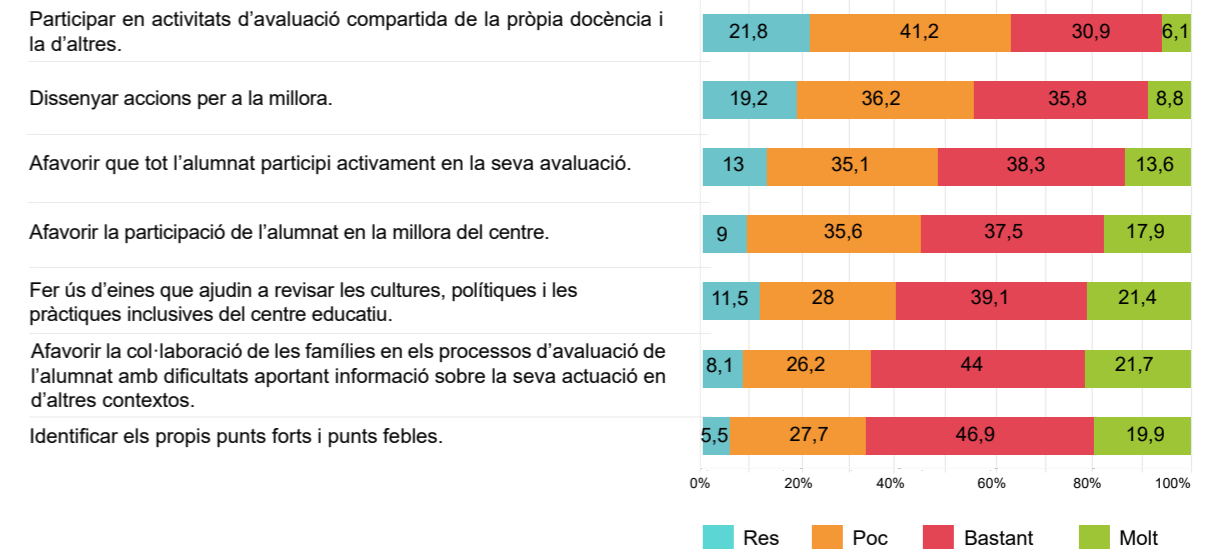
En aquest àmbit, i en relació amb el context formatiu de l'aula universitària, els valors resultants sustenten que s'han format en major grau les competències "afavorir que tot l'alumnat participi activament en la seva avaluació" i "dissenyar accions per a la millora" i "identificar els propis punts forts i punts febles" (60,4% , 54,8% i 52,2%, bastant/molt). Així mateix, s'ha format en menor grau la competència "fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques inclusives del centre educatiu" i "afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats aportant informació sobre la seva actuació en d'altres contextos" (68,3% i 68%, res/poc, respectivament). Les competències menys desenvolupades es relacionen amb avaluacions centrades en el clima inclusiu del centre educatiu i avaluacions compartides (docents, famílies,alumnat...).



Gràfic 32: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "avaluació".

6.4.2.6.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques

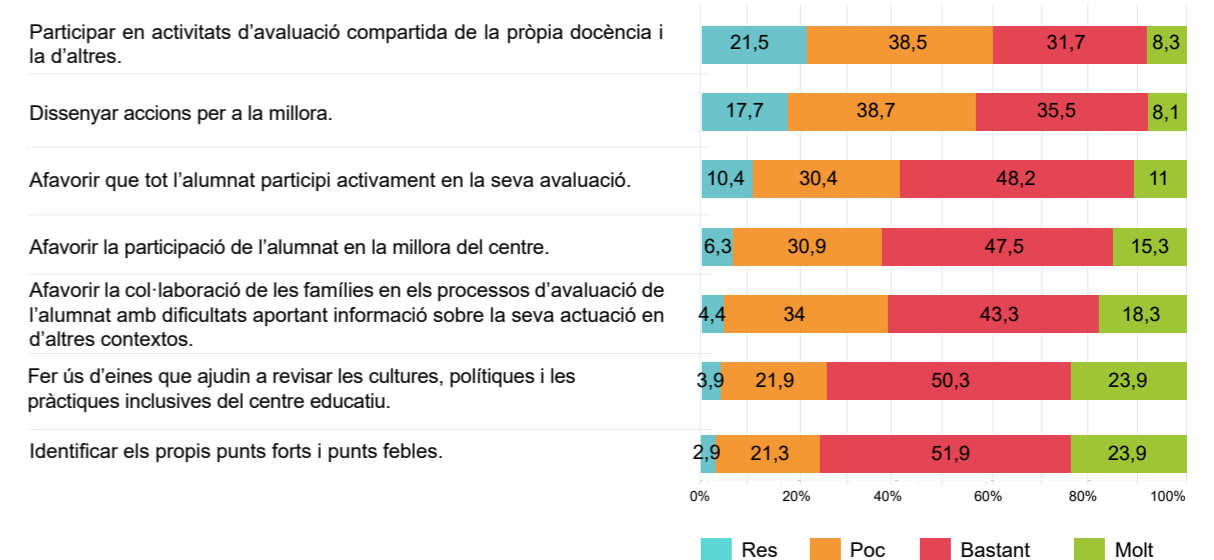
En aquest àmbit i en relació amb el context formatiu del centre de pràctiques, els valors resultants sustenten, que s'ha format en major grau les competències "identificar els propis punts forts i punts febles" i "afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats aportant informació sobre la seva actuació en d'altres contextos" (66,8% i 65,7%, bastant/molt, respectivament). Així mateix, s'ha format en menor grau la competència "participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres" (63%, res/poc). Les competències menys desenvolupades es relacionen amb l'afavoriment de la participació activa de l'alumnat en les avaluacions, el disseny d'accions per a la millora i la participació de l'alumnat en la millora del centre.



Gràfic 33: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "avaluació".

6.4.2.6.3. Valoració del domini competencial

En aquest àmbit i en relació amb el domini competencial, els valors resultants sustenten, que l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en major grau les competències "identificar els propis punts forts i punts febles" i "fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques inclusives del centre educatiu" (75,8% i 74,2%, bastant/molt, respectivament). Així mateix, l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en menor grau la competència "participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres" (60%, res/poc). Les competències de les quals l'alumnat en percep un major domini coincideixen amb les assenyalades en el context de formació del centre de pràctiques.



Gràfic 34: Valoració del domini competencial de l'àmbit "avaluació".

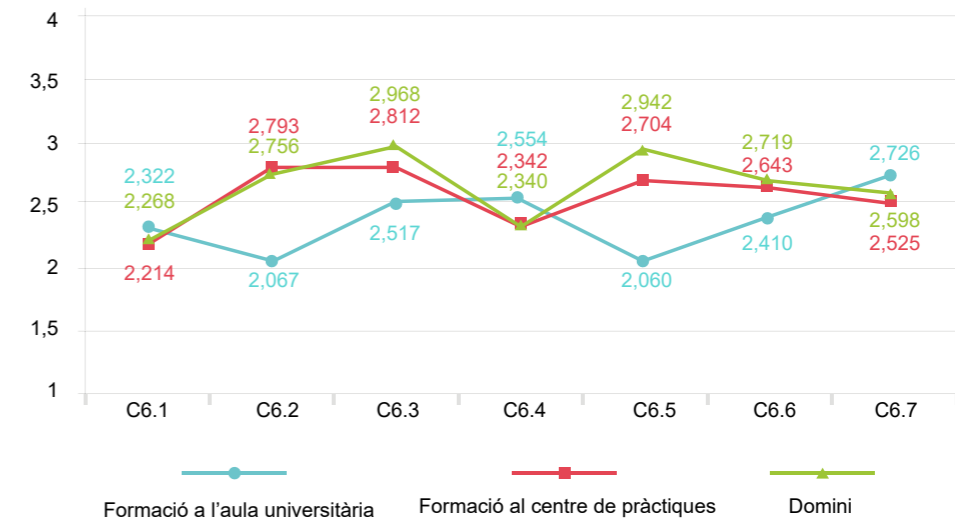
6.4.2.6.4. Comparativa de les valoracions anteriors

En aquest àmbit, l'alumnat ha valorat millor el domini que el desenvolupament de les competències per part dels dos contextos formatius. Tot i així, observem que les variables *context formatiu del centre de pràctiques* i *percepció del domini* actuen novament de manera molt similar. Per tant, l'alumnat ha considerat que el context del centre de pràctiques està desenvolupant en major grau les diferents competències en comparació amb el desenvolupament realitzat de les diferents competències a l'aula universitària. Observem, que en el context de l'aula universitària, 6 de les 7 competències totals han obtingut mitjanes aritmètiques properes o per sota del valor de la mitjana teòrica (2,5). Cal destacar, que en aquest àmbit existeixen diferències estadísticament significatives entre les mitjanes de les tres variables analitzades en totes les competències. Tanmateix, observem que entre les variables B, formació al centre de pràctiques, i C, percepció del domini no existeixen diferències significatives en 5 de les 7 competències totals que configuren aquest àmbit. Això és degut al que ja hem anat apuntant: les variables context formatiu del centre de pràctiques i percepció del domini actuen de manera molt similar.

A: Formació a l'aula universitària B: Formació al centre de pràctiques C: Percepció del domini

Percepcions sobre el desenvolupament de les competències			
Àmbit 6: Avaluació	A	B	C
C6.1.Participar en activitats d'avaluació compartida de la docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a l'aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.	\bar{x} 2,322	\bar{x} 2,214	\bar{x} 2,268
	Prova-T entre variables:		Sig. (bilateral) <0,05
	A>B		0,005
	A>C		0,000
B<C		0,127	
C6.2.Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats aportant informació sobre la seva actuació en altres contextos.	\bar{x} 2,067	\bar{x} 2,793	\bar{x} 2,756
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B>C		0,886
C6.3.Identificar els punts forts i punts febles.	\bar{x} 2,517	\bar{x} 2,812	\bar{x} 2,968
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,001
C6.4.Dissenyar accions per a la millora.	\bar{x} 2,554	\bar{x} 2,342	\bar{x} 2,34
	A>B		0,109
	A>C		0,003
	B>C		0,099
C6.5.Fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques inclusives del centre educatiu.	\bar{x} 2,06	\bar{x} 2,704	\bar{x} 2,942
	A-B		0,006
	A-C		0,000
	B-C		0,127
C6.6.Afavorir la participació de l'alumnat en la millora del centre.	\bar{x} 2,41	\bar{x} 2,643	\bar{x} 2,719
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,429
C6.7.Afavorir que tot l'alumnat participi activament en la seva avaluació.	\bar{x} 2,726	\bar{x} 2,525	\bar{x} 2,598
	A>B		0,67
	A>C		0,000
	B<C		0,000

Taula 85: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades de l'àmbit "avaluació".



Gràfic 35: Comparativa entre les valoracions de l'àmbit "avaluació".

Els resultats ens indiquen que en aquest àmbit l'alumnat percep, que no domina 2 de les 11 competències totals que configuren aquest àmbit, per tant l'alumnat es sentiria capaç d'aplicar la gran majoria de competències en Educació Inclusiva relacionades amb l'avaluació.

Les competències que l'alumnat ha indicat que no domina de manera suficient: C6.1. (*participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora*) i C6.4. (*Dissenyar accions per la millora*), es relacionen sobretot amb la capacitat millorar els processos educatius inclusius a través de l'avaluació i les corresponents propostes de millora. La percepció de l'alumnat de no sentir-se preparat per aplicar aquestes competències al centre escolar pot actuar com a limitador dels canvis i/o innovacions afavoridores dels processos educatius inclusius.

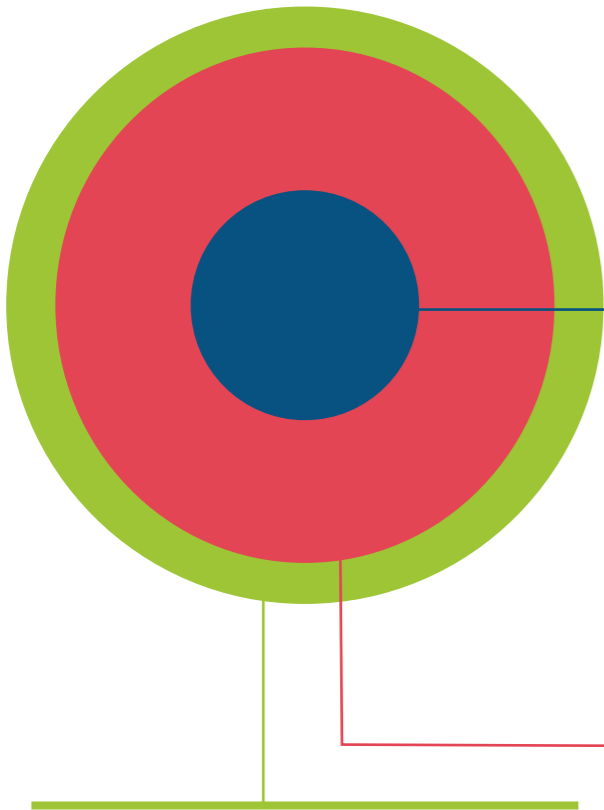
En aquest àmbit i tal i com succeïa en l'àmbit pedagògic didàctic, la variable context formatiu del centre de pràctiques i percepció del domini, han obtingut unes mitjanes aritmètiques molt similars. Aquest resultat ens indica, que el desenvolupament de les competències en el context de pràctiques incideixen de manera directa en la percepció del seu domini. Podria ser degut, tal i com apuntàvem anteriorment, en l'àmbit pedagògic-didàctic, a una manca del desenvolupament per part del context teòric de les diferents competències d'aquest àmbit (l'alumnat ha valorat que cal una millora del desenvolupament en el context universitari en gairebé la totalitat de les competències que configuren aquest àmbit, 4 de les 6 competències totals) i per tant, cerquin en el context pràctic el desenvolupament que no han rebut a l'aula universitària.

Així mateix les competències que l'alumnat ha assenyalat que calen una millora del seu domini coincideixen en la seva totalitat amb les competències que requereixen d'un major desenvolupament en el centre de pràctiques. Aquest resultat ens podria indicar que en els centres escolars en els quals han realitzat les pràctiques l'alumnat, no estan desenvolupant dins dels centres avaluacions que identifiquin barreres i propostes de millora envers l'Educació Inclusiva. Així com una manca d'activitats i espais on l'alumnat sigui protagonista de les avaluacions. Cal destacar que aquesta és la única competència valorada com a desenvolupada a l'aula universitària. La metodologia que s'aplica actualment en les aules universitàries on es prioritza un paper cada cop més actiu i protagonista del propi procés d'aprenentatge i un sistema de treball cooperatiu, podria influir en aquest resultat.

A continuació es presenta un gràfic amb les competències que, segons l'alumnat, s'haurien de desenvolupar en major grau, tant pel que fa al context formatiu de l'aula universitària, com pel que fa al context formatiu del centre de pràctiques i la percepció del seu domini.

Valoracions del desenvolupament formatiu i el domini competencial de l'àmbit:

Avaluació



Desenvolupament a l'aula universitària

Necessitat de major desenvolupament, de les competències:

- 6.1.Participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a la pròpia aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.
- 6.2.Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats, aportant informació sobre seva actuació en d'altres contextos.
- 6.5.Fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques inclusives del centre educatiu.
- 6.6.Afavorir la participació de l'alumnat a la millora del centre.

Desenvolupament al centre de pràctiques

Necessitat de major desenvolupament, de les competències:

- 6.1.Participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a la pròpia aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.
- 6.4.Dissenyar accions per la millora.

Domini competencial

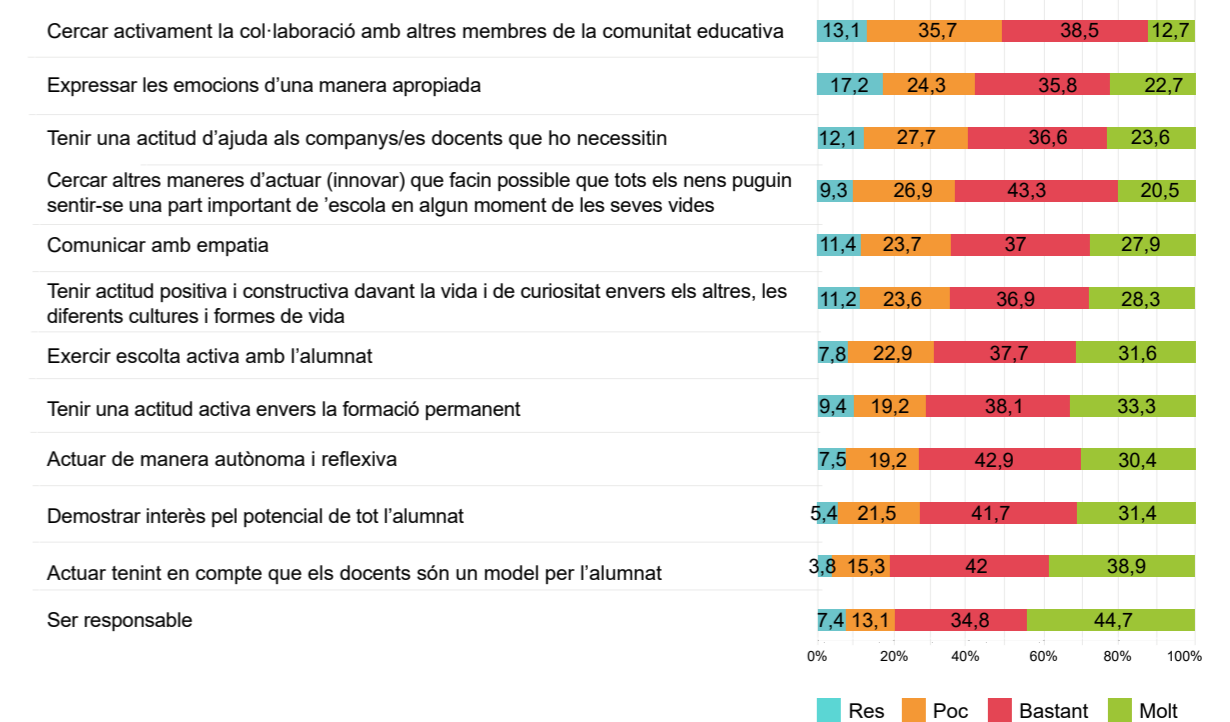
Necessitat de major desenvolupament, de les competències:

- 6.1.Participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a la pròpia aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.
- 6.4.Dissenyar accions per la millora.

6.4.2.7. Desenvolupament competencial de l'àmbit de les competències personals

6.4.2.7.1. Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària

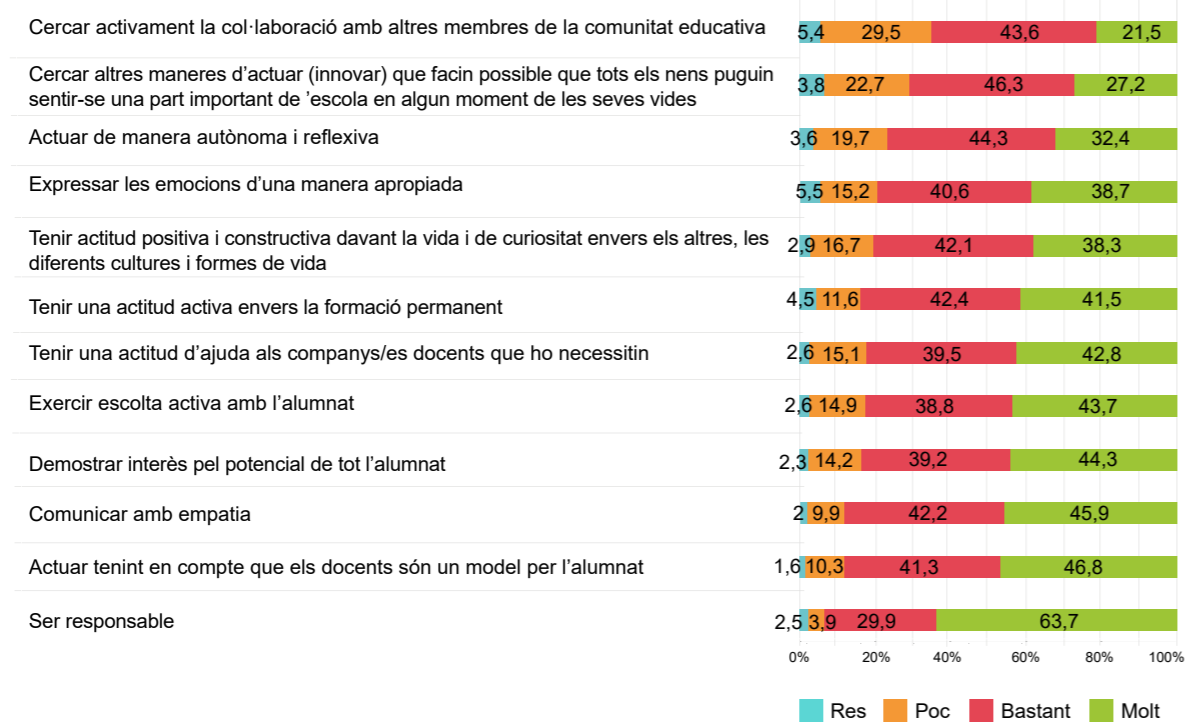
En aquest àmbit, i en relació amb el context formatiu de l'aula universitària, els valors resultants sustenten que s'han format en major grau les competències "ser responsable" i "actuar tenint en compte que els docents són un model per l'alumnat" (79,5% i 80,9%, bastant/molt, respectivament). Així mateix, s'ha format en menor grau la competència " cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa" (48,8%, res/poc). Aquests valors ens indiquen que l'alumnat percep que s'estan formant bastant i molt totes les competències, en el context de l'aula universitària. Les competències més desenvolupades es relacionen amb les actituds i valors afavoridors de l'Educació Inclusiva i el respecte cap a l'alumnat i els companys de professió.



Gràfic 36: Valoració sobre el desenvolupament competencial a l'aula universitària de l'àmbit "competències personals".

● 6.4.2.7.2. Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques

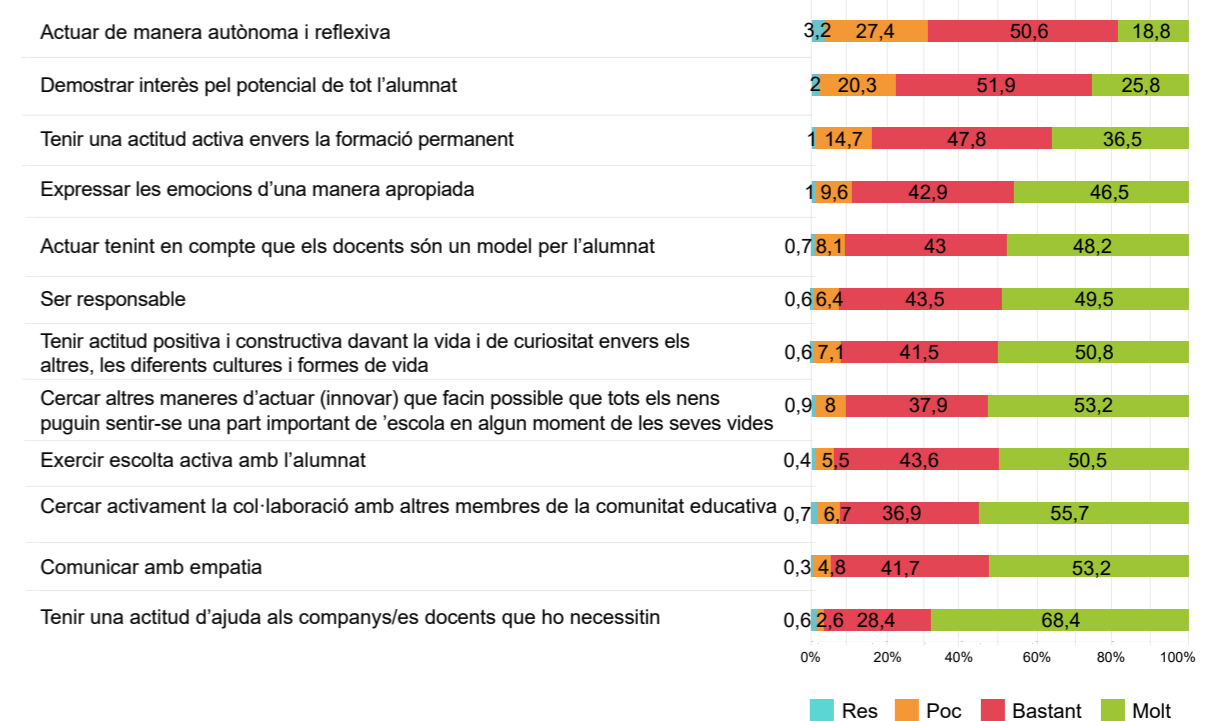
En aquest àmbit i en relació amb el context formatiu del centre de pràctiques, els valors resultants sustenten, que s'ha format en major grau la competència "ser responsable" (93,6%, bastant/molt). Així mateix, s'ha format en menor grau la competència " cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa" (34,9%, gens/poc). Aquests valors ens indiquen que l'alumnat percep que s'estan formant bastant i molt totes les competències, en el context del centre de pràctiques. Les competències més desenvolupades coincideixen amb les assenyalades en el context de l'aula universitària i per tant es relacionen amb les actituds i valors afavoridors de l'Educació Inclusiva i el respecte cap a l'alumnat i els companys de professió.



Gràfic 37: Valoració sobre el desenvolupament competencial al centre de pràctiques de l'àmbit "competències personals".

● 6.4.2.7.3. Valoració del domini competencial

En aquest àmbit i en relació amb el domini competencial, els valors resultants sustenten, que l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en major grau les competències "tenir una actitud d'ajuda als companys/es docents que ho necessitin" i "comunicar amb empatia" (96,8% i 94,9%, bastant/molt, respectivament). Així mateix, l'alumnat es sent preparat per aplicar a l'aula/centre escolar en menor grau la competència "actuar de manera autònoma i reflexiva" (30,6%, res/poc). Aquests valors ens indiquen que l'alumnat percep que es sent bastant i molt preparat per aplicar a l'aula/centre escolar totes les competències personals.



Gràfic 38: Valoració del domini competencial de l'àmbit "competències personals".

● 6.4.2.7.4. Comparativa dels resultats anteriors

En aquest àmbit, totes les variables presenten mitjanes aritmètiques d'igual valor a la mitjana teòrica (2,5) o superior. És l'únic àmbit que presenta aquests resultats. De manera general, l'alumnat ha valorat millor la percepció del seu domini que el desenvolupament de les competències per part dels dos contextos formatius (aula universitària i centre de pràctiques). El context formatiu de l'aula universitària torna a obtenir majoritàriament les mitjanes aritmètiques més baixes.

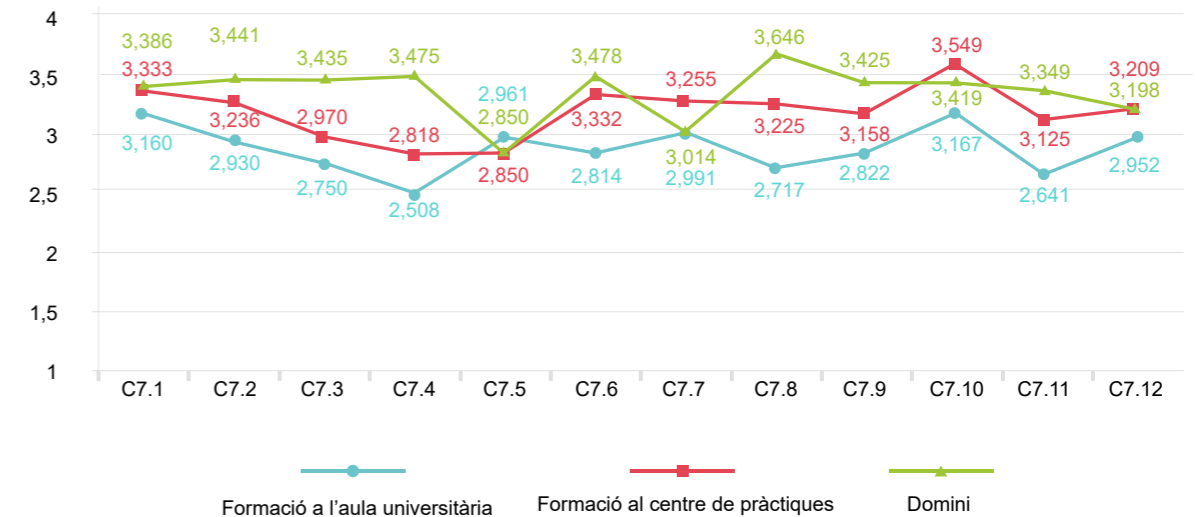
Tot i que les mitjanes aritmètiques dels tres àmbits obtenen les millors puntuacions en comparació amb els altres àmbits analitzats, les diferències entre les mitjanes aritmètiques de les tres variables (A,B,C) pel que fa a les diferents competències són significatives en almenys dues variables en totes les competències. Tan sols en les competències C7.4. (cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa) i C7.5 (actuar de manera autònoma i reflexiva), la diferència entre la mitjana aritmètica de la variable formació al centre de pràctiques i la variable percepció del domini i la diferència entre la mitjana aritmètica de la variable formació a l'aula universitària i formació al centre de pràctiques, respectivament, no són significatives.

A: Formació a l'aula universitària B: Formació al centre de pràctiques C: Percepció del domini

Percepcions sobre el desenvolupament de les competències			
Àmbit 7: competències personals	A	B	C
	\bar{x} 3,16	\bar{x} 3,333	\bar{x} 3,386
	Prova-T entre variables:		Sig. (bilateral) <0,05
C7.1. Actuar tenint en compte que els docents són un model per a l'alumnat.	A<B		0,001
	A<C		0,000
	B<C		0,026
C7.2. Exercir escolta activa amb l'alumnat.	\bar{x} 2,93	\bar{x} 3,236	\bar{x} 3,441
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,000
C7.3. Cercar altres maneres d'actuar (innovar) que facin possible que tots els infants puguin sentir-se una part important de l'escola en algun moment de les seves vides.	\bar{x} 2,75	\bar{x} 2,97	\bar{x} 3,435
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,226
C7.4. Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa.	\bar{x} 2,508	\bar{x} 2,818	\bar{x} 3,475
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,3
C7.5. Actuar de manera autònoma i reflexiva.	\bar{x} 2,961	\bar{x} 2,85	\bar{x} 2,85
	A<B		0,085
	A>C		0,000
	B>C		0,001
C7.6. Comunicar amb empatia.	\bar{x} 2,814	\bar{x} 3,32	\bar{x} 3,478
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,002
C7.7. Demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat.	\bar{x} 2,991	\bar{x} 3,255	\bar{x} 3,014
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B>C		0,001
C7.8. Tenir una actitud d'ajuda als companys/es docents que ho necessitin.	\bar{x} 2,717	\bar{x} 3,225	\bar{x} 3,646
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,000
C7.9. Tenir actitud positiva i constructiva davant la vida i de curiositat envers els altres, les diferents cultures i formes de vida.	\bar{x} 2,822	\bar{x} 3,158	\bar{x} 3,425
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,000
C7.10. Ser responsable.	\bar{x} 3,167	\bar{x} 3,549	\bar{x} 3,419
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B>C		0,008
C7.11. Expressar les emocions d'una manera apropiada.	\bar{x} 2,641	\bar{x} 3,125	\bar{x} 3,349
	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,000

	\bar{x} 2,952	\bar{x} 3,209	\bar{x} 3,198
C7.12. Tenir una actitud activa envers la formació permanent.	A<B		0,000
	A<C		0,000
	B<C		0,000

Taula 86: Variables comparades amb prova T per a mostres relacionades de l'àmbit "competències personals".



Gràfic 39: Comparativa entre les valoracions de l'àmbit "competències personals".

Els resultats expliciten que les competències personals relacionades amb actituds, valors i habilitats personals socials i de comunicació (C7.1., C7.2., C7.6., C7.7., C7.8., C7.9., C7.10. i C7.11.) són les que estan més desenvolupades per als dos contextos formatius i, a la vegada, les que l'alumnat percep que en té un major domini.

La valoració del domini és —gairebé sempre— superior a la valoració del desenvolupament per part dels contextos formatius. Si observem les competències en què l'alumnat té una percepció de major domini es relacionen directament amb habilitats personals (empatia, escolta activa, col·laboració...) i actituds, destacant la competència C7.8 (*Tenir una actitud d'ajuda als companys/es docents que ho necessitin*), la qual l'alumnat ha valorat com la *competència amb un major domini*. Per tant, sembla que l'alumnat ja té assolides la gran majoria de les competències d'aquest àmbit i les aplica de manera transversal.

Les úniques competències que l'alumnat ha valorat per sota del desenvolupament de les competències per part d'algun context formatiu corresponen a C7.5 (*Actuar de manera autònoma i reflexiva*); C7.7 (*Demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat*); C7.10 (*Ser responsable/a*) i C7.12 (*Tenir una actitud activa envers la formació permanent*). Aquestes serien competències més relacionades amb el context de l'aula i el centre escolar i que, per tant, depenen en major grau de la formació rebuda en tots dos contextos i la realitat observada en els centres educatius.

Cal destacar la competència C7.5 (*Actuar de manera autònoma i reflexiva*), que correspon amb la competència la qual l'alumnat en té la percepció d'un domini més baix i la competència que ha obtingut les mitjanes aritmètiques més similars en les tres variables. Aquest resultat podria indicar que, tant a l'aula universitària com en els centres de pràctiques, la metodologia de treball no permet que l'alumnat desenvolupi la seva autonomia al mateix nivell que altres competències en aquest àmbit.

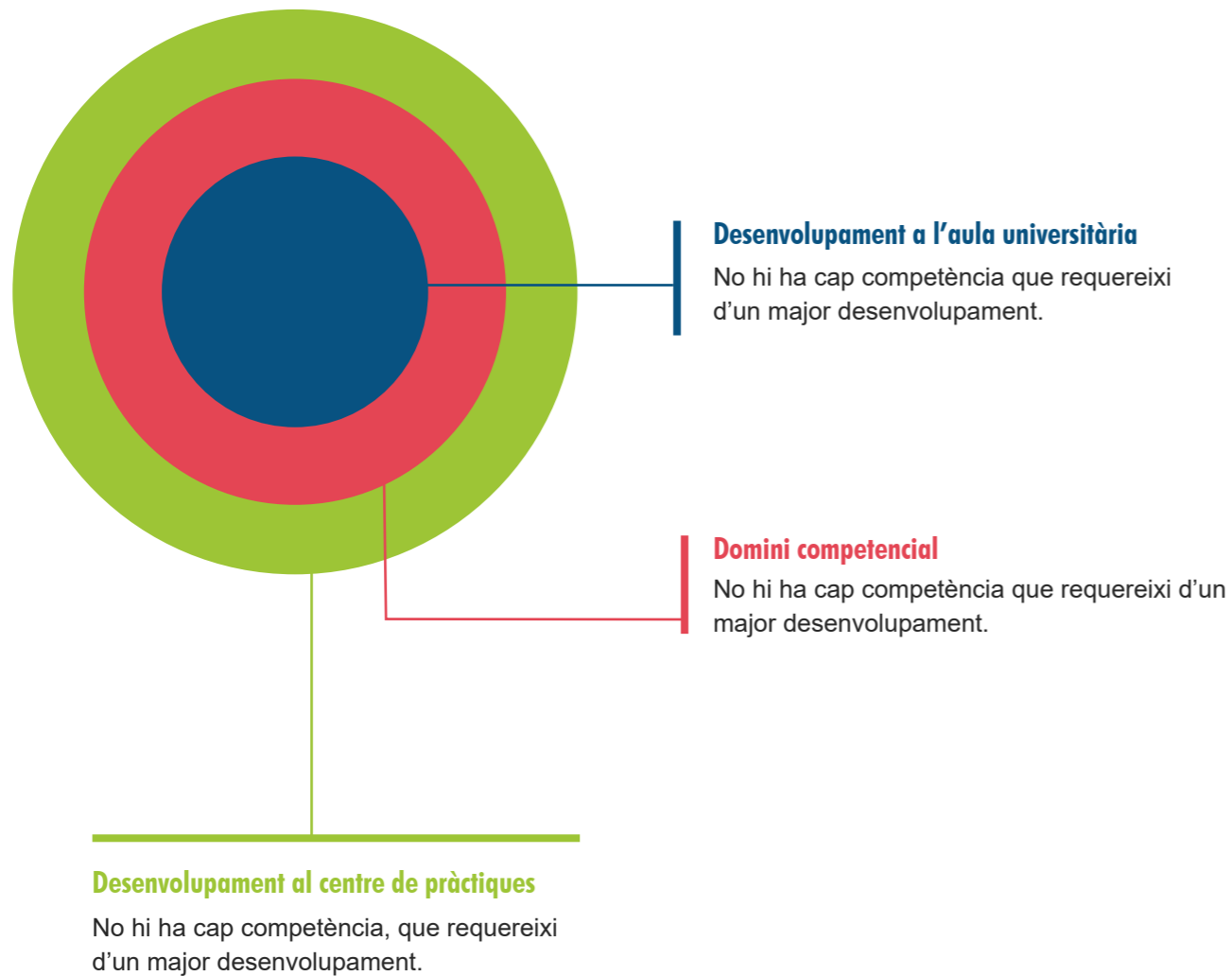
En aquest àmbit la competència més valorada i la menys valorada per part de l'alumnat coincideixen en tots dos contextos formatius. Pel que fa a la competència que l'alumnat percep que ha estat

menys desenvolupada es correspon amb la C7.4 (*Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa*), que, tot i així, ha obtingut una mitjana aritmètica de 2,508 en el context de l'aula universitària i de 2,812 en el context de pràctiques. Aquests resultats coincideixen amb l'àmbit del treball en equip i cooperació i el pedagògic-didàctic en el que l'alumnat indicava un desenvolupament insuficient de les competències relacionades amb el treball cooperatiu amb les famílies i altres agents educatius. Així mateix, la competència que l'alumnat percep que ha estat més desenvolupada es correspon amb la C7.10 (*Ser responsable*).

A continuació es presenta un gràfic amb les competències que, segons l'alumnat, s'haurien de desenvolupar en major grau, tant pel que fa al context formatiu de l'aula universitària, com pel que fa al context formatiu del centre de pràctiques i la percepció del seu domini

Valoracions del desenvolupament formatiu i el domini competencial de l'àmbit:

Competències personals



6.4.2.8. Síntesi de la valoració de l'alumnat del desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva en els contextos formatius i la percepció del seu domini.

Es presenta a continuació una taula amb la classificació de totes les competències anteriors segons si requereixen (color taronja) o no (color verd) d'un major desenvolupament en el *context formatiu de l'aula universitària*, en el *context del centre de pràctiques*, així com una millora de la percepció del domini. Recordem, que s'han considerat les competències susceptibles de millora aquelles que la seva mitjana aritmètica ha donat valors compresos entre (1 i 2,5).

A: Context formatiu de l'aula universitària

B: Context formatiu del centre de pràctiques

C: Percepció del domini

A: Universitat B: Pràctica C: Domini

Àmbits	Competències	A	B	C
1. Treball en equip i cooperació	1.1.Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius.	■	■	■
	1.2.Treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió.	■	■	■
	1.3.Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.	■	■	■
	1.4.Coordinar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen els/les mateixos/es alumnes o grups d'alumnes.	■	■	■
	1.5.Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.	■	■	■
	1.6.Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeguin els coneixements i diferents trajectòries professionals.	■	■	■
	1.7.Compartir eines, materials, ajudes i planificacions amb els companys/es.	■	■	■
	1.8.Afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres i suports que dificulten i afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.	■	■	■
	1.9.Promoure la col·laboració entre els diferents professionals i famílies.	■	■	■
2. Valors i ètica	2.1.Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altes expectatives en l'alumnat i les seves famílies.	■	■	■
	2.2.Promocionar valors vinculats al respecte, estima i consideració humana en tots els seus aspectes.	■	■	■
	2.3.Evitar els processos d'exclusió de tot l'alumnat.	■	■	■
	2.4.Analitzar críticament el treball personal per la millora del desenvolupament professional.	■	■	■
	2.5.Fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes per tal de contribuir a la resolució pacífica.	■	■	■
3.Pedagògic-didàctic.	3.1.Planificar situacions educatives en les quals l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge pugui participar i aprendre.	■	■	■
	3.2.Dissenyar entorns accessibles.	■	■	■
	3.3.Planificar accions educatives significatives per a tot l'alumnat.	■	■	■
	3.4.Aplicar diverses estratègies d'intervenció basant-se en els diferents tipus de suports existents.	■	■	■
	3.5.Promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat.	■	■	■
	3.6.Aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula. (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...). Competències	■	■	■
	3.7.Identificar les capacitats de l'alumnat.	■	■	■
	3.8.Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades.	■	■	■
	3.9.Identificar les mancances formatives de l'escola.	■	■	■
	3.10.Cercar estratègies que afavoreixin la formació continuada.	■	■	■
	3.11.Aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives.	■	■	■

4.Lideratge	4.1.Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'Educació Inclusiva i social.	■	■	■
	4.2.Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu fent que tothom s'hi senti acceptat i reconegut.	■	■	■
	4.3.Liderar propostes de planificació conjunta amb tots els agents que intervenen en els processos d'E-A.	■	■	■
	4.4.Liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'Educació Inclusiva.	■	■	■
5.Tecnològic	5.1.Utilitzar tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat.	■	■	■
	5.2.Promoure treballs de sistematització i anàlisi d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió.	■	■	■
	5.3.Fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construint i fent escola inclusiva.	■	■	■
6.Avaluació	6.1.Participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a la pròpia aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.	■	■	■
	6.2.Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats aportant informació sobre la seva actuació en altres contextos.	■	■	■
	6.3.Identificar els propis punts forts i punts febles.	■	■	■
	6.4.Dissenyar accions per a la millora.	■	■	■
	6.5.Fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques inclusives del centre educatiu.	■	■	■
	6.6.Afavorir la participació de l'alumnat en la millora del centre.	■	■	■
	6.7.Afavorir que tot l'alumnat participi activament en la seva avaluació.	■	■	■
7. Competències Personals	7.1.Actuar tenint en compte que els docents són un model per a l'alumnat.	■	■	■
	7.2.Exercir escolta activa amb l'alumnat.	■	■	■
	7.3.Cercar altres maneres d'actuar (innovar) que facin possible que tots els infants puguin sentir-se una part important de l'escola en algun moment de les seves vides.	■	■	■
	7.4.Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa.	■	■	■
	7.5.Actuar de manera autònoma i reflexiva.	■	■	■
	7.6.Comunicar amb empatia.	■	■	■
	7.7.Demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat.	■	■	■
	7.8.Tenir una actitud d'ajuda als companys/es docents que ho necessitin.	■	■	■
	7.9.Tenir actitud positiva i constructiva davant la vida i de curiositat envers els altres, les diferents cultures i formes de vida.	■	■	■
	7.10.Ser responsable.	■	■	■
	7.11.Expressar les emocions d'una manera apropiada.	■	■	■
	7.12.Tenir una actitud activa envers la formació permanent.	■	■	■
TOTAL	51 competències	23	9	12

Taula 87: Valoració de l'alumnat del desenvolupament de les CEI en la formació inicial dels Graus d'Educació Primària.

En la taula anterior observem que menys de la meitat de competències (23/51) requereixen un major desenvolupament en el context formatiu de l'aula universitària. Dit d'una altra manera un 45% de les competències requereixen de major desenvolupament. Tanmateix, aquest context és el que requereix d'un major desenvolupament, ja que els resultats ens indiquen que pel que fa el context del centre de pràctiques un 17,64% de les competències, requereixen un major desenvolupament (9/51) i pel que fa a la percepció de l'alumnat del domini de les competències, l'alumnat percep que no es sent capaç d'aplicar a l'aula un 23,5% de les competències en Educació Inclusiva (12/51).

6.4.3. Relacions entre les variables dependents i independents.

Tal com s'ha especificat en l'apartat "fonamentació metodològica", a partir de les valoracions de l'alumnat del desenvolupament de les competències a partir del qüestionari elaborat, es poden distingir un seguit de variables dependents:

1. Gènere
2. Edat
3. La menció/especialitat cursada
4. Experiència prèvia/no experiència prèvia amb infants amb NEE
5. Haver cursat alguna formació/no haver cursat alguna formació en NEE

Així com tres variables independents:

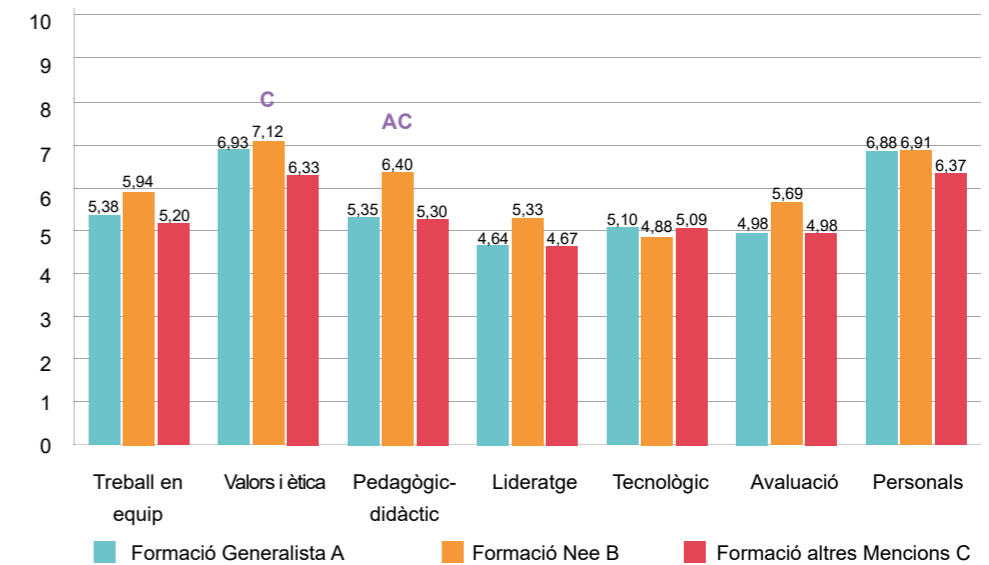
- a. El desenvolupament dels àmbits competencials en el context de l'aula universitària.
- b. El desenvolupament dels àmbits competencials en el context del centre de pràctiques.
- c. La percepció del domini dels àmbits competencials.

Els resultats demostren, que al comparar les mitjanes aritmètiques, només en la variable dependent "menció/especialitat cursada" existeixen diferències significatives. Aquestes es donen en la variable independent: formació rebuda a l'aula universitària i formació rebuda al centre de pràctiques. Observem, doncs, que la variable independent (percepció del domini) no mostra relació de significança amb la variable dependent "menció/especialitat cursada".

Cal recordar que en la variable "menció/especialitat" existeixen tres tipologies d'alumnat: aquells que cursen una formació generalista en el Grau d'Educació primària, identificat en el gràfic 40 i 41 com a "Formació Generalista"; aquells que cursen l'especialitat de Necessitats Educatives Específiques, identificats en el gràfic com a "Formació NEE"; i, finalment, l'alumnat que cursa altres Mencions tals com la menció de mestre especialista en anglès, mestre especialista en educació física, mestre especialista en ciències, mestre especialista en matemàtiques i mestre especialista en llengua.

6.4.3.1. Relacions entre la variable dependent "menció/especialitat" i la variable independent "desenvolupament dels àmbits competencials en el context de l'aula universitària"

Tal com es pot observar en el següent gràfic, els resultats assenyalen que en el context formatiu corresponent "a l'aula universitària" l'alumnat que cursa l'especialitat de NEE valora significativament millor el desenvolupament competencial de l'àmbit "pedagògic-didàctic" que la resta de mencions/especialitats (marcat en el gràfic amb AC).

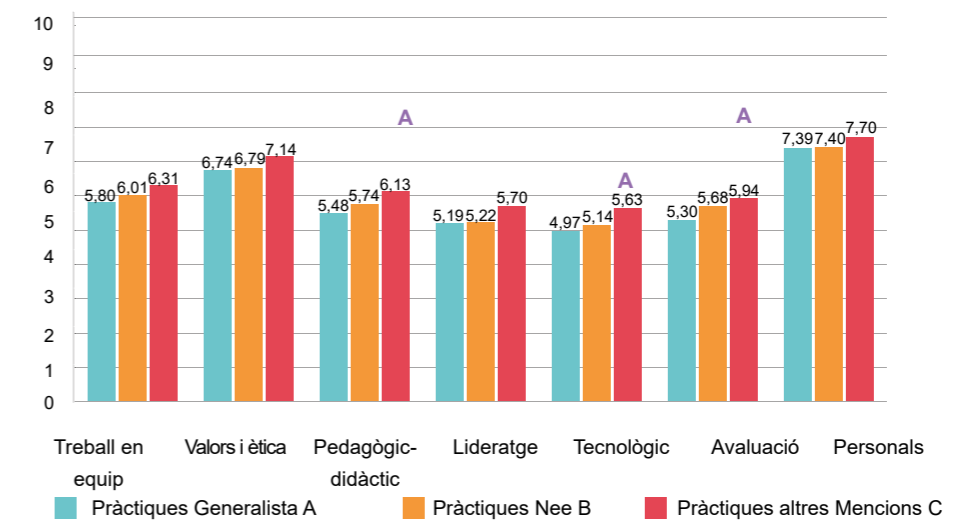


Gràfic 40: Comparació de mitjanes aritmètiques de les diferents especialitats/menció en el context de l'aula universitària.

Els resultats expliciten també que l'alumnat que cursa l'especialitat de NEE valora significativament millor la formació rebuda en el context de l'aula universitària amb relació als àmbits "valors i ètica" (marcat en el gràfic amb c) en comparació amb l'alumnat que cursa "altres mencions".

6.4.3.2. Relacions entre la variable dependent "menció/especialitat" i la variable independent "desenvolupament dels àmbits competencials en el context del centre de pràctiques"

Tal com es pot observar en el següent gràfic, els resultats assenyalen que en el context formatiu corresponent al "centre de pràctiques", l'alumnat "d'altres mencions" valora de millor manera la formació rebuda per part del centre de pràctiques en tots els àmbits competencials. Tanmateix, només existeixen diferències estadísticament significatives entre la valoració per part d'alumnat que cursa altres mencions en els àmbits "avaluació", "pedagògic-didàctic" i "tecnològic" (marcats tots tres amb una A en el gràfic), envers l'alumnat que no cursa cap especialitat/menció (generalista).



Gràfic 41: Comparació de mitjanes aritmètiques de les diferents especialitats/menció en el context del centre de pràctiques.

6.5. Desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva en el Grau d'Educació Primària des de la perspectiva del professorat universitari

En la present categoria d'estudi, "desenvolupament de les CEI en el grau d'Educació Primària des de la perspectiva del professorat universitari", es mostren els resultats de les valoracions realitzades per part del professorat universitari a la següent pregunta del qüestionari, entregat durant l'entrevista.

Si us plau, valori de l'1 al 4 (1=res/mai; 2=poc/a vegades; 3=bastant/sovint; 4=molt/sempre), en quina mesura considera que treballa les següents competències amb el seu alumnat per tal que després ells/es les puguin aplicar a l'aula:

Recordem, que s'ha transformat en una escala del 0 al 10 per tal de facilitar el tractament de les dades i la seva comprensió. La fórmula, així com la pertinent explicació del procés realitzat es pot consultar en el punt 5.5. (Anàlisi de dades).

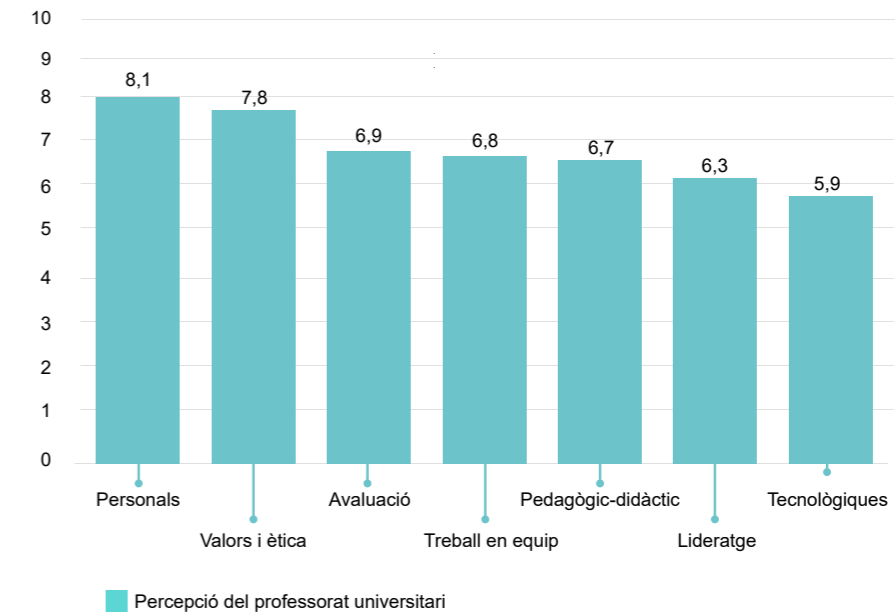
L'anàlisi de les respostes s'han estructurat en dos grans apartats. El primer apartat correspon a l'anàlisi dels resultats sobre la percepció del professorat universitari del desenvolupament dels **àmbits competencials** en el *context formatiu de l'aula universitària*. El segon apartat correspon a l'anàlisi dels resultats sobre la percepció del professorat universitari del desenvolupament de les **Competències en Educació Inclusiva** en el *context de l'aula universitària*. Aquesta anàlisi, i a causa de la quantitat de mostra (12 professors universitaris), pretén presentar la tendència de les respostes d'aquest col·lectiu i en cap cas es pretén realitzar qualsevol tipus de generalització dels resultats.

Al final de l'anàlisi de tots els resultats de la present categoria, s'ha incorporat un recull en format de taula de totes les competències que requereixen, així com aquelles que no requereixen, d'una millora del seu desenvolupament, en el context de l'aula universitària. En aquesta taula, per a la seva comparació, s'han incorporat les competències que segons l'alumnat (en la categoria d'estudi "desenvolupament de les CEI en el grau d'Educació Primària des de la perspectiva de l'alumnat") requerien un major desenvolupament competencial, així com aquelles que no requerien un major desenvolupament competencial en el context de l'aula universitària.

6.5.1. Valoració del professorat universitari del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària.

En aquest apartat cal recordar que les valoracions s'ha transformat en una escala del 0 al 10 per tal de facilitar el tractament de les dades i la seva comprensió. La fórmula, així com la pertinent explicació del procés realitzat es pot consultar en el punt 5.5. (Anàlisi de dades). Així mateix, cal recordar que el professorat ha realitzat la valoració de les diferents competències a partir del qüestionari entregat a l'entrevista.

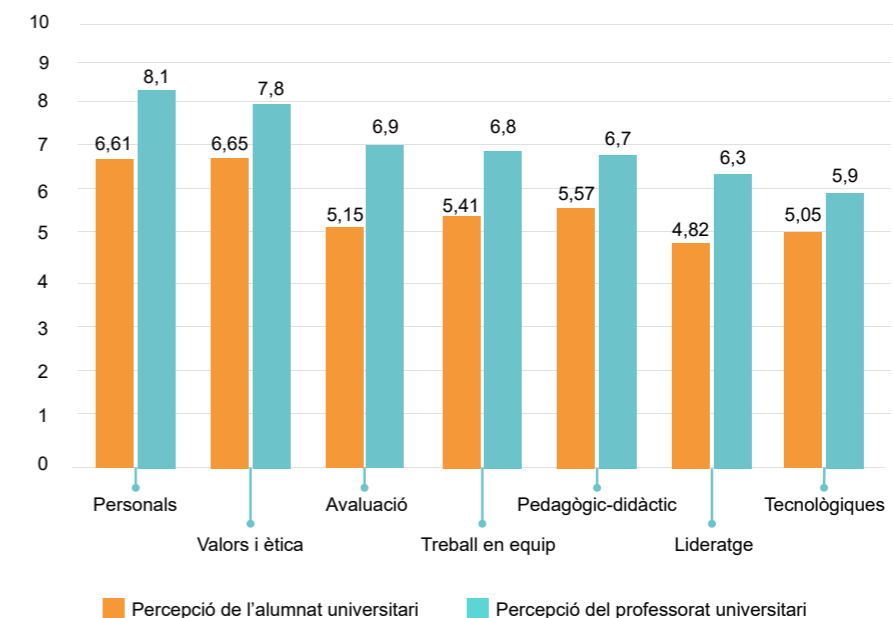
El professorat universitari té la percepció, tal com es pot veure en el següent gràfic, que està desenvolupant en una mesura adequada tots els àmbits competencials en Competències en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària.



Gràfic 42: Valoració del professorat universitari del desenvolupament dels àmbits competencials en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària.

El professorat universitari, amb les seves percepcions, assenyalava que està desenvolupant en menor grau aquelles competències relacionades amb l'àmbit del "tecnològic" seguit de l'àmbit "lideratge", i amb major grau l'àmbit de les "competències personals" seguit de l'àmbit "valors i ètica". Tot i així, les valoracions dels diferents àmbits indiquen homogeneïtat en els resultats, ja que 5 dels 7 àmbits totals han estat valorats pel professorat universitari amb valors al voltant del 6 en una escala de l'1 al 10, i els dos àmbits restants amb valors al voltant del 8.

Si recordem la valoració que feia l'alumnat dels diferents àmbits, observem que el professorat universitari té una millor percepció del desenvolupament de les competències en tots els àmbits competencials respecte a la percepció que indicava l'alumnat amb les seves valoracions.



Gràfic 43: Valoracions del desenvolupament de les CEI, de l'alumnat i el professorat universitari en el context de l'aula universitària.

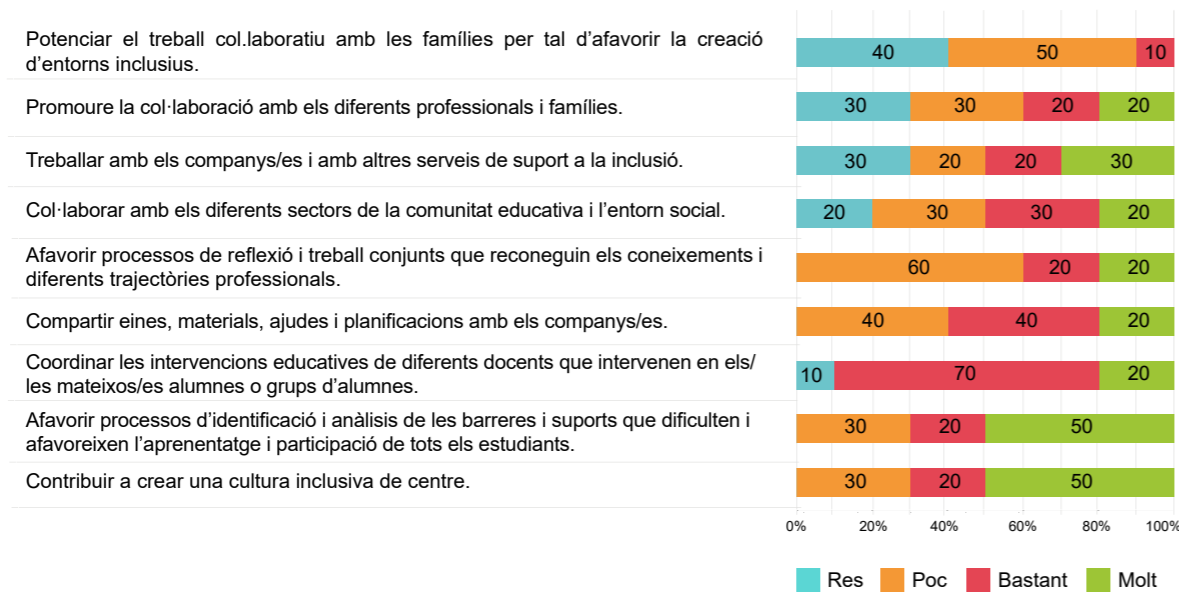
Cal destacar que el professorat universitari i l'alumnat coincideixen en assenyalar que l'àmbit en què s'han desenvolupat en menor grau les Competències en Educació Inclusiva correspon a l'àmbit "tecnològic" i del "lideratge". Així mateix, tots dos informants coincideixen en considerar que les CEI que han estat desenvolupades en major grau corresponen als àmbits "personals" i "valors i ètica".

6.5.2. Valoracions del professorat universitari del desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària, a partir del qüestionari entregat a l'entrevista.

En l'anàlisi que es mostra a continuació s'explicita quines competències dels diferents àmbits són percebudes per part del professorat universitari *com a res, poc, bastant o molt formades* en el context formatiu de l'aula universitària. Cal recordar que s'ha considerat que una competència requereix una millora en el seu desenvolupament a l'aula universitària quan ha obtingut una mitjana aritmètica compresa entre els valors (1-2,5).

6.5.2.1. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit treball en equip i cooperació

En aquest àmbit, els valors resultants sustenten que el professorat universitari té la percepció que està treballant en major grau amb el seu alumnat les competències "contribuir a crear una cultura inclusiva de centre" i "afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres i suports que dificulten i afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants" (70%, bastant/molt, en totes dues). La percepció del professorat coincideix amb la de l'alumnat pel que fa a la competència "contribuir a crear una cultura inclusiva de centre" ja que ha estat valorada per l'alumnat com la segona competència més formada en el context de l'aula universitària, tanmateix amb una percepció menor del seu desenvolupament en comparació amb el professorat (57,9%, bastant/molt). Així mateix el professorat té la percepció que està treballant en menor grau amb l'alumnat la competència "potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius" (90%, res/poc). Aquesta competència ha estat valorada per l'alumnat com la segona competència menys formada en el context de l'aula universitària (62,8%, res/poc), per tant, les percepcions de tots dos agents coincideixen. Les competències menys desenvolupades a l'aula per part del professorat universitari (segons el seu propi criteri) es relacionen de manera més directa amb el treball col·laboratiu entre diferents agents de la comunitat educativa, sobretot amb les famílies, tal com podem veure en el següent gràfic:



Gràfic 44: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "treball en equip i cooperació".

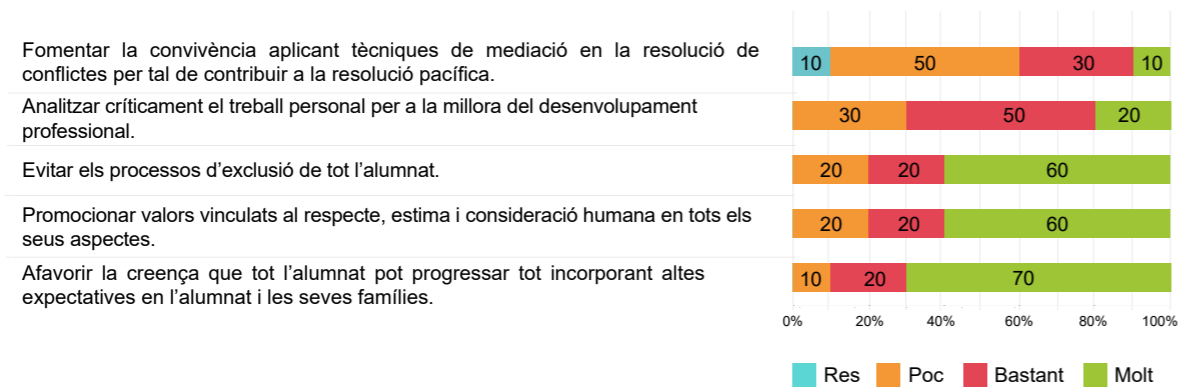
Si analitzem les mitjanes aritmètiques (taula 88) de les valoracions del professorat universitari de les diferents competències que configuren el present àmbit (treball en equip i cooperació), observem que en 5 de les 9 competències les seves mitjanes aritmètiques són superiors a la mitjana teòrica (2,5). La competència valorada com a menys desenvolupada: "potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius" destaca per obtenir una mitjana aritmètica amb un valor baix corresponent a (1,7).

Àmbit 1: Treball en equip i cooperació	Valoració del professorat universitari* (*Mitjanes aritmètiques)
C1.1.Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius.	1,7
C1.2.Treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió.	2,5
C1.3.Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.	2,5
C1.4.Coordinar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen els/les mateixos/es alumnes o grups d'alumnes.	3
C1.5.Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.	3,2
C1.6.Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeixin els coneixements i diferents trajectòries professionals.	3,2
C1.7.Compartir eines, materials, ajudes i planificacions amb els companys/es.	2,8
C1.8.Afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres i suports que dificulten i afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.	3,2
C1.9.Promoure la col·laboració entre els diferents professionals i famílies.	2,3

Taula 88: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "treball en equip i cooperació".

6.5.2.2. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit valors i ètica

En aquest àmbit, els valors resultants sustenten que el professorat universitari té la percepció que està treballant en major grau amb el seu alumnat la competència "afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altes expectatives en l'alumnat i les seves famílies" (90%, bastant/molt). La percepció del professorat coincideix amb la de l'alumnat ja que aquesta competència ha estat valorada per l'alumnat com la segona competència més formada en el context de l'aula universitària (78,1%, bastant/molt). Així mateix el professorat té la percepció que està treballant en menor grau amb l'alumnat la competència "fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes per tal de contribuir a la resolució pacífica" (60%, res/poc). Aquesta competència ha estat valorada per l'alumnat com la menys formada en el context de l'aula universitària (49,6%, res/poc). En aquest àmbit tots dos agents tenen la mateixa percepció de les competències més i menys desenvolupades. Les competències més desenvolupades a l'aula per part del professorat universitari (segons el seu propi criteri) es relacionen de manera més directa amb el treball d'actituds i valors positius envers la diversitat, tal com es pot observar en el següent gràfic:



Gràfic 45: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "valors i ètica".

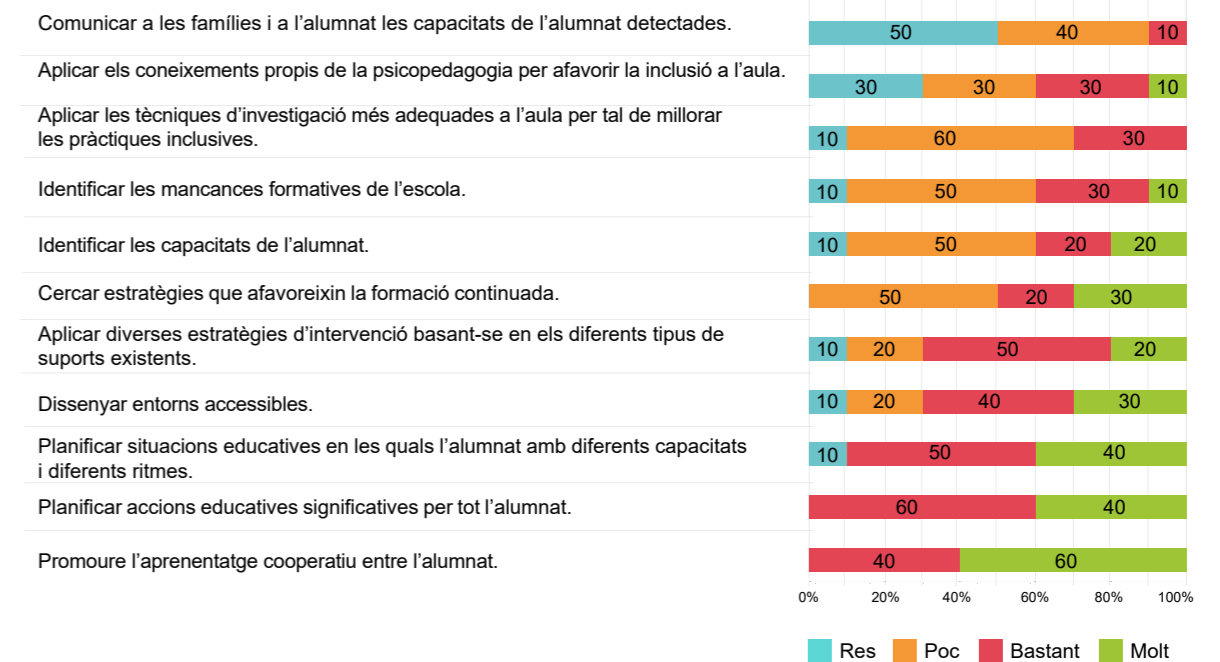
Les valoracions de les competències per part del professorat universitari expliciten resultats per sobre de la mitjana aritmètica teòrica en 4 de les 5 competències totals. Observem que la competència "fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes per tal de contribuir a la resolució pacífica", l'única valorada com a poc desenvolupada, obté una mitjana aritmètica de 2,4. Per tant, molt propera a la mitjana aritmètica teòrica (2,5).

Mitjanes aritmètiques	Valoració del professorat universitari* (*Mitjanes aritmètiques)
Àmbit 2: Valors i ètica	
C2.1.Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altes expectatives en l'alumnat i les seves famílies.	3,6
C2.2.Promocionar valors vinculats al respecte, estima i consideració humana en tots els seus aspectes.	3,4
C2.3.Evitar els processos d'exclusió de tot l'alumnat.	3,4
C2.4.Analitzar críticament el treball personal per a la millora del desenvolupament professional.	2,9
C2.5.Fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes per tal contribuir a la resolució pacífica.	2,4

Taula 89: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "valors i ètica"

6.5.2.3. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit pedagògic-didàctic

En aquest àmbit, els valors resultants sustenten que el professorat universitari té la percepció que està treballant en major grau amb el seu alumnat les competències "promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat" i "planificar accions educatives significatives per tot l'alumnat" (100%, bastant/molt, totes dues). La percepció del professorat coincideix amb la de l'alumnat ja que aquest ha considerat que la competència "promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat" ha estat la més formada en el context de l'aula universitària (79,4%, bastant/molt), seguida de la competència "planificar accions educatives significatives per tot l'alumnat" (65,3%, bastant/molt). Així mateix el professorat té la percepció que està treballant en menor grau amb l'alumnat la competència "comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades" (90%, res/poc). Aquesta competència ha estat valorada per l'alumnat com la menys formada en el context universitari (62,9%, res/poc). En aquest àmbit tots dos agents tenen la mateixa percepció de les competències més i menys desenvolupades. Les competències més desenvolupades a l'aula per part del professorat universitari (segons el seu propi criteri) es relacionen de manera més directa amb el procés d'ensenyament-aprenentatge, i específicament amb la planificació d'accions i estratègies inclusives dins de l'aula, tal com es pot observar en el següent gràfic:



Gràfic 46: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "pedagògic-didàctic".

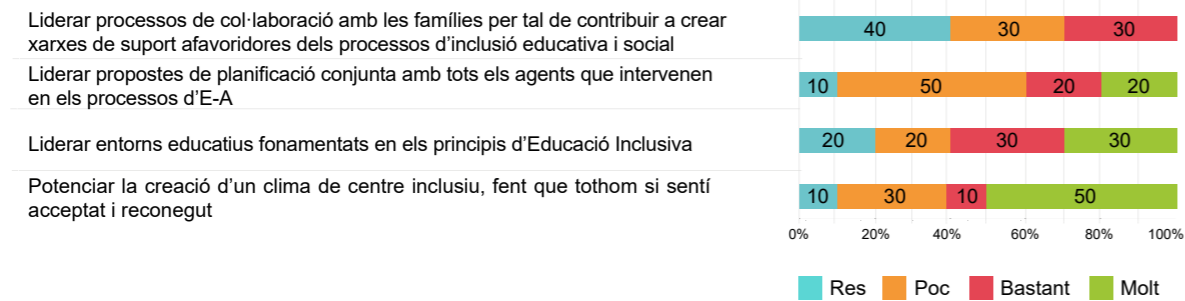
Cal destacar que en aquest àmbit les valoracions de les competències per part del professorat universitari expliciten resultats per sota o iguals a la mitjana aritmètica teòrica en 5 de les 11 competències totals. Observem que la competència valorada com a menys desenvolupada, "comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades", ha obtingut una mitjana aritmètica amb un valor baix corresponent a (1,6).

Mitjanes aritmètiques	Valoració del professorat universitari* (*Mitjanes aritmètiques)
Àmbit 3: Pedagògic-didàctic	
C3.1.Planificar situacions educatives en les quals l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge pugui participar i aprendre.	3,2
C3.2.Dissenyar entorns accessibles.	2,9
C3.3.Planificar accions educatives significatives per a tot l'alumnat.	3,4
C3.4.Aplicar diverses estratègies d'intervenció basant-se en els diferents tipus de suports existents.	2,8
C3.5.Promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat.	3,6
C3.6.Aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula. (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...).	2,2
C3.7. Identificar les capacitats de l'alumnat.	2,5
C3.8.Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades.	1,6
C3.9. Identificar les mancances formatives de l'escola.	2,4
C3.10.Cercar estratègies que afavoreixin la formació continuada.	2,8
C3.11.Aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives.	2,2

Taula 90: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "pedagògic-didàctic".

6.5.2.4. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit lideratge

En aquest àmbit, els valors resultants sustenten que el professorat universitari té la percepció que està treballant en major grau amb el seu alumnat les competències "potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, fent que tothom si senti acceptat i reconegut" i "liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'Educació Inclusiva" (60%, bastant/molt, en ambdós casos). La percepció del professorat coincideix amb la de l'alumnat ja que aquest ha considerat que la competència "potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, fent que tothom si senti acceptat i reconegut" ha estat la més formada en el context de l'aula universitària (52,4%, bastant/molt). Així mateix el professorat té la percepció que està treballant en menor grau amb l'alumnat la competència "liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'inclusió educativa i social" (70%, res/poc). Aquesta competència ha estat valorada per l'alumnat com la menys formada en el context universitari (73,6%, res/poc), per tant les percepcions de tots dos agents coincideixen. Les competències més desenvolupades a l'aula per part del professorat universitari (segons el seu propi criteri) es relacionen amb el foment de valors i actituds positius envers la diversitat. En aquest àmbit, les competències menys desenvolupades es relacionen novament amb el treball col·laboratiu, tal com es pot veure en el següent gràfic:



Gràfic 47: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "lideratge".

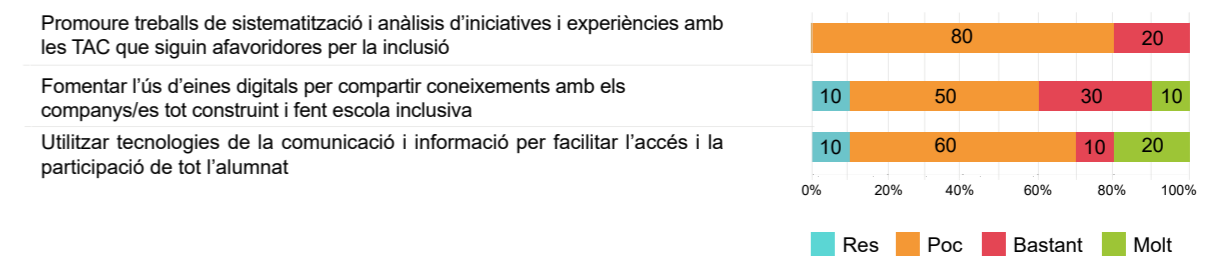
Les valoracions de les competències per part del professorat universitari expliciten resultats iguals o superiors a la mitjana aritmètica teòrica en 3 de les 4 competències totals.

Mitjanes aritmètiques Àmbit 4: Lideratge	Valoració del professorat universitari* (*Mitjanes aritmètiques)
C4.1.Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'Educació Inclusiva i social.	1,9
C4.2.Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu fent que tothom si senti acceptat i reconegut.	3
C4.3.Liderar propostes de planificació conjunta amb tots els agents que intervenen els processos d'E-A.	2,5
C4.4.Liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'Educació Inclusiva.	2,7

Taula 91: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "lideratge".

6.5.2.5. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit tecnològic

En aquest àmbit, els valors resultants sustenten que el professorat universitari té la percepció que està treballant en major grau amb el seu alumnat la competència "utilitzar tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat" (30%, bastant/molt, respectivament). Per tant, observem que en aquest àmbit el professorat universitari considera que està treballant amb el seu alumnat res o poc totes les competències. Així mateix el professorat té la percepció que està treballant en menor grau amb l'alumnat la competència "promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió" (80%, res/poc). Aquesta competència ha estat valorada per l'alumnat com la menys formada en el context universitari (64,3%, res/poc), per tant les percepcions de tots dos agents coincideixen. En aquest àmbit, el professorat universitari considera que cal desenvolupar en major grau totes les competències que el configuren, tal com es pot veure en el següent gràfic:



Gràfic 48: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "tecnològic".

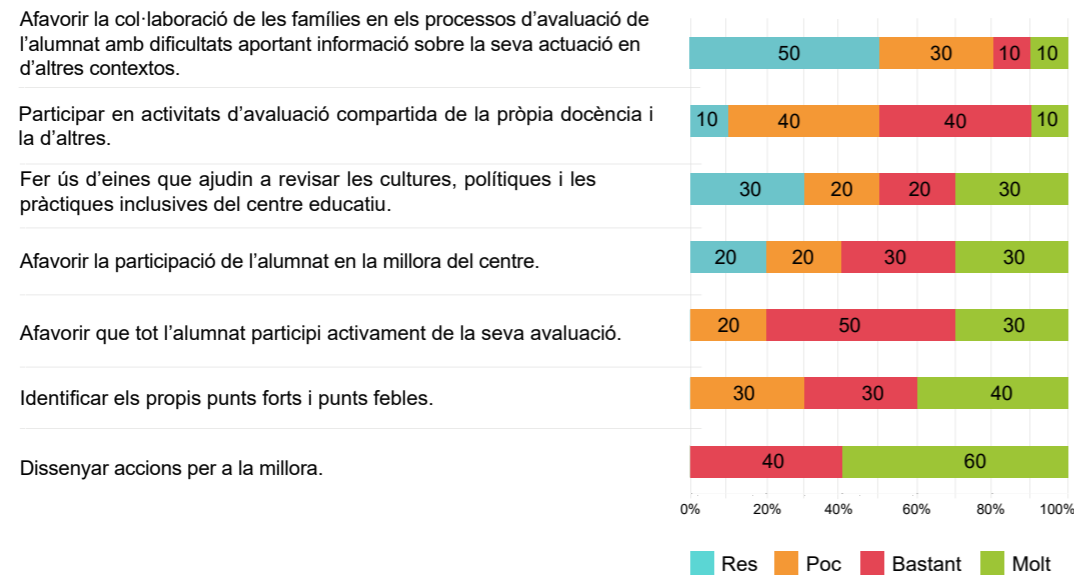
Així mateix, és l'únic àmbit en què totes les competències valorades per part del professorat universitari han obtingut mitjanes aritmètiques per sota de la mitjana aritmètica teòrica (2,5). Tot i així, els valors obtinguts en dues de les tres competències estan pròxims a la mitjana aritmètica teòrica.

Mitjanes aritmètiques Àmbit 5: Tecnològic	Valoració del professorat universitari* (*Mitjanes aritmètiques)
C5.1.Utilitzar tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat.	2,425
C5.2.Promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió.	2,138
C5.3.Fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construint i fent escola inclusiva.	2,483

Taula 92: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "tecnològic".

6.5.2.6. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit d'avaluació

En aquest àmbit, els valors resultants sustenten que el professorat universitari té la percepció que està treballant en major grau amb el seu alumnat la competència "dissenyar accions per a la millora." (100%, bastant/molt). La percepció del professorat coincideix amb la de l'alumnat ja que aquesta competència ha estat valorada per l'alumnat com la segona més formada en el context de l'aula universitària (54,8%, bastant/molt). Així mateix el professorat té la percepció que està treballant en menor grau amb l'alumnat la competència "afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats aportant informació sobre la seva actuació en d'altres contextos" (80%, res/poc). Aquesta competència ha estat valorada per l'alumnat com una de les menys formades en el context universitari (68%, res/poc), per tant les percepcions de tots dos agents coincideixen. Les competències menys desenvolupades a l'aula per part del professorat universitari (segons el seu propi criteri) es relacionen amb el treball col·laboratiu amb diferents agents de la comunitat educativa, tal com es pot veure en el següent gràfic.



Gràfic 49: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "avaluació".

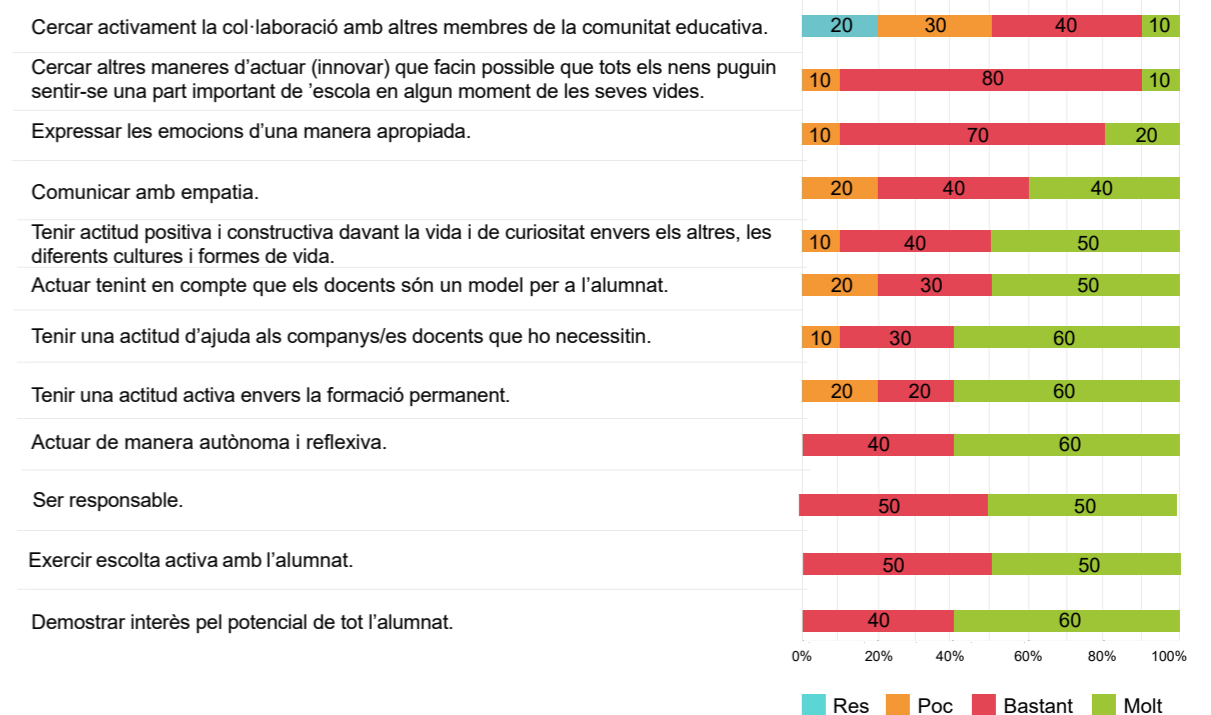
Les valoracions de les competències per part del professorat universitari expliciten resultats per sobre de la mitjana teòrica en 4 de les 7 competències totals. Tanmateix, observem que la competència valorada com a menys desenvolupada, "afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats aportant informació sobre la seva actuació en altres contextos", ha obtingut una mitjana aritmètica amb un valor baix corresponent a (1,8).

Mitjanes aritmètiques Àmbit 6: Avaluació	Valoració del professorat universitari* (*Mitjanes aritmètiques)
C6.1.Participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a la pròpia aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.	2,5
C6.2.Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats aportant informació sobre la seva actuació en altres contextos.	1,8
C6.3.Identificar els propis punts forts i punts febles.	3,1
C6.4.Dissenyar accions per a la millora.	3,6
C6.5.Fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques inclusives del centre educatiu.	2,5
C6.6.Afavorir la participació de l'alumnat en la millora del centre.	2,7
C6.7.Afavorir que tot l'alumnat participi activament de la seva avaluació.	3,1

Taula 93: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "avaluació".

6.5.2.7. Valoració sobre el desenvolupament de les competències de l'àmbit competències personals

En aquest àmbit, els valors resultants sustenten que el professorat universitari té la percepció que està treballant en major grau amb el seu alumnat les competències "demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat" i "actuar de manera autònoma i reflexiva" "ser responsable" i "exercir escolta activa amb l'alumnat" (100%, bastant/molt). Així mateix el professorat té la percepció que està treballant en menor grau amb l'alumnat la competència "cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa" (50%, res/poc). Aquesta competència ha estat valorada per l'alumnat com la menys formada en el context universitari (48,8%, res/poc).



Gràfic 50: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "competències personals".

Cal destacar que en aquest àmbit les valoracions de les competències per part del professorat universitari expliciten resultats per sobre de la mitjana aritmètica teòrica en 11 de les 12 competències totals. Observem que la competència "Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa" correspon a l'única competència valorada com a poc desenvolupada obtenint una mitjana aritmètica de 2,2.

Àmbit 7: competències personals	Valoració del professorat universitari* (*Mitjanes aritmètiques)
C7.1. Actuar tenint en compte que els docents són un model per a l'alumnat.	3,3
C7.2. Exercir escolta activa amb l'alumnat.	3,5
C7.3. Cercar altres maneres d'actuar (innovar) que facin possible que tots els infants puguin sentir-se una part important de l'escola en algun moment de les seves vides.	3
C7.4. Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa.	2,2
C7.5. Actuar de manera autònoma i reflexiva.	3,6
C7.6. Comunicar amb empatia.	3,2
C7.7. Demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat.	3,6
C7.8. Tenir una actitud d'ajuda als companys/es docents que ho necessitin.	3,5
C7.9. Tenir actitud positiva i constructiva davant la vida i de curiositat envers els altres, les diferents cultures i formes de vida.	3,4
C7.10. Ser responsable.	3,5
C7.11. Expressar les emocions d'una manera apropiada.	3,1
C7.12. Tenir una actitud activa envers la formació permanent.	3,4

Taula 94: Valoració sobre el desenvolupament competencial de l'àmbit "competències personals".

6.5.2.8. Síntesi de la valoració del desenvolupament de les CEI per part del professorat universitari i comparativa amb la percepció de l'alumnat.

Els resultats ens han indicat una percepció molt similar entre el professorat universitari i l'alumnat de les competències més formades i menys formades en el context de l'aula universitària en cada un dels àmbits competencials. A continuació, es presenta una taula-resum per poder veure de manera clara la similitud en les percepcions de tots dos agents:


Àmbits	Percepció de les competències més desenvolupades coincidents entre el professorat universitari i l'alumnat	Percepció de les competències menys desenvolupades coincidents entre el professorat universitari i l'alumnat
Treball en equip i cooperació	Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.	Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius.
Valors i ètica	Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altes expectatives en l'alumnat i les seves famílies.	Fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes per tal de contribuir a la resolució pacífica.
Pedagògic-didàctic	Promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat Planificar accions educatives significatives per tot l'alumnat.	Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades.
Lideratge	Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, fent que tothom si senti acceptat i reconegut.	Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'inclusió educativa i social.
Tecnològic	X	Promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió.
Avaluació	Dissenyar accions per a la millora.	Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats aportant informació sobre la seva actuació en d'altres contextos.
Competències Personals	X	Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa.

Taula 95: Percepció del desenvolupament de les CEI entre tots dos agents

Observem, doncs, que l'alumnat i el professorat universitari tenen una percepció molt similar sobre la formació a l'aula universitària de les diferents competències en Educació Inclusiva, coincidint en les valoracions de les competències més i menys formades en tots els àmbits competencials, exceptuant les valoracions de les competències més formades en l'àmbit tecnològic i personal. Els resultats anteriors ens indiquen que el context de l'aula universitària està formant en major grau competències relacionades amb valors i actituds afavoridors d'una Educació Inclusiva així com del treball significatiu i cooperatiu entre l'alumnat. En canvi, estaria formant en menor grau competències relacionades amb la cooperació i col·laboració amb la família i amb altres agents de la comunitat educativa.

A continuació, es mostra una taula amb totes les Competències en Educació Inclusiva, anteriors segons si requereixen una millora del seu desenvolupament o no. Recordem, que s'han considerat les competències susceptibles de millora aquelles que la seva mitjana aritmètica ha donat valors compresos entre (1 i 2,5). S'ha comparat a la mateixa taula les valoracions de l'alumnat amb les del professorat universitari:

 Requereixen una millora del seu desenvolupament

 No requereixen una millora del seu desenvolupament

A: Valoració de l'alumnat **B:** Valoració del professorat universitari

Àmbits	Competències	A	B
1. Treball en equip i cooperació	1.1.Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius.		
	1.2.Treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió.		
	1.3.Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.		
	1.4.Coordinar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen els/les mateixos/es alumnes o grups d'alumnes.		
	1.5.Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.		
	1.6.Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconguin els coneixements i diferents trajectòries professionals.		
	1.7.Compartir eines, materials, ajudes i planificacions amb els companys/es.		
	1.8.Afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres i suports que dificulten i afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.		
	1.9.Promoure la col·laboració entre els diferents professionals i famílies.		
2. Valors i ètica	2.1.Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altes expectatives en l'alumnat i les seves famílies.		
	2.2.Promocionar valors vinculats al respecte, estima i consideració humana en tots els seus aspectes.		
	2.3.Evitar els processos d'exclusió de tot l'alumnat.		
	2.4.Analitzar críticament el treball personal per la millora del desenvolupament professional.		
	2.5.Fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes per tal contribuir a la resolució pacífica.		
3.Pedagògic-didàctic .	3.1.Planificar situacions educatives en les quals l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge pugui participar i aprendre.		
	3.2.Dissenyar entorns accessibles.		
	3.3.Planificar accions educatives significatives per a tot l'alumnat.		
	3.4.Aplicar diverses estratègies d'intervenció basant-se en els diferents tipus de suports existents.		
	3.5.Promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat.		
	3.6.Aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula. (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...). Competències		
	3.7.Identificar les capacitats de l'alumnat.		
	3.8.Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades.		
	3.9.Identificar les mancances formatives de l'escola.		
	3.10.Cercar estratègies que afavoreixin la formació continuada.		
	3.11.Aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives.		

4.Lideratge	4.1.Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'Educació Inclusiva i social.		
	4.2.Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu fent que tothom s'hi senti acceptat i reconegut.		
	4.3.Liderar propostes de planificació conjunta amb tots els agents que intervenen els processos d'E-A.		
	4.4.Liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'Educació Inclusiva.		
5.Tecnològic	5.1.Utilitzar tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat.		
	5.2.Promoure treballs de sistematització i anàlisi d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió.		
	5.3.Fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construït i fent escola inclusiva.		
6.Avaluació	6.1.Participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a la pròpia aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.		
	6.2.Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats aportant informació sobre la seva actuació en altres contextos.		
	6.3.Identificar els propis punts forts i punts febles.		
	6.4.Dissenyar accions per a la millora.		
	6.5.Fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques inclusives del centre educatiu.		
	6.6.Afavorir la participació de l'alumnat en la millora del centre.		
	6.7.Afavorir que tot l'alumnat participi activament en la seva avaluació.		
7. Competències Personals	7.1.Actuar tenint en compte que els docents són un model per a l'alumnat.		
	7.2.Exercir escolta activa amb l'alumnat.		
	7.3. Cercar altres maneres d'actuar (innovar) que facin possible que tots els infants puguin sentir-se una part important de l'escola en algun moment de les seves vides.		
	7.4.Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa.		
	7.5.Actuar de manera autònoma i reflexiva.		
	7.6.Comunicar amb empatia.		
	7.7.Demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat.		
	7.8.Tenir una actitud d'ajuda als companys/es docents que ho necessitin.		
	7.9.Tenir actitud positiva i constructiva davant la vida i de curiositat envers els altres, les diferents cultures i formes de vida.		
	7.10.Ser responsable.		
	7.11.Expressar les emocions d'una manera apropiada.		
	7.12.Tenir una actitud activa envers la formació permanent.		
Total	51 competències en CEI	23	14

Taula 96: Valoració de l'alumnat i del professorat universitari del desenvolupament de les CEI en la formació inicial dels Graus d'Educació Primària, en el context de l'aula universitària.

Els resultats de l'anàlisi en relació a la percepció del professorat universitari indiquen una necessitat de millora formativa de 14 competències de les 51 competències totals que configuren les CEI. Dit d'una altra manera, el professorat té la percepció que el 27,45% de les CEI, s'haurien de formar a l'aula universitària en major grau. Recordem que l'alumnat indicava amb les seves percepcions que de les 51 competències totals calia una millora per part de la formació universitària d'un total de 23 competències (45%).

Aquest resultat indica que el professorat percep millor que l'alumnat el desenvolupament realitzat de les CEI a l'aula universitària, sent gairebé la meitat de competències les que el professorat percep com a millor formades en comparació amb la percepció de l'alumnat. Tanmateix, de les 23 competències que l'alumnat té la percepció que cal millorar el seu desenvolupament, 12 coincideixen amb les que el professorat universitari ha indicat que cal una millora del seu desenvolupament (totes les competències que ha indicat el professorat excepte dues). Per tant, tots dos agents tenen una percepció molt similar de les competències que s'han de millorar. Els àmbits en els quals el professorat universitari tindria una percepció que coincideix en major grau a la percepció de l'alumnat pel que fa a la millora de les seves competències, corresponen a l'àmbit "tecnològic" i "pedagògic didàctic".

A continuació, es presenta un recull en format taula de les CEI amb aquelles competències en què l'alumnat i el professorat universitari han coincidit a l'hora d'assenyalar que requereixen d'un millor desenvolupament en el context de l'aula universitària.

Àmbits competencials	Competències que s'haurien de desenvolupar en major grau en el context de l'aula universitària
1.Treball en equip i cooperació	1.1.Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius. 1.9.Promoure la col·laboració entre els diferents professionals i famílies.
2.Valors i ètica	2.5.Fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes per tal contribuir a la resolució pacífica.
3.Pedagògic-didàctic.	3.6.Aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula. (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...). 3.8.Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades. 3.9.Identificar les mancances formatives de l'escola. 3.11.Aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives.
4.Lideratge	4.1.Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'Educació Inclusiva i social.
5.Tecnològic	5.1.Utilitzar tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat. 5.2.Promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió. 5.3.Fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construint i fent escola inclusiva.
6.Avaluació	6.2.Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats aportant informació sobre la seva actuació en altres contextos.

Taula 97: CEI, que requereixen una millora del seu desenvolupament segons les percepcions de l'alumnat i el professorat universitari.

6.5.3. Resultats envers la percepció del professorat universitari del desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva

Un dels objectius de les entrevistes realitzades al professorat universitari ha estat conèixer amb més profunditat de quina manera el professorat universitari desenvolupa les Competències en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària, així com les seves percepcions del procés de desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva en la formació inicial. Recordem, tal com s'ha indicat en l'apartat de *fonamentació metodològica*, que el professorat universitari participant en les entrevistes impartia assignatures obligatòries generalistes i/o assignatures obligatòries específiques sobre Educació Inclusiva. S'ha observat, en l'anàlisi de les diferents respostes, que només el professorat que imparteix assignatures específiques relacionades amb la diversitat i la inclusió ha assenyalat que en les seves guies docents contempla objectius específics relacionats amb la Formació en CEI. Centrant-nos, doncs, en les respostes del professorat universitari que imparteix assignatures específiques obligatòries sobre Educació Inclusiva, aquestes coincideixen a l'hora d'assenyalar com a objectiu principal de la seva assignatura el foment entre el seu alumnat d'unes actituds afavoridores dels processos d'Educació Inclusiva. Tanmateix, el professorat universitari ha coincidit en mostrar certa preocupació pel que fa a l'assoliment d'aquest objectiu, ja que tenen la percepció que sempre hi ha un grup d'alumnat, tot i que minoritari, que no interioritza uns valors afavoridors dels processos d'inclusió a l'aula.

"Treballar la seva actitud cap a la inclusió i els valors que tenen (...) i sí que és veritat que a vegades no acabes d'arribar a tothom. Quan veus que no aconsegueixes que l'alumnat tingui aquesta actitud o que l'explori, fa mal perquè veus que serà més complicat que aquest noi acabi fent una tasca inclusiva."

Professorat universitari especialitat EUNI4PROFENEE.

"Actitud, motivació i interès per avançar en una educació més inclusiva, perquè de manera de fer, de materials, i de publicacions al respecte, n'hi ha un munt! Seguidament, cal clarificar què vol dir Educació Inclusiva perquè llavors ho puguin veure, és a dir, que creguin que realment el seu rol de mestre és ajudar en aquest avenç. Després parlem d'objectius quant a contingut de coneixement."

Professorat universitari especialitat EUNI1PROFENEE.

Així mateix, el professorat universitari que imparteix les assignatures obligatòries relacionades amb l'EI ha assenyalat amb les seves respostes que de manera general, la metodologia emprada per tal d'assolir els objectius marcats en l'assignatura, sol ser expositiva i de treball en grup entre l'alumnat, ja que persegueix la reflexió i la crítica de l'alumnat.

"Llegeixen informació, perquè hi ha molt escrit lectura obligatòria, que preparen i debaten a classe. (...). Després també fem simulacions d'alguna situació, obtenir informació d'altres mitjans com pot ser vídeo, però sempre amb la idea que puguem després aprofundir en allò que es diu."

Professorat universitari especialitat EUNI1PROFENEE

"Barrejo moltes coses. Sí que és cert que hi ha una part més transmissora a l'hora de fer algunes estones de grup gran, però treballo a través de grups cooperatius i resolució de casos pràctics."

Professorat universitari especialitat EUNI4PROFENEE

"Treballar dins l'aula i xerrar, treballar en grups al llarg de tot el curs (...) fer-los pensar amb la idea que no hi ha respostes bones i úniques, sinó que pensin."

Professorat universitari especialitat EUNI3PROFENEE

Es va preguntar també al professorat universitari especialista en EI per la metodologia emprada a l'aula, i si hi havia programades activitats que afavorissin el contacte de l'alumnat amb col·lectius diversos fora del context universitari. La resposta va ser negativa per part de tot el professorat, tot i que el professorat de tres de les universitats participants havien programat activitats amb diferents agents educatius relacionades amb el foment de la diversitat. Aquestes activitats consistien en xerrades i/o seminaris.

“Sempre. Fem una mitjana de cinc-sis seminaris a la nostra assignatura. “Avui, per exemple, hem portat un membre de la RAI, (...) també ha vingut un familiar d'un nen amb dislèxia per explicar la seva situació, també vindran les “fisios”, perquè aquí tenim “fisios” molt inclusives, (...) i associació Down.”

Professorat universitari especialitat/EUNI4PROFENEE

“Van venir la directora i el/la cap d'estudis, que també són mestres d'una escola d'aquí. (...) Els alumnes van comentar que els havia anat molt bé, perquè s'allunya de l'abstracte i veuen algú que realment està fent això que ens diu la professora que s'ha de fer.”

Professorat universitari especialitat/EUNI3PROFENEE

Pel que fa al desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva, cal destacar la percepció per part de tots els professors especialistes entrevistats relacionada amb el fet que l'alumnat quan finalitzi el Grau d'Educació Primària no tindrà assolides les CEI. El professorat universitari ha justificat l'afirmació anterior amb factors relacionats amb:

1. Els pocs crèdits que tenen les assignatures específiques obligatòries relacionades amb l'Educació Inclusiva
2. La percepció del professorat universitari especialista, que sovint costa molt canviar les actituds, valors i creences de l'alumnat envers l'EI.
3. La percepció per part del professorat universitari que el context pràctic els formarà en major grau que el teòric.

“Llavors jo no afirmo que són competents, no. En un quadrimestre una persona no ho és.”

Professorat universitari especialitat/EUNI4PROFENEE

“Sí, és una de les limitacions més grans. Fins l'any passat era anual, i ara ja no. Es nota bastant. Com tu dius, hauria de ser transversal.”

Professorat universitari especialitat/EUNI1PROFENEE

• Un altre es relaciona amb la percepció del professorat universitari especialista, que sovint costa molt canviar les actituds, valors i creences de l'alumnat envers l'EI.

“Costa molt canviar actituds, concepcions sobre el que vol dir ensenyar-aprendre. Totes les persones tenim unes idees establertes, i moltes vegades té a veure amb com vaig ser jo com alumne.”

Professorat universitari especialitat/EUNI1PROFENEE

• I finalment la percepció per part del professorat universitari que el context pràctic els formarà en major grau que el teòric.

“Mínimes. Penso que la pràctica és el que realment farà que acabin sent molt més competents.”

Professorat especialitat/EUNI3PROFENEE

El professorat especialista ha coincidit també a l'hora d'assenyalar que el seu objectiu està més relacionat amb aconseguir que l'alumnat assoleixi una actitud crítica i afavoridora cap a la inclusió, així com unes competències mínimes per atendre la diversitat.

“Però les mínimes sí. Per què? Doncs la idea és que surtin d'aquí molt més crítics amb la inclusió i amb les eines bàsiques que els permetin atendre la diversitat.”

Professorat universitari especialitat/EUNI3PROFENEE

Anteriorment, en el punt 6.4, els resultats ens indicaven que el context formatiu del centre de pràctiques desenvolupa en major grau les diferents Competències en Educació Inclusiva en comparació amb el context de l'aula universitària. En les entrevistes, 7 dels professors participants han assenyalat que l'alumnat els havia transmès en diverses ocasions que tenien la percepció que la formació pràctica els estava aportant una millor formació en CEI.

“Els tenen sempre la sensació que aprenen, sobretot, a les pràctiques en els centres educatius.”

Professorat universitari generalista/EUNI4PROFESOCIALS

El conjunt del professorat universitari, davant la reflexió de l'alumnat que la pràctica els està formant en major grau en relació amb les CEI, ha mostrat diferents opinions al respecte. Per una banda, una opinió de desacord amb aquesta situació, ja que consideren igual d'important la formació teòrica que la pràctica.

“Els pensen que com no donem fórmules, la formació teòrica no serveix de res. Estan equivocats.”

Professorat universitari generalista/EUNI1PROFESOCIALS

Per una altra banda una opinió d'acord en la qual, el professorat universitari, percep que el context pràctic formarà a l'alumnat en EI en major grau que el teòric.

“Jo també penso que la pràctica és el que realment farà que acabin sent molt més competents.”

Professorat universitari especialitat/EUNI3PROFENEE

“És que el pràcticum forma part de la formació dels alumnes i, de fet, ens diuen que és allà on es formen les competències més i més bé: en un context pràctic. Per tant, és allà on aquestes competències es poden formar de manera més plena i sistemàtica.”

Coordinadors/EUNI1COORDINADORA

Tanmateix, 7 professors universitaris dels 12 totals han coincidit a l'hora d'afirmar que tenen en compte les pràctiques que l'alumnat realitza en els centres escolars per tal de reajustar les mancances formatives dels centres educatius i/o nodrir-se així de les bones pràctiques en el procés formatiu i el desenvolupament de les CEI en el context de l'aula universitària.

“Els faig partir de la realitat que viuen a l'escola, i llavors nosaltres reconsiderem aquestes pràctiques que es duen a terme, per veure com podríem afavorir encara més la inclusió de l'alumnat. Per tant, parteixo molt de la seva realitat a l'aula.”

Professorat universitari especialitat/EUNI4PROFENEE

“Quan els estudiants acaben el segon període de pràctiques han suggerit més formació sobre la programació multinivell per donar resposta a la diversitat a l'aula.”

Coordinadors/EUNI2COORDINADOR

"(...) una de les activitats que fem a l'assignatura, també en grup, consisteix a escollir una o dues d'aquelles planificacions que van fer en el pràcticum del 1r semestre i que diguin què millorarien ara per atendre tot l'alumnat de l'aula."

Professorat especialitat\EUNI1PROFENEE

Es va preguntar al professorat universitari entrevistat si creia que els seus companys de feina tenien competències relacionades amb la formació de l'Educació Inclusiva. Les diferents respostes indiquen que 9 professors universitaris dels 12 totals tenen la percepció que els seus companys no han desenvolupat competències relacionades amb l'EI.

"No, jo crec que no en sabem. O sigui, les competències crec que no les tenim, i aquí m'hi puc incloure."

Coordinadors\EUNI3COORDINADOR

Les respostes han assenyalat alguns limitadors existents en el context universitari, els quals impeden l'assoliment de les CEI en el mateix professorat universitari. Aquests es relacionen amb:

- El professorat universitari que domina les competències en CEI no sempre imparteix les assignatures relacionades amb l'ensenyament de les CEI.

"Però si parlem de quantitat, és més la que no, que no pas la que sí. Sí que és cert que tenim professorat format en aquesta casa en Educació Inclusiva, però no està fent aquestes assignatures. Jo sé que tenen nocions perquè conec la seva formació inicial, però el percentatge general és que no. Perquè? Doncs perquè quan jo sol·licito que prenguin mesures perquè tenen un alumne A, t'arriben a preguntar, per exemple, què és el més comú, què és la dislèxia. Si existeix o no."

Professorat especialitat\EUNI4PROFENEE

- Una organització de la formació universitària molt segmentada en la qual cada docent s'encarrega de la formació d'una parcel·la de coneixement molt concreta i, per tant, existeix una manca de formació de certes competències més transversals.

"Jo crec que tothom es dedica molt a la seva parcel·la, a didàctiques del que sigui, però no té cap formació general de com ens hem de comportar a l'aula i què és el que hem de tenir en compte. Ens dediquem molt a ensenyar el nostre propi contingut i ja està."

Professorat generalista\EUNI4PROFESOCIALS

- La percepció que el professorat associat està formant l'estudiant universitari en base als seus coneixements pràctics i caldria que els basés també en el coneixement que generen les investigacions científiques envers el tòpic de l'Educació Inclusiva.

"No tothom. Mira, aquí veig varies dificultats. Veig una dificultat que és que té molt professorat associat. Tot i que respecto molt la contribució que fa el professorat associat, que n'hi ha que ho fan molt bé i s'actualitzen, el que acostuma a passar és que reproduïen les pràctiques que fan al centre en la formació dels mestres, i a vegades aquestes pràctiques són molt intuïtives i no es basen en la investigació que hi ha darrere i que diu si aquestes pràctiques són no ho són. I tampoc hi ha aquesta part reflexiva. Malauradament hi ha aquest professorat que no s'ha plantejat aquests temes. Penso que és un tema que necessita no només de formació i coneixement, sinó també de tenir un espai de reflexió per dir, per posar de manifest on hi ha les limitacions de cadascú per donar resposta a tot l'alumnat."

Coordinadors\EUNI4COORDINADORA

Per finalitzar, volem destacar la resposta d'una professora universitària que imparteix una assignatura específica relacionada amb l'EI. La seva resposta indica que té la percepció que la universitat té una dificultat generalitzada a l'hora de formar alumnat amb capacitats transformatives i de lideratge en els centres escolars. Tot i que correspon només a l'aportació d'una persona, el que explicita coincideix amb els resultats mostrats en el punt "5.4. Desenvolupament de les CEI en el GEP des de la perspectiva de l'alumnat" i "5.5. Desenvolupament de les CEI en el GEP des de la perspectiva del professorat universitari". Recordem que en aquestes categories l'alumnat i el professorat indicaven l'àmbit del lideratge com el menys desenvolupat en el context de l'aula universitària.

"També tinc els meus dubtes sobre com preparem els nostres estudiants per aconseguir que es vegin com alguna cosa més que mestre d'aula i, per tant, pensin en ells mateixos com algú que mobilitza la institució. (...) Col·laborar amb altres hauria de formar part d'aquesta preparació de mestre per poder avançar conjuntament i aconseguir les millores educatives en el tema que ens toca, és a dir, avançar cap a la inclusió".

Professorat universitari especialitat\EUNI1PROFENEE

6.6. Organització de la formació inicial relacionada amb l'Educació Inclusiva

En el present apartat, i a través de les entrevistes realitzades al professorat universitari, es mostren els principals resultats en relació amb l'organització de la formació inicial en Educació Inclusiva en els Graus d'Educació Primària de les quatre universitats participants en la recerca.

6.6.1. Organització de les assignatures en la FI en CEI

En relació amb l'organització de la formació inicial en Competències Educatives Inclusives en els Graus d'Educació Primària, 10 professors universitaris dels 12 totals que han participat en les entrevistes han indicat que el desenvolupament de les CEI en el context de l'aula universitària es realitza a través de les assignatures obligatòries i optatives que es relacionen de manera directa amb l'Educació Inclusiva, així com, l'assignatura del Pràcticum. No existeix, per tant, en les seves universitats, un treball meditat de col·laboració entre les diferents assignatures del Grau d'Educació Primària per tal d'oferir una formació inicial en CEI de manera transversal.

Existeix un consens (tres de les quatre universitats) a l'hora d'assenyalar la precarietat laboral existent a les universitats com a una de les principals causes de la manca d'una formació transversal en CEI. El professorat universitari assenyalava que, a causa de la precarietat laboral existent, la gran majoria del professorat universitari contractat en l'actualitat correspon a la categoria laboral denominada "professorat universitari associat". Aquesta tipologia de professorat universitari treballa fora de la universitat i dins d'ella i, per tant, la seva presència a la universitat és menor que altres tipologies de professorat universitari existents en la universitat. Aquesta realitat té com a principal conseqüència una major dificultat de coordinació amb el "professorat universitari associat". Per tant, el treball transversal de la FI en CEI es fa més complexa.

"Tenim professorat universitari de contracte associat, (...) això té com a aspecte negatiu, entre altres, que no fa tan fàcil estar aquí dins i en contacte amb els altres professors i poder assistir a totes les reunions de departament, un aspecte que s'hauria de poder millorar."

Professorat universitari especialitat\EUNI3PROFENEE

Altres causes que ha destacat el professorat universitari com a limitants d'un treball transversal de la FI en CEI corresponen a:

- Un escàs foment per part de la institució i els coordinadors per treballar d'una manera transversal.

“Jo crec que hi ha bastanta desconexió entre el professorat universitari. No sabem en què treballen els altres. Això és potser una cosa que des de la coordinació s'hauria de tenir en compte.”
Professorat universitari generalista\EUNI3PROFETECNOLOGIA

- Dificultats estructurals pròpies del disseny de la Formació a la universitat, la qual es basa en una organització de la formació per disciplines.

“Però com a institució no existeix. De fet, és tot el contrari, és a dir, no n'hi ha, no es propicia.”
Professorat universitari generalista\EUNI1PROFESOCIALS

“Estructurals, sobre com es dissenya la formació, que malgrat que vulguem que sigui competencial, encara és molt disciplinar.”
Coordinadors\EUNI3COORDINADOR

- La percepció d'actituds dels companys de l'afavoriment d'un treball individual en detriment d'un treball cooperatiu.

“Hi ha molta voluntat, però a l'hora de fer hi ha molt poca gent que acabi participant. (...) També et dic que quan interessa bé es troben els forats per coordinar-se. Llavors és complicat fins on un vol que sigui complicat.”
Professorat universitari especialitat\EUNI4PROFENEE).

Destaquen les respostes del professorat universitari entrevistat de la Universitat IV per ser l'única universitat en què tots els informants han assenyalat que no existeix un treball transversal de manera general, però que dins del mateix departament i, sobretot pel que fa a la menció en Necessitats Educatives Específiques, existeix un treball extens i planificat de coordinació per tal de coordinar i consensuar la formació inicial en CEI que s'oferirà a l'alumnat universitari.

“(...) Però coordinació entre professorat universitari de la menció n'hi ha moltíssima. Cada setmana, els dijous a les 10 del matí estem reunits mínim una hora per parlar què ha treballat cadascú i reenganxar coses que s'estan fent a les altres àrees que nosaltres no estem tocant de la menció (...). La idea més o menys la portem tots igual.”
Professorat universitari especialitat\EUNI4PROFENEE

■ 6.6.1.1. Les guies docents

Pel que fa a l'**organització de les assignatures i el seu contingut**, en la formació inicial en CEI, un dels documents imprescindibles per tal d'analitzar la rellevància atorgada són **les guies docents**. Del professorat entrevistat, més de la meitat (8/12), han indicat que en les guies docents no s'explicitava la formació en Educació Inclusiva. Les respostes indiquen diferents factors que limiten que l'EI no estigui contemplada en les guies docents. Aquests es relacionen amb:

- La burocratització de certs procediments per part de la gestió acadèmica universitària.

“Nosaltres, com a coordinadors, hauríem de poder arribar a definir estratègicament estratègies per coordinar, per evitar solapaments, (...) però la burocratització dels procediments de la gestió acadèmica cada vegada és més tèrbola.”
coordinadors\EUNI3COORDINADOR

- La manca de coordinació entre el professorat universitari que imparteix una mateixa assignatura, la qual provoca que moltes vegades no tinguin un paper actiu en l'elaboració i/o modificació en la guia docent.

“No! Nosaltres intentem fer guies docents prou àmplies. Són ambigües perquè pensa que les fan “profes” que no impartiran l'assignatura. Llavors ho fem poc concret expressament per donar llibertat de poder fer canvis, perquè a vegades has de fer canvis.”
Professorat universitari generalista\EUNI1PROFESOCIALS

- La inexistència d'una política universitària que obligui que l'EI estigui present en les guies docents.

“No. No et dic que no hi hagi gent que ho inclogui, però no està obligat a incloure-ho.”
Professorat universitari especialitat\EUNI4PROFENEE

Cal destacar que hi ha hagut respostes que indiquen desconeixement sobre la presència/no presència en les guies docents de la formació relacionada amb l'Educació Inclusiva.

“No n'estic al corrent”.
Professorat universitari especialitat\EUNI1PROFENEE

La tasca dels coordinadors pot incidir de manera directa en l'organització de la formació inicial tant pel que fa a la revisió i coordinació del pla d'estudi, així com la proposta d'activitats concretes que complementin i/o reforcin el desenvolupament de les competències i objectius específics contemplats en les guies docents. Les respostes per part de 8 professors universitaris entrevistats, per tant, més de la meitat, han indicat que no han rebut cap tipus de proposta per part de la coordinació del Grau d'Educació Primària que afavorís activitats formatives, seminaris, xerrades, etc. relacionades amb el desenvolupament de les CEI. Cal destacar, algunes respostes per part del professorat universitari, les quals assenyalen desconeixement sobre si les activitats realitzades han estat proposades des de la coordinació del grau.

“No. El que no recordo és que estigués promocionada per la coordinació. Xerrades, pot ser que haguessin estat potenciades per la coordinació, però no ho sé, ho desconec”
Professorat universitari especialitat\EUNI3PROFENEE

Tant sols, la universitat III, ha indicat haver organitzat un seminari promocionat des de la coordinació, però liderat pel professorat universitari de Necessitats Educatives Específiques conjuntament amb el punt d'Inclusió de la mateixa universitat. L'objectiu del seminari ha estat combatre prejudicis entre el professorat universitari sobre si un estudiant amb dislèxia pot o no pot estudiar a la universitat per ser mestre/a. Recordem que en la categoria d'estudi “5.3. Actituds, valors i creences envers l'Educació Inclusiva” els resultats assenyalaven un debat molt present relacionat amb la idoneïtat o no d'acceptar alumnat amb segons quines Necessitats Educatives Específiques tenint en compte que en un futur hauran d'exercir com a mestres.

“Aquí s'havien organitzat, promoguts per la coordinació, però liderats per un grup de professorat universitari en concret i sobretot impulsats per la unitat d'inclusió que tenim a la universitat. S'havien organitzat algunes xerrades o seminaris, però fixa't en la situació: estaven més destinats a combatre els prejudicis, que no pas la capacitat el professorat universitari per atendre determinades situacions. Parlo específicament de la dislèxia.”
Coordinadors\EUNI3COORDINADOR

■ 6.6.1.2. L'organització de les pràctiques amb relació al desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva

Un altre aspecte a tenir en compte en l'organització de la formació inicial en Competències en Educació Inclusiva correspon a l'organització de les pràctiques que realitza l'alumnat universitari, les quals formen part del procés formatiu en CEI. Les respostes ens han indicat que en relació amb les especificitats organitzatives de cada universitat envers el Pràcticum, una de les universitats participants és l'única universitat que ofereix una modalitat formativa anomenada dual. En aquesta modalitat, l'alumnat cursa la teoria i la pràctica de manera simultània i amb una càrrega lectiva molt similar entre la formació rebuda a l'aula universitària i la formació rebuda al centre de pràctiques. Aquesta modalitat té, amés, la particularitat que els centres de pràctiques que reben l'alumnat que està cursant el Grau d'Educació Primària de manera dual han de fer una formació especialitzada per formar mestres de dual.

“Els de dual han hagut de fer una formació especialitzada per a formar mestres de dual, i és per això que exclusivament aquests centres poden agafar alumnes de dual. Aquests sí que estan prèviament determinats, però ells han de sol·licitar una plaça de practicant d'atenció a la diversitat.”

Professorat universitari especialitat\EUNI4PROFENEE

Quan s'ha preguntat als diferents coordinadors del Grau d'Educació Primària si han seleccionat els centres de pràctiques seguint algun criteri, tots els coordinadors han contestat que no. Primerament, perquè la universitat es troba limitada davant la demanda per part de l'alumnat que necessita fer pràctiques, en comparació amb l'oferta de centres per realitzar les pràctiques disponibles. En segon lloc, per l'obligatorietat d'haver de seguir un llistat facilitat pel Departament d'Educació de diferents centres acreditats:

“Els centres de pràcticum estan validats per la Generalitat. Per tant, ja passen un filtre i tenen un perfil específic per acompanyar l'alumnat en formació.”

Coordinadors\EUNI1COORDINADORS

Tanmateix, de manera majoritària, concretament 8 professors universitaris, han considerat que els centres de pràctiques han anat millorant les seves pràctiques educatives envers l'Educació Inclusiva tot i que la gran majoria d'aquests centres requereixen de processos més llargs en el temps per tal d'assolir la qualitat de centres educatius inclusius.

“Sí que és veritat que s'hi veuen millores i que hi ha una intenció d'avançar i fer-ho bé, i això l'alumnat ho percep, el que passa que s'ha d'avançar més.”

Professorat universitari especialitat\EUNI1PROFENEE).

“També és veritat que el tema de la inclusió és un punt d'encontre, perquè no totes les escoles són inclusives, i aquí ens toca lluitar molt amb les barreres que ells es generen. (...) Hi ha centres que són més receptius i d'altres que no tant, però al final veus que la seva mentalitat és anar cap a accions més inclusives.”

Professorat especialitat\EUNI4PROFENEE

Totes les universitats, excepte el coordinador de la universitat II, han indicat que les diferents pràctiques que realitza l'alumnat no s'aprofiten d'una manera transversal per treballar i reforçar les CEI. Les respostes han assenyalat també que si en algun cas les pràctiques s'aprofiten per treballar les CEI, sol ser una decisió individual i, per tant, no existeix una coordinació entre el professorat universitari.

“Les pràctiques estan cuidades, però falta la integració de les pràctiques amb la resta d'assignatures, és a dir, que no sigui una cosa puntual d'una assignatura, sinó més general”.

Coordinadors\EUNI4COORDINADORS

6.7. Formació i innovació del professorat universitari

En la present categoria d'estudi s'ha volgut conèixer la percepció del professorat amb relació a la formació rebuda promoguda i ofertada per part de la mateixa universitat, així com el coneixement de les diferents propostes innovadores en les universitats participants en la recerca que contribueixen a l'assoliment de competències per part del professorat i/o alumnat universitari en Educació Inclusiva.

Primerament, i pel que fa a la formació que ha rebut el professorat universitari en relació amb les CEI, es va preguntar de manera directa si havien rebut alguna formació al respecte. La majoria, 11 professors universitaris dels 12 entrevistats en total han explicat que no han rebut cap formació al respecte. Tanmateix, un dels coordinadors entrevistats ha assenyalat, que tot i l'aspecte de la formació en CEI, per al professorat universitari és encara un tema pendent a la seva universitat. Tot i així, els serveis dels que disposen la universitat per atendre la diversitat i afavorir l'inclusió en el context universitari, si que ofereix cursos relacionats amb la formació de les CEI.

“No una formació específica. Ara bé, si quan parlem d'inclusió ens referim a diversos contextos i grups, ja saps que a la X hi ha un servei que es diu X i que va dirigit als alumnes amb discapacitat. Nosaltres rebem una formació, no sistemàtica, però sí una informació més específica i em consta també que aquest servei ofereix formacions dirigides al professorat. Ara bé, jo crec que això encara ho tenim pendent. Nosaltres no ens sentim preparats per donar resposta a aquesta tipologia d'alumnat, (en el meu cas almenys) i sempre necessitem assessorament especialitzat. Ells són les persones que ens poden assessorar en aquest sentit.”

Coordinadors\EUNI1COORDINADORA

Dels 11 professors universitaris que han indicat no haver rebut formació en CEI, 7 d'ells han especificat que no se senten preparats per desenvolupar les CEI amb el seu alumnat, sobretot pel que fa a la gestió de la diversitat dins de la mateixa aula universitària i que, per tant, necessiten formació al respecte.

“Necessitem eines. Jo vinc, per exemple, d'una formació totalment diferent. Jo vaig estudiar Biologia. (...) Ara em dedico a fer ciències, però no tinc en compte tota aquesta diversitat a l'aula, perquè no tinc formació al respecte.”

Professorat universitari generalista\EUNI4PROFESOCIALS

“Potser tenir més formació en relació amb l'Educació Inclusiva, sobretot perquè els perfils de professorat són molt diferents.”

Professorat generalistes\EUNI2PROFEPLASTICAMUSICA

“La veritat és que aniria bé.”

Professorat especialitat\EUNI3PROFENEE

“M'agradaria que em formessin per veure què puc fer per ajudar aquests futurs mestres que tenen alguna dificultat, és a dir, com puc fer per acompanyar-los millor i que se'n surtin, en aquest cas, en el meu trosset que és la meva àrea.”

Professorat generalista\EUNI1PROFESOCIALS

Aquest és el cas també dels coordinadors universitaris del Grau d'Educació Primària participant en la recerca, els quals han destacat amb les seves respostes que a vegades, i degut al seu càrrec, han de gestionar i coordinar temes molt específics i fins i tot aportar coneixement o solucions al professorat quan ho demana i no se sent preparat per entomar la situació. Un dels coordinadors té la percepció que la universitat no mostra gaire sensibilitat envers la inclusió, així com el professorat universitari no es preocupa massa pel nivell de domini i la qualitat de les intervencions envers l'EI per part del mateix coordinador.

“La formació específica que rebem per fer front a això en el context didàctic en cada una de les assignatures i pel que fa a la gestió és igual a zero. Però clar, en el nostre cas és sempre una mica pervers, perquè com a pedagogs i professionals de l'educació, se suposa que l'hem de tenir i llavors jo a la meua formació inicial d'alguna manera tinc els conceptes teòrics sobre què és una escola inclusiva i l'atenció a la diversitat. Però no s'han actualitzat. Ni ningú com a professor universitari em demana o es preocupa per si jo els mobilitzo, els aplico, si ho faig bé o malament. Tampoc crec que la universitat com a institució sigui especialment sensible (per dir-ho d'una manera polida) pel que fa a la integració de la diversitat.”

Coordinadors\EUNI3COORDINADORS

“(…)Ara bé, jo crec que això encara ho tenim pendent. Nosaltres no ens sentim preparats per donar resposta a aquesta tipologia d'alumnat, si més no en el meu cas; sempre necessitem assessorament especialitzat. També és cert que a la coordinació nosaltres rebem o ens demanen informació, especialment el professorat què té a la seva aula algun tipus de discapacitat o algun problema contextual momentani i no sap com donar-hi resposta. Moltes vegades nosaltres tampoc ho sabem, de manera que llavors intentem parlar i demanar assessorament especialitzat. Si veiem que és un cas específic, nosaltres des de la coordinació el que fem és de pont, d'enllaç, entre aquest professorat i el servei d'inclusió de la universitat.”

Coordinadors\EUNI1COORDINADORS

Finalment, i pel que fa a la concreció i aplicació de propostes formatives innovadores envers la formació inicial en els Graus d'Educació Primària en CEI, específicament, només una de les quatre universitats participants en la recerca ha assenyalat haver aplicat un projecte innovador. Tanmateix, hem de tenir en compte, que ho hagi indicat només una universitat no significa que les altres universitats no hagin aplicat propostes formatives innovadores. La innovació explicitada per el professorat universitari d'una de les universitats participants, parteix del grup de recerca especialitzat en Educació Inclusiva de la Universitat III, dirigida per dos dels seus membres i en el marc d'un projecte del grup de recerca. En el projecte, es va involucrar un estudiant de Doctorat sota la direcció d'un dels membres del grup de recerca, vinculant la seva proposta de tesi a l'estudi i anàlisi dels principals resultats de la innovació duta a terme a la Universitat. El projecte innovador ha consistit acollir alumnat divers dins de les aules universitàries del Grau d'Educació Primària. El contacte directe amb l'estudiant divers potencia la sensibilització i normalització del col·lectiu a la vegada que obliga als estudiants i al professorat universitari a aplicar eines i estratègies per treballar de manera col·lectiva i respectant la diversitat. Un professor generalista de la universitat III va destacar el projecte i va assenyalar un sentiment d'angoixa promogut per la voluntat de voler fer-ho molt bé.

“L'any passat sí que vàrem participar amb altres professors de la universitat en una experiència pilot que consistia atèner alumnat amb discapacitat intel·lectual uns dies i fèiem classes amb ells dins de les classes regulars que ja teníem.”

Què tal l'experiència?

“Bé, però va ser un repte que ens tenia angoixats, perquè volíem fer-ho bé tant pel nostre alumnat com per l'alumnat que venia a incloure's.”

Professorat universitari generalista\EUNI3PROFETECN

6.8. Facilitadors i limitadors en el desenvolupament de les CEI: la visió del professorat universitari.

En la present categoria d'estudi, es mostren les respostes de tot el professorat universitari participant en la recerca, 12 professors universitaris en total, a la pregunta: *Quins limitadors i facilitadors creu vostè que existeixen?* Es pretén analitzar, doncs, les respostes de tot el professorat universitari deixant de banda tots els limitadors i facilitadors sorgits en les diferents categories d'estudi, els quals es treballaran en el marc conclusiu, ja que corresponen a un dels nostres objectius específics de la recerca.

Així doncs, es presenta a continuació una taula en la qual es poden veure totes les respostes del professorat universitari dividides, segons si corresponen a facilitadors de la formació inicial en Competències en Educació Inclusiva o si corresponen a limitadors. Així mateix, s'ha atribuït a cada una de les respostes una categoria per tal de poder realitzar una anàlisi qualitativa i quantitativa.

Categories	Freqüències de les Respostes	
	Limitadors	Facilitadors
Gestió i organització institucional	4	3
Gestió i organització del professorat universitari	6	3
Valors i creences envers l'EI.	5	2
Formació rebuda envers la millora en la formació en competències educatives inclusives.	3	0
Total	18	8

Taula 98: Percepcions per part del professorat universitari dels limitadors i facilitadors en la FI de les CEI en el context universitari.

Primerament, i pel que fa a l'anàlisi de la taula anterior de manera quantitativa a partir d'una anàlisi de freqüències de les respostes del professorat universitari, observem que de manera general el professorat percep més limitadors que facilitadors en la formació inicial de les Competències en Educació Inclusiva en els Graus d'Educació Primària. Concretament, ha atribuït una freqüència de 18 aportacions que es relacionen amb els limitadors, i en canvi 8 que es relacionen amb els facilitadors. Per tant, la freqüència dels limitadors correspondria a una mica més del doble que la dels facilitadors. Observem també que la categoria gestió i organització institucional correspon a la categoria en què el professorat universitari percep de manera més similar els limitadors i facilitadors existents. Així, mateix la categoria gestió i organització del professorat universitari seria aquella en la que el professorat universitari percep un major nombre de limitadors juntament amb la categoria valors i creences envers l'EI. Observem, que la categoria formació rebuda envers la millora en la formació en CEI, només ha obtingut limitadors.

Pel que fa a l'anàlisi més qualitativa de totes les respostes recollides per part del professorat universitari, les anirem presentant segons les categories delimitades en la taula 98. Primerament i pel que fa a la categoria gestió i organització institucional els facilitadors i limitadors que han assenyalat el professorat universitari han estat els següents:

Gestió i organització institucional
Limitadors
"La inèrcia de les dinàmiques pròpies de diverses matèries."
"La metodologia emprada a les classes de la facultat amb aules molt nombroses dista de ser un model de pràctica inclusiva"
"No entendre que és un paradigma i, per tant, el principal és que ara mateix no és transversal perquè és molt difícil la coordinació entre assignatures. També perquè hi ha molts backgrounds diferents de l'expertesa del professorat universitari. No tothom fa investigació sobre això ni planteja les seves investigacions en relació amb això. Les investigacions també han de servir per nodrir la docència, però per mi el principal és que no és transversal, i com que el professorat universitari tampoc no té informació o no llegeix prou sobre el tema, no està prou actualitzat. I no només no està actualitzat, sinó que no hi ha reflexionat prou. A vegades dius: "sí, sí, això és inclusió", però el què en realitat s'està donant a l'alumnat és un model més d'integració. Després, les pràctiques estan cuidades, però falta la integració de les pràctiques amb la resta d'assignatures, és a dir, que no sigui una cosa puntual d'una assignatura, sinó que sigui més general."
"La sensibilització general del professorat universitari, és a dir, que trobin la importància que té. Per altra banda, cal acabar amb les individualitats de les assignatures."
Facilitadors
"Les pràctiques als centres educatius."
"Les escoles on van els nostres alumnes a fer les pràctiques cada cop hi ha més metodologies que afavoreixen la inclusió."
"Facilitadors del context. Som una universitat petita, de manera que per a algunes coses som molt àgils. Tenim un grup que intel·lectualment podria liderar tot això."

Taula 99: Limitadors i facilitadors sobre la gestió i organització institucional.

La taula anterior ens indica, que en la categoria gestió i organització institucional el professorat percep com a principal limitador l'organització de les assignatures d'una manera disciplinar i, per tant, un treball a l'aula més segmentat i individual d'aquestes. Aquesta estructura dificulta un treball coordinat i transversal de les CEI en el GEP. Un altre limitador destacat pel professorat universitari es relaciona amb les decisions per part de la institució universitària sobre el nombre de matrícules delimitades en l'accés als GEP. Actualment, el professorat té la percepció que la quantitat d'alumnat que cursa les seves assignatures és elevat, la qual cosa dificulta la gestió de l'aula amb un model pràctic inclusiu. Així mateix, una de les universitats participants, ha assenyalat com a facilitador ser una universitat petita. Els principals facilitadors d'aquesta categoria es relacionen amb la percepció per part del professorat del treball que exerceixen els centres de pràctiques a l'hora d'assolir les CEI. Recordem que en la categoria "5.4. Desenvolupament de les CEI, en els GEP, segons la perspectiva del professorat" el professorat universitari assenyalava el context pràctic com a imprescindible pel desenvolupament de les CEI.

En relació amb la categoria gestió i organització del professorat universitari, els limitadors i facilitadors que han assenyalat el professorat universitari han estat:

Gestió i organització del professorat universitari
Limitadors
"Tenir espais més amplis per poder parlar amb totes les disciplines i veure com es va enfocant des de les diferents disciplines, perquè sinó podem anar fent coses inconnexes sense saber cap a on avancem i, per tant, quin és l'objectiu macro."
"Només som tres professors a temps complet i 23 associats."
"Gran càrrega de feina a la universitat, de manera que costa poder formar-se."
"No entendre què és un paradigma i per tant el principal és que ara mateix no és transversal. Perquè és molt difícil coordinacions la coordinació entre assignatures, també perquè hi ha molts backgrounds diferents de l'expertesa del professorat universitari. No tothom fa investigació, sobre això, ni planteja les seves investigacions en relació amb això. Les investigacions també han de servir per nodrir la docència, però per a mi el principal és que no és transversal."
"Les pràctiques estan cuidades però falta la integració de les pràctiques amb la resta d'assignatures que no sigui una cosa puntual d'una assignatura, sinó que sigui més general."
"Recursos humans, formació, hores de professorat universitari perquè ja està força pressionat i apretat amb les seves responsabilitats docents i de recerca. Jo crec que el professorat universitari en general demanaria que aquestes coses es facin a canvi d'alguna cosa com crèdits."
Facilitadors
"Tenir especialistes de reconeixement internacional en aquesta temàtica i tenir professorat universitari associat. Per tant, tenir professorat universitari que tracti aquests temes des de la recerca i altres que els tractin des de les pràctiques."
"Que part del professorat universitari té un perfil de mestre i està exercint professionalment i, per tant, té experiència en l'Educació Inclusiva. També hi ha grups de recerca que estan fent treballs relacionats amb l'Educació Inclusiva, i això també és molt positiu per a la docència."
"Hi ha col·laboració i fins i tot potser algú estaria disposat a explicar i tot, materials, jo crec que hi hauria aquesta col·laboració."

Taula 100: Limitadors i facilitadors sobre la gestió i organització del professorat universitari.

Observem, doncs, que en la categoria gestió i organització del professorat universitari, el professorat ha assenyalat com a limitador la manca d'espais i temps per tal de reflexionar d'una manera conjunta què s'entén per Educació Inclusiva i quins principis i metodologies formatives podrien afavorir el desenvolupament de les CEI en el context universitari. El volum elevat de feina també dificultaria la coordinació entre el professorat universitari i les diferents assignatures per tal de treballar de manera transversal les CEI, no només en el context universitari si no que també la coordinació entre l'assignatura de pràcticum amb la resta d'assignatures. El professorat torna a mostrar dualitat pel que fa a la figura del professorat associat en els GEP. Per una banda, atribueixen a aquesta figura certa dificultat a la hora de poder-se coordinar, però per altra banda també facilita, segons la percepció del mateix professorat, el desenvolupament de les CEI. L'afirmació anterior és atribuïda al fet que totes dues tipologies de professorat es complementen. El professorat associat té un contacte directe i constant amb la pràctica i, en canvi, el professorat a temps complet té més contacte amb el camp de la recerca. Un altre facilitador que s'ha indicat és la col·laboració que existeix entre companys.

Pel que fa a les diferents respostes en relació amb la categoria de valors i creences envers l'EI, els limitadors i facilitadors segons el professorat universitari han estat els següents:

Valors i creences envers l'EI
Limitadors
"Els prejudicis, aquesta falta d'haver enfrontat un debat com cal sobre què hauria de ser l'escola inclusiva i com diferenciem l'escola inclusiva que han liderat els nostres mestres de com volem les persones a la mateixa universitat. O sigui són nivells diferents d'inclusió. El debat no s'ha plantejat i això és un gran element de confusió que ens impedeix transitar determinats camins."
"Un dels reptes que té el professorat universitari és el canvi de concepcions, perquè estem treballant amb gent que té experiències."
"Professorat universitari que no tingui ganes de fer l'esforç de mirar de fer-ho diferent."
"Recursos humans, formació, hores de professorat universitari perquè ja està força pressionat amb les seves responsabilitats docents i de recerca, jo crec que el professorat universitari en general demanaria, que aquestes coses es facin a canvi d'alguna cosa com crèdits, suposo, no ho sé."
"La sensibilització general del professorat universitari, és a dir, que trobin la importància que hi ha i aquesta recau en la segona: acabar amb les individualitats d'assignatures."
Facilitadors
"La necessitat que hi ha de tractar el tema. Jo crec que el professorat universitari és conscient de la necessitat que hi ha, ho troba interessant i en té ganes."
"El professorat universitari, alhora que n'és la barrera, també n'és el facilitador. Si al capdavant hi ha una persona sensible amb aquest tema, mou cel i terra perquè això formi part del sistema. Jo crec que algun dia arribarà una persona que lluiti per això i que llavors es farà moure."

Taula 101: Limitadors i facilitadors sobre valors i creences envers l'EI.

Les diferents respostes ens perfilen com a principals limitadors el fet de no entendre de la mateixa manera què significa l'EI, i per tant, no compartir moltes vegades valors i creences envers l'EI. Una de les principals causes que ha assenyalat el professorat es relaciona amb la manca d'espais per dur a terme una reflexió i debats comuns. El professorat ha indicat també que el canvi de concepcions és una tasca complexa perquè l'alumnat i el professorat ja disposa d'experiències anteriors.

Els facilitadors que ha destacat el professorat universitari en aquesta categoria es relacionen novament amb la potencialitat del mateix professorat i la seva motivació. Que el professorat consideri que la FI en CEI és necessària i important és el primer pas per aconseguir actituds i creences afavoridores de la FI en CEI i un augment de la motivació de col·laborar, potenciar i fomentar el seu desenvolupament en les seves assignatures i en la pròpia institució.

Finalment, i pel que fa a la categoria formació rebuda envers la millora en la formació en competències educatives inclusives, observem que el professorat té la percepció que no està rebent suficient formació al respecte. El fet que rebin poca formació al respecte està condicionat per la mateixa institució, però també per la sensació del professorat d'una sobrecàrrega de feina, la qual afectaria la motivació del professorat a l'hora de formar-se en aspectes relacionats amb la FI de les CEI.

Formació rebuda envers la millora en la formació en competències educatives inclusives
Limitadors
"Potser tenir més formació en relació a l'Educació Inclusiva, sobretot perquè els perfils de professorat universitari són molt diferents."
"Mes formació."
"Gran càrrega de feina a la universitat, de manera que costa poder formar-se."

Taula 102: Limitadors i facilitadors de la formació dirigida al professorat universitari sobre la millora en la formació de les CEI.



07

Conclusions

Quan arribis al final del que has de saber, estaràs al principi d'allò que has de sentir,

Gibran Jalil

BLOC 3

Marc conclusiu

En aquest punt i després de la presentació en el punt 6 dels resultats obtinguts a través de les diferents fonts d'informació i instruments, es pretén triangular els diferents resultats en clau de discussió i/o valoració per tal de delimitar les conclusions, que es desenvoluparan tenint en compte els objectius plantejats en la recerca. Recordem que els objectius corresponen a:

Objectiu general

Analitzar la formació inicial sobre les Competències en Educació Inclusiva, als Graus d'Educació Primària a les universitats públiques catalanes.

Objectius específics

1. Delimitar un perfil competencial sobre Competències en Educació Inclusiva, que s'haurien d'assolir un cop finalitzat el Grau en Educació Primària.
2. Caracteritzar el perfil personal i professional de la mostra participant en relació amb l'Educació Inclusiva.
3. Comparar el perfil competencial proposat pels experts amb les Competències en Educació Inclusiva desenvolupades en la formació inicial.
4. Identificar les principals característiques de la formació inicial impartida en les Competències en Educació Inclusiva en el Grau en Educació Primària.
5. Analitzar els facilitadors i les barreres en la formació inicial del futur mestre en Competències en Educació Inclusiva dins dels estudis universitaris.
6. Proposar accions de millora que afavoreixin la formació inicial en Educació Inclusiva.

Cal concretar que, dins de cada objectiu específic desenvolupat a les conclusions, s'ha incorporat l'objectiu específic 5 (analitzar els facilitadors i les barreres en la formació inicial del futur mestre en CEI dins dels estudis universitaris), per tal de facilitar la comprensió de cada facilitador i/o barrera. Per tant, al final de cada punt es pot trobar una taula amb els diferents facilitadors i limitadors. S'ha de tenir en compte que tots els limitadors i facilitadors parteixen dels resultats presentats, i en algun cas, s'ha considerat que poden ser facilitadors i limitadors al mateix temps.

7.1. Delimitar un perfil competencial sobre competències docents inclusives, que s'haurien d'assolir un cop finalitzat el Grau d'Educació Primària

Després de la revisió de la literatura i de l'aplicació de la tècnica Delphi, els àmbits competencials sobre els quals se sustentaria una formació en Educació Inclusiva són: **treball en equip i cooperació, valors i ètica, pedagògic-didàctic, lideratge, tecnològic, avaluació i personals.**

Tal com mostren els resultats, els àmbits competencials els quals els experts han assignat més competències específiques relacionades amb l'Educació Inclusiva han estat l'àmbit **pedagògic-didàctic, el personal i el del treball en equip i cooperació** —sent conscients que atorgar més quantitat de competències en un àmbit no sempre significa donar més importància, però si ser més conscients, conèixer i/o visualitzar les diferents competències assignades a aquests àmbits—. Aquests resultats mantenen una relació estreta amb els tres eixos fonamentals per desenvolupar una Educació Inclusiva: actitud, col.laboració i el desenvolupament de pràctiques inclusives (Booth i Ainscow, 2015 i UNESCO, 2016). En aquest sentit, considerem imprescindible la necessitat de desenvolupar competències entre el professorat que generin actituds positives vers la inclusió i

la diversitat així com aquelles que possibilitin l'adaptació de l'activitat docent a les necessitats de l'alumnat i el foment de la col·laboració i el treball en equip. Pel que fa a l'actitud, i tal com afirmen Garzón, et al. (2016) en el seu estudi —el qual té per objectiu avaluar les actituds dels docents cap a la inclusió, així com conèixer les estratègies utilitzades a l'aula—, consideren que un mestre amb una actitud negativa tendeix a reduir les estratègies inclusives aplicades a l'aula. Així mateix, en els resultats es mostra que les característiques personals haurien d'incloure responsabilitat, suport, empatia, desenvolupament emocional adequat o tenir en compte altes expectatives dels alumnes, entre d'altres. En aquest sentit, García i Arteaga (2008) i Liasidou i Antoniou (2015) destaquen la necessitat que el futur mestre afavoreixi la creença que qualsevol alumne/a pot progressar disposant en ells mateixos altes expectatives i afavorir així el seu èxit.

D'altra banda, l'establiment de vies de cooperació entre tota la comunitat educativa és una de les bases imprescindibles per desenvolupar l'Educació Inclusiva, tal com ja han destacat diferents autors (Alegre, 2010; Fernández-Batanero, 2013; Grande i González, 2015; Liasidou i Antoniou, 2015; Pujolàs, 2010). Caldria, doncs, que la formació en Educació Inclusiva tingues en compte aquelles competències relacionades amb la cooperació entre docents, entre alumnes, entre serveis educatius i famílies, ja que, tal com afirmen Pujolàs (2004) i Stainback i Stainback (2007), la cooperació permet generar espais relacionals i de convivència únics en cada context els quals generen diàleg, reflexió i un compromís compartit permetent així superar les diferents situacions de risc existents i, per tant, afavorir els processos inclusius.

L'àmbit competencial relacionat amb els elements **pedagògic-didàctics** ha estat l'àmbit on els experts més han detallat les competències específiques que caldria adquirir. Sens dubte, la formació dels mestres incorpora inexorablement aquella formació relacionada amb els aspectes didàctics, ja que estan més directament relacionats amb la pràctica docent (Grande i González, 2015; Liasidou i Antoniou, 2015; Van Laarhoven et al., 2007). En aquesta línia, caldria destacar que les competències relacionades amb l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge significatiu, la necessitat de conèixer les capacitats de l'alumnat o el suport, entre d'altres, són fonamentals per implementar pràctiques inclusives a l'aula. En aquest sentit, Duran afirma:

“L'aprenentatge cooperatiu ha acumulat raons potents per afavorir el seu ús: com a metodologia inclusiva (és a partir de les diferències de l'alumnat que aprenen uns dels altres), com a instrument per desenvolupar habilitats socials complexes (que només poden aprendre treballant uns amb els altres) i com a competència clau per la societat del coneixement, i com motor d'aprenentatge (necessita una posició activa en l'interacció social)”. (Duran, 2009, citat per Duran, Flores i Miquel, 2019:116).

Un aspecte que ens agradaria destacar, i que es considera molt rellevant en la pràctica docent inclusiva és la implementació del Disseny Universal d'Aprenentatge (DUA) a l'aula, ja que permet aconseguir una flexibilització del currículum i cobrir així les necessitats de tot l'alumnat (Elizondo, 2020). Així mateix, és fonamental la utilització del DUA a les aules, ja que aquest facilita el disseny dels diferents aprenentatges de tal manera que permet la participació i l'èxit de tots els estudiants i aquest és un dels objectius principals que persegueix l'Educació Inclusiva (Bunbury, 2018).

Els àmbits competencials del lideratge i la tecnologia han estat els que els experts menys competències específiques han assignat. Això podria ser degut a la incipient importància que se li està donant **al lideratge** en el desenvolupament de processos inclusius a les escoles. Malgrat que Ainscow i Sandill (2010) i Fullan (2011) consideren que el lideratge inclusiu afavoreix la inclusió, arran dels nostres resultats, podem considerar que encara queda un camí molt llarg per recórrer i que la formació universitària del futur mestre hauria d'atorgar-li un valor rellevant a aquesta formació. Des del nostre punt de vista, un lideratge inclusiu afavoriria la implementació de recursos i metodologies inclusives a les aules i als centres educatius, un compromís i suport als principis inclusius des de

la vessant organitzativa, així com un ambient cooperatiu on tothom se sent acceptat; en definitiva, afavoriria la consecució de processos educatius inclusius concebuts com una tasca col·lectiva

L'altre àmbit competencial amb menys competències específiques és el tecnològic. Aquest és un àmbit més transversal i aquest podria ser un dels motius, per part dels experts i professionals de l'àmbit educatiu, d'atribuir a aquest àmbit una rellevància específica en el desenvolupament d'accions i processos inclusius. Tanmateix, aquest és un àmbit molt important per l'assoliment d'una educació inclusiva (Lázaro, Estebanell i Tedesco, 2015), ja que la tecnologia conté especificitats que faciliten adaptar el procés d'ensenyament-aprenentatge a tot l'alumnat així com la possibilitat de comunicació i l'accés a la informació. Per tant, es fa indispensable que en la formació inicial del futur mestre, l'alumnat conegui i domini els diferents recursos tecnològics, ja que aquests podrien afavorir la implementació del Disseny Universal d'Aprenentatge a l'aula, per exemple. En aquest àmbit, cal que el mestre sigui conscient que les tecnologies poden augmentar les desigualtats si aquestes restringeixen la participació i l'ús del coneixement en benefici social (Andrade i Campo-Redondo, 2008) i que, per tant, com a futurs mestres han d'assolir la capacitat de treballar amb les tecnologies d'una manera equitativa.

7.2. Caracteritzar el perfil personal i professional de la mostra participant en relació amb l'Educació Inclusiva.

Primerament i pel que **fa al perfil personal de l'alumnat**, el professorat universitari ha coincidit en indicar que l'alumnat que cursa els Graus d'Educació Primària sol ser poc crític, acostumat a rebre i executar ordres molt concretes en què el seu procés d'aprenentatge s'orienta cap a la consecució de bons resultats, fet que denota una manca d'autonomia. Aquest resultat coincideix amb les valoracions que ha fet el mateix alumnat, que ha indicat que la competència personal que menys domina és actuar d'una manera autònoma i reflexiva. Tot i que els canvis metodològics progressius que s'han anat aplicant per part del professorat universitari a l'aula universitària estan enfocats cap a un augment i control de l'autonomia de l'alumnat (Palomares, 2011), els resultats de la nostra recerca indiquen que aquesta competència encara necessita ser desenvolupada amb més profunditat en el context universitari. Així mateix, Scharle i Szabó (2000), assenyalen que el primer pas cap a l'autonomia de l'estudiant és la sensibilització i la plena consciència de les activitats i processos d'autonomia que es generen en el procés formatiu de l'alumnat. Ser conscient de les diferents activitats i processos afavoreix el control dels estudiants sobre aquestes. Per tant, seria convenient deixar d'atribuir a la competència “autonomia” una responsabilitat majoritàriament personal i atribuir una responsabilitat compartida, sent conscients que la metodologia i planificació d'aquesta per part dels docents incideix de manera directa en el seu desenvolupament. Així mateix, les habilitats que el professorat universitari ha reconegut coincideixen amb les que el mateix alumnat ha destacat amb les seves respostes. Aquestes es relacionen amb la tecnologia, la capacitat del treball en equip, un grau elevat de responsabilitat i la capacitat d'adaptació de manera ràpida als nous contextos.

Pel que **fa al perfil professional de l'alumnat**, el professorat universitari percep que hi ha un gran gruix d'alumnat que treballa i estudia al mateix temps. En aquest sentit, se'ls reconeix la característica de ser treballadors per tal de poder compaginar els estudis amb la feina, encara que, segons el mateix professorat, acaba per influir de manera negativa en el temps que dediquen a cada activitat. Tanmateix, segons l'estudi realitzat per Ruesga, Da Silva i Monsueto (2014), existeix una doble lectura a l'hora de considerar l'impacte del treball fora de l'àmbit universitari de l'estudiant amb el seu desenvolupament acadèmic. La primera es basa en el fet que els estudiants que treballen o alternen

la formació amb altres activitats poden presentar pitjors resultats acadèmics pel nombre d'hores no dedicades a la formació acadèmica. La segona, en canvi, defensa que l'experiència laboral prèvia a l'entrada a la universitat contribueix a millorar el desenvolupament acadèmic. Existeixen models de formació inicial de mestres en el context europeu, com per exemple el finlandès o les escoles de formació de mestres franceses, que han optat per pagar un salari als seus estudiants per evitar precisament que treballin i prioritzin així els seus estudis. Tanmateix, cal tenir en compte que els treballs que l'alumnat realitza fora de la universitat estan augmentant les seves experiències personals amb l'alumnat divers, donant-se la gran majoria en un context d'educació no formal; ja que, tal com afirma –Gutiérrez (2003), el context educatiu no formal que sol ser menys rígid que el formal i permet crear projectes inclusius amb major llibertat i creativitat. En aquesta línia, caldria aprofitar les experiències que l'alumnat universitari té en el context d'educació no formal en l'àmbit de la diversitat per tal de poder incorporar-les a la formació inicial i, d'aquesta manera, finançar i reflexionar sobre els coneixements i pràctiques inclusives que l'alumnat hagi pogut tenir.

Un element important que el professorat universitari ha ressaltat i sobre el que caldria reflexionar és la necessitat de millora del procés de selecció inicial del futur alumnat, per tal de poder ajustar el perfil de l'alumnat (característiques personals, professionals i d'actituds i valors) que accedeix als Graus d'Educació Primària. Segons el professorat universitari, les proves actuals que aplica la universitat, denominades Proves d'Aptitud Pedagògica (PAP), avaluen competències relacionades amb continguts de caràcter teòrics, els quals ja han estat avaluats amb anterioritat a la selectivitat. Sembla, que una part del professorat universitari és partidari d'una prova per a la selecció inicial que avaluï competències interpersonals i socials, capacitats, habilitats i, sobretot, actituds i valors. Tanmateix, i tot i considerar que cal millorar la prova d'accés, també consideren que aquesta prova ha suposat una millora en el perfil d'estudiant que accedeix al Grau d'Educació Primària. Quan es pregunta, però, als agents entrevistats si caldria un procés de selecció diferent i quin, les respostes ens indiquen un acord en el fet que la selecció hauria de ser més exigent, però sorgeixen molts dubtes pel que fa al format d'aquesta selecció. Els dubtes, sobretot, es generen a l'hora de reflexionar sobre quina seria la manera més efectiva de detectar en el procés de selecció inicial les competències relacionades amb habilitats interpersonals i amb valors i actituds. En aquesta línia, Sackett, Lievens, Van Iddekinge i Kuncel (2017), ens indiquen que s'haurien de discriminar dos elements a l'hora de realitzar la selecció inicial del futur professorat. Un primer element relacionat amb les capacitats cognitives dels diferents candidats i un segon, relacionat amb discriminar un conjunt d'atributs de la persona, tals com la personalitat, la motivació, les creences i la seva disposició. En segon lloc, i pel que fa **al perfil personal i acadèmic del professorat universitari** gairebé la meitat ha indicat que tenen molt poques experiències professionals amb l'Educació Inclusiva, evidenciant que el professorat universitari no reconeix que la docència a la universitat implica un contacte i una gestió de la diversitat. En les aules universitàries existeix alumnat molt divers i el professorat encara que no en sigui conscient gestiona i/o ha de gestionar la diversitat a les aules a través de les seves assignatures. Pel **que fa a les experiències personals**, només la meitat del professorat entrevistat ha indicat haver tingut experiències sobretot amb amics i familiars, destacant que, quan ells anaven a l'escola, els centres escolars de la seva època no oferien pràctiques educatives inclusives, sinó més aviat segregacionistes.

L'alumnat i el professorat universitari han mostrat poca motivació a l'hora de formar-se en Educació Inclusiva, sent un nombre molt minoritari el que ha indicat haver dut a terme alguna formació específica relacionada amb l'Educació Inclusiva fora del context universitari. En aquest sentit, els resultats coincideixen amb el *TE4I* (2012) els quals indiquen en la seva recerca que manca un interès personal per formar-se en Educació Inclusiva fora del context educatiu formal. Així mateix, altres autors han relacionat la manca de formació en Educació Inclusiva, com un dels principals factors d'actituds negatives i una percepció d'incapacitat professional inclús de rebuig cap a l'Educació Inclusiva (Monereo, 2010; Sánchez et al., 2008). Moríña i Carballo (2018) indiquen que una de les

principals barreres de la inadequada formació dels docents universitaris en Educació Inclusiva és el fet que a Espanya, igual que a la majoria de països, la formació **pedagògica** del docent universitari **majoritàriament** és voluntària i gratuïta, i per ensenyar no es requereix rebre formació pedagògica. D'altra banda, Moríña et al. (2018), a través del seu estudi sobre la preparació dels professors universitaris en Educació Inclusiva ens indiquen que la manca de formació del professorat universitari dificulta ensenyar a les aules universitàries seguint principis inclusius. Una de les principals queixes de l'alumnat envers el professorat, és que aquest no està predisposat a realitzar diferents ajustos raonables contemplats per normatives a les universitats i, moltes vegades, no modifica aspectes com la teoria i l'avaluació de les assignatures per tal que aquesta sigui inclusiva.

Si el professorat entrevistat disposa de poques experiències personals amb models inclusius i, tampoc ha realitzat formacions, podríem pensar que alguns professors tindran dificultats a l'hora de transmetre experiències personals i professionals envers l'Educació Inclusiva al seu alumnat. Tal com ens indiquen Kioko i Makoelle (2014), el professorat universitari que té un perfil inclusiu, destaca per haver tingut experiències personals i formació sobre la diversitat d'alumnat i sobre com poder ajudar a aquest alumnat. Un estudi recent (Sánchez i Morgado, 2021) confirma el que diuen aquests autors, conclouent en l'estudi que les raons que mouen al professorat universitari a desenvolupar pràctiques inclusives a les aules es relacionen entre d'altres amb l'experiència prèvia amb col·lectius diversos (alumnat, amitats, familiars) i l'afinitat del seu perfil professional.

Un aspecte rellevant a l'hora de caracteritzar el perfil del professorat i de l'alumnat es conèixer les actituds i valors que atorguen aquests dos col·lectius a les actituds i els valors de l'Educació Inclusiva. Les actituds i valors que posseeix un individu configuren i influeixen en el seu perfil personal i professional. Un dels eixos que defineix les actituds i els valors que els agents participants tenen envers l'Educació Inclusiva és la definició interioritzada del propi constructe "Educació Inclusiva". La majoria de les definicions escrites per part del professorat universitari i l'alumnat s'han identificat amb l'etapa inclusiva (knowledge) (UNESCO, 2005). Per tant, tots dos agents pensen que l'Educació Inclusiva és un dret inalienable a tots els individus i s'ha d'assegurar fent-lo efectiu. Tanmateix, algunes definicions han indicat que encara es segueix relacionant la definició amb una etapa teòrica d'entesa (understanding) (UNESCO, 2005). Així mateix, una minoria identifiquen la definició amb procés i qualitat tot i que Echeita (2015), ens indica que s'ha d'entendre que la qualitat i la inclusió són inherents i s'interrelacionen entre elles.

De les definicions expressades pel professorat i l'alumnat sobresurten aquelles que tant Ainscow (2004) com Echeita (2015) destaquen en els seus articles: procés, identificació i eliminació de barreres, presència, participació i èxit, i èmfasis en risc d'exclusió, marginalització.

Sens dubte, les "actituds i valors" han estat entesos com un motor imprescindible per tal d'assolir la inclusió a les aules. Si no existeixen certs valors, no és possible la inclusió. Coincideix, doncs, amb les aportacions de Aguado, Alcedo i Arias (2008), Bossaert, Colpin, Pijil i Petry (2010), Florez, Aguado i Alcedo (2009) i González i Baños (2012) i estan en consonància amb els resultats extrets d'aquesta recerca. Per tant, si es volen aconseguir centres educatius inclusius, s'ha de prioritzar un treball amb el futur professorat que assegurí la creença que l'Educació Inclusiva és possible. Segons, els autors esmentats, cal treballar valors afavoridors dels processos d'inclusió als centres educatius com l'equitat, la solidaritat, el respecte. Precisament, aquests han estat destacats per l'alumnat i el professorat així com han destacat els valors de la col·laboració. Una col·laboració que s'ha de donar entre tots els agents de la comunitat educativa (mestres, famílies, alumnat, altres professionals, directores, etc.). Podem afirmar, per tant, que la capacitat de col·laborar hauria de ser, tal com afirma Fernández-Batanero (2012:143) "un dels referents en la preparació del futur professorat universitari per l'atenció a l'heterogeneïtat".

Un altre dels conceptes que més ha sorgit de les definicions que han donat el professorat i l'alumnat universitari es correspon amb drets, equitat i igualtat d'oportunitats. La inclusió, doncs, és un dret que ha de garantir l'equitat i la igualtat d'oportunitats en tots els àmbits, sense distinció de cap mena. En un elevat nombre de definicions s'incorpora la paraula *escola i/o aula ordinària*, relacionant així d'una manera directa el dret d'escolaritzar-se en centres ordinaris. Es tracta d'entendre l'Educació Inclusiva com quelcom enriquidor per a tothom allunyant-se així de la visió de les diferències individuals com a problemes/limitants que han de ser resolts per tal d'arribar a unes altres tipologies d'escoles, com podrien ser les escoles d'educació especial. En aquesta línia, Barton i Armstrong (2017) han defensat el dret a la diferència amb la lluita contra les desigualtats, a favor de la justícia social i l'aprofundiment en la democràcia. Malauradament, s'han indicat mots com "diferències o Necessitats Educatives Específiques" els quals impliquen un estat molt inicial de la definició i precisament indica una visió oposada a una escola per a tothom. Malgrat que és una visió limitada del procés d'inclusió (Ainscow, 2016; Echeita, 2015; TE4I, 2012), encara hi ha professionals que comparteixen aquest concepte. Caldria que des de la formació inicial s'insistís en el fet que aquestes diferències o necessitats són conseqüència de les barreres que l'entorn provoca en les persones i que, per tant, cal incidir en el context per tal d'eliminar aquestes barreres; a més, de valorar de forma positiva les diferències en el procés d'ensenyament-aprenentatge. No hem de perdre de vista que els valors i les actituds són construccions personals, basades en el coneixement i l'experiència i que, a més, tendeixen a ser relativament estables i a influir en el pensament i comportament (Entwistle i Peterson, 2004).

Les concepcions aportades per l'alumnat sobre l'Educació Inclusiva estan relacionades amb la *diversitat* i la *igualtat*. Per tant, l'alumnat tindria una concepció relacionada amb la inclusió com a *diversitat*, però entesa i tractada amb els principis d'*igualtat* i *equitat*. Les paraules relacionades amb diversitat tals com *empatia*, *tolerància*, *alteritat*, *solidaritat*, *acollir*, *justícia*, *igualtat d'oportunitats*, ens indiquen actituds i valors positius envers la inclusió educativa. Cal destacar que encara hi ha alumnat que ha utilitzat la paraula *integració*, la qual cosa reforça la idea que existeix —encara— alumnat que estarien en una etapa teòrica d'entesa (*understanding*). Així mateix, cal ressaltar que l'alumnat no hi veu gaire relació entre el procés d'inclusió i la qualitat en educació. Caldria, doncs, remarcar durant la seva formació que una educació de qualitat requereix necessàriament que hi siguin presents els principis de la inclusió.

Els resultats relacionats amb les definicions i conceptes —que tant l'alumnat com el professorat universitari han indicat— ens porten a pensar que les grans similituds de les definicions emeses, així com les concepcions que tots dos informants tenen, indiquen que la formació rebuda ha impactat de manera general en la definició i el concepte de l'alumnat del constructe Educació Inclusiva. Si fos així els nostres resultats reforçarien el que la literatura assenyala: la formació té un impacte i condiciona l'entesa del constructe Educació Inclusiva (TE4I, 2012; UNESCO, 2005). Per tant, que el professorat universitari demani espais de reflexió i de diàleg per consensuar com s'entén l'Educació Inclusiva, pren tot el sentit i es fa del tot imprescindible. Tal com afirmen Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls (2002) i Nilholm (2006) la comunitat educativa hauria de definir i concretar —a través d'un procés de deliberació democràtica i un diàleg igualitari que tingui en compte el context i els múltiples condicionants econòmics, polítics i culturals— el seu propi concepte d' Educació Inclusiva. Per tant, es fa imprescindible que la universitat generi aquests espais de reflexió tenint en compte el seu propi context i realitat.

Cal destacar la visió del professorat universitari sobre els valors i actituds que l'alumnat té envers l'Educació Inclusiva. Coincideixen a l'hora de considerar que tot i que els valors inclusius en un principi poden semblar assolits, quan la teoria conflueix amb la pràctica, no sempre és així. Per tant, és important el seguiment i l'avaluació dels valors i les concepcions de l'alumnat un cop aquests s'enfronten amb la pràctica educativa, ja que tal com indiquen Angenscheidt i Navarrete (2017) i

Díaz (2001), els mestres que han tingut experiències negatives amb els alumnes inclosos a les seves aules, mostren actituds menys favorables que aquells que han tingut una experiència més positiva.

Un altre aspecte que cal destacar és la importància que el professorat universitari li atorga a la formació inicial. En aquesta tesi, el professorat universitari —per complet, el consultat— considera que és important i necessari formar l'alumnat del Grau d'Educació Primària en competències relacionades amb l'Educació Inclusiva. Una actitud afavoridora envers la presència de l'Educació Inclusiva en la formació inicial afavoreix la col·laboració entre companys i fomenta el desenvolupament de l'Educació Inclusiva en les diferents assignatures del professorat i en la mateixa institució. Tanmateix, el professorat universitari considera que encara queda un llarg camí per recórrer, ja que alguns companys encara no perceben la transcendència de l'Educació Inclusiva en els plans de formació per l'alumnat del Grau d'Educació Primària.

Tal com s'ha assenyalat a l'inici del capítol, a continuació, es presenten els facilitadors i les barreres que les característiques del perfil professional i personal de l'alumnat i del professorat podrien influir en el desenvolupament de l'Educació Inclusiva en la formació inicial dels mestres:

	Alumnat	Professorat
LIMITADORS	Poca motivació per formar-se en EI	Poca motivació per formar-se en EI
	Dificultat per reconèixer experiències personals	Dificultat per reconèixer experiències personals
	Manca d'autonomia i esperit crític	Dificultat per reconèixer habilitats i capacitats en l'alumnat
	Treballar fora del context universitari	Manca d'aprofitament de les experiències professionals de l'alumnat en la FI en CEI.
	Concepte d'inclusió relacionat amb integració, necessitats educatives	Molt poques experiències professionals relacionades amb l'EI.
		Manca de debat sobre com s'hauria d'entendre l'EI a la universitat.
		Manca de seguiment de les actituds i valors de l'alumnat durant les pràctiques.
FACILITADORS		Poca importància a l'Educació Inclusiva en la formació inicial per part d'alguns companys.
		Necessitat d'una millora de la selecció inicial del futur alumnat dels GEP.
	Treballar fora del context universitari	Visió ajustada de les capacitats i habilitats de l'alumnat
	Definició i concepció d'EI en general inclusives	Definicions en general inclusives
	La formació impacta en la concepció sobre EI.	Visió compartida sobre l'importància de formar a tot l'alumnat en EI.
	Capacitat d'adaptació als canvis, el treball en equip i el treball amb les tecnologies	La prova (PAP), ja ha produït una millora en el perfil de l'alumnat.

Taula 103 : Limitadors i facilitadors del perfil personal i professional del professorat universitari i l'alumnat.

7.3. Comparar el perfil competencial proposat pels experts amb les Competències en Educació Inclusiva desenvolupades en la formació inicial.

L'alumnat informant en aquesta recerca —315 en total que cursaven l'últim any dels seus estudis del Grau d'Educació Primària— ha indicat, de manera majoritària, que perceben **un bon domini** competencial en Educació Inclusiva **en tres dels set àmbits** totals. Aquests àmbits corresponen al de *competències personals*, al de les competències relacionades amb els *valors i ètica* i finalment al de les competències relacionades amb les *tecnologies*. Així mateix, ha indicat un **domini suficient en els àmbits** competencials de *l'avaluació, pedagògic-didàctic, treball en equip i, finalment, lideratge*. Tenint en compte, que en aquest estudi, la percepció del domini es relaciona amb com es senten de preparats per aplicar l'àmbit competencial a l'aula/centre escolar, que l'alumnat percebi que domina d'una manera suficient quatre dels set àmbits competencials, ens indica que caldria millorar la percepció de l'alumnat per tal que surtin dels Graus d'Educació Primària sentint-se completament preparats en comptes de «suficientment preparats». Tanmateix, assumim, tal com ens indica Freixa (2017):

“no es pot pretendre que en la formació inicial del futur docent, aquest pugui adquirir totes les competències que necessitarà pel seu exercici professional (Perrenoud, 1994). Aquesta afirmació roman també vàlida en l'actualitat per dues raons. La primera és que realment una competència es posa en joc en el moment de l'exercici professional (...). Les competències impliquen un conjunt integrat de sabers conceptuals, procedimentals i actitudinals, es mobilitzen davant situacions i contextos determinats, requereixen d'un ús flexible i reflexiu i no mecànic i permet un acompliment eficaç o amb èxit. Trobem la segona raó en la societat canviant i complexa d'avui en dia en la que emergeixen ràpidament noves necessitats a les que donar resposta (...) per això, aquest professional necessitarà adquirir noves competències i actualitzar-ne unes altres (...). Significa que el docent ha de ser una persona preparada per un aprenentatge eficient al llarg de tota la vida i que sàpiga combinar la competència amb la capacitat d'innovació.” (Freixa, 2017:30).

Abans de reflexionar sobre els diferents àmbits competencials, creiem convenient apuntar sobre el que ens indica Freixa (2017), centrant-nos en el fet que el futur docent, per esdevenir un bon professional, ha de ser capaç de combinar les diferents competències professionals amb la capacitat d'innovació. En aquest sentit, l'alumnat indica que se sent molt preparat per cercar altres maneres d'actuar (innovar) que facin possible que tots els infants puguin sentir-se una part important de l'escola en algun moment donat de les seves vides. Tanmateix, considera una valoració insuficient de la competència, aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives, pel que fa a la formació rebuda i a la percepció del seu domini. Tot i que investigar i innovar són accions diferents, la capacitat d'investigar és necessària per a proposar innovacions i justificar de manera argumentada la seva necessitat i el seu impacte. Des d'aquesta perspectiva, l'alumnat se sentiria preparat, per tant, per una innovació més relacionada amb valors i actituds, però no per millorar les pràctiques educatives inclusives. Tal com ens indiquen Moreno i Azcárate: “les diferents creences sobre l'aprenentatge es relacionen amb la idea que tenen professorat i alumnat sobre com s'aprèn, de les possibilitats d'enraonar i investigar, de la capacitat creativa, de l'autonomia i de l'independència de descobrir nous conceptes” (Moreno i Azcárate, 2003:267). A partir de la reflexió dels autors podríem relacionar el que ja indicàvem anteriorment. Sembla que tot i l'evolució de la universitat en l'àmbit metodològic es fa palesa una concepció que no acaba d'atorgar autonomia a l'alumnat a diferents nivells i acaba afectant la seva capacitat de crítica i innovació, competències imprescindibles tal com apunta Freixa (2017) per evolucionar com a professional. Hem atorgat importància a aquesta reflexió inicial, ja que tal com apuntàvem en el marc teòric, l'Educació Inclusiva és considerada una innovació. Per tant, anirem veient en aquest punt que la realitat esmentada va impactant en els diferents àmbits competencials.

Endinsant-nos novament en les percepcions que l'alumnat ha indicat sobre el domini dels diferents àmbits competencials, aquestes coincideixen amb un estudi similar que Garzón, Calvo i Orgaz (2016) van realitzar en el context espanyol. Determinen que els docents, en general, mostren una actitud i valors afavoridors dels processos inclusius i dels seus principis. Tanmateix, mostren un ús moderat d'estratègies pràctiques inclusives a les seves aules. Justifiquen en la recerca els resultats amb la possible hipòtesi que les estratègies que utilitzen —en major mesura— es relacionen amb aquelles que requereixen menys temps de preparació i menys recursos, tant materials com personals. Així i tot, els resultats d'aquesta recerca assenyalen que els futurs mestres ja perceben un baix domini, així com la percepció d'un desenvolupament formatiu inferior de les competències relacionades amb les estratègies esmentades. En aquest sentit, aquesta recerca aportaria una altra possible hipòtesi: que el mestre novell no apliqui les diferents estratègies relacionades amb la pràctica inclusiva a les aules es pot deure també a un baix desenvolupament de les diferents competències en la formació inicial dels futurs mestres. En la mateixa línia, els resultats coincideixen amb l'estudi realitzat per Negrillo i Iranzo (2009), el qual esmenta que els mestres novells tenen una autopercepció de baix domini competencial pel que fa a l'atenció a la diversitat, la tutoria i la interculturalitat. Tenint en compte que la universitat, en les seves guies docents, ha prioritzat aquest àmbit i que és el que conté un major nombre de competències relacionades directament amb la transferència i concreció a l'aula de processos educatius inclusius, cal una reflexió per part de les institucions encarregades de la formació inicial per tal de millorar la formació inicial de l'àmbit pedagògic-didàctic. Tanmateix, que l'alumnat d'aquesta recerca indiqui una bona percepció del domini **de l'àmbit actituds i valors** és un resultat afavoridor pels processos inclusius, ja que tal com indiquen alguns autors (Batsiou, Bebestos, Panteli i Antoniou, 2008; González-González, 2008; De Boer, Pijl i Minnaert, 2011; Booth i Ainscow, 2011; Jordan, Schwartz i McGhie-Richmond, 2009) configuren una de les variables més importants per tal de facilitar o dificultar els processos inclusius en els centres escolars i, per tant, s'han de tenir en compte en la formació inicial dels mestres.

Un altre àmbit que l'alumnat ha indicat que té un domini suficient és l'àmbit competencial del **lideratge**. Freixa (2017) assenyalava que els mestres del Grau d'Educació Primària no només perceben un baix domini de l'àmbit competencial del lideratge sinó que també creuen que és l'àmbit competencial menys important. Segons l'estudi de Freixa, això és degut a una visió del lideratge directiva i no sistemàtica. En la nostra recerca, el lideratge es relaciona amb processos de col·laboració amb les famílies, la creació d'una cultura i clima de centre inclusiu, una planificació conjunta amb tots els agents que intervenen en els processos d'Educació Inclusiva, la comunicació a l'alumnat de les seves capacitats i, finalment, amb el lideratge d'entorns amb principis inclusius. En aquesta recerca, l'alumnat només se sent capaç de liderar entorns educatius amb principis inclusius. Aquests resultats coincideixen amb la hipòtesi de Prats (2016), que indica que el lideratge està lligat a altres capacitats, ja que les competències que ha indicat l'alumnat que domina són les que ha indicat també que se sent preparat per liderar, en aquest cas, les que es relacionen de manera directa amb l'àmbit competencial de valors i ètica. Dit d'una altra manera, aquesta recerca ens indica que per percebre la capacitat de liderar primer s'ha de tenir la percepció d'un bon domini competencial dels àmbits que impliquen aquest lideratge. Si el lideratge es relaciona amb el foment d'un clima inclusiu al centre escolar, si es té una percepció que no es domina les competències que requereixen aquesta tipologia de lideratge, s'acabarà tenint la percepció que «no sóc capaç de liderar». Cal destacar, l'aportació d'una professora universitària que imparteix una assignatura específica relacionada amb l'Educació Inclusiva. La seva resposta indica que la universitat té una dificultat generalitzada a l'hora de formar alumnat amb capacitats transformatives i de lideratge en els centres escolars. Tot i que correspon només a l'aportació d'una persona, i, per tant, no és conclouent ni es pot generalitzar, el que explicita coincideix amb els resultats anteriors i expressa una possible hipòtesi del perquè dels resultats. Una altra aportació que ens indica una hipòtesi diferent és la percepció que ha indicat part del professorat universitari entrevistat sobre l'alumnat. Han indicat que l'alumnat demostra una motivació vocacional a l'hora de “ser mestre” però amb un concepte interioritzat de què significa “ser

mestre”, el qual s’allunya de la visió del mestre com un agent de canvi i millora social. Considerem imprescindible que els docents comparteixin la idea que l’escola ha de tenir professionals preparats per donar resposta als reptes que planteja la societat, els quals cada cop canvien de manera més ràpida i que, tal com apunta Trepas (2006), algunes de les dificultats en l’aprenentatge es deriven dels canvis socials i dels seus valors dominants. La societat ja està exigint formar docents que puguin facilitar al seu alumnat aprenentatges per la vida, per ser persones, per realitzar un ofici i sobretot alumnat que sigui capaç d’aprendre per ell mateix (Bazdresch, 2001). Així mateix, que l’alumnat tingui una baixa percepció del domini d’aquest àmbit dificulta, tal com indiquen Duran i Giné (2011), la transformació inclusiva de les aules i dels centres educatius. En aquesta línia, Booth i Ainscow (2011) afegeixen a aquesta reflexió que en el camp de l’Educació Inclusiva s’espera dels mestres que puguin contribuir al lideratge de la construcció d’una cultura de centre basada en els valors inclusius, en la implementació de polítiques escolars que recolzin a l’alumnat i en activitats d’ensenyament-aprenentatge que responguin a la diversitat. Probablement, l’alumnat tingui dificultats per trobar escoles amb aquestes característiques quan realitzen pràctiques, per tant, el context universitari ha d’assumir un paper protagonista en l’assumpció del domini d’aquestes competències per part de l’alumnat.

Pel que fa a les **competències** que l’alumnat ha indicat que cal una millora de la seva percepció del domini, ens hem adonat que aquestes coincideixen en els diferents àmbits, podent delimitar-les en sis tipologies de competències:

1. El treball amb les famílies.
2. La capacitat de la gestió d’una aula inclusiva i l’aplicació d’estratègies diversificades inclusives.
3. El treball amb els companys i altres serveis de suport a la inclusió.
4. Compartir materials i estratègies amb els companys/es.
5. Realitzar avaluacions compartides.
6. El foment d’un clima i cultura inclusius.

Aquests resultats coincideixen amb altres estudis sobre les necessitats del professorat novell (Arends i Rigazio-DiGilio, 2000; Britton i altres, 2002, citat per Freixa, 2017) que assenyalen com a necessitats del mestre novell com gestionar l’aula, l’estrès i el temps, com motivar i relacionar-se amb l’alumnat, com relacionar-se amb les famílies i finalment com relacionar-se amb els companys i directius. Tres de les competències assenyalades com a coincidents en els diferents àmbits es relacionen de manera directa amb l’àmbit competencial *del treball en equip i cooperació*. Aquests resultats es podrien relacionar amb un concepte d’individualitat de la professió del mestre. De fet, fa temps, que s’està indicant que la docència és moltes vegades en la pràctica una professió solitària. Lortie (1975) assegura que aquest aïllament genera resistències al canvi:

“L’aïllament professional dels mestres limita l’accés a noves idees i millors solucions i fa que el cansament s’acumuli interiorment generant resistència a l’innovació educativa” (citada per Fullan i Hargreaves, 1999:23)

Estudis més recents confirmen que en l’actualitat la majoria del professorat treballa sol i desconnectat dels seus companys equiparant la professionalitat amb l’autonomia i tot i que es dona més a l’etapa educativa de l’educació secundària, a l’educació primària segueix tenint un predomini (Bolívar i Bolívar-Ruano, 2016; Lavié, 2004). Tot i que els mateixos estudis conclouen que

quan els professionals comparteixen els seus sabers pràctics sobre els processos d’ensenyament-aprenentatge dels estudiants té un impacte en la qualitat de l’educació.

Tal com apuntàvem en el marc teòric, l’Educació Inclusiva és considerada una innovació. Els processos d’Educació Inclusiva en els centres educatius requereixen una visió de l’educació com a quelcom comunitari (mestres treballant conjuntament a les aules, compartint materials, famílies participant del procés d’E-A, entitats dels barris interrelacionades amb l’escola...). Les institucions encarregades de la formació inicial dels futurs mestres han d’oferir patrons de referència sobre una pràctica educativa oberta a la comunitat educativa amb organitzacions que segueixen jerarquies horitzontals i espais físics oberts i flexibles que afavoreixin constantment la cooperació i interrelació entre tots els membres de la comunitat educativa.

Cal destacar que en l’àmbit de *valors i ètica i personals*, la competència que l’alumnat ha assenyalat que domina menys correspon a *actuar de manera autònoma i reflexiva*. La Unió Europea, en el *marc de l’Estratègia Europea 2020 (ET-2020)*, destaca la competència “actuar amb autonomia en la presa de decisions i assumir la responsabilitat dels seus actes” en la dimensió de les competències personals. Freixa, en el seu estudi indica que els centres docents analitzats hi atorguen una importància elevada per les seves múltiples implicacions en la tasca professional del mestre, ja que l’autonomia implica la capacitat d’organitzar els recursos, el temps, orientar les seves accions per tal d’assolir diferents objectius, ser crítics, innovar:

“El desenvolupament autònom d’aquesta funció complexa es fonamenta en altres competències, com el coneixement del currículum, una comprensió profunda dels processos d’aprenentatge i com millorar-los des de la pràctica (l’ensenyament), la presa de decisions sobre les estratègies didàctiques (metodologia docent), que han de ser coherents amb el projecte del centre, l’etapa educativa i la complexitat de situacions del grup; i, per últim la presa de decisions sobre l’avaluació del procés d’aprenentatge” (Freixa, 2017:70).

En aquesta recerca es fa evident que la formació té un impacte **en el domini** de les competències en Educació Inclusiva, ja que l’alumnat que realitza més hores de formació específica sobre Educació Inclusiva té una percepció del domini més elevada. En aquesta línia, són diferents els autors que han afirmat que la formació impacta de manera directa en la percepció del domini (González Tirados, 1989, citat per Tejedor-Tejedor, 2003:6). Si es volen mestres generalistes inclusius, s’hauria de començar a plantejar una formació inicial en la qual les hores formatives sobre Educació Inclusiva es plantegessin de manera similar per a tots els mestres, ja que segons Echeita i Verdugo (2004), aquesta formació fragmentada disminueix la capacitat del professorat generalista que, com que no reben la mateixa formació que el mestre especialista, no se sent capacitat per atendre la diversitat a l’aula. De fet, la nostra recerca ens indica que aquest plantejament ha fet que la formació inicial de les diferents Competències en Educació Inclusiva es realitzi en les diferents universitats públiques catalanes a través d’assignatures i d’una manera desconnectada entre elles tal com veurem més endavant.

Per altra banda, delimitar la tipologia de mancances —pel que fa a la percepció del domini dels àmbits competencials i competències per part de l’alumnat informant d’aquesta recerca— ens ha indicat quines millores són necessàries en el desenvolupament competencial en **el context formatiu (aula universitària i centre de pràctiques)**, i més si tenim en compte que un dels principals resultats de la nostra recerca ha estat la correlació existent entre aquests dos contextos formatius i la percepció del seu domini. És a dir, la formació rebuda impacta en tots els àmbits competencials en el domini final que l’alumnat percep que té. Tanmateix, les correlacions resultants han indicat que el **context formatiu del centre de pràctiques** correlaciona sempre amb major grau que el **context formatiu de l’aula universitària**, en el domini de les competències en Educació Inclusiva.

La importància i percepció d'un major desenvolupament per part del pràcticum, s'ha indicat ja, en altres estudis (Armengol et al., 2007; González-Garzón i Laorden, 2012), que diuen que l'alumnat sol percebre l'àmbit pràctic com aquell que els hi aporta un major aprenentatge i desenvolupament de les competències.

Aquesta recerca aporta recursos vàlids per tal de delimitar quins punts forts i quins punts dèbils ha mostrat el context de l'aula universitària, així com el context del centre de pràctiques a l'hora de desenvolupar de manera concreta les 51 competències que configuren el perfil competencial inclusiu proposat. A partir de l'anàlisi de les competències que l'alumnat ha indicat un major i menor desenvolupament en tots els **àmbits competencials**, i per a tots dos contextos formatius, es poden delimitar un seguit de punts forts i punts dèbils de cada un dels contextos en el desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva:

Context Aula Universitària	Context Centre De Pràctiques
Punts forts	Punts forts
El treball dels valors inclusius.	Desenvolupament dels valors personals i professionals, així com l'autocrítica.
L'aprenentatge cooperatiu entre companys i estratègies per compartir materials i aprenentatges.	Identificar les capacitats de l'alumnat.
Avaluació activa per part de l'alumnat	Liderar entorns educatius amb valors inclusius
Punts dèbils	Punts dèbils
El treball així com la capacitat de liderar processos inclusius en col·laboració amb les famílies	Traspasar a l'alumnat i a les famílies altes expectatives sobre el progrés de tot l'alumnat
El treball coordinat i el lideratge amb altres membres de la comunitat educativa.	El treball coordinat i el lideratge amb altres membres de la comunitat educativa i amb els/les companys/es.
La formació en tècniques de mediació per a la gestió i resolució de conflictes.	Investigar per millorar les pràctiques
L'ús d'eines d'avaluació de polítiques, cultures i pràctiques inclusives en els centres educatius.	Potenciar un clima de centre inclusiu Participar en activitats d'avaluació compartida de la docència i la d'altres

Taula 104: Punts forts i punts dèbils en els contextos formatius en el desenvolupament de les CEI.

Per tant, el **context formatiu de l'aula universitària** de les diferents universitats analitzades està contribuint a formar futurs mestres amb una bona predisposició a l'hora de treballar l'Educació Inclusiva a l'aula i al centre escolar. S'ha de tenir en compte, tal com apuntàvem anteriorment, que si l'actitud inclusiva dels mestres, un cop inicien la seva professió, depèn de la disponibilitat de recursos, el suport i el temps disponible als centres escolars (Cardona, 2006; Cook i Cameron, 2010), la formació inicial del futur mestre envers els valors i les actituds requereix un treball coordinat amb els centres educatius per tal d'afavorir els processos inclusius. El professorat universitari —concretament tot el professorat que imparteix les assignatures específiques obligatòries relacionades amb Educació Inclusiva— ha indicat que l'objectiu principal de la seva assignatura és el foment d'unes actituds afavoridores dels processos d'Educació Inclusiva entre el seu alumnat.

Els resultats de les valoracions per part de l'alumnat de les Competències en Educació Inclusiva, analitzats de manera més concreta, "en el capítol 6 de Resultats", per a cada una de les **competències** han indicat coincidències en tots **dos contextos formatius analitzats** (aula universitària i centre de pràctiques) pel que fa a les competències les quals requereixen una millora del seu desenvolupament. Aquestes es relacionen amb *la gestió de l'aula, la relació amb l'alumnat,*

les famílies, altres professionals i, finalment, *la promoció d'una cultura inclusiva*. En canvi, pel que fa a les competències més desenvolupades, existeixen diferències entre tots dos contextos. Pel que fa **al context de l'aula universitària** es desenvolupen sobretot les competències relacionades amb els *processos d'Ensenyament-Aprenentatge, la cooperació i valors relacionats amb compartir coneixements, estratègies i materials entre companys, així com una avaluació activa per part de l'alumnat*. En canvi, el context **formatiu del centre de pràctiques** està desenvolupant, sobretot, *estratègies d'autocrítica i millora professional per tal de poder identificar les diferents capacitats de l'alumnat i el lideratge relacionat amb els valors i actituds educatives*. Aquest resultat reforça el que s'apuntava anteriorment: l'alumnat percep un domini alt de les competències relacionades amb les actituds i valors i es veu capaç de dur a terme el lideratge.

S'han trobat coincidències en algunes de les competències que l'alumnat d'aquesta recerca ha indicat que requereixen un major desenvolupament en el context del centre de pràctiques i en les competències que han indicat mestres que ja fa temps que estan en actiu en l'estudi realitzat per González-Gil, Martín-Pastor i Poy (2019). L'objectiu principal d'aquest estudi és discernir quines barreres i facilitadors perceben els mestres a l'hora d'aplicar l'Educació Inclusiva a l'aula. Els diferents informadors de la recerca indiquen que: 1) existeix una falta de formació inicial en qüestions pedagògiques bàsiques, les quals aporten recursos per programar els processos d'Ensenyament-Aprenentatge, 2) es treballa de manera separada en els centres educatius, en comptes de treballar a partir d'un procés de col·laboració i responsabilitat compartida per tal de garantir els principis d'igualtat i equitat. 3) un suport molt escàs i poca comunicació per part de les famílies dels infants amb NEE.

Podem concloure, doncs, que existeix una interrelació entre la formació que ha rebut l'alumnat i la seva percepció del domini, ja que les necessitats de millora dels àmbits valorats com a poc desenvolupats són —pràcticament— les mateixes en les tres variables analitzades (formació en el context de l'aula universitària, formació al centre de pràctiques i percepció del domini). Aquests resultats reforcen la idea que la formació inicial en Educació Inclusiva, amb l'objectiu de consolidar competències professionals inclusives que es puguin transferir a l'aula posteriorment, requereix un treball coordinat entre el vessant teòric (aula universitària), pràctic (centre de pràctiques) i el coneixement i avaluació de la percepció del domini de l'alumnat en relació amb les Competències en Educació Inclusiva. Així mateix —i des de la lògica de l'adquisició i desenvolupament de competències—:

"Zabalza (2009: 58) ens destaca que aquest període de formació pràctica ha d'implicar saber més (saber coses que abans no se sabien), saber fer més (saber gestionar recursos amb una destresa superior a la que es posseïa i amb més capacitat d'utilitzar aquests recursos en contextos reals), ser millor un mateix (sentir-se més satisfet, més complet, més proper a la idea del professional en què convertir-se) i estar en millors condicions de treballar i col·laborar amb altres persones" (Citat per Tejada i Ruiz, 2013:100).

Una de les premisses indispensables per tal d'assolir un treball coordinat és el d'adoptar un plantejament de cultura dialògica i d'avaluació sistemàtica entre tots dos contextos i la percepció del domini per tal de millorar el desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva. No hem aconseguit trobar d'altres recerques que comparin les tres variables (formació a l'aula universitària, formació al centre de pràctiques i percepció del domini) tal i com hem fet en la nostra recerca. Això vol dir que probablement no existeix un treball estructurat que avaluï les percepcions de l'alumnat pel que fa a el domini i el desenvolupament dels diferents contextos de les Competències en Educació Inclusiva en les universitats públiques catalanes presencials. Sense aquesta tasca, són inexistents les dades que ens permeten organitzar la formació inicial de l'alumnat entorn de la seva pròpia realitat teòrico-pràctica i professional. Diferents autors ja han indicat que la reflexió i anàlisi ha de

ser un hàbit fonamental dels docents, ja que les pràctiques sense reflexió guiada corren el risc de convertir-se en experiències no significatives, en lloc d'assolir l'objectiu de permetre als mateixos alumnes reflexionar sobre qui són i com s'assumeix la diversitat a les aules (Brownell, Ross, Colón i McCallum, 2005; Parrilla, 1999). En la mateixa línia i tal com ens indica Álvarez -Álvarez:

“el problema que la universitat i l'escola siguin contextos que conreen la teoria o la pràctica respectivament, pot ser superat a través de la proposta de Huberman i Levinson (1988), els quals plantegen generar acords entre institucions i els seus professionals i de Korthagen (2007), que planteja buscar assessorament dins la universitat per al desenvolupament de processos d'autoavaluació en centres. La difícil comunicació entre teòrics i pràctics també pot ser enfrontada des de qualsevol de les propostes” (Citat per Álvarez i Álvarez, 2015:189).

Un altre model que pot millorar la integració entre la teoria i la pràctica interprofessional, així com superar la fragmentació epistemològica i professional, és el *Model del Pràcticum Integrador* (Armengol, Canals, Gairín, Jariot, Massot, Rodríguez i Sala, 2007). Aquest model té com a objectius principals: 1) millorar la integració entre la teoria i la pràctica professional, 2) crear material docent orientat a la millora de la formació dels estudiants en pràctiques i a l'orientació i seguiment de les tutories realitzades als centres, 3) millorar les competències professionals dels futurs titulats i 4) establir grups de treball estables d'innovació docent interdepartamental que, conjuntament amb professionals externs, afavoreixin i dinamitzin l'actualització de les titulacions.

Per tal de concloure les reflexions sobre els resultats de les valoracions de les Competències en Educació Inclusiva per part de l'alumnat i amb la finalitat d'apropar la realitat pràctica i professional dels mestres en l'etapa educativa d'Educació Primària, hem volgut prendre com a referència algunes de les aportacions d'Álvarez, Grau i Tortosa (2014), sobre les competències que el futur mestre hauria de dominar per tal de treballar de manera sòlida els processos d'Educació Inclusiva en els centres educatius:

- a. Exercir un lideratge eficaç
- b. Treballar les actituds de manera prioritària.
- c. Elaborar un projecte educatiu inclusiu.
- d. Conèixer els recursos personals i materials interns del centre.
- e. Gestionar els elements de suport externs necessaris.
- f. Treballar de manera coordinada i col·laborativa.
- g. Establir una relació i coordinació amb els agents externs que puguin col·laborar i desenvolupar la inclusió de manera conjunta (família, administració, altres professionals).
- h. Gestió i control de la convivència interna del centre, planificant i desenvolupant programes de transició i convivència, apostant per la mediació escolar.
- i. Avaluació dels processos i formativa.

Un altre factor que pot influir en el desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva en l'alumnat és la **percepció** que té **el professorat universitari del desenvolupament** de les diferents competències que està exercint en l'aula universitària a través de les diferents assignatures impartides. En aquesta línia, els resultats han mostrat que el professorat universitari ha valorat el desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària com a ben desenvolupat en tots els àmbits competencials. Per tant, existeix un biaix entre les percepcions de tots dos agents (professorat universitari i alumnat), el qual podria suposar dificultats

a l'hora de detectar, per part del professorat universitari, quines competències en Educació Inclusiva requereixen d'un major desenvolupament en el context de l'aula universitària.

Tanmateix, tots dos agents han coincidit en indicar quines competències són les que el context universitari ha desenvolupat en major i menor grau, per tant, podem concloure que aquelles competències en les quals tots dos agents coincideixen requereixen segur d'una millora. En aquest sentit, caldria destacar el treball amb les famílies, ja sigui un treball per tal d'afavorir entorns educatius inclusius, així com per comunicar a les famílies les capacitats de l'alumnat, liderar amb les famílies processos d'inclusió educativa i social i dur a terme activitats d'avaluació compartides. Diferents estudis (Porter i Towell, 2017; Simón, Giné i Echeita, 2016a; UNICEF, 2014) ja han indicat que el treball amb les famílies per a la millora de l'Educació Inclusiva és una tasca pendent. En un dels estudis més recents, les seves autores (Simón i Barrios, 2019) identifiquen quina col·laboració haurien de tenir exactament les escoles i les famílies i l'escola. Destaquen que haurien d'actuar totes dues com a corresponsables, promotores i de manera col·laborativa per tal d'eliminar barreres i treballar d'una manera sostenible en la transformació dels centres escolars, cap a centres més inclusius. En definitiva, apoderar a les famílies en tot el procés. És imprescindible, doncs, que el context universitari millori la seva formació inicial envers la relació amb les famílies, entenent que encara que el contacte es tingui en el centre de pràctiques, “les institucions que comparteixen creences que les famílies són un gran valor, una font de recursos, part de la comunitat, membres igualitaris, i corresponsables en la tasca educativa, s'asseguren de convidar-les i incloure-les en els processos d'ensenyament-aprenentatge, així com en els diferents espais de l'escola” (Simón i Barrios, 2019:52).

A continuació, es presenten les barreres i els facilitadors extrets dins d'aquest objectiu, relacionat amb el desenvolupament de les competències en el context formatiu universitari i el del centre de pràctiques:

	Alumnat	Professorat
LIMITADORS	Percepció que les CEI requereixen un major desenvolupament a l'aula universitària.	Percepció que les CEI requereixen un major desenvolupament a l'aula universitària.
	Valoració insuficient en l'àmbit del lideratge en la formació del context de l'aula universitària.	Percepció en tots els àmbits del desenvolupament de les CEI en el context de l'aula universitària major en comparació amb la percepció de l'alumnat.
	Percepció del domini i del desenvolupament de les CEI dels àmbits formatius en general suficient.	El gran nombre d'alumnat matriculat dificulta una metodologia inclusiva dins de les aules universitàries. Es requereix d'un treball més coordinat per part de la universitat amb associacions, entitats, els centres de pràctiques per afavorir la FI en CEI.
FACILITADORS	Valoració bona de les competències personals i d'actituds i valors.	Aprofitament de les experiències sobretot del centre de pràctiques per treballar-les en el context de l'aula universitària.
	Percepció que el centre de pràctiques desenvolupa en major grau les CEI.	Percepció que el centre de pràctiques desenvolupa en major grau les CEI

Taula 105: Facilitadors i limitadors en el desenvolupament competencial en Educació inclusiva en el context formatiu universitari i el del centre de pràctiques

7.4. Identificar les principals característiques de la formació inicial impartida en les Competències d'Educació Inclusiva en els Graus d'Educació Primària

La revisió dels plans d'estudi i de les guies docents de les diferents universitats participants indiquen que en els Graus de Magisteri d'Educació Primària es segueix perpetuant la visió d'un professorat generalista i professorat especialista, tal com succeïa amb l'organització dels estudis de diplomatura de magisteri abans de la implementació dels Graus. Tanmateix, amb matisos que indiquen un lent apropament a la inclusió de temàtiques relacionades amb l'Educació Inclusiva, ja que en totes les guies docents apareixen d'una manera o altra. Segons Izuzquiza, Echeita i Simón (2015), existeixen dos plantejaments possibles en l'organització de la formació inicial envers les Competències en Educació Inclusiva: el model dual de formació i un model integrat de formació. El model dual només l'ofereix una de les universitats participants en aquesta recerca i consisteix en realitzar les pràctiques educatives al mateix temps que s'ofereix la formació en el context universitari. El model integrat permet la possibilitat d'oferir dues tipologies de formació en Educació Inclusiva. En la primera, la formació de les competències es realitza a través de mòduls o assignatures específiques, mentre que en la segona, s'ofereix una formació transversal en Educació Inclusiva al futur mestre. Actualment, no existeix un consens sobre quin model és el més adequat. Més aviat el contrari. En primer lloc, trobem els defensors d'un model transversal i integral (Comissió Europea, 2017; Leiva i Gómez, 2015) en el que totes les assignatures tracten implícitament i explícitament l'Educació Inclusiva; i, en segon lloc, hi hauria els que consideren que la transversalitat pot ser perillosa, ja que les responsabilitats compartides acaben sent responsabilitats de ningú (Izuzquiza et al., 2015). Per a nosaltres —i reprement la dicotomia existent entre el professorat generalista i el professorat especialista— creiem que s'hauria d'aconseguir que totes les assignatures tinguessin present de forma explícita contingut relacionat amb els processos d'inclusió per tal de trencar amb la dicotomia mestre generalista i mestre especialista (Leon, 2011). De fet, la revisió dels plans d'estudi ens han indicat que les universitats participants ofereixen en els quatre anys que duren els Graus, només una assignatura obligatòria relacionada amb aquesta temàtica. Per tant una oferta insuficient. Aquests resultats coincideixen amb l'estudi realitzat per Vélez, Tárraga, Fernández i Sanz (2016) on, a partir de l'anàlisi dels plans d'estudi a Espanya i en relació amb la FI en EI, afirmen:

«El Pla de Bolonya va suposar ampliar de tres a quatre els cursos de formació inicial dels futurs mestres, l'educació inclusiva no és un assumpte que hagi guanyat pes en els plans d'estudi. De fet, en alguns casos fins i tot ha perdut importància, cosa que denota clarament que la formació del professorat en educació inclusiva no ha estat, ni de bon tros, una prioritat per als que han dissenyat el currículum» (2016:89).

A banda de la importància atorgada a l'Educació Inclusiva en els diferents plans d'estudi, un aspecte que ens ha cridat l'atenció és la nomenclatura utilitzada per referir-se a les assignatures relacionades amb l'Educació Inclusiva. Es poden observar en el redactat de les diferents guies docents paraules com: *difficultats*, *trastorns*, *diferències* i fins i tot *integració* en comptes d'*inclusió*. Caldria, doncs, revisar amb profunditat la nomenclatura emprada, el nombre de crèdits assignats a les diferents assignatures per tal de donar-li una perspectiva més inclusiva, ja que el llenguatge és molt important quan es parla d'Educació Inclusiva.

Per altra banda, l'anàlisi de les competències relacionades amb l'Educació Inclusiva que es troben en les guies docents proposades per les diferents universitats coincideixen amb els resultats obtinguts amb la tècnica Delphi. En les guies docents, els àmbits competencials pedagògic-didàctic i personals són els que més competències contenen. Això ens indica que les universitats atorguen major rellevància i/o pes a aquests dos àmbits en la formació inicial en Educació Inclusiva dels Graus d'Educació Primària. Tanmateix, i pel que fa a l'àmbit de les competències personals ha tingut lloc un debat entre les diferents persones expertes sobre si cal atribuir a la universitat una formació de les

competències relacionades amb aquest àmbit. El grup d'experts participants en la tècnica Delphi ha mostrat el seu desacord, argumentant que les competències personals han d'estar ja resoltes abans de l'accés als estudis universitaris. Aquesta opinió coincideix amb altres autors els quals creuen que les competències personals relacionades amb els atributs de les persones tals com la personalitat, la motivació, les creences i la seva disposició s'haurien de valorar a través d'una selecció inicial (Sackett, Lievens, Van Iddekinge i Kuncel, 2017). Així mateix, els àmbits els quals les CEI han tingut menys presència en les guies docents corresponen a l'àmbit tecnològic, avaluació i lideratge.

Després de l'anàlisi de les guies docents seria convenient fer una revisió per tal d'adequar-les al context de les diferents universitats, ja que s'ha asseverat que en les diferents guies es repeteixen algunes de les competències redactades entre les diferents universitats.

Sens dubte, la coordinació del Grau d'Educació Primària té un rol rellevant en l'organització de la Formació Inicial, tant pel que fa a la revisió i coordinació del pla docent, com per la proposta d'activitats concretes que complementin i/o reforcin el desenvolupament de les competències i objectius específics contemplats en les diferents guies docents. Les respostes per part del professorat universitari han indicat que no solen haver-hi propostes per part de la coordinació del Grau d'Educació Primària que afavoreixin activitats formatives, seminaris, xerrades, etc. relacionades amb el desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva. Això podria estar relacionat amb què el mateix professorat tampoc està interessat en rebre'n.

Un altre aspecte que cal tenir en compte en l'organització de la Formació Inicial en Competències en Educació Inclusiva correspon a l'organització de les pràctiques que realitza l'alumnat universitari, ja que formen part del procés formatiu en Competències en Educació Inclusiva. Les respostes ens han indicat que, en relació amb les especificitats organitzatives de cada universitat envers el Pràcticum, només una universitat ofereix una modalitat formativa anomenada *dual*. En aquesta modalitat, l'alumnat cursa la teoria i la pràctica de manera simultània, amb una càrrega lectiva molt similar entre la formació rebuda a l'aula universitària i la formació rebuda al centre de pràctiques. Aquesta modalitat té, a més, la particularitat que els centres de pràctiques han de fer una formació especialitzada per formar els mestres que cursen els seus estudis en la modalitat de dual. Sens dubte, la selecció dels centres de pràctiques tenint en compte si són centres més o menys inclusius és molt complexa. Primerament, perquè la universitat es troba limitada davant la demanda per part de l'alumnat que necessita fer pràctiques en comparació amb l'oferta de centres per realitzar les pràctiques disponibles; en segon lloc, perquè és obligatori acollir-se a un llistat facilitat pel Departament d'Educació de diferents centres acreditats; i, en tercer lloc, els centres de pràctiques són centres en constant moviment, fet que dificulta assegurar que sigui un centre inclusiu, any rere any.

De manera majoritària, han considerat que els centres de pràctiques han anat millorant les seves pràctiques educatives envers l'Educació Inclusiva, tot i que la gran majoria d'aquests centres requereixen processos temporals més llargs per tal d'assolir la qualitat de "centres educatius inclusius". Una de les universitats participants ha indicat que les diferents pràctiques que realitza l'alumnat no s'aprofiten d'una manera transversal per treballar i reforçar les Competències en Educació Inclusiva. Les respostes han assenyalat també que si en algun cas les pràctiques s'aprofiten per treballar les Competències en Educació Inclusiva, sol ser una decisió individual i, per tant, no existeix una coordinació entre el professorat universitari.

Finalment, i pel que fa a la concreció i aplicació de propostes formatives innovadores envers la formació inicial en Educació Inclusiva en els Graus d'Educació Primària, les facultats d'educació no solen obtenir subvencions relacionades amb aquesta temàtica, malgrat que totes elles disposen de grups de recerca que treballen de forma més o menys directa l'Educació Inclusiva, essent aquests grups els que faciliten la visualització de l'Educació Inclusiva en el context universitari.

A continuació, es presenten les barreres i els facilitadors vers l'Educació Inclusiva tenint en compte com està organitzada la formació inicial dels mestres en la universitat:

LIMITADORS	FACILITADORS
Percepció d'una dificultat d'organització transversal de la FI en EI	S'observa que a les guies docents hi ha competències relacionades amb EI
Manca d'una presència generalitzada de l'EI en les guies docents	Existència pla d'igualtat de gènere 2020- 2023, Generalitat de Catalunya.
Manca de propostes innovadores que reforcin la FI de les CEI	S'ofereix la menció relacionada amb EI
Dificultats en la selecció de centres de pràctiques que siguin inclusius	Proposta formativa DUAL.
	Percepció general que els centres de pràctiques han anat millorant les seves pràctiques inclusives.
	La gran majoria d'universitats han indicat tenir molt present el treball coordinat amb el pràcticum en la FI de les CEI.

Taula 106: Facilitadors i limitadors de l'organització de la formació inicial en Educació inclusiva.

7.5. Analitzar els facilitadors i les barreres en la formació inicial del futur mestre en Competències en Educació Inclusiva dins dels estudis universitaris

Tal com s'ha comentat a l'inici del capítol, els facilitadors i les barreres vers l'Educació Inclusiva en la formació inicial dels mestres han estat tractats al llarg dels punts anteriorment desenvolupats, ja que ens permetia una major comprensió en estar contextualitzats en cadascun dels objectius. Tanmateix, es creu oportú recollir els facilitadors i les barreres extrets dels instruments per recollir la informació emprada en la recerca, especialment aquella informació que ens ha proporcionat l'alumnat, el professorat i la documentació de cada universitat.

LIMITADORS	Poca motivació per formar-se en Educació Inclusiva.
	Dificultat per reconèixer experiències personals.
	Manca d'autonomia i esperit crític.
	Treballar fora del context universitari.
	Concepte d'inclusió relacionat amb integració, necessitats educatives.
	Dificultat per reconèixer habilitats i capacitats en l'alumnat.
	Manca d'aprofitament de les experiències professionals de l'alumnat en la formació inicial en Competències en Educació Inclusiva.
	Molt poques experiències professionals relacionades amb l'Educació Inclusiva.
	Manca de debat sobre com s'hauria d'entendre l'Educació Inclusiva a la universitat.
	Manca de seguiment de les actituds i valors de l'alumnat durant les pràctiques.
	Poca importància a l'Educació Inclusiva en la formació inicial per part d'alguns companys.
	Necessitat d'una millora de la selecció inicial del futur alumnat dels Graus d'Educació Primària.
	Percepció que les Competències en Educació Inclusiva requereixen un major desenvolupament a l'aula universitària.
	Valoració insuficient en l'àmbit del lideratge en la formació del context de l'aula universitària.
	Percepció del domini i del desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva dels àmbits formatius en general suficient.
	Percepció en tots els àmbits del desenvolupament de les Competències en Educació Inclusiva en el context de l'aula universitària major en comparació amb la percepció de l'alumnat.
	FACILITADORS
Es requereix d'un treball més coordinat per part de la universitat amb associacions, entitats, els centres de pràctiques per afavorir la formació inicial en Competències en Educació Inclusiva.	
Percepció d'una dificultat d'organització transversal de la formació inicial en Educació Inclusiva.	
Manca d'una presència generalitzada de l'Educació Inclusiva en les guies docents.	
Manca de propostes innovadores que reforcin la formació inicial de les Competències en Educació Inclusiva.	
Dificultats en la selecció de centres de pràctiques que siguin inclusius.	
Treballar fora del context universitari.	
Definició i concepció d'Educació Inclusiva en general inclusives.	
La formació impacta en la concepció sobre Educació Inclusiva.	
Capacitat d'adaptació als canvis, el treball en equip i el treball amb les tecnologies.	
Visió ajustada de les capacitats i habilitats de l'alumnat.	
Visió compartida sobre l'importància de formar a tot l'alumnat en Educació Inclusiva.	
La prova (PAP) ja ha produït una millora en el perfil de l'alumnat.	
Valoració bona de les competències personals i d'actituds i valors.	
Percepció que el centre de pràctiques desenvolupa en major grau les Competències en Educació Inclusiva.	
Aprofitament de les experiències sobretot del centre de pràctiques per treballar-les en el context de l'aula universitària	
S'observa que a les guies docents hi ha competències relacionades amb Educació Inclusiva	
Existència pla d'igualtat de gènere 2020- 2023, Generalitat de Catalunya.	
S'ofereix la menció relacionada amb Educació Inclusiva.	
Proposta formativa DUAL.	
Percepció general que els centres de pràctiques han anat millorant les seves pràctiques inclusives.	

Taula 107: Limitadors i facilitadors de la FI en EI

7.6. Proposar accions de millora que afavoreixin la formació inicial en Educació Inclusiva.

La proposta de millores, presentada a través de la figura 36, s'ha elaborat a partir dels principals limitadors sorgits en aquesta recerca, exposats en el punt anterior. L'objectiu principal és aportar un seguit d'accions, sorgides d'una reflexió més personal i tenint en compte el context universitari, per tal d'incentivar la reflexió de tots els agents implicats en la Formació Inicial de les Competències en Educació Inclusiva i d'aquelles persones interessades en la temàtica, i contribuir a una millora de la formació inicial en les competències en educació inclusiva als Graus d'Educació Primària. La recerca s'ha centrat en el context català, però algunes de les millores proposades es poden extrapol·lar a altres contextos.

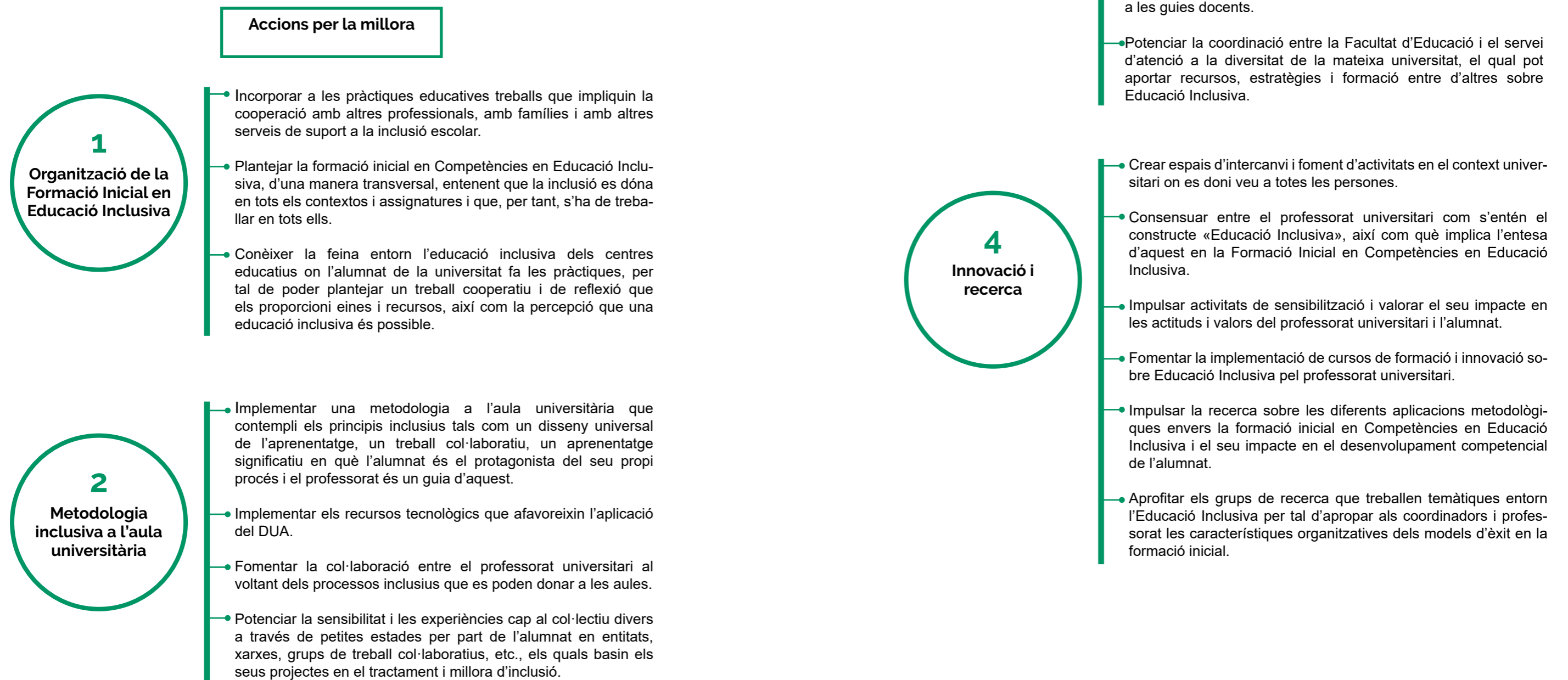


Figura 36: Proposta per a la millora de la FI en EI.

07

Conclusions

*When you reach the end of what you should know, you will
be at the beginning of what you should sense,*

Gibran Jalil

In this chapter, and after the presentation in chapter 6 of the results obtained through the different sources of information and instruments, the aim is to triangulate the different results in terms of discussion and/or assessment in order to draw conclusions, which will be developed taking into account the objectives set out in the research. Recall that the objectives are as follows:

General objective

To analyze the initial formation on the Competences in Inclusive Education in the Primary Education Degrees in the Catalan public universities.

Specific objectives

1. To delimit a competency profile on competences in Inclusive Education, which should be acquired once the Primary Education Teaching Degree has been completed.
2. To characterize the personal and professional profile of the participant sample in relation to Inclusive Education.
3. To compare the competency profile proposed by the experts with the Competences in Inclusive Education developed in the initial formation.
4. To identify the main characteristics of the initial formation given in the Competences in Inclusive Education within university studies.
5. To analyze the facilitators and barriers in the initial formation of the future teacher in Competences in Inclusive Education within university studies.
6. To propose possible improvements that could benefit this Initial Training in Inclusive Education.

It is necessary to specify that, within each specific objective developed in the conclusions, specific objective 5 has been incorporated (to analyze the facilitators and barriers in the training of the future teacher in IECS within university studies), in order to facilitate the understanding of each facilitator and/or barrier. Therefore, at the end of each point, a table with the different facilitators and barriers can be found. It should be noted that all the limiters and facilitators are based on the results presented.

7.1. Delimit a competency profile on inclusive teaching competences, which should be acquired upon completion of the Primary Education Degree

After reviewing the literature and applying the Delphi technique, the competency areas on which training in Inclusive Education would be based are: **teamwork and cooperation, values and ethics, pedagogical-didactic, leadership, technological, evaluation and personal.**

As the results show, the competency areas to which experts have assigned more specific competences related to Inclusive Education were the **pedagogical-didactic, personal and teamwork and cooperation areas**—being aware that assigning more competences to an area does not always mean giving more importance, but it does mean being more aware, knowing and/or visualizing the different competences assigned to these areas—. These results maintain a close relationship with the three fundamental core areas to develop an Inclusive Education: attitude, collaboration and the development of inclusive practices (Booth and Ainscow, 2015 and UNESCO, 2016). In this sense, we consider essential the need to develop competences among teachers that generate positive attitudes regarding inclusion and diversity, as well as those that enable the adaptation of teaching activity to the needs of students and the promotion of collaboration and teamwork. Regarding attitude, as stated by Garzón, et al. (2016) in their study -which aims to assess teachers' attitudes towards inclusion, as well as to know the strategies used in the classroom-, they consider that a teacher with a negative attitude tends to reduce the inclusive strategies applied in the classroom. Likewise, the results show that personal characteristics should include responsibility, support, empathy, adequate emotional development or taking into account students' expectations, among others. In this sense, García and Arteaga (2008) and Liasidou and Antoniou (2015) emphasize the need for the future teacher to foster the belief that any student can progress by placing high expectations on themselves and thus favor their success.

On the other hand, the establishment of cooperation channels between the entire educational community is one of the essential bases for developing Inclusive Education as has been pointed out by different authors (Alegre, 2010; Pujolàs, 2010; Fernández-Batanero, 2013; Grande and González, 2015; Liasidou and Antoniou, 2015). It would therefore be necessary for training in Inclusive Education to take into account those competences related to cooperation between teachers, between students, between educational services and families, given that, as stated by Pujolàs (2004) and Stainback and Stainback (2007), communication allows generating unique relational and coexistence spaces in each context, generating dialogue, reflection and a shared commitment, allowing the different existing risk situations to be overcome and, therefore, favoring inclusive processes.

The area of competence related to **pedagogical-didactic** elements was the area where the experts have most detailed the specific competences that would need to be acquired. Undoubtedly, teacher training inexorably incorporates training related to didactic aspects, as they are more directly related to teaching practice (Grande and Gonzalez, 2015; Liasidou and Antoniou, 2015; Van Laarhoven et al., 2007). In this vein, it should be noted that competences related to cooperative learning, meaningful learning, the need to know the capabilities of the student body or support, among others, are essential to implement inclusive practices in the classroom. In this sense, Duran states:

“Cooperative learning has accumulated powerful reasons to favor its use: as an inclusive methodology (it is from the differences of students that they learn from each other), as an instrument to develop complex social skills (which can only be learned by working with each other), as a key competence for the knowledge society and as a learning engine (it needs an active position in social interaction).” (Duran, 2009, cited by Duran, Flores and Miquel, 2019:116).

The competency areas of leadership and technology were the ones to which experts assigned the least specific competences. This could be due to the incipient importance being given to leadership in the development of inclusive processes in schools. Although Ainscow and Sandill (2010) and Fullan (2011) consider that inclusive leadership favors inclusion, based on our results, we can consider that there is still a long way to go and that the university training of the future teacher should give a relevant value to this training. From our point of view, inclusive leadership would favor the implementation of inclusive resources and methodologies in classrooms and educational centers, a commitment and support for inclusive principles from the organizational side, as well as a cooperative environment in which everyone feels accepted; in conclusion, it would favor the achievement of inclusive educational processes conceived as a collective task.

The other area of competence with fewer specific competences is technology. This is a more transversal area and, according to experts and professionals in the educational field, this could be one of the reasons for attributing to this area a specific relevance in the development of inclusive actions and processes. However, this is a very important area for the achievement of inclusive education (Lázaro, Estebanell and Tedesco, 2015), since technology contains specificities that facilitate adapting the teaching-learning process to all students as well as the possibility of communication and access to information. Therefore, it is essential that in the initial formation of the future teacher, students know and master the different technological resources, since these can favor the implementation of Universal Design for Learning in the classroom, for example. In this area, it is necessary for the teacher to be aware that technologies can increase inequalities if they restrict participation and the use of knowledge for social benefit (Andrade and Campo-Redondo, 2008) and that, therefore, as future teachers they must acquire the ability to work with technologies in an equitable manner.

7.2. Characterizing the personal and professional profile of the participating sample in relation to Inclusive Education

Firstly, and with regard to the profile of the students, the university professors have coincided in indicating that the students in the Primary Education Degrees tend to be uncritical, used to receive and execute very specific orders in which their learning process is oriented towards the achievement of good results, a fact that denotes a lack of autonomy. This result matches the assessments made by the students themselves, who have indicated that the personal competence they master the least is acting in an autonomous and reflective manner. Although the progressive methodological changes that have been applied by university professors in the university classroom are focused on increasing and controlling students' autonomy (Palomares, 2011). The results of our research indicate that this competence still needs to be developed in greater depth in the university context. Likewise, Scharle and Szabó (2000), point out that the first step towards student autonomy is the awareness and full consciousness of the activities and processes of autonomy that are generated in the formative process of the student. Being aware of the different activities and processes encourages students' control over them. Therefore, it would be convenient to stop attributing to the competence “autonomy” a mostly personal responsibility and to attribute a shared responsibility, being aware that the methodology and planning of the same by educators has a direct impact on its development. Likewise, the skills that university teachers have recognized match those that the students themselves have recognized with their answers. These are related to technology, the capacity for teamwork, a high degree of responsibility and the ability to adapt quickly to new contexts.

Regarding the **professional profile of the students**, university professors perceive that there are a large number of students who work and study at the same time. In this sense, they recognize the characteristic of being hard workers in order to combine their studies with their work. Although, ac-

According to the same faculty, this affects the time they dedicate to each activity in a negative way. However, according to the study conducted by Ruesga, Da Silva and Monsueto (2014), there is a double reading when considering the impact of the student's work outside the university environment with their academic development. The first is based on the fact that students who work or combine their education with other activities may have worse academic results due to the number of hours they do not dedicate to academic training. The second, on the other hand, argues that prior work experience before entering university contributes to improved academic development. There are models of initial teacher preparation in the European context, such as the Finnish or the French teacher training schools, which have opted to pay a salary to their students precisely to prevent them from working so that they can prioritize their studies. However, it must be taken into account that the work done by students outside the university is increasing their personal experiences with diverse students, most of them in a non-formal educational context that is usually less rigid than the formal one and allows them to create inclusive projects with more freedom and creativity. In this context, it would be necessary to take advantage of the experiences that university students have in the context of non-formal education in the field of diversity, in order to incorporate them into the initial formation and, in this way, strengthen and reflect on the inclusive knowledge and practices that students may have had.

An important element that university professors have remarked and on which it would be necessary to reflect is the need to improve the initial selection process of future students, in order to adjust the profile of students (personal and professional characteristics, attitudes and values) who join the Primary Education Degrees. According to university professors, the current tests applied by the university, called Pedagogical Aptitude Tests (PAP), evaluate competences related to theoretical contents, which have already been previously evaluated in the SAT. University professors are favorable to a test in the initial selection process which evaluates interpersonal and social competences, abilities, skills and, above all, attitudes and values. Nevertheless, and considering that the entrance exam must be improved, they also consider that this test has supposed an improvement in the profile of the student who enters the Primary Education Degree, but when the interviewed agents are asked if a different selection process would be necessary and, if so, which one, the answers indicate an agreement in the fact that the selection should be more demanding. Even so, many doubts arise regarding the format of such selection, which, above all, are generated when reflecting on what would be the most effective way to detect the competences related to interpersonal skills and values and attitudes in the initial selection process. Thus, Sackett, Lievens, Van Iddekinge and Kuncel (2007) indicate that two elements should be distinguished when it comes to the initial selection of future teachers. A first element related to the cognitive abilities of the different candidates and a second element related to discriminating a set of attributes of the person, such as personality, motivation, beliefs and disposition.

Secondly, and regarding the personal and academic profile of university professors, almost the half have indicated that they have very little professional experience with Inclusive Education, showing that university professors do not recognize that teaching at the university implies contact with diversity and management of it. In university classrooms there is a very diverse student body and the professors, even if they are not aware of it, manage and/or must manage diversity in the classrooms through their subjects. As far as personal experiences are mentioned, only half of the interviewed teachers indicated that they had had experiences, mainly with friends and relatives, emphasizing that, when they went to school, the schools of their time did not offer inclusive educational practices, but rather segregationist ones.

University students and teachers have shown very little motivation when it comes to training in Inclusive Education, being a minority number those who have indicated having carried out some specific training related to Inclusive Education outside the university context. In this sense, the results match with TE4I (2012), which indicate in their research that there is a lack of personal interest in training in Inclusive Education outside the formal educational context. Likewise, other authors have related

the lack of training in Inclusive Education as one of the main factors of negative attitudes and a perception of professional incapacity, even rejection, towards Inclusive Education (Monereo, 2010; Sánchez et al., 2008). Moríña (2018) indicates that one of the main barriers to the inadequate training of university teachers in Inclusive Education is the fact that in Spain, as in most countries, university teacher training is voluntary and free and, in order to teach, it is not required to receive pedagogical training. On the other hand, Moríña and Carballo (2018), through their study on the preparation of university teachers in Inclusive Education indicate that the lack of university teacher training hinders the teaching of inclusive principles in university classrooms. One of the main complaints of students about the professors is that they are not predisposed to make different reasonable adjustments, contemplated by regulations in universities and, many times, they do not modify aspects such as the theory and evaluation of the subjects to make them inclusive.

If the teachers interviewed have few personal experiences with inclusive models and have not received training, we could think that some teachers will have difficulties in transmitting personal and professional experiences about Inclusive Education to their students. As indicated by Kioko and Makoele (2014), university professors with an inclusive profile stand out for having had personal experiences and training on student diversity and on how to help these students. A recent study (Sánchez and Morgado, 2021) confirms what these authors say, concluding that the reasons that lead university professors to develop inclusive practices in the classroom are related, among others, to previous experience with other people with disabilities (students, friends, family members) and the affinity of their professional profile.

A relevant aspect when characterizing the profile of teachers and students is to know the attitudes and values that these two groups have towards the attitudes and values of Inclusive Education. The attitudes and values held by an individual shape and influence his or her personal and professional profile. One of the key factors that define the attitudes and values that the participating agents have about Inclusive Education is the internalized definition of the construct "Inclusive Education" itself. Most of the definitions written by university teachers and students have been identified with the inclusive stage (knowledge) (UNESCO, 2005). Therefore, both agents think that Inclusive Education is an inalienable right of all individuals and must be ensured by making it happen. However, some definitions have indicated that the definition is still related to a theoretical stage of understanding (UNESCO, 2005). Likewise, a minority identify the definition with process and quality, although Echeita (2015) indicates that it is necessary to understand that quality and inclusion are inherent and inter-related.

Among the definitions expressed by teachers and students, those that both Ainscow (2004) and Echeita (2015) highlight in their articles, stand out: process, identification and elimination of barriers, presence, participation and success, and emphasis on risk of exclusion or marginalization.

Undoubtedly, "attitudes and values" have been understood as an essential driver to achieve inclusion in classrooms. If certain values do not exist, inclusion is not possible. This coincides, therefore, with the contributions of Aguado, Alcedo and Arias (2008); Bossaert, Colpin, Pijil and Petry (2010); Florez, Aguado and Alcedo (2009) and González and Baños (2012) and are in accordance with the results extracted from the present research. Therefore, if the intention is to achieve inclusive educational centers, it is necessary to prioritize work with future teachers to ensure the belief that Inclusive Education is possible. According to the authors, it is necessary to work on values that favor inclusion processes in educational centers, such as equity, solidarity and respect. Precisely, these have been highlighted by students and teachers, as well as the values of collaboration, a collaboration that should take place among all the agents of the educational community (teachers, families, students, other professionals, directors, etc.). We can affirm, therefore, that the ability to collaborate should be, as stated by Fernández (2012:143), "one of the references in the preparation of future university teachers for the attention to heterogeneity".

Another of the concepts that has appeared most frequently in the definitions provided by university faculty and students corresponds to rights, equity and equal opportunities. Inclusion, therefore, is a right that must guarantee equity and equal opportunities in all areas, without any type of distinction. A large number of definitions include the word “school” and/or “regular classroom”, directly relating the right to schooling in regular centers. Inclusive Education is understood as something enriching for everyone, thus moving away from the vision of individual differences as problems/limiters to be solved, in order to reach other types of schools, such as special education schools. In this vein, Barton and Armstrong (2017) have defended the right to difference with the struggle against inequalities, in support of social justice and the deepening of democracy. Unfortunately, words such as “differences” or “Specific Educational Needs” have been indicated, which imply a very initial state of the definition and, precisely, indicates an opposite vision of a school for everyone. Despite the fact that this is a limited view of the inclusion process (Echeita, 2015; Ainscow, 2016; TE4I, 2012), there are still professionals who share this concept. It would be necessary to insist, from the initial formation, on the fact that these differences or needs are a result of the barriers that the environment creates in people so it is necessary to have an impact on the context in order to eliminate such barriers; in addition to positively valuing the differences in the teaching-learning process. We should not lose sight of the fact that values and attitudes are personal constructs, based on knowledge and experience, and that they tend to be relatively stable and to influence thinking and behavior (Entwistle and Peterson, 2004).

The students’ conceptions of Inclusive Education are related to diversity and equality. Therefore, students would have a conception related to inclusion as *diversity*, but understood and treated with the principles of equality and equity. Words related to diversity, such as *empathy, tolerance, otherness, solidarity, welcoming, justice or equal opportunities*, indicate positive attitudes and values related to educational inclusion. It should be noted that there are still students who have used the word *integration*, which reinforces the idea that there are still students who are in a theoretical stage of understanding. It should also be noted that students do not see much relation between the inclusion process and quality in education. It should therefore be emphasized during their training that quality education necessarily requires the principles of inclusion to be present.

The results related to the definitions and concepts —indicated by both students and teachers— lead us to think that the great similarities in the definitions given, as well as the conceptions held by the two informants, indicate that the training received has had a general impact on the students’ definition and concept of the construct «Inclusive Education». If so, our results would reinforce what the literature points out: training impacts and conditions the understanding of the «Inclusive Education» construct (UNESCO, 2005; TE4I, 2012). Therefore, for university professors to ask for spaces for reflection and dialogue to reach a consensus on how Inclusive Education is understood, makes perfect sense and becomes absolutely essential. As Elboj, Puigdemívol, Soler and Valls (2002) and Nilholm (2006) state, the educational community should define and specify —through a process of democratic deliberation and an egalitarian dialogue that takes into account the context and the multiple economic, political and cultural conditioning factors— its own concept of Inclusive Education. Thus, it is essential that the university generates these spaces for reflection taking into account its own context and reality.

It is important to highlight the vision of university professors on the values and attitudes that students have regarding Inclusive Education. They coincide in considering that, although at first it may seem that inclusive values have been achieved, when theory meets practice, this is not always the case. Thus, it is important to monitor and evaluate the values and conceptions of students once they are faced with educational practice since, as indicated by Díaz (2001) and Angenscheidt and Navarrete (2007), teachers who have had negative experiences with students included in their classrooms show less favorable attitudes than those who have had a more positive experience.

Another aspect to highlight is the importance that university teachers attach to initial formation. In the present thesis, the entire university faculty considers that it is important and necessary to train students of the Primary Education Degree in competences related to Inclusive Education. A favorable attitude towards the presence of Inclusive Education in initial formation favors collaboration among colleagues and encourages the development of Inclusive Education in the different subjects of the teaching staff and in the institution itself. However, the university faculty considers that there is still a long way to go, since some colleagues still do not perceive the transcendence of Inclusive Education in the training plans for the students of the Primary Education Degree.

As pointed out at the beginning of the chapter, the facilitators and barriers that the characteristics of the professional and personal profile of students and professors could influence in the development of Inclusive Education in initial teacher training are presented below.

	Student body	Faculty
LIMITERS	Low motivation for training in IE	Low motivation for training in IE
	Difficulty in recognizing personal experiences	Difficulty in recognizing personal experiences
	Lack of autonomy and critical spirit	Difficulty in recognizing skills and abilities in students.
	Working outside the university context	Lack of use of students’ professional experiences in IF in IEC.
	Concept of inclusion related to integration, educational needs, etc.	Very few professional experiences related to IE.
		Lack of debate on how IE should be understood at the university level.
	Lack of monitoring of students’ attitudes and values during internships.	
	Lack of importance of IE in initial formation by some colleagues.	
	Need of an improvement in the initial selection of future PED students.	
FACILITADORS	Working outside the university context	Adjusted vision of the students’ abilities and skills.
	Generally inclusive definition and conception of IE	Generally inclusive definitions
	Training impacts the conception of IE.	Shared vision on the importance of training all students in IE.
	Ability to adapt to changes, teamwork and work with technologies.	The test (PAP) has already led to an improvement in the student profile.

Table 103: Limiters and facilitators of the personal and professional profile of university faculty and students.

7.3. Comparing the competency profile proposed by the experts with the competences in inclusive education developed in the initial formation

The student informants in this research —315 in total who were in the last year of their studies of the Primary Education Degree— have indicated that they perceive a **good competency mastery** in Inclusive Education in **three of the seven total domains**. These areas correspond to personal competences, values and ethics and, finally, technology. Likewise, they have indicated a **sufficient mastery** in the competence areas of **evaluation, pedagogical-didactic, teamwork** and, finally, **leadership**. Taking into account that, in this study, the perception of mastery is related to how prepared they feel to apply the competency area in the classroom/school, the fact that students perceive that they have sufficient mastery in four of the seven competency areas indicates that it would be necessary to improve the students' perception so that they leave the Primary Education Grades feeling prepared, not "sufficiently prepared". However, we assume, as Freixa (2017) indicates:

"It is not possible to claim that in the initial formation of future teachers, they can acquire all the necessary competences they will need for their professional practice" (Perrenoud, 1994). This statement is still valid today for two reasons: the first is that a competency really comes into play at the moment of professional practice (...). Competences imply an integrated set of conceptual, procedural and attitudinal knowledge, are mobilized in given situations and contexts, and require a flexible and reflexive use rather than a mechanical one, and allow an effective or successful performance. We find the second reason in today's changing and complex society, in which new needs are rapidly emerging to which we must respond (...), therefore, this professional will need to acquire new competences and update some others (...). This means that the teacher has to be a person prepared for efficient lifelong learning and to know how to combine competence with the ability of innovation." (Freixa, 2017:30)

Before reflecting on the different competency areas, we believe it is appropriate to remark what Freixa (2017) indicates, focusing on the fact that the future teacher, in order to become a good professional, must be able to combine the different professional competences with the ability to innovate. In this sense, the student body indicates that they feel very prepared to look for other ways of acting (innovating) that make possible that all infants can feel an important part of the school at some given time in their lives. However, they consider an insufficient assessment of the competence to apply the most appropriate research techniques in the classroom in order to improve inclusive practices, in terms of the training received and the perception of their mastery. Although researching and innovating are different actions, the ability to research is necessary to propose innovations and justify their necessity and impact in an argued manner. From this perspective, students would feel prepared, therefore, for an innovation more related to values and attitudes but not to improve inclusive educational practices. As Moreno and Azcárate (2003:267) point out: "the different beliefs about learning are related to the idea that both teachers and students have about how learning takes place, about the possibilities of talking and investigating, about the creative capacity, the autonomy and independence of discovering new concepts". Based on the authors' reflections, we could connect what we have already indicated above. It seems that despite the evolution of the university in the methodological field, it is evident that there is a conception that does not end up granting autonomy to students at different levels but ends up affecting their capacity for criticism and innovation, essential skills, as Freixa (2017) points out in order to evolve as a professional. We have given importance to this initial reflection, since, as we pointed out in the theoretical framework, Inclusive Education is considered an innovation. Therefore, we will see at this point that this reality has an impact on the different areas of competence.

Delving again into the perceptions that students have indicated about the mastery of the different competency areas, these coincide with a similar study that Garzón, Calvo and Orgaz (2016) conduct-

ed in the Spanish context. They determine that teachers, in general, show an attitude and values in favor of inclusive processes and their principles. However, they show a moderate use of practical inclusive strategies in their classrooms. The research justifies the results with the possible hypothesis that the strategies they use —to a greater extent— are related to those that require less preparation time and fewer resources, both material and personal. Even so, the results of this research point out those future teachers already perceive a low mastery, as well as the perception of a lower formative development of the competences related to the mentioned strategies. In this sense, the present research would provide another possible hypothesis: that the novice teacher does not apply the different strategies related to inclusive practice in the classroom may also be due to a low development of the different competences in the initial formation of future teachers. In the same line, the results coincide with the study conducted by Negrillo and Iranzo (2009), which mentions that novice teachers have a self-perception of low competence mastery regarding attention to diversity, mentoring and interculturality. Taking into account that the university, in its teaching guides, has prioritized this area and that it is the one that contains a greater number of competences directly related to the transfer and implementation of inclusive educational processes in the classroom, there is a need for reflection on the part of the institutions in charge of initial formation with the aim of improving it in the pedagogical-didactic area. However, the fact that the students in the present study indicate a good perception of the mastery of the **area of attitudes and values** is a favorable result for inclusive processes, since, as indicated by Batsiou, Bebestos, Panteli and Antoniou (2008); González González González (2008); Jordan, Schwartz and Mg-Ghie-Ritchmond (2009); Boer Pijil and Minnaert (2011); Booth and Ainscow (2011), they configure one of the most important variables to facilitate or hinder inclusive processes in schools, and, therefore, must be taken into account in the initial formation of teachers.

Another area that students have indicated that they have sufficient mastery of is the **leadership** competency area. Freixa (2017) points out that teachers, in the Primary Education Degree, not only perceive a low mastery of the competency domain of leadership, but also believe that it is the least important competency domain. According to the study, that is due to a direct and non-systematic view of leadership. In our research, leadership is related to processes of collaboration with families, the creation of an inclusive school culture and climate, joint planning with all the agents involved in the processes of inclusive education, communication to students of their abilities and, finally, with the leadership of environments with inclusive principles. Students only feel capable of leading educational environments with inclusive principles. These results coincide with the hypothesis of Prats (2016), which indicates that leadership is linked to other capacities, since the competences that students have indicated that they master are the same ones in which they have indicated that they feel prepared to lead, in this case, those that are directly related to the competency area of values and ethics. In other words, this research indicates that, in order to perceive the ability to lead, it is first necessary to have the perception of a good command of the competences in the areas that imply this leadership. If leadership is related to the promotion of an inclusive climate in the school, if there is a perception that the required competences are not mastered, this type of leadership will end up giving the perception of "I am not capable of leading". It is worth mentioning the contribution of a university professor who teaches a specific subject related to Inclusive Education. Her response indicates that the university has a generalized difficulty in training students with transformative and leadership skills in schools. Although it only corresponds to the contribution of one person, and therefore it is neither conclusive nor can it be generalized, what she explains coincides with the previous results and expresses a possible hypothesis as to the reason for the results. Another contribution that indicates a different hypothesis is the perception indicated by university professors about the student body. They have indicated that the students show a vocational motivation when it comes to "being a teacher" but with an internalized concept of what "being a teacher" means, which is far from the vision of the teacher as an agent of change and social improvement. We consider it essential that teachers share the idea that the school must have professionals prepared to respond to the challenges posed by society, which are changing more and more rapidly and that, as Trepat (2006) points out, some of

the difficulties in learning derive from social changes and their dominant values. Society is already demanding the training of teachers who can provide their students with learning for life, to be people, to perform a trade and, above all, students capable of learning by themselves (Bazdresch, 2001). Likewise, as Duran and Giné (2011) point out, the fact that students have a low perception of mastery of this area hinders the inclusive transformation of classrooms and educational centers. In this line, Booth and Ainscow (2011) add to this reflection that, in the field of inclusive education, teachers are expected to contribute to the leadership of the construction of a school culture based on inclusive values, in the implementation of school policies that support students and in teaching-learning activities that respond to diversity. Students will probably find it difficult to find schools with these characteristics when they do their internships; therefore, the university context has to assume a leading role in the assumption of the students' mastery of these competences.

Regarding the **competences** that the students indicated that they need improvement in their perception of mastery, we have noticed that they coincide in the different areas, being able to delimit them in six types of competences:

1. Working with families.
2. The ability to manage an inclusive classroom and the application of diversified inclusive strategies.
3. Working with colleagues and other inclusion support services.
4. Sharing materials and strategies with peers.
5. Conducting shared assessments.
6. Fostering an inclusive climate and culture.

These results coincide with other studies on the needs of novice teachers (Arends and Rigazio-DiGilio, 2000; Britton et al., 2002, cited by Freixa, 2017) that point out as necessities of the novice teacher how to manage the classroom, stress and time; how to motivate and relate to the student body, how to relate to families and, finally, how to relate to colleagues and managers. Three of the competences indicated as coinciding in the different areas are directly related to the competency area of *teamwork and cooperation*. These results could be related to a concept of individuality in the teaching profession. In fact, it has long been indicated that teaching is, in practice, often a solitary profession. Lortie (1975) asserts that such isolation generates resistance to change:

“Teachers' professional isolation limits access to new ideas and better solutions and causes fatigue to build up internally, generating resistance to educational innovation.” (quoted by Fullan and Hargreaves, 1999:23)

More recent studies confirm that, nowadays, most teachers work alone and disconnected from their colleagues, equating professionalism with autonomy and, although it tends to occur more in the educational stage of secondary education, in primary education it still has a predominance (Bolívar and Bolívar-Ruano, 2016; Lavié, 2004). Although the same studies conclude that, when professionals share their practical knowledge about the teaching-learning processes of students, it has an impact on the quality of education.

As we pointed out in the theoretical framework, inclusive education is considered an innovation. Inclusive education processes in educational centers require a vision of education as something communitarian (teachers working together in classrooms, sharing materials, families participating in the T-L process, neighborhood entities interrelated with the school...). The institutions in charge of

the initial formation of future teachers must offer reference patterns on an educational practice open to the educational community with organizations that follow horizontal hierarchies and open and flexible physical spaces that constantly favor cooperation and interrelation among all members of the educational community.

It should be noted that in the area of *values and ethics and personal*, the competency that students have indicated that they have least mastered corresponds to *acting in an autonomous and reflective manner*. The European Union, in the *framework of the European Strategy 2020 (ET-2020)*, highlights the competence “acting autonomously in decision-making and taking responsibility for one's actions” in the dimension of personal competences. Freixa, in his study, indicates that the schools analyzed give it a high importance due to its multiple implications in the professional task of the teacher, since autonomy implies the ability to organize resources and time, to guide their actions in order to achieve different objectives, to be critical, to innovate:

“The autonomous development of this complex function is based on other competences, such as knowledge of the curriculum, a deep understanding of learning processes and how to improve them from practice (teaching), decision making on didactic strategies (teaching methodology), which must be consistent with the center's project, the educational stage and the complexity of group situations; and, finally, decision making on the evaluation of the learning process.” (Freixa, 2017:70)

In the present research it is evident that training has an impact on the mastery of competences in Inclusive Education, since students who complete more hours of specific training on Inclusive Education have a higher perception of mastery. In this line, several authors have affirmed that training has a direct impact on the perception of mastery (González Tirados, 1989, cited by Tejedor Tejedor, 2003:6). If inclusive generalist teachers are needed, it would be necessary to begin to propose an initial formation in which the training hours on Inclusive Education would be presented in a similar way for all teachers, since, according to Echeita and Verdugo (2004), this fragmented training reduces the capacity of the generalist teachers who, since they do not receive the same training as the specialist teacher, do not feel qualified to deal with diversity in the classroom. In fact, our research indicates that this approach has caused the initial formation of the different competences in inclusive education to be carried out in the different Catalan public universities through subjects and in a disconnected way among them, as we will see below.

On the other hand, delimiting the typology of deficiencies—in terms of the perception of mastery of the competency areas and competences by the students who reported this research— has shown us what improvements are needed in competency development in the **training context (university classroom and internship center)**, especially if we take into account that one of the main results of our research has been the correlation between these two training contexts and the perception of their mastery. In other words, the training received has an impact in all the competency areas on the final mastery that students perceive they have. However, the resulting correlations have indicated that **the training context of the internship center** always correlates to a greater degree than **the training context of the university classroom** in the mastery of competences in inclusive education. The importance and perception of greater development by the practicum has already been indicated in other studies (Armengol et al., 2007; González-Garzón, Leonor and Laorden, (2012), which state that students tend to perceive the practical setting as the one that provides them with greater learning and development of competences.

This research provides valid resources in order to identify the strengths and weaknesses of the university classroom context, as well as the context of the internship center when it comes to the concrete development of the 51 competences that make up the proposed inclusive competency

profile. From the analysis of the competences that the students have indicated a higher and lower development in all the **competence areas**, and for both formative contexts, it is possible to delimit the strengths and weaknesses of each of the contexts in the development of the Competences in Inclusive Education.

University Classroom Context	Internship Center Context
Strengths	
The work of inclusive values.	Development of personal and professional values, as well as self-criticism.
Cooperative learning among peers and strategies for sharing materials and learning.	Identifying students' capabilities.
Active evaluation by the students.	Leading educational environments with inclusive values.
Weaknesses	
The work as well as the ability to lead inclusive processes in collaboration with families.	Pass on to students and families high expectations about the progress of all students.
Coordinated work and leadership with other members of the educational community.	Coordinated work and leadership with other members of the educational community and with colleagues.
The transmission of mediation techniques for conflict management and resolution.	Research to improve internships.
The use of tools for the evaluation of inclusive policies, cultures and internships in educational centers.	Promoting an inclusive school environment.
	Participating in shared evaluation activities of teaching and that of others.

Table 104: Strengths and weaknesses in formative contexts in the development of IECs.

Therefore, **the formative context of the university classroom** within the different universities analyzed is contributing to train future teachers with a good predisposition to work on Inclusive Education in the classroom and the school center. It should be taken into account, as we pointed out earlier, that if the inclusive attitude of teachers, once they start their profession, depends on the availability of resources, support and time available in schools (Cardona, 2006; Cook and Cameron, 2010), the initial formation of future teachers in values and attitudes requires coordinated work with schools in order to promote inclusive processes. University teachers—specifically all teachers who teach specific compulsory subjects related to inclusive education—have indicated that the main objective of their subject is to promote attitudes that favor inclusive education processes among their students.

The results of the students' evaluations of the Competences in Inclusive Education, analyzed more specifically for each of the **competences** in chapter entry "6. Results", have indicated coincidences in **both training contexts analyzed** (university classroom and internship center) with regard to the competences that require improvement in their development. These are related to *classroom management, the relationship with students, families, other professionals* and, finally, *the promotion of an inclusive culture*. On the other hand, as regards the most developed competences, there are differences between the two contexts. With regard to the **university classroom context**, competences related to *teaching-learning processes, cooperation and values related to sharing knowledge, strategies and materials among peers, as well as active evaluation by the students*, are the most developed. On the other hand, the **training context of the internship center** is developing, above all, *strategies for self-criticism and professional improvement in order to be able to identify the different capacities of the students and leadership related to educational values and attitudes*. This result reinforces what was previously pointed out: students perceive a high mastery of competences related to attitudes and values and see themselves capable of leadership.

Coincidences have been found in some of the competences that the students in this research have indicated require further development in the context of the practice center and in the competences

indicated by teachers who have been in practice for some time in the study conducted by González-Gil, Martín-Pastor and Castro (2019). The main objective of this study is to discern which barriers and facilitators teachers perceive when applying Inclusive Education in the classroom. The different informants of the research indicate that: 1) there is a lack of initial formation in basic pedagogical issues, which provide resources to program the teaching-learning processes, 2) work is done separately in educational centers instead of working from a process of collaboration and shared responsibility in order to guarantee the principles of equality and equity, and 3) very little support and little communication from the families of infants with SEN.

We can conclude, therefore, that there is an interrelation between the training received by the students and their perception of mastery, since the needs for improvement in the areas assessed as poorly developed are—practically—the same in the three variables analyzed (training in the context of the university classroom, training in the practice center and the perception of mastery). These results reinforce the idea that initial formation in Inclusive Education, with the aim of consolidating inclusive professional competences that can be transferred to the classroom later on, requires coordinated work between the theoretical (university classroom), practical (internship center) and knowledge and evaluation of the students' perception of mastery in relation to the Competences in Inclusive Education. Likewise—and from the logic of the acquisition and development of competences—:

"Zabalza (2009:58) emphasizes that this period of practical training should imply knowing more (knowing things that you did not know before), knowing how to do more (knowing how to manage resources with a skill that is superior to what you had and with more capacity to use those resources in real contexts), being better yourself (feeling more satisfied, more complete, closer to the idea of the professional to become) and being in better conditions to work and collaborate with other people." (Quoted by Tejada and Ruiz, 2013:100)

One of the indispensable premises in order to achieve a coordinated work is to adopt an approach of dialogic culture and systematic evaluation between both contexts and the perception of the domain in order to improve the development of Competences in Inclusive Education. The present research is the first time that these three variables are compared and related to each other. This means that, probably, there is no structured work that evaluates the students' perceptions of mastery and development of the different contexts of the Competences in Inclusive Education in the face-to-face Catalan public universities. Without this task, the data that allow us to organize the initial formation of students around their own theoretical-practical and professional reality are non-existent. Different authors have already indicated that reflection and analysis should be a fundamental habit of teachers, since practices without guided reflection run the risk of becoming non-meaningful experiences, instead of achieving the objective of allowing students themselves to reflect on who they are and how diversity is assumed in the classroom (Parrilla, 1999; Brownell, Ross, Colón & McCallum, 2005). Along the same lines and as Álvarez-Álvarez indicates:

"The problem that the university and the school are contexts that work on theory or practice, respectively, can be overcome through the proposal of Huberman and Levinson (1988), which proposes generating agreements between institutions and their professionals, and Korthagen (2007), which proposes seeking advice within the university for the development of self-evaluation processes in centers. The difficult communication between theoreticians and practitioners can also be faced from any of the proposals". (Cited by Álvarez-Álvarez, 2015:189)

Another model that can improve integration between theory and interprofessional practice, as well as overcome epistemological and professional fragmentation, is the Integrating Practicum Model (Armengol, Casals, Gairín, Jariot, Massot, Rodríguez and Sala, 2007). The main objectives of this model are: 1) to improve the integration between theory and professional practice, 2) to create teaching

material aimed at improving the training of students in internships and the orientation and tracking of mentoring carried out in the centers, 3) to improve the professional competences of future graduates and 4) to establish stable interdepartmental working groups for teaching innovation that, together with external professionals, favor and dynamize the performance of the degrees.

In order to conclude the reflections on the results of the assessments of the Competences in Inclusive Education by the students and with the purpose of approaching the practical and professional reality of the teachers in the educational stage of Primary Education, we wanted to take as a reference some of the contributions of Álvarez, Grau and Tortosa (2014), on the competences that the future teacher should master in order to work in a solid way the processes of Inclusive Education in the educational centers:

- a. Exercise effective leadership.
- b. To work on attitudes as a priority.
- c. Develop an inclusive educational project.
- d. To know the center's internal personal and material resources.
- e. Manage the necessary external support elements.
- f. Work in a coordinated and collaborative manner.
- g. Establish a relationship and coordination with external agents that can collaborate and develop inclusion in a joint manner (family, administration, other professionals).
- h. Management and control of the internal coexistence of the center, planning and developing programs of transition and coexistence, betting on school mediation.
- i. Process and formative evaluation.

Another factor that can influence the development of the competences in inclusive education in the students is **the perception that university professors have of the development** of the different competences that they are exercising in the university classroom through the different subjects taught. In this line, the results have shown that the university teaching staff has valued the development of the competences in inclusive education in the context of the university classroom as well developed in all the competence areas. Therefore, there is a bias between the perceptions of both agents (university faculty and students), which could lead to difficulties in detecting the need for greater development in the context of the university classroom.

However, both agents have coincided in indicating which competences are those that the university context has developed to a greater and lesser level, therefore, we can conclude that those competences in which both agents coincide surely require improvement. In this sense, it would be necessary to mention the work with families, whether it is a work to favor inclusive educational environments, as well as to communicate to the families the capabilities of the student body, lead with the families processes of educational and social inclusion and carry out shared evaluation activities. Different studies (UNICEF, 2014; Simón, Giné and Echeita, 2016a; Porter and Towell, 2017) have already indicated that working with families for the improvement of Inclusive Education is a pending task. In one of the most recent studies, its authors (Simón and Barrios, 2019) identify exactly what collaboration schools and families and the school should have. They emphasize that both should act as co-responsible, promoters and, in a collaborative manner in order to eliminate barriers and work in a sustainable way in the transformation of schools towards more inclusive centers. In short, to empower families in the whole process. It is essential, therefore, that the university context im-

proves its initial formation around families, understanding that although the contact is in the center of practices, "institutions that share beliefs of families are a great value, a source of resources, part of the community, equal and co-responsible members in the educational task, make sure to invite them and include them in the teaching-learning processes, as well as in the different spaces of the school" (Simón i Barrios, 2019:52).

The barriers and facilitators extracted within this objective, related to the development of competences in the university training context and that of the internship center, are presented below:

	Student body	Faculty
LIMITERS	Perception that IECs require further development in the university classroom.	Perception that IECs require further development in the university classroom.
	Insufficient assessment in the area of leadership in the formation of the university classroom context.	Perception in all areas of IEC development in the university classroom context higher compared to the perception of the student body.
	Perception of the mastery and development of the IECs of the training areas in general sufficient.	The large number of students enrolled hinders an inclusive methodology within university classrooms. More coordinated work is required by the university with associations, entities, and internship centers to promote IF in IEC.
FACILITATORS	Good assessment of personal skills and attitudes and values.	Use of experiences, especially from the internship center, to work on them in the context of the university classroom.
	Perception that the internship center develops the IECs to a higher level.	Perception that the internship center develops the IECs to a higher level.

Table 105: Facilitators and limiters in the development of competences in Inclusive Education in the university training context and that of the internship center.

7.4. Identifying the main characteristics of the initial formation provided in Inclusive Education Competences in Primary Education Degrees

The review of the curricula and teaching guides of the different participating universities indicates that the vision of a generalist and a specialist teaching staff continues to be perpetuated in the Primary Education Teaching Degrees, as was the case with the organization of the teaching diploma studies before the implementation of the Degrees. However, with nuances which indicate a slow approach to the inclusion of topics related to Inclusive Education, since in all the teaching guides they appear in one way or another. According to Izuzquiza, Echeita and Simón (2015), there are two possible approaches regarding the organization of initial formation around the Competences in Inclusive Education: the dual model of training and an integrated model of training. The dual model is only offered by one of the universities participating in this research and consists of carrying out the educational practices at the same time that the training is offered in the university context. The integrated model allows the possibility of offering two types of training in inclusive education. In the first, the training of competences is carried out through specific modules or subjects, while in the second, a transversal training in Inclusive Education is offered to the future teacher. There is currently no consensus on which model is the most appropriate. In fact, it is quite the opposite. In the first place, we find the advocates of a transversal and comprehensive model (Leiva, Olivencia i Ángeles, 2015; European Commission, 2017) in which all subjects implicitly and explicitly deal with Inclusive Education; and, secondly, there would be those who consider that transversalism can be dangerous, since shared responsibilities end up being nobody's responsibilities (Izuzquiza et al., 2015). For us -and taking up the existing dichotomy between generalist teachers and specialist teachers- we believe that it should be achieved that all subjects should have explicitly present content related to inclusion processes in order to break with the generalist teacher-specialist teacher dichotomy (Leon, 2011). In fact, the review of the curricula has shown us that the participating universities offer only one compulsory subject related to this topic during the four years of the Bachelor's Degrees. Therefore, it is an insufficient offer. These results coincide with the study conducted by Vélez-Calvo, Tárraga-Mínguez, Fernández-Andrés and Sanz-Cervera (2016) in which, from the analysis of the study plans in Spain and in relation to the Initial formation in Inclusive Education, state:

"The Bologna Plan meant expanding the initial formation courses for future teachers from three to four, Inclusive Education is not a subject that has gained weight in the curricula. In fact, in some cases it has even lost importance, which clearly denotes that teacher training in Inclusive Education has not been, by far, a priority for those who have designed the curricula." (2016:89)

Leaving aside the importance given to Inclusive Education in the different curricula, one aspect that has attracted our attention is the terminology used to refer to the subjects related to Inclusive Education. Words such as: *difficulties*, *disorders*, *differences* and even *integration* instead of *inclusion* can be observed in the wording of different teaching guides. It would be necessary, therefore, to review in depth the terminology used, the number of credits assigned to the different subjects in order to give them a more inclusive perspective, since language is very important when we talk about inclusive education.

On the other hand, the analysis of the competences related to Inclusive Education found in the teaching guides proposed by the different universities coincides with the results obtained with the Delphi technique. In the teaching guides, the competences of the pedagogical-didactic and personal areas contain the most competences. This indicates that the universities give greater relevance and/or weight to these two areas in the initial formation in Inclusive Education in the Primary Education Degrees. However, with regard to the area of personal competences, there has been a debate among

the different experts on whether it is necessary to attribute to the university a training in competences related to this area. The group of experts participating in the Delphi technique disagreed, arguing that personal competences should already have been resolved before access to university studies. This opinion coincides with other authors who believe that personal competences related to people's attributes such as personality, motivation, beliefs and their disposition should be evaluated through an initial selection (Sackett, Lievens, Van Iddekinge and Kuncel (2017). Likewise, the areas in which IECs have had less presence in the teaching guides correspond to the technological field, evaluation and leadership.

After the analysis of the teaching guides, it would be advisable to review them in order to adapt them to the needs of the different trainers, as well as to the context of the different universities, since it has been asserted that some of the competences written in the different guides are repeated in the different universities.

Undoubtedly, the coordination of the Primary Education Degree has a relevant role in the organization of the Initial formation, as well as in the revision and coordination of the teaching plan, and in the proposal of specific activities that complement and/or reinforce the development of the competences and specific objectives contemplated in the different teaching guides. The answers from the university teaching staff have indicated that there are usually no proposals from the coordination of the Primary Education Degree that favor training activities, seminars, lectures, etc. related to the development of the competences in Inclusive Education. This could be related to the fact that the same teaching staff is not interested in receiving them either.

Another aspect to be taken into account in the organization of the Initial formation in Competences in Inclusive Education corresponds to the organization of the internships carried out by university students, since they are part of the training process in Competences in Inclusive Education. The answers have indicated that, in relation to the organizational specificities of each university regarding the Practicum, only one university offers a so-called *dual modality*. In this modality, students study theory and practice simultaneously, with a very similar course load between the training received in the university classroom and the training received in the internship center. This modality has, in addition, the particularity that the internship centers must provide specialized training to train the teachers who study in the dual modality. Undoubtedly, the selection of internship centers, taking into account whether they are more or less inclusive centers, is very complex. First, because the university is limited by the demand from students who need to do an internship compared to the supply of available internship centers; second, because it is compulsory to use a list provided by the Department of Education of different accredited centers; and third, because internship centers are centers in constant movement, which makes it difficult to ensure that it is an inclusive center year after year.

Most of them considered that the internship centers have been improving their educational practices around Inclusive Education, although the vast majority of these centers require longer term processes to achieve the quality of "inclusive educational centers". One of the participating universities has indicated that the different internships carried out by the students are not used in a transversal way to work and reinforce the Competences in Inclusive Education. The responses also indicated that, if in some cases the internships are used to work on the Competences in Inclusive Education, it is usually an individual decision and, therefore, there is no coordination among the university faculty.

Finally, with regard to the development and implementation of innovative training proposals for initial formation in inclusive education in primary education degrees, the faculties of education do not usually obtain grants related to this topic, despite the fact that all of them have research groups that work more or less directly on inclusive education in the university context.

The barriers and facilitators of Inclusive Education are presented below, taking into account the organization of initial teacher training at the university:

LIMITERS	FACILITATORS
Percepció d'una dificultat d'orga Perception of a difficulty of transversal organization in the IF in IE.	It is observed that in the teaching guides there are competences related to IE.
Lack of a generalized presence of IE in the teaching guides.	Existence of a gender equality plan 2020-2023 of the Generalitat de Catalunya.
Lack of innovative proposals that reinforce the IF of the IECs.	Mention related to IE is offered
Difficulties in the selection of inclusive internship centers.	DUAL training proposal
	General perception that internship centers have been improving their inclusive practices.
	The vast majority of universities have indicated that they are very aware of the work coordinated with the practicum in the IF of the CEIs.

Table 106: Facilitators and limiters of the organization of initial formation in Inclusive Education.

7.5. Analyzing the facilitators and barriers in the initial formation of the future teacher in Inclusive Education Competences within university studies

As commented at the beginning of the chapter, the facilitators and barriers around Inclusive Education in the initial formation of teachers have been addressed throughout the previously developed points, since it allowed us a greater understanding in being contextualized in each of the objectives. However, we believe that it is appropriate to collect the facilitators and barriers extracted from the instruments to collect the information used in the research, especially the information provided by students, teachers and documentation from each university.

LIMITERS	Low motivation to train in IE
	Difficulty in recognizing personal experiences
	Lack of autonomy and critical spirit
	Working outside the university context
	Concept of inclusion related to integration, educational needs.
	Difficulty in recognizing skills and abilities in the student body
	Lack of use of students' professional experiences in the IF in IECs
	Very few professional experiences related to IE
	Lack of debate on how IE should be understood in the university.
	Lack of monitoring of students' attitudes and values during internships.
	Little importance towards Inclusive Education in the initial formation by some colleagues.
	Need for an improvement in the initial selection of future PED students.
	Perception that IECs require further development in the university classroom.
	Insufficient assessment in the area of leadership in training in the context of the university classroom.
	Perception of mastery and development of the IECs of the formative domains in general sufficient.
	Perception in all areas of IECs development in the university classroom context higher compared to the perception of the student body.
	The large number of students enrolled hinders an inclusive methodology within university classrooms.
More coordinated work is required on the part of the university with associations, entities and practice centers to favor IF in IEC.	
Perception of the difficulty of transversal organization of the IF in IECs.	
Lack of a generalized presence of IE in teaching guides.	
Lack of innovative proposals to strengthen the IF in the IECs.	
Difficulties in the selection of inclusive internship centers.	
FACILITATORS	Working outside the university context
	Definition and conception of IE as generally inclusive.
	Training has an impact on the conception of IE
	Ability to adapt to change, teamwork and work with technology.
	Adjusted vision of students' abilities and skills.
	Shared vision of the importance of training all students in IE.
	The PAP test has already introduced an improvement in the student profile.
	Good assessment of personal competences and attitudes and values.
	Perception that the internship center develops the IECs to a greater level.
	Benefiting from the experiences, especially at the internship center, to work on the IECs.
	It is observed that in the teaching guides there are competences related to IE.
	Existence of a gender equality plan 2020-2023 of the Generalitat de Catalunya.
	Mention related to IE is offered.
DUAL training proposal.	
General perception that the internship centers have been improving their inclusive practices.	

Table 107: Limiters and facilitators of the IF in IE

7.6. Proposing improvements that favor this initial formation in Inclusive Education

The proposal for improvements, presented through figure x, has been elaborated from the main limiters that have emerged in this research, exposed in the previous point. The main objective is to provide a series of actions, arising from a more personal reflection and taking into account the university context, in order to encourage the reflection of all the agents involved in the Initial Formation of Competences in Inclusive Education and of those people interested in the subject, as well as to contribute to another improvement of the initial formation in the Competences in Inclusive Education in the Primary Education Degrees. The research has focused on the Catalan context, but some of the proposed improvements can be extrapolated to other contexts.

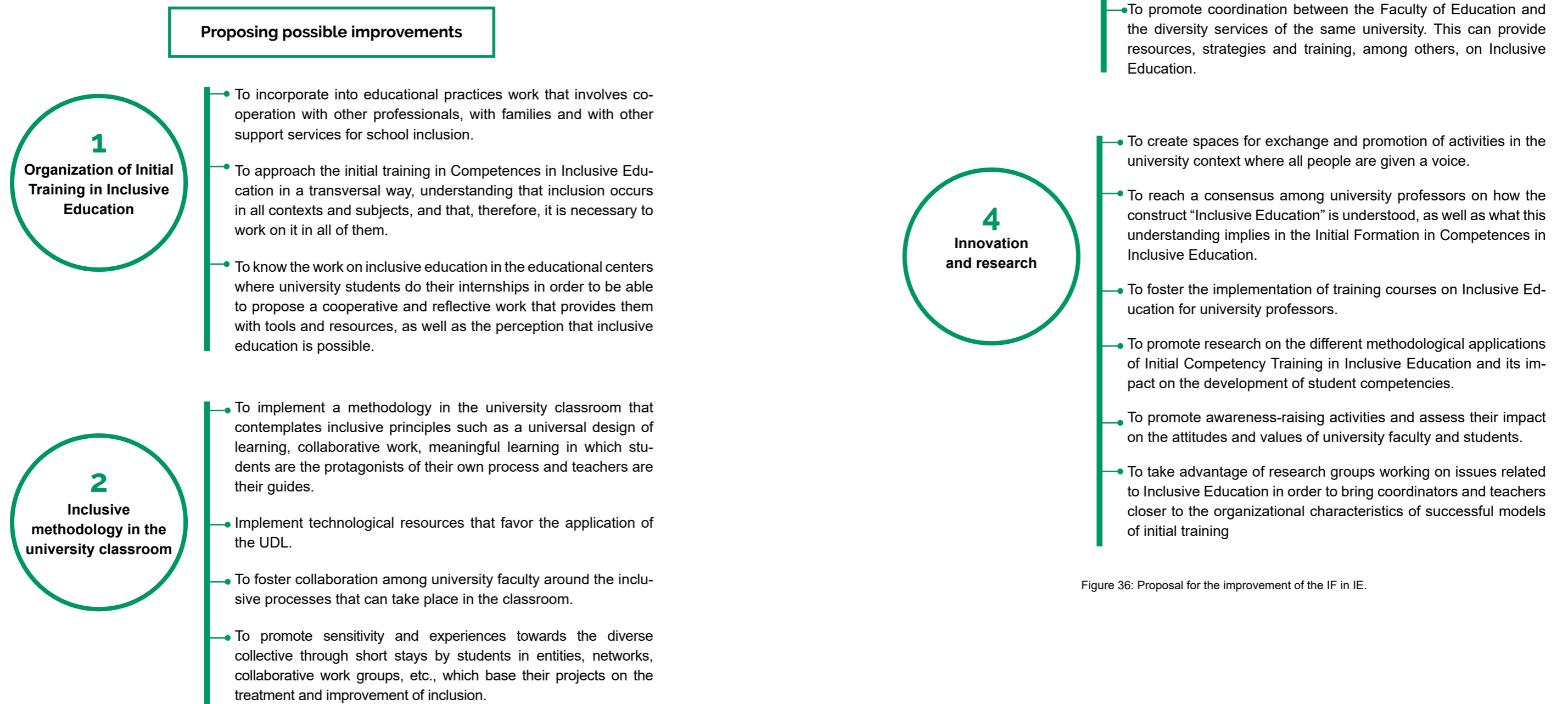


Figure 36: Proposal for the improvement of the IF in IE.

08

Limitacions i noves línies d'investigació de la recerca

El coneixement no és un vas que s'omple, sinó un foc que s'encén.

Plutarc

8.1. Limitacions de la recerca

Pel que fa a les limitacions de la recerca, cal destacar que no s'ha pogut aconseguir com a informant una de les universitats proposades. Tanmateix, s'han analitzat els seus plans d'estudi i propostes formatives envers l'Educació Inclusiva. Per altra banda, s'haurien d'haver realitzat més entrevistes al professorat universitari, però la situació de tancament de les universitats en el moment de la realització d'aquestes ho va dificultar.

8.2. Noves línies d'investigació

A partir dels resultats de la recerca, han sorgit altres línies d'investigació, les més destacades són:

- Ha existit un debat entre els diferents experts sobre la necessitat de detectar, amb anterioritat a l'accés als estudis de Grau de Primària, les competències personals inclusives que posseeix el futur alumnat o l'atribució de la formació d'aquestes competències a la universitat. Aquest és un debat que obre la possibilitat a futures línies d'investigació.
- Cal investigar més sobre quina tipologia de Formació Inicial en Competències en Educació Inclusiva impactaria en major grau en el desenvolupament de les CEI.
- S'han delimitat una sèrie d'àmbits competencials, en els quals s'han explicat la percepció del domini i el desenvolupament formatiu d'aquests. Caldrien investigacions similars en contextos diferents.
- Els resultats ens han indicat —per part del professorat universitari— una baixa expectativa sobre l'assoliment de l'alumnat de les Competències en Educació Inclusiva un cop finalitzat el Grau en Educació Primària, així com la percepció que la pràctica educativa contribueix sempre, en major grau, al desenvolupament d'aquestes. Caldria investigar les causes d'aquestes concepcions.
- En la nostra recerca, hem detectat que la formació en Educació Inclusiva és fonamental en el perfil del docent. Tanmateix, ni l'alumnat ni el professorat universitari està interessat en formar-se. Caldria cercar les vies per desenvolupar plans de formació permanent en la universitat.
- En la nostra recerca, s'han analitzat les guies docents sobretot en relació a les competències relacionades amb l'Educació Inclusiva. Caldria realitzar una anàlisi amb més profunditat de les metodologies inclusives que s'implementen a les aules universitàries.

09

Bibliografia

Aprendre a llegir és encendre un foc, cada síl·laba que es lletreja és una espurna

Victor Hugo

.....
En algun lloc d'un llibre hi ha una frase esperant-nos per donar sentit a l'existència

Miguel de Cervantes.

- AA. VV. (2004). Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, 50-53.
- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301-302.
- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2018). *Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social: Informe resumen final*. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Dinamarca.
- Aguado, A.L., Alcedo, M.A. i Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20 (4), 697-704.
- Aguado, A.L., Flórez, M.A., i Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16 (4), 667-673.
- Ainscow, M. (2001). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas del cambio? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51 (2), 143-155.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. i altres (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Ainscow, M. i Sandill, A. (2010). Developing education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 1-16.
- Alba, C; Sanchez, J.M i Zubillaga, A. (2015). Tecnologías y diseño universal para el Aprendizaje. (DUA): experiencia en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Relatec*. 14 (1).
- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.
- Alonso, P. i Aráoz, S-D. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Cinca.
- Álvarez, M. i Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 125-142. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>

- Álvarez, J.D.; Grau, S. i Tortosa, M.T. (2014). Estrategias organizativas para una escuela inclusiva. *INFAD Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1) 53-62.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. i Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Andrade, C. i Campo-Redondo, M.S. (2008). Tecnologías de información. Inclusión en la educación basada en lo digital. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36), 223-248.
- Angelides, P. i Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 145 – 164.
- Angenscheidt, L. i Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11 (2), 233-243.
- Armengol, C. (1999). La cultura organizacional en los centros educativos de primaria. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 531. (Recensión de tesis doctoral).
- Armengol, C., Canals, M., Gairin, J., Jariot, M., Massot, M., Rodríguez, M., et al. (2007). *Model de Pràcticum Integrador (MPI), material de suport per a la millora de les competències professionals*. Sabadell: A l'Abast.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Revista Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Education Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arnau, L., Filella, G., Jariot-García, M. i Montané, M. (2011). Evaluación de un programa de cambio de actitudes con preconductores para prevenir los accidentes de tráfico provocados por el alcohol en Cataluña. *Adicciones*, 23, 257-265.
- Aviñoa, J. (2008). L'optimització d'estructures i recursos del sistema com a eix de millora de l'escola inclusiva. Memòria de la llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació per al curs 2007-2008. /Resolució EDU/273/2007 de 14 d'Agost de 2007. DOGC, núm. 4968 (14-09-2007).
- Barber, Michael i Mourshed, Mona (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company. PREAL.
- Barton, L. i Armstrong, F. (2007). *Política, experiencia y cambio: reflexiones transculturales sobre educación inclusiva*. Dordrecht, Holanda: Springer.

- Batsiou, S., Bebetos, E. Panteli, P. i Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of greek and cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special Education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2).
- Bazdresch, M. (2001). Las competencias en la formación de docentes. En Alicia Zicardi (comp.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Parte II: América Latina: *pobreza y desigualdad social* (65-81). Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).
- Berruezo, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 179-207.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2005). *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Donbosco.
- Blanco, R. (1999). Butlletí 48 del projecte principal d'educació, Santiago.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Blanco, R. i Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.
- Blanco, R., i Duk, C. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13 (2), 25-43.
- Bloom, B., et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 147-175.
- Bolívar, A. i Bolívar-Ruano, M.R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los centros escolares en España. Limitaciones y posibilidades. *Educar em Revista*, 62, 181-198.
- Botías, F., Higuera, A. M. i Sánchez, J. F. (2012). *Necesidades educativas especiales. Planteamientos prácticos. Atención a la diversidad*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España. ISBN: 978-84-9987-048-9

- Booth, T. i Ainscow, M. (1998) *From them to us. An international study of inclusion on education*. London: Routledge.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2011). *Index for inclusión. Developing learning and participation in schools (3ªed)*. Manchester: CSIE.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. i Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed. rev.). Bristol: CSIE].
- Booth, T., Ainscow, M. i Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. UK: CSIE.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. i Petry K. (2010). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental disabilities*, 32, 504-509.
- Bozu, Z. i Canto, J. C. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Brighouse, T. i Leisha Fullick (Eds.) (2007). *Educación en una ciudad global: Ensayos de Londres*. London: Institute of Education.
- Brownell, M, Ross, D, Colón, E i Mc Callum, C. (2005). Características críticas de la preparación del profesorado de educación especial: una comparación con la formación general del profesorado. *The Journal of Special Education*, 38 (4), 242-252.
- Bunbury, S. (2018). Disability in higher education-do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- Burgstahler, S. (2017a). *Igualdad de acceso: Universal diseño de instrucción*. Seattle: Universidad de Washington.
- Cabero, J. (2013). Formación del profesorado universitario en TIC. aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17 (1), 111-131. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Cabero, J. i Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (48), a272. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cabero, J. i Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65 (2), 25-38.

- Calvo, G. (2009.). La formación de docentes para la inclusión educativa. Teacher training for inclusive education. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 7 (4), 78-94.
- Calvo, G., Haya, S., i Ceballos, L. (2015). El teatro foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la universidad de Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82 (29.1), 89-107.
- Camargo, B. i Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21 (2), 513-518.
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. *Education Siglo XXI*, 23, 231-233.
- Cañibano, L. i Alberto, F. (2008). El control institucional de la información financiera: aplicación de un estudio delphi. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 37 (140), 795-829.
- Carbonell, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Aula intercultural* (9).
- Carbonell, F. (2002). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En Aja, E. et al. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (99-118). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-PrenticeHall.
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 78-89.
- CAST. (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.
- Cejas, R. (2018). *La formación de TIC del profesorado y su transferencia a la función docente. Tendiendo puentes entre tecnología, pedagogía y contenido disciplinar*. (Tesi Doctoral).
- Clarebout, G., Elen, J., Luyten, L. i Bamps, H. (2001). Assessing epistemological beliefs: Schommers Questionnaire Revisited. *Educational Research and evaluation*, 7 (1), 53-77.
- Coll, C. i Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado.
- Coll, C. i Miras, M. (2001). *Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar*. En A. Marchesi, C. Coll i J. Palacios (Comp), *Desarrollo psicológico y educación* (331-353). Madrid: Alianza Editorial.
- Comisión Europea (2013). *RECOMENDACIÓN DE LA COMISIÓN de 20 de febrero de 2013 Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas* (2013/112/UE).

- Comisión Europea (2017). COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL COMITÉ DE LAS REGIONES. Estrasburgo, 24.10.2017 COM (2017) 650 final
- Comissió de les comunitats Europees (2007). Millorar la qualitat de la formació del futur mestre (COM/2007/392).
- Conferència internacional d'educació. *Educació inclusiva: el camí cap al futur*, UNESCO , 2008.
- Conferència de Río de Janeiro. *El futur que desitgem*, ONU, 2012.
- Congrés Internacional en modalitat virtual de pedagogia 2021, de l'1 al 3 de Febrer, Govern d'Educació de Cuba.
- Consell Europeu (2001). Conclusions de la Presidència del Consell Europeu celebrat a Estocolm els dies 23 i 24 de març de 2001.
- Consell Europeu (2014). La formació eficaç dels docents (1). (2014/C 183/05), 20 de Maig de 2014.
- Convenció sobre els drets dels infants, ONU: Assemblea general, 20 de novembre, 1989, Treaty Series, 1577, 3.
- Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat es va signar el 13 de desembre de 2006 a Nova York. L'Estat espanyol va signar el 30 de març de 2007.
- Council of Europe (2010). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity: a framework of teacher competences for engaging with diversity*, Strasbourg.
- Cook, B. G. i Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31 (2), 67-76.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Cornet, J. (2002). *Lideratge: un element clau per al segle XXI*. Article en línia de la Universitat Oberta de Catalunya disponible en format html a: <http://www.uoc.edu/web/cat/art/uoc/cornet0302/cornet0302.html>.
- Creswell, J., (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 4a edició, 95-203, California, USA, Sage publications.
- Darling-Hammond, L., i Lieberman, A. (2012). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. New York, NY: Routledge.

- Darr, A., i Jones, R. (2008). *The contribution of universal design to learning and teaching excellence. In Universal design in higher education: From principles to practice* (105-108). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- De Boer, A., Pijl, S. J., i Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Declaració de Incheon i Marc d'acció, Corea, per a garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge permanent per a tothom, UNESCO 2015.
- Declaració de Jomtien, Tailàndia. Conferència Mundial de l'Educació per a tothom, UNESCO, 1990.
- Declaració de Muscat, Omán. Reunió Mundial sobre l'Educació per a a tothom, UNESCO, 2014.
- Declaració de Salamanca i Marc d'acció per les Necessitats Educatives Especials, UNESCO, 1994.
- Declaració universal dels drets humans, 10 de desembre de 1948, 217 A (III), ONU 1948.
- Decret 117/1984, de 17 d'abril, sobre ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari.
- Decret 150/2017 per l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Marc d'un sistema educatiu inclusiu (DOGC, 19-10-2019). Ordre ECI/3857/2007, del 27 de Desembre, publicat al BOE.
- Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials (DOGC 2528 de 28/11/1997).
- Díaz, E. (2001). Estudio de las opiniones y actitudes docentes sobre la atención a la diversidad en Educación Secundaria (*Tesis Doctoral*).
- Díez, E. i Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la Universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93.
- Donnelly, V. i Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353.
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., i Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education*, 21 (3), 1-14.
- Duran, D., Flores, M., i Miquel, E. (2019). Potenciar la cooperació en el aprendizaje basado en proyectos. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 51, 116-127.
- Duran, D., i Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva : Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.

- Dyson, A i Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- Dyson, A. (2001). Dilemas. Contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo y F. De Urríes (Coord.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE -Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9- 18.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo, «voz y quebranto». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Echeita, G. (2015). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. i Verdugo, M.A. (Eds.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., i González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*.
- Echeita, G. i Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. i Urbina, C. (2013). *Educación inclusiva. sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático*. En M.A. Verdugo i R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (329-357). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G.; Parrilla, A. i Carbonell, F. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. Ponencia presentada en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial, marzo de 2008, Universidad de Vic.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. i Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. *Pedagogías de la inclusión. Fórum Aragón*, (22), 28-31.

- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Editorial: educación universitaria, Universitat de Barcelona.
- Entwistle, N. i Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41 (3), 407-428.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Education Siglo XXI*, 30 (2), 109-128.
- Escudero, J. M., i Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Escudero, J. M.; González, M. T. i Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Esteve, J. M. (2005): Las profesiones docentes, en Ruiz Berrio, J. (Ed.) *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*, (679-696). Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación/Universidad Complutense.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Madrid, Secretaría General Técnica, CNIIE, MECD.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández-Batanero, J.M^a. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41 (162), 9-24.
- Fernández-Batanero, J.M^a. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 15 (2), 82-99.
- Fernández-Batanero, J.M^a. (2015). *Atención a la Diversidad en el Aula de Educación Infantil*. Madrid: Paraninfo.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359 (2), 45-65.
- Figueredo, V., Pérez, M.D., i Sánchez, A. (2017). Interculturalidad y Discapacidad: Un desafío pendiente en la formación del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 57-76
- Florian, L., Black Hawkins, K., Rouse, M., Florian, L. i Black-Hawkins, K. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools* (1st ed.).

- Florian, L., Rouse, M. i Black-Hawkins, K. *Achievement and inclusion in schools*. Routledge, London, 2006.
- Florian, L., Young, K. i Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 709-22.
- Flórez, M.A., Aguado, A.L., i Alcedo, M.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Armario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.
- Fòrum Mundial de l'Educació, Regne Unit, UNESCO, 2019.
- Fòrum internacional sobre inclusió i equitat en la educació, Cali, Colombia, UNESCO, 2019.
- Fòrum Mundial de l'Educació Dakar (2000). *Marco de Acció de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar (SENEGAL), 26-28 de Abril del 2000*.
- Foreman, P. (2011). *Inclusion in action* (3d ed.). South Melbourne, Victoria: Cengage Learning.
- Forgiony-Santos, J. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 7, 36-40.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos, los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu S.A. (2da edición).
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.
- Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education*, 36 (1), 68-83.
- Gairin, J. (1994c): Hacia un esquema comprensivo de las organizaciones escolares (13-16). En Gairin, J. i Darder, P. (Coord.).
- García, E. i Sampascual, G. (2005). *La profesión de profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior*. En M. Deaño (Ed.), *Inclusión social y educativa: el espacio europeo de educación superior, familia y diversidad, vida independiente*, 29-60. Orense: AEDES.
- García García, M. (2005). *Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes – Dialnet*, 3-32.
- García, M. i Arteaga, B. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense De Educación*, 19 (2), 253 - 274.

- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 251-264.
- García, V. (2014). Las principales concepciones psicoantropológicas como referente para la actividad profesional del psicólogo. *Revista de Investigación en Psicología* 2 (2):123.
- García, V., Aquino, Z., Guzmán, S., i Meléndez, A. (2012). El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a distancia. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garza, L. (2014). La educación inclusiva, el nuevo paradigma educativo en la UANL. *Tendencias educativas*, 17, 66.
- Garzón, P., Calvo, A. i Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.
- Gil-Gómez de Liaño, B. i Pascual-Ezama, D. (2012). The delphi method as a technique to study validity of content. *Anales de Psicología*, 28 (3), 1011-1020. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156211>.
- Giné, C. (2005). *El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva*. En C. Monereo y J. Pozo. *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: grao.
- González, E. i Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 219- 235.
- González-Garzón, M. i Laorden, C. (2012). *El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes*. *Pulso: Revista de Educación*, 35, 131-154.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. i Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros docentes formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33-40.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. i Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (2), 125-135.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. i Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (1), 243-263.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, i Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24.

- González-González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (6), 2.
- González-González, M.T y Escudero, J. (1987). *Innovación Educativa: Teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- González, J. i Baños, L.M (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (2), 101–108
- Grande, P., i González, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, 26 (26), 145-162.
- Gutiérrez, C. (2003). El universo de la ciencia educativa social: Una aproximación a sus identidades históricas conceptuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-16.
- Hardy, I., i Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. i McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. i Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª. Edición. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. Academia UTP. Editorial: McGraw-Hill Interamericana de España S.L. ISBN-10.
- Hernandez-Sampieri, R. i Mendoza, C. (2008). *El matrimonio cuantitativo cualitativo: El paradigma mixto*. En J.L. Alvarez Gayou (Presidente), 6to. Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juarez Autonoma de Tabasco. Villahermosa, Tabasco, Mexico.
- Herrán, A.; Paredes, J. i Monsalve, D.V. (2016). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 923-939.
- Hitchcock, C. i Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Educational Technology*, 19 (4), 45–52.
- Hoff, D. L., Yoder, N. i Hoff, P. S. (2006). Preparing educational leaders to embrace the “public” in schools. *Journal of Educational Administration*, 44 (3), 239-249.
- Horne, P. E. i Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273–286.

- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8 (1), 49-60.
- Huang, H. H. i Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56 (2): 169–182.
- Hung, H. L., Altschuld, J. W. i Lee, Y. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31, 191-198.
- Idol, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 384-394.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77-94.
- Illán, N. (Coord.) (1996). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Informe mundial sobre la discapacitat, Organització Mundial de la Salut i Banc Mundial, 2011.
- Informe Warnock (1978). Elaborado por la Comisión de Educación británica (1974).
- Informe de la Comisión, de 31 de enero de 2001 - Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos [COM (2001) 59 final - no publicado en el Diario Oficial].
- Isosomppi, L., i Leivo, M. (2015). Becoming an Inclusive Teacher at the Interface of School and Teacher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 686-694.
- Izuzquiza, D., Echeita, G. i Simón Rueda, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser «profesorado inclusivo»: un estudio preliminar. *Tendencias pedagógicas*, (26), 197-216.
- Jiménez, M.; Luengo, J. i Tabernero, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 11-49.
- Jiménez, R. (2012). Educación inclusiva y formación inicial del profesorado: Evaluación de una innovación didáctica basada en la producción cinematográfica desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educacion*, 359, 232-259.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. i Holubec, E.J. (1999) *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Johnson, B. i Christensen, L. (2012). *Investigación educativa* (4ª ed.). Los Ángeles, CA: Sage.

- Jordan, A., Schwartz, E. i Mc Ghie-Richmond, D. (2009) Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 535-542
- Kioko, V. i Makoelle, T. (2014). Inclusion in Higher Education: learning experiences of disabled students at Winchester University. *International Education Studies*, 7(6), 106-116.
- Klassen, R. i Kim, L. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 26 (2019) 32-51.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. i Richter, D. (2013). El desarrollo de la competencia profesional de los profesores. en M Kunter, J Baumert, W Blum, U Klusmann, S Krauss & M Neubrand (eds), *Activación cognitiva en el aula de matemáticas y competencia profesional de los profesores: resultados del proyecto COACTIV. Formación de profesores de matemáticas, vol. 8, Springer VS, Nueva York, NY, págs. 63-77.*
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Landeta, J., i Barrutia, J. (2011). People consultation to construct the future: a Delphi application. *International Journal of Forecasting*, 27 (1), 134-151.
- Latorre, A., Del Rincón, D. i Arnal, J. (2005). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lavié, J. M. (2004). *Individualismo y privacidad en la cultura docente: Revisando los argumentos*. *Revista Española de Pedagogía*, (229), 439-454.
- Lázaro, J. L., Estebanell, M. i Tedesco, J. C. (2015). Inclusión y cohesión social en una sociedad digital. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12 (2), 44-59.
- Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE»núm.238, de 4 de octubre de 1990, (páginas 28927 a 28942) (16págs.).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE» núm.307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220) (33págs.).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE»núm.106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50págs.).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Leiva J. i Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, Volumen 8*, 185-200.

- León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *RIFOP*, 70 (25,1), 145-163.
- Liasidou, A., i Antoniou, A. (2015). Head teachers leadership for social justice and inclusion. *School Leadership and Management*.
- Lieber, E. i Weisner, P. (2010). *Afrontar los desafíos prácticos de la investigación con métodos mixtos*. En Tashakkori, A. i Teddlie, C. (eds.) Manual SAGE de métodos mixtos en la investigación social y del comportamiento(ed.) *Thousand Oaks, CA: Sage: 559-579*.
- López, M. (2005). La formación del profesorado de E.E. en el E.E.E.S. En M. Deaño (Ed.), *Inclusión social y educativa: el espacio europeo de educación superior, familia y diversidad, vida independiente* (61-82). Orense: AEDES.
- López, M., Echeita, G. i Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación. Inclusiva*, 4 (2), 155-176.
- López- Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21 (1), 17-40.
- Luque, D.J., i Rodríguez Infante, G. (2009). Tecnología de la Información y Comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: un acercamiento docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49 (3), 1-8.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació Aprovada pel Ple del Parlament (tramitació núm. 200-00043/08) en la sessió núm. 59, de l'1 de juliol de 2009 (Diari de Sessions del Parlament de Catalunya, sèrie P, núm. 87/VIII). Publicada en el Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya, núm.509/VIII, del 8 de juliol de 2009. Promulgada el 10 de juliol de 2009 (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5422, del 16 de juliol de 2009).
- Llei Orgànica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE»núm.89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260) (20págs.).
- Macarulla, I. i Saiz, M. (Eds.) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos* (263). Alianza, Madrid.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de centros docentes*. Madrid, MEC.
- Martínez, R., De Haro, R. i Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- Markova, A. K. (1993). *Psychology of the teacher's work: Book for the teacher. - M.: Education. 192*

- Mas, O. (2009). El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Bellaterra: *Departamento de Pedagogía Aplicada-UAB (Tesis Doctoral inédita)*.
- Maxey, D., i Kezar, A. (2015a). Revealing Opportunities and Obstacles for Changing Non-Tenure-Track Faculty Practices: An Examination of Stakeholders' Awareness of Institutional Contradictions. *The Journal of Higher Education*, 86 (4), 564-594.
- McLeskey, J., Waldron, N., i Redd, L. (2014). A case study of a highly effective inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48 (1), 59-70.
- McGuire, J.M, Scott, S.S i Shaw, S.F. (2006). Diseño universal y sus aplicaciones en entornos educativos. *Educación especial y correctiva*, 27 (3), 166-175.
- Megia, C. (2015). Competencias del maestro mentor de prácticas. *Enseñanza*, 33 (2), 19-26.
- Meijer, C.J.W. (ed.) (2003). *Special education across Europe in 2003: trends in provision in 18 European countries*,middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education Peacey,
- Meléndez, L. (2009). *El currículo de la inclusión*. Editorial: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Salamanca.
- Melero, M. L. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21.
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*. Alicante: Departamento de Didáctica General y Didácticas específicas de la Facultad de Alicante.
- MIF (2018). Martínez, M.; Prats, E. (coord.) *Millora per a la formació inicial per a la docència. Accions Estratègiques*. Barcelona, Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres. *Col·lecció Documents MIF núm. 4. Annex1 2018*.
- Mollà, N. i Ojanguren, M.T. (2005). *El asesoramiento a equipos directivos e instituciones educativas*. En Monereo, C y Pozo, J.I. (Coord.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (184-202). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista ibero-americana de educación*, 52, 149-178.
- Mora, D. (2008). Concepción crítica del concepto de currículo. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos. *Integra Educación*, 13-88.
- Moreno, M. i Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de Matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 265-280.

- Moriña, A., Cortés, M., i Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9 (2), 161-175.
- Moriña, A., Cortés, M. D. i Molina, V. (2016). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9 (2), 161-175. Recuperado de <https://goo.gl/xjSPc0>
- Moriña, A. i Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa, SP. Número Especial*, 2018: 87-95.
- Moya, A. i García, M^a. P. (2006). Guía INTER: Una propuesta práctica de formación del profesorado para la educación intercultural. En P. Arnaiz (Ed.), *Actas XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, pp. 34-53. Murcia: Universidad de Murcia.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 7-23
- Murillo, J. i Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 11, 1.
- Muñoz, J.M i Espiñeira, E.M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación en Educación*, 28 (2), 245-264.
- Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers*, núm. 48. OECD.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Negrillo, C. i Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: Hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 157-1182.
- Nevin, A. et al. (2008). A Multi-Site Mixed Methods Study of Paraeducators in Inclusive Classrooms: Pilot Study Results & Preliminary Analysis of National Survey Data. 6th Hawaii International Higher Education Conference Proceedings.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-446.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability*. Abingdon, Oxon, UK:Routledge.

- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., i Calvo-Porrà, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE*, 17 (2), 5.
- Núñez-Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (164), 632-649.
- OCDE (2002). *Education at a Glance: OCDE Indicators – 2002 Edition*, OCDE, París.
- OCDE (2007). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007*. Informe español. 2007 edición, OCDE, París.
- OCDE (2010). *Política de educación y formación: Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. 2010 edición, OCDE, París.
- ONU (2015). Resolución A/RES/70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 25 de noviembre de 2015.
- Orden, ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria.
- Okoli, C., i Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42 (1), 15-29.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de educación*, 355, 231-232.
- Panera, F., Davalillo, A. i Panera, A. (2010). Evaluación de la educación. Como mejorar el rendimiento académico en la enseñanza superior: una perspectiva de gestión por procesos. Congreso Iberoamericano de la Educación, Argentina.
- Pantic, N. i Florian. L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6 (3), 27311
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (2).
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a viewfrominside. En Barton, L. i Armstrong, F. (Eds.). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (19-36). Dordrecht: Springer.
- Política Europea de Cooperación (marco ET 2020). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito estratégico para la cooperación europea y la educación y la formación (ET 2020) (Diario Oficial de la Unión Europea C 119/2 de 28.5.2009).

- Porter, G. (2008). *Making Canadian Schools Inclusive: a call to action*. *Education Canada*, 48 (2), 62-66.
- Porter, G., i Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Canada: Center for Inclusive Futures.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: Mirada Internacional. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68 (2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Puig, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. i Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.
- Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de innovación educativa*, (191), 38-41.
- Pujolàs, P. i Lago, J.R. (2007). *La organización cooperativa de la actividad educativa*, a Bonals J. y Sánchez-Cano, M. (Coords.): *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (349-391). Barcelona: Graó.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., i Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.
- Ramos, J. L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-12.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. (BOE»núm.65, de 16 de marzo de 1985, páginas 6917 a 6920) (4págs.)
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (BOE» núm.131, de 2 de junio de 1995, páginas 16179 a 16185) (7págs.)
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE» núm.260, de 30/10/2007)
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014).
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. *Revista Española de Educación Comparada*, 0 (25), 129.

- Riehl, C. (2000). El papel del director en la creación de escuelas inclusivas para estudiantes diversos: una revisión de la literatura normativa, empírica y crítica sobre la práctica de la administración educativa. *Review of Educational Research*, 70, 55-81.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Romero, R. et al. (2012). La formación en TIC, enfocada en la enseñanza y el aprendizaje. *Global*, 48, 48-55.
- Rodríguez, H. J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49 (3), 211-225.
- Rosales, L. (2000). *La evaluación formativa como opción para la comprensión y mejora de la docencia*. México, <http://www.xoc.uam.mx/~cuaree/no36/cinco/formativa.html> [Consulta: nov. 2005].
- Ruesga, S., Da Silva, J., i Monsueto, S. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, 365, 67-95.
- Ruiz, R., Solé, L.I., Echeita, G., Sala, I., i Datsira, M. (2012). El principio de Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430.
- Ruiz-Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. Fitxa metodològica. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 96-110.
- Ruiz-Bueno, A. (2017). Pautas para trabajar con Iramuteq, manual del autor.
- Sabando, R. (2016). *Inclusión educativa y rendimiento académico. Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña* (Tesi Doctoral). Recuperat de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/402901#page=1>
- Sackett, P., Lievens, F., Van Iddekinge, C. i Kuncel, N. (2017). *Diferencias individuales y su medición: una revisión de 100 años de investigación*. *Revista de psicología aplicada*, 102 (3), 254-273.
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. i Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, VIII, (1), 143-152.
- Sales-Ciges, A. (2006). Preservice teacher training for diversity: a methodological proposal for the new european higher education area. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20, 201-217.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhuesa, S. i Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34 (2); 169-178.

- Sánchez, S., Díez, E. i Martín, R. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos educativos*, 19, 121-131.
- Sánchez, D. i Morgado, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. Siglo Cero. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52 (1), 27-43.
- Sandoval, C. (2002), *Investigación cualitativa*, Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), Editores e Impresores Ltda. – arfo.
- Sandoval, M., Simón, C., i Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Editorial síntesis, S.A., Madrid.
- Sanz, J.J. (2012). Adaptación de las plataformas educativas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), *Revista Universitaria Europea*, 17, 89-108.
- Sarto, M., i Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO Colección Investigación.
- Sebba, J. i Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford : Barnardo's.
- Scharle, A. i Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. London: Cambridge University Press.
- Sharma, U. (2010). Using reflective practices for the preparation of pre-service teachers for inclusive classrooms. En C. Forlin (ed.) *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*, 102, 11. London, UK: Routledge.
- Shaw, J. (2009). The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence?, *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4), 321-331.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Beliefs System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39 (1), 19-29.
- Scott, SS, McGuire, JM i Shaw, SF. (2001). *Principios del diseño universal para la instrucción*. Storrs, Universidad de Connecticut, Centro de Educación Post secundaria y Discapacidad.
- Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass
- Simón, C., Giné, C., i Echeita, G. (2016a). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10 (1), 25-42.

- Simón, C. i Barrios A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48 (1), 51-58.
- Sokal, L., Woloshyn, D. i Wilson, A. (2017). Pre-service Teachers with Disabilities: Challenges and Opportunities for Directors of Student Teaching in Western Canada. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (3).
- Spencer, L.M. i Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work. Models of Superior Performance*. New York: John Wiley i Sons, Inc.
- Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzell, L. i Browder, D. (2007). Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 108-116.
- Srivastava, M., de Boer, A., i Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.847061>.
- Stainback, S. (2001a). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports*, 5 (1), 18-26.
- Stainback, S. i Stainback, W. (2007). *Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Aulas inclusivas*. Narcea ediciones. (Madrid).
- Steurer, J. (2011). The Delphi method: an efficient procedure to generate knowledge. *Skeletal Radiol*, 40, 959-961.
- Steyer, R., Schmitt, M. i Eid, M. (1999). Teoría e investigación del estado latente-rasgo en personalidad y diferencias individuales. *Revista europea de personalidad*, 13 (5, edición específica), 389-408.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). *Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa*. *Revista de educación*, 359, 24-44.
- Skulmoski, G., Hartman, F., i Krahn, J. (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6, 1-21.
- Tashakkori, A. i Teddlie, C. (Eds.) (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 2.a ed. Sage: Thousand Oaks.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar* 19, 19-32.
- Tejada, J. (1997). El proceso de investigación científica. Barcelona. Fundación La Caixa.
- Tejada, J. (1999a) Acerca de las competencias profesionales I, *Herramientas*, 56, 20-30.

- Tejada, J. (1999b). Acerca de las competencias profesionales II, *Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada, J. (1999c). El formador ante la Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos roles y nuevas competencias profesionales, *Comunicación y Pedagogía*, 158, 17-26.
- Tejada, J. (2009). Las competencias docentes. *Profesorado*, Vol.13, 2.
- Tejada, J. (2009). La organización y la evaluación del aprendizaje en el prácticum: líneas programáticas de actuación, V Congreso Internacional Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje, Valladolid, 16-17 de septiembre.
- Tejada, J. (coords.) (2007). *Formación de formadores*. Escenario Institucional (2). Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Tejada, J. i Ruiz, B. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento en ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 91-110.
- Tejada, J. i Ruiz, B. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19 (1), 17-38.
- Tejedor-Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. Universidad de Salamanca. *Revista española de pedagogía*, 224, 5-32.
- Todd, Z., Nerlich, B., i McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Tractat de Lisboa per el que es modifiquen el tractat de la Unió Europea i el tractat constitutiu de la Comunitat Europea, firmat a Lisboa el 13 de desembre del 2007. *Diari oficial de la Unió Europea, serie C, n 306, de 17 de desembre, Consell Europeu, 2007*.
- Trepat, C. (2006). *Dificultades y retos actuales para la instrucción*. Barcelona: Cristianisme i justícia.
- Trujillo, A. L., i Moreno, S. M. (2018). Historical perspective of the initial formation of Infantile and Primary Education teachers in Spain. An unfinished task. *Historia Caribe*, 13 (33).
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (1995). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España, 7- 10 de junio 1994. Madrid: UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. París: UNESCO.

- UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago: OREALC / UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Presentación General de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Documento de referencia. Conclusiones y recomendaciones. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO-IBE (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Presentación General de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Documento de referencia. Conclusiones y recomendaciones. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education. UNESCO.
- UNESCO (2030). Directrius sobre polítiques d'Inclusió en Educació. Agenda Mundial de l'Educació 2030, UNESCO.
- UNICEF (2014). *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education: Webinar 13 Companion Technical Booklet*. Nueva York: UNICEF.
- Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J. i Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 440-455.
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M.I. i Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (3), 75-94.
- Vitello, S. J. i Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Waitoller, F. R. i Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83 (3), 319-356.
- Waitoller, F. R. i Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Ediciones Morata S.A. Las Rozas (Madrid)

- Wehmeyer, M., Denise Lance, G. i Bashinsky, S. (2002). Promoting Acces to General Curriculum for Students with Mental Retardation: A Multi-Level Model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 223-234.
- West, M., Ainscow, M. i Nottman, H. (2003). *What Leaders Read 2: Key Texts from Education and Beyond*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Worthen, B. R. i Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative ap- proaches and practical guidelines*. New York: Longman
- Yao, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. *Itinerario Educativo*, 67, 217-225.
- Yssel, N.; Pak, N. i Beilke, J. (2016). A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 384-394.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

WEBGRAFIA

- ACUP (2016-2017). *Universities of catalonia, the area of university excellence in southern Europe*. Recuperat de: <http://www.acup.cat/sites/default/files/docs/universities-catalonia-2016.pdf>
- AQU (2015). *Estandards i directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Recuperat de: https://www.aqu.cat/doc/doc_24427439_1.pdf
- AQU (2020). *Marc normatiu de l'EEES*. Recuperat de: <https://www.aqu.cat/sobre-nosaltres/organitzacio-interna/marc-normatiu/eees>.
- ANECA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Recuperat de: <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Criterios-y-estandares/Criterios-y-directrices-para-el-aseguramiento-de-Calidad-en-el-EEES-2015>.
- Camacho, M. (2016). Vers una cultura de la innovació: reptes i oportunitats en el marc del sistema educatiu català. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*, 105-138. Recuperat de: http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Versunacultura-ANUARI_2015_cap_2.pdf.
- Comissió Europea (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Recuperat de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- Comissió Europea (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Recuperat de: https://www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/02/Laprofesi-ondocenteeneuropa_1.pdf

- Comissió Europea (2017). *Preparing teachers for diversity : the role of initial teacher education : final report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*. Public Policy and Management Institute. Recuperat de: <https://doi.org/10.2766/637002>
- Comissió Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperat de: http://www.uco.es/cde/pdf/actualidad/2018/La_profesion_docente_en_Europa.pdf
- Comissió Europea (2020). *Proceso de Bolonya, una universidad con principios inclusivos*. Recuperat de: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_es
- Comissió Europea (2021). *El proceso de Bolonia y el espacio europeo de educación superior*. Recuperat de: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en.
- Comissió Europea (2021). *Educación superior inclusiva y conectada*. Recuperat de: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education_en
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Ratificación de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperat de: <https://doi.org/CAT/C/MAR/CO/4>.
- Consell Interuniversitari de Catalunya (2016-2018). *Informe de nou accés d'estudiants amb discapacitat*. Recuperat de: https://universitatsirecerca.gencat.cat/web/.content/10_publicacions/6_memories/CIC/docs/Memoria_CIC_2018.pdf
- CREDA (2017). *Nou decret d'Inclusió*. Recuperat de: <https://serveiseducatiu.xtec.cat/creda-comarques4/general/nou-decret-dinclusio/>
- Departament d'Educació (2003). *Documents d'organització i gestió del centre. Curs 2015-2016. Pla director de l'educació especial de Catalunya*. Recuperat de: <http://wikiant11p.wikispaces.com/file/view/pladiree.pdf>
- Departament d'Educació (2008). *Aprendre junts per viure junts*. Recuperat de: http://premsa.gencat.cat/pres_fsdp/docs/2010/10/29/09/55/75afd6a0-94d7-4bd4-bc9b-53aa39c87239.pdf
- Departament d'Educació (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Recuperat de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/060/86853f46-c50d-4a37-93c5-5913915311b8/Guia_Educacio_inclusiva.pdf
- Departament d'Educació (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya any 2012-2018*. Recuperat de: https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/ofensiva-exit-escolar/ofensiva_exit_escolar.pdf

Departament d'Educació (Novembre, 2016). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom. Un projecte per a cadascú*. Recuperat de: <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/infografies/escola-inclusiva-sistema-inclusiu.pdf>

Departament d'Ensenyament (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Un escola per a tothom un projecte per a cadascú*. Recuperat de: <http://www.aeesdincat.cat/wp-content/uploads/2017/12/De-escola-inclusiva-al-sistema-inclusiu.pdf>

Departament d'Ensenyament (2016). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu*. Recuperat de: <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva>

Departament d'Ensenyament (2017). *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya*. Recuperat de: http://tiab-badalona.cat/wp-content/uploads/2018/12/marc_dinnovacio_pedagogica.pdf

Departament d'Educació (2019). *Xarxa de comunitats d'aprenentatge. Per a la millora de l'èxit educatiu i de la convivència als centres*. Recuperat de: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/comunitats/el-proces-de-transformacio-en-comunitat-daprenentatge/orientacions-comunitats-daprenentatge.pdf>

Diccionari manual de la llengua catalana (2011). Actualitzat, wordreference.com (s.f.). Recuperat de: <https://www.wordreference.com/definicio>

EADSNE (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Recuperat de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf

Equip d'experts Universitat Internacional de València (2014). *La Declaración de Salamanca sobre NEE 20 años después: valoración y perspectivas*. Recuperat de: <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/la-declaracion-de-salamanca-sobre-nee-20-anos-des-pues-valoracion-y>

Freixa, M. (2017). *Professorat novell: Competències docents a l'inici de l'exercici professional*. Recuperat de: http://www.aqu.cat/doc/doc_39746465_1.pdf

Generalitat de Catalunya, Consell Interuniversitari de Catalunya (2016-2017). *Informe sobre el cens d'estudiants amb discapacitat matriculats a les universitats catalanes curs 2016-2017*. Recuperat de: https://www.uoc.edu/portal/_resources/CA/documents/la_universitat/accessibilitat/unidiscat-informe-cens-2016.pdf

Generalitat de Catalunya (2017). *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. Recuperat de: <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=799722>

Generalitat de Catalunya (2021). *Canal universitats*. Recuperat de: http://universitats.gencat.cat/ca/estudis_universitaris/universitats/

Gobierno de España (2021). *Objetivo 4 Educación de calidad*. Recuperat de: <https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/objetivo4.htm>

Llei Orgànica 4/2007 del 12 d'abril, per la qual es modifica la Llei Orgànica 6/2001 del 21 de desembre, d'universitats. (BOE 89, de 13-4-2007.). Recuperat de: <https://www.urv.cat/ca/vida-campus/universitat-responsable/observatori-igualtat/normativa>

Organització Mundial de la Salut (2011). *Informe mundial sobre la discapacitat*. Recuperat de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Taller Espiral. *Bienvenidos a taller espiral*. Recuperat de: www.tallerespiral.com

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperat de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

UNESCO (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Global education monitoring report*. Recuperat de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>

UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperat de: https://down21chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf

UNESCO (2020). *Inclusión en Educación*. Recuperat de: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

UNICEF (2018). *Los niños de la brecha digital en España*. Recuperat de: http://www.infocoponline.es/pdf/ESTUDIO_Infancia_y_TICs.pdf

Universitat Autònoma de Barcelona (2019-2020). *Dades del curs 2019-2020*. Recuperat de: <https://www.uab.cat/web/dades-basiques-1345813569142.html>

Universitat Autònoma de Barcelona (2019-2020). *Grau en Educació Primària*. Recuperat de: <https://www.uab.cat/web/estudiar/llistat-de-graus/pla-d-estudis/pla-d-estudis-i-horaris/educacio-primaria-1345467811493.html?param1=1229413437355>

Universitat Autònoma de Barcelona (2020). *Codi de bones pràctiques en la recerca (Acord del Consell del Govern de 30 de Setembre de 2020)*. Recuperat de: https://www.uab.cat/doc/DOC_CBP

Universitat de Barcelona (2019-2020). *La Universitat de Barcelona en xifres*. Recuperat de: http://www.ub.edu/gtr/documents/xifres/UBenXifres_CAT.pdf

Universitat de Barcelona (2019-2020). *Grau de Mestre d'Educació Primària*. Recuperat de: <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/graus/-/ensenyament/detallEnsenyament/1071998/34>

Universitat de Girona (2019-20). *UdG en xifres, curs 2019-20*. Recuperat de: <https://www.udg.edu/ca/coneix/la-udg/dades-i-impacte/udg-en-xifres>

Universitat de Girona (2019-2020). *Grau en Mestre/a d'Educació primària*. Recuperat de: <https://www.udg.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Graus/Fitxes?IDE=1033&ID=3101G0309>

Universitat de Lleida (2019-20). *UdL: xifres i rànquings*. Recuperat de: <https://www.udl.cat/ca/udl/xifres/>

Universitat de Lleida (2019-20). *Grau en Educació Primària*. Recuperat de: <http://www.educacioprimaria.udl.cat/ca/>.

Universitat Rovira i Virgili (2019-20). *La URV en xifres*. Recuperat de: <https://www.urv.cat/es/universidad/conocer/presentacion/cifras/>

Universitat Rovira i Virgili (2019-20). *Grau d'Educació Primària*. <https://www.urv.cat/ca/estudis/graus/oferta/primaria-antic>

UOC (2021). *Estructura dels ensenyaments*. Recuperat de: <https://www.uoc.edu/portal/ca/qualitat/qualitat-titulacions/estructura-ensenyaments/index.html>

UOC (2021). *Estructura dels estudis*. Recuperat de: <https://www.uoc.edu/portal/ca/qualitat/qualitat-titulacions/estructura-ensenyaments/index.html>

ANNEXOS

Annex 1: Tècnica Delphi

1.1. Qüestionari enviat 1a ronda tècnica Delphi

Li demanem les següents dades personals* per a poder garantir la seva expertesa en l'àmbit

DADES	RESPOSTES
Edat	
Gènere	
Nivell acadèmic màxim assolit	
Institució en la que treballa	
Anys experiència professional en l'àmbit educatiu	
Tasca professional que desenvolupa en l'actualitat	
Categoria professional	
Quina experiència relacionada amb la inclusió educativa i/o formació inicial del professorat té.	

A continuació trobareu un llistat de competències dividides en àmbits extrems d'una recerca bibliogràfica extensa. Si us plau, modifiqui, afegixi, validi i/o elimini, si ho creu pertinent, el següent llistat de competències tenint en compte quines competències les necessaries per tal que el futur professorat pugui afavorir processos d'inclusió a l'aula i en el futur àmbit educatiu. Realitzi les modificacions oportunes en la columna (modificacions) creada per aquest propòsit. Si considera que la competència és correcta escrigui ok en la columna de les modificacions. Al final del quadre disposa d'un apartat d'observacions, per afegir allò que cregui convenient.

Àmbit: Treball en equip i cooperació

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1.Coordinar els recursos i serveis desuport interns i externs al centre.	
2.Concretar les necessitats formatives del context per donar resposta a la diversitat.	
3.Potenciar el treball amb les famílies.	
4. Fomentar la convivència a dins i fora de l'aula, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes.	
5.Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.	
6.Consensuar una definició en comú i manera d'entendre la inclusió educativa.	
Afegir competències, si s'escau	(...)

Àmbit: Valors i ètica

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1.Promocionar valors vinculats al respecte, estima i consideració de la diversitat humana en totes les seves manifestacions.	
2.Evitar els processos d'exclusió en particular de l'alumnat més vulnerable.	
3.Analitzar críticament el treball personal i utilitzar els recursos per al desenvolupament professional	
4.Valorar en positiu la diversitat de l'alumnat	
5.Recolzar a tot l'alumnat	
6.Consolidar processos de reflexió-acció per a la millora de la pràctica professional.	
7.Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que tinguin en compte la igualtat de gènere, la equitat i el respecte cap als drets humans que conformen els valors de la formació ciutadana.	
8.Fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa.	
9.Defensar a través de diferents procediments la reflexió crítica de creences i actituds sobre la diversitat i com donar-hi resposta en un ambient inclusiu.	
10.Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar.	
Afegir competències, si s'escau	(...)

Àmbit: Pedagògiques- didàctiques

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1.Garantir que tot l'alumnat tingui èxit.	
2.Dissenyar entorns accessibles i planificar accions educatives no discriminatòries i que siguin significatives per a tot l'alumnat.	
3.Identificar barreres per l'aprenentatge i la participació en diferents dimensions de la vida escolar.	
4.Conèixer i saber intervenir en programes específics d'atenció a la diversitat.	
5.Desenvolupar estratègies d'aprenentatge autònom en tot l'alumnat.	
6.Impartir docència a l'aula amb les metodologies més adequades per tal d'atendre la diversitat a l'aula.	
7.Desenvolupar les funcions de tutoria i d'orientació amb l'alumnat i les seves famílies, atenent les necessitats pròpies de tot l'alumnat.	
8.Identificar dificultats d'aprenentatge i informar-les	
9.Planificar la resolució de situacions educatives que afecten a l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge.	
10.Promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat	
11.Desenvolupar currículums per a tots/es que garanteixen l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.	
12.Dur a terme la personalització de l'aprenentatge perquè cada alumne/a pugui desenvolupar al màxim les seves potencialitats.	
13.Aplicar coneixements psicopedagògics (coneixement diferent tipus intel·ligències, tractament clima aula, etc) per afavorir la inclusió a l'aula.	
Afegir competències, si s'escau	(...)

Àmbit: Lideratge

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1.Liderar el disseny, implementació i avaluació de programes individuals	
2.Liderar entorns educatius fonamentats en els principis de l'educació inclusiva.	
3.Liderar models de millora de la qualitat educativa.	
Afegir competències, si s'escau	(...)

Àmbit: Tecnològiques

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1.Aplicar les diferents tecnologies de la informació i de la comunicació per donar resposta mitjançant programes de software i hardware a tot l'alumnat que ho requereixi.	
2.Destriar selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges, equitat, formació cívica i la riquesa cultural.	
3.Utilitzar les tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat.	
Afegir competències, si s'escau	(...)

Àmbit: Avaluació

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1.Realitzar l'avaluació i el seguiment de tot l'alumnat.	
2.Aplicar la tècnica més adequada d'avaluació per a cada alumne/a.	
3.Reconèixer i avaluar la realitat social i la interrelació de factors implicats com a necessària anticipació de l'acció.	
4.Afavorir que tot l'alumnat participi activament de la seva avaluació.	
Afegir competències, si s'escau	(...)

Àmbit: Personals

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1.Actuar de manera diferent en contextos diferents i en diferents moments.	
2.Actuar amb eficàcia i d'una manera motivada.	
3.Mostrar control i resiliència envers els reptes.	
4.Ser responsable.	
5.Actuar de manera autònoma i reflexiva.	
6.Comunicar amb empatia.	
7.Demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat i les competències per a facilitar l'assoliment d'aquest potencial.	

8.Tenir una imatge positiva d'un mateix.	
9.Automotivar-se i implicar-se emocionalment en les diferents activitats.	
10.Tenir una actitud positiva i constructiva davant la vida.	
11.Implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics.	
12.Avaluar críticament els missatges socials, culturals i del mass media, relatius a normes socials i comportaments personals.	
13.Identificar la necessitat de suport i assistència i saber accedir als recursos disponibles apropiats.	
14.Expressar les emocions d'una manera apropiada.	
15.Autocontrol de la impulsivitat (ira, violència, comportaments de risc) i tolerar la frustració per prevenir estats emocionals negatius (estrès, ansietat, depressió).	
16.Afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autoregulació que millorin la intensitat i la durada d'aquests estats emocionals.	
17.Capacitat d'actitud crítico-reflexiva davant l'entorn professional.	
18.Implicar-se en la formació permanent, reconeixent els aspectes crítics que ha de millorar en l'exercici de la professió.	
19.Afrontar els problemes i imprevistos de manera autònoma i creativa.	
20.Dinamitzar el projecte i estil personal en una constant d'autenticitat i coherència.	
Afegir competències, si s'escau	(...)

OBSERVACIONS:

1.2. Qüestionari enviat 2ª ronda tècnica Delphi

En el present qüestionari, s'han validat, eliminat i afegit les competències pertinents tenint en compte les respostes de tots els participants en la primera i anterior ronda de la metodologia Delphi. En aquesta segona ronda trobareu el recull de les diferents respostes, les quals ara, cal ordenar. La competència que escolliu li adjudicareu un 1 i les altres s'hauran d'ordenar adjudicant així un ordre de més prioritat a menys (2,3,4...). Per tal de facilitar-vos la tasca en la columna "priorització" trobareu el número exacte de competències a ordenar. Pel què fa a l'apartat Competències afegides per els participants experts de cada bloc, s'hauran d'eliminar o validar, les competències les quals els diferents experts han anat afegint col.locant al requadre de la dreta una X si creieu que s'hauria d'eliminar i una V si creieu que s'ha de validar. Si ho creieu oportú podeu afegir comentaris en la columna de la dreta "priorització".

Àmbit: Treball en equip i cooperació

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 5
Coordinar els recursos i serveis de suports interns i externs al centre.	
Conèixer i compartir els serveis de suport interns i externs del centre.	
Ser capaç de treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport.	
Coordinar l'optimització dels recursos i serveis de suport del centre.	
Coordinar els recursos i serveis de suport intern i extern al centre en col.laboració amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn.	

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 3
Potenciar el treball amb les famílies.	
Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius	
Dinamitzar el treball amb les famílies.	

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 3
Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.	
Corresponsabilitzar-se amb altres agents socioeducatius de l'entorn	
Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa (Segons la Llei 12/2009, de 10 de Juliol, d'educació, el concepte "comunitat educativa" englobaria tots els agents amb funcions educatives de "l'entorn social").	

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 4
Consensuar una definició en comú i manera d'entendre la inclusió educativa.	
Consensuar el significat d'inclusió educativa per arribar a tenir una mateixa visió d'equip.	
Consensuar una manera d'entendre la inclusió educativa.	
Consensuar una definició en comú i manera d'entendre la inclusió educativa amb els companys i equip del centre.	

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Coordinar, planificar i avaluar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen en els mateixos alumnes o grups d'alumnes	
Contribuir a crear un clima positiu i constructiu a nivell de centre.	
Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.	
Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeguin els coneixements i diferents trajectòries professionals.	
Recolzar l'equip	
Afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres que dificulten l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.	
Afavorir processos d'identificació i anàlisi dels suports que afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.	
Conèixer la línia pedagògica que segueix el centre en relació a l'atenció a la diversitat (per a posteriori enriquir-la, sempre amb consens i respectant els àmbits d'actuació de cada subjecte o de cada òrgan i del mateix centre o institució).	

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 6
Consolidar processos de reflexió-acció per a la millora de la pràctica professional	
Aplicar processos de reflexió-acció per a la millora de la pràctica professional.	
Cooperar en processos de reflexió-acció per a la millora de la pràctica Professional	
Reflexionar sobre els valors del propi equip	
Compartir les pràctiques, tant les bones com les que no ho són.	
Dissenyar indicadors d'avaluació per valorar les conseqüències de les nostres decisions.	

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 3
Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar.	
Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altes expectatives en l'alumnat i les seves famílies.	
Desenvolupar actituds estratègies per fer que tot l'alumnat progressi i sigui capaç de fer-ho.	

Àmbit: Valors i ètica

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Evitar les situacions de desigualtat que la diversitat existent a les escoles pot suposar	
Afavorir la construcció d'escoles enteses com a comunitat.	
Promoure l'exploració amb sinceritat de les diferències (a través del currículum.)	

Àmbit: Pedagògiques-didàctiques

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 2
Conèixer i saber intervenir en programes específics d'atenció a la diversitat	
Ser capaç de buscar informació i suport per poder intervenir en programes específics d'atenció a les necessitats del grup d'alumnat aula.	

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 5
Conèixer i saber intervenir en programes específics d'equitat i inclusió.	
Impartir docència a l'aula amb les metodologies més adequades per tal d'atendre la diversitat a l'aula.	
Reconèixer que la resposta a la diversitat implica fer ús de diversitat d'estratègies ensenyament-aprenentatge	
Dominar diferents metodologies per tal d'atendre millor la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat	
Impartir docència a l'aula amb les metodologies més adequades per tal d'atendre la diversitat a l'aula i afavorir l'aprenentatge autònom de l'alumnat.	

Àmbit: Pedagògiques-didàctiques

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 4
Planificar la resolució de situacions educatives que afecten a l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge.	
Planificar i programar les estratègies d'aprenentatge adaptant-se a la diversitat de l'aula en quant a capacitats i ritmes d'aprenentatge.	
Planificar situacions educatives en que l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge hi pugui participar i aprendre.	
Planificar, programar estratègies i desenvolupar currículums garantint l'aprenentatge, el desenvolupament de les seves potencialitats i la participació de tothom.	

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Identificar les capacitats de l'alumnat i fer-les saber tant a l'alumnat com a les seves famílies	
Saber planificar i aplicar diverses estratègies d'intervenció a nivell universal, addicional i intensiu	
Promoure la col·laboració amb els docents però també amb les famílies	
Reconèixer el saber i l'experiència amb les famílies	
Identificar les mancances formatives de l'escola i cercar estratègies que afavoreixin el "seguir fent escola".	
Crear materials educatius suficients en quantitat i qualitat que s'adeqüin a les necessitats de cada alumne/a.	

Àmbit: Lideratge

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'inclusió educativa i social	
Liderar el projecte educatiu de centre	
Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, potenciant relacions positives si fent que tothom si sentí acceptat i reconegut	
Liderar, dissenyar, implementar i avaluar propostes d'innovació i millora a l'escola	
Reconèixer la importància de liderar canvis a les escoles que reconeguin el dret a l'educació de tots els estudiants	
Liderar propostes de planificació conjunta d'E-A	
Demostrar i facilitar el lideratge professional com un esforç i una responsabilitat a llarg termini de la professió	

Àmbit: Tecnològiques

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 3
Aplicar les diferents tecnologies de la informació i de la comunicació per donar resposta mitjançant programes de software i hardware a tot l'alumnat que ho requereixi.	
Aplicar les diferents tecnologies de la informació i la comunicació com a eina inclusiva que permet donar resposta a tot l'alumnat	
Aplicar les TAC per millorar la resposta a les diferents necessitats educatives de tot l'alumnat.	

Àmbit: Tecnològiques

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Potenciar l'accessibilitat de tot l'alumnat a la tecnologia	
Dissenyar currículums digitals inclusius	
Promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió.	
Utilitzar i fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es i per construir i fer escola.	
Compartir eines, materials, ajudes, planificacions, materials.	
Ser conscient de les possibilitats que les tecnologies de la comunicació i la informació tenen conjuntament amb altres recursos en l'aprenentatge de l'alumnat	

Àmbit: Avaluació

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Fer propostes i participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a la pròpia aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.	
Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats, fent que aportin informacions, sobre la seva actuació en d'altres contextos. (donar-los la veu)	
Identificar els propis punts forts i punts febles i dissenyar accions per la millora	
Conèixer i fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques del centre educatiu.	
Afavorir la participació de l'alumnat a la millora del centre.	
Entendre l'avaluació a tres nivells: alumnat (avaluar les seves habilitats), nivell docent (avaluar el grau d'eficàcia de les intervencions educatives) i a nivell de centre (avaluar l'eficàcia del programa educatiu de l'escola).	
Dissenyar avaluacions que parteixin d'objectius clars, coherents, assumibles, reduïts en nombre, específics i fàcilment avaluable.	
Fer avaluacions de seguiment de forma contínua a cada alumne/a (és important fer graelles d'observació i avaluació senzilles i pràctiques que es tinguin a mà i siguin compartides per tots els docents que intervenen en l'acció educativa).	
Implementar un sistema de rúbriques que permetin l'avaluació, l'autoavaluació, i la co-avaluació ajustades a cada nivell competencial.	

Àmbit: Personals

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Ser conscient que els decents son un model per l'alumnat	
Exercir escolta activa amb l'alumnat	
Col·laborar i tenir una actitud d'ajuda als companys docents que ho necessitin.	
Ser activista en la defensa dels drets humans i per tant esdevenir activista	
Ser flexible i actuar de manera diferent en el mateix context depenent de les circumstàncies	
Voler cercar nous reptes a l'escola que facin possible que tots els nens puguin sentir-se una part important d'aquesta en algun moment de les seves vides.	
Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa	
Estar al dia de la recerca, de l'evidència científica i tenir-la present en les decisions que es preguin	

1.3. Qüestionari enviat 3ª ronda tècnica Delphi

En aquesta última i tercera ronda de la metodologia Delphi, si us plau, marqueu amb una V, el nombre de competències (especificades per cada àmbit), que creieu més rellevants per la formació inicial del futur professorat.

Àmbit: Treball en equip i cooperació

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius.	
Ser capaç de treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió.	
Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.	
Coresponsabilitzar-se amb altres agents socioeducatius de l'entorn.	
Consensuar el significat d'inclusió educativa per arribar a tenir una mateixa visió i manera d'entendre el seu significat per part de tots/es els membres/as del centre educatiu.	
Coordinar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen en els mateixos alumnes/as o grups d'alumnes/as.	
Contribuir a crear un clima positiu i constructiu a nivell de centre.	
Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.	
Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeguin els coneixements i diferents trajectòries professionals.	
Compartir eines, materials, ajudes i planificacions.	
Afavorir processos d'identificació i anàlisis de les barreres i suports que dificulten i afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.	
Identificar les necessitats formatives i fer propostes a l'equip per treballar-les.	

Àmbit: Valors i ètica

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altes expectatives en l'alumnat i les seves famílies.	
Promocionar valors vinculats al respecte, estima i consideració humana en tots els seus aspectes.	
Evitar els processos d'exclusió sempre de tot l'alumnat.	
Reflexionar sobre els valors del propi equip.	
Analitzar críticament el treball personal per la millora del desenvolupament professional.	
Valorar en positiu la diversitat de l'alumnat i aprofitar-la per l'enriquiment del grup.	
Afavorir la construcció d'escoles enteses com a comunitat.	
Fomentar l'educació democràtica per una ciutadania activa	
Defensar a través de diferents procediments la reflexió crítica de creences i actituds sobre la diversitat.	
Fomentar la convivència, mitjançant la resolució de conflictes, per contribuir a la resolució pacífica.	

Àmbit: Pedagògiques-didàctiques.

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Garantir que tot l'alumnat tingui èxit.	
Ser capaç de buscar informació i suport per poder intervenir en programes específics d'atenció a les necessitats del grup d'alumnat aula.	
Planificar situacions educatives en les quals l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge hi pugui participar i aprendre.	
Dissenyar entorns accessibles i planificar accions educatives no discriminatòries i que siguin significatives per tot l'alumnat.	
Reconèixer que la resposta a la diversitat implica fer ús de diversitat d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge.	
Desenvolupar estratègies d'aprenentatge autònom en tot l'alumnat.	
Identificar dificultats d'aprenentatge i informar-les tant a l'alumnat com a les seves famílies proposant també estratègies de millora.	
Promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat.	
Dominar i aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula. (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...).	
Identificar les capacitats de l'alumnat i fer-les saber tant a l'alumnat com a les seves famílies.	
Saber planificar i aplicar diverses estratègies d'intervenció a nivell universal, addicional i intensiu.	
Promoure la col·laboració amb els docents però també amb les famílies.	
Reconèixer el saber i l'experiència amb les famílies.	

Identificar les mancances formatives de l'escola i cercar estratègies que afavoreixin el "seguir fent escola".	
Crear materials educatius suficients en quantitat i qualitat que s'adeqüin a les necessitats de cada alumne/a.	

Àmbit: Lideratge

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'inclusió educativa i social.	
Liderar el disseny dels programes individuals.	
Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, tot potenciant relacions positives i fent que tothom si sentí acceptat i reconegut.	
Liderar propostes d'innovació i millora a l'escola.	
Reconèixer la importància de liderar canvis a les escoles que reconeguin el dret a l'educació de tots els estudiants.	
Liderar propostes de planificació conjunta d'E-A.	
Liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'educació inclusiva.	
Liderar models de millora de la qualitat educativa.	

Àmbit: Tecnològic

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Dissenyar currículums digitals inclusius.	
Utilitzar tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat, donant resposta a tot l'alumnat.	
Promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió.	
Utilitzar i fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construint i fent escola inclusiva.	
Destriar selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges relacionats amb l'equitat i la formació cívica.	

Àmbit: Avaluació

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Fer propostes i participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a la pròpia aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.	
Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats, fent que aportin informacions, sobre la seva actuació en d'altres contextos. (donar-los la veu)	
Identificar els propis punts forts i punts febles i dissenyar accions per la millora.	

Conèixer i fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques del centre educatiu.	
Afavorir la participació de l'alumnat a la millora del centre.	
Entendre l'avaluació a tres nivells: alumnat (avaluar les seves habilitats), nivell docent (avaluar el grau d'eficàcia de les intervencions educatives) i a nivell de centre (avaluar l'eficàcia del programa educatiu de l'escola).	
Dissenyar avaluacions que parteixin d'objectius clars, coherents, assumibles, reduïts en nombre, específics i fàcilment avaluable.	
Realitzar l'avaluació i el seguiment de tot l'alumnat aplicant la tècnica d'avaluació més adequada per cada alumne/a.	
Reconèixer i avaluar la realitat social i la interrelació de factors implicats com a necessària anticipació de l'acció.	
Implementar un sistema de rúbriques que permetin l'avaluació, l'autoavaluació, i la co-avaluació ajustades a cada nivell competencial.	
Afavorir que tot l'alumnat participi activament de la seva avaluació.	

Àmbit: Personals

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Ser conscient que els decents son un model per l'alumnat.	
Exercir escolta activa amb l'alumnat.	
Col·laborar i tenir una actitud d'ajuda als companys docents que ho necessitin.	
Tenir actitud positiva i constructiva davant la vida i de curiositat envers els altres, les diferents cultures i formes de vida.	
Voler cercar nous reptes a l'escola que facin possible que tots els nens puguin sentir-se una part important d'aquesta	
en algun moment de les seves vides.	
Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa.	
Actuar amb eficàcia i d'una manera motivada.	
Mostrar control i resiliència envers els reptes.	
Ser responsable/a.	
Actuar de manera autònoma i reflexiva.	
Comunicar amb empatia.	
Demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat i les competències per a facilitar l'assoliment d'aquest potencial.	
Tenir una imatge positiva d'un mateix.	
Automotivar-se i implicar-se emocionalment en les diferents activitats.	
Implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics.	
Avaluar críticament els missatges socials, culturals i del mass media, relatius a normes socials i comportaments personals.	
Identificar la necessitat de suport i assistència i saber accedir als recursos disponibles apropiats.	
Expressar les emocions d'una manera apropiada.	
Afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autoregulació que millorin la intensitat i la durada d'aquests estats emocionals.	

Implicar-se en la formació permanent, reconeixent els aspectes crítics que ha de millorar en l'exercici de la professió.	
Afrontar els problemes i imprevistos de manera autònoma i creativa.	
Dinamitzar el projecte i estil personal en una constant d'autenticitat i coherència.	

Annex 2: Qüestionaris

2.1. Qüestionari per a l'avaluació de les concepcions i percepcions del concepte d'inclusió i la percepció del domini de les competències assolides en la formació inicial del Grau d'Educació Primària (entregat a l'alumnat)

QÜESTIONARI SOBRE LA FORMACIÓ D'EDUCACIÓ INCLUSIVA ALS GRAUS D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

1 DADES GENERALS

1. Edat: 2. Gènere:

3. Menció/Especialitat 4. Has realitzat alguna formació relacionada amb infants amb Necessitats Educatives Específiques (NEE) fora del àmbit Universitari en els últims dos anys?

Educació física Educació inclusiva/atenció NEE Sí : Menciona com a màxim 2: 1.

Llengües Estrangeres Altres:..... No . 2.

5. Has tingut experiència amb infants amb NEE (exceptuant les pràctiques universitàries). Quina/es? 6. Quines tres paraules et suggereix l'expressió educació inclusiva?

Família Menjadors escolars 1.

Veïnat Amistats 2.

Altres:..... 3.

7. Què entens tu per educació inclusiva?

¹ D'acord amb la Llei orgànica 15/1999 de 13 de Desembre de protecció de dades de caràcter personal queda entès que la informació rebuda és de caràcter confidencial.

A continuació es presenten un conjunt de competències relacionades amb la inclusió educativa, agrupades en els seus respectius àmbits. Li demanem que valori cada una de les competències, pel que fa a:

.Formació a l'aula universitària (en quina mesura l'han format per aquesta competència a la universitat);

.Pràctiques a l'escola (en quina mesura l'han format per aquesta competència en el centre educatiu el qual ha realitzat les pràctiques)

.Em sento preparat/da (en quina mesura vostè es sent preparat per aplicar la competència a l'aula/centre escolar) La valoració és una escala amb valors d'1 a 4 on: (1= res/mai; 2=poc/a vegades; 3= bastant/sovint; 4= molt/semprè).

Àmbit: Treball en equip i cooperació

COMPETÈNCIA	Formació a l'aula Universitària				Pràctiques escola				Com em sento de preparat/da					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1.1.Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius.														
1.2.Treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió.														
1.3.Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.														
1.4.Coordinar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen en els/les mateixos/es alumnes o grups d'alumnes.														
1.5.Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.														
1.6.Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeguin els coneixements i diferents trajectòries professionals.														
1.7.Compartir eines, materials, ajudes i planificacions amb els companys/es.														
1.8.Afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres i l'aprenentatge i participació de tots els estudiants. suports que dificulten i afavoreixen														
1.9.Promoure la col·laboració amb els diferents professionals i famílies.														

Àmbit: Valors i ètica

COMPETÈNCIA	Formació a l'aula Universitària				Pràctiques escola				Com em sento de preparat/da					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
2.1.Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altes expectatives en l'alumnat i les seves famílies.														
2.2.Promocionar valors vinculats al respecte, estima i consideració humana en tots els seus aspectes.														
2.3.Evitar els processos d'exclusió de tot l'alumnat.														
2.4.Analitzar críticament el treball personal per la millora del desenvolupament professional.														
2.5.Fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes, per tal contribuir a la resolució pacífica.														

Àmbit: Pedagògic- didàctic

COMPETÈNCIA	Formació a l'aula Universitària				Pràctiques escola				Com em sento de preparat/da			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.1. Planificar situacions educatives en les quals l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge hi pugui participar i aprendre.												
3.2. Dissenyar entorns accessibles .												
3.3. Planificar accions educatives significatives per tot l'alumnat.												
3.4. Aplicar diverses estratègies d'intervenció basant-se en els diferents tipus de suports existents.												
3.5. Promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat.												
3.6. Aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula. (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...).												
3.7. Identificar les capacitats de l'alumnat.												
3.8. Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades.												
3.9. Identificar les mancances formatives de l'escola.												
3.10. Cercar estratègies que afavoreixin la formació continuada.												
3.11. Aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives.												

Àmbit: Lideratge

COMPETÈNCIA	Formació a l'aula Universitària				Pràctiques escola				Com em sento de preparat/da			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.1. Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'inclusió educativa i social.												
4.2. Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, fent que tothom si sentí acceptat i reconegut.												
4.3. Liderar propostes de planificació conjunta amb tots els agents que intervenen en els processos d'E-A.												
4.4. Liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'educació inclusiva.												

Àmbit: Tecnològic

COMPETÈNCIA	Formació a l'aula Universitària				Pràctiques escola				Com em sento de preparat/da			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.1. Utilitzar tecnologies de la comunicació i informació												
5.2. Promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin												
5.3. Fomentar l'ús d'eines digitals per compartir												

Àmbit: Avaluació

COMPETÈNCIA	Formació a l'aula Universitària				Pràctiques escola				Com em sento de preparat/da			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6.1. Participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a la pròpia aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.												
6.2. Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats, aportant informació sobre la seva actuació en d'altres contextos.												
6.3. Identificar els propis punts forts i punts febles.												
6.4. Dissenyar accions per la millora.												
6.5. Fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques inclusives del centre educatiu.												
6.6. Afavorir la participació de l'alumnat a la millora del centre.												
6.7. Afavorir que tot l'alumnat participi activament de la seva avaluació.												

Àmbit: Personals

COMPETÈNCIA	Formació a l'aula Universitària				Pràctiques escola				Com em sento de preparat/da			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.1. Actuar tenint en compte que els docents són un model per l'alumnat.												
7.2. Exercir escolta activa amb l'alumnat.												
7.3. Cercar altres maneres d'actuar (innovar) que facin possible. que tots els nens puguin sentir-se una part important de l'escola en algun moment de les seves vides												
7.4. Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa.												
7.5. Actuar de manera autònoma i reflexiva.												

7.6.Comunicar amb empatia.													
7.7.Demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat.													
7.8.Tenir una actitud d'ajuda als companys/es docents que ho necessitin.													
7.9.Tenir actitud positiva i constructiva davant la vida i de curiositat envers els altres, les diferents cultures i formes de vida.													
7.10.Ser responsable/a.													
7.11.Expressar les emocions d'una manera apropiada.													
7.12.Tenir una actitud activa envers la formació permanent.													

2.2. Percepció de la formació a l'alumnat en Competències en Educació Inclusiva per part del professorat universitari del Grau d'Educació Primària (entregat al professorat)

Si us plau valori del 1 al 4, on: (1=res/mai; 2= poc/ a vegades; 3=bastant/sovint; 4=molt/sempre), la mesura en la què vostè considera que treballa les següents competències amb el seu alumnat, per tal de que després ells/es les puguin aplicar a l'aula:

Àmbit: Personals

COMPETÈNCIA	Valoració			
	1	2	3	4
1.1.Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius.				
1.2.Treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió.				
1.3.Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.				
1.4.Coordinar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen en els/les mateixos/es alumnes o grups d'alumnes.				
1.5.Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.				
1.6.Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeguin els coneixements i diferents trajectòries professionals.				
1.7.Compartir eines, materials, ajudes i planificacions amb els companys/es.				
1.8.Afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres i suports que dificulten i afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.				
1.9.Promoure la col·laboració amb els diferents professionals i famílies.				
2.1.Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altes expectatives en l'alumnat i les seves famílies.				
2.2.Promocionar valors vinculats al respecte, estima i consideració humana en tots els seus aspectes.				
2.3.Evitar els processos d'exclusió de tot l'alumnat.				
2.4.Analitzar críticament el treball personal per la millora del desenvolupament professional.				
2.5.Fomentar la convivència aplicant tècniques de mediació en la resolució de conflictes , per tal contribuir a la resolució pacífica.				

3.1.Planificar situacions educatives en les quals l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge hi pugui participar i aprendre.				
3.2.Dissenyar entorns accessibles .				
3.3.Planificar accions educatives significatives per tot l'alumnat.				
3.4.Aplicar diverses estratègies d'intervenció basant-se en els diferents tipus de suports existents.				
3.5.Promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat.				
3.6.Aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula. (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...).				
3.7.Identificar les capacitats de l'alumnat.				
3.8.Comunicar a les famílies i a l'alumnat les capacitats de l'alumnat detectades.				
3.9.Identificar les mancances formatives de l'escola.				
3.10.Cercar estratègies que afavoreixin la formació continuada.				
3.11.Aplicar les tècniques d'investigació més adequades a l'aula per tal de millorar les pràctiques inclusives.				
4.1.Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'inclusió educativa i social.				
4.2.Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, fent que tothom si sentí acceptat i reconegut.				
4.3.Liderar propostes de planificació conjunta amb tots els agents que intervenen en els processos d'E-A.				
4.4.Liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'educació inclusiva.				
5.1.Utilitzar tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat.				
5.2.Promoure treballs de sistematització i anàlisi d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió.				
5.3.Fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construint i fent escola inclusiva.				
6.1.Participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a la pròpia aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.				
6.2.Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats, aportant informació sobre la seva actuació en d'altres contextos.				
6.3.Identificar els propis punts forts i punts febles.				
6.4.Dissenyar accions per la millora.				
6.5.Fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques inclusives del centre educatiu.				
6.6.Afavorir la participació de l'alumnat a la millora del centre.				
6.7.Afavorir que tot l'alumnat participi activament de la seva avaluació.				
7.1.Actuar tenint en compte que els docents són un model per l'alumnat.				
7.2.Exercir escolta activa amb l'alumnat.				
7.3. Cercar altres maneres d'actuar (innovar) que facin possible que tots els nens puguin sentir-se una part important de l'escola en algun moment de les seves vides.				
7.4.Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa.				
7.5.Actuar de manera autònoma i reflexiva.				
7.6.Comunicar amb empatia.				
7.7.Demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat.				

7.8.Tenir una actitud d'ajuda als companys/es docents que ho necessitin.				
7.9.Tenir actitud positiva i constructiva davant la vida i de curiositat envers els altres, les diferents cultures i formes de vida.				
7.10.Ser responsable/a.				
7.11.Expressar les emocions d'una manera apropiada.				
7.12.Tenir una actitud activa envers la formació permanent.				

Annex 3: Entrevistes

3.1. Guió de l'entrevista del professorat generalista.

Guió entrevista professorat GENERALISTA Dades personals

-Categoria professional:

-Assignatures que imparteix:

-Anys realitzant formació a la universitat:

Preguntes

1. Què significa per a vostè educació inclusiva?
2. Creu, que s'ha de formar a l'alumnat del grau de primària en competències relacionades amb l'educació inclusiva? Per què?
3. Quina experiència professional ha tingut vostè relacionada amb la inclusió? I personal?
4. Ha rebut alguna formació per part de la Universitat en els dos últims anys relacionada amb inclusió educativa? En cas afirmatiu per què l'ha fet? Creu que necessita aquesta tipologia de formació? Per què?
5. Creu que el professorat, de manera general, que imparteix classes en el grau de primària d'aquesta Universitat disposa de competències pedagògiques per a la inclusió? Per què si, per què no?
6. A la seva Universitat, en el grau de primària, es treballa la formació en educació inclusiva de manera transversal? Un exemple.
7. Des de la coordinació s'han proposat seminaris o activitats formatives relacionades amb aquesta temàtica? Amb quina freqüència?
8. S'han tingut en compte en les elaboracions de guies docents, la formació en educació inclusiva? De quina manera?
9. Alguna vegada des de la coordinació s'han proposat accions de millora relacionades amb la formació d'educació inclusiva a l'aula? Algun exemple.
10. A la hora d'impartir la seva assignatura, la desenvolupa tenint en compte la formació de competències inclusives del futur professorat? No- Per què? Si-Un exemple?
11. Que opina de les mencions d'especialitat? Surten mestres/as especialistes en NEE?
12. Enumeri els facilitadors que vostè percep des de la Universitat per tal de formar a l'alumnat de

manera adequada en educació inclusiva a les aules.

13. Ara enumeri les barreres que vostè percep que existeixen.

14. Vol afegir alguna cosa més?

3.2. Guió de l'entrevista dels coordinadors del Grau en Educació Primària.

Guió entrevista coordinador

Dades personals

Categoria professional:

Temps que porta com a coordinador:

Funcions/taques a la universitat:

Preguntes

1. Què significa per a vostè educació inclusiva?
2. Creu, que s'ha de formar a l'alumnat del grau de primària en competències relacionades amb l'educació inclusiva? Per què?
3. Quina experiència professional ha tingut vostè relacionada amb la inclusió? I personal?
4. Ha rebut alguna formació per part de la Universitat en els dos últims anys relacionada amb inclusió educativa? En cas afirmatiu per què l'ha fet? Creu que necessita aquesta tipologia de formació? Per què?
5. Creu que el professorat, de manera general, que imparteix classes en el grau de primària d'aquesta Universitat disposa de competències pedagògiques per a la inclusió? Per què si, per què no?
6. A la seva Universitat, en el grau de primària, es treballa la formació en educació inclusiva de manera transversal? Un exemple.
7. Des de la coordinació s'han proposat seminaris o activitats formatives relacionades amb aquesta temàtica? Amb quina freqüència?
8. S'han tingut en compte en les elaboracions de guies docents, la formació en educació inclusiva? De quina manera?
9. Alguna vegada des de la coordinació s'han proposat accions de millora relacionades amb la formació d'educació inclusiva a l'aula? Algun exemple.
10. Com a coordinador ha rebut suggeriments de millora per part de l'alumnat relacionat amb la seva formació en educació inclusiva? Algun exemple.
11. Existeix un treball de col·laboració entre el pràcticum i les altres assignatures? Un exemple. Creu que es podria incorporar? Per què si? Per què no?
12. En la selecció de centres de pràctiques, es té en compte que hi hagi algun centre model d'educació inclusiva? Creu que seria possible incorporar-ho? Per què si? Per què no?
13. Que opina de les mencions d'especialitat? Surten mestres/as especialistes en NEE?

14. Enumeri els facilitadors que vostè percep des de la Universitat per tal de treballar de manera adequada la formació en educació inclusiva a les aules.
15. Ara enumeri les barreres que vostè percep que existeixen.
16. Vol afegir alguna cosa més?

3.3. Guió de l'entrevista del professorat de pràcticum.

Guió entrevista professorat PRÀCTICUM Dades personals

-Categoria professional:

-Les assignatures que imparteix són troncal o optatives?

-Anys realitzant formació a la universitat:

Preguntes

1. Què significa per a vostè educació inclusiva?
2. Creu, que s'ha de formar a l'alumnat del grau de primària en competències relacionades amb l'educació inclusiva? Per què?
3. Quina experiència professional ha tingut vostè relacionada amb la inclusió? I personal?
4. Ha rebut alguna formació per part de la Universitat en els dos últims anys relacionada amb inclusió educativa? En cas afirmatiu per què l'ha fet? Creu que necessita aquesta tipologia de formació? Per què?
5. Creu que el professorat, de manera general, que imparteix classes en el grau de primària d'aquesta Universitat disposa de competències pedagògiques per a la inclusió? Per què si, per què no?
6. A la seva Universitat, en el grau de primària, es treballa la formació en educació inclusiva de manera transversal? Un exemple.
7. Des de la coordinació s'han proposat seminaris o activitats formatives relacionades amb aquesta temàtica? Amb quina freqüència?
8. S'han tingut en compte en les elaboracions de guies docents, la formació en educació inclusiva? De quina manera?
9. Alguna vegada des de la coordinació s'han proposat accions de millora relacionades amb la formació d'educació inclusiva a l'aula? Algun exemple.
10. Treballa durant la tutoria conceptes/experiències sobre educació inclusiva? Algun exemple.
11. Durant les tutories, l'estudiant presenta problemàtiques sobre el procés d'inclusió a l'escola de pràctiques? És un tema recurrent?
12. Avalua d'alguna manera les competències en educació inclusiva de l'alumnat? Quins són els resultats de les avaluacions en general?
13. Existeix un treball de col.laboració entre el pràcticum i les altres assignatures? Un exemple. Creu que es podria incorporar? Per què?

14. Que opina de les mencions d'especialitat? Surten mestres/as especialistes en NEE.
15. Enumeri els facilitadors que vostè percep des de la Universitat per tal de formar de manera adequada l'educació inclusiva a les aules.
16. Ara enumeri les barreres que vostè percep que existeixen.
17. Voldria afegir alguna cosa més?

3.4. Guió de l'entrevista del professorat que imparteix les assignatures d'Educació Inclusiva.

Guió entrevista professorat NEE Dades personals

-Categoria professional:

-Les assignatures que imparteix són troncal o obligatòries:

-Anys realitzant formació a la universitat:

Preguntes

1. Què significa per a vostè educació inclusiva?
2. Creu, que s'ha de formar a l'alumnat del grau de primària en competències relacionades amb l'educació inclusiva? Per què?
3. Quina experiència professional ha tingut vostè relacionada amb la inclusió? I personal?
4. Ha rebut alguna formació per part de la Universitat en els dos últims anys relacionada amb inclusió educativa? En cas afirmatiu per què l'ha fet? Creu que necessita aquesta tipologia de formació? Per què?
5. Creu que el professorat, de manera general, que imparteix classes en el grau de primària d'aquesta Universitat disposa de competències pedagògiques per a la inclusió? Per què si, per què no?
6. A la seva Universitat, en el grau de primària, es treballa la formació en educació inclusiva de manera transversal? Un exemple.
7. Des de la coordinació s'han proposat seminaris o activitats formatives relacionades amb aquesta temàtica? Amb quina freqüència?
8. S'han tingut en compte en les elaboracions de guies docents, la formació en educació inclusiva? De quina manera?
9. Alguna vegada des de la coordinació s'han proposat accions de millora relacionades amb la formació d'educació inclusiva a l'aula? Algun exemple.
10. La seva assignatura en quin curs s'imparteix? Creu que s'hauria d'impartir en algun altre moment? Per què si? Per què no?
11. Quins són en els objectius formatius més rellevants que té vostè en la seva assignatura? Els sol assolir?
12. Quina metodologia utilitza en la seva assignatura? Té contacte amb entitats de fora de la Universitat per tal de formar a l'alumnat? algun exemple.

13. Hi ha una col·laboració directa per la seva part amb l'assignatura del pràcticum? Per què si? Per què no? Veu factible incorporar-ho?
14. Creu que l'alumnat finalitza la carrera de grau amb les competències inclusives mínimes, que hauria de tenir un futur mestre?
15. Que opina de les mencions d'especialitat? Surten mestres/as especialistes en NEE?
16. Enumeri els facilitadors que vostè percep des de la Universitat per tal de formar de manera adequada a l'alumnat en educació inclusiva a les aules.
17. Ara enumeri les barreres que vostè percep que existeixen.
18. Alguna cosa més que voldria afegir?

Annex 4: Exemple de respostes

4.1. Exemple de respostes 1a ronda tècnica delphi

Àmbit: Treball en equip i cooperació

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1.Coordinar els recursos i serveis desuport interns i externs al centre.	OK
2.Concretar les necessitats formatives delcontext per donar resposta a la diversitat.	OK
3.Potenciar el treball amb les famílies.	Ok
4. Fomentar la convivència a dins i fora del'aula, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes.	Ok
5.Col·laborar amb els diferents sectors dela comunitat educativa i l'entorn social.	Ok
6.Consensuar una definició en comú i manera d'entendre la inclusió educativa.	És necessari? No necessiten una definició, necessiten parlar de com fer canvis a les escoles que siguin garantia del dret a l'educació de tots els nens/nenes
Afegir competències, si s'escau	1. Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeixin els coneixements i diferents trajectòries professionals. 2. Afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres que dificulten l'aprenentatge i participació de tots els estudiants 3. Afavorir processos d'identificació i anàlisi dels suports que afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants

Àmbit: Valors i ètica

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1.Promocionar valors vinculats al respecte, estima i consideració de la diversitat humana en totes les seves manifestacions.	OK
2.Evitar els processos d'exclusió en particular de l'alumnat més vulnerable.	OK
3.Analitzar críticament el treball personal i utilitzar els recursos per al desenvolupament professional	OK
4.Valorar en positiu la diversitat del'alumnat	Valorar les diferències de l'alumnat sense obviar que algunes poden generar més desigualtats.
5.Recolzar a tot l'alumnat	OK
6.Consolidar processos de reflexió-acció per a la millora de la pràctica professional.	OK
7.Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que tinguin en compte la igualtat de gènere, la equitat i el respecte cap als drets humans que conformen els valors dela formació ciutadana.	Dissenyar i regular espais d'aprenentatge fonamentats en l'equitat i el respecte als Drets Humans fonamentals
8.Fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa.	OK
9.Defensar a través de diferents procediments la reflexió crítica de creences i actituds sobre la diversitat i com donar-hi resposta en un ambient inclusiu.	OK
10.Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar.	OK
Afegir competències, si s'escau	1.Evitar les situacions de desigualtat que la diversitat existent a les escoles pot suposar. 2.Afavorir la construcció d'escoles enteses com a comunitats (sentit de pertinença) 3.Promoure l'exploració amb sinceritat de les diferències (a través del currículum)

Àmbit: Pedagògiques- didàctiques

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1.Garantir que tot l'alumnat tingui èxit.	OK
2.Dissenyar entorns accessibles i planificar accions educatives no discriminatòries i que siguin significatives per a tot l'alumnat.	OK
3. Identificar barreres per l'aprenentatge i la participació en diferents dimensions de la vida escolar.	OK

4. Conèixer i saber intervenir en programes específics d'atenció a la diversitat.	El disseny de programes específics esdevé moltes vegades en un obstacle per la inclusió. L'existència de determinats espais i serveis legitima la separació d'alguns nenes i joves. Quan això passa, l'escola es reafirma en la seva idea de que el problema està en el nen i no en una escola que tracta de mantenir l'estatus quo.
5. Desenvolupar estratègies d'aprenentatge autònom en tot l'alumnat.	OK
6. Impartir docència a l'aula amb les metodologies més adequades per tal d'atendre la diversitat a l'aula.	Reconèixer que la resposta a la diversitat implica fer ús de diversitat d'estratègies d'Ensenyament-Aprenentatge.
7. Desenvolupar les funcions de tutoria i d'orientació amb l'alumnat i les seves famílies, atenent les necessitats pròpies de tot l'alumnat.	OK
8. Identificar dificultats d'aprenentatge i informar-les	OK
9. Planificar la resolució de situacions educatives que afecten a l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge.	OK
10. Promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat	OK
11. Desenvolupar currículums per a tots/es que garanteixen l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.	OK
12. Dur a terme la personalització de l'aprenentatge perquè cada alumne/a pugui desenvolupar al màxim les seves potencialitats.	OK
13. Aplicar coneixements psicopedagògics (coneixement diferent tipus intel·ligències, tractament clima aula, etc) per afavorir la inclusió a l'aula.	OK
Afegir competències, si s'escau	<ol style="list-style-type: none"> Promoure la col·laboració amb els docents però també amb les famílies Reconèixer el saber i l'experiència de les famílies Identificar les mancances formatives de l'escola i cercar estratègies que afavoreixin el seguir 'fent escola'

Àmbit: Lideratge

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1. Liderar el disseny, implementació i avaluació de programes individuals	NO
2. Liderar entorns educatius fonamentats en els principis de l'educació inclusiva.	OK
3. Liderar models de millora de la qualitat educativa.	¿? En què es concreta el concepte de qualitat?

Afegir competències, si s'escau	<ol style="list-style-type: none"> Liderar, dissenyar, implementar i avaluar propostes d'innovació i millora a l'escola Reconèixer la importància de liderar canvis a les escoles que reconguin el dret a l'educació de tots els estudiants Liderar propostes de planificació conjunta d'E-A (el que és valuós ensenyar és important que tots ho aprenguin. Calen planificacions conjuntes)
---------------------------------	--

Àmbit: Tecnològiques

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1. Aplicar les diferents tecnologies de la informació i de la comunicació per donar resposta mitjançant programes de software i hardware a tot l'alumnat que ho requereixi.	NO
2. Destriar selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges, equitat, formació cívica i la riquesa cultural.	OK
3. Utilitzar les tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat.	OK
Afegir competències, si s'escau	1. Ser conscient de les possibilitats que les tecnologies de la comunicació i la informació tenen conjuntament amb altres recursos en l'aprenentatge de l'alumnat

Àmbit: Avaluació

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1. Realitzar l'avaluació i el seguiment de tot l'alumnat.	OK
2. Aplicar la tècnica més adequada d'avaluació per a cada alumne/a.	Aplicar diversitat d'eines en la recollida d'evidències en l'aprenentatge de l'alumnat i saber que totes són igualment valuoses.
3. Reconèixer i avaluar la realitat social i la interrelació de factors implicats com a necessària anticipació de l'acció.	OK
4. Afavorir que tot l'alumnat participi activament de la seva avaluació.	OK
Afegir competències, si s'escau	<ol style="list-style-type: none"> Conèixer i fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, les polítiques i les pràctiques al centre educatiu Afavorir la participació de l'alumnat en la millora del centre

Àmbit: Personals

COMPETÈNCIES	MODIFICACIONS
1. Actuar de manera diferent en contextos diferents i en diferents moments.	OK
2. Actuar amb eficàcia i d'una manera motivada.	NO
3. Mostrar control i resiliència envers els reptes.	NO
4. Ser responsable.	OK
5. Actuar de manera autònoma i reflexiva.	OK
6. Comunicar amb empatia.	Escollir atentament als altres (estudiants, docents o famílies) i amb respecte
7. Demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat i les competències per a facilitar l'assoliment d'aquest potencial.	OK
8. Tenir una imatge positiva d'un mateix.	NO
9. Automotivar-se i implicar-se emocionalment en les diferents activitats.	NO
10. Tenir una actitud positiva i constructiva davant la vida.	Tenir una actitud positiva, constructiva i de curiositat envers els altres, les diferents cultures i formes de viure
11. Implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics.	OK
12. Avaluar críticament els missatges socials, culturals i del mass media, relatius a normes socials i comportaments personals.	OK
13. Identificar la necessitat de suport i assistència i saber accedir als recursos disponibles apropiats.	OK
14. Expressar les emocions d'una manera apropiada.	OK
15. Autocontrol de la impulsivitat (ira, violència, comportaments de risc) i tolerar la frustració per prevenir estats emocionals negatius (estrès, ansietat, depressió).	És diferent de l'anterior?
16. Afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autoregulació que millorin la intensitat i la durada d'aquests estats emocionals.	OK
17. Capacitat d'actitud crític-reflexiva davant l'entorn professional.	OK
18. Implicar-se en la formació permanent, reconeixent els aspectes crítics que ha de millorar en l'exercici de la professió.	OK
19. Afrontar els problemes i imprevistos de manera autònoma i creativa.	OK
20. Dinamitzar el projecte i estil personal en una constant d'autenticitat i coherència.	OK
Afegir competències, si s'escau	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser activista en la defensa dels drets humans i, per tant, esdevenir activista 2. Ser flexible i actuar de manera diferent en el mateix context depenent de les circumstàncies 3. Voler cercar nous reptes a l'escola que facin possible que tots els nens puguin sentir-se una part important d'aquesta en algun moment de les seves vides 4. Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa

OBSERVACIONS:

Crec que s'ha de posar èmfasis en el paper que els futurs mestres tenen en la transformació de les escoles. Moltes vegades es valorar el saber fer tasques molt específiques però no es té en compte el esdevenir líder de les innovacions o l'habilitat per planificar valorant i incorporant a tothom.

4.2. Exemple de resposta 2a ronda tècnica Delphi

Àmbit: Treball en equip i cooperació

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 5
Coordinar els recursos i serveis de suports interns i externs al centre.	4
Conèixer i compartir els serveis de suport interns i externs del centre.	5
Ser capaç de treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport.	1
Coordinar l'optimització dels recursos i serveis de suport del centre.	3
Coordinar els recursos i serveis de suport intern i extern al centre en col·laboració amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn.	2

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 3
Concretar les necessitats formatives del context per donar resposta a la diversitat.	3
Identificar les necessitats formatives i fer propostes a l'equip per treballar-les.	2
Consensuar les necessitats formatives del context per donar resposta a la diversitat.	1

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 3
Potenciar el treball amb les famílies.	3
Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius	1
Dinamitzar el treball amb les famílies.	2

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 3
Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.	3
Corresponsabilitzar-se amb altres agents socioeducatius de l'entorn	1
Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa (Segons la Llei 12/2009, de 10 de Juliol, d'educació, el concepte "comunitat educativa" englobaria tots els agents amb funcions educatives de "l'entorn social").	2

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 4
Consensuar una definició en comú i manera d'entendre la inclusió educativa.	1
Consensuar el significat d'inclusió educativa per arribar a tenir una mateixa visió d'equip.	3
Consensuar una manera d'entendre la inclusió educativa.	2
Consensuar una definició en comú i manera d'entendre la inclusió educativa amb els companys i equip del centre.	4

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Coordinar, planificar i avaluar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen en els mateixos alumnes o grups d'alumnes	v
Contribuir a crear un clima positiu i constructiu a nivell de centre.	v
Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.	v
Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeguin els coneixements i diferents trajectòries professionals.	x
Recolzar l'equip	x
Afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres que dificulten l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.	v
Afavorir processos d'identificació i anàlisi dels suports que afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.	v
Conèixer la línia pedagògica que segueix el centre en relació a l'atenció a la diversitat (per a posteriori enriquir-la, sempre amb consens i respectant els àmbits d'actuació de cada subjecte o de cada òrgan i del mateix centre o institució).	x

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 6
Consolidar processos de reflexió-acció per a la millora de la pràctica professional	3
Aplicar processos de reflexió-acció per a la millora de la pràctica professional.	2
Cooperar en processos de reflexió-acció per a la millora de la pràctica Professional	4
Reflexionar sobre els valors del propi equip	1
Compartir les pràctiques, tant les bones com les que no ho són.	5
Dissenyar indicadors d'avaluació per valorar les conseqüències de les nostres decisions.	6

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 3
Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar.	1
Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altes expectatives en l'alumnat i les seves famílies.	2
Desenvolupar actituds estratègiques per fer que tot l'alumnat progressi i sigui capaç de fer-ho.	3

Àmbit: Valors i ètica

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Evitar les situacions de desigualtat que la diversitat existent a les escoles pot suposar	v
Afavorir la construcció d'escoles enteses com a comunitat.	v
Promoure l'exploració amb sinceritat de les diferències (a través del currículum.)	x

Àmbit: Pedagògiques-didàctiques

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 2
Conèixer i saber intervenir en programes específics d'atenció a la diversitat	2
Ser capaç de buscar informació i suport per poder intervenir en programes específics d'atenció a les necessitats del grup d'alumnat aula.	1

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 5
Conèixer i saber intervenir en programes específics d'equitat i inclusió.	5
Impartir docència a l'aula amb les metodologies més adequades per tal d'atendre la diversitat a l'aula.	3
Reconèixer que la resposta a la diversitat implica fer ús de diversitat d'estratègies ensenyament-aprenentatge	1
Dominar diferents metodologies per tal d'atendre millor la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat	2
Impartir docència a l'aula amb les metodologies més adequades per tal d'atendre la diversitat a l'aula i afavorir l'aprenentatge autònom de l'alumnat.	4

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 4
Planificar la resolució de situacions educatives que afecten a l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge.	4
Planificar i programar les estratègies d'aprenentatge adaptant-se a la diversitat de l'aula en quant a capacitats i ritmes d'aprenentatge.	3
Planificar situacions educatives en que l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge hi pugui participar i aprendre.	1
Planificar, programar estratègies i desenvolupar currículums garantint l'aprenentatge, el desenvolupament de les seves potencialitats i la participació de tothom.	2

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Identificar les capacitats de l'alumnat i fer-les saber tant a l'alumnat com a les seves famílies	v
Saber planificar i aplicar diverses estratègies d'intervenció a nivell universal, addicional i intensiu	v
Promoure la col·laboració amb els docents però també amb les famílies	x

Reconèixer el saber i l'experiència amb les famílies	V
Identificar les mancances formatives de l'escola i cercar estratègies que afavoreixin el "seguir fent escola".	X
Crear materials educatius suficients en quantitat i qualitat que s'adeqüin a les necessitats de cada alumne/a.	V

Àmbit: Lideratge

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'inclusió educativa i social	V
Liderar el projecte educatiu de centre	X
Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, potenciant relacions positives si fent que tothom si sentí acceptat i reconegut	X
Liderar, dissenyar, implementar i avaluar propostes d'innovació i millora a l'escola	X
Reconèixer la importància de liderar canvis a les escoles que reconguin el dret a l'educació de tots els estudiants	V
Liderar propostes de planificació conjunta d'E-A	X
Demostrar i facilitar el lideratge professional com un esforç i una responsabilitat a llarg termini de la professió	X

Àmbit: Tecnològiques

COMPETÈNCIES	PRIORITZACIÓ DEL 1 al 3
Aplicar les diferents tecnologies de la informació i de la comunicació per donar resposta mitjançant programes de software i hardware a tot l'alumnat que ho requereixi.	3
Aplicar les diferents tecnologies de la informació i la comunicació com a eina inclusiva que permet donar resposta a tot l'alumnat	2
Aplicar les TAC per millorar la resposta a les diferents necessitats educatives de tot l'alumnat.	1

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Potenciar l'accessibilitat de tot l'alumnat a la tecnologia	V
Dissenyar currículums digitals inclusius	V
Promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió.	V
Utilitzar i fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es i per construir i fer escola.	X
Compartir eines, materials, ajudes, planificacions, materials.	X
Ser conscient de les possibilitats que les tecnologies de la comunicació i la informació tenen conjuntament amb altres recursos en l'aprenentatge de l'alumnat	X

Àmbit: Avaluació

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Fer propostes i participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a la pròpia aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.	V
Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats, fent que aportin informacions, sobre la seva actuació en d'altres contextos. (donar-los la veu)	V
Identificar els propis punts forts i punts febles i dissenyar accions per la millora	V
Conèixer i fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques del centre educatiu.	X
Afavorir la participació de l'alumnat a la millora del centre.	X
Entendre l'avaluació a tres nivells: alumnat (avaluar les seves habilitats), nivell docent (avaluar el grau d'eficàcia de les intervencions educatives) i a nivell de centre (avaluar l'eficàcia del programa educatiu de l'escola).	X
Dissenyar avaluacions que parteixin d'objectius clars, coherents, assumibles, reduïts en nombre, específics i fàcilment avaluable.	V
Fer avaluacions de seguiment de forma contínua a cada alumne/a (és important fer graelles d'observació i avaluació senzilles i pràctiques que es tinguin a mà i siguin compartides per tots els docents que intervenen en l'acció educativa).	X
Implementar un sistema de rúbriques que permetin l'avaluació, l'autoavaluació, i la co-avaluació ajustades a cada nivell competencial.	V

Àmbit: Personals

Competències afegides per els participants experts. Cal eliminar o validar	X o V
Ser conscient que els docents son un model per l'alumnat	V
Exercir escolta activa amb l'alumnat	V
Col·laborar i tenir una actitud d'ajuda als companys docents que ho necessitin.	V
Ser activista en la defensa dels drets humans i per tant esdevenir activista	V
Ser flexible i actuar de manera diferent en el mateix context depenent de les circumstàncies	V
Voler cercar nous reptes a l'escola que facin possible que tots els nens puguin sentir-se una part important d'aquesta en algun moment de les seves vides.	X
Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa	V
Estar al dia de la recerca, de l'evidència científica i tenir-la present en les decisions que es prenguin	V

4.3. Exemple de resposta 3a ronda tècnica Delphi.

Àmbit: Treball en equip i cooperació

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius.	
Ser capaç de treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió.	V
Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.	V
Coresponsabilitzar-se amb altres agents socioeducatius de l'entorn.	
Consensuar el significat d'inclusió educativa per arribar a tenir una mateixa visió i manera d'entendre el seu significat per part de tots/es els membres/as del centre educatiu.	
Coordinar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen en els mateixos alumnes/as o grups d'alumnes/as.	V
Contribuir a crear un clima positiu i constructiu a nivell de centre.	
Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.	
Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeguin els coneixements i diferents trajectòries professionals.	V
Compartir eines, materials, ajudes i planificacions.	V
Afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres i suports que dificulten i afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.	
Identificar les necessitats formatives i fer propostes a l'equip per treballar-les.	

Àmbit: Valors i ètica

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Afavorir la creença que tot l'alumnat pot progressar tot incorporant altes expectatives en l'alumnat i les seves famílies.	V
Promocionar valors vinculats al respecte, estima i consideració humana en tots els seus aspectes.	
Evitar els processos d'exclusió sempre de tot l'alumnat.	V
Reflexionar sobre els valors del propi equip.	
Analitzar críticament el treball personal per la millora del desenvolupament professional.	
Valorar en positiu la diversitat de l'alumnat i aprofitar-la per l'enriquiment del grup.	V
Afavorir la construcció d'escoles enteses com a comunitat.	V
Fomentar l'educació democràtica per una ciutadania activa	
Defensar a través de diferents procediments la reflexió crítica de creences i actituds sobre la diversitat.	
Fomentar la convivència, mitjançant en la resolució de conflictes, per contribuir a la resolució pacífica.	V

Àmbit: Pedagògiques-didàctiques.

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Garantir que tot l'alumnat tingui èxit.	
Ser capaç de buscar informació i suport per poder intervenir en programes específics d'atenció a les necessitats del grup d'alumnat aula.	
Planificar situacions educatives en les quals l'alumnat amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge hi pugui participar i aprendre.	V
Dissenyar entorns accessibles i planificar accions educatives no discriminatòries i que siguin significatives per tot l'alumnat.	V
Reconèixer que la resposta a la diversitat implica fer ús de diversitat d'estratègies ensenyament-aprenentatge.	
Desenvolupar estratègies d'aprenentatge autònom en tot l'alumnat.	V
Identificar dificultats d'aprenentatge i informar-les tant a l'alumnat com a les seves famílies proposant també estratègies de millora.	
Promoure l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat.	
Dominar i aplicar els coneixements propis de la psicopedagogia per afavorir la inclusió a l'aula. (coneixement característiques NEE, estratègies de clima de l'aula, coneixement del sistema DUA, dels tipus d'intel·ligències...).	V
Identificar les capacitats de l'alumnat i fer-les saber tant a l'alumnat com a les seves famílies.	
Saber planificar i aplicar diverses estratègies d'intervenció a nivell universal, addicional i intensiu.	
Promoure la col·laboració amb els docents però també amb les famílies.	
Reconèixer el saber i l'experiència amb les famílies.	
Identificar les mancances formatives de l'escola i cercar estratègies que afavoreixin el "seguir fent escola".	
Crear materials educatius suficients en quantitat i qualitat que s'adeqüin a les necessitats de cada alumne/a.	V

Àmbit: Lideratge

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Liderar processos de col·laboració amb les famílies per tal de contribuir a crear xarxes de suport afavoridores dels processos d'inclusió educativa i social.	
Liderar el disseny dels programes individuals.	
Potenciar la creació d'un clima de centre inclusiu, tot potenciant relacions positives i fent que tothom si sentí acceptat i reconegut.	V
Liderar propostes d'innovació i millora a l'escola.	V
Reconèixer la importància de liderar canvis a les escoles que reconeguin el dret a l'educació de tots els estudiants.	
Liderar propostes de planificació conjunta d'E-A.	V
Liderar entorns educatius fonamentats en els principis d'educació inclusiva.	V
Liderar models de millora de la qualitat educativa.	V

Àmbit: Tecnològic

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Dissenyar currículums digitals inclusius.	V
Utilitzar tecnologies de la comunicació i informació per facilitar l'accés i la participació de tot l'alumnat, donant resposta a tot l'alumnat.	V
Promoure treballs de sistematització i anàlisis d'iniciatives i experiències amb les TAC que siguin afavoridores per la inclusió.	
Utilitzar i fomentar l'ús d'eines digitals per compartir coneixements amb els companys/es tot construint i fent escola inclusiva.	V
Destriar selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges relacionats amb l'equitat i la formació cívica.	

Àmbit: Avaluació

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Fer propostes i participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres (observacions, d'altres docents a la pròpia aula, a altres aules) per tal d'identificar barreres i fer propostes de millora.	
Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats, fent que aportin informacions, sobre la seva actuació en d'altres contextos. (donar-los la veu)	V
Identificar els propis punts forts i punts febles i dissenyar accions per la millora.	V
Conèixer i fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques del centre educatiu.	
Afavorir la participació de l'alumnat a la millora del centre.	V
Entendre l'avaluació a tres nivells: alumnat (avaluar les seves habilitats), nivell docent (avaluar el grau d'eficàcia de les intervencions educatives) i a nivell de centre (avaluar l'eficàcia del programa educatiu de l'escola).	
Dissenyar avaluacions que parteixin d'objectius clars, coherents, assumibles, reduïts en nombre, específics i fàcilment avaluables.	V
Realitzar l'avaluació i el seguiment de tot l'alumnat aplicant la tècnica d'avaluació més adequada per cada alumne/a.	
Reconèixer i avaluar la realitat social i la interrelació de factors implicats com a necessària anticipació de l'acció.	
Implementar un sistema de rúbriques que permetin l'avaluació, l'autoavaluació, i la co-avaluació ajustades a cada nivell competencial.	V
Afavorir que tot l'alumnat participi activament de la seva avaluació.	

Àmbit: Personals

COMPETÈNCIA	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
Ser conscient que els decents son un model per l'alumnat.	V
Exercir escolta activa amb l'alumnat.	V
Col·laborar i tenir una actitud d'ajuda als companys docents que ho necessitin.	
Tenir actitud positiva i constructiva davant la vida i de curiositat envers els altres, les diferents cultures i formes de vida.	
Voler cercar nous reptes a l'escola que facin possible que tots els nens puguin sentir-se una part important d'aquesta	
en algun moment de les seves vides.	
Cercar activament la col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa.	
Actuar amb eficàcia i d'una manera motivada.	
Mostrar control i resiliència envers els reptes.	V
Ser responsable/a.	
Actuar de manera autònoma i reflexiva.	V
Comunicar amb empatia.	V
Demostrar interès pel potencial de tot l'alumnat i les competències per a facilitar l'assoliment d'aquest potencial.	V
Tenir una imatge positiva d'un mateix.	
Automotivar-se i implicar-se emocionalment en les diferents activitats.	
Implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics.	
Avaluar críticament els missatges socials, culturals i del mass media, relatius a normes socials i comportaments personals.	
Identificar la necessitat de suport i assistència i saber accedir als recursos disponibles apropiats.	
Expressar les emocions d'una manera apropiada.	V
Afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autoregulació que millorin la intensitat i la durada d'aquests estats emocionals.	
Implicar-se en la formació permanent, reconeixent els aspectes crítics que ha de millorar en l'exercici de la professió.	
Afrontar els problemes i imprevistos de manera autònoma i creativa.	
Dinamitzar el projecte i estil personal en una constant d'autenticitat i coherència.	

4.4. Exemple de respostes a les entrevistes, per part del professorat universitari.

Què significa per a vostè educació inclusiva?

INFORMANT 1

Com ensenyar i aprendre sense treure els nostres alumnes de les aules, perquè la tendència i això està canviant eh, és veritat que sempre és que quan tens alumnes complicat o t'ho compliquen, perquè no sé si els alumnes son complicats o a nosaltres ens ho compliquen , la tendència és trucar psicopedagoga, mestre del centre en necessitats i li diem, si us plau, te'n pots emportar unes hores, quantes hores queden, quantes tenim, quants recursos ens han donat .. per veure si el pots treure i l'hi fas un reforç. El que no pensem és que treure'l clar després aquest nano ha de entrar i jo penso que la dificultat no està tant en treure'l si no en entrar (.....)

INFORMANT 2

No cal que s'hagi de posar l'adjectiu de Inclusiva, si no que és tot tipus d'educació. Que seria la educació entesa com Tothom independentment de les seves característiques siguin quines siguin tingui accés a l'educació. Com que la realitat és que venim d'una història que no ha estat així se'ns fa necessari posar l'adjectiu d'inclusiva per indicar que es necessari avançar per fer accessible, espais centres, perquè tothom pugui accedir.

INFORMANT 3

Donar les mateixes oportunitats en l'àmbit educatiu per a tothom. Independentment de les seves característiques personals.

INFORMANT 4

Una educació per a tots, que tingui en compte les diferents maneres de ser de les persones, que sigui participativa i que impliqui a tota la comunitat escolar.

INFORMANT 5

Partint del principi d'individualització contemplat a nivell curricular, per mi l'educació inclusiva és aquella que ha de donar resposta a cadascun dels alumnes . Segons aquest principi cada alumne/a és diferent (ritme evolutiu diferent, procedència i context socio- econòmic diferent, etc). Això implica que les estratègies educatives s'hagin d'adaptar a les característiques de cadascú i donin resposta a la diversitat que avui en dia tenim a l'escola.

INFORMANT 6

Una aposta per incloure la diversitat, entesa com un recurs que cal utilitzar per millorar la formació de tots els participants.

INFORMANT 7

Per mi aquella que té en compte els diferents nivells d'aprenentatge i circumstàncies que es pot trobar l'alumnat.

INFORMANT 8

Garantir el dret que tenen tots els infants a una educació de qualitat, per tots i totes independentment de les seves circumstàncies en entorns normalitzats, ordinaris. Aquí una mica el què els explico als alumnes és que significa garantir la presència en les aules ordinàries, però també la participació i aprenentatge de tot l'alumnat independentment de les seves casuístiques.

4.5. Exemple d'un resultat de validació de les entrevistes per part dels jutges.

DADES GENERALS	UNIVOCITAT		PERTINENÇA		IMPORTÀNCIA				
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5
COORDINADOR									
•Categoria professional	x		x						
Temps que porta com a coordinador.	x		x						
Funcions a la Universitat									
Professorat Generalista									
Categoria professional:	x		x				x		
Les assignatures que imparteix són troncal o obligatòries?	x		x				x		
Anys realitzant formació a la universitat	x		x						x
Professorat NEE									
Categoria professional	x		x				x		
Les assignatures que imparteix són troncal o obligatòries?	x		x				x		
Anys realitzant formació a la universitat:	x		x						x
Professorat pràcticum									
Categoria professional:	x		x				x		
Anys realitzant formació a la universitat:	x		x						x

PREGUNTES ENTREVISTA	UNIVOCITAT		PERTINENÇA		IMPORTÀNCIA				
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5
GENERALS PER A TOTS ELS AGENTS									
Què significa per a vostè educació inclusiva?	x		x						x
Creu, que s'ha de formar a l'alumnat del grau de primària en competències relacionades amb l'educació inclusiva? Per què?	x		x						x
Quina experiència professional ha tingut vostè relacionada amb la inclusió? I personal?	x		x					x	
Ha rebut alguna formació per part de la Universitat en els dos últims anys relacionada amb inclusió educativa? En cas afirmatiu per què l'ha realitzat? Creu que necessita aquesta tipologia de formació? Per què?	x		x						x
Creu que el professorat de manera general, que imparteix classes en el grau de primària d'aquesta Universitat, disposa de competències pedagògiques per a la inclusió. Es sent preparat/da per formar en dites competències?	x		x						x
A la seva Universitat i en el grau de primària, es treballa la formació en educació inclusiva de manera transversal? Un exemple	x		x						x
Des de la coordinació s'han proposat seminaris o activitats formatives relacionades amb aquesta temàtica? Amb quina freqüència? Et refereixes pel professorat??		x	x						x
Enumeri els facilitadors que vostè percep des de la Universitat per tal de treballar de manera adequada l'educació inclusiva a les aules. se'm crea el dubte si et refereixes a treballar els continguts relatius a l'educació inclusiva a primària, o a treballar a l'aula tenint en compte la inclusió de l'alumnat universitari		x	x						x
Ara enumeri les barreres que vostè percep que existeixen. caldria aclarir millor què vol dir "des de la Universitat per tal de treballar de manera adequada l'educació inclusiva a les aules"		x	x						x
Vol afegir alguna cosa més?	x		x						x
COORDINADOR/A									
S'han tingut en compte en les elaboracions de les guies docents, la formació en educació inclusiva? De quina manera? Formació per a qui? El professorat universitari o si es parla de la temàtica en les diferents assignatures (formació pels estudiants)		x							
S'ha plantejat alguna vegada la proposta de jornades o activitats formadors envers la inclusió des de la coordinació? Algun exemple. Pel professorat? Estudiants??		x							
Alguna vegada des de la Coordinació s'han proposat accions de millora relacionades amb la formació d'educació inclusiva a l'aula? Algun exemple Pel professorat? Estudiants??		x							
Com a coordinador/a ha rebut suggeriments de millora per part de l'alumnat relacionat amb la seva formació en educació inclusiva? Algun exemple.	x		x						x
En la selecció dels centres de pràctiques es té en compte que hi hagi algun centre model d'educació inclusiva? Creu que seria possible incorporar-ho? Per què si? Per què no?	x		x						x
PROFESORAT GENERALISTA									
Creu que en la guia docent de les assignatures que imparteix és té en compte la formació en educació inclusiva? Si, De quina manera?; No, per què?	x		x						x
A la hora d'impartir la seva assignatura, la desenvolupa tenint en compte la formació de competències inclusives del futur professorat? No, per què? Si- Un exemple. (Competències, Metodologia i avaluació)	x		x						x

PROFESSORAT NEE									
La seva assignatura en quin curs s'imparteix? Creu que s'hauria d'impartir en algun altre moment?	x		x						x
Quins són en els objectius formatius més rellevants que té vostè en la seva assignatura? Els sol assolir?	x		x						x
Quina metodologia utilitza en la seva assignatura? Té contacte amb entitats de fora de la Universitat per tal de formar a l'alumnat? algun exemple. Metodologia és mol ampli, i lligat a la pregunta de "contacte amb entitats" no em queda clar		x							
Hi ha una col·laboració directa per la seva part amb l'assignatura del pràcticum? Veu factible incorporar-ho?	x		x						x
Creu que l'alumnat finalitza la carrera de grau amb les competències inclusives mínimes, que hauria de tenir un futur mestre/a?	x		x						x
PROFESSORAT PRÀCTICUM									
Treballa durant les tutories conceptes/experiències sobre educació inclusiva? Algun exemple	x		x						x
Durant les tutories l'estudiant presenta problemàtiques sobre el procés d'inclusió a l'escola de pràctiques? És un tema recurrent?	x		x						x
Avalua d'alguna manera les competències en educació inclusiva de l'alumnat? Quins són els resultats de les avaluacions en generals?	x		x						x
Existeix un treball de col·laboració entre el pràcticum i les altres assignatures?? Un exemple. Creu que es podria incorporar? Per què?	x		x						x

Annex 5: Exemple anàlisi programari

5.1. Anàlisi tècnica Delphi: Exemple d'anàlisi primera, segona i tercera ronda.

Exemple anàlisi de les respostes, àmbit 1. Treball en equip i cooperació, 1a ronda

COMPETÈNCIES	FREQUÈNCIES %		
	Validar	Validar amb modificació.	Eliminar
1.1. Coordinar els recursos i serveis de suport interns i externs del centre que intervenen.	44,4 %	55,5%	
1.2. Concretar les necessitats formatives del context per donar resposta a la diversitat.	44,4 %	55,5%	
1.3. Potenciar el treball amb les famílies.	33,3%	66,6%	
1.4. Fomentar la convivència a dins i fora de l'aula, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes.	55,5%	44,4%	
	(les respostes permeten reformular-la i canviar-la al àmbit de Valors i ètica)		
1.5. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.	33,3 %	55,5 %	
1.6. Consensuar una definició i manera comú d'entendre educació inclusiva.	33 %	52%	15 %

COMPETÈNCIES AFEGIDES
1.7.Coordinar, planificar i avaluar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen en els mateixos alumnes o grups d'alumnes
1.8.Contribuir a crear un clima positiu i constructiu a nivell de centre.
1.9. Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.
1.10. Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.
1.11. Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeguin els coneixements i diferents trajectòries professionals.
1.12. Recolzar l'equip
1.13. Afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres que dificulten l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.
1.14..14.Conèixer la línia pedagògica que segueix el centre en relació a l'atenció a la diversitat (per a posteriori enriquir-la, sempre amb consens i respectant els àmbits d'actuació de cada subjecte o de cada òrgan i del mateix centre o institució).
1.15.Promoure la col.laboració entre diferents professionals i famílies

Exemple anàlisi de les respostes, àmbit 1. Treball en equip i cooperació, 2a ronda

COMPETÈNCIA	FREQUÈNCIA				
	1	2	3	4	5
1.1		2	3	4	5
Coordinar els recursos i serveis de suports interns i externs al centre.	11,2%		22,2%	55,5%	
Conèixer i compartir els serveis de suport interns i externs del centre.		44,4%	11,2%	11,2%	22,2%
Treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport.	77,7%		11,2%	11%	
Coordinar l'optimització dels recursos i serveis de suport del centre.	11,2%	44,4%	11,2%	11,2%	11,2%
Coordinar els recursos i serveis de suport intern i extern al centre en col·laboració amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn.		11,2%	22,2%	11,2%	44,4%
1.2	1	2	3		
Concretar les necessitats formatives del context per donar resposta a la diversitat.	12,5%	37,5%	50%		
Identificar les necessitats formatives i fer propostes a l'equip per treballar-les.	62,5%	37,5%			
Consensuar les necessitats formatives del context per donar resposta a la diversitat.	25%	25%	50%		
1.3.	1	2	3		
Potenciar el treball amb les famílies.		12,5%	87,5%		
Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius	100%				
Dinamitzar el treball amb les famílies.		87,5%	12,5%		
1.5.	1	2	3		
Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.	50%	25%	25%		
Coresponsabilitzar-se amb altres agents socioeducatius de l'entorn	25%	25%	25%		

Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa (Segons la Llei 12/2009, de 10 de Juliol, d'educació, el concepte "comunitat educativa" englobaria tots els agents amb funcions educatives de "l'entorn social").	25%	25%	25%		
1.6.	1	2	3	5	
Consensuar una definició en comú i manera d'entendre la inclusió educativa.	16,7%		16,7%	50%	
Consensuar el significat d'inclusió educativa per arribar a tenir una mateixa visió d'equip.	50%	16,7%	33,3%		
Consensuar una manera d'entendre la inclusió educativa.		66,6%		33,3%	
Consensuar una definició en comú i manera d'entendre la inclusió educativa amb els companys i el equip del centre	33,3%		50%	16,7%	
Competències afegides a la 1a Ronda	Eliminar		Validar		
1.7. Coordinar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen els mateixos/es alumnes o grups d'alumnes	25%				75%
1.8.Contribuir a crear un clima positiu i constructiu a nivell de centre.	25%				75%
1.9.Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre.					100%
1.10..Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeguin els coneixements i diferents trajectòries professionals.	50%				50%
1.11.Recolzar l'equip	62,5%				37,5%
1.12.Compartir eines, materials, ajudes i planificacions amb els companys/es.	32%				68%
1.13.Afavorir processos d'identificació i anàlisi de les barreres que dificulten l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.	25%				75%
1.14.Afavorir processos d'identificació i anàlisi dels suports que afavoreixen l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.	12,5%				87,5%
1.15.Conèixer la línia pedagògica que segueix el centre en relació a l'atenció a la diversitat (per a posteriori enriquir-la, sempre amb consens i respectant els àmbits d'actuació de cada subjecte o de cada òrgan i del mateix centre o institució).	65%				35%
1.16.Promoure la col.laboració entre diferents professionals i famílies	32%				68%

Exemple anàlisi de les respostes, àmbit 1. Treball en equip i cooperació, 3a ronda

COMPETÈNCIES	FREQÜÈNCIES
	Marca amb una V, les 5 competències més rellevants.
1.1.Treballar amb els companys/es i amb altres serveis de suport a la inclusió.	57,14%
1.2. Identificar les necessitats formatives i fer propostes a l'equip per treballar-les	28,57%
1.3.Potenciar el treball col·laboratiu amb les famílies per tal d'afavorir la creació d'entorns inclusius	57,14%
1.5.Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i l'entorn social.	57,14%
1.6. Consensuar el significat d'inclusió educativa per arribar a tenir una mateixa visió d'equip.	14,28%
1.7. Coordinar les intervencions educatives de diferents docents que intervenen els mateixos/es alumnes o grups d'alumnes	71,42%
1.8. Contribuir a crear un clima positiu i constructiu a nivell de centre.	14%
1.9.Contribuir a crear una cultura inclusiva de centre	57,14%
1.10.Afavorir processos de reflexió i treball conjunts que reconeixin els coneixements i diferents trajectòries professionals	42,85%
1.11. Compartir eines, materials, ajudes i planificacions amb els companys/es.	42,85%
1.12.Afavorir processos d'identificació i anàlisis de les barreres que dificulten l'aprenentatge i participació de tots els estudiants.	42,85%
1.13.Afavorir processos d'identificació i anàlisis dels suports que afavoreixen l'aprenentatge	16%
1.14.Promoure la col.laboració entre diferents professionals i famílies	47,65%

5.2. Anàlisi qüestionari: Exemple d'Estadístic descriptiu SPSS i exemple matriu Iramuteq.

*Corresponents a la taula 78 de la tesi

***Correlaciones**

	C1A	C1B
Correlación de Pearson	,485	,587
Sig. (bilateral)	,000	,000
N	315	313

***Correlaciones**

	C2A	C2B
Correlación de Pearson	,444	,521
Sig. (bilateral)	,000	,000
N	315	313

Correlaciones

	C3A	C3B
Correlación de Pearson	,550	,599
Sig. (bilateral)	,000	,000
N	313	311

Correlaciones

	C4A	C4B
Correlación de Pearson	,589	,679
Sig. (bilateral)	,000	,000
N	311	309

Correlaciones

	C5A	C5B
Correlación de Pearson	,544	,666
Sig. (bilateral)	,000	,000
N	311	309

Correlaciones

	C6A	C6B
Correlación de Pearson	,489	,586
Sig. (bilateral)	,000	,000
N	314	312

Correlaciones

	C7A	C7B
Correlación de Pearson	,390	,533
Sig. (bilateral)	,000	,000
N	314	312

Escala: Avaluació pràctiques

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Casos Válidos	297	94,3
Excluidos ^a	18	5,7
Total	315	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,823	7

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
17,963	18,313	4,2793	7

```
COMPUTE C6B=((mean(C6.1B,C6.2B,C6.3B,C6.4B,C6.5B,C6.6B,C6.7B)-1)*9 / 3)+1.
EXECUTE.
```

```
FACTOR
/VARIABLES C6.1C C6.2C C6.3C C6.4C C6.5C C6.6C C6.7C
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS C6.1C C6.2C C6.3C C6.4C C6.5C C6.6C C6.7C
/PRINT INITIAL DET KMO EXTRACTION
/FORMAT BLANK(.30)
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/ROTATION NOROTATE
/METHOD=CORRELATION.
```

A. factorial

Matriz de correlaciones^a

a. Determinante = ,085

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,863
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	727,575
	gl	21
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres	1,000	,472
Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats, aportant informació sobre la seva actuació en d'altres contextos	1,000	,511
Identificar els propis punts forts i punts febles	1,000	,466
Dissenyar accions per la millora	1,000	,611
Fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques inclusives del centre educatiu	1,000	,527
Afavorir la participació de l'alumnat a la millora del centre	1,000	,579
Afavorir que tot l'alumnat participi activament de la seva avaluació	1,000	,492

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,658	52,254	52,254	3,658	52,254	52,254
2	,831	11,872	64,126			
3	,711	10,163	74,289			
4	,567	8,101	82,390			
5	,429	6,132	88,522			
6	,420	6,001	94,523			
7	,383	5,477	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Participar en activitats d'avaluació compartida de la pròpia docència i la d'altres	,687
Afavorir la col·laboració de les famílies en els processos d'avaluació de l'alumnat amb dificultats, aportant informació sobre la seva actuació en d'altres contextos	,715
Identificar els propis punts forts i punts febles	,682
Dissenyar accions per la millora	,782
Fer ús d'eines que ajudin a revisar les cultures, polítiques i les pràctiques inclusives del centre educatiu	,726
Afavorir la participació de l'alumnat a la millora del centre	,761
Afavorir que tot l'alumnat participi activament de la seva avaluació	,701

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

```
RELIABILITY
/VARIABLES=C6.1C C6.2C C6.3C C6.4C C6.5C C6.6C C6.7C
/SCALE('Avaluació em sento') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL.
```

Análisis de fiabilidad

Tablas personalizadas

[Conjunto_de_datos1] /Users/Apple/Desktop/TESIS PART ANÀLISI QÜESTIONARI/Anàlisis SPSS quest. alumnat.sav

Media	
C1A	5,41
C2A	6,65
C3A	5,57
C4A	4,82
C5A	5,05
C6A	5,15
C7A	6,61
C1B	6,12
C2B	6,97
C3B	5,90
C4B	5,47
C5B	5,37
C6B	5,74
C7B	7,56
C1C	5,84
C2C	7,31
C3C	5,84
C4C	5,25
C5C	6,01
C6C	5,96
C7C	8,03

IRAMUTEQ

```
load("~/Users/Apple/Desktop/Annexes tesis/IRAMUTEQ/
iramuteq/Xenia_2_FINAL_TOTS_ELS_ANALISIS/SubXenia_2_
FINAL_UNIVERSITAT_1/Xenia_2_FINAL_simitxt_1/RData
RData")
```

```
%%MatrixMarketmatrixcoordinateinteger general
```

```
62 11 84
```

```
7 1 1
```

```
50 1 1
```

```
60 1 1
```

```
1 2 1
```

```
2 2 1
```

```
6 2 1
```

```
8 2 1
```

```
12 2 1
```

```
13 2 1
```

```
24 2 1
```

```
29 2 1
```

```
33 2 1
```

```
36 2 1
```

```
38 2 1
```

```
40 2 1
```

```
41 2 1
```

```
42 2 1
```

```
43 2 1
```

```
44 2 1
```

```
45 2 1
```

```
46 2 1
```

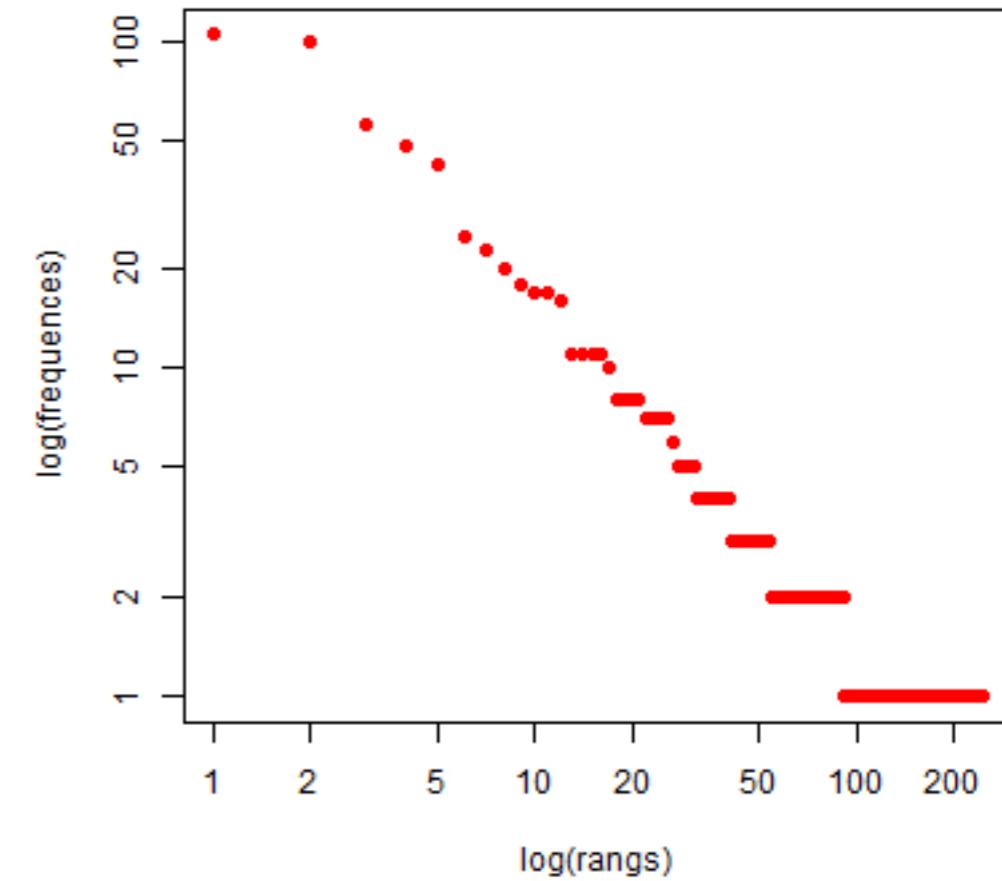
```
53 2 1
```

```
56 2 1
```

```
57 2 1
```

```
59 2 1
```

```
60 2 1
```



5.3. Anàlisi entrevista: Exemple de resum dels segments codificats (MaXQDA).

MAXQDA 2020 Vista general de còdigos

Color	Código superior	Código	Segmentos codificados (todos los documentos)
		competències de l'alumnat	27
		decisiones gestio propia formacio ofertada	36
		Característiques d'estructura/organització formacio ofertada	106
		Sobre els limitants afavoridors	16
		Experiència Professional Educació Inclusiva	23
		Competencies del professorat	29
		Facilitadors	57
		Experiència Personal educació inclusiva	10
		Formacio Rebuda	18
	Valors/ creences/percepcions	Sobre el perfil del professorat	17
		Valors/ creences/percepcions	55
	Valors/ creences/percepcions	Definició	14
	Valors/ creences/percepcions	Sobre el perfil de l'alumnat	24
		Limitants	147
	Valors/ creences/percepcions	Centres de Pràcticum	9
		Formació Pràcticum	26

Segmentos codificados (documentos activados)	% de segmentos codificados (todos los documentos)
0	4,40
0	5,86
0	17,26
0	2,61
0	3,75
0	4,72
0	9,28
0	1,63
0	2,93
0	2,77
0	8,96
0	2,28
0	3,91
0	23,94
0	1,47
0	4,23

% de segmentos codificados (documentos activados)	Documentos	Cambiado por
0,00	9	pc
0,00	9	pc
0,00	12	pc
0,00	10	pc
0,00	12	pc
0,00	10	pc
0,00	10	pc
0,00	10	pc
0,00	10	pc
0,00	9	pc
0,00	12	pc
0,00	12	pc
0,00	8	pc
0,00	12	pc
0,00	6	pc
0,00	8	pc

MAXQDA 2020 Segmentos codificados

Color	Comentario	Grupo de documentos	Nombre del documento	Código	Principio
		profes especialitat	EUNI3PROFENEE	Valors/ creences/percepcions	9
		profes especialitat	EUNI3PROFENEE	Formacio Rebuda	13
		profes especialitat	EUNI3PROFENEE	Limitants	13
		profes especialitat	EUNI3PROFENEE	Formacio Rebuda	15
		profes especialitat	EUNI3PROFENEE	Facilitadors	15
		profes especialitat	EUNI3PROFENEE	Limitants	15

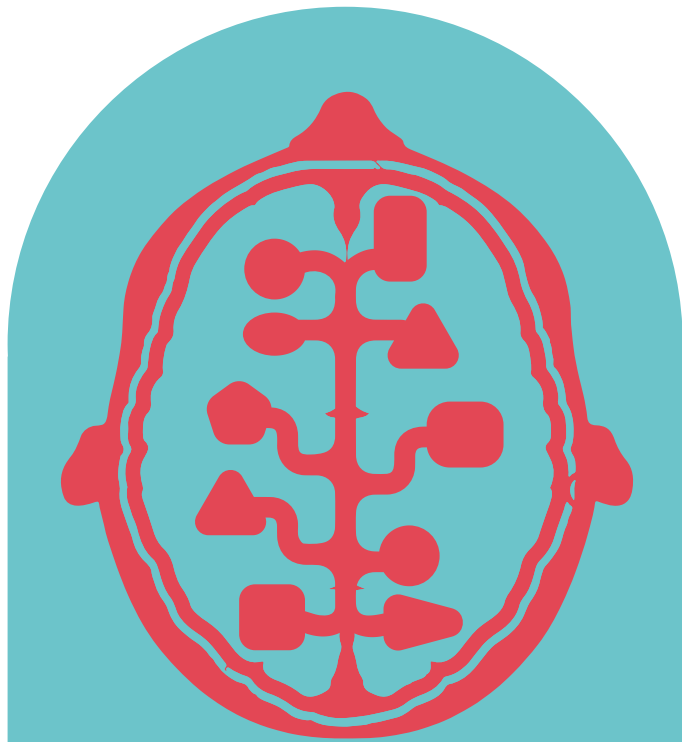
Idio	Final	Peso	Segmento	Cambiado por	Cambiado	Creado por	Creado	Área	Porcentaje
	9	0	Si si si, perquè parlant amb alumnes de segon, concretament, detectes aquests comentaris, home amb aquests que fem, però home tots poder no, i que passa quan, o pot ser aquests estan millor en un altre lloc, clar és el que ells han viscut, s'entén per tant si que és molt important parlar, fer pensar i ser crítics en aquests aspecte.	pc	10/01/2020 10:29:00	pc	10/01/2020 10:29:00	334	2,34
	13	0	No. La formació que he rebut és com estudiant d'un grau aquí a la facultat però hagués pogut ser en qualsevol altre universitat com estudiant, perquè jo valig seleccionar un grau relacionat amb l'àmbit de l'educació. Indirectament. Però com a treballador no.	pc	10/01/2020 10:33:00	pc	10/01/2020 10:33:00	257	1,80
	13	0	No. La formació que he rebut és com estudiant d'un grau aquí a la facultat però hagués pogut ser en qualsevol altre universitat com estudiant, perquè jo valig seleccionar un grau relacionat amb l'àmbit de l'educació. Indirectament. Però com a treballador no.	pc	10/01/2020 10:36:00	pc	10/01/2020 10:36:00	257	1,80
	15	0	Si, que aniria bé	pc	10/01/2020 10:38:00	pc	10/01/2020 10:38:00	17	0,12
	15	0	, a veure s'incentiva des de la universitat que es duguin a terme per exemple projectes d'innovació hi ha un cert pressupost	pc	10/01/2020 10:39:00	pc	10/01/2020 10:39:00	124	0,87
	15	0	però clar depèn de que hi hagi professorat i grups de recerca que tinguin la motivació, les ganes i que vulguin impulsar-ho.	pc	10/01/2020 10:39:00	pc	10/01/2020 10:39:00	124	0,87

MAXQDA 2020 Vista general de còdigos

Sistema de còdigos	competències de l'alumnat	Facilitadors	Experiència Personal e
competències de l'alumnat	0	3	0
Facilitadors	3	0	1
Experiència Personal educació inclusiva	0	1	0
Experiència Professional Educació Inclusiva	0	2	1
Competències del professorat	3	4	0
Formació Pràcticum	6	7	0
Limitants	7	4	2
decisiones gestio propia formacio ofertada	2	19	1
Caracteristiques d'estructura/organització formacio ofertada	4	18	0
Formacio Rebuda	0	0	0
Valors/ creences/percepcions	4	4	1
Valors/ creences/percepcions\Centres de Pràcticum	1	1	0
Valors/ creences/percepcions\Sobre el perfil del professorat	0	1	0
Valors/ creences/percepcions\Definició	0	0	0
Valors/ creences/percepcions\Sobre el perfil de l'alumnat	9	5	0
Sobre els limitants afavoridors	1	7	0

Experiència Professional Educació Inclusiva	Competències del professorat	Formació Pràcticum	Limitants
0	3	6	7
2	4	7	4
1	0	0	2
0	1	0	1
1	0	1	16
0	1	0	14
1	16	14	0
0	3	4	8
0	7	6	71
0	7	0	16
0	7	3	15
0	0	1	1
0	8	0	14
0	0	0	0
0	0	3	13
0	1	1	12

decisiones gestio propia formacio ofertada	Caracteristiques d'estr
2	4
19	18
1	0
0	0
3	7
4	6
8	71
0	6
6	0
0	5
1	9
0	1
1	3
0	0
1	2
0	4



UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona