



VNIVERSITAT  
ID VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

**PROGRAMA 3117 RD 99/2011 DE DOCTORAT EN EDUCACIÓ  
METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ, AVALUACIÓ, ORIENTACIÓ I  
DIAGNÒSTIC EN EDUCACIÓ**

**DISSENY I VALIDACIÓ D'UN INSTRUMENT  
PER AVALUAR LA INCLUSIVITAT FUNCIONAL  
EN EL SISTEMA EDUCATIU**

TESI DOCTORAL

Presentada per:

Cristina Duart Carrión

Dirigida per:

Dr. Jesús M. Jornet Meliá

Dra. Purificación Sánchez Delgado

Dra. Margarita Bakieva Karimova

**València, 1 d'abril de 2022**



Departament MIDE- Grup d'investigació GemEduCo

---

**INFORME SOBRE LA TESI DOCTORAL PRESENTADA PER  
DÑA. CRISTINA DUART CARRIÓN**

---

Dr. Jesús M. Jornet Meliá Catedràtic d'Universitat, Dra. Purificación Sánchez Delgado (Professora Titular d'Universitat) y Dra. Margarita Bakieva Karimova (Professora Ajudant Doctora -acreditada a Contractada Doctora-), del departament M.I.D.E. de la Universitat de València, com a directors de la Tesi Doctoral de **Na CRISTINA DUART CARRIÓN**, titulada '*Disseny i validació d'un instrument per avaluar la inclusivitat funcional en el sistema educatiu*', dins del PROGRAMA DE DOCTORAT EN EDUCACIÓ (RD 99/2011), emeten el següent informe:

Aquesta tesi forma part d'una línia de recerca la finalitat de la qual és desenvolupar qüestionaris de context per avaluar institucions i sistemes educatius. Aquesta línia es va començar a desenvolupar amb el projecte 'Sistema Educatiu i Cohesió Social: disseny d'un model d'avaluació de necessitats' (Secs-Evalnec), finançat pel MINECO. Tot i que té els seus antecedents en altres projectes R+D del mateix grup: AVACO i MAVACO.

Els qüestionaris han estat desenvolupats per a educació primària i secundària i els que estan dirigits al professorat integren, a més de dades demogràfiques i altres ítems relatius a informacions específiques sobre les seves característiques, diverses escales de percepció dels mateixos, referides al seu propi treball i al funcionament escolar i les seues possibilitats acadèmiques en el context escolar-social.

En aquest cas, es la Percepció de la Inclusivitat Funcional amb què es treballa als centres educatius.

És conegut que hi ha bons instruments, molt complets per realitzar una avaluació detallada de la Inclusió funcional i sociocultural amb què es treballa el desenvolupament educatiu als centres escolars.

Això no obstant, en aquest cas, encara que s'han tingut com a punt de partida i referència per al desenvolupament d'una escala d'Inclusivitat Funcional, no es pot, en el marc d'una avaluació d'institucions i sistemes educatius, abordar l'anàlisi d'aquest fenomen amb instruments tan amplis.

La finalitat és que l'escala desenvolupada serveixa com un indicador complex dins un sistema de qüestionaris de context que estiga al servei d'explicar les avaluacions d'institucions educatives (nivell meso-analític) i sistemes educatius (nivell macro-analític). Per això, el disseny de l'instrument s'ha ajustat a les característiques d'operativitat logística que es requereixen en aquest tipus d'avaluacions a gran escala.

Per aquest motiu la doctoranda realitza una revisió teòrica molt important sobre el concepte d'inclusió educativa, així com revisa les teories i els factors que s'associen a la seva acció escolar i que s'han anat investigant sobre això. Així mateix, aporta una revisió d'instruments que hi ha disponibles per a una avaluació, fonamentalment de caràcter micro i meso-analítics.

**Departament MIDE- Grup d'investigació GemEduCo**

Metodològicament s'orienta el disseny i la validació de l'escala des d'un plantejament de mètodes mixtos. Es parteix d'una estructura d'anàlisi en què s'informa de la manera com es treballa a favor de garantir la validesa de constructe i del contingut de l'escala, basat en l'anàlisi realitzada a partir del judici d'experts.

Posteriorment, desenvolupa un estudi empíric en dues fases: assaig pilot i estudi definitiu. Al primer es treballa amb un grup reduït de professorat, on s'estudien les característiques mètriques de l'escala i s'orienta a la valoració/selecció dels reactius. I es fa una anàlisi diferencial entre els docents d'ambdós nivells, per tal d'orientar les anàlisis posteriors amb el grup d'estudi definitiu.

A l'estudi amb el grup definitiu, més ampli, s'estudien les característiques mètriques de l'escala, mitjançant dos models: model clàssic i de resposta a l'ítem.

Finalment, s'inclou una anàlisi de validació empírica (anàlisi dimensional – mitjançant anàlisi factorial–, estudi de perfils –mitjançant anàlisi de conglomerats de k-mitjanes– i estudis específics de validesa concurrent en relació amb altres variables presents en el qüestionari de context – constructes o ítems específics–).

En tots els casos, les anàlisis se seleccionen depenent de les característiques distribuicionals de les variables implicades, per la qual cosa es treballa tant amb enfocaments paramètrics com no paramètrics per als contrastos d'hipòtesis, com amb diversos enfocaments d'anàlisi mètrica i multivariada considerant les característiques de l'escala de mesura de les variables implicades.

Tant els resultats, com la discussió i conclusions reflecteixen adequadament l'excel·lent treball realitzat per la doctoranda, en què no ha escatimat esforços, implicant-se en la seva formació investigadora, per poder oferir una investigació d'alta utilitat científic-acadèmica i social.

Per acabar, considerem que la tesi és un magnífic treball de recerca en què es compleixen els criteris que ha de contenir una tesi doctoral, en què la doctoranda ha demostrat haver assolit la maduresa en les competències que ha de tenir una investigadora al programa de Educació. A més, ha demostrat tenir una enorme constància i una bona feina, implicant-se en tot moment en la investigació, aspecte que es demostra amb les activitats desenvolupades per a la recollida d'informació, anàlisi i interpretació de les dades.

València, 7 de desembre de 2021

Jesús  
Miguel  
Jornet Meliá

Firmado digitalmente por  
Jesús Miguel Jornet  
Meliá  
Fecha: 2021.12.08  
19:04:27 +01'00'

Dr. Jesús Miguel Jornet  
Meliá

MARIA  
PURIFICACION|  
SANCHEZ|  
DELGADO

Firmado digitalmente  
por MARIA  
PURIFICACION|  
SANCHEZ|DELGADO  
Fecha: 2021.12.08  
20:13:32 +01'00'

Dra. Purificación  
Sánchez-Delgado

BAKIEVA  
KARIMOVA,  
MARGARIT  
A (FIRMA)

Firmado digitalmente por  
BAKIEVA,  
KARIMOVA,  
MARGARITA (FIRMA)  
Fecha: 2021.12.08  
20:28:34 +01'00'

Dra. Margarita  
Bakieva Karimova

Per a que pugui sorgir allò possible, cal intentar l'impossible una i altra vegada.

Hermann Hesse



## **Agraïments**

Aquesta tesi és el resultat d'un procés de treball constant, d'un aprenentatge immens i d'un gran esforç personal, però sempre en companyia d'un equip de gran qualitat humana, que entén l'Educació com a promotora de la Cohesió Social.

Mitjançant el Màster d'Educació Especial de la Universitat de València, entre en contacte amb una persona excepcional amb la qual connecte ràpidament. Així, el meu primer agraïment és per a la professora Purificación Sánchez Delgado, tutora de la meua tesi, que em va obrir les portes de la Facultat de Pedagogia, del Departament MIDE i de l'equip de treball SECS/EVALNEC. Gràcies Puri pel teu acompanyament constant, les teues bones paraules i els teues suggeriments, sempre benvinguts.

A continuació, vull donar les gràcies al professor Jesús M. Jornet Meliá per tants coneixements compartits, per la seua implicació i generositat, perquè amb ell a prop tot va bé. Gràcies Jesús per ser tan inclusiu.

A la professora Margarita Bakieva Karimova, gràcies per guiar el meu treball, per donar-li forma i per fer fàcil allò que per a mi era difícil.

A més, agraïsc l'amistat nascuda a partir del treball conjunt de tot l'equip SECS/EVALNEC, en especial a Encarna i María, amb les quals he compartit camí.

Dedique un agraïment especial a Florida Universitària, per creure en mi des del primer dia, per impulsar-me a créixer; a Loli Soto que em donà l'empenta i a Sheila Pons per fer-me costat.

No vull deixar de fer esment a la comprensió de la meua família i en moltes ocasions, la paciència i l'espera. Gràcies a les meues filles, per compartir la vida; als meus pares i a la germana que són el principi de tot, i a Miguel per acompanyar-me.

Gràcies a tots i totes, sense vosaltres, no haguera estat possible.





## **Índex de Contingut**

INTRODUCCIÓ.....	39
APARTAT 1 MARC TEÒRIC .....	47
Capítol 1 L'Educació Inclusiva .....	49
1.1. Conceptualització de l'Educació Inclusiva.....	51
1.2. Currículum i Diversitat. Disseny d'un Currículum per a Tots/es.....	63
1.2.1. L'Ensenyament multinivell .....	63
1.2.2. La Teoria de les intel·ligències múltiples.....	65
1.2.3. El Disseny universal per a l'aprenentatge .....	67
1.3. Estratègies Pedagògiques Inclusives .....	72
1.3.1. Les Metodologies actives .....	72
1.3.2. Les Actuacions educatives d'èxit i la participació de la família ..	83
1. 4. El Treball Col·laboratiu entre Docents. La Docència Compartida. ....	90
1.5. L'Avaluació Inclusiva. ....	97
1.6. Perfil de Competències del Professorat Inclusiu .....	111
Capítol 2 Panorama Internacional i Nacional sobre Inclusió Educativa .....	119
2.1. Del Concepte d'Integració al d'Inclusió Educativa.....	121
2.2. Panorama Internacional .....	125
2.2. Panorama Nacional i Autonòmic.....	132
2.3. La Inclusió Educativa de l'Alumnat amb NEE a l'Estat Espanyol i a la Comunitat Valenciana .....	142
Capítol 3 L'Avaluació de Sistemes .....	147
3.1. L'Avaluació Educativa .....	149
3.2. El Concepte d'Institució Educativa.....	154

3.3. Les Avaluacions d'Aprenentatge a Gran Escala .....	159
3.3.1. Propostes de millora de les AAGE .....	161
3.3.2. Sobre el Programa Internacional d'Avaluació d'Estudiants (PISA) .....	165
3.3.3. Relació entre les AAGE i l'Agenda d'Educació 2030 .....	172
3.4. Els Qüestionaris de Context .....	174
3.5. Instruments per Avaluar la Inclusió Educativa.....	184
APARTAT 2 MARC EMPÍRIC.....	197
Capítol 4 Plantejament de la Investigació .....	199
Capítol 5 Metodologia.....	207
5. 1. Introducció.....	209
5.2. Objectius.....	211
5.3. Procediment.....	213
5.3.1. Procediment durant la validació lògica .....	213
5.3.2. Procediment durant la validació mètrica en l'estudi pilot .....	215
5.3.3. Procediment durant la validació mètrica de l'estudi final.....	216
5.3.4. Evidències empíriques de validació. ....	217
5.4. Participants .....	218
5.4.1. Participants del grup focal i grup d'experts/as.....	218
5.4.2. Participants de l'estudi pilot .....	220
5.4.3. Participants de l'estudi final .....	222
5.5. Instruments .....	226
5.5.1. Instrument utilitzat en la validació lògica.....	226
5.5.2. Instrument utilitzat en l'estudi pilot i estudi final .....	227
Capítol 6 Resultats.....	231

6.1. Validació Lògica.....	233
6.1.1. Dimensió Recursos .....	237
6.1.2. Dimensió Atenció .....	238
6.1.3. Dimensió Actitud cap a la diversitat.....	239
6.1.4. Dimensió Actitud cap al currículum.....	240
6.1.5. Dimensió Actitud cap al rendiment .....	241
6.1.6. Acord interjutges .....	241
6.1.7. Valoracions qualitatives .....	242
6.1.8. Síntesi i conclusions dels resultats de validació lògica .....	252
6.2. Estudi Pilot. Anàlisi de les Propietats Mètriques .....	255
6.2.1. Anàlisis descriptives .....	256
6.2.2. Anàlisi de fiabilitat .....	262
6.2.3. Síntesi i conclusions de l'estudi pilot.....	267
6.3. Estudi Final. Anàlisi de les Propietats Mètriques.....	272
6.3.1. Anàlisis descriptives .....	272
6.3.2. Anàlisi de fiabilitat .....	279
6.3.3. Propietats mètriques d'acord amb el Model de Rasch .....	284
Dimensió Recursos .....	285
Dimensió Atenció .....	288
Dimensió Actitud cap a la diversitat .....	291
Dimensió Actitud cap al currículum.....	293
Dimensió Actitud cap al rendiment .....	296
6.3.4. Síntesi i conclusions de l'estudi final.....	299
Capítol 7 Evidències Empíriques de Validesa: Estudi de Relació entre Variables .....	307

7.1. Anàlisi Factorial Exploratòria i de Perfils amb Conglomerats de K Mitjanes .....	310
7.1.1. Anàlisi factorial exploratòria .....	310
7.1.2. Conclusions de l'anàlisi factorial exploratòria.....	318
7.1.3. Estudi de perfils amb conglomerats (clúster) de k-mitjanes amb puntuacions per dimensió d'IF.....	319
7.1.4. Conclusions de l'estudi de perfils .....	324
7.2. Diferències en les Dimensions d'Inclusivitat Funcional en funció de Variables Demogràfiques .....	326
7.2.1. Diferències per sexe.....	327
7.2.2. Diferències per titularitat del centre .....	333
7.2.3. Diferències per context en el qual se situa el centre.....	340
7.2.4. Correlació entre IF i les variables: anys d'experiència docent i anys treballats en el centre .....	355
7.2.5. Síntesi i conclusions sobre les diferències en IF per dimensions i en funció de variables demogràfiques .....	357
7.3. Diferències en Inclusivitat Funcional per Pertinença a Conglomerat (Clúster) en funció de Variables Demogràfiques .....	360
7.3.1. Diferències per sexe.....	360
7.3.2. Diferències per titularitat del centre .....	385
7.3.3. Diferències per context en el qual se situa el centre.....	413
7.3.4. Correlació entre IF i les variables: anys d'experiència docent i anys treballats en el centre .....	450
7.3.5. Síntesi i conclusions sobre les diferències en IF per 4 clústers i en funció de variables demogràfiques .....	456

7.4. Relació d'Inclusivitat Funcional amb altres Variables del Model .....	470
7.4.1. Col·legialitat docent .....	470
7.4.2. Enfocament educatiu docent.....	476
7.4.3. Metodologia didàctica i d'avaluació .....	496
7.4.4. Satisfacció laboral i Clima organitzacional .....	502
7.4.5. Clima social i d'aprenentatge a l'aula.....	512
7.4.6. Síntesi i conclusions de validesa concurrent .....	516
Capítol 8 Conclusions.....	521
8.1. Síntesi de Resultats de l'Estudi Teòric .....	523
8.2. Síntesi de Resultats de l'Estudi Empíric.....	531
8.3. Limitacions de la Investigació .....	553
8.4. Futures Línies d'Investigació .....	554
Referències Bibliogràfiques .....	557
ANNEXOS .....	583
Annex 1 Qüestionari de Indicadors de l'Index for Inclusion (Booth i Ainscow, 2011).....	585
Annex 2 Constructes, dimensions i indicadors del Projecte SECS/EVALNEC .....	587
Annex 3 Qüestionari d'Inclusivitat Funcional dirigit al Professorat des de l'anàlisi de Variables de Context en el Model d'Avaluació per a la Cohesió Social.....	590



## **Índex de Figures**

Figura 1 <i>Xarxes cerebrals implicades en l'aprenentatge segons el DUA</i> .....	68
Figura 2 <i>Pautes del DUA</i> .....	71
Figura 3 <i>La piràmide de l'aprenentatge</i> .....	75
Figura 4 <i>Condicions dels grups cooperatius</i> .....	77
Figura 5 <i>Les finalitats de l'avaluació</i> .....	99
Figura 6 <i>Objectius de desenvolupament sostenible (ONU, 2015)</i> .....	132
Figura 7 <i>Els quatre pilars de l'educació de Delors.</i> .....	173
Figura 8 <i>Rol de la informació i instruments</i> .....	177
Figura 9 <i>Procés general de disseny de qüestionaris de context.</i> .....	178
Figura 10 <i>Procediment AVACO per a l'elaboració de microinstruments</i> .....	180
Figura 11 <i>Distribució percentual de la mostra de l'estudi pilot segons el gènere</i> .....	220
Figura 12 <i>Distribució percentual de la mostra de l'estudi pilot segons el nivell d'estudis</i> .....	221
Figura 13 <i>Distribució percentual segons la titularitat del centre en l'estudi pilot</i> .....	221
Figura 14 <i>Percentatge de professorat pertanyent a centres de diferents localitats</i> .....	222
Figura 15 <i>Edat del professorat en l'estudi final</i> .....	226
Figura 16 <i>Mapa de Wright. Dimensió Recursos</i> .....	287
Figura 17 <i>Mapa de Wright. Dimensió Atenció</i> .....	290
Figura 18 <i>Mapa de Wright. Dimensió Actitud cap a la diversitat</i> .....	292
Figura 19 <i>Mapa de Wright. Dimensió Actitud cap al currículum</i> .....	295
Figura 20 <i>Mapa de Wright. Dimensió Actitud cap al rendiment</i> .....	298
Figura 21 <i>Gràfic de sedimentació</i> .....	318
Figura 22 <i>Perfils dels 4 clústers</i> .....	322

Figura 23 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Recursos en la variable Sexe.....	328
Figura 24 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Atenció, en la variable Sexe.....	329
Figura 25 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap a la Diversitat, en la variable Sexe.....	330
Figura 26 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney, per a la dimensió Actitud cap al currículum, en la variable Sexe.....	331
Figura 27 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 1, per a la dimensió Actitud cap al rendiment, en la variable Sexe.....	332
Figura 28 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Recursos en la variable Titularitat del Centre.....	334
Figura 29 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Atenció en la variable Titularitat del Centre.....	336
Figura 30 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap a la diversitat en la variable Titularitat del centre.....	337
Figura 31 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al currículum en la variable Titularitat del centre.....	338
Figura 32 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al rendiment en la variable Titularitat del centre.....	339
Figura 33 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Recursos.....	342
Figura 34 Resultats de les comparacions per parelles segons el context on se situa el centre educatiu, en la sub-escala Recursos.....	344



Figura 35 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Atenció .....	346
Figura 36 Resultats de les comparacions per parelles segons el context on se situa el centre educatiu, en la sub-escala Atenció .....	348
Figura 37 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Actitud cap a la diversitat	350
Figura 38 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Actitud cap al currículum	351
Figura 39 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Actitud cap al rendiment..	352
Figura 40 Resultats de les comparacions per parelles segons el context on se situa el centre educatiu, en la sub-escala Actitud cap al rendiment.....	354
Figura 41 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 1 per a la dimensió Recursos en la variable Sexe .....	362
Figura 42 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 1 per a la dimensió Atenció, en la variable Sexe .....	363
Figura 43 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 1 per a la dimensió Actitud cap a la Diversitat, en la variable Sexe .....	364
Figura 44 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 1, per a la dimensió Actitud cap al currículum, en la variable Sexe .....	365
Figura 45 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 1, per a la dimensió Actitud cap al rendiment, en la variable Sexe .....	366
Figura 46 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 2 per a la dimensió Recursos en la variable Sexe .....	368

Figura 47 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 2 per a la dimensió Atenció en la variable Sexe .....	369
Figura 48 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 2 per a la dimensió Actitud cap a la diversitat en la variable Sexe .....	370
Figura 49 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 2 per a la dimensió Actitud cap al currículum en la variable Sexe .....	371
Figura 50 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 2 per a la dimensió Actitud cap al rendiment en la variable Sexe .....	372
Figura 51 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 3 per a la dimensió Recursos en la variable Sexe .....	374
Figura 52 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 3 per a la dimensió Atenció en la variable Sexe .....	375
Figura 53 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 3 per a la dimensió Actitud cap a la diversitat, en la variable Sexe .....	376
Figura 54 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 3 per a la dimensió Actitud cap al currículum, en la variable Sexe .....	377
Figura 55 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 3 per a la dimensió Actitud cap al Rendiment, en la variable Sexe .....	378
Figura 56 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 4 per a la dimensió Recursos en la variable Sexe .....	380
Figura 57 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 4 per a la dimensió Atenció en la variable Sexe .....	381
Figura 58 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 4 per a la dimensió Actitud cap a la diversitat, en la variable Sexe .....	382

Figura 59 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 4 per a la dimensió Actitud cap al currículum, en la variable Sexe .....	383
Figura 60 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 4 per a la dimensió Actitud cap al rendiment, en la variable Sexe .....	384
Figura 61 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Recursos en la variable Titularitat del Centre, Clúster 1 .....	386
Figura 62 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Atenció en la variable Titularitat del Centre, Clúster 1 .....	388
Figura 63 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap a la diversitat en la variable Titularitat del Centre, Clúster 1 .....	389
Figura 64 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al currículum en la variable Titularitat del Centre, Clúster 1 .....	390
Figura 65 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al currículum en la variable Titularitat del Centre, Clúster 1 .....	391
Figura 66 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Recursos en la variable Titularitat del Centre, Clúster 2 .....	393
Figura 67 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Atenció en la variable Titularitat del Centre, Clúster 2 .....	394
Figura 68 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap a la diversitat en la variable Titularitat del Centre, Clúster 2 .....	396
Figura 69 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al currículum en la variable Titularitat del Centre, Clúster 2 .....	397
Figura 70 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al rendiment en la variable Titularitat del Centre, Clúster 2 .....	398

Figura 71 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Recursos en la variable Titularitat del Centre, Clúster 2 .....	400
Figura 72 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Atenció en la variable Titularitat del Centre, Clúster 3 .....	401
Figura 73 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap a la diversitat en la variable Titularitat del Centre, Clúster 3 .....	402
Figura 74 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al currículum en la variable Titularitat del Centre, Clúster 3 .....	404
Figura 75 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al rendiment en la variable Titularitat del Centre, Clúster 3.....	405
Figura 76 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Recursos en la variable Titularitat del Centre, Clúster 4.....	407
Figura 77 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Atenció en la variable Titularitat del Centre, Clúster 4.....	409
Figura 78 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap a la diversitat en la variable Titularitat del Centre, Clúster 4.....	410
Figura 79 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al currículum en la variable Titularitat del Centre, Clúster 4 .....	412
Figura 80 Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al rendiment en la variable Titularitat del Centre, Clúster 4.....	413
Figura 81 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Recursos en el Clúster 1 ..	415
Figura 82 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Atenció en el Clúster 1.....	417

Figura 83 <i>Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Actitud cap a la diversitat en el Clúster 1</i> .....	418
Figura 84 <i>Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Actitud cap al currículum en el Clúster 1</i> .....	419
Figura 85 <i>Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al rendiment en el Clúster 1</i> .....	421
Figura 86 <i>Resultats de les comparacions per parelles segons el context on se situa el centre educatiu, en la Sub-escala Actitud cap al rendiment, per al Clúster 1</i> .....	423
Figura 87 <i>Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Recursos en el Clúster 2</i> ..	425
Figura 88 <i>Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Atenció en el Clúster 2</i> .....	426
Figura 89 <i>Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap a la diversitat en el Clúster 2</i> .....	428
Figura 90 <i>Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al currículum en el Clúster 2</i> .....	429
Figura 91 <i>Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al rendiment en el Clúster 2</i> .....	431

Figura 92 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Recursos en el Clúster 3 ...	433
Figura 93 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Atenció en el Clúster 3.....	435
Figura 94 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap a la diversitat en el Clúster 3 .....	436
Figura 95 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al currículum en el Clúster 3 .....	438
Figura 96 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al currículum en el Clúster 3 .....	439
Figura 97 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Recursos en el Clúster 4 ..	442
Figura 98 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Atenció en el Clúster 4.....	443
Figura 99 Resultats de les comparacions per parelles segons el Context on se situa el centre educatiu en la sub-escala Atenció, per al Clúster 4 .....	445
Figura 100 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap a la diversitat en el Clúster 4 .....	446
Figura 101 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al currículum en el Clúster 4 .....	448

*Figura 102 Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al rendiment en el Clúster 4 ..... 449*





## **Índex de Taules**

Taula 1 <i>Dimensions, seccions i nombre d'indicadors de l'Index for Inclusion</i> .....	58
Taula 2 <i>Suggeriments per a dissenyar objectius i continguts segons la TIM</i> .....	66
Taula 3 <i>Diferències entre els equips cooperatius i els equips de treball</i> .....	78
Taula 4 <i>Anàlisi comparativa entre Aprenentatge Basat en Projectes, Problemes i Reptes</i> .....	80
Taula 5 <i>Formes de participació de les famílies i la comunitat</i> .....	89
Taula 6 <i>Perfil de competències del docent inclusiu</i> .....	114
Taula 7 <i>Resum de diferències entre integració i inclusió educativa</i> .....	123
Taula 8 <i>Principals esdeveniments internacionals en vers l'Educació inclusiva</i> .....	131
Taula 9 <i>Algunes definicions d'avaluació ordenades cronològicament</i> .....	150
Taula 10 <i>Tipus d'enfocaments d'avaluació d'institucions educatives</i> .....	156
Taula 11 <i>Fiabilitat del conjunt dels ítems, per dimensions i audiències</i> .....	184
Taula 12 <i>Dimensions i constructes en el Projecte SECS/EVALNEC</i> .....	202
Taula 13 <i>Estadístics bàsics del grup</i> .....	223
Taula 14 <i>Instrument per a avaluar la IF</i> .....	228
Taula 15 <i>Versió preliminar de l'Escala d'IF</i> .....	234
Taula 16 <i>Valoracions de Rellevància i Claredat dels ítems de la dimensió Recursos</i> . 237	
Taula 17 <i>Valoracions de Rellevància i Claredat dels ítems de la dimensió Atenció</i> ...	238
Taula 18 <i>Valoracions de Rellevància i Claredat dels ítems de la dimensió Actitud cap a la diversitat</i> .....	239
Taula 19 <i>Valoracions de Rellevància i Claredat dels ítems de la dimensió Actitud cap al currículum</i> .....	240

Taula 20 <i>Valoracions de Rellevància i Claredat dels ítems de la dimensió Actitud cap al rendiment</i> .....	241
Taula 21 <i>Acord interjutges quant a la Rellevància i Claredat</i> .....	242
Taula 22 <i>Estadístics descriptius de l'Estudi Pilot. Dimensió Recursos</i> .....	256
Taula 23 <i>Estadístics descriptius de l'Estudi Pilot. Dimensió Atenció</i> .....	257
Taula 24 <i>Estadístics descriptius de l'Estudi Pilot. Dimensió Actitud cap a la diversitat</i> .....	258
Taula 25 <i>Estadístics descriptius de l'Estudi Pilot. Dimensió Actitud cap al currículum</i> .....	259
Taula 26 <i>Estadístics descriptius de l'Estudi Pilot. Dimensió Actitud cap al rendiment</i>	260
Taula 27 <i>Estadístics d'homogeneïtat de la dimensió Recursos</i> .....	262
Taula 28 <i>Estadístics d'homogeneïtat de la dimensió Atenció</i> .....	263
Taula 29 <i>Estadístics d'homogeneïtat de la dimensió Actitud cap a la diversitat</i> .....	264
Taula 30 <i>Estadístics d'homogeneïtat de la dimensió Actitud cap al currículum</i> .....	265
Taula 31 <i>Estadístics d'homogeneïtat de la dimensió Actitud cap al rendiment</i> .....	265
Taula 32 <i>Estadístiques de total d'element</i> .....	266
Taula 33 <i>Matriu de correlacions entre elements</i> .....	266
Taula 34 <i>Mitjana i Desviació estàndard per dimensions</i> .....	269
Taula 35 <i>Classificació de nivell de Fiabilitat pel valor d'Alfa de Cronbach</i> .....	270
Taula 36 <i>Estadístics descriptius de l'Estudi Final. Dimensió Recursos</i> .....	273
Taula 37 <i>Estadístics descriptius de l'Estudi Final. Dimensió Atenció</i> .....	274
Taula 38 <i>Estadístics descriptius de l'Estudi Final. Dimensió Actitud cap a la diversitat</i> .....	275
Taula 39 <i>Estadístics descriptius de l'Estudi Final. Dimensió Actitud cap al currículum</i> .....	276

Taula 40 <i>Estadístics descriptius de l'Estudi Final. Dimensió Actitud cap al rendiment</i>	277
Taula 41 <i>Estadístics d'homogeneïtat. Dimensió Recursos</i>	280
Taula 42 <i>Estadístics d'homogeneïtat. Dimensió Atenció</i>	281
Taula 43 <i>Estadístics d'homogeneïtat. Dimensió Actitud cap a la diversitat</i>	281
Taula 44 <i>Estadístics d'homogeneïtat. Dimensió Actitud cap al currículum</i>	283
Taula 45 <i>Estadístics d'homogeneïtat. Dimensió Actitud cap al rendiment</i>	284
Taula 46 <i>Ajust Rasch d'elements de la dimensió Recursos</i>	286
Taula 47 <i>Ajust Rasch d'elements de la dimensió Atenció</i>	288
Taula 48 <i>Ajust Rasch d'elements de la dimensió Actitud cap a la diversitat</i>	291
Taula 49 <i>Ajust Rasch d'elements de la dimensió Actitud cap al currículum</i>	293
Taula 50 <i>Ajust Rasch d'elements de la dimensió Actitud cap al rendiment</i>	297
Taula 51 <i>Mitjana i Desviació estàndard per dimensions</i>	300
Taula 52 <i>Classificació de Nivell de Fiabilitat pel Valor d'Alfa de Cronbach</i>	302
Taula 53 <i>Test d'esfericitat de Bartlett</i>	311
Taula 54 <i>Prova KMO d'adequació</i>	312
Taula 55 <i>Càrregues factorials</i>	314
Taula 56 <i>Resum de la variànsia total explicada de l'anàlisi factorial</i>	316
Taula 57 <i>Matriu de correlacions</i>	317
Taula 58 <i>Mesures d'ajust del model</i>	317
Taula 59 <i>Centres de clústers inicials</i>	320
Taula 60 <i>Historial d'iteracions</i>	320
Taula 61 <i>Centres de clústers finals</i>	321
Taula 62 <i>ANOVA</i>	322

Taula 63 <i>Nombre de casos en cada clúster</i> .....	323
Taula 64 <i>Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	327
Taula 65 <i>IF_Recursos entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	328
Taula 66 <i>IF_Atenció entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	329
Taula 67 <i>IF_Act_div entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	330
Taula 68 <i>IF_Act_cur entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	331
Taula 69 <i>IF_Act_ren entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	332
Taula 70 <i>Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	333
Taula 71 <i>IF_Recursos per titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	334
Taula 72 <i>IF_Atenció per Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	335
Taula 73 <i>IF_Act_div_segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	336
Taula 74 <i>IF_Act_cur segons titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	338
Taula 75 <i>IF_Act_ren_segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	339
Taula 76 <i>Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	340

Taula 77 <i>IF_Recursos entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	341
Taula 78 <i>Comparacions per parelles de Context en el qual se situa el Centre</i> .....	343
Taula 79 <i>IF_Atenció entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	345
Taula 80 <i>Comparacions per parelles de Context en el qual se situa el Centre</i> .....	347
Taula 81 <i>IF_Act_div entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	349
Taula 82 <i>IF_Act_cur entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	351
Taula 83 <i>IF_Act_ren entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	352
Taula 84 <i>Comparacions per parelles de Context en el qual se situa el Centre</i> .....	353
Taula 85 <i>Correlacions entre les variables demogràfiques Anys d'experiència docent i Anys treballats en el centre actual respecte a l'escala d'IF</i> .....	356
Taula 86 <i>Número de cas de clúster = 1. Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	360
Taula 87 <i>IF_Recursos entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	361
Taula 88 <i>IF_Atenció entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	363
Taula 89 <i>IF_Act_div entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	364
Taula 90 <i>IF_Act_cur entre Sexe: Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	365

Taula 91 <i>IF_Act_ren entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	366
Taula 92 <i>Número de cas de clúster = 2. Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	367
Taula 93 <i>IF_Recursos entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	368
Taula 94 <i>IF_Atenció entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	369
Taula 95 <i>IF_Act_div entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	370
Taula 96 <i>IF_Act_cur entre Sexe: Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	371
Taula 97 <i>IF_Act_ren entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	372
Taula 98 <i>Número de cas de clúster = 3. Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	373
Taula 99 <i>IF_Recursos entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	374
Taula 100 <i>IF_Atenció entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	375
Taula 101 <i>IF_Act_div entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	376
Taula 102 <i>IF_Act_cur entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	377
Taula 103 <i>IF_Act_rend entre Sexe: Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	378
Taula 104 <i>Número de cas de clúster = 4. Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	379

Taula 105 <i>IF_Recursos entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	380
Taula 106 <i>IF_Atenció entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	381
Taula 107 <i>IF_Act_div entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	382
Taula 108 <i>IF_Act_cur entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	383
Taula 109 <i>IF_Act_rend entre Sexe: Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	384
Taula 110 <i>Número de cas de clúster = 1. Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	385
Taula 111 <i>IF_Recursos segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	386
Taula 112 <i>IF_Atenció segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	387
Taula 113 <i>IF_Act_div segons titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	388
Taula 114 <i>IF_Act_cur segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	390
Taula 115 <i>IF_Act_ren segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	391
Taula 116 <i>Número de cas de clúster = 2. Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	392
Taula 117 <i>IF_Recursos segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	393

Taula 118 <i>IF_Atenció segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	394
Taula 119 <i>IF_Act_div segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	395
Taula 120 <i>IF_Act_cur segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	396
Taula 121 <i>IF_Act_ren segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	398
Taula 122 <i>Número de cas de clúster = 3. Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	399
Taula 123 <i>IF_Recursos segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	400
Taula 124 <i>IF_Atenció segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	401
Taula 125 <i>IF_Act_div segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	402
Taula 126 <i>IF_Act_cur segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	403
Taula 127 <i>IF_Act_ren segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	404
Taula 128 <i>Número de cas de clúster = 4. Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	406
Taula 129 <i>IF_Recursos per Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	407
Taula 130 <i>IF_Atenció entre El seu Centre és: Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	408



Taula 131 <i>IF_Act_div segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	410
Taula 132 <i>IF_Act_cur segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	411
Taula 133 <i>IF_Act_ren segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents</i> .....	412
Taula 134 <i>Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	414
Taula 135 <i>IF_Recursos entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	415
Taula 136 <i>IF_Atenció entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	416
Taula 137 <i>IF_Act_div entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	418
Taula 138 <i>IF_Act_cur entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	419
Taula 139 <i>IF_Act_ren entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	420
Taula 140 <i>Comparacions per parelles de Context en el qual se situa el Centre</i> .....	422
Taula 141 <i>Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	424
Taula 142 <i>IF_Recursos entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	425
Taula 143 <i>IF_Atenció entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	426

Taula 144 <i>IF_Act_div entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	427
Taula 145 <i>IF_Act_cur entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	429
Taula 146 <i>IF_Act_ren entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	430
Taula 147 <i>Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	432
Taula 148 <i>IF_Recursos entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	433
Taula 149 <i>IF_Atenció entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	434
Taula 150 <i>IF_Act_div entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	436
Taula 151 <i>IF_Act_cur entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	437
Taula 152 <i>IF_Act_ren entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	439
Taula 153 <i>Resum de contrastos d'hipòtesis</i> .....	440
Taula 154 <i>IF_Recursos entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	441
Taula 155 <i>IF_Atenció entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	443
Taula 156 <i>Comparacions per parelles de Context en el qual se situa el Centre</i> .....	444
Taula 157 <i>IF_Act_div entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	446

Taula 158 <i>IF_Act_cur entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	447
Taula 159 <i>IF_A ct_ren entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents</i> .....	449
Taula 160 <i>Correlacions entre les variables demogràfiques Anys d'experiència docent i Anys treballats en el centre actual respecte a l'escala d'IF en el Clúster 1</i> .....	450
Taula 161 <i>Correlacions entre les variables demogràfiques Anys d'experiència docent i Anys treballats en el centre actual respecte a l'escala d'IF, en el Clúster 2.</i> .....	452
Taula 162 <i>Correlacions entre les variables demogràfiques Anys d'experiència docent i Anys treballats en el centre actual respecte a l'escala d'IF, en el Clúster 3</i> .....	454
Taula 163 <i>Correlacions entre les variables demogràfiques Anys d'experiència docent i Anys treballats en el centre actual respecte a l'escala d'IF, en el Clúster 4</i> .....	455
Taula 164 <i>Rang mitjà de les dimensions de la variable Col·legialitat docent (CD) en relació amb els Clústers d'IF</i> .....	471
Taula 165 <i>Estadístics de prova per a la mostra total</i> .....	473
Taula 166 <i>Estadístics de cada dimensió de CD, per al Clúster 1</i> .....	473
Taula 167 <i>Estadístics de cada dimensió de CD, per al Clúster 2</i> .....	474
Taula 168 <i>Estadístics de cada dimensió de CD, per al Clúster 3</i> .....	475
Taula 169 <i>Estadístics de cada dimensió de CD, per al Clúster 4</i> .....	476
Taula 170 <i>Estadístics descriptius (Mitjana i Desviació estàndard) de les dimensions d'IF i l'ítem H01 de l'EED</i> .....	478
Taula 171 <i>Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem H01 de l'EED</i> .....	479
Taula 172 <i>Estadístics de prova respecte a H01.</i> .....	479

Taula 173 Estadístics de cada dimensió d'IF en funció de les respostes a H0 .....	480
Taula 174 Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem H03 de l'EED .....	481
Taula 175 Estadístics de prova respecte a H03 .....	482
Taula 176 Estadístics de cada dimensió d'IF en funció de l'ítem H03 .....	482
Taula 177 Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem H05 de l'EED .....	484
Taula 178 Estadístics de prova respecte a l'ítem H05.....	485
Taula 179 Estadístics de cada dimensió d'IF per a veure diferències en funció de l'ítem H05. ....	486
Taula 180 Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem H05 de l'EED .....	487
Taula 181 Estadístics de prova respecte a l'ítem H07.....	488
Taula 182 Estadístics de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem H07 .....	489
Taula 183 Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem H16 de l'EED .....	490
Taula 184 Estadístics de prova respecte a l'ítem H16.....	491
Taula 185 Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències .....	492
Taula 186 Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem H19 de l'EED .....	493
Taula 187 Estadístics de prova respecte a l'ítem H19.....	494
Taula 188 Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències .....	495
Taula 189 Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem I02 de MD.....	497

Taula 190 Estadístics de prova respecte a l'ítem I02 .....	497
Taula 191 Estadístics de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem I02 .....	498
Taula 192 Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem J43 de MD .....	500
Taula 193 Estadístics de prova respecte a l'ítem J43 .....	501
Taula 194 Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem J 43.....	501
Taula 195 Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem L14 d'SL .....	503
Taula 196 Estadístics de prova respecte a l'ítem L14 .....	504
Taula 197 Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem L14 .....	505
Taula 198 Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem M10 de MD .....	507
Taula 199 Estadístics de prova respecte a l'ítem M10 .....	508
Taula 200 Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem M10 .....	509
Taula 201 Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem M14 de CO.....	510
Taula 202 Estadístics de prova respecte a l'ítem M14 .....	511
Taula 203 Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem M14 .....	512

Taula 204 Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem N14 de MD .....	513
Taula 205 Estadístics de prova respecte a l'ítem N14 .....	514
Taula 206 Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem N14.....	515
Taula 207 Comparativa de l'anàlisi descriptiu en la mostra pilot i final.....	536

# **INTRODUCCIÓ**





El concepte d'*inclusivitat funcional* (IF) fa referència a la inclusió educativa de l'alumnat amb diversitat funcional<sup>1</sup>, entesa aquesta des d'una perspectiva àmplia amb la intenció d'abastar a tot/a estudiant que es troba amb barreres que incideixen directament amb l'aprenentatge escolar. Es tracta, doncs, de donar una resposta educativa inclusiva per atendre la diversitat dins de l'aula ordinària, tal i com es planteja des del model de l'educació inclusiva, proposat i desenvolupat per la UNESCO a partir del posicionament de l'*Educació Per a Tots/es* (EPT) (1990) i que en els anys successius va desenvolupant-se en diversos fòrums, convencions i tractats internacionals. Des d'aquest prisma, el sistema educatiu ha de ser el mateix per a tot l'alumnat, sense exclusió, per la qual cosa s'inclou a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, essent l'escola la que ha de procurar les mateixes oportunitats a tot l'alumnat, que és divers, i possibilita el seu desenvolupament personal i social.

L'estudi que es presenta forma part d'una investigació més àmplia: el disseny d'un model d'avaluació d'institucions i sistemes educatius, basat en el concepte de Cohesió Social. Es desenvolupa en el marc del projecte I+D *SECS EVALNE C*, "*Sistema Educatiu i Cohesió Social: un model d'avaluació de necessitats*", amb referència EDU 2012-34734-, coordinat des de la Universitat de València i finançat pel Ministeri d'Economia d'Espanya que comentarem, amb major detall, posteriorment en l'estudi empíric d'aquesta tesi.

En aquest projecte, la finalitat és dissenyar un model d'avaluació que ens ajude a visualitzar la qualitat educativa d'institucions i sistemes, prenent com a criteri el concepte

---

<sup>1</sup> Entenem la diversitat funcional com un terme sinònim al de Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) emprat i definit a la normativa actual (LOE, 2006; LOMLOE, 2020).

de cohesió social. En el model s'integren diverses dimensions i informacions que posteriorment comentarem. En cadascuna de les dimensions es poden identificar, al seu torn, diferents constructes que permeten operativitzar la definició de la dimensió a avaluar. Així, respecte de la dimensió d'inclusió de la diversitat, des del model SECS/EVALNEC, diferenciem entre inclusivitat funcional i sociocultural, considerant-se dos estudis diferents i alhora complementaris.

En aquest cas, ens centrem en el disseny i validació d'una escala dirigida a avaluar si les institucions i/o sistemes treballen atenent la diversitat funcional des d'una perspectiva inclusiva. Entre altres informacions, en el model esmentat, es considera la percepció que sobre aquest tema té el professorat dels centres educatius. Per a obtenir aquesta informació, proposem una escala que s'integra en un qüestionari de context dirigit a professorat.

En tractar-se d'una avaluació que podem integrar en les de "gran escala", la informació que es pretén recaptar no és exhaustiva en cadascun dels constructes avaluats, sinó que pretén ser prou rellevant i representativa com per a poder, al costat de les informacions derivades dels altres constructes i indicadors que s'avaluen, identificar el perfil de qualitat global institucional o del sistema, i poder interpretar els possibles obstacles que comporten funcionaments deficitaris, així com els factors o aspectes facilitadors que puguin dinamitzar-se per a la millora i innovació educativa.

Per aquest motiu, el procés de definició de l'escala parteix d'una anàlisi teòrica sobre els elements característics de la inclusivitat educativa i de les diferents posicions teòriques relatives o associades a aquesta.

Com es podrà observar en el present treball, en conseqüència, el punt de partida és una anàlisi teòrica de la inclusió en l'educació, que reflectim en el primer apartat d'aquesta tesi, entre els capítols 1 a 3. En el primer capítol revisem el concepte d'educació

inclusiva, des del vessant d'educació de qualitat per a tots/es i alhora es presta especial atenció a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, tenint com a base fonamental l'*Index for Inclusion*; també s'aborden diferents mesures per a fer possible la inclusió educativa de tot l'alumnat a l'aula ordinària: curriculars, metodològiques i organitzatives, destacant la docència compartida, l'avaluació inclusiva, entesa com a avaluació justa, contínua, formativa i autèntica. A continuació, es posa en valor l'ensenyament inclusiu, emfatitzant les competències que ha de tenir el docent inclusiu. En el capítol dos, realitzem una revisió internacional, nacional i en la Comunitat Valenciana sobre l'estat de la qüestió respecte a la inclusió educativa oferint una aproximació al model de l'educació inclusiva, que naix a la fi del segle XX amb el suport dels organismes oficials com la UNESCO o l'Agència Europea per a les Necessitats Educatives Especials i l'Educació Inclusiva, corroborat pels estats membres que desenvolupen la normativa educativa en el respecte als principis de l'educació inclusiva. I, finalment, en el tercer capítol aportem unes reflexions sobre l'avaluació de sistemes, en la qual indiquem les diferències que apreciem entre dos grans enfocaments: el d'excel·lència educativa i el d'inclusió. En aquest capítol, ens referim a l'avaluació dels sistemes educatius, des del necessari canvi de perspectiva de les avaluacions internacionals de l'aprenentatge, les quals també han de dissenyar-se d'acord amb el model d'Educació que estem exposant en tot el treball i que es plasma al 4t Objectiu de desenvolupament sostenible sobre l'Educació de l'Agenda 2030; a continuació, s'expliquen els qüestionaris de context descrivint-se la metodologia AVACO i MAVACO (Anàlisi de variables de context), sent el procediment seguit per al disseny i validació de l'instrument per a avaluar la inclusivitat funcional en el sistema educatiu; tot seguit, es realitza una cerca dels principals instruments existents per a avaluar l'atenció a

la diversitat, la inclusió educativa i l'ensenyament inclusiu, tenint com a punt de partida l'*Index for Inclusion* de Booth i Ainscow (2001, 2011).

En el segon apartat de la tesi, es reuneix la informació referida a l'estudi empíric. Així, en el capítol quart presentem el plantejament de la investigació, on bàsicament s'emmarca conceptualment el problema que abordem i la seua justificació. En el capítol cinquè, presentem l'enfocament metodològic que hem desenvolupat. En ell, es mostra el procediment d'anàlisi dividida en tres fases, que són la de validació lògica, basada en judicis d'experts i la de validació mètrica a través de l'aplicació de l'instrument en dos moments, sent aquests els de l'estudi en el grup pilot i l'estudi final. Durant el procés es descriu tant el procediment seguit en cada fase, els participants i els instruments utilitzats.

A partir del capítol sisè es comença a presentar els resultats de l'estudi. En ell es presenten els relatius a la validació lògica de l'escala, els referits a l'estudi pilot i els observats en l'estudi final. A través d'aquests capítols es pot observar la manera en què s'ha intentat assegurar inicialment la validesa de constructe i contingut (a través dels estudis de validació lògica, així com la definició i depuració d'ítems). D'altra banda, es presenten els resultats de totes dues fases (estudi pilot i final) de propietats mètriques de l'instrument. A partir de l'assaig pilot s'analitza la qualitat del funcionament dels ítems, la seua contribució a la fiabilitat de l'escala i el nivell de fiabilitat global. L'objectiu, en aquest assaig és poder disposar d'informació que ens facilite la depuració/millora de l'escala. I, finalment, en l'estudi final aportem la informació referida a la manera en què funciona l'instrument definitiu.

En el capítol seté, s'aporten altres evidències de validesa, basades en l'estudi empíric de les dades, sobre el grup definitiu d'investigació. Així tenim, en l'apartat 7.1. informacions referides a validesa de constructe: l'anàlisi factorial exploratòria i l'anàlisi de conglomerats de k-mitjanes. En el primer cas intentem comprovar l'estructura de

L'escala, si les seues dimensions tenen entitat pròpia o, són representants de facetes d'una sola dimensió, perquè això implicarà la manera en què es podran utilitzar les puntuacions de l'escala (per dimensions o per total) i es complementa amb l'anàlisi de perfils per dimensions dirigit a analitzar la funcionalitat de l'escala per a discriminar perfils multivariats entre els subjectes. En el capítol 7.2. aportem altres evidències empíriques de validesa concurrent, entre les quals integrem l'anàlisi diferencial de l'escala en funció de variables demogràfiques del professorat, tant des d'un punt de vista univariat, com a multivariat (en relació als perfils identificats) i, l'estudi diferencial de l'escala en relació a altres constructes integrats en el qüestionari de context dirigit a docents, com ara, per exemple, la col·legialitat docent, l'enfocament educatiu docent, la metodologia didàctica i d'avaluació, la satisfacció laboral i el clima organitzacional, i el clima social i d'aprenentatge a l'aula.

Per a finalitzar, en el capítol huité, integrem la discussió i les conclusions de la investigació amb la finalitat de facilitar la integració de la informació partint d'una síntesi de resultats realitzada des d'una perspectiva global. Així com presentem les limitacions que apreciem en el treball i informem d'algunes de les línies d'investigació futures.

L'informe d'investigació que representa aquesta tesi doctoral es completa amb les Referències bibliogràfiques i els Annexos, en els quals s'inclouen algunes informacions rellevants que no han sigut presentades en el text per a facilitar una lectura més fluida.

Per a finalitzar aquesta presentació, cal afegir que la motivació per a estudiar la temàtica de l'educació inclusiva i en concret, la inclusió escolar de l'alumnat amb diversitat funcional es troba ja en la meua formació inicial - permeteu-me la primera persona- com a pedagoga especialitzada en educació especial, i havent dedicat bona part de la meua vida professional a aquest àmbit. El Màster d'Educació Especial realitzat a la

Universitat de València, m'ha permès aprofundir en el tema de l'educació inclusiva, i traslladar tot aquest aprenentatge a les meues i els meus alumnes de Magisteri, que s'especialitzen en Pedagogia terapèutica i Audició i llenguatge, és a dir, a ser mestres especialistes de suport a la inclusió. Al seu torn, m'ha permès contactar amb el professorat universitari que actualment m'acompanya en aquest procés de desenvolupament personal, professional i acadèmic, que és el doctorat. La meua pretensió (desig) última és que tot el coneixement generat des de l'àmbit acadèmic universitari i l'actual desenvolupament normatiu -d'acord amb les directrius europees i internacionals- revertisca i es veja reflectit en la realitat dels centres escolars. Amb tot, advoque per l'educació inclusiva com a context necessari per a aconseguir, com a fi última, la inclusió social.

Així doncs, amb l'instrument desenvolupat es brinda l'oportunitat als centres educatius d'avaluar la seua situació actual i conèixer les necessitats per a proposar accions de millora en favor d'una educació equitativa i de qualitat, essent una enquesta breu que forma part, com ja s'ha dit, d'un qüestionari de context –més extens i ambiciós- que té la finalitat d'avaluar les necessitats de l'escola en pro de la cohesió social.

A més, cal esmentar que l'informe de tesi està redactat en valencià per diverses raons. La primera és afectiva, ja que el valencià és la llengua vernacle de la Comunitat Valenciana i la meua llengua vehicular en la majoria de les situacions, entre les quals es troba la meua labor docent a les aules de formació de mestres. En segon lloc, perquè el sistema educatiu valencià es basa en el plurilingüisme, per la qual cosa l'alumnat estudia bona part de les matèries en la llengua autòctona. La tercera raó, és perquè la llengua oficial de la Universitat de València és el valencià, amb la qual cosa, presentar aquesta tesi és normalitzar una situació no tan comuna com seria d'esperar

**APARTAT 1**  
**MARC TEÒRIC**





## **Capítol 1**

### **L'Educació Inclusiva**



### **1.1. Conceptualització de l'Educació Inclusiva**

La UNESCO (2006) defineix l'educació inclusiva com un procés orientat a respondre a la diversitat dels estudiants, incrementant la seua participació i reduint l'exclusió en i des de l'educació.

A més, la diversitat fa referència totes les diferències entre l'alumnat per raó de gènere, capacitat, procedència, identitat cultural, classe social, identitat afectivo-sexual, etc, fent al·lusió a tot l'alumnat, a la diversitat humana.

Atenent a açò, l'educació inclusiva (EI, d'ara en avant) es fonamenta en la justícia social i els drets humans, és a dir, en la cohesió social. Per tant, suposa promoure la democràcia i el diàleg igualitari (Elizondo, 2017). En paraules d'Arnaiz (2012):

L'escola del segle XXI ha de promoure una educació democràtica i inclusiva que garantisca els principis d'igualtat, equitat i justícia social per a tots els alumnes (...) El resultat de tot això hauria de ser la construcció de comunitats educatives en les quals la participació, la cohesió social i l'aprenentatge siguen presents i garantisquen l'èxit de tots (p. 26).

Per a Jornet-Meliá (2017), l'equitat s'assoleix quan es reconeix la diversitat i s'atenen les distintes necessitats educatives de l'aula, donant una resposta ajustada per al progrés de l'alumnat.

Així, Ainscow et al. (2006) defineixen la inclusió educativa com:

Un procés d'anàlisi sistemàtica de les cultures, les polítiques i les pràctiques escolars per tractar d'eliminar o reduir, mitjançant actuacions de millora i innovació escolar, les barreres de diferent tipus que limiten la presència,

l'aprenentatge i la participació de l'alumnat en la vida escolar dels centres on són escolaritzats, amb particular atenció a aquells més vulnerables (p. 25).

En aquest procés s'han d'atendre tres aspectes: la *presència* de tot l'alumnat als centres ordinaris, per *aprendre* i progressar fins al màxim del seu potencial, *participant* de forma activa, desenvolupant el sentiment de pertinença.

Havent-se de prestar especial atenció a l'alumnat amb més risc de quedar exclòs del procés d'ensenyament-aprenentatge, com és, evidentment, l'alumnat amb diversitat funcional.

Aquest procés suposa una vertadera revolució per a molts centres educatius: implica canviar i modificar l'organització del centre, la seua estructura, espais i temps, i per què no, el currículum. La inclusió educativa de tot l'alumnat en l'escola ordinària, proporciona els suports dins de l'aula, personalitzant l'aprenentatge i ajustant la resposta educativa a la diversitat de necessitats i interessos de tot l'alumnat (Elizondo, 2017). En aquesta línia, Coll (2017) advoca per transitar des de l'atenció a la diversitat a la personalització de l'aprenentatge escolar, que implica partir dels interessos de l'alumnat i dels coneixements previs, per a l'adquisició de nous coneixements que es relacionen amb la realitat pròxima de l'aprenent.

Així, el repte que la diversitat planteja a l'educació i a l'escola és l'exigència de possibilitar l'accés de tot l'alumnat a un currículum bàsic i comú, que és el que contribueix a preparar-lo per a la participació democràtica en un món complex, diferenciat i asincrònic (Escobedo i Sales, 2012).

Per contra, parant atenció en la diversitat funcional, fins al moment actual, el sistema educatiu ha separat a l'alumnat per ser diferent en capacitat, amb la qual cosa, els i les alumnes amb diversitat funcional (també anomenada discapacitat) se situaven (situen) en centres especials.

Però segons el CSIE<sup>2</sup> (2018) les escoles especials no deuriem tenir cabuda al segle XXI. Aquestes es van crear per primera vegada al segle XIX i principis del XX, en un moment en què les persones amb discapacitat no formaven part de la societat. La finalitat d'aquestes fou principalment proporcionar educació als infants que el sistema educatiu d'aleshores deixava enrere. Aquest sistema educatiu es basava en valors socials del seu temps.

Avui en dia els valors socials s'han transformat i el dret a una educació inclusiva de l'alumnat amb diversitat funcional, s'exposa explícitament a l'article 24 (Educació) de la Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de les persones amb discapacitat (2006). Es tracta de reconèixer el dret a l'educació sense discriminació i en igualtat d'oportunitats, i per tant que els infants i joves amb discapacitat no queden exclosos del sistema educatiu general. És a dir, que l'alumnat amb discapacitat pugui accedir a una educació primària i secundària inclusiva, de qualitat i gratuïta, en igualtat de condicions amb l'alumnat sense discapacitat, en la seua localitat. L'escola ha d'adaptar-se a les necessitats individuals, ha de prestar el suport personalitzat necessari per facilitar la seua formació efectiva en entorns que fomenten al màxim el desenvolupament acadèmic i social, de conformitat amb l'objectiu de la plena inclusió (ONU, 2006). Al cap i a la fi, és una qüestió de drets humans (CSIE, 2018; Elizondo, 2017; Simón et al., 2019).

Des d'aquest prisma, la diversitat és un valor, i la diversitat funcional també, per tant s'han de produir canvis en les tres dimensions que avalua l'*Index for Inclusion* (Ainscow i Booth, 2000, 2011) creant cultura inclusiva a l'escola, establint polítiques inclusives i desenvolupant pràctiques inclusives.

---

<sup>2</sup>El *Centre for Studies on Inclusive Education* és una organització del Regne Unit que treballa per promoure la igualtat i eliminar la discriminació.

En la mateixa línia, la diversitat en el context educatiu suposa una altra manera d'entendre l'educació que ens porta a la justícia educativa i a noves formes d'enfocar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Es fa necessari transformar els centres amb mesures organitzatives, metodològiques, curriculars i socials que promoguen els assoliments de tots els estudiants, garantint una educació de qualitat a tot l'alumnat. Per tant, amb l'EI, és el sistema (context) el que ha de canviar per adaptar-se a l'alumnat. Segons Elizondo (2017) l'EI representa un enfocament que examina com transformar els sistemes educatius i altres entorns d'aprenentatge, amb la finalitat de respondre a la diversitat dels estudiants. En paraules d'Echeita (2017):

Es tracta d'una meta que vol ajudar a transformar els sistemes educatius per a que TOT l'alumnat, sense restriccions, limitacions ni eufemismes pel que fa a TOT, tinga oportunitats equiparables i de qualitat per al ple desenvolupament de la seua personalitat, fi últim de tots els sistemes educatius (pp. 17-18).

La inclusió educativa, en tant que suposa un enfocament global, es pot concebre com la base d'un nou paradigma educatiu (Acedo et al., 2009; Elizondo, 2017), ja que fa referència al dret de tot l'alumnat, no només d'aquell amb necessitats educatives especials (Echeita, 2013, 2016; Escudero i Martínez 2011; UNESCO, 2009), superant la concepció heretada de la integració que tendeix a relacionar la inclusió amb l'alumnat amb necessitats educatives especials. Així, amb l'EI, la qualitat educativa i l'equitat van de la mà.

Des d'aquesta perspectiva, la inclusió educativa es defineix com un procés de reestructuració del sistema educatiu (Echeita, 2013; UNESCO, 2009) amb la finalitat de donar resposta a la diversitat de necessitats educatives de tot l'alumnat a l'escola ordinària. La diversitat es concep com quelcom enriquidor i positiu per l'aprenentatge de l'alumnat (Acedo et al., 2009), per tant no té sentit determinar quines necessitats

educatives són comunes o especials. L'objectiu és garantir el dret fonamental de totes les persones a l'educació i assegurar que el procés educatiu compensa les desigualtats en l'accés a l'educació (González-Gil, 2011).

És evident que la diversitat forma part de la realitat educativa i, segons Jiménez i Vila (1999), és primordial assumir-ho i valorar-ho per quatre raons:

1. La diversitat és una realitat social inqüestionable.
2. Si el context social és pluricultural, l'educació es desenvolupa en aquest context i ha de fomentar les actituds de respecte mutu.
3. Si aspirem a viure, créixer i aprendre en una societat democràtica (participació, pluralisme, llibertat, justícia) l'educació ha d'assumir un procés de canvi i millora en aquest sentit.
4. La diversitat entesa com a valor es converteix en un repte per als processos d'ensenyament-aprenentatge que amplien i diversifiquen les seues possibilitats didàctico-metodològiques.

En general, hi ha consens en que l'escola té un paper clau per promoure l'equitat, ja que les persones excloses del sistema educatiu també ho són de la inserció social i laboral. L'exclusió social pot anticipar-se quan es donen les situacions d'exclusió educativa, és a dir, quan hi ha diferències en accés a oportunitats i beneficis.

Des del concepte de cohesió social, l'educació ha de contribuir a reduir desigualtats, potenciar el desenvolupament cultural, científic i tecnològic, contribuir al desenvolupament dels individus i les societats consolidant valors democràtics (Arnaiz, 2017). Per tant, les conseqüències de l'EI, en paraules de Jornet-Meliá (2017), "són una societat més justa en la qual l'equitat es visca com un dret per al desenvolupament personal i la transformació social" (pp. 21-22).

El concepte de *barreres per a l'aprenentatge i la participació* desenvolupat per Booth i Ainscow (2002), és essencial en relació amb la forma en la qual el professorat ha d'enfocar el seu treball educatiu amb l'alumnat en desavantatge o més vulnerable als processos d'exclusió.

Des de la perspectiva contextual o social en la que se situa l'EI, les dificultats d'aprenentatge o la discapacitat, neixen de la interacció entre els alumnes i els seus contextos: les circumstàncies socials i econòmiques que afecten a les seues vides, la política educativa, la cultura dels centres i els mètodes d'ensenyament.

Tal i com indica Echeita (2002), quan l'entorn social de l'alumnat *vulnerable* respecta i accepta la diferència com a part de la seua realitat, es mobilitza per prestar els diferents suports que cadascun precisa, així la discapacitat desapareix i tan sols ens trobem amb persones que poden exercir una vida autoregulada i de qualitat. Per contra, quan el seu entorn es troba ple de *barreres* (socials, culturals, actitudinals, materials, econòmiques, etc.) que dificulten l'accés al sistema educatiu, la discapacitat reapareix.

Per tant, el propi concepte de dificultats d'aprenentatge o de discapacitat, està condicionat per l'efecte mediador del context en el qual es desenvolupa l'alumnat.

Quan es parla de barreres que existeixen en el context educatiu, i que dificulten l'educació per a tots/es -esmentades anteriorment-, es troben en les tres dimensions a les que fa referència l'*Index for Inclusion*:

- En el plànol o dimensió de la cultura escolar (valors, creences i actituds compartides).
- A nivell polític, en els processos de planificació, coordinació i funcionament del centre (projectes educatius i curriculars, comissions i equips, direcció i consell escolar, horaris, agrupaments, distribució de recursos, etc.).



- En les pràctiques concretes a l'aula: metodologia docent, interaccions entre alumnat, metodologia d'avaluació, recursos personals i materials, etc.

És important que cada centre educatiu identifiqui les barreres que dificulten la presència, l'aprenentatge i la participació dels seus alumnes i poder així dissenyar els seus plans d'actuació de millora. En aquest sentit, s'ha desenvolupat l'*Index for Inclusion* (Booth i Ainscow, 2000, 2000, 2011) per dinamitzar l'autoavaluació dels centres educatius.

L'*Index for Inclusion. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*, ha estat elaborat per Booth i Ainscow (2000, 2011) i publicat en el Regne Unit pel Centre d'estudis per a l'EI. Ha estat adaptat al context educatiu espanyol com a *Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva* per Sandoval et al. (2002, 2015). Posteriorment, s'ha desenvolupat una versió per a escoles infantils (Booth et al. 2006) que ha estat adaptada al context espanyol per l'Institut Universitari d'Integració en la Comunitat (INICO), denominat *Index per a la Inclusió. Desenvolupament del joc, l'aprenentatge i la participació en Educació Infantil*.

Es tracta d'una guia d'autoavaluació que serveix als centres educatius per a dos objectius fonamentals:

- En primer lloc, revisar el grau en el qual els seus projectes educatius, els seus projectes curriculars i les seues pràctiques d'aula més concretes tenen una orientació inclusiva. D'aquesta forma facilita la identificació de les barreres que en aquests aspectes estiguen limitant la participació i l'aprenentatge de determinats alumnes.

- El segon objectiu és ser una guia per iniciar i mantenir un procés de millora, per eliminar o disminuir determinades barreres que el centre escolar considere prioritàries.

L'*Index for Inclusion* evidencia la necessitat d'avaluar tres dimensions respecte l'EI, les quals es mostren a la Taula 1.

### **Taula 1**

#### *Dimensions, seccions i nombre d'indicadors de l'Index for Inclusion*

Dimensions	Seccions	Nº ítems
A. Crear cultures inclusives	A.1. Construir comunitat	11
	A.2. Establir valors inclusius	8
B. Elaborar polítiques inclusives	B.1. Desenvolupar una escola per a tots	8
	B.2. Organitzar l'atenció a la diversitat	7
C. Desenvolupar pràctiques inclusives	C.1. Mobilitzar recursos	8
	C.2. Orquestrar el procés d'aprenentatge	6

*Nota.* Elaboració pròpia a partir del qüestionari de l'*Index for Inclusion*

La primera dimensió té la finalitat d'analitzar l'existència de *Cultures inclusives* al centre, amb les sub-dimensions de *Construir comunitat* i *Establir valors inclusius*. Així, a l'Índex es defineix la cultura inclusiva com aquella centrada en “crear una comunitat segura, acollidora, col·laboradora i estimulante en la qual cadascun és valorat, com el fonament primordial perquè tot l'alumnat tinga els majors nivells d'assoliment. Pretén desenvolupar valors inclusius, compartits per tot el professorat, l'alumnat, els membres del consell escolar i les famílies que es transmeten a tots els nous membres del centre educatiu” (Booth i Ainscow, 2002, p.16).

La segona dimensió que es proposa és l'*Elaboració de polítiques inclusives* al centre, amb les sub-dimensions de *Desenvolupar una escola per a tots/es* i *Organitzar el suport per atendre la diversitat*, la qual cosa constitueix la base per desenvolupar

actuacions de millora de l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat. Es tractaria d'analitzar fins a quin punt els valors que impregnen la inclusió es plasmen i vertebran en totes i cadascuna de les polítiques (pràctiques organitzatives i de gestió) que es duen a terme al centre. És a dir, les decisions curriculars i organitzatives que s'adopten, els suports i la seua coordinació o els plans d'acció tutorial seran elements fonamentals en la capacitat del centre per donar resposta a la inclusió del seu alumnat. En la segona subdimensió s'aprecia si la l'alumnat amb diversitat funcional s'exclou o s'inclou i per tant què s'ha de canviar.

Finalment, la tercera dimensió fa referència al desenvolupament de les *Pràctiques d'aula* on s'evidencia l'exclusió i la inclusió educativa. Aquesta fa al·lusió als recursos i a la metodologia d'aula emprats per acompanyar/facilitar l'aprenentatge (*Mobilitzar recursos* i *Orquestrar l'aprenentatge*). Respecte a aquest punt, hi ha estudis des del model d'acompanyament col·laboratiu, on per avançar cap a la inclusió, es treballa des de la pràctica i amb els protagonistes del procés d'ensenyament-aprenentatge, que plantegen que el canvi envers una escola inclusiva, comença amb les pràctiques d'aula, i aquest és possible quan el professorat té una actitud inclusiva i es troba capaç d'emprar estratègies i recursos innovadors, així, eixe canvi en l'essència de les pràctiques té repercussió en la globalitat del centre educatiu (Escobedo i Sales, 2012; Moliner, 2020).

En aquest sentit, l'*Index for Inclusion* estimula la reflexió i revisió tant de les activitats que es desenvolupen a l'aula com aquelles de tipus extraescolar per comprovar si són accessibles per a tot l'alumnat. Per a què això siga possible, es requereix l'organització i mobilització i de tots els recursos que pot oferir l'escola i altres institucions de l'entorn.

El qüestionari d'autoavaluació es pot consultar a l'Annex 1.

D'acord amb Booth i Ainscow (2002), existeix una relació sistèmica entre les cultures, la polítiques i les pràctiques.

Segons la revisió bibliogràfica realitzada per Dyson et al. (2002) sobre les pràctiques i accions que responen a la diversitat facilitant la participació de tots els i les estudiants en els currículums i comunitats escolars, conclouen que les cultures escolars inclusives es caracteritzen per:

- L'existència d'algun grau de consens entre els adults sobre els valors de respecte per la diferència i un compromís d'oferir a tots els i les estudiants accés a les oportunitats d'aprenentatge.
- Els valors i actituds del professorat inclouen un nivell considerable d'acceptació i celebració de les diferències, juntament amb un compromís d'oferir oportunitats educatives a tots els estudiants.
- Hi ha una major probabilitat de trobar evidències de col·laboració entre el professorat, així com processos de resolució conjunta de problemes. També entre estudiants, famílies i altres membres de la comunitat educativa.
- És més probable trobar alts nivells de participació dels estudiants. En aquestes escoles, l'aprenentatge cooperatiu és entès com una forma de col·laboració entre estudiants.
- Es prefereixen pedagogies constructivistes o enfocaments centrats en l'infant, com a part del desenvolupament pedagògic per promoure la participació de tots els i les estudiants.
- Són escoles que estan implementant un procés de canvi des de models tradicionals i segregadors, a models moderns i inclusius; s'estan reestructurant cap a organitzacions més flexibles i inclusives.

- El lideratge és positiu, fort, promotor del canvi i promou els seus valors inclusius.

En aquesta línia, Ortiz i Lobato (2003) estudien en quina mesura i de quina forma la inclusió està relacionada amb la cultura escolar. Dins de la cultura se centren en set dimensions, vinculades a la inclusió educativa:

1. La cultura de canvi, referida a la innovació, assumpció de riscos i adaptació a noves circumstàncies.
2. La vinculació amb la comunitat, entesa com el grau de participació de pares i professionals externs al centre.
3. La col·laboració, és a dir, les relacions de suport entre professorat que faciliten la resolució conjunta de problemes.
4. La col·legialitat, similar a la col·laboració, però referida més específicament a la cordialitat i satisfacció amb les relacions interpersonals entre col·legues.
5. La comunicació relacionada amb l'eficàcia dels canals de comunicació entre els actors de l'escola i la llibertat per expressar les pròpies opinions.
6. La col·laboració amb l'administració centrada en el grau de comunicació i confiança amb l'equip directiu.
7. El tipus de lideratge fa al·lusió a característiques de la direcció de l'escola, com la seua participació en activitats de la mateixa.

Seguint les autores, la cultura escolar inclusiva es mostra en les relacions entre els seus membres, la comunicació, la col·laboració, la gestió, l'organització, és a dir, amb les polítiques educatives inclusives. També amb el que s'esdevé a l'aula, la pràctica, les activitats.

Conforme a la investigació realitzada per Ainscow et al. (2001), les condicions que van a afavorir les pràctiques inclusives i la millora de l'aprenentatge a l'aula són: l'existència de relacions positives entre professorat i alumnat (consideració positiva, basades en la confiança, que escolten, que potencien l'aprenentatge eficaç), les limitacions i expectatives del professorat, la planificació i adaptació de l'ensenyament, la disposició de treballar amb altres i la reflexió sobre la pròpia pràctica.

Les pràctiques escolars inclusives han de ser capaces de promoure i mantenir processos d'aprenentatge i participació de tot l'alumnat. Seguint a Booth (2002), “la participació en educació implica anar més enllà que l'accés. Implica aprendre amb uns altres i col·laborar amb ells en el transcurs de les classes i les lliçons. Suposa una implicació activa amb el que s'està aprenent i ensenyant i caldria dir el mateix en relació amb l'educació que s'està experimentant. Però la participació també implica ser reconegut pel que un és i ser acceptat per això mateix. Jo participe amb tu, quan tu em reconeixes com una persona semblant a tu i m'acceptes per qui sóc jo” (p.2).

Segons Florian et al. (2007, 2016<sup>3</sup>), la participació significa: accés (“estar ahí”), col·laboració (“aprendre junts”) i diversitat (“reconeixement i acceptació”).

Del que s'ha dit fins a ací es desprén que la participació, en la mesura que concerneix tant als processos d'ensenyament i aprenentatge com a la presència o l'accés, té a veure amb tots els membres de la comunitat: estudiants, professorat, personal d'administració i famílies. Es relaciona tant amb les polítiques formals de l'escola, com amb les seues pràctiques quotidianes i amb la interacció que es produeix quotidianament entre elles.

---

<sup>3</sup> 2<sup>a</sup> edició, que suposa una actualització a fons per reflectir els reptes de la diversitat a les escoles actuals.

## **1.2. Currículum i Diversitat. Disseny d'un Currículum per a Tots/es**

Tal i com esmenta Echeita (2006), el currículum escolar és un dels elements bàsics per poder fer realitat la inclusió tant en la planificació com en el desenvolupament. Aquest pot constituir-se en un instrument afavoridor o, per contra, ser una barrera que dificulta les dinàmiques de participació en la vida escolar de determinat alumnat, així com un impediment (o no) per promoure la igualtat d'oportunitats d'aprenentatge.

Així doncs, el currículum escolar ha de proporcionar oportunitats als i les estudiants perquè tothom adquireixca els aprenentatges necessaris i desenvolupi al màxim les seues capacitats. Es parla llavors de Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA), d'ensenyament multinivell, en contraposició a les adaptacions curriculars que es desenvolupaven en el model integrador (Elizondo, 2017).

### ***1.2.1. L'Ensenyament multinivell***

L'ensenyament multinivell (Schultz i Turnbull, 1984; Collicot, 2000) ofereix un enfocament de planificació que assumeix la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes (a l'aula ordinària), sense distinció ni exclusió pel seu nivell d'habilitats o capacitats i permet que el mestre planifiqui una unitat didàctica per a tot l'alumnat i, d'aquesta manera, disminuïska la necessitat d'utilitzar programes diferents (adaptacions curriculars posteriors), al mateix temps que possibilita la introducció d'objectius individuals en els continguts i en les estratègies educatives previstes en l'aula.

Segons Arnaiz (2005), l'ensenyament multinivell estableix una altra manera de planificar l'atenció a la diversitat a l'aula des d'una perspectiva inclusiva, ja que ofereix activitats concordes al nivell de competència curricular a cada estudiant, que li possibilita aprendre de manera personalitzada. Suposa una estratègia educativa inclusiva en

l'activitat diària de l'aula, que permet atendre les necessitats individuals de l'alumnat alhora que li ofereix una educació de qualitat.

Per tal de desenvolupar un currículum que atenga els objectius d'individualització, flexibilitat i inclusió, Collicott (2000) proposa un procés de quatre fases:

1. Identificar els conceptes subjacents.
2. Determinar el mètode de presentació del docent (l'estil d'ensenyament, les tècniques de formulació de preguntes, la participació parcial).
3. Determinar el mètode de pràctica de l'alumnat (tenint en compte la variació en les tasques segons la taxonomia de Bloom, els diferents mètodes d'exposició i la participació parcial).
4. Determinar el mètode d'avaluació dels alumnes (considerant els diferents nivells d'habilitats i acceptant diversos procediments d'avaluació).

Amb tot, s'evidencia que és una estratègia que estimula les relacions socials a l'aula, necessàries per fomentar el sentiment de pertinença. A més, posa l'èmfasi en l'aprenentatge cooperatiu que estimula la col·laboració entre iguals i s'evita la formació de grups d'alumnes permanents. La participació i implicació de l'alumnat en les activitats fa que augmente la motivació per l'aprenentatge amb la qual cosa millora el clima i facilita la gestió de l'aula (Collicott, 2000).

En aquest ensenyament es manté la referència d'uns objectius i aprenentatges comuns, es disposa d'un ampli ventall de mètodes i estratègies d'instrucció que utilitzen de manera flexible en funció de les característiques individuals de l'alumnat. Així, el docent planifica una lliçó per a tot l'alumnat i, així, redueix o elimina la possibilitat d'usar



programes diferents, alhora que permet introduir objectius individuals en els continguts i en les estratègies educatives previstes a l'aula (INTEF<sup>4</sup>, 2012).

### ***1.2.2. La Teoria de les intel·ligències múltiples***

La teoria de les intel·ligències múltiples -TIM- (Gardner, 1995, 2001) pot ajudar en el disseny d'objectius i continguts per a elaborar programacions accessibles per a tot l'alumnat i avaluar el seu aprenentatge, ja que és un marc on atendre la diversitat de l'aula i des del qual el professorat pot tenir en compte a tots els alumnes. A la Taula 2 es mostren algunes propostes per treballar-les a l'aula.

A partir de la concepció tradicional de la capacitat intel·lectual com un conjunt d'habilitats, destreses o capacitats de caràcter essencialment lògic-matemàtic i lingüístic, que suposa una concepció uniformitzadora de l'escola, dels plans d'estudis i de la mesura de l'èxit escolar, Gardner desenvolupa la TIM per contrarestar la tendència a diferenciar negativament en funció de la capacitat i planteja un qüestionament de la concepció unitària i unidimensional de la intel·ligència. Aquest pretén ressaltar que hi ha un nombre elevat de capacitats diferents que les persones desenvolupen per resoldre problemes o crear productes. Per tant, el professorat i l'escola hauran d'identificar múltiples capacitats en cada persona i potenciar-les, emfatitzant allò més positiu de cadascú.

Gardner fa al·lusió a les fortaleses, a que tothom és intel·ligent i que té alguna cosa que aportar, parla dels talents per democratitzar la intel·ligència. Les huit intel·ligències, segons Gardner (1995), són: la lingüística, la lògico-matemàtica, l'espacial, corporal-kinèsica, musical, interpersonal, intrapersonal i naturalista.

---

<sup>4</sup>Instituto Nacional de Tecnología y Formación (MECFP). Curs en línia "Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad"

**Taula 2***Suggeriments per a dissenyar objectius i continguts segons la TIM*

Tipus d'Intel·ligència	Tasques
Verbal -Lingüística	Fer un informe, escriure una obra o un assaig, crear un poema, fer una entrevista. Escoltar una cinta sobre... Associar noms i etiquetes als elements d'un diagrama, donar instruccions per a ...
Lògica -Matemàtica	Crear un model, descriure una seqüència o procés, desenvolupar un raonament, analitzar una situació, avaluar críticament, classificar, jerarquitzar o comparar, interpretar fets.
Espacial -Visual	Dibuixar, crear un mural, il·lustrar un fet o esdeveniment, fer un diagrama, dissenyar i pintar un pòster, dissenyar un gràfic, usar el color per a ...
Naturalista	Realitzar un experiment, categoritzar materials i idees, cercar idees procedents del medi natural, adaptar materials per a donar-los un nou ús, connectar i relacionar idees del medi natural, fer generalitzacions a partir de l'anàlisi i examen de materials.
Rítmica -Musical	Compondre un ritme o cançó, crear una melodia per a ensenyar a uns altres a ..., escoltar una selecció musical sobre ..., seleccionar un conjunt de cançons per a un propòsit específic.
Corporal/Kinestèsica	Role-Playing, representacions teatrals, actuacions de manyaga, manipular materials, treballar a través de simulacions, crear accions per a ...
Interpersonal	Treballar en parella o grup, discutir i traure conclusions sobre aquest tema, resoldre un problema conjuntament, investigar o entrevistar a uns altres, participar en els grups d'aprenentatge cooperatiu
Intrapersonal	Pensar sobre alguna cosa o planificar, escriure un article, revisar o estructurar la manera de fer alguna cosa, establir relacions amb informació o coneixements previs, posar en pràctica estratègies metacognitives.

*Nota.* INTEF, 2012; Gregory i Chapman, 2002. Differentiated Instructional Strategies, CorsinPress,

En aquest sentit, Armstrong (2006) elabora un inventari de preguntes per a cada tipus d'intel·ligència -no és un test amb validesa psicomètrica- que, aplicat en el context educatiu inclusiu, serveix per a democratitzar la intel·ligència i posar en valor que totes les persones són intel·ligents, mostrant un perfil de fortaleces sobre les quals planificar la

intervenció a l'aula, personalitzada, ajudant a dissenyar recorreguts diversificats amb les pautes i directrius del *Disseny Universal per a l'Aprenentatge* (Elizondo<sup>5</sup>, 2017).

### ***1.2.3. El Disseny universal per a l'aprenentatge***

En la mateixa línia d'atendre la diversitat de l'aula i garantir la igualtat d'oportunitats de tot l'alumnat per a l'accés a l'aprenentatge, el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) (CAST<sup>6</sup>, 2008) té com a objectiu assegurar que tots els i les alumnes puguin accedir als continguts i objectius del currículum ordinari. Es tracta d'un sistema de suport que afavoreix l'eliminació de barreres físiques, sensorials, afectives i cognitives per a l'accés, l'aprenentatge i la participació de l'alumnat (Giné i Font, 2007). Són, per tant, programacions inclusives.

El DUA es basa en la neurociència, relacionant les tres xarxes neuronals que es posen en marxa per a que es done l'aprenentatge, amb les respectives pautes pedagògiques.

Les investigacions en neurociència mostren com es comporta el cervell en el procés d'aprenentatge i gràcies als avanços biotecnològics, s'ha pogut conèixer l'estructura del cervell i comprendre el seu funcionament de manera global i localitzada durant l'aprenentatge. Els estudis evidencien una organització modular del cervell que es compon de diverses zones o mòduls especialitzats (veure Figura 1). Així, es conclou que existeix una diversitat cerebral i una diversitat en l'aprenentatge (Alba et al., 2014; Rose i Meyer, 2000).

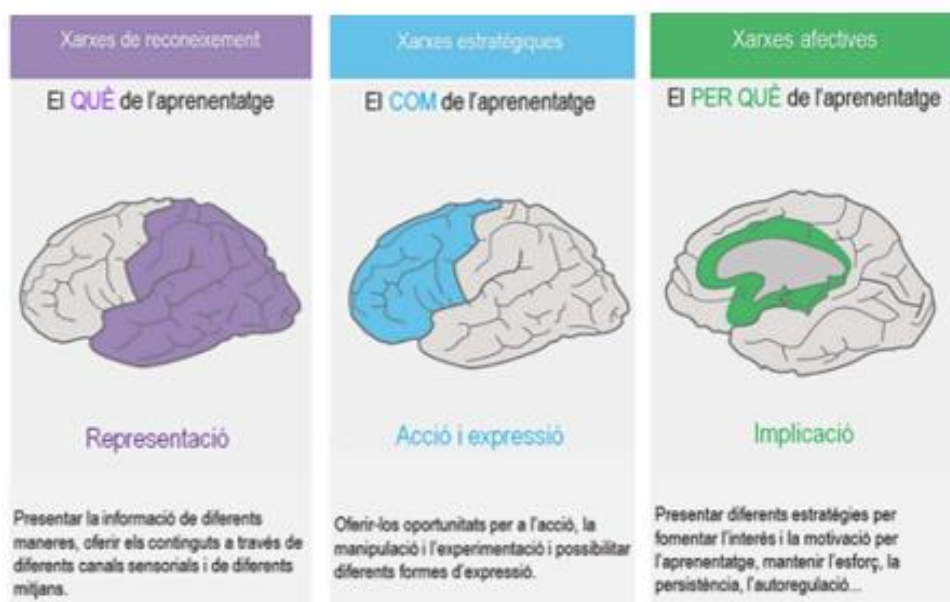
---

<sup>5</sup>Ponència *Inteligencias Múltiples en la escuela inclusiva* <https://www.concursoescolaronce.es>

<sup>6</sup>El Center for Applied Special Technology (CAST) és una organització sense ànim de lucre d'investigació i desenvolupament que treballa per ampliar les oportunitats d'aprenentatge de totes les persones mitjançant el Disseny Universal per a l'aprenentatge.

**Figura 1**

*Xarxes cerebrals implicades en l'aprenentatge segons el DUA*



*Nota.* Traducció de la versió original. CAST (2011)

Així doncs, depenent de la tasca que es vaja a realitzar, s'estimulen uns mòduls o altres, la qual cosa implica que per a aprendre s'activen diferents zones especialitzades en de manera simultània per a atendre tots els elements d'un mateix estímul.

Aquestes investigacions expliquen com funciona el cervell, i al seu torn posen de manifest la diversitat neurològica existent entre les persones. No hi ha dos cervells idèntics i no hi ha dos aprenents iguals (Alba et al., 2014).

Les investigacions realitzades pel CAST (2010) basades en els estudis de la neurociència, estableixen que existeixen tres àrees especialitzades en tasques específiques del processament de la informació o execució, que intervenen de manera preferent en el procés d'aprenentatge (Alba et al., 2014). El funcionament de cadascuna d'aquestes subxarxes és diferent en cada persona. Així, hi ha diferències entres estudiants a l'hora de reconèixer i processar la informació, en la realització d'una tasca i en la manera d'implicar-se en el propi aprenentatge.

La identificació d'aquestes tres xarxes cerebrals, més l'evidència de les diferències entre subjectes respecte el funcionament d'aquestes, conformen el fonament del marc del DUA. Així, el DUA desenvolupa un principi per a cadascuna de les tres subàrees de xarxes neuronals especialitzades, i nou pautes pedagògiques per a dissenyar el currículum (CAST, 2011).

Seguint a Alba (2016), el DUA es fonamenta en tres principis:

- Principi I. Proporcionar múltiples mitjans de representació, ja que l'alumnat difereix en la manera en la que percep i comprén la informació que se li presenta. (el “què” de l'aprenentatge). Per tant, cal oferir opcions diverses per abordar continguts mitjançant diferents canals de percepció (auditiva, visual, motriu) i, d'altra banda, cal utilitzar aquells formats de presentació de la informació més adequats per a l'alumnat. Algunes propostes metodològiques concretes actuals són el Model Flipped Classroom, la Realitat Augmentada i Visual Thinking (Elizondo, 2018).
- Principi II. Proporcionar múltiples mitjans per a l'acció i l'expressió (el “com” de l'aprenentatge). L'alumnat difereix en la manera en què s'aproxima a l'aprenentatge i expressa el que sap. Per això, és necessari oferir variades opcions per a l'acció (mitjançant materials amb els quals tot l'alumnat pugui interactuar), facilitar opcions expressives i de fluïdesa (mitjançant facilitadors per a la utilització de programes i diferents recursos materials) i procurar opcions per a les funcions executives (mitjançant l'estimulació de l'esforç, de la motivació cap a una meta). Elizondo (2018), al·ludeix a propostes pedagògiques actuals vinculades amb aquest tercer principi, com: el Mobil Learning, l'Aprenentatge basat en el pensament i Pensament computacional.

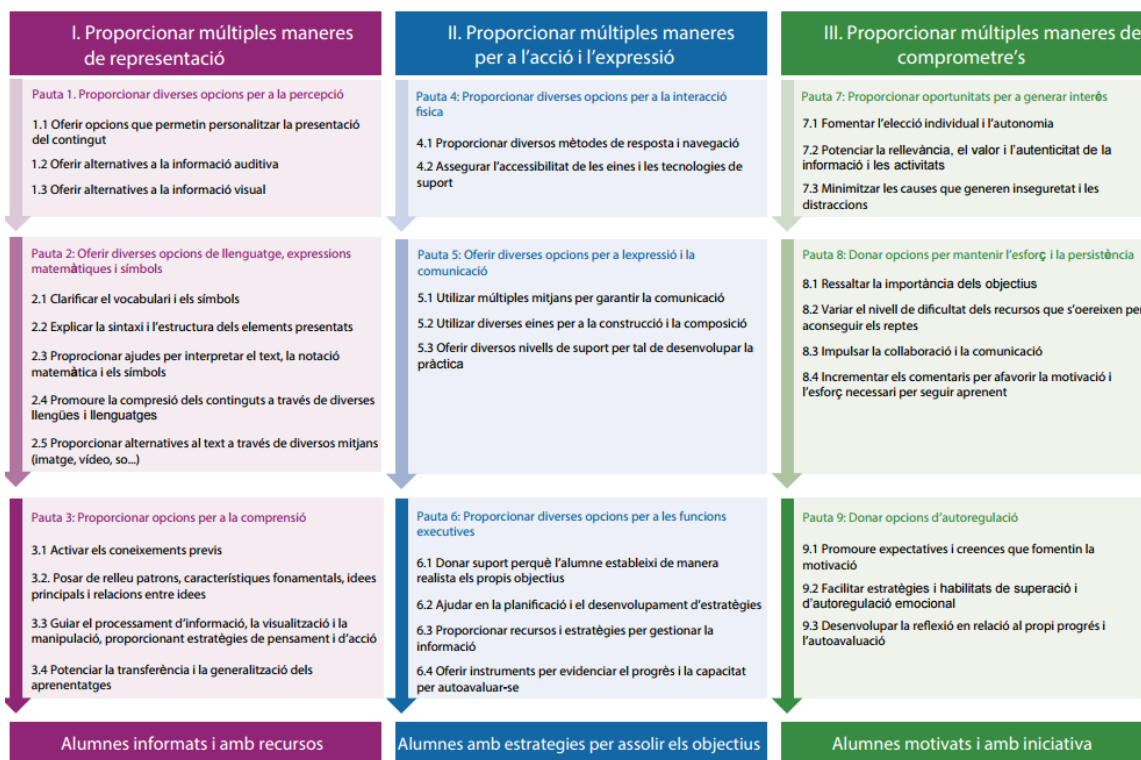
- Principi III. Proporcionar múltiples mitjans de compromís i formes d'implicació en les pràctiques proposades (el “perquè” de l'aprenentatge). L'alumnat difereix en la forma en què pot sentir-se implicat i motivat per aprendre. Per tant, caldrà oferir opcions àmplies que reflecteixen els interessos dels alumnes, estratègies per afrontar tasques noves, opcions d'autoavaluació i reflexió sobre les seues expectatives, etc. S'al·ludeix a la motivació externa i interna. Exemples de propostes pedagògiques motivadores actuals són la Gamificació i l'Escape Room (Elizondo, 2018).

L'aplicació dels principis del DUA a l'aula es tradueix en unes pautes o conjunt d'estratègies que es poden utilitzar en la pràctica docent per aconseguir que els currículums siguin accessibles a tots els estudiants i per a eliminar les barreres que generen la majoria d'ells. Cadascuna de les pautes està vinculada amb un dels principis del DUA, que, a més de la justificació del seu interès en l'aprenentatge, aporten suggeriments sobre com portar a la pràctica el principi corresponent.

En la Figura 2 es mostra de forma resumida com incorporar cada principi als processos d'ensenyament mitjançant pautes (Alba et al., 2014; CAST, 2011).

**Figura 2**

*Pautes del DUA*



*Nota.* Traducció de la versió original. CAST (2011)

Arran d'açò es dedueix que per donar resposta a la diversitat s'ha de deixar anar el model d'escola tradicional en el qual tots els infants treballen alhora el mateix i d'igual forma, tal i com indica Blanco (1990, 2009).

Per a Parrilla (2003), el currículum flexible també fa referència a la pràctica de l'aula, a la forma en què s'agrupen els alumnes i a la distribució espacial d'aquesta que s'ha d'organitzar atenent la diversitat d'alumnes, possibilitant el treball en diferents tipus d'agrupaments.

En aquest sentit, és necessari plantejar una metodologia d'aula activa, inclusiva, variada en funció de les capacitats, interessos i actituds. També cal considerar diferents modalitats d'agrupament d'alumnes (individual, menut o gran grup) que permeti la posada

en pràctica d'aquestes metodologies variades (ensenyament tutorat, col·laboratiu o cooperatiu), així com la flexibilització dels grups i temps.

Seguint a Parrilla (2003), s'han de contemplar:

- Varietat en les activitats i tasques, donant l'oportunitat, en la mesura del possible, de triar entre elles. Aquestes activitats no han de ser sempre les mateixes ni idèntiques per a tot l'alumnat, afavorint d'aquesta manera la diversificació.
- Diferenciació en l'estudi de temes o en part dels mateixos, amb diferents nivells de realització. El docent haurà de propiciar la realització del treball independent per equips o individualment per afavorir el desenvolupament de l'alumnat.
- Distribució del temps del docent entre subgrups d'alumnes. Perquè això es pugui dur a terme es requereix que el treball estiga prèviament estructurat. Les tasques simultànies permeten al docent repartir el seu temps i atendre a les diferències dins de la seva classe.
- Distribució d'alumnes per a treballs en xicotets grups, que poden versar sobre diferents temes o parts de la mateixa unitat, permetent també la diversificació.

En l'estudi realitzat per Azorín i Arnaiz (2013) d'una experiència d'innovació educativa on es dissenya, implementa i avalua una unitat didàctica a partir de les pautes del DUA mitjançant mesures ordinàries d'atenció a la diversitat, s'evidencia l'enriquiment del procés d'ensenyament-aprenentatge i l'acolliment positiu de la proposta per part de l'alumnat i del professorat.

### **1.3. Estratègies Pedagògiques Inclusives**

#### ***1.3.1. Les Metodologies actives***

El concepte d'EI implica necessàriament recórrer a altres formats pedagògics: reclama el desenvolupament de processos i pràctiques educatives de qualitat i més equitatives.



Partint de que la diversitat a les aules és un tret essencial de l'escola actual (i de la societat), les necessitats educatives també són diverses. Amb tot, els models l'escola tradicional i de classe magistral perden importància per dues raons:

1. L'ensenyament de qualitat és per a tothom en l'etapa obligatòria. L'alumnat és divers en quant a capacitat, motivació i base cultural (Bernal i Martínez, 2009).
2. Les aportacions de la neurociència sobre com aprén el cervell humà: el cervell social i actiu.

Com s'ha dit, la tradicional classe magistral va sent substituïda per altres mètodes i estratègies educatives on l'alumnat és una part més activa en el procés d'aprenentatge.

Així, les metodologies actives es basen en tres idees principals (González i Dueñas, 2009):

- L'estudiant és un protagonista actiu del seu aprenentatge.
- L'aprenentatge és social. Els i les estudiants aprenen molt més de la interacció que sorgeix entre ells que només de l'exposició que realitza el professor/a.
- Els aprenentatges han de ser significatius. L'aprenentatge requereix ser realista, viable i complex, de manera que l'estudiant trobe rellevància en la transferència d'aquest contingut.

Per tant, per metodologies actives s'entén “aquells mètodes, tècniques i estratègies que utilitza el docent per a convertir el procés d'ensenyament en activitats que fomenten la participació activa de l'estudiant i porten a l'aprenentatge” (GIMA<sup>7</sup>, 2008).

---

<sup>7</sup> Grupo de Investigación en Metodologías Activas, Universitat Politècnica de València, 2008.

Segons Adell i Castañeda (2012), fent una revisió del conjunt de metodologies actives, aquestes comparteixen les següents característiques:

- Posseeixen una visió de l'educació que va més enllà de l'adquisició de coneixements o d'habilitats concretes, per tant es fa al·lusió a les competències.
- Es basen en teories pedagògiques ja clàssiques, com les teories constructivistes socials i construccionistes de l'aprenentatge, l'aprenentatge basat en projectes, l'aprenentatge trialògic, etc.
- Superen els límits físics i organitzatius de l'aula unint contextos formals i informals d'aprenentatge, aprofitant recursos i eines globals.
- Molts projectes són col·laboratius, internivells.
- Potencien coneixements, actituds i habilitats relacionades amb la competència “aprendre a aprendre”, la metacognició i el compromís amb el propi aprenentatge de les i els estudiants, més enllà del curs, l'aula, l'avaluació i el currículum prescrit.
- Converteixen les activitats escolars en experiències personalment significatives i autèntiques. Estimulen el compromís emocional de les i els participants.

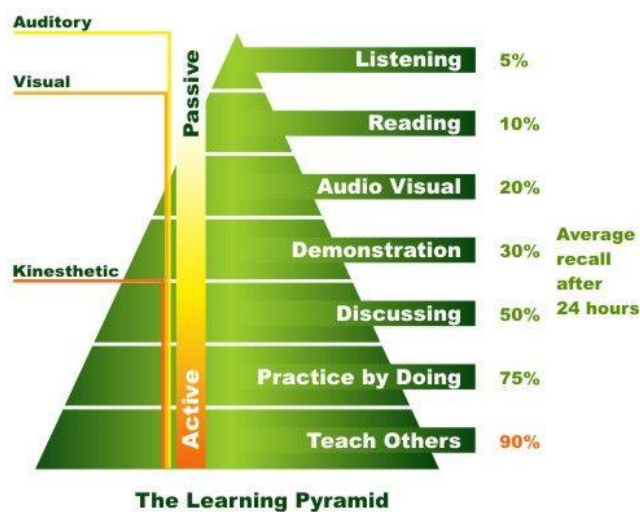
Seguint amb la proposta d'*aprendre fent*, estudis actuals mostren que l'aprenentatge pràctic, variat i dinàmic suposa un sistema molt més eficaç que una mera metodologia expositiva en la qual l'alumnat té un paper passiu (Mosquera, 2018). Així, La Piràmide d'Aprenentatge de Blair -variant del Con de l'Experiència/Aprenentatge de Dale (1946)- ofereix un resum visual de com el tipus d'ensenyament i aprenentatge influeixen en l'adquisició de coneixements, destreses i competències per part de l'estudiant. Aquest model representa una piràmide o con d'experiències en el qual els

pisos corresponen a diversos mètodes d'aprenentatge. A la base estan els més eficaços i participatius i en la cúspide els menys eficaços i abstractes (Veure la Figura 3).

Cal dir que les metodologies actives són innovadores en tant que es fa ús d'elles actualment, i més des de que l'educació inclusiva les requereix, però aquest concepte no és nou. A la fi del segle XIX i principis del segle XX s'inicia un important moviment de renovació educativa i pedagògica conegut com a Escola Nova (Ribes, 2008), que té els seus antecedents amb autors/es com Rousseau, Pestalozzi, Froëbel i destaquen figures com Montessori, Decroly, Freinet, Agazzi, Neill, Malaguzzi, Pikler, fins els moviments de reforma pedagògica del segle XX. A grans trets, l'Escola Nova és un corrent que busca canviar l'educació tradicional en introduir nous estils d'ensenyament per fer-la més activa. L'alumnat es converteix en el protagonista del procés educatiu, es rebutja l'aprenentatge reproductiu-memorístic i es fomenta el pensament crític mitjançant el mètode científic. Els nous mètodes en el segle XX es caracteritzen per un ensenyament cada vegada menys expositiu i dogmàtic (Ribes, 2008).

### **Figura 3**

*La piràmide de l'aprenentatge*



*Nota.* Imatge original de NTL. Institut for Applied Behavioral Science

Actualment les metodologies actives i la tecnologia de la informació i la comunicació (TIC) van de la mà. Les noves metodologies del segle XXI tenen en comú dos aspectes: el rol de l'alumnat com a protagonista del procés d'aprenentatge i no com a receptor de la doctrina del professor, i l'ús de les noves tecnologies.

En les següents línies i de manera breu, s'esmenten algunes estratègies metodològiques actives/inclusives:

**a) Aprenentatge cooperatiu**

L'aprenentatge cooperatiu, fa referència a l'ús didàctic d'equips de treball reduïts, en els quals l'alumnat treballa junt per a maximitzar el seu propi aprenentatge i el dels seus companys/es d'equip (Johnson et al., 1999).

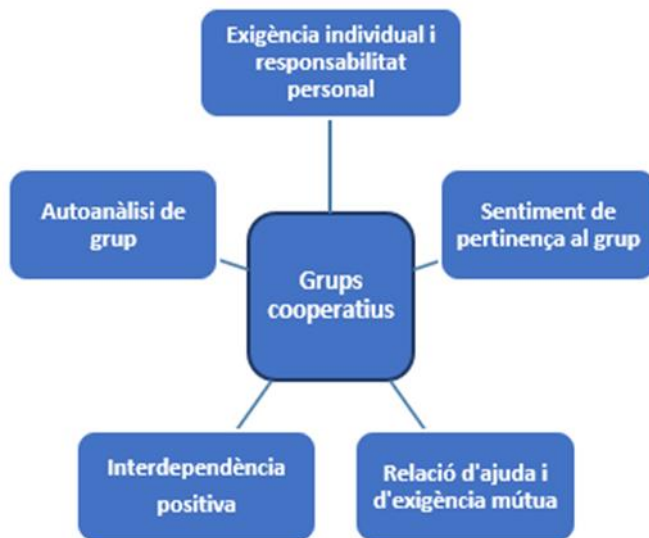
Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu necessiten l'heterogeneïtat de l'alumnat amb distint nivell d'habilitat, gènere i procedència. És una metodologia que no només reconeix la diversitat sinó que obté d'ella un benefici instruccional. Per tant, sense diferències entre els alumnes no es pot dur a terme aprenentatge cooperatiu.

A l'aprenentatge cooperatiu s'estableixen relacions de col·laboració i ajuda entre els propis alumnes, sent aquestes un recurs de primer ordre per facilitar l'aprenentatge, el desenvolupament d'habilitats i conductes prosocials i el manteniment d'un clima de respecte i valoració de les diferències. A la Figura 4 es mostren les característiques que han de tenir els grups cooperatius.

Els grups tenen com a missió la realització d'una activitat que es completa organitzant el treball entre els cooperants, que es responsabilitzen cadascun de la seua part, per a arribar a la resolució de la tasca. Es treballa coordinadament, amb objectius comuns i amb compromisos i regles de joc compartits.

**Figura 4**

*Condicions dels grups cooperatius*



*Nota.* Elaboració pròpia

En l'essència dels grups cooperatius, a diferència d'altre tipus de situacions grupals, està la presa de consciència que només és possible aconseguir els objectius individuals d'aprenentatge si tots els altres companys de l'equip aconsegueixen també els seus (Morera et al., 2008).

L'aprenentatge cooperatiu és ben diferent dels equips de treball tradicionals, tal com podem observar a la Taula 3.

**Taula 3***Diferències entre els equips cooperatius i els equips de treball*

Equip d'aprenentatge cooperatiu	Equip de treball tradicional
Interdependència positiva	No hi ha cap interdependència positiva
Responsabilitat individual	La responsabilitat individual no està assegurada
Habilitats cooperatives directament ensenyades	Habilitats cooperatives espontàniament exercides
El lideratge compartit i l'intercanvi de responsabilitats	Lideratge generalment nomenat i les responsabilitats no es reparteixen necessàriament
Contribució de tots els membres a l'èxit de l'equip	L'èxit de l'equip de vegades només depèn de l'aportació d'un, o d'alguns, dels seus membres
Observació i retroalimentació del professor a l'equip que treballa cooperativament dins de la classe	El professor no segueix, o ho fa ocasionalment, el desenvolupament del treball en equip
L'equip fa una cerca del seu funcionament i té com a objectiu millorar	L'equip no comprova sistemàticament el seu funcionament

*Nota.* Taula elaborada per Pujolàs (2001, p. 82)

**b) Aprenentatge basat en problemes**

L'ABP és una tècnica pedagògica en la qual el punt de partida és un problema o situació que permet a l'estudiant identificar necessitats per a comprendre millor aqueix problema o situació. Ha de recordar-se que els problemes són situacions utilitzades com a punt de partida per a identificar necessitats d'aprenentatge.

Com qualsevol metodologia d'aprenentatge activa, està centrat en l'alumnat de manera que participe activament, observe, estudei i discuteixi sobre el problema plantejat. Es tracta d'un enfocament inductiu en el qual els i les estudiants aprenen el contingut al mateix temps que tracten de resoldre un problema de la vida real (Atienza Boronat, 2008).

**c) Aprenentatge basat en projectes (Treball per Projectes)**

Pretén fomentar entre l'alumnat un tipus diferent d'aprenentatge, centrat en les seues pròpies motivacions on l'alumnat es qüestiona un tema d'estudi, fa una cerca

d'informació (revistes, enciclopèdies, internet, etc.) reelabora aquesta informació i la sistematitza. Els coneixements adquirits s'apliquen per realitzar el projecte assignat. El treball de cada equip es posa en comú havent-se de generar un producte, presentació o execució de solució (Vegas Masià, 2010).

La funció principal del docent és crear la situació d'aprenentatge que permet que l'alumnat pugui desenvolupar el projecte, la qual cosa implica buscar materials, localitzar fonts d'informació, gestionar el treball en grups, valorar el desenvolupament del projecte, resoldre dificultats, controlar el ritme de treball, facilitar l'èxit del projecte i avaluar el resultat. Les assignatures s'aborden de manera transversal.

#### **d) Aprenentatge Basat en Reptes**

És un enfocament pedagògic que involucra activament a l'estudiant en una situació problemàtica real, rellevant i de vinculació amb l'entorn, la qual implica la definició d'un repte i la implementació d'una solució. Cal que l'alumnat treballi amb experts, en problemàtiques reals, per desenvolupar un coneixement més profund dels temes d'estudi. Es tracta d'una experiència d'aprenentatge col·laboratiu en què professorat i estudiants treballen junts per aprendre sobre temes decisius, proposar solucions a necessitats reals i actuar (Pujolà, 2019).

A la Taula 4 s'ofereix una comparativa entre l'aprenentatge basat en problemes, projectes i reptes.

**Taula 4***Anàlisi comparativa entre Aprenentatge Basat en Projectes, Problemes i Reptes*

Tècnica/ Característica	Aprenentatge Basat en Projectes	Aprenentatge Basat en Problemes	Aprenentatge Basat en Reptes
Aprenentatge	Els estudiants construïen el seu coneixement a través d'una tasca específica.  Els coneixements adquirits s'apliquen per a dur a terme el projecte assignat.	Els estudiants adquireixen nova informació a través de l'aprenentatge autodirigit en problemes dissenyats.  Els coneixements adquirits s'apliquen per a resoldre el problema plantejat.	Els estudiants treballen amb mestres i experts en les seues comunitats, en problemàtiques reals, per a desenvolupar un coneixement més profund dels tems que estan estudiant. És el propi repte el que detona l'obtenció de nou coneixement i els recursos o eines necessaris.
Enfocament	Enfronta als estudiants a una situació problemàtica rellevant i predefinida, per a la qual es demanda una solució	Enfronta als estudiants a una situació problemàtica rellevant i normalment fictícia, per a la qual no es requereix una solució real	Enfronta als estudiants a una situació problemàtica rellevant i oberta, per a la qual es demanda una solució real
Producte	Es requereix que els estudiants generen un producte, presentació, o execució de la solució	S'enfoca més en els processos d'aprenentatge que en els productes de les solucions	Es requereix que estudiants creuen una solució que resulte en una acció concreta
Procés	Els estudiants treballen amb el projecte assignat de manera que el seu abordatge genere productes per al seu aprenentatge	Els estudiants treballen amb el problema de manera que es pose a prova la seua capacitat de raonar i aplicar el seu coneixement per a ser avaluat d'acord amb el seu nivell d'aprenentatge	Els estudiants analitzen, dissenyen, desenvolupen i executen la millor solució per a abordar el repte en una manera que ells i altres persones poden veure-ho i mesurar-ho
Rol del professor	Facilitador i administrador de projectes	Facilitador, guia, tutor o consultor professional	Coach, coinvestigador i dissenyador

*Nota.* Observatori d'Innovació Educativa del Tecnològic de Monterrey.



**e) Aprenentatge Servei**

Es tracta d'una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat. Els participants es formen treballant sobre necessitats reals del seu entorn amb l'objectiu de millorar-lo. Aquesta metodologia promou col·laboracions entre els centres educatius i entitats de la localitat (Vegas Masià, 2010). L'alumnat alhora que ofereix un servei comunitari, aprèn a ser ciutadà i a desenvolupar el compromís cívic, la participació democràtica, ja que cal prendre decisions negociades i arribar a acords, on no solament s'aprenen els coneixements curriculars, sinó que és una experiència educativa que afavoreix la consciència crítica sobre la pròpia realitat dels participants (Tràver-Martí et al., 2019).

**f) Racons, espais, ambients d'aprenentatge**

Es tracta d'una metodologia de treball on l'alumnat treballa de forma autònoma sobre una proposta d'activitats diferents, relacionades amb el currículum. L'alumnat treballa en espais preparats pel professorat, amb materials estructurats i pensats per satisfer les necessitats dels infants. Així, cada ambient disposa d'una sèrie de propostes que ajuden a posar reptes als infants. Les activitats proposades s'adapten de forma individualitzada als ritmes, capacitats i interessos de cada alumne/a i donen resposta a les necessitats d'expressió, de creació, de recerca i descobriment.

Responen a la necessitat d'implementar una educació on l'alumnat mitjançant l'experimentació va construint el seu propi procés d'aprenentatge de manera significativa (Lladós, 2020).

Dues escoles valencianes que actualment treballen fen ús d'aquesta metodologia, expliquen al seu Projecte educatiu de centre (PEC) en què consisteix:

- Per a *Escuela 2*<sup>8</sup>: “Es tracta de crear espais temàtics per investigar, experimentar i aprendre, on es fan servir i optimitzen recursos aprofitant tots els espais possibles, convertint l'escola en un entorn viu. Cada ambient es configura como un paisatge, amb una estètica, uns materials i unes accions concretes que els diferencia entre sí. L'organització es realitza amb grups heterogenis de nivells d'aprenentatge, interessos i necessitats especials, afavorint la interacció, cooperació i col·laboració mitjançant relacions d'ajuda mútua. Possibilita baixar la ràtio”
- Per a *l'Escola Gavina*<sup>9</sup>: “Es tracta d'un projecte inclusiu on l'infant és el centre d'acció del seu propi procés. La nostra tasca com a equip se centra a fer un acompanyament respectuós i facilitador per assegurar processos, provocar preguntes i donar respostes que generen més curiositats, i a preparar escenaris que conviden a continuar en la investigació des de la pròpia acció”

### **g) Metodologies actives i TIC**

La integració de la tecnologia en el procés d'aprenentatge implica un canvi metodològic posant en relleu la intencionalitat pedagògica i tecnològica (Pradas, 2017).

#### ***Gamificació***

La *Ludificació* és una estratègia d'aprenentatge dinàmica i atractiva que trasllada la mecànica, les tècniques i el disseny dels jocs a l'àmbit educatiu, amb la finalitat de motivar a l'alumnat en el procés d'aprenentatge, fer-lo més autònom i aconseguir millors resultats en quant a coneixements i habilitats mentre es diverteix (Borràs Gené, 2015).

---

<sup>8</sup> Escuela 2: Cooperativa d'ensenyament compromesa amb l'educació integral del nostre alumnat, preparant-lo per a participar en la societat de manera crítica, compromesa i creativa (La Canyada, València). [http://www.escuela2.es/continguts\\_c/lescola-3.html](http://www.escuela2.es/continguts_c/lescola-3.html)

<sup>9</sup> Escola Gavina: Cooperativa d'ensenyament valenciana, laica i oberta al món, amb un projecte educatiu compartit amb les famílies, compromés per la llengua, la cultura i el territori (Picanya, L'horta de València). <https://escolagavina.cat/escola/>

L'alumnat ha de tindre assimilades les dinàmiques de joc que tenen per objecte implicar l'alumne a jugar i seguir endavant en la consecució dels seus objectius mentre es realitza l'activitat.

Encara que la principal dificultat és el disseny del joc per part del professorat, hi ha distintes ferramentes digitals facilitadores d'aquesta com Mentimeter i Kahoot per fer participar a l'alumnat d'una forma lúdica, mitjançant preguntes, jocs, etc. Pertegal i Lorenzo (2019) mostren que la introducció de la ferramenta Kahoot a l'aula amb alumnes de magisteri augmenta la motivació, l'atenció, la participació i l'aprenentatge, ja que es fa una retroalimentació en temps real i es resolen els dubtes (les errades en les respostes).

### ***Flipped Classroom***

El format *d'Aula Inversa* consisteix a transformar la manera tradicional de desenvolupar una classe, amb la qual cosa, l'explicació de continguts s'ofereix fora de l'aula per mitjà d'eines tecnològiques com pot ser el vídeo o altres formats digitals. D'aquesta manera, el temps escolar es dedica, segons García-Barrera (2013) al que "verdaderament importa": a la realització d'exercicis pràctics, la resolució de dubtes i problemes, els debats, els treballs en equip, l'autoavaluació, etc.

Per tant, implica que es faci una estructuració diferent del temps escolar, la utilització de nous recursos i el desenvolupament d'actituds actives i d'implicació i responsabilitat front a l'aprenentatge.

### ***1.3.2. Les Actuacions educatives d'èxit i la participació de la família***

Cal fer menció especial al projecte d'investigació INCLUD-ED (Estratègies per a la inclusió i la cohesió social a Europa des de l'educació, 2006-2011), Projecte Integrat de la Prioritat 7 del VI Programa Marc de la Comissió Europea. La finalitat ha estat

identificar quines accions concretes contribueixen a afavorir l'èxit en l'educació i la inclusió social al llarg de les distintes etapes de l'ensenyament obligatori.

Han participat més de 100 investigadors/es de 14 països europeus, sent Ramón Flecha l'investigador principal, amb l'objectiu general d'analitzar quines estratègies educatives contribueixen a superar les desigualtats i a fomentar la cohesió social, i quins generen exclusió, prestant especial atenció a grups vulnerables o desfavorits.

El resultat del Projecte INCLUD-ED és la identificació de les *Actuacions educatives d'èxit* (d'ara en avant AEE) de caràcter universal que van demostrar bons resultats i podien ser transferides a diferents contextos geogràfics, nivells educatius i entorns socioeconòmics i culturals. D'acord amb Ojala i Padrós (2012), quan es parla d'actuacions d'èxit, es refereixen a intervencions que han demostrat i recollit evidències dels seus resultats en diferents contextos i són universals perquè són vàlides i tenen èxit en qualsevol lloc. Així mateix, poden ser transferides a diferents contextos geogràfics, nivells educatius i entorns socioeconòmics i culturals.

Amb tot, Valls et al. (2014) expliquen que l'escola inclusiva no atén la diversitat d'estudiants mantenint unes formes organitzatives tradicionals, pensades per a grups homogenis, sinó que modifica les estructures escolars, per a que la resposta a la diversitat siga l'adequada. Així, a les aules inclusives es treballa amb grups heterogenis d'alumnes, ja siga en una mateixa classe o en aules diferents, fent desdoblaments, però sense realitzar cap diferenciació per nivells de rendiment. Aquesta modalitat d'agrupament suposa redistribuir els recursos humans dels quals disposa el centre (docents de suport, els que estan de guàrdia, etc.) i els de fora del centre (familiars, voluntariat, alumnat en pràctiques, etc.) perquè hi haja major nombre d'adults dins de l'aula. Això suposa que l'alumnat amb majors dificultats no rebrà coneixements diferents (de menor qualitat) als

de l'alumnat més avantatjat, sinó que cadascun rebrà, dins de la seua aula, els suports que necessite per a aconseguir els mateixos aprenentatges.

Cal esmentar que en les aules inclusives es promou l'ajuda entre iguals i la solidaritat per a la millora de l'aprenentatge de tot el grup, afavorint-se l'aprenentatge instrumental i el desenvolupament emocional, l'autoimatge i l'autoestima de l'alumnat, així com la solidaritat (aprenentatge en valors) que es va construint també entre les famílies (Duque et al., 2012). Això inclou també a l'alumnat amb discapacitat, que és beneficiari tant de l'aprenentatge com de la seua socialització (Molina i Christou, 2012).

Per tant, es consideren AEE les pràctiques educatives que s'ajusten als criteris següents:

- Generen millores en els resultats acadèmics de tot l'alumnat.
- Són actuacions transferibles a diversos contextos, cosa que implica que allí on s'apliquen obtenen resultats semblants.
- Que els dos punts anteriors han sigut demostrats en investigacions científiques que tenen en compte totes les veus que componen la comunitat educativa.
- Que els tres punts anteriors han sigut avalats en publicacions de la comunitat científica internacional.

Atenent a estos criteris, s'estableixen les següents AEE:

- *Grups interactius*. Fan referència a l'organització de l'aula en grups heterogenis (entre 4-6 alumnes) que incloga estudiants amb més i menys facilitats per a la posada en pràctica de l'activitat; tutoritzats per una persona adulta (voluntària, familiar o un altre professional membre de la comunitat educativa) que assegura l'aprenentatge entre iguals maximitzant les interaccions. Tanmateix, és el professorat qui dissenya les distintes activitats per a cada grup i els adults són responsables de donar suport i

dinamitzar a l'alumnat en la realització de les tasques, promovent les interaccions, les relacions d'ajuda i el diàleg igualitari entre els membres del grup i assegurant d'aquesta manera la participació de tots; la durada de cada activitat és aproximadament de 15 minuts i així es van realitzant les 4 tasques. L'avaluació és realitzada per part del professorat, qui té en compte l'opinió del voluntariat (Martín i Ortoll, 2012; Valls-Carol et al., 2014). La investigació conclou que és la més adequada per a la inclusió amb una concepció dialògica de l'aprenentatge (Flecha, 1997). Estan dirigits a la millora dels resultats de l'aprenentatge instrumental i la convivència. A més a més, Molina i Christou (2012) han mostrat els bons resultats per a l'alumnat amb discapacitat dels grups interactius.

- *Tertúlies dialògiques* (literàries, musicals, d'art, científiques, etc.). Fan referència a la construcció col·lectiva de significats i coneixement de manera dialògica, mitjançant la interpretació col·lectiva que connecta el significat de la producció amb l'experiència de vida de les persones involucrades; es comparteixen reflexions, dubtes i opinions sobre una lectura o audició d'alt valor cultural. Es potencia l'acostament de tot l'alumnat sense distinció a la cultura clàssica universal i al coneixement científic acumulat per la humanitat. Els temps i els espais d'aprenentatge van més enllà de l'aula. Així es milloren totes les competències lingüístiques, es desenvolupa el pensament crític, la capacitat argumentativa, la reflexió i s'aprén a dialogar (Valls et al., 2014).
- *Biblioteca tutoritzada* (extensió del temps d'aprenentatge). Fa referència a l'ampliació del temps d'aprenentatge més enllà de l'horari escolar ordinari mitjançant ofertes formatives encaminades a accelerar els aprenentatges de tot l'alumnat sense distinció i en coherència amb les recomanacions que en matèria educativa enuncia la comunitat científica internacional. És també l'espai en què una comunitat

d'aprenentatge afavorix l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques per a l'aprenentatge, per a evitar-ne la segregació dins de l'horari lectiu del centre. Es caracteritza per ser un espai obert a la participació d'altres agents de la comunitat educativa amb perfils diferents, com poden ser estudiants, familiars, voluntaris, entre altres (Reca, 2013).

- *Model dialògic de prevenció i resolució de conflictes.* Fa referència a la implicació de tota la comunitat, perquè totes les opinions siguin considerades quan es tracta d'establir les causes i orígens dels conflictes i la solució d'estos, mentre el conflicte encara és latent. S'aplica utilitzant com a eina fonamental el diàleg igualitari compartit en tot el procés normatiu. Esta actuació pren com a referència la teoria de socialització preventiva i és aplicable tant dins de l'horari lectiu, en el dia a dia del centre i en les assemblees d'aula, com fora de l'horari lectiu mitjançant la comissió mixta de convivència, la formació del professorat, familiars i voluntariat, i també en les assemblees de la comunitat educativa (Flecha i García-Yeste, 2007; Díez i Flecha, 2008).
- *Formació dialògica de familiars.* Formació en AEE o altres qüestions que responguen als seus interessos i necessitats, prenent com a referència la comunitat científica internacional i valorant la seua incidència en la millora educativa de l'alumnat.
- *Formació dialògica del professorat.* Consisteix en la realització de tertúlies pedagògiques amb persones diverses implicades en l'educació de l'alumnat del centre (professorat, assessories, orientadors i orientadores, etc.) amb llibres i articles de fonts originals, que transmeten les bases teòriques i científiques avalades per la comunitat científica internacional. Mitjançant la tertúlia es construeix el coneixement de forma

col·lectiva, basant-se en els set principis de l'aprenentatge dialògic (Aubert et al. 2008).

En relació amb la participació de la família, hi ha cinc maneres, tal i com es mostra a la Taula 5, identificant-se tres formes de participació amb un impacte positiu en l'aprenentatge de l'alumnat, en la millora de la convivència i en la qualitat de vida de qui participa. Aquestes són: decisòria, avaluativa i educativa (Ministeri d'Educació, 2011; Valls, 2014).

En la participació *Decisòria* els membres de la comunitat i les famílies participen en els processos de presa de decisions i tenen un representant en els òrgans de presa de decisions; addicionalment supervisen la rendició de comptes a l'escola sobre el resultat acadèmic. En l'*Avaluativa* les famílies participen en els processos d'aprenentatge ajudant a avaluar els progressos escolars dels xiquets i en l'avaluació general de l'escola. Les famílies en la forma *Educativa* participen en els processos d'aprenentatge en l'horari escolar i extraescolar, a més de formar part dels processos formatius d'acord amb les seues necessitats i peticions.



## **Taula 5**

### *Formes de participació de les famílies i la comunitat*

Tipus	Modes de participació
1. Informativa	Les famílies reben informació sobre les activitats escolars, el funcionament del centre i les decisions que ja han pres. Les famílies no participen en la presa de decisions del centre. Les reunions de pares i mares consisteixen a informar les famílies sobre aquestes decisions.
2. Consultiva	Les famílies tenen un poder de decisió limitat. La participació es basa en consultar a les famílies. La participació es canalitza a través d'òrgans de govern del centre.
3. Decisòria	Els membres de la comunitat participen en els processos de presa de decisions, tenint una participació representativa en els òrgans de presa de decisions. Les famílies i els membres de la comunitat supervisen la rendició de comptes a l'escola sobre el resultat acadèmic.
4. Avaluativa	Les famílies i altres membres de la comunitat participen en els processos d'aprenentatge ajudant a avaluar els progressos escolars dels xiquets i xiquetes. Les famílies i els membres de la comunitat participen en l'avaluació general de l'escola.
5. Educativa	Les famílies i els membres de la comunitat participen en els processos d'aprenentatge, tant durant l'horari escolar com en horari extraescolar. Les famílies i els membres de la comunitat participen en processos formatius, d'acord a les seues necessitats i peticions.

*Nota.* Projecte INCLUD-ED (Consortium, 2011, p. 84)

Segons Valenzuela i Sales (2016), els efectes de la participació de la família a l'aula dels seus fills/es suposa millores en les relacions socials dins de l'aula, la qual cosa millora el clima d'aprenentatge, mostra una actitud més col·laborativa i positiva cap a la diversitat, la pròpia escola i el professorat. Alhora, el professorat se sent valorat, més compromés i més predispost al treball col·laboratiu amb les famílies. Els resultats del projecte INCLU-ED indiquen que quan hi ha una participació continuada s'afavoreix l'èxit escolar i el clima escolar

D'acord amb Flecha (2009), el camí cap a la inclusió és promoure que els centres escolars es convertisquen en comunitats d'aprenentatge sent necessari somiar l'escola que es vol ser, i es plantegen objectius concrets a aconseguir de forma progressiva, és a dir, es jerarquitzen les prioritats per a l'escola i s'inicien els canvis on participen totes les persones involucrades en el centre escolar. Casals (2012) comparteix aquestes idees, i assenyala que l'èxit dependrà de la quantitat i encertada aplicació de les actuacions d'èxit que es duguen a terme. Sent necessari prendre en compte la constància i sistematicitat de cada acció realitzada.

#### **1. 4. El Treball Col·laboratiu entre Docents. La Docència Compartida.**

La manera d'organitzar la resposta educativa inclusiva, basada en la col·laboració entre professorat, i per atendre les distintes necessitats, rep el nom de Docència Compartida (d'ara en avant DC).

La DC constitueix un tipus d'organització en la qual dos docents treballen conjuntament amb el mateix grup-classe. Pot ser realitzada pel professorat de suport especialitzat (Pedagogia Terapèutica, Audició i Llenguatge...) o no, perquè també es poden planificar els suports amb restes horàries d'altres docents o amb altres col·laboradors o voluntaris (per exemple alumnes en pràctiques). L'equip directiu ha de, inicialment, proposar i planificar aquests temps de docència. Es tracta de planificar, programar, implementar (les pràctiques d'aula) i avaluar conjuntament (Duran i Miquel, 2003).

A finals del segle XX, Friend et al. (1993) identifiquen cinc maneres d'organització de la codocència a l'aula, en situacions de coensenyament:

1. *Lead and support*: Un docent lidera i l'altre va ajudant. Exemples: un ensenya i l'altre fa d'observador (recull dades); un ensenya i l'altre està pendent d'alguns alumnes que poden presentar dificultats.

2. *Station teaching*: Cada docent es prepara una part del tema, parteixen el grup i el treballen, després canvien de grup. El docent està fix en un espai, primer passa mitja classe i després l'altra mitjana.
3. *Parallel teaching*: Desdoblament del grup-classe, però els dos docents ensenyen el mateix, cadascuna s'encarrega d'un grup.
4. *Alternative teaching*: Un docent ensenya a la majoria del grup-classe, l'altre atén un grup menut amb més dificultats.
5. *Team teaching*: Planifiquen, ensenyen i avaluen els dos al mateix temps.

Seguint a Huguet (2006), hi ha tres grans tipus de conformacions de DC, de menor a major grau de complexitat:

1. Dos docents amb diferent lideratge:
  - Un mestre/a ensenya i l'altre observa (registra les observacions). Hi ha un treball previ en què s'acorden els aspectes a observar.
  - Un mestre/a ensenya i l'altre dóna suport segons les necessitats de l'alumnat. Prèviament s'han anticipat els possibles problemes.
2. Dos docents amb el mateix lideratge que es distribueixen de diferents maneres els agrupaments:
  - Ensenyament per estacions o grups rotatius. L'alumnat treballa en xicotets grups i en distintes tasques per grup, amb metodologies diverses el que permet la interacció entre iguals i l'observació efectiva.
  - Ensenyament alternatiu. La classe es divideix en grups que treballen el mateix contingut, la qual cosa permet atendre l'alumnat que tinga dificultats en la realització de les tasques.

- Ensenyament paral·lel. El grup-classe es divideix en dos subgrups cadascun amb un docent. Són desdoblaments puntuals i depèn de la tasca.

3. Dos docents treballant en equip amb tot el grup-classe:

És el nivell més elevat de DC ja que els dos docents han de planificar, implementar i avaluar conjuntament.

Per tant, l'objectiu de la DC és el de desenvolupar pràctiques educatives eficaces per a tot l'alumnat d'un mateix grup, generant al mateix temps espais de desenvolupament i aprenentatge professional per als docents implicats.

Per a Oller et al. (2018), hi ha un tipus de metodologies que afavoreixen el treball de la co-docència i aquestes són les que defugen les classes magistrals, és a dir, les metodologies actives, com les ja esmentades al llarg d'aquest treball: l'aprenentatge cooperatiu, el treball per projectes, els ambients d'aprenentatge, els racons, etc. Les activitats que es desenvolupen a l'aula suposen la resolució d'un repte, d'un problema, estan basades en l'experimentació, en la recerca, amb la col·laboració entre els iguals i amb el suport i la guia del docent.

D'acord amb Huguet (2006), es tracta de dissenyar activitats i estratègies didàctiques que fomenten la interacció i el treball en equip, que impliquen flexibilitat i varietat de situacions d'aprenentatge en diferents espais, que permeten diferents nivells de profunditat i d'assoliment i diferents formes de presentar la informació, i que afavorisquen l'èxit de tot l'alumnat (especialment d'aquells que tenen més dificultats).

Altre aspecte essencial és el *suport* des d'un marc inclusiu. Aquest es defineix atenent a tres aspectes. En primer lloc, el suport no ha de ser quelcom extern a la vida de l'aula. En segon lloc, s'al·ludeix al suport a l'aula, més que a l'alumne. En tercer lloc, el suport no pot convertir-se en un element penalitzador de determinades situacions i

alumnes. Moltes vegades els suports han exercit la funció de separar als alumnes “normals” dels “problemàtics”, centrant així el suport en aquest grup d'alumnes.

Per tant, el suport des d'un marc inclusiu no es planteja com un suport expert ni prescriptiu sinó per contra, promou la investigació, la recerca conjunta de solucions, el diàleg i la confrontació entre el professorat a l'escola. El suport es fa dins de l'aula per al benefici de tot l'alumnat.

Així, la DC és una mesura organitzativa important per atendre la diversitat de necessitats de l'aula (Huguet, 2006, 2016), perquè:

- Atén la diversitat dins l'aula ordinària i sempre amb el grup de referència.
- Els docents aprenen amb la pràctica educativa diària, col·laborant i donant-se suport i seguretat.
- Promou i possibilita un canvi en les metodologies d'ensenyament, més inclusives.
- Fomenta la interacció entre alumnes, entre alumnat i docents i entre docents.
- Garanteix l'avaluació contínua i formativa, fent ús d'instruments i activitats d'avaluació autèntica.
- Suposa valorar les activitats i metodologies que s'utilitzen a l'aula de forma conjunta per millorar la pràctica docent.

És destacable la proposta d'Huguet<sup>10</sup> (2006, 2016), on s'adapta el treball anterior i se centra en els tipus de suports dins l'aula per atendre la diversitat. A continuació es mostren de forma breu els huit nivells de suport (de més a menys) que proposa l'autora, en què consisteix l'ajuda, a qui va dirigida i el grau de coordinació necessari entre docents:

---

<sup>10</sup> Huguet (2016, 22 de novembre). <https://sites.google.com/a/xtec.cat/thuguet/home/diferents-rols-dins-l-aula>.

*Nivell 1. Ajudar a un alumne/a i seure al seu costat:*

El mestre/a de suport va ajudant l'alumne/a amb les tasques de la classe; va motivant-lo, procurant que treballi i es concentre en el que ha de fer; el mestre/a tutor/a ha planificat i porta la classe. Aquest nivell de suport es dirigeix a alumnat amb necessitats educatives especials que requereixen acompanyament quasi constant, sent molt adequat quan hi ha educadors/es. Cal poca coordinació, sent necessari conèixer el contingut de les sessions i haver pactat amb el mestre/a tutor/a el tipus d'intervencions i l'organització de l'espai; comentaris durant i valoracions en acabar la classe.

*Nivell 2. Ajudar a un alumne/a augmentant progressivament la distància*

El mestre/a de suport ajuda a un alumne/a sense seure al seu costat, apropant-se i allunyant-se i ajudant a altres de forma puntual. Així, es tracta d'anar afavorint l'autonomia de l'alumne dins l'aula i també s'ajuda a altres alumnes. Com en el nivell 1, es requereix poca coordinació: cal conèixer els continguts; comentaris durant i valoracions en acabar la classe.

*Nivell 3. S'agrupen temporalment uns alumnes dins l'aula*

El mestre/a de suport o el mestre/a tutor/a treballa amb un grup reduït una estona o tota la sessió dins l'aula, proporcionant-los un major grau d'ajuda i es realitzen activitats adaptades per treballar els mateixos continguts de la classe. És interessant en certs moments o en certes activitats que han de ser més diferenciades i en les que certs alumnes necessiten més ajuda; el grup és flexible, ja que depèn de l'activitat i la matèria; permet que el tutor conega millor els alumnes i les seues dificultats. Caldrà coordinació per acordar les adaptacions de l'activitat al grup: segons el tipus i grau d'ajuda o si cal modificar els materials i les propostes; cal que els dos mestres compartisquen els objectius de les activitats.

*Nivell 4. El mestre/a de suport es va movent per l'aula i ajudant a tots els alumnes*

Tant el tutor/a com el mestre/a de suport es mouen per la classe i atenen els alumnes i els grups quan ho necessiten. Aquest tipus de suport és més pertinent quan no hi ha alumnes amb greus necessitats o molt dependents. És important que els mestres tinguin una bona comunicació i prèviament han de preveure i acordar els alumnes que són susceptibles de més observació i suport sobretot quan els costa demanar ajuda i poden passar desapercebuts; cal que els dos mestres comparteixin els objectius de les activitats; es fan feedbacks puntuals durant la classe i valoració posterior més a fons; cal compartir els criteris d'avaluació.

*Nivell 5. Treball en grups heterogenis, treball cooperatiu*

Els alumnes estan distribuïts en grups heterogenis; el mestre/a de suport es fa càrrec del suport a algun/s grup/s i el mestre/a tutor/a d'altres. Es fomenta la inclusió i la cooperació entre alumnes, sent molt adequat per fer activitats en grup i treball cooperatiu, treball per projectes o treballs concrets de grup. Suposa que els dos mestres compartisquen els objectius de les activitats i els criteris d'avaluació; cal preveure el tipus de tasques que poden realitzar els alumnes amb més dificultats; pactar el tipus d'intervencions; és necessari observar els alumnes i cal fer una valoració després de la sessió.

*Nivell 6. Els dos mestres porten l'activitat conjuntament i dirigeixen el grup junts*

Un mestre introdueix l'activitat però de seguida els dos van fent aportacions, suggeriments i comentaris per enriquir-la; s'anima als alumnes a participar activament ja que el mateix model d'ensenyament es participatiu i obert. És adequat en tot tipus d'activitats i especialment per treballar temes socials i d'actualitat, debats sobre valors, actituds i normes; positiu pels alumnes ja que veuen models oberts de relació i treball. Els

dos mestres hauran de preparar l'activitat junts, conèixer bé els continguts i acordar el tipus d'intervencions. Cal una col·laboració fàcil i una relació fluida; requereix més temps de coordinació i sobretot una important complicitat.

*Nivell 7. El mestre de suport porta l'activitat*

El tutor/a fa suport als qui més ho necessiten o al grup en general, això permet que aquest/a pugui observar i estar més al costat dels alumnes que vol conèixer amb major profunditat; permet que proporcione els tipus d'ajuda que afavoreixen el seu aprenentatge. Alhora, el mestre/a de suport pot promoure innovacions o estratègies metodològiques determinades amb tot el grup. Amb aquest nivell de suport, l'alumnat veu els dos mestres més com iguals. La coordinació depèn de la freqüència d'aquestes sessions, si són més puntuals poden no requerir tanta coordinació, però sí és necessari compartir els objectius de les activitats i els criteris d'intervenció respectius.

*Nivell 8. El mestre/a de suport prepara material per fer a la classe*

El mestre de suport prepara material per a quan el mestre/a tutor/a està sol a l'aula amb tot el grup i hi ha certs alumnes que necessiten materials adaptats i es treballa amb el llibre de text o amb materials elaborats pel centre que es tenen amb antelació. Aquest suport és adequat quan el mestre curricular o tutor/a necessita ajuda per adaptar les activitats sent millor si progressivament es pot fer de manera compartida. Cal que el mestre/a de suport conega els objectius de les activitats que es van a realitzar a l'aula, en què consisteixen, amb quins materials i s'ha d'acordar com es van a adaptar. Per tant, calen reunions de planificació, valoracions periòdiques i seguiment.



En el mateix sentit, en la investigació *Millora de la resposta educativa dels centres ordinaris mitjançant bones pràctiques inclusives*<sup>11</sup> realitzada per la Universitat Autònoma de Barcelona, es comprova que el treball de dos mestres dins de l'aula suposa un bon aprofitament dels recursos per a afavorir una escola més inclusiva que done resposta a tot l'alumnat, i es conclou que la DC és un model que aprofita els suports en benefici de tot l'alumnat i els mestres (Miquel et al., 2014).

### **1.5. L'Avaluació Inclusiva.**

Per a analitzar l'avaluació educativa, és necessari aclarir el concepte, donat la seua complexitat i rellevància. Així doncs i seguint a Jornet-Meliá (2009) i al grup GemEduCo de la Universitat de València, es defineix com “un procés sistemàtic d'indagació i comprensió de la realitat educativa que pretén l'emissió d'un judici de valor sobre aquesta, orientat a la presa de decisions i la millora”.

Entre els aspectes que s'han d'avaluar en els sistemes educatius, Casanova (2011) considera que és imprescindible implementar un model d'avaluació que resulte vàlid i útil per a:

- Conèixer a l'alumnat.
- Detectar les seues fortaleces durant el procés d'aprenentatge.
- Detectar les dificultats que ha de superar.
- Regular els processos d'ensenyament i aprenentatge, realitzant els ajustos necessaris en la programació prevista.
- Ajustar la manera d'ensenyar a la manera d'aprendre.

---

<sup>11</sup> Proyecto I+D+i: EDU2010: MEJORA DE LA RESPUESTA EDUCATIVA DE LOS CENTROS ORDINARIOS A TRAVÉS DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS. Equipo de investigación: Sanahuja, JM (IP); Fuentes, M.; Miquel, E.; Morón, M.; Paula, I.; Qinyi, T.; Sabate, B.; Cols: Fortuny, R.

- Valorar els progressos en funció de les possibilitats.
- Estimular a l'alumnat valorant els seus assoliments.
- Innovar el currículum en la seua metodologia, activitats, recursos....
- Mantenir l'actualització i el perfeccionament del professorat en exercici.
- Adaptar el sistema a les capacitats de l'alumnat.
- Aconseguir que tots es desenvolupen i s'incorporen dignament a la societat.
- Atendre la diversitat de l'alumnat per les seues capacitats, interessos, ritmes d'aprenentatge, estils cognitius, cultures, context social, ...
- Incorporar l'equitat al sistema.

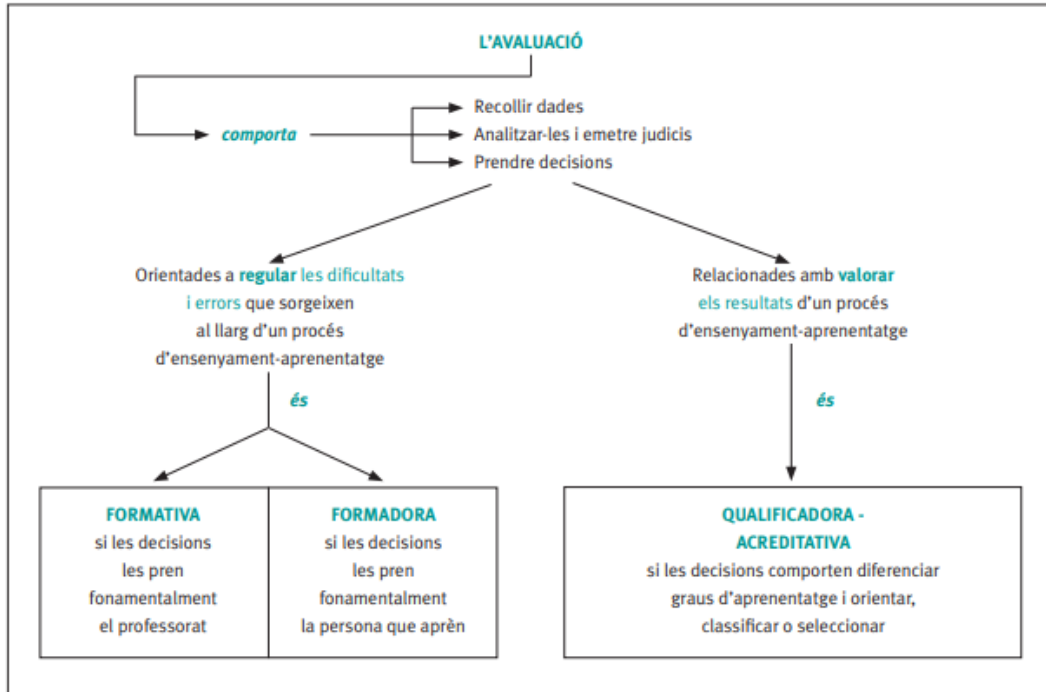
En la mateixa línia, seguint a Masip i Bordons (2010), quan s'aborda què avaluar s'han de tractar les funcions de l'avaluació perquè segons el propòsit o objecte a avaluar es desprén un tipus o un altre, tal i com es mostra a la Figura 5.

Així, la finalitat de l'avaluació depén de la funció a complir:

- *Funció Diagnòstica*, unida a l'avaluació inicial. Permet conèixer actituds, experiències personals, representacions prèvies, maneres de raonar, valorar els coneixements assimilats. Aporta informació sobre el punt de partida de cada alumne i del grup abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Per a l'alumnat amb barreres a la participació, aquesta avaluació ajuda a identificar les necessitats i potencialitats quant a l'autonomia personal i social, la competència comunicativa i l'accessibilitat al currículum escolar i orientarà la intervenció i facilitarà la presa de decisions en relació a la proposta curricular, tipus d'actuacions que farà falta per l'alumne/a, per l'aula i/o pel centre, per a afavorir el progrés en el desenvolupament i la màxima participació.

**Figura 5**

*Les finalitats de l'avaluació*



Nota. Sanmartí (2010). Avaluar per aprendre<sup>12</sup>

- *Funció Reguladora*, unida a l'avaluació formativa i formadora. Permet al professorat fer el seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge, l'adequació, l'organització del temps i de les tasques, la capacitat de veure i fer veure les dificultats, de fer front als obstacles per a adaptar la seqüència didàctica a les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat. Alhora permet a l'alumnat aprendre a detectar possibles dificultats a les quals fer front. Cal assegurar que coneguen i comprenquen els objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació i aprenquen a anticipar i planificar les operacions necessàries per a resoldre una tasca.

<sup>12</sup> Generalitat de Catalunya. Departament d'educació. Direcció general de l'educació bàsica i el batxillerat.

- *Funció Certificadora*, o avaluació sumativa. Permet sistematitzar, estructurar i recapitular. També valorar els resultats obtinguts al final del procés d'ensenyament-aprenentatge i valorar les diferències entre el punt de partida i el final. Al professorat l'ajuda a poder determinar els aspectes de la seqüència d'ensenyament que caldrà modificar. A més, aquesta avaluació té una funció qualificadora que informa dels resultats.

Amb tot, és necessari diferenciar entre avaluar, promocionar i acreditar, ja que són conceptes diferents i a vegades podem donar-los un sentit semblant, sobretot per aquell alumnat que disposa d'un pla individualitzat. Així, un alumne amb una avaluació positiva en el seu Pla individualitzat, pot promocionar o no, en funció de les variables que es puguin contemplar per part de l'equip docent constituït en junta d'avaluació. L'acreditació ha d'estar en funció de l'assoliment dels objectius generals d'etapa i les competències bàsiques, valorant el grau d'autonomia personal per a poder seguir itineraris escolars adaptats.

El següent pas és definir i analitzar què és l'avaluació inclusiva (d'ara en avant AI), d'acord amb tot el que significa l'educació inclusiva.

Seguint a González (2010), l'EI, "l'educació per a tots", que té com a finalitat oferir les mateixes oportunitats a tot l'alumnat (equitat) i un ensenyament de qualitat, ha de posar en marxa l'AI, còmplice d'aquesta, per tant s'entén l'AI com un enfocament d'avaluació emmarcat dins del paradigma de l'escola inclusiva.

Segons l'autora, l'escola inclusiva suposa la superació d'un model educatiu instructiu i de transmissió de coneixements per a passar a un model de promoció i desenvolupament, d'educació "en i per a la diversitat"; reclama un nou plantejament d'escola dirigida a la qualitat, no discriminatòria, participativa, que assumisca l'heterogeneïtat com a factor d'enriquiment.

Així doncs, l'escola inclusiva ha de ser capaç d'estimular l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat, reparant especialment en aquells més vulnerables. Per tant, l'avaluació, que també ha de ser inclusiva, ha de formar part del procés d'ensenyament-aprenentatge, sent la seua finalitat l'estimulació de l'assoliment de tots els i les estudiants.

Per a González (2010), l'avaluació inclusiva ha de proporcionar informació que influísca en la presa de decisions perquè el procés d'ensenyament-aprenentatge es realitze en les millors condicions, pel que és un indicador de la qualitat de resposta a la diversitat.

Un dels principals reptes que tenen els sistemes educatius actuals a nivell internacional és preservar la relació entre equitat i qualitat, per la qual cosa es plantegen com a repte el desenvolupar sistemes d'avaluació que faciliten la inclusió, en comptes d'actuar com a barrera potencial d'aquesta.

Murillo i Duk (2012) en el seu anàlisi de l'AI, presenten un estudi desenvolupat entre els anys 2005 i 2008 en el marc de les activitats de l'Agència Europea per a les Necessitats Educatives Especials i l'Educació Inclusiva (en avant, AENEEEI). El projecte de l'Agència sobre Avaluació denominat *Avaluació i Inclusió Educativa. Aspectes fonamentals en el desenvolupament de la normativa i la seua aplicació*, dirigit per Watkins (2007)<sup>13</sup>, té com a objectiu examinar com l'avaluació pot donar suport al procés d'ensenyament-aprenentatge en un centre inclusiu de Primària.

Els participants en el projecte de l'Agència han definit l'AI com un enfocament de l'avaluació en els centres ordinaris on la normativa i la pràctica es dissenyen per a promoure l'aprenentatge de l'alumnat tant com siga possible. Per tant, l'objectiu principal

---

<sup>13</sup> Watkins, A. (Editor) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

de l'AI és que totes les normatives i procediments sobre avaluació han de donar suport i fomentar la inclusió i participació de tots els alumnes que poden ser objecte d'exclusió, inclosos aquells amb necessitats educatives especials (AENEEEI, 2008).

D'aquesta forma, s'insisteix en què la finalitat de l'AI ha de ser la participació i la promoció de l'aprenentatge de tots i totes utilitzant mètodes i estratègies que aporten informació fidedigna de l'aprenentatge d'un alumne relativa a aspectes acadèmics i no acadèmics.

Per a aconseguir-ho, segons Santiuste i Arranz (2009), hi ha tota una sèrie d'elements clau, que han d'estar explicitats en la normativa educativa:

- Ser accessible per a tot l'alumnat i contínua. Una avaluació *puntual* no sembla suficient per a prendre decisions sobre l'alumnat, el professorat, els centres o la política de finançament i recursos.
- Tots els procediments de l'avaluació han d'estar lligats al currículum escolar i informar sobre l'aprenentatge, afavorint l'ús de diversos procediments.
- Promoure l'aprenentatge de tot l'alumnat considerant l'avaluació com a instrument eficaç per al seguiment dels progressos i per a la planificació
- La identificació i el desenvolupament de les potencialitats i habilitats, requereix una formació adequada que ha de ser contemplada en els programes de formació inicial i contínua per a professorat i especialistes.
- Evitar que el propòsit "formatiu" de l'avaluació es distorsione o es perdi, amb l'ús exclusiu de mètodes d'avaluació quantitativa.
- Comunicar a l'alumnat i famílies els objectius dels procediments d'avaluació, com a procés positiu que destaca els progressos individuals.
- Evitar els procediments d'avaluació massa burocràtics reforçant l'autonomia escolar. L'organització d'un suport eficaç és summament important, amb

estructures que permeten la col·laboració i el treball en equip entre diferents professionals i serveis educatius.

- Col·laboració entre el professorat, planificant i compartint experiències de la pràctica inclusiva.
- Implicació de l'alumnat, dels pares i companys en activitats d'avaluació contínua, planificades i secundades des de l'escola per l'equip docent i el professor tutor.
- Avaluació especialitzada en la identificació inicial de les necessitats educatives en el context de l'aula.
- Varietat de recursos i eines sobre avaluació com a manuals tècnics, materials d'avaluació en aspectes no acadèmics, instruments d'autoavaluació i coavaluació, etc.
- Temps de dedicació per a activitats relacionades amb l'avaluació i assegurar les tasques cooperatives necessàries.
- Estar clarament unida a altres aspectes com el finançament i els recursos que donen suport a la inclusió (pp. 472- 473).

Murillo i Duk (2012) conclouen que “es tracta de reforçar una avaluació formativa i formadora enfront de la sumativa, utilitzant una àmplia varietat d'estratègies i models sobre la base de la col·laboració i suport no sols entre docents, sinó també amb la participació d'especialistes, famílies i estudiants” (p.13).

Segons açò, es pot entendre que l'AI és el recurs que tenen les escoles per aconseguir majors quotes de qualitat.

González (2010) defensa com a objectiu fonamental que totes les normatives i processos d'avaluació fomenten la inclusió satisfactòria de tots els i les alumnes amb possibilitat d'exclusió:

- Una escola inclusiva només podrà ser-ho si es posa en marxa una AI.
- Els principis d'una avaluació inclusiva són aquells que donen suport a l'ensenyament i l'aprenentatge de tot l'alumnat.
- L'AI necessita que les decisions i l'acció s'orienten a l'assoliment dels objectius establits en tots els nivells del sistema des de l'aula fins als nivells polítics-estratègics.
- La creació d'una cultura escolar inclusiva suposa una aposta decidida per la qualitat educativa. (pp. 24-25).

Amb tot això, seguint l'autora, l'AI s'enfronta a tres reptes importants, entre altres:

1. Desenvolupar sistemes d'avaluació que faciliten la inclusió en comptes d'actuar com a barrera potencial d'aquesta.
2. Dissenyar proves i procediments d'avaluació perquè siguin totalment accessibles (avaluació universal).
3. Assegurar un “enfocament educatiu de l'avaluació” i que l'avaluació siga “contextual”. (González, 2010, p.26).

Masip i Bordons (2011) remarquen l'existència d'un sistema d'avaluació de base homogènia propi de l'escola tradicional, que no ens acostava a l'AI. És una evidència, que en els centres que treballen a l'aula amb metodologies més inclusives com la programació multinivell o per projectes, o amb equips cooperatius de treball, el tema de l'avaluació s'aborda des d'una altra òptica més personalitzada i, per tant, també més inclusiva.



Les autores presenten una sèrie d'orientacions per a una AI:

- Ha de fomentar l'interés per millorar.
- Establir un currículum coherent que done una informació correcta, adequada i pertinent.
- Prendre decisions consensuades respecte als materials d'aprenentatge i d'avaluació.
- Vincular l'avaluació a l'aprenentatge i viceversa, que ajude a identificar les necessitats individuals en formació i permeta a la persona a sol·licitar el suport sense tenir la sensació de fracàs.
- Cal establir clarament els criteris d'avaluació, l'alumnat ha de saber anticipadament què s'espera d'ell, amb quines eines compta per a superar-se i quins tipus d'ajuda pot disposar per a avançar.
- S'ha de partir del punt on es troba l'alumne, és a dir, dels seus coneixements previs i veure l'evolució.
- Plantejar activitats d'avaluació variades i diferents: esquemes, mapes conceptuals, resums, respondre a preguntes concretes, donar temps per a realitzar-les... emprant diferents formats i diversificant els sistemes de llenguatge i de representació. També pot ser una elecció del propi alumnat.
- Fer ús de diferents instruments d'avaluació: observació, escales, proves orals i escrites, proves tipus test, preguntes amb respostes múltiples, preguntes obertes...
- Planificar conjuntament professorat i alumnat les activitats d'avaluació, realitzant activitats preparatòries a l'aula i/o compartint criteris de correcció.
- Proposar activitats d'avaluació a l'inici, a meitat i al final de la seqüència de continguts, com a activitats puntuals.

- Realitzar activitats d'autoavaluació, heteroavaluació, compartir-les entre els diferents companys per aconseguir una visió crítica i comparativa, i que ajuden l'alumnat a desenvolupar-se.
- Ajudar a cada alumne a enriquir el seu aprenentatge i a conèixer els punts forts i febles del procés.
- Plantejar diferents tipus de competències, d'objectius i d'activitats segons requerisca l'alumne/a, ja que a l'aula hi ha diferents ritmes d'aprenentatge, i de maduresa.
- Parlar amb el tutor/a de manera individualitzada, sobre els resultats de l'avaluació a fi d'animar, ajudar, i permetre la reflexió a l'alumnat.
- Tenir com a finalitat oferir múltiples formes d'evidència sobre l'aprenentatge dels alumnes.
- Avaluar els nivells d'educació sense imposar estandardització.

Stanford i Reeves (2005) afirmen que les estratègies, instruments i tasques d'avaluació han d'ajudar el professorat a determinar el tipus d'ensenyament (metodologia, agrupaments, materials, espai...) més adequat per a l'aprenentatge, a més d'avaluar el progrés de l'alumnat.

Sanmartí (2020) planteja que hi ha instruments que ajuden més a l'aspecte d'autoregulació de l'aprenentatge (avaluació formativa i formadora) mentre que uns altres són més propis de la funció certificadora o quantitativa. Alguns dels instruments que ajuden a l'autoregulació, i que potser poden estar poc empleats en detriment dels controls o exàmens són:

- *Diari de classe*. Serveixen per a que l'alumnat expresse el que creu que ha après i també les seues dificultats. L'anàlisi del que diu permet al professorat identificar si reconeix l'objectiu del treball realitzat i quins són els obstacles que superar.

Moltes vegades serà més important regular aquestes percepcions que no els resultats de l'activitat en si.

Identificar els obstacles i els errors i trobar camins per a superar-los requereix temps per a l'autoreflexió, però aquest temps és el més útil per a que realment hi haja aprenentatge i, en canvi, no hi ha temps més perdut que ensenyar alguna cosa sense que la majoria de l'alumnat corregisca les seues dificultats.

De vegades es creu que això perjudica els i les estudiants que ja fan bé les activitats des de l'inici, però s'ha comprovat que també elles i ells milloren, sempre que el contingut treballat siga significatiu i s'estimule a aplicar-lo en la realització d'activitats complementàries més complexes.

- *L'informe Personal* o KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory). Els qüestionaris per a arreplegar els coneixements previs i la posterior reflexió sobre el que es necessita aprendre per a respondre a les qüestions; la visualització dels conceptes-clau de primer nivell a través de mapes conceptuals, que s'aniran completant a mesura que s'aprenen de nou; o, senzillament, converses en gran grup, sempre que es promoga que tot l'alumnat verbalitza les seues pròpies representacions i les pugui regular.
- *El portafoli* o la carpeta d'aprenentatge. Permet arreplegar les diferents activitats que fa l'alumnat al llarg de l'aprenentatge d'un tema, els seus objectius i les reflexions sobre el que encara no sap prou bé, què farà per a revisar els errors i què va millorant a mesura que avança en el coneixement. Inclou també els resultats de les activitats d'avaluació amb finalitat qualificadora i a partir de totes les dades arreplegades es dedueix la qualificació final que acredita els aprenentatges, que té la qualitat de ser molt transparent per a l'alumnat.

- *La Rúbrica*. És una matriu que explicita, d'una banda, els criteris de realització relacionats amb l'avaluació d'una competència (o de components de diferents competències) i, de l'altra, els criteris de resultats corresponents als diferents nivells d'assoliment, concretats en indicadors relacionats específicament amb la tasca d'avaluació.
- *Graelles d'observació*. Permeten obtenir informació de l'actuació de l'alumnat durant el procés d'aprenentatge de manera sistematitzada o espontània, sense interrompre el ritme de la classe. Poden ser utilitzades a nivell personal, pel propi alumnat entre si, o pel mateix professorat.
- *Autoavaluació i heteroavaluació*. L'alumnat necessita avaluar per a comprendre el propòsit general de tot allò que està fent. No és negatiu que també s'adonen de la diferència entre els uns i els altres, i que dins d'un mateix grup poden haver diferents intencions.

En el mateix sentit, segons paraules de Casanova (2011) “fins i tot en els casos en què s'haja modificat la metodologia i s'estiguen tenint en compte algunes diferències dels estudiants, un examen puntual, únic, igual per a tots, el que promou és l'homogeneïtat, ja que sobre la base d'un mateix nivell preestablert es jutjarà la vàlua del conjunt de la població escolar. Una avaluació que parteix de que tots els alumnes són iguals (és el que se sobreentén fàcilment quan s'avalua de la mateixa manera a tots), mai afavorirà l'atenció a la diversitat ni estimularà l'educació inclusiva” (p. 82).

Sens dubte, un dels grans dilemes de l'educació inclusiva és com conciliar un ensenyament que atenga la diversitat i els processos individuals d'aprenentatge, amb una avaluació igual per a tots. Es tracta doncs, d'una avaluació contínua, flexible i dinàmica, que acompanye tot el procés d'ensenyament-aprenentatge i tinga com a propòsit

fonamental proporcionar informació, a l'inici, durant i al final del procés, per a la presa de decisions (Murillo i Duk, 2012).

En aquesta línia d'estudi, Murillo i Hidalgo (2018), desenvolupen una investigació per conèixer què entén el professorat de Primària i Secundària per avaluació justa, si consisteix en una avaluació igual per a tot l'alumnat o és una avaluació diferent per a cada aprenent adaptada a les seues característiques. Així, es troben dues maneres d'entendre-la: la concepció igualitària i l'equitativa. Els resultats de l'estudi indiquen que és el context el que condiciona aquesta posicionament: els docents d'escoles ubicades en entorns favorables consideren que una avaluació justa ha de ser objectiva, quantitativa i transparent com a procés, en canvi, el professorat de centres situats en contextos més complexos, amb major diversitat d'alumnat, indiquen que l'avaluació justa ha d'adaptar-se a les necessitats, ser més qualitativa i mesurar el progrés real de l'alumnat.

Així, l'avaluació justa equitativa, es caracteritza per:

- Adaptar-se a la situació prèvia de l'alumnat, les seues característiques, necessitats, fortaleces i debilitats, i ofereix una informació diferenciada per a cadascú.
- L'avaluació és un element més del procés d'ensenyament-aprenentatge, per tant és formativa i contínua.
- És avaluació autèntica perquè valora a l'aprenent en situacions reals, pròximes i quotidianes.
- Els criteris d'avaluació s'ajusten a cada realitat, valorant i respectant la diversitat.
- És una avaluació competencial, integral, que fa ús d'una gran quantitat d'instruments d'avaluació (ja esmentats en línies anteriors).
- Valora la implicació, l'esforç i el progrés de l'alumnat al llarg del seu procés d'aprenentatge, i no tant el resultat aconseguit. (Hidalgo i Murillo, 2019, p.36).

D'acord amb els autors i subscriuint el seu punt de vista: "L'alternativa, possible i necessària, és una avaluació equitativa que considere, reconega i valore les diferències. Una avaluació justa equitativa que contribuisca realment a afavorir una educació més inclusiva i que, d'aquesta manera, porte cap a una societat més justa" (Hidalgo i Murillo, 2019, p.39).

En la mateixa línia que Jornet-Meliá (2010) en la seua definició d'avaluació educativa, Giné i Piqué (2007) postulen que els processos d'avaluació han de consistir a obtindre informació, analitzar-la, jutjar i prendre decisions, i això tant per part del professorat (que prendrà decisions de regulació dels processos d'ensenyament) com de l'alumnat (que durà a terme processos d'autoregulació encaminats a millorar els processos d'aprenentatge). Amb això, l'avaluació ha de servir per a prendre decisions, el seu efecte ha de ser constructiu i s'ha d'arribar a formular propostes de millora.

Si la inclusió educativa significa atendre la diversitat de l'alumnat a l'aula ordinària i, alhora, oferir les mateixes oportunitats, l'avaluació (certament juntament amb la resta de components curriculars) és un procés destacat per a no convertir aquestes diferències (d'interessos, de coneixements previs, de capacitats, d'habilitats, d'oportunitats, de ritmes...) naturals en els éssers humans, en desigualtats.

Per a les autores, l'avaluació, en qualsevol procés educatiu escolar, és un element clau que condiona de manera molt significativa altres components del procés d'ensenyament-aprenentatge i que ajuda o dificulta la posada en funcionament de recursos que afavoreixen la construcció d'aprenentatge.

Són molt clarificadores les set tesis que exposen Giné i Piqué (2007) per a desenvolupar processos d'avaluació amb plantejaments inclusius:

- Tesi 1. Avaluació i ensenyament són inseparables: l'avaluació ha de ser un procés continu que servisca per a proporcionar informació sobre el procés d'aprenentatge

- de l'alumnat i permeta prendre decisions de regulació de l'ensenyament, adaptant-la a les necessitats d'alumnes i alumnes.
- Tesi 2. L'avaluació ha de permetre identificar i remoure barreres per a fer accessible l'aprenentatge.
  - Tesi 3. L'avaluació requereix de la participació de tota la comunitat, no sols de l'alumnat: dissenyar els processos d'avaluació suposa respondre a qüestions com a qui s'avaluarà, què s'avaluarà, qui avaluarà, amb qui s'avaluarà, com s'avaluarà, per a què s'avaluarà, quan es farà i a què conduiran els resultats de l'avaluació.
  - Tesi 4. L'avaluació ha de ser negociada, no imposada, fent a l'alumnat copartípic i corresponsable del procés d'aprenentatge. Alumnat i professorat necessiten de l'avaluació.
  - Tesi 5. S'avalua la capacitat d'autonomia per a aprendre, més que la dependència.
  - Tesi 6. De l'avaluació única i homogènia a l'avaluació diversificada, flexible i continuada. Es deuen utilitzar tècniques d'avaluació distintes: proves i controls, tasques i projectes, actitud cap a l'aprenentatge, etc.
  - Tesi 7. Avaluem per a donar importància al fet d'aprendre. Deu permetre fer un seguiment personalitzat de l'alumnat i adaptar els continguts i les estratègies a les seues necessitats, i també per a informar la família i fer-la partícip.

### **1.6. Perfil de Competències del Professorat Inclusiu**

A l'octubre de 2009 s'inicia un projecte titulat *Teacher Education for Inclusion* de l'AENEEEI, per a desenvolupar-se durant tres anys, i dirigit a revisar projectes europeus de formació inicial del professorat en l'àmbit de l'EI, amb l'objectiu de destacar, enfortir i promoure marcs de referència, iniciatives i pràctiques que siguin considerades coherents amb la finalitat proposada.

Echeita<sup>14</sup> (2012) explica que entre els objectius i productes generats en aquest projecte, està el denominat “Perfil de Competències” d'un professorat inclusiu, contingut important per a les Facultats d'Educació que persegueixen el propòsit que tots els professors i professores recentment graduats dels seus estudis inicials, assumisquen que han de ser-ho de i per a tot el seu alumnat, ensenyant a tots ells a conviure en un món on es reconega i respecte la diversitat humana.

Segons el que explica l'autor, hi ha hagut dues influències molt importants en l'anàlisi i concreció de les competències necessàries per a un professorat inclusiu, és a dir, aquell que es preocupa pel desenvolupament de polítiques de centre i pràctiques d'aula que busquen articular amb qualitat i equitat la presència, l'aprenentatge i la participació de tot el seu alumnat, inclosos aquells més vulnerables als processos de segregació, fracàs escolar o marginació. Aquestes són:

1. La relativa al paper central que en aquesta perspectiva inclusiva juguen els principis ètics i valors educatius, influència que ha tingut en el treball del professor Tony Booth (Booth i Ainscow, 2011) un referent indiscutible.
2. Les concepcions sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge dels agents educatius en el procés d'inclusió educativa, destacant el constructe denominat “transformabilitat”, que Hart i Drummond (2010) han encunyat per a referir-se a l'articulació inclusiva de tals concepcions i que Florian i Linklater (2010), han desenvolupat donant lloc al que han denominat *Pedagogia Inclusiva*.

Les reflexions anteriors han portat a proposar un perfil de competències que s'estructura al voltant de quatre valors nuclears, dels quals es desprenen un conjunt d'àrees

---

<sup>14</sup>Gerardo Echeita ha participat com expert designat pel Ministeri d'Educació, junt a Pilar Pérez Esteve, consellera tècnica del Ministeri, essent coautors de l'Informe Nacional sol·licitat per l'AENEEEI.



de competència que articulen, en cada cas, els coneixements, procediments i actituds essencials que hauran de prodigar els futurs docents (AENEEEI, 2009). Els valors en qüestió són (veure la Taula 6):

- Valorar la diversitat de l'alumnat. Les diferències en l'aprenentatge són considerats un recurs i un valor educatiu.
- Donar suport a tots els i les aprenents. El professorat té altes expectatives sobre el rendiment de tot el seu alumnat.
- Treballar amb uns altres. La col·laboració i el treball en equip són essencials per al treball que tots els professors han de desenvolupar.
- Cuidar el desenvolupament professional personal. L'ensenyament és una activitat d'aprenentatge constant i el professorat ha de prendre la responsabilitat de la seua formació permanent, al llarg de la seua vida professional.

Rodríguez (2010) assenyala que els trets que millor caracteritzen als i les docents que aconsegueixen que els seus estudiants obtinguen millors resultats d'aprenentatge, són aquells que presten el temps escaient per fer una atenció individualitzada, ajusten l'ensenyament d'acord als coneixements previs, ritmes d'aprenentatge i interessos, proposen activitats desafidores i variades que afavoreixen la participació i interacció entre l'alumnat i utilitzen diferents activitats i instruments d'avaluació per a conèixer el progrés dels seus estudiants. És a dir, el i la docent que dona resposta a la diversitat de l'aula.

**Taula 6***Perfil de competències del docent inclusiu*

Valors fonamentals	Àrees de competència	
Fer costat a tots els alumnes	Promoure l'aprenentatge acadèmic, pràctic, social i emocional per a tots	Adoptar enfocaments d'ensenyament eficaços en classes heterogènies, basats en l'enteniment d'una gamma de processos d'aprenentatge i com secundar-los
Treballar amb uns altres	Treballar amb les famílies per a involucrar-les en l'aprenentatge de manera eficaç	Treballar amb altres professionals de l'educació, inclosa la col·laboració amb altres docents
Valorar la diversitat dels alumnes	Comprendre el significat d'educació inclusiva (p. ex., que es basa en la creença en la igualtat, els drets humans i la democràcia per a tots)	Respectar, valorar i considerar la diversitat dels alumnes com quelcom valuós
Comprometre's amb el desenvolupament professional	Ser professionals reflexius (és a dir, autoavaluar-se de manera sistemàtica)	Considerar la formació inicial de docents com la base per a l'aprenentatge professional continu

*Nota.* AENEEEI (2012)

Així, i seguint a Florian i Linklater (2010), en la pedagogia inclusiva el professorat amb concepcions basades en el principi de “transformabilitat”, es caracteritza per:

- Dona als estudiants la responsabilitat de triar les seues pròpies activitats d'Ensenyament/Aprenentatge sobre una proposta d'activitats seleccionades.
- Promou i ajuda a que el grup establisca les seues pròpies normes de classe.
- Contextualitza l'aprenentatge i les experiències del seu alumnat.
- Pregunta al seu alumnat fins a on volen arribar en el seu aprenentatge i com faran per a aconseguir-lo.
- Promou l'interés dels seus/es estudiants, i crea grups amistosos.
- Cuida l'autoestima del seu alumnat i l'anima a ser ambiciós en les seues metes d'aprenentatge.

- Creu que tot l'alumnat pot aprendre. Sempre creu en el potencial dels seus/es estudiants i en que podran millorar.
- Actua com a facilitador del coneixement si bé entén que és l'alumne/a qui ha de prendre la responsabilitat del seu propi aprenentatge.
- Anima als seus/es estudiants a triar el nivell de treball que ells poden escometre.
- Es mou entre diferents grups de treball depenent de si han acabat el seu treball o no. Permet al seu alumnat moure's entre diferents nivells i reforça la seua autoestima
- Considera que els i les alumnes poden aprendre uns d'uns altres i per això promou i facilita el treball en grup, basat en interessos, amistat, confiança, i fortaleces percebudes, etc., i amb aquells amb els quals crega que aprendria de forma més eficient.

A l'aula esperariem veure o sentir:

- Caixes amb propostes d'activitats, temes, projectes...
- Formes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu. Treball per parelles.
- Oportunitats de triar maneres d'aprendre. Converses sobre l'aprenentatge i soroll.
- Alumnes motivats pel seu aprenentatge i centrats en les seues activitats. Estimulació cognitiva i afecte.
- Portafolis o diaris que mostren el progrés individual de cada estudiant.
- Professorat experimentant i esforçant-se a usar diferents estratègies per a ajudar els seus/es alumnes a aprendre.

- Estudiants sent animats/des a provar diferents activitats. Aprenentatge actiu, aprendre fent.
- Avaluació entre iguals i autoavaluació.
- Estudiants que pregunten i interactuen amb uns altres buscant respostes.
- Molt de moviment orientat cap a facilitar que els alumnes puguin decidir a quin nivell treballar.
- Discussions amb els estudiants respecte al seu nivell de rendiment i sobre el que volen aconseguir.
- Discussió entre estudiants per a formar grups.
- Diferents espais de treball dins de l'aula en funció dels grups formats.
- Grups sociables en la mesura que els i les estudiants tenen l'oportunitat d'estar en una gran varietat de grups. Moltes converses i discussions sobre el treball grupal.
- Molts “grups mixtos” en termes de capacitat en els quals l'estudiant reconeix que hi ha companys amb més coneixements. (Florian i Linklater, 2010, pp. 375-376).

Per tal de fer possible i factible el 4t Objectiu de Desenvolupament Sostenible *Garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tots* per a 2030, tal i com es van comprometre els diferents estats membre en Declaració d'Incheon i Marc d'Acció, cal assegurar que tots els docents estiguen preparats per ensenyar a tot l'alumnat. Així doncs, la inclusió només serà possible si el professorat és agent de canvi i té els valors, coneixements i actituds necessaris perquè tot l'alumnat tinga èxit. Per tant, l'ensenyament inclusiu requereix que els docents tinguin altes expectatives per a tot l'alumnat, han de reconèixer

les experiències i habilitats de cada alumne, saber que la capacitat d'aprenentatge de cada alumne és il·limitada i obert a la diversitat. (UNESCO, 2020<sup>15</sup>).

Seguint a Lorenzo (2016), els canvis de la societat actual i els reptes que impliquen suposen la necessitat de reflexionar i revisar l'ensenyament superior que estan rebent els futurs docents o mestres en formació; cal que el professorat universitari canvie la manera tradicional de fer per a generar coneixements en els nous professionals de la docència que milloren el quefer docent i s'acompassi amb les necessitats de les escoles i de l'alumnat del segle XXI.

En la mateixa línia, per a Florian (2019) la formació docent de qualitat és vital per a l'ensenyament inclusiu, que ha d'abordar estratègies metodològiques i gestió de l'aula, equips multiprofessionals i mètodes d'avaluació de l'aprenentatge.

A l'estudi realitzat per la UNESCO (2020), es conclou que si bé és cert que molts països han avançat en determinades àrees, com ara preparar el professorat per donar suport a tots els i les estudiants, treballar amb altres, reconèixer el valor de la diversitat i implicar-se professionalment, també ho és que els sistemes educatius de tot el món s'enfronten al gran repte de proporcionar als docents les habilitats necessàries per donar suport a tots els i les estudiants i propiciar entorns de treball favorables.

Per tant, hi ha dues situacions que atendre:

1. La formació permanent. Els sistemes educatius de cada Estat han de garantir que la formació de docents i les pràctiques de suport estiguen en el centre dels plans per a establir sistemes d'educació veritablement inclusius, havent-se de prioritzar la formació entre parells i els intercanvis professionals, per exemple, mitjançant

---

<sup>15</sup> Informe de seguiment de l'Educació al món, elaborat per l'equip especial internacional sobre Docents per a Educació 2030.

comunitats d'aprenentatge, centres de recursos, connexions entre escoles ordinàries i especials, tutories i ensenyament en equip. Es deixa clar que els docents hauran de comptar amb suport. Així doncs, el professorat s'enfronta al repte de l'actualització dels seus coneixements per optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge des del prisma de la inclusivitat educativa, resultant necessària la formació en estratègies pedagògiques facilitadores de l'atenció a la diversitat de necessitats de l'aula (Sancho-Álvarez et al., 2015, p. 258)

2. La formació inicial. És necessària una formació en matèria d'inclusió que quede reflectida als plans d'estudi de les universitats. Es tracta d'interioritzar que l'ensenyament inclusiu és un procés que consisteix en accions i pràctiques que abasten la diversitat i creen un sentit de pertinença, arrelat en la convicció que tota persona té valor i potencial i ha de ser respectada. La formació dels futurs docents inclou els valors inclusius de tot el professorat i no només d'aquell que s'especialitza en necessitats educatives especials. Així mateix, és necessari que el professorat tinga les competències suficients per a facilitar una detecció precoç en tots els àmbits de desenvolupament competencial i, especialment, en la identificació de problemes específics, com, per exemple, la competència oral i comunicativa, perquè com assenyalen Sánchez-Delgado et al. (2015):

Un Sistema Educatiu inclusiu ha de respondre, en general, a la diversitat dels alumnes que acudeixen a les escoles i, en particular, als que presenten Trastorns de la Parla i/o Trastorns de la Veu [...] perquè són professionals que poden afavorir la detecció, diagnòstic i intervenció primerenca que millore/elimine les dificultats comunicatives dels xiquets o xiquetes (p. 252)

## **Capítol 2**

### **Panorama Internacional i Nacional**

#### **sobre Inclusió Educativa**





## **2.1. Del Concepte d'Integració al d'Inclusió Educativa**

La integració i la inclusió són dues maneres diferents d'atendre la diversitat i no s'han de confondre perquè suposen perspectives diferents d'anàlisi de la realitat educativa i en conseqüència plantegen diferents models de resposta.

En Anglaterra, l'any 1978 es publica l'Informe Warnock, on es formula el concepte de necessitats educatives especials (d'ara en avant NEE), que implica una nova manera d'entendre la integració dels alumnes amb discapacitat a les aules ordinàries. Aquest concepte entén que les dificultats de l'alumnat amb discapacitat tenen un caràcter interactiu entre les condicions personals i les contextuals i, a més, les dificultats són relatives, depenen de les particularitats de l'alumne en un moment concret i en un context determinat (Torres, 2010). Es trenca amb el domini del dèficit i es modifica la perspectiva d'anàlisi donant importància i rellevància al context, a les seues oportunitats i recursos sobre la deficiència i les limitacions, però es queda en un "model terapèutic" (Montobbio, 1995), rehabilitador, tal i com planteja Muntaner (2010).

Des d'aquesta concepció, la integració educativa es considera com un procés dinàmic i complex mitjançant el qual s'unifica l'educació especial i l'educació general en un context educatiu comú amb la finalitat d'oferir a tots l'alumnat els serveis educatius necessaris, en raó de les seues necessitats individuals (Arnaiz, 2003).

Així, la integració ha estat lligada a l'alumnat amb discapacitat o amb NEE i consisteix a complementar o donar suport a l'ensenyament dels alumnes amb dificultats. El professorat tutor és auxiliat per l'especialista que s'encarrega de l'alumnat amb NEE i en la majoria dels casos ha d'eixir de l'aula ordinària per a acudir a l'aula de suport, de tal manera que els enfocaments i les respostes han sigut essencialment compensatoris i/o correctius (Plancarte, 2017).

La integració té dues característiques clau que la defineixen: d'una banda, hi ha un model educatiu determinat, que acull als infants diversos, diagnosticats o categoritzats com de NEE; d'altra banda, es contempla que el problema està en l'alumne/a, que requereix actuacions especials i l'adaptació al sistema.

Aquest model d'atenció a la diversitat, ha demostrat les seues limitacions, pròpies d'enfocaments clínics (basats en diagnòstics i etiquetatge de l'alumnat) i d'especialització (professors de pedagogia terapèutica, compensatòria o especialistes) que ens porten a la discriminació i a la categorització innecessària de l'alumnat (Muntaner, 2010).

La inclusió se situa en el model social respecte a la discapacitat. Les barreres per a l'aprenentatge i la participació apareixen a partir de la interacció entre l'alumne/a i el seu context, per tant, l'enfocament del problema canvia des de ser una deficiència de l'alumne a ser la relació entre el funcionament d'aquest i l'entorn; ara és l'escola la que ha de donar resposta a la diversitat de necessitats de l'alumnat.

Per a Elizondo (2017), la *integració* suposa l'acceptació de la diferència, implica parlar d'alumnat amb NEE (posant l'èmfasi en la discapacitat); la resposta educativa habitualment és una pràctica segregadora en la qual l'alumnat ix de l'aula i llavors no pot participar del que allí es fa, però tampoc pot fer-ho quan està dins, perquè porta un currículum paral·lel i fa altres activitats diferents a la resta dels seus companys i companyes d'aula; els suports es realitzen fora de l'aula adaptant el currículum de forma individualitzada per compensar les dificultats que tenen els i les alumnes. Per contra, la *inclusió* suposa acollir la diferència, aprendre d'ella i normalitzar-la; implica parlar d'eliminar barreres a la participació, al progrés i a l'aprenentatge. Amb aquesta nova concepció no són les persones les que són discapacitades, sinó els contextos són discapacitants; la resposta educativa suposa la seua presència i la seua participació en la dinàmica de l'aula, obtenint assoliments al costat de tot l'alumnat perquè roman sempre a

l'aula. A la Taula 7 es mostra una comparativa entre ambdós models d'atendre a la diversitat.

### **Taula 7**

#### *Resum de diferències entre integració i inclusió educativa*

Integració educativa	Inclusió educativa
Se centra en l'alumne	Se centra en l'aula
Es basa en el diagnòstic	Resolució de problemes en col·laboració
S'elabora un programa individual	Estratègies per al professorat
S'ubica a l'alumne en programes especials	El suport es fa a l'aula ordinària

*Nota.* Elaborat a partir de Ponència sobre EI de Sala i Selga (2019, maig 11)<sup>16</sup>

En el model inclusiu, com indiquen Booth i Ainscow (2002): “La inclusió o l'educació inclusiva no és un altre nom per a referir-se a la integració de l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials, implica un enfocament diferent per a identificar i intentar resoldre les dificultats que apareixen en els centres” (p. 20), per a atendre a tot l'alumnat, que és divers.

Es tracta de reconèixer, admetre i acceptar, és a dir, normalitzar les diferències humanes, com un fet natural i inqüestionable amb el qual hem d'aprendre a conviure també a les aules i els centres educatius, en paraules de Muntaner (2010, p. 5), “aplicar la lògica de l'heterogeneïtat”, per això cal desenvolupar estratègies didàctiques adaptades a aquesta diversitat, que permeten incrementar la capacitat del professorat i del grup per a respondre adequadament a aquesta diversitat, sense necessitat de categoritzar ni classificar a l'alumnat. Es defensa una educació eficaç per a tots/es, sustentada en què els

---

<sup>16</sup> Seminari al Màster de Formació del Professorat de la Universitat Pompeu Fabra i la UOC.

centres educatius han de satisfer les necessitats de tots els i les alumnes, siguen quines foren les seues característiques personals, psicològiques o socials. Implica una visió diferent de l'educació basada en la diversitat, no en l'homogeneïtat, i on l'èmfasi es posa a desenvolupar una educació que valore i respecte la diferència enriquint els processos d'ensenyament i aprenentatge (Blanco, 2008).

Considerar l'educació a través d'una mirada inclusiva suposa passar de veure al xiquet/a com un problema a considerar que el problema el té el sistema educatiu, que no és capaç de donar una resposta de qualitat a la diversitat de necessitats de l'aula. Caldrà reorganitzar i millorar les escoles ordinàries i prestar major atenció a la qualitat, per garantir que tots els xiquets/es, sense excepció, puguen aprendre eficaçment (UNESCO, 2009).

Existeix un creixent consens internacional respecte a la inclusió com una màxima per a entendre l'educació i la societat, i això vol dir:

- L'assumpció de determinats valors que han de presidir les accions que pogueren dur-se a terme: reconeixement de drets, respecte per les diferències i valoració de cadascun dels i les alumnes. La inclusió és, abans de res, una qüestió de valors, encara que han de concretar-se les seues implicacions en la pràctica.
- El procés d'incrementar la participació de l'alumnat en el currículum, la cultura i en la comunitat, i evitar qualsevol forma d'exclusió en els centres educatius.
- Transformar les cultures, la normativa i la pràctica dels centres de manera que responguen a la diversitat de les necessitats de tot l'alumnat de la seua localitat.
- La presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat exposat a qualsevol risc d'exclusió, i no sols d'aquells amb discapacitat o amb necessitats especials, ja que ens referim a un plantejament nou de tot el sistema educatiu, com a única possibilitat d'aconseguir els objectius plantejats (Muntaner, 2010).

Ainscow (2003) identifica tres elements presents en totes les definicions d'educació inclusiva, els quals són:

1. La inclusió és un procés, una cerca interminable de formes més adequades de respondre a la diversitat.
2. La inclusió se centra en la identificació i eliminació de barreres.
3. La inclusió és assistència, participació i rendiment de tots els i les alumnes.

Seguint a Muntaner (2010), el model educatiu inclusiu ha de permetre gestionar amb equitat i atendre realment la diversitat de l'alumnat, requereix un replantejament global del sistema educatiu, ja que l'actual se sustenta i es justifica amb uns principis contraris, propis d'un model selectiu.

Aquest model suposa canvis substancials en diferents dimensions del sistema educatiu: a nivell curricular, a nivell metodològic i a nivell organitzatiu per a què l'alumnat amb diversitat funcional tinga realment igualtat d'oportunitats. Concretant aquestes mesures són les ja esmentades en el capítol 1 d'aquest treball: el Disseny Universal per a l'Aprenentatge, l'avaluació inclusiva, les metodologies actives, els grups de treball cooperatiu, interactius i heterogenis, la docència compartida, etc.

## **2.2. Panorama Internacional**

El model d'EI respon a un debat internacional iniciat en la Conferència Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, sota el plantejament de "Educació per a tots" (EPT) i que té en la Declaració de Salamanca (UNESCO, 1994) el seu punt de partida definitiu, en reconèixer que l'escola ordinària deu i pot proporcionar una bona educació a tot l'alumnat independentment de les seues diferents aptituds (Muntaner, 2010). Així, les polítiques dels organismes internacionals des de finals del segle XX han estat plenament favorables

i compromeses amb la qualitat i l'equitat de l'educació per a tots els infants i joves en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

En la Conferència Mundial sobre Educació Per a Tots, representants de la comunitat internacional (155 països, així com representants d'unes 150 organitzacions) es van posar d'acord a "universalitzar l'educació primària i reduir massivament l'analfabetisme per a finals de la dècada". A partir d'aquesta conferència va ser aprovada la Declaració Mundial sobre Educació Per a Tots, satisfacció de les necessitats bàsiques d'aprenentatge, la qual va emfatitzar que l'educació és un dret humà fonamental i va instar als països que intensifiquen els seus esforços per a millorar l'educació.

En la Conferència Mundial sobre les Necessitats Educatives Especials: Accés i Qualitat, es van aconseguir reunir 92 països i 25 organitzacions. En aquesta reunió s'aprova la Declaració de Salamanca de Principis, Política i Pràctica per a les Necessitats Educatives Especials (1994), document que reprén el principi d'integració i reconeix la necessitat d'actuar amb la intenció d'aconseguir "escoles per a tots". Es basa en el principi d'integració, respecte a que les escoles regulars han d'acollir a tots els xiquets i xiquetes independentment de les seues condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o altres. Considerant que cada xiquet té característiques i necessitats d'aprenentatge pròpies. Per a aconseguir aqueixos propòsits s'especifica que "els sistemes educatius han de ser dissenyats i els programes aplicats de manera que tinguen en compte tota la gamma d'eixes diferents característiques i necessitats" (Art. 2). En l'àmbit governamental s'insta als diferents països a "adoptar amb caràcter de llei o com a política el principi d'educació integrada, així com a donar la més alta prioritat pressupostària a la millora dels seus sistemes educatius perquè puguen incloure a tots els xiquets i xiquetes, amb independència de les seues diferències o dificultats individuals" (Art. 3).

En aquesta trobada es va instar a la comunitat internacional a cooperar econòmica i tècnicament amb els països per a donar suport de forma eficaç a la planificació, aplicació i avaluació d'una educació integradora per a l'alumnat amb NEE, així com donar suport a la formació dels mestres, l'intercanvi d'experiències i la investigació.

A partir de la Declaració de Salamanca es van suscitar un gran nombre de reunions nacionals i internacionals amb el propòsit general de tractar de promoure l'educació per a tots, la no discriminació, el respecte als drets humans i la integració de les persones amb NEE.

A partir d'aleshores, cada país en la mesura de les seues possibilitats ha realitzat accions, formulat declaracions i proclamat lleis que puguen ajudar a aconseguir els objectius planejats en la Declaració Mundial sobre una Educació per a Tots (1990).

L'any 2000 es van reunir novament la majoria dels països a Dakar per a avaluar els avanços dels objectius de l'Educació per a Tots. Com a dades objectives es van constatar que hi havia 113 milions de xiquets/es sense accés a l'ensenyament primari i 880 milions d'adults analfabets, a més d'existir discriminació respecte a l'educació de les dones, en relació al fet que era de menor qualitat que l'aportada al gènere masculí. Aquest Fòrum Mundial d'Educació va establir el Marc d'Acció a seguir i es van delimitar sis objectius bàsics a aconseguir abans del 2015. Alguns aspectes claus de la proposta “una Educació per a Tots” van ser accés, qualitat i equitat. Va ser precisament aquest Fòrum el primer a plantejar a nivell mundial la proposta d'EI (López, 2009). Posteriorment, en la Conferència Internacional d'Educació de Ginebra (2008) es considera que EI és el camí cap al futur.

La Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (2006) advoca per l'escolarització inclusiva, i l'OCDE (2007) afirma que les

circumstàncies individuals i socials no haurien de suposar un obstacle per a l'èxit educatiu. Es va plantejar el canvi de paradigma en els enfocaments que es tenien sobre la discapacitat en passar de considerar-ho amb base en un model mèdic a prendre en compte un model social en el qual les persones amb discapacitat són reconegudes com a titulars de tots els drets humans i es planteja amb claredat el model d'EI inherent al dret d'educació sense discriminació. La implicació més rellevant de la Convenció és l'exigibilitat del respecte de tots els drets humans i llibertats fonamentals per a totes les persones amb discapacitat. Es preveuen una sèrie de mesures de no-discriminació i d'acció positiva, que els Estats han d'implantar per a garantir que les persones amb qualsevol tipus de discapacitat puguin gaudir dels seus drets en igualtat de condicions que la resta de persones. Espanya va ratificar aquest tractat internacional al març de 2007, la qual cosa implica que els seus principis i l'articulat s'han convertit en drets exigibles en tot el territori espanyol.

L'any 2007 a la Unió Europea es va celebrar una Audiència sobre “Joves Veus: Trobada sobre diversitat i educació”, presentant la Declaració de Lisboa. Van ser els propis joves amb discapacitat els qui van reivindicar l'educació inclusiva com a model educatiu per a ells. En aquesta mateixa direcció es pronuncia la UNESCO (2009) a través de les directrius sobre polítiques d'educació inclusiva, fent seu el contingut de la Declaració de Salamanca (1994) i desenvolupant-lo.

L'Agència Europea per a les Necessitats Educatives Especials i l'Educació Inclusiva (AENEEEI, en avant) (2011) va actualitzar les seues recomanacions als governs dels països membres assenyalant els principis bàsics que han de presidir la política educativa en l'àmbit de EI.

En l'informe “Repensar l'educació” (2015) de la UNESCO, es revisen i desenvolupen aquestes directrius internacionals adaptant-les als nous reptes culturals,



socials, econòmics, científics i tecnològics del segle XXI, i es torna a insistir en el fet que l'EI és un pilar fonamental per promoure la inclusió social de totes les persones en tots els àmbits de la vida, des de la infància fins a la vellesa. També recorda que l'educació, com a bé comú, pot conformar valors i actituds per viure junts i disminuir les desigualtats i destaca el paper dels docents i educadors com a agents impulsors d'aquests canvis. El mateix informe conclou que l'educació ha de respondre a aquests reptes tenint en compte les múltiples visions del món i els sistemes de coneixement alternatius, a més de les noves fronteres en ciència i tecnologia, i també els avanços en neurociència i el desenvolupament en tecnologia digital.

En el context europeu, també l'any 2015, l'AENEEEI va definir la seua posició davant de l'EI en els termes següents:

La política que regula els sistemes d'educació inclusiva ha d'oferir una visió clara i una conceptualització de l'educació inclusiva com un enfocament per a millorar les oportunitats educatives de tot l'alumnat. Aquesta política també ha d'establir amb claredat que l'aplicació efectiva dels sistemes d'educació inclusiva és una responsabilitat compartida per totes les persones educadores, líders i prenedores de decisions. Els principis operatius que orienten l'aplicació de les estructures i els processos en els sistemes d'educació inclusiva han de ser els de l'equitat, l'eficàcia, l'eficiència i l'augment dels èxits de totes les parts interessades -l'alumnat, les seues famílies, les i els professionals de l'educació, les persones representats de la comunitat i prenedores de decisions- a través d'oportunitats educatives accessibles d'alta qualitat (AENEEEI, 2015).

Al mes de maig de 2015, en el Fòrum Mundial de l'Educació, es va aprovar la Declaració d'Incheon *Educació 2030: Cap a una educació inclusiva i equitativa de*

*qualitat i un aprenentatge al llarg de la vida per a totes les persones*, va assenyalar que la inclusió i l'equitat en l'educació són la pedra angular d'una agenda de l'educació transformadora, amb el compromís de fer front a totes les formes d'exclusió i marginació i centrar els seus esforços en l'accés, l'equitat, la inclusió, la qualitat i els resultats de l'aprenentatge, dins d'un enfocament de l'aprenentatge al llarg de tota la vida. També reconeix la importància de la igualtat de gènere per a aconseguir el dret a l'educació per a totes i tots i es compromet a donar suport a polítiques, plans i contextos d'aprenentatge en què es tinguen en compte les qüestions de gènere, així com el fet d'incorporar aquestes qüestions en la formació docent, en els plans i programes d'estudis i eliminar la discriminació i la violència per motius de gènere a les escoles.

En 2018 s'aprova en l'Estat espanyol el Pla d'Acció per a la Implementació de l'Agenda 2030 (Objectius de Desenvolupament Sostenible). Cap a una Estratègia Espanyola de Desenvolupament Sostenible. El 4t objectiu, de l'educació de qualitat, fa esment a l'EI quan s'al·ludeix a que la tendència és incorporar a l'alumnat amb NEE en els centres ordinaris dotant-los dels suports necessaris per a la seua inclusió efectiva tal com estableix la Convenció de Nacions Unides sobre els Drets de les persones amb discapacitat ratificada per Espanya l'any 2008.

En setembre de 2019 se celebra el Fòrum Internacional sobre Inclusió i Equitat en l'Educació: totes i tots els estudiants compten. El Fòrum, organitzat per la UNESCO en cooperació amb el Ministeri d'Educació de Colòmbia i la Ciutat de Cali, ha commemorat el 25 aniversari de la Conferència Mundial sobre Educació per a l'alumnat amb Necessitats Especials celebrada a Salamanca. S'indaguen reptes i estratègies per a superar les barreres persistents per als grups vulnerables i marginats i es fa referència al progrés cap als sistemes educatius que no deixen a ningú arrere, promesa de l'Agenda 2030 per al

desenvolupament sostenible. A continuació, a la Taula 8, es fa una síntesi amb les principals actuacions internacionals en favor d'una EI.

### **Taula 8**

#### *Principals esdeveniments internacionals en vers l'Educació inclusiva*

ANY	FITA
1948	Declaració Universal dels Drets Humans (Article 26)
1952	Conveni Europeu dels Drets Humans (Primer Protocol)
1966	Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals
1982	Programa d'Acció Mundial per a les Persones amb Discapacitat
1989	Convenció sobre els Drets del Xiquet
1990	Conferència Mundial de Jomtien (Tailàndia) sobre Educació per a Tots
1993	Normes Uniformes sobre Igualtat d'Oportunitats per a les Persones amb Discapacitat
1994	Declaració de Salamanca i Marco d'Acció
2000	Fòrum Mundial sobre Educació de Dakar
2006	Convenció de l'ONU sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat
2008	Ratificació per part de l'estat espanyol de la CDPD
2008	Conferència Internacional d'Educació de Ginebra
2009	Fòrum Europeu de la Discapacitat: educació inclusiva. Passar de les paraules als fets
2010	Conferència Mundial sobre Atenció i Educació de la Primera Infància (Moscou)
2013	Reial decret legislatiu 1/2013, pel qual s'aprova el Text Refós de la Llei General de drets de les persones amb discapacitat i de la seua inclusió social
2014	Conferència Mundial d'Educació per al Desenvolupament Sostenible
2015	Declaració Incheon (Corea): Educació 2030 (Veure la Figura 6)
2018	Informe de la investigació relacionada amb Espanya sota l'art. 6 del protocol facultatiu pel CDPD
2018	Pla d'Acció per a la implementació de l'Agenda 2030
2019	Fòrum Internacional sobre Inclusió i Equitat en la l'Educació

*Nota.* Adaptació i ampliació de Martínez et al. (2010)

**Figura 6**

*Objectius de desenvolupament sostenible (ONU, 2015)*



*Nota.* Cartell amb les icones dels 17 ODS (Nacions Unides)

**2.2. Panorama Nacional i Autonòmic**

En 1985 es va introduir per primera vegada a Espanya, el principi d'integració en educació amb l'entrada en vigor del Reial decret 334/1985 de 6 de març, d'ordenació de l'Educació Especial, que contemplava que “la institució escolar ordinària devia dotar-se d'uns serveis que incidiren en la seua dinàmica, amb la finalitat d'afavorir el procés educatiu, evitant la segregació i facilitant la integració de l'alumne disminuït a l'escola”. Tot seguit, en 1990, amb la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE) s'introdueix el concepte de NEE que comporta l'assumpció dels principis de normalització i integració, que en l'àmbit escolar ordinari suposa atendre de forma diferencial a l'alumnat amb discapacitat moderada o lleugera, i en els centres específics, a aquell alumnat amb major grau d'afectació.

Amb l'entrada en vigor de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE) es fa referència explícita al posicionament de la comunitat internacional respecte a l'educació, sumant-se a aquest sentir. Així, en el seu preàmbul expressa que la Unió Europea i la UNESCO, com a encarregada de promoure una educació per a tots, tenen

com a propòsit millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes educatius, a més s'ha plantejat facilitar l'accés generalitzat als sistemes d'educació i formació, la qual cosa suposa construir un entorn d'aprenentatge obert, fer l'aprenentatge més atractiu i promocionar la ciutadania activa, la igualtat d'oportunitats i la cohesió social.

En el títol preliminar, a l'article 1r, es redacten els principis de la present llei d'educació, destacant els següents:

- La qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, independentment de les seues condicions i circumstàncies.
- L'equitat, que garantisca la igualtat d'oportunitats per al ple desenvolupament de la personalitat a través de l'educació, la inclusió educativa, la igualtat de drets i oportunitats que ajuden a superar qualsevol discriminació i l'accessibilitat universal a l'educació, i que actue com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, amb especial atenció a les quals es deriven de qualsevol tipus de discapacitat.

Tot seguit, a l'article 2, es destaquen les següents finalitats de l'educació:

- El ple desenvolupament de la personalitat i de les capacitats dels alumnes.
- L'educació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals, en la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones i en la igualtat de tracte i no discriminació de les persones amb discapacitat.

La llei presta una especial atenció a la diversitat de l'alumnat en el seu títol segon, sobre l'Equitat en l'Educació, sent en el capítol 1r on defineix a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu (NESE), sent aquells que presenten: necessitats educatives especials -temporals o permanents- derivades de discapacitat o trastorn greu de conducta, dificultats específiques d'aprenentatge, trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat, altes

capacitats intel·lectuals, incorporació tardana al sistema educatiu i condicions personals o d'història escolar. És important destacar la indicació que l'atenció integral a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu s'iniciarà des del mateix moment en què aquesta necessitat siga identificada i es regirà pels principis de normalització i inclusió. En el capítol 2n s'al·ludeix a la compensació de les desigualtats en educació, derivades de factors socials, econòmics, culturals, geogràfics, ètnics o d'una altra índole.

La Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMQE), que modifica de forma parcial la llei anterior, en el seu preàmbul diu que només un sistema educatiu de qualitat, inclusiu, integrador i exigent, garanteix la igualtat d'oportunitats i fa efectiva la possibilitat que cada alumne o alumna desenvolupe el màxim de les seues potencialitats.

Destaca l'al·lusió directa que es fa en aquest preàmbul a l'alumnat amb discapacitat, quan se suma a l'Estratègia Europea sobre Discapacitat 2010-2020 aprovada en 2010 per la Comissió Europea, ja que aquesta millora en els nivells d'educació també ha de dirigir-se a les persones amb discapacitat, a les que se'ls haurà de garantir una educació i una formació inclusives i de qualitat en el marc de la iniciativa «Joventut en moviment», plantejada per la pròpia Estratègia Europea per a un creixement intel·ligent. A tal fi, es prendrà com a marc orientador i de referència necessària la Convenció Internacional sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat, adoptada per les Nacions Unides al desembre de 2006, vigent i plenament aplicable a Espanya des de maig de 2008.

Actualment, la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOMLOE) i que s'implanta de forma progressiva des del curs 2021-2022, es fonamenta en dues màximes:

- L'educació és el principal pilar per a garantir el benestar individual i col·lectiu, la igualtat d'oportunitats, la ciutadania democràtica i la prosperitat econòmica.

- La qualitat i excel·lència d'un sistema educatiu han de concebre's vinculades a l'equitat, la personalització de l'atenció educativa i l'autonomia dels centres amb rendició de comptes.

La LOMLOE suposa una actualització i adaptació de la LOE a l'actual normativa internacional sobre educació i deroga la LOMQE. S'estructura en un article únic de modificació de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE).

Respecta els mandats dels organismes internacionals que proclamen l'objectiu de aconseguir una educació de qualitat i per a tothom. Des de finals del segle XX en que es promulga aquest objectiu, les organitzacions i entitats supranacionals han anat plantejant metes educatives cada vegada més ambicioses, que s'han traslladat a les diverses situacions nacionals, i la LOMLOE així ho reflexa.

Entre els principis i els fins de l'educació, s'inclou el compliment efectiu dels drets de la infància segons el que estableix la Convenció sobre els drets de l'infant de les Nacions Unides (1989), la inclusió educativa i l'aplicació dels principis del Disseny Universal de l'Aprenentatge, és a dir la necessitat de proporcionar a l'alumnat múltiples mitjans de representació, d'acció i expressió i de formes d'implicació en la informació que se li presenta. L'objectiu últim d'aquests propòsits és reforçar l'equitat i la capacitat inclusiva del sistema, amb la qual cosa es fa efectiu el dret a l'educació inclusiva com a dret humà per a totes les persones, reconegut en la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat, ratificada per l'Estat espanyol el 2008, per tal que aquest dret arribe a aquelles persones en situació de més vulnerabilitat.

Amb la finalitat d'assegurar la qualitat educativa per a tothom, la cohesió social i la igualtat d'oportunitats, les administracions han de garantir una adequada i equilibrada

escolarització de l'alumnat amb NESE i han de disposar les mesures necessàries per evitar la segregació de l'alumnat per raons socioeconòmiques o d'una altra naturalesa.

S'estableixen els principis pedagògics per atendre les necessitats de l'alumnat, els quals han d'estar presidits pel principi d'inclusió educativa amb la finalitat d'atendre la diversitat de les necessitats de tot l'alumnat, tant del que té dificultats especials d'aprenentatge com del que té més capacitat i motivació per aprendre. Quan aquesta diversitat ho requereixca, s'han d'adoptar les mesures organitzatives, metodològiques i curriculars pertinents, segons el que disposa aquesta Llei, seguint els principis del Disseny Universal per a l'Aprenentatge, garantint en tot cas els drets de la infància i facilitant l'accés als suports que l'alumnat necessite. Per tant, cal una atenció personalitzada a l'alumnat i a les seves necessitats d'aprenentatge, participació i convivència; també es fa necessària la prevenció de les dificultats d'aprenentatge per tal de posar en pràctica mecanismes de reforç i flexibilització en l'organització de les àrees, els ensenyaments, els espais i els temps i es promouen alternatives metodològiques que tinguin en compte els diferents ritmes d'aprenentatge de l'alumnat, afavoreixen la capacitat d'aprendre per si mateixos i fomenten el treball en equip, a fi de personalitzar i millorar la capacitat d'aprenentatge i els resultats de tot l'alumnat.

Pel que fa al currículum pretén garantir una estructura al servei d'una educació inclusiva i d'acord amb l'adquisició de competències, que valore la diversitat. En cap cas hi pot haver discriminació per raó de naixement, origen racial o ètnic, sexe, religió, opinió, discapacitat, edat, malaltia, orientació sexual o identitat de gènere o qualsevol altra condició o circumstància personal o social. De forma transversal i mitjançant l'àrea d'educació en valors cívics i ètics, es presta una atenció especial a la reflexió ètica amb continguts referits al coneixement i respecte dels drets humans i de la infància, als que recull la Constitució Espanyola, a l'educació per al desenvolupament sostenible i la



ciutadania mundial, a la igualtat de dones i homes i al valor del respecte a la diversitat, fomentant l'esperit crític i la cultura de pau i no-violència.

En el cas de l'escolarització de l'alumnat amb NESE s'ha de regir pels principis d'inclusió i participació, qualitat, equitat, no-discriminació i igualtat efectiva en l'accés i permanència en el sistema educatiu i accessibilitat universal per a tot l'alumnat i s'ha de vetllar per una distribució adequada i equilibrada entre els centres escolars. S'han d'establir les mesures més adequades perquè les condicions d'avaluació s'adaptin a les necessitats de l'alumnat amb NESE.

També en l'etapa de la Secundària, s'han de tenir en compte les adaptacions del currículum, la integració de matèries en àmbits, els agrupaments flexibles, els desdoblaments de grups, l'oferta de matèries optatives, programes de reforç i mesures de suport personalitzat per a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu. Als estudis de Batxillerat i de Formació Professional, s'ha de prestar una atenció especial a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu. A aquests efectes s'han d'establir les alternatives organitzatives i metodològiques i les mesures d'atenció a la diversitat necessàries per facilitar l'accés al currículum d'aquest alumnat.

El Govern, en col·laboració amb les administracions educatives, ha de desenvolupar un pla perquè, en el termini de deu anys, d'acord amb l'article 24.2.e) de la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat de les Nacions Unides i en compliment del quart objectiu de desenvolupament sostenible de l'Agenda 2030, els centres ordinaris disposen dels recursos necessaris per poder atendre en les millors condicions a l'alumnat amb discapacitat. Les administracions educatives han de continuar prestant el suport necessari als centres d'educació especial perquè aquests, a més

d'escolaritzar l'alumnat que requerisca una atenció molt especialitzada, exercisquen la funció de centres de referència i suport per als centres ordinaris.

Així doncs, la finalitat d'aquesta llei no és sinó establir un ordenament legal renovat que augmente les oportunitats educatives i formatives de tota la població, que contribuísca a millorar els resultats educatius de l'alumnat i satisfaga la demanda generalitzada en la societat espanyola d'una educació de qualitat per a tothom.

En l'àmbit autonòmic valencià, també es troba aquesta mateixa evolució respecte de les normes que regulen l'atenció a la diversitat i les NEE. Així doncs, encara que s'han anat publicant ordres per regular l'atenció de l'alumnat amb NEE en centres ordinaris, des de la publicació i implantació de la LOGSE (1990), no ha estat fins el Decret 39/1998, de 31 de març, del Govern valencià, d'ordenació de l'educació per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials, quan s'estableix un marc normatiu propi de la Comunitat Valenciana sobre els aspectes relatius a l'ordenació, la planificació de recursos i l'organització de l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials temporals o permanents. Aquest tracta les mesures de caràcter pedagògic, organitzatiu i de funcionament per a l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials que s'escolaritzen en les etapes educatives obligatòries. Amb caràcter general, l'alumnat amb NEE serà escolaritzat en els centres docents de règim ordinari i només quan les necessitats dels alumnes no puguen ser adequadament satisfetes en aquests centres, amb el dictamen previ corresponent (Ordre de l'11 de novembre de 1994), l'escolarització es durà a terme en centres docents d'Educació Especial o en les unitats específiques d'Educació Especial. Aquest decret es desenvolupa mitjançant l'Ordre del 16 de juliol de 2001, per la qual es regula l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres d'educació infantil i educació primària i l'Ordre de 18 de juny de 1999, per la qual es regula l'atenció a la diversitat en l'Educació Secundària Obligatòria.

En el context de respecte als mandats educatius del organismes supranacionals, es troba el Decret 104/2018, de 27 de juliol, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià. Al seu preàmbul es justifica la necessitat apressant d'aquest marc normatiu autonòmic que en consonància amb el marc normatiu mundial, europeu i estatal, el dret a l'educació és el dret a l'educació inclusiva de qualitat. Des de la ratificació pels organismes i agències internacionals, la revisió del concepte de discapacitat, la multiculturalitat a les aules, el canvi de paradigma de la integració a la inclusió, es mostra la necessitat d'una revisió i d'un canvi de les cultures, les polítiques i les pràctiques educatives. La finalitat d'aquest és dirigir els seus esforços cap a la millora de la qualitat i l'eficiència de l'educació, conjugant qualitat i equitat, cohesió social i participació activa de la ciutadania, tal i com queda plasmat al seu preàmbul.

Al decret es defineix l'escola inclusiva com aquella que atén a tot l'alumnat, parant especial atenció a aquell que es troba en situació de major vulnerabilitat i en risc d'exclusió educativa i social per raó d'origen, ètnia, llengua, situació econòmica i social, gènere, orientació i identitat sexual, capacitat i competència, i que en interacció amb el seu context educatiu, pot estar sotmés a pressions excloents o que trobe barreres en l'accés, la presència, la participació i l'aprenentatge en els centres escolars.

Es reconeix que atendre la diversitat, és a dir, a tots i totes, suposa que l'alumnat té necessitats educatives que s'han d'abordar mitjançant mesures organitzatives, curriculars i metodològiques inclusives.

Es tracta de fomentar la igualtat d'oportunitats en l'accés, la permanència i la promoció en el sistema educatiu de tot l'alumnat i desenvolupar polítiques d'educació inclusiva.

L'EI s'inscriu en el principi d'accessibilitat universal: física, sensorial, cognitiva i emocional i, per consegüent, s'han d'adoptar les actuacions d'intervenció educativa adequades, efectives i eficients per a l'èxit escolar de tot l'alumnat.

Aquest desenvolupament normatiu del sistema i model educatiu valencià està en relació directa amb el model social de societats inclusives, justes i igualitàries, i amb el disseny de polítiques estratègiques inclusives, de cara a una societat més cohesionada.

A l'article 1r es redacta l'objecte del decret, que és regular el sistema educatiu inclusiu, i a més aconseguir que els centres docents es constituïsquen en elements dinamitzadors de la transformació social cap a la igualtat i la plena inclusió de totes les persones, en especial d'aquelles que es troben en situació de major vulnerabilitat i en risc d'exclusió. A l'article 3r, la diversitat s'entén en l'educació inclusiva com un valor que millora i enriqueix el procés d'ensenyament-aprenentatge; s'al·ludeix a un model coeducatiu, dins d'entorns segurs, saludables, sostenibles i democràtics; en contextos comuns i al llarg de tota la vida; sense discriminació i assegurant l'accessibilitat física, cognitiva, sensorial i emocional. A l'article 4, les línies generals d'actuació que caracteritzen el model d'escola inclusiva són "la identificació i l'eliminació de barreres en el context, la mobilització de recursos per a donar resposta a la diversitat, el compromís amb la cultura i els valors inclusius, i el desenvolupament d'un currículum per a la inclusió". És a dir: utilitzar metodologies actives, l'avaluació inclusiva i seleccionar i elaborar materials curriculars i didàctics que promoguen la interacció, permeten diversos nivells de participació i aprenentatge, utilitzen opcions múltiples de motivació, representació de la informació i expressió i respecten els criteris d'accessibilitat, igualtat, no-discriminació i sostenibilitat. La concreció d'aquest decret general d'educació, pel que respecta a la resposta educativa inclusiva es troba a l'Ordre 20/2019, de 30 d'abril, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els

centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià. Aquesta està dirigida a la totalitat de l'alumnat escolaritzat en els centres docents públics i concertats, des de la consideració que cada alumna i alumne té necessitats úniques que poden requerir una atenció singular en algun moment de la seua escolarització, i el fet que el sistema educatiu ha d'incloure i donar resposta a la diversitat existent en la societat i contribuir a eliminar les barreres del context que generen desigualtats, a més especial èmfasi en la resposta a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, l'alumnat amb necessitats de compensació de desigualtats i a aquell amb una situació de major vulnerabilitat i en risc d'exclusió. Aquesta resposta educativa s'organitza en quatre nivells: el 1r nivell el proporciona el centre educatiu i es dirigeix a tota la comunitat educativa i a les relacions del centre amb l'entorn sociocomunitari, el 2n nivell el proporciona la classe i es dirigeix a tot l'alumnat del grup-classe i el constitueixen les mesures generals programades per a un grup-classe que impliquen suports ordinaris, el 3r nivell de resposta el constitueixen les mesures dirigides a l'alumnat que requereix una resposta diferenciada, individualment o en grup, que impliquen suports ordinaris addicionals i el 4t nivell de resposta consisteix en totes les mesures dirigides a l'alumnat amb NESE que requereix una resposta personalitzada i individualitzada de caràcter extraordinari que implica suports especialitzats addicionals.

Amb tot, es continuen contemplant les adaptacions individuals significatives (ACIS) per a l'alumnat de nivell de resposta 4, en la mateixa línia de la integració escolar, quan cabria pensar que si s'aplica el Dissent Universal per a l'Aprenentatge que suposa

planificar tenint en consideració a tot l'alumnat, no caldria modificar aquesta programació amb posterioritat (Elizondo, 2016<sup>17</sup>).

### **2.3. La Inclusió Educativa de l'Alumnat amb NEE a l'Estat Espanyol i a la Comunitat Valenciana**

A partir de la revisió realitzada de les declaracions, tant dels organismes educatius nacionals i internacionals, en la investigació acadèmica i en la normativa, es podria pensar que a mesura que s'instaura el discurs de l'EI, des de la LOE (2006) fins l'actualitat, s'ha d'incrementar el nombre d'alumnes amb NEE en l'escola ordinària. Per tant, cal comprovar si el que s'expressa en l'esfera político-administrativa i acadèmica està en consonància amb la realitat de l'escola.

En la aquesta línia d'estudi, Núñez (2019) desenvolupa una investigació que analitza la presència de l'alumnat amb NEE (derivades de discapacitat) des de la Integració escolar fins a la Educació Inclusiva, recollint dades durant 3 dècades<sup>18</sup>. L'autora afirma que "en l'actualitat la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en els centres ordinaris s'ha estancat" (p. 86). Les dades indiquen que entre el curs 1985 i 1995 l'escolarització en centres ordinaris augmenta considerablement, frenant-se en la dècada següent y produint-se una regressió des de la publicació de la LOE (2006) fins 2014-2015. S'aprecia, que al contrari del que era d'esperar, l'escolarització en centres d'educació especial ha anat augmentat, a poc a poc, en paral·lel al desenvolupament del discurs inclusiu. Per tant, que la "cinquena part" (curs 2014-2015) de l'alumnat amb NEE estiga escolaritzat en centres (o unitats) específics, no pot considerar-se una situació

---

<sup>17</sup> Ponència al Congrés d'Educació Inclusiva a València, 14 i 15 de 2016)

<sup>18</sup>Anàlisi descriptiva utilitzant com a font principal les estadístiques publicades pel Ministeri d'Educació i Formació Professional.

d'excelsionalitat com hauria de ser segons s'indica a la normativa educativa i en el discurs acadèmic.

En aquest sentit, a la investigació realitzada per Alcaraz i Arnaiz (2020) sobre l'escolarització de l'alumnat amb NEE entre el curs 2006/7 i el 2016/17, basada en les dades estadístiques que proporciona el Ministeri d'Educació i Formació Professional (MEFP), s'observa que:

- El 2,7% de l'alumnat escolaritzat en Espanya té NEE i en la Comunitat Valenciana un 3,3%, sent una xifra un 42,1% superior a fa una dècada, possiblement pel major i millor diagnòstic.
- El 83,2% de l'alumnat amb NEE està escolaritzat en aules ordinàries en Espanya, i el 89,4% en la Comunitat Valenciana (curs 2016-2017).
- L'alumnat amb NEE escolaritzat en l'educació especial, tant en centres específics com unitats específiques en centres ordinaris, actualment és un 16,8% en l'àmbit espanyol i en la Comunitat Valenciana és un 10,6%, mostrant-se un increment d'alumnes amb NEE escolaritzat en modalitats no ordinàries a Espanya d'un 7,32% mentre que a la Comunitat Valenciana el percentatge d'alumnes matriculats en E.E ha disminuït un 12,5%.
- Respecte al nombre de centres específics d'educació especial, des del curs 2006-2007 fins el 2016-2017, a Espanya hi ha un 1,67 % menys, mentre que a la Comunitat Valenciana ha augmentat en 2.
- En relació al nombre de centres ordinaris que compten amb unitats específiques, s'observa que a Espanya ha hagut un increment del 99,59%. A la Comunitat Valenciana ha estat molt major, amb un augment del 252,08%.

Partint de que el nombre d'alumnes amb NEE és major actualment que fa 10 anys (7015 alumnes més), Alcaraz i Arnaiz (2020) conclouen que, si bé és cert que s'ha incrementat en la última dècada l'escolarització de l'alumnat amb NEE en aules ordinàries, també ho és que l'increment ha estat major en les aules d'educació especial. Dintre d'aquestes, l'increment major es dona en les unitats específiques ubicades en centres ordinaris, la qual cosa evidencia l'interés per l'administració d'apropar a l'alumnat amb NEE a les escoles ordinàries. Així, "aquest estudi mostra una bretxa entre els compromisos legislatius i documents oficials de l'Estat espanyol i el que ocorre en la pràctica" (p. 317).

A partir de l'anàlisi de dades estadístiques del MEFP, les dues investigacions anteriors conclouen el mateix: un nombre important d'alumnes amb NEE continuen escolaritzant-se en centres/unitats especial.

Des de instàncies internacionals es conclou el mateix: arran d'una denúncia interposada pel col·lectiu de persones amb diversitat funcional, en 2017 el Comitè de les Nacions Unides sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat investiga si es compleix la normativa sobre el dret a l'educació inclusiva i de qualitat per a tothom, i s'assenyala que:

El sistema educatiu espanyol perpetua un patró estructural d'exclusió i segregació dels estudiants amb NEE, que dificulta el seu accés a una educació inclusiva perquè, aquest alumnat queda enquadrat en un sistema educatiu paral·lel consistent en l'escolarització en centres d'educació especial o aules especials dins dels centres ordinaris.

Cal analitzar els motius pels quals l'EI no avança al ritme desitjable, però el que és evident són les diferències entre la teoria (discurs acadèmic i normatiu) i la pràctica (l'escola). Tal i com diuen Moliner et al. (2020), hi ha una gran desconexió entre el



coneixement que es desenvolupa en la investigació educativa (que sí es reflexa en la normativa actual) i el que s'aplica en el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula.

En paraules de Montánchez et al. (2015) encara que hi ha un reconeixement normatiu i formal, continuen havent aspectes per treballar: en primer lloc, les mesures dirigides cap a una educació de qualitat i equitativa precisen de major inversió i un canvi d'actitud, de bones pràctiques. En segon lloc, els principis, mitjans i fins educatius, en massa ocasions s'estableixen en funció de criteris contraris a la inclusió, que propicien situacions d'exclusió, segregació i discriminació.

Després del que s'ha presentat, cal esmentar que en desembre de 2020 s'ha publicat la LOMLOE (Llei d'educació estatal) i al juliol de 2018 es publicà el Decret valencià d'educació inclusiva i les conseqüents directrius que es deriven d'aquest, desenvolupades ambdues normes des d'un prisma eminentment inclusiu, la qual cosa fa pensar que han de servir com a revulsiu d'una educació inclusiva, equitativa i de qualitat.



## **Capítol 3**

### **L'Avaluació de Sistemes**



### **3.1. L'Avaluació Educativa**

S'entén per avaluació educativa el procés sistemàtic de cerca d'informació sobre una realitat educativa amb el propòsit de conèixer-la i comprendre-la i així emetre judicis de valor sobre aquesta, per a prendre decisions i afavorir la millora d'aquesta (Ramos, 2014). A la Taula 9 es mostren distintes definicions d'avaluació i d'avaluació educativa.

D'acord amb el present plantejament, es troba la següent definició del concepte d'Avaluació educativa, del Grup GemEduCo de la Universitat de València, la qual es mostra molt completa: “S'entén per Avaluació... un procés sistemàtic d'indagació i comprensió de la realitat educativa que pretén l'emissió d'un judici de valor sobre aquesta, orientat a la presa de decisions i la millora”. (GEM<sup>19</sup>, 2001-2004).

Fent una anàlisi de la definició, Jornet-Meliá (2007) destaca els següents aspectes:

- Es tracta d'un procés sistemàtic, és a dir, l'avaluació ha de ser un procés racionalment planificat, que s'implica en el desenvolupament de l'ensenyament, de manera que no pot entendre's com allò puntual, ni improvisat, desconnectat del disseny i desenvolupament de la docència.
- D'indagació i comprensió de la realitat educativa; en aquest sentit, l'element fonamental radica en l'acostament a la realitat per a conèixer-la adequadament i comprendre-la, de manera que no pot donar-se una avaluació de qualitat si no se sustenta sobre un grau de comprensió suficient de la situació educativa de l'avaluat.

---

<sup>19</sup> Grup d'avaluació i medició del dept. MIDE de la Universitat de València.

**Taula 9***Algunes definicions d'avaluació ordenades cronològicament*

Autor (any)	Què s'entén per avaluació?
Tyler (1950)	Un procés reflexiu, sistemàtic i rigorós d'indagació i de presa de decisió sobre una realitat situada en un determinat context.
Crombach (1963)	És el procés de recopilació i utilització de la informació per a prendre decisions.
Stufflebeam (1971)	El procés de dissenyar, obtenir i proporcionar informacions útils per a prendre decisions alternatives.
Tuckerman (1975)	El procés mitjançant el qual, les parts i els processos d'un programa s'examinen, per a veure si són satisfactoris amb referència als objectius establits.
Popham (1980)	L'avaluació educativa sistemàtica consisteix en un judici formal de valor dels fenòmens educatius.
De la Orden (1982)	Procés de recollida i anàlisi d'informació rellevant per a descriure qualsevol faceta de la realitat educativa i formular un judici sobre la seua adequació a un patró o criteri.
Mouse (1993)	El procés de determinació del mèrit o valor de les coses, consistint a col·leccionar dades, incloent valors rellevants i estàndards, cercant inconsistències en els valors, classificant malentesos i errades, rectificants fets falsos, distingint entre desitjos i necessitats, identificant dimensions rellevants de mèrits, trobant mesures apropiades a aquestes, validant els estàndards i portant a conclusions i síntesis adequades per a establir judicis de valor.
Zúñiga (1994)	Decisió sobre l'educació i el desenvolupament d'una acció a partir de criteris explícits i consensuats.
Jiménez (1997)	Procés ordenat, continu i sistemàtic de recollida d'informació quantitativa i qualitativa, que respon a determinades exigències.
Casanova (1999)	Recollida rigorosa i sistemàtica de la informació per a obtenir dades valgudes i fiables sobre una situació amb l'objectiu d'informar i emetre un judici de valor respecte a ella.
Mateo (2000)	El procés de reflexió sistemàtica orientada sobretot a la millora de qualitat de les accions dels subjectes de les intervencions dels professionals, del funcionament institucional o de les aplicacions a l'activitat educativa.
Lucas Múgica (2003)	Procés d'identificació, recollida i anàlisi d'informació rellevant que podrà es qualitatives i quantitatives, de manera sistemàtica, rigorosa, planificada, rígida, objectiva, creïble, fiable i vàlida per a emetre judicis de valor basat en criteris i referències preestablertes per a determinar el valor i el mètode de l'objecte educatiu.
Stake (2006)	Un procés consistent a trobar proves de qualitat per a després informar de la prova d'aqueixa qualitat a altres persones.

*Nota.* Adaptat des de Ramos et al. (2009)

- Que pretén l'emissió d'un judici de valor sobre aquesta; avaluar, en definitiva, requereix emetre un judici de valor, basat en criteris objectius que ens informen sobre la qualitat sobre l'objecte avaluat.
- Orientat a la presa de decisions; és la base necessària per a poder prendre decisions -de qualsevol tipus, siguen de millora (avaluació formativa) o de rendició de comptes (avaluació sumativa)-.
- I la millora; no obstant això, només pot entendre's que una avaluació és de qualitat, si permet identificar elements de millora en allò que s'avalua i com dinamitzar el procés de millora o innovació, és a dir, el caràcter formatiu s'identifica com un component fonamental per a qualsevol avaluació” (Jornet-Meliá, 2007, pàg. 4).

Finalment, un aspecte important que cal remarcar és que l'avaluació es realitza en un context d'acció, és a dir, cal prendre decisions en funció del diagnòstic de la situació i es prenen per a determinades finalitats, sobre la base tant del procés de l'avaluació, com dels resultats d'aquest. Es realitzen, doncs, estimacions de valor i es prenen decisions per a l'optimització tant dels resultats com dels processos.

Des d'aquest posicionament, i seguint amb Jornet-Meliá (2011) la investigació avaluativa, com a disciplina, ha de ser un instrument que permeta descriure la realitat per a comprendre-la i, en funció d'això, poder emetre un judici de valor per a identificar els elements de dinamització de la millora individual i/o social.

Tenint en compte l'anterior, és important fer referència als objectes d'avaluació i als àmbits o escenaris, al contingut específic dels diferents camps d'estudi de la investigació avaluativa. Concretament en educació es ressalten primordialment escenaris on es pot identificar la situació educativa, i on la investigació avaluativa pot oferir-nos respostes:

- *Escenari de l'educació formal*: que consisteix bàsicament en l'avaluació dels estudiants en diferents nivells educatius; avaluació de centres educatius no universitaris, avaluació de les institucions universitàries, avaluació del professorat, del sistema educatiu, avaluació de projectes o programes d'educació etc.
- *Escenari de l'educació no-formal*: avaluació de programes de formació, en qualsevol àmbit educatiu, avaluació de projectes socioeducatius, avaluació de programari educatiu, etc.
- *Escenari de l'educació informal*: que està descrit per tots els influxos educatius que, des de la societat, reben persones i col·lectius, però que es produeixen per fets que no tenen intencionalitat educativa.

D'altra banda, seguint a Jornet-Meliá (2009) es poden classificar els objectes d'avaluació d'acord amb una dimensionalització que ve determinada segons l'objecte d'avaluació, la finalitat de l'avaluació (Sumativa vs. Formativa) i el control d'aquesta (Extern vs. Intern), al qual es dirigeix el treball avaluatiu. En quant a l'objecte d'estudi trobem:

- *Les persones*: l'alumnat, professorat i altres agents involucrats en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Per exemple, quant a l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes, cal assenyalar que aquest, també denominat rendiment o acompliment de l'estudiant, és el tema per excel·lència objecte d'estudi, no sols des de l'avaluació educativa, sinó i, especialment, de la investigació en Pedagogia. L'avaluació *del professorat* és una altra de les àrees fonamentals a què fa referència aquesta categoria, integrant la labor del docent, al costat de la de l'alumnat, com a agents centrals del procés d'ensenyament-aprenentatge .



- Les *metodologies d'ensenyament i d'avaluació de l'aprenentatge*, com aquell que té com a objecte les estratègies o instruments de recollida de dades per a l'avaluació d'estudiants. Així, se sol parlar de diferents tipus d'avaluació (*tradicional*, aquella que s'enfoca des de l'aplicació de proves en format d'examen tradicional; *alternativa*, des d'un plantejament més formatiu de l'avaluació, on l'observació directa en l'execució o aplicació d'una altra mena de proves indirectes guien el procés d'avaluació, etc.).
- Les *organitzacions*, que inclouen a les *institucions educatives* (de qualsevol nivell o grau), així com al *sistema educatiu*. L'avaluació de centres educatius no universitaris constitueix un àmbit important per a l'avaluació en l'actualitat. Entre les preguntes a les quals ha de respondre una avaluació d'una institució educativa potser la més rellevant és quins factors són determinants perquè aporte una educació de qualitat.

Seguint a Benedicto (2013), la política educativa cerca claus de referència en els estudis sobre sistemes, sobre bones pràctiques, per a orientar la millora dels sistemes nacionals. Així, l'increment d'aquest àmbit, basat en la internacionalització de l'avaluació de sistemes, està tenint un gran impacte. Avui dia, la major part dels països, mobilitzats pels estudis de l'Organització de Cooperació per al Desenvolupament Econòmic (OCDE), o pels de l'Associació Internacional d'Avaluació (IEA) o pel Laboratori Llatinoamericà d'Avaluació (LLECE), entre altres, estan immersos en processos de revisió dels seus sistemes educatius.

- Els *elements de materialització de la intervenció educativa*, com tots aquells plans d'avaluació, que tenen com a objecte d'anàlisi un projecte o programa educatiu desenvolupat, un programa d'intervenció .

### **3.2. El Concepte d'Institució Educativa**

Es poden observar dues grans línies conceptuals (Jornet-Meliá, 2009) per a entendre què és la institució educativa:

- *L'escola com a unitat organitzativa del sistema educatiu*. La institució educativa ha d'estar al servei de les finalitats i expectatives socials (el que la societat espera rebre de l'Educació), per la qual cosa ha d'assumir i perseguir els seus objectius, la seua missió i valors fonamentals, des d'una posició de respecte a la diversitat personal i social.
- *L'escola com a centre d'ensenyament-aprenentatge*. Aquest enfocament, pot entendre's des de distintes perspectives: d'una banda, “com una organització formal i, per tant, que ha d'atendre diversos factors d'eficàcia i eficiència, tant en el seu funcionament global, com en el desenvolupament de les funcions concretes que realitzen els agents implicats (equips directius, professorat...), d'altra banda, com una comunitat educativa, és a dir, com un espai de relació interpersonal on conviuen un conjunt de persones, dins de certes regles i en relació amb unes finalitats determinades de caràcter pedagògic i també com una organització en continu procés de desenvolupament, que manté una estreta relació d'interdependència amb la comunitat a la qual ha de servir (context social immediat) i a la societat en general (context social mediat)” (Jornet-Meliá, 2009, pp. 183-184).

L'autor al·ludeix a les institucions educatives, com a organitzacions, a l'efecte de la seua avaluació. D'aquesta manera, les defineix com:

“La unitat organitzativa en què es produeix el fet educatiu i ha de concebre's com un sistema en el qual s'integren diversos factors:

- Personals (de tots els actors implicats).
- Organitzacionals dels recursos humans i materials (subjectes a consideracions d'eficàcia, eficiència, funcionalitat), a nivell individual, d'aula i d'escola.
- Relacionals amb el seu context social immediat, amb el mediat i amb el Sistema Educatiu del qual forma part”. (p.184).

Seguint el mateix estudi de Jorret-Meliá (2009), a la Taula 10 es mostren els tipus d'enfocaments sobre l'avaluació de les institucions educatives. Així, els plans o sistemes es poden classificar segons:

- a) L'objecte de l'avaluació: els extrems d'aquesta dimensió de classificació estan definits per “*Enfocaments holistes*” –o globalitzadors de l'avaluació- *versus* “*Enfocaments parcials*”.
- b) La finalitat de l'avaluació: diagnòstica, formativa i sumativa.
- c) El control de l'avaluació (Externa *vs.* Interna). En aquest aspecte, la posició actual és combinar tots dos tipus d'acció, de manera que el pla d'avaluació es beneficiï de tots dos enfocaments. Per això, en l'avaluació d'institucions educatives, predominen els enfocaments mixtos.
- d) L'enfocament metodològic de l'avaluació. Les posicions predominants en l'actualitat emfatitzen que es tinguen en compte les característiques de l'objecte a avaluar per a seleccionar l'enfocament metodològic; pot donar-se complementarietat metodològica. Tenint en compte les característiques i complexitat de l'objecte -i fenòmens- a avaluar en les institucions educatives, es deu abordar prioritàriament des d'enfocaments mixtos basats en la

complementarietat. Aquesta posició, és la descrita per Bericat (1998), i és la que es reflecteix en el treball de Jornet-Meliá (2009).

### Taula 10

#### Tipus d'enfocaments d'avaluació d'institucions educatives

HOLISTES	←→	PARCIALS
S'avalua l'Escola íntegrament		S'avalua algun aspecte: professorat, resultats d'estudiants...
Pretén aportar una visió global del centre, contextualitzada, informant d'insums, processos resultats i context		Pretenen aportar informació de la qualitat global del centre, a partir d'uns quants aspectes, generalment de resultats
Poden tenir caràcter organitzacional o sistemàtic.		Poden analitzar indicadors aïllats o les seues relacions.
Poden contemplar diversos efectes: eficàcia, eficiència i funcionalitat.		Solen estar limitats a l'efecte d'eficàcia.
RENDICIÓ DE COMPTES	←→	PERFECCIONAMENT/MILLORA
L'avaluació s'usa per a qualificar a l'Escola davant la societat, l'administració...		L'avaluació es realitza per a detectar els elements a millorar a l'Escola, així com els aspectes que es puguen dinamitzar per a promoure la innovació.
Són característics d'aquests usos: Escoles eficaces. Acreditació. Auditories. Gestió pública.		Són característics d'aquests usos: Programes de qualitat. Autoestudis. Enfocaments institucionals.
AVALUACIÓ EXTERNA	←→	AVALUACIÓ INTERNA
Es promou i dirigeix per autoritats externes a l'Escola. La realitzen especialistes externs a l'Escola.		Es promou i dirigeix per les autoritats de l'Escola o pel col·lectiu de professorat. La realitzen els propis implicats (professorat, família...)
L'Escola participa aportant informació (com a objecte i mostra d'estudi)		L'Escola participa en totes les fases de l'avaluació, des del disseny d'aquesta, la recollida de resultats, l'elaboració d'informes, etc.

QUANTITATIVA	←————→	QUALITATIVA
L'avaluació se centra en la comprovació dels efectes contrastats a través dels indicadors		L'avaluació se centra en la identificació dels elements deficitaris de l'Escola i en els aspectes que pugen dinamitzar-se per a la seua millora. És molt important el pla d'innovació que pot formar part del procés global definitiu d'avaluació
La Validesa es basa en la independència de l'avaluador i en el control de factors que afecten a a el validesa interna i externa de l'experiència.		La Validesa es basa en la triangulació d'informacions i en elements d'impacte, és a dir, de conseqüències de l'avaluació respecte a la millora i innovació.
En general inclouen: Indicadors basats en mesures estandarditzades. Indicadors basats en mesures d'opinió. Mesures múltiples (depenent dels efectes a controlar).		En general inclouen: Síntesi de processos participatius (entrevistes, panells, etc.) Qüestionaris d'opinió. Diversos elements de recollida d'informació (vinculats a processos de canvi)
Tipus d'estudi: descriptius ex-post-facto (bàsics, correlacions), explicatius (de tipus deferencial i quasi-experimentals), causals.		Tipus d'estudis, estudis de casos (caràcter etnogràfic).

*Nota.* Elaborat per Jornet-Meliá (2009, pp. 185-189).

La qualitat de la institució pot ser contemplada des de diverses perspectives, així, Harvey i Green (1993) i De la Orden (1999, 2009) presenten i reflexionen sobre cinc maneres d'entendre la qualitat. Jornet-Meliá (2009) les resumeix en:

- Qualitat com a fenomen excepcional. Noció tradicional: concepte elitista (no es comprova; es dóna o no es dóna a partir de l'opinió d'experts).  
Excel·lència: superació d'alts estàndard (relaciones inputs/productes).  
Satisfacció de requisits: control científic de qualitat; superació d'estàndards.
- Qualitat com a perfecció o coherència. Cultura de qualitat, centrada en tots els elements del procés. Qualitat total com a meta.

- Qualitat com a ajust a un propòsit. Funcionalitat, si compleix els propòsits per als quals es crea el servei.
- Qualitat com a relació valor-cost (o cost/benefici). Accountability, rendició de comptes, relació entre els costos i els productes o resultats.
- Qualitat com a transformació (canvi qualitatiu). Qualitat com a perfeccionament de la institució. Capacitat de transformar i dotar a la institució i als seus actors per a la seua pròpia transformació (pp.184-185).

Des d'un enfocament sistèmic, el concepte de qualitat institucional és el de qualitat de l'educació que comprèn les característiques o trets dels inputs o entrades, processos, resultats o productes i contextos educatius que la singularitzen i la fan distingir (Garduño,1999).

En la posició de González i Espinoza (2008), que es relaciona amb els efectes del model sistèmic descrit per De la Orden (1999, 2009), es contemplen tres enfocaments complementaris entre si:

1. El primer planteja la qualitat com a eficàcia: una educació de qualitat aconsegueix que l'alumnat aprenga (l'èmfasi està en les classes i l'aprenentatge dels estudiants).
2. En segon lloc, el concepte assenyala l'après en el sistema i el seu impacte individual i social (l'accent es posa en les necessitats de les persones i el seu desenvolupament en determinat context social).
3. Finalment, la qualitat es refereix als processos i mitjans que el sistema brinda a l'alumnat per al desenvolupament de la seua experiència educativa (el protagonisme és del context físic d'aprenentatge, el cos docent convenientment preparat, les estratègies didàctiques i instal·lacions suficients, entre altres).

L'avaluació contribueix genèricament a la millora qualitativa de l'educació, però a més com indica Casanova (1999), es pot afirmar que l'avaluació dels centres educatius és un requisit per a la millora de la qualitat de l'educació. Així, quan l'avaluació s'orienta cap a les institucions posa l'èmfasi en aspectes com ara els processos educatius, els mètodes didàctics, les relacions interindividuals i grupals, el clima escolar, la distribució i utilització dels recursos o el desenvolupament del currículum, per citar alguns d'ells.

Seguint a Benedicto (2013), la perspectiva de reflexió sobre la pràctica educativa constitueix el principal interès de l'establiment de processos avaluatius dins de les institucions educatives.

Entre les aportacions més rellevants que pot realitzar l'avaluació per a la millora qualitativa de l'educació, trobem les quatre següents:

- Coneixement i diagnòstic de les unitats d'acció del sistema educatiu.
- Conducció dels processos de canvi.
- Valoració dels resultats de l'educació.
- Millora de l'organització i funcionament dels centres educatius.

Tal i com s'ha assenyalat anteriorment, per a dur a terme l'avaluació de les institucions educatives, s'empren diversos models o enfocaments: els d'avaluació externa o auditories, els models d'autoavaluació o autoestudis i els models mixtos.

### **3.3. Les Avaluacions d'Aprenentatge a Gran Escala**

Les avaluacions d'aprenentatge a gran escala (AAGE) constitueixen una classe de prova estandarditzada a escala nacional o transnacional que ofereix una visió general sobre els resultats d'aprenentatge aconseguits per un grup d'estudiants en un any concret i en un determinat nombre d'àmbits d'aprenentatge.

En línies generals, les AAGE són utilitzades per les autoritats educatives per a determinar els nivells globals de resultats de l'alumnat i actualment es realitzen en més de la meitat dels països de tot el món.

Segons el Consell Australià d'Investigació Educativa (ACER) (2017), les AAGE han de ser sòlides des del punt de vista tècnic i seguir els principis científics de la psicometria i l'estadística, a més han d'incloure:

- Instruments contextuals correctament formulats.
- Processos de control de la qualitat lingüística en relació amb la traducció dels instruments.
- Procediments rigorosos de mostreig científic i una selecció de mètodes analítics adequats.
- Seguir un procés d'aplicació estandarditzat en què les dades han de recollir-se en condicions tècniques similars d'una manera eficaç i fiable, amb independència del context d'administració.
- Han de ser ètiques i equitatives i incloure a tota la població objectiu.

En la concepció actual de l'avaluació de la qualitat de sistemes educatius, els indicadors centrals solen ser els de producte o resultat educatiu: els nivells d'assoliment o acompliment que demostra l'alumnat en proves estandarditzades de rendiment, identificant-se un concepte de qualitat molt concret, específic, vinculat a la idea d'assoliment.

A més d'aquests indicadors predominants, existeixen altres contextuals, la finalitat dels quals és relacionar els resultats d'assoliment amb variables de context, per a millorar l'educació explicant els resultats (Jornet-Meliá et., 2012). Així doncs, els qüestionaris de context solen ser un instrument habitual que acompanya a les proves estandarditzades de



rendiment, encara que moltes vegades no estiguen dissenyats i desenvolupats per a complir eficaçment amb aqueixa funció.

La finalitat de les avaluacions de sistemes es presenta normalment com un mitjà d'anàlisi de la qualitat de l'educació que ofereixen els països, a fi de poder orientar la millora a través de polítiques educatives. Per tant, els col·lectius implicats en les avaluacions esperen trobar pautes concretes que els ajuden a millorar la realitat en les institucions educatives i a les aules, i el que es troben són classificacions i puntuacions mitjanes, en forma de rànquing, en lloc dels factors que expliquen las diferències d'acompliment entre els distints països.

En aquest marc, en moltes ocasions s'ha al·ludit a la falta d'utilitat de les avaluacions de sistemes, i això concerneix a la validesa (Jornet-Meliá, 2016).

Aquests estudis són una pràctica freqüent amb la qual els professionals i bona part de la societat estan familiaritzant-se. Exemples d'AAGE són l'Informe PISA (OCDE), TIMSS, PIRLS (tots dos de la IEA) entre d'altres.

### ***3.3.1. Propostes de millora de les AAGE***

Atenent al desajustat paper que estan tenint les avaluacions de rendiment nacionals i internacionals (Echeita, 2017) i seguint el treball de Jornet-Meliá (2014) i l'estudi de la UNESCO (2019)<sup>20</sup> que s'exposen ací de manera sintètica, es mostra un recorregut per aquells aspectes de millora (en paraules de l'autor "assignatures pendants") respecte de les AAGE.

En primer lloc, pel que fa al concepte de qualitat implícit, aquest està més pròxim als enfocaments centrats en els resultats exclusivament, sobre l'excel·lència educativa,

---

<sup>20</sup> *La promesa de las evaluaciones de aprendizaje a gran escala: reconocer los límites para generar oportunidades*, suposa una mirada crítica de la UNESCO respecte d'aquestes iniciatives.

que a altres plantejaments que permeten apreciar la manera que es produeix l'educació, i el seu impacte i rellevància real, com a mitjà de transformació personal i social.

Un pla d'avaluació de sistemes que volguera donar resposta a un plantejament en la línia de la segona proposta esmentada deuria: a) ampliar el concepte de resultat educatiu a àrees de tipus socioafectiu i d'inclusió social, i amb això permetre un acostament holista a la valoració de l'impacte i rellevància de l'educació, i b) emfatitzar l'anàlisi de les variables d'entrada, procés i context, i les seues relacions amb els resultats.

Des d'un plantejament d'aquestes característiques, l'equitat, per exemple, s'orientaria essencialment cap a l'anàlisi de si realment es creen oportunitats per a la igualtat en el sistema (processos) i no només en els resultats analitzats amb una única referència d'entrada (el nivell socioeconòmic i cultural familiar). Per això, hauria de basar-se en una orientació que permetera acostar-se a un enfocament d'avaluació de necessitats, tal i com ho defensa Tejedor (1995).

En el mateix sentit, la UNESCO (2019) considera que els resultats de l'aprenentatge no poden entendre's de manera aïllada o com l'única mesura vàlida de la qualitat de l'educació, sinó que ha de concebre's en relació amb altres dimensions pertinents, com els resultats a nivell social i els beneficis necessaris per a la cohesió social, variables procedimentals relatives al procés d'ensenyament i aprenentatge, i els entorns de l'aula i l'escola.

Per tant, si és vol prestar atenció a les dimensions de la qualitat de l'educació, les proves estandarditzades han d'entendre's en combinació amb indicadors qualitius i quantitius, amb altres formes d'avaluació, de tal forma que els resultats de l'aprenentatge no siguin l'únic aspecte al qual s'atén.

Altres aspectes que cal esmentar és que generalment es treballa amb subjectes que s'ajusten a la norma, excloent els casos amb dificultats d'aprenentatge, trastorns del desenvolupament o discapacitats.

D'acord amb la UNESCO (2017) les avaluacions han de ser inclusives, han de dissenyar-se de tal manera que siguin pertinents per al major nombre possible de membres de la població a la qual estan dirigides i de tal manera que oferisquen una resposta eficaç per a tot l'alumnat. Així, la mostra ha de reunir un grup representatiu d'alumnes amb independència de les seues qualitats específiques, com els seus orígens (socioeconòmics o altres), la seua ubicació geogràfica o el seu rendiment acadèmic.

D'igual manera, aquests principis d'equitat i inclusió tenen implicacions, entre altres coses, en relació amb la traducció i l'adaptació dels materials de les proves perquè s'adeqüen a grups de població diferents o perquè incloguen a xiquets/es amb necessitats especials.

Seguint amb les limitacions de les AAGE, s'arriba a la manera en què s'analitza el canvi educatiu. S'espera que les AAGE servisquen de fonament per a les prioritats i els programes dels encarregats de polítiques educatives i que contribuïsquen al debat sobre les polítiques educatives. Però quan les avaluacions no s'empren per a impulsar un canvi, el mesurament dels resultats de l'aprenentatge corre el risc de convertir-se en una fi en si mateix, és a dir, que l'acció política persegueix l'únic objectiu de repercutir en les xifres i millorar-les, en lloc d'aconseguir un canvi substancial a nivell estructural.

Altres aspectes de millora és el fet que els estudis avaluatius són bàsicament descriptius, els falta capacitat explicativa i claredat. La informació central sobre la qual se sustenta la valoració són les proves d'assoliment mentre que de les informacions contextuais rarament s'extrau el seu valor explicatiu. El potencial d'aquestes eines és molt

més ampli que la simple presentació d'informació. Així, poden contribuir a entendre quines esferes necessiten millorar i ajudar a determinar quines són les intervencions polítiques més adequades, propícies i eficaces.

A més, els informes que s'elaboren per a comunicar els resultats solen ser excessivament tècnics, com si es comunicara únicament a especialistes i en poques ocasions es realitzen informes diferenciats per a les distintes audiències implicades. Una avaluació que pretenga aportar resultats per a la millora hauria d'atendre de manera acurada aquests aspectes, així com incloure un apartat de recomanacions de millora que estigueren ben recolzades en els resultats obtinguts.

Com bé s'ha dit, l'aplicació d'aquestes proves de rendiment s'acompanya dels anomenats qüestionaris de context. Aquests són procediments de recollida d'informació sobre els subjectes, grups i centres als quals s'apliquen les proves i en alguns casos sobre el propi procés d'ensenyament aprenentatge. La informació que aporten, analitzada en paral·lel amb les proves de rendiment, pot resultar de gran utilitat per a explicar els resultats obtinguts i, per tant, per a sustentar les decisions sobre polítiques educatives. Però aquests instruments solen tenir deficiències en el seu disseny i validació, aspecte que s'aborda de forma detallada en el següent apartat (3.4) per la importància i vinculació amb la present investigació.

Amb tot, d'acord amb Jorret-Meliá (2014, 2016) i amb l'informe de la UNESCO (2019), les avaluacions de sistemes educatius, tant les que es realitzen a nivell nacional com a nivell transnacional (com, per exemple, els projectes PISA, TIMSS i PIRLS), s'han convertit en una important línia d'investigació i d'anàlisi amb gran efecte social i amb repercussió en les polítiques educatives a nivell local, nacional i internacional.

### **3.3.2. Sobre el Programa Internacional d'Avaluació d'Estudiants (PISA)**

En l'anàlisi metodològic sobre el Projecte PISA (OCDE, 1999)<sup>21</sup>. que realitza Jornet-Meliá (2016), es reconeix que entre les AAGE, aquest és un programa d'avaluació que ha actuat com a impulsor de la millora educativa. L'autor fa una descripció detallada dels seus trets:

- La Unitat d'Anàlisi (sobre la qual pretén orientar l'avaluació) és de caràcter internacional, sent el seu focus principal informar sobre el resultat diferencial dels sistemes educatius de diversos països, basat en l'anàlisi de les competències adquirides per l'alumnat de 15 anys en tres àrees fonamentals (Matemàtiques, Comprensió lectora i Ciències).
- El Domini Educatiu o Univers de Mesura, és la referència de metes educatives d'aprenentatges o competències que constitueixen l'objectiu final d'un sistema educatiu. S'estableix un plantejament cognitivista en el qual s'emfatitza la idea de competència, com a mostra d'utilització del coneixement adquirit fins a l'edat objectiu del projecte, per a la resolució de problemes o ús de la informació habitual en la vida quotidiana.
- La població objecte d'estudi, en tots els casos, és una mostra estadísticament representativa dels països que s'integren per a la realització de cada informe. Per tant, es tracta d'un estudi mostral.

La metodologia que s'utilitza per al disseny d'aquesta mena de proves, és la del mostreig matricial: es dissenya un marc conceptual que defineix la competència a avaluar,

---

<sup>21</sup> PISA, *Programme for International Student Assessment*, contribueix a avaluar de manera sistemàtica el que els joves saben i són capaços de fer en finalitzar la seua Educació Secundària Obligatoria (ESO) en més de 80 països del món. Espanya ha participat, des de la seua primera edició en 2000.

identificant els components fonamentals de les característiques de la competència objecte d'avaluació, es dissenyen els ítems, de manera que normalment es genera un banc molt nombrós d'ells, perquè la finalitat és poder representar de manera adequada la competència a avaluar, per la qual cosa aplicant una quantitat reduïda d'ells, es pot realitzar una inferència –amb cert nivell d'error- sobre el comportament que tindria l'alumnat en el conjunt d'ítems. Així, l'objectiu no és valorar individualment a l'alumnat, atès que cada estudiant respon a un conjunt de quadernets diferents, sinó poder inferir un nivell d'assoliment representatiu de diferents estrats mostrals.

En totes les edicions del Projecte PISA, des de l'any 2000, s'han inclòs qüestionaris de context, per a recollir informació sobre variables i/o indicadors d'entrada, procés i context. Es prenen com a fonts d'informació: l'alumnat, professorat, equips directius i famílies.

Com ja s'ha esmentat, per al Projecte PISA l'objectiu de l'avaluació és comprovar el nivell de competències adquirides per l'alumnat de 15 anys (en finalitzar l'educació obligatòria) per al seu desenvolupament en la societat.

Des del posicionament de la crítica constructiva, Jornet-Meliá (2016) analitza la manera en que s'està valorant la qualitat dels sistemes educatius en l'avaluació a gran escala que es fa al projecte PISA. Aquest model d'avaluació de l'educació, implica un concepte de qualitat basat en el concepte d'excel·lència, ja que es prenen com a referència els assoliments de l'alumnat i es dona per descomptat que, a major nivell mitjà de les puntuacions obtingudes pels subjectes de cada país, millor és el sistema educatiu d'aquest.

No obstant això, las legislacions educatives de qualsevol país solen ser més ambiciosos, emfatitzant com a objectiu del sistema educatiu la formació integral de la persona i les seues conseqüències per al desenvolupament humà i la transformació social. Per la qual cosa, si només es representa el producte d'un sistema educatiu a partir dels

assoliments mostrats en proves estandarditzades externes en tres competències, no es pot donar resposta a si un sistema compleix amb els objectius psico-socioeducatius que representen millor la formació i desenvolupament humà, ja que no estan presents.

Així, es pot assenyalar que PISA aporta informació sobre l'eficàcia quant a l'assoliment de resultats en les competències avaluades.

Alhora, de manera subsidiària, a partir de les aportacions que permet l'anàlisi estadística de dades s'introdueix l'anàlisi sobre l'equitat del sistema que es basa en la comparació de la variància intracentres i intercentres i les seues relacions amb el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies dels centres inclosos en l'estudi.

Per tant, es tracta d'una anàlisi d'assoliments guiats des del concepte d'excel·lència, i no d'una anàlisi sobre com es produeixen els processos educatius als països i l'impacte i rellevància que pot tenir l'educació en cada país (Jornet-Melià et al., 2015). Podria sorprendre que plantejaments, que la pròpia OCDE valora com a recomanables per al desenvolupament de l'educació, com els enfocaments inclusius, no es valoren en el programa PISA. Per tant, es tendeix a deixar de costat una gran varietat de dimensions de l'aprenentatge que són importants per als múltiples propòsits de l'educació, sent necessari considerar altres dimensions diferents dels resultats de l'aprenentatge, com per exemple, el foment de comportaments associats al desenvolupament sostenible des del punt de vista social i ambiental, la ciutadania mundial, la convivència i la diversitat.

Comprendre les múltiples dimensions relacionades amb l'alumne, el docent, l'escola, el sistema educatiu i els contextos econòmic, social i polític és primordial per a avaluar la qualitat de l'educació (UNESCO, 2019).

Amb tot, si els resultats de l'alumnat espanyol i en concret del valencià, són inferiors a la mitjana, això ens indica que “alguna cosa no va bé” en el procés d'ensenyament aprenentatge. En principi el fet de que les qüestions de PISA siguin competencials (de resolució de problemes) no deuria ser un entrebanc, ja que la normativa educativa espanyola descriu un currículum per competències. Calen més explicacions, és necessària una anàlisi d'altres variables que aporten informació concreta, contextualitzada, de dimensions com la metodologia docent, l'avaluació, l'atenció a la diversitat, els aspectes socio-emocionals i altres.

Si es parteix que la qualitat d'un sistema educatiu no pot representar-se únicament pels resultats de l'alumnat, han d'analitzar-se variables d'entrada, procés i context dels sistemes de cada país, i enfocar l'anàlisi de la funcionalitat del sistema educatiu en cada cas.

Per a realitzar aquest estudi complet sobre la qualitat de l'educació, es requeririen molts més mitjans i podria resultar inviable des de l'OCDE. Per la qual cosa, si es vol aprofitar la informació del projecte, haurien de ser les Institucions nacionals les qui assumiren aqueixa labor. Des d'un plantejament sistèmic:

“L'equitat, per exemple, s'informaria a partir de les variables de processos, però s'orientaria essencialment cap a l'anàlisi de si realment es creen oportunitats per a la igualtat en el sistema (processos) i no sols en els resultats analitzats amb una única referència d'entrada (el nivell socioeconòmic i cultural familiar). Deuria basar-se en una orientació que permetera acostar-se a un enfocament d'avaluació de necessitats (en el sentit en què el proposa Tejedor, 1995)” (Jornet-Meliá, 2014, p. 119).

Un altre element que considerar és que l'alumnat enquestat és en tot cas normotípic, és a dir, no s'inclouen persones amb discapacitats o dificultats o trastorns



d'aprenentatge identificats; el que implica que es treballa sense tenir en compte als grups vulnerables sobre els quals l'educació hauria de mostrar especialment el seu potencial de canvi, tal i com s'ha comentat en l'apartat anterior.

Aquest és altre exemple de que no s'analitzen variables tan importants com les metodològiques i didàctiques, la tecnologia, l'atenció a la diversitat funcional, etc. que són necessàries per a fer una EI, tal i com es promou des de l'UNESCO, l'OCDE i AENEEEI.

Partint de que la vulnerabilitat personal va més enllà de la socioeconòmica, que normalment és la que es considera per a referir-se a grups vulnerables, és fa necessari analitzar la capacitat del sistema educatiu com a element d'inclusió des de l'estudi dels processos que es posen en marxa per a atendre aquesta mena d'alumnat i, en tot cas, també dels resultats que s'obtenen amb els programes d'atenció a la diversitat que es posen en marxa per a ajudar-los a superar les seues dificultats (Booth i Ainscow, 2000).

El món és divers, i el coneixement també. Un programa d'avaluació que no incloga la diversitat, a més de tenir dèficits en quant a la validesa de l'avaluació, potencia la globalització del coneixement i exclou la diversitat (Jornet-Meliá, 2016) i corre greus riscos a caure en la falta de justícia i equitat en l'avaluació. Pel que sembla, es cau en contradicció quan es proclama una educació per a tots/es i de qualitat, i alhora es fa una avaluació homogènia, basada en el rendiment (resultats). Per això, un repte important per al projecte PISA i per a qualsevol projecte d'avaluació internacional és promoure accions de reconeixement de la diversitat.

En síntesi, des d'una perspectiva conceptual, la diversitat sociocultural és un bé de la humanitat i no un problema. Els estudis internacionals haurien de comprometre's a

conciliar les perspectives locals amb les referències internacionals, i que aquestes últimes no suposen un perill sobre una progressiva disminució de la diversitat.

Seguint amb Jornet-Meliá (2016), respecte a les aplicacions del Projecte PISA com a programa d'avaluació, ressaltem tres aspectes que poden afectar el millor aprofitament dels seus resultats:

1. En primer lloc, cal assenyalar que inicialment i, possiblement derivat del seu origen com a estudi d'indicadors, el seu caràcter principal és descriptiu, és a dir, descriu els nivells d'assoliment aconseguits per l'alumnat de cada país, però no s'emfatitza l'estudi dels factors que puguen explicar-los. La manca d'estudis explicatius (si bé s'ha anat pal·liant progressivament a través de la història del projecte), fa difícil que es pugui comprendre per què s'obtenen determinats nivells i no uns altres. L'escassetat d'estudis explicatius limita sens dubte la seua utilitat, al no afavorir la comprensió dels resultats. És cert que, tant des de l'OCDE, com des dels instituts nacionals i per part d'investigadors educatius independents, s'han anat realitzant estudis explicatius.
2. En segon lloc i sens dubte, el projecte PISA està dissenyat per a satisfer una visió macroanalítica i no meso, ni microanalítica. No obstant això, els col·lectius implicats en l'educació (des dels legisladors i polítics fins al professorat) esperen trobar un major nombre de respostes en el projecte per a la millora de l'organització educativa en general i de la pràctica docent en particular (Jornet-Meliá et al., 2014).
3. En tercer lloc i per finalitzar, en relació amb el disseny i validesa de PISA, com a projecte d'avaluació, cal assenyalar que la comunicació de resultats és possiblement una de les àrees en què fa falta una revisió més profunda ja que la manera en què transmet els seus resultats és equívoca. Especialment, cal destacar

L'ús de rànquings com pràctica avaluativa per a la comunicació de resultats ha sigut rebutjada per molts especialistes en avaluació (Martínez-Rizo, 2016).

En paraules de Jornet-Meliá (2016):

En un món divers i complex, definit per les desigualtats en oportunitats de desenvolupament, una informació aportada com a rànquing tan sols aporta visions errònies que aviven els debats polítics mal informats i que no contribueixen a orientar processos de millora. La competitivitat, que no la competència, és el que en tot cas estimula una forma de transmissió de resultats d'aquest tipus. (p.13).

És clar que amb la informació que s'aporta és molt difícil, per no dir impossible, realitzar recomanacions de millora, quan hauríem d'entendre que una avaluació que no aporte aquest tipus d'informacions és de poca utilitat.

Per tot l'exposat, es pot dir que el projecte PISA és millorable, però precisament per l'impacte sociopolític que ha tingut, presenta un valor que no han aconseguit altres projectes, siguen nacionals o internacionals: situar a l'educació en el centre de la preocupació social i política.

Així, s'entén que el Projecte PISA és en si mateix una oportunitat per al diàleg internacional. Per aquest motiu estimem necessari que en la millora del projecte es concilien en major grau les característiques que s'orienten des de l'OCDE amb les que puguen resultar funcionals per a cada país. Es tracta de que eixa informació en forma de classificació internacional siga de profit per a que els diferents països puguen detectar les carències i millorar els resultats. Amb açò, es proposa que siguen les agències nacionals les que col·laboren i tots plegats inicien un diàleg que permeta trobar solucions que ajuden a superar alguns dels problemes ací esmentats.

### **3.3.3. Relació entre les AAGE i l'Agenda d'Educació 2030**

L'Agenda Educació 2030 ha sigut essencial per a consolidar l'atenció prestada a les avaluacions i els resultats de l'aprenentatge, la qual cosa ajuda a concebre les AAGE com un factor indispensable per a realitzar un seguiment de l'aprenentatge i de l'avanç cap a les metes noves per a orientar i fomentar les iniciatives normatives i, en última instància, possibilitar l'assoliment de l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible 4 (ODS 4), que tracta de “garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tots” (UNESCO, 2016, p. 7).

Com s'indica en la Declaració d'Incheon de 2015, l'Agenda Educació 2030 s'inspira en una visió humanística de l'educació i el desenvolupament, basada en els principis del respecte pels drets humans; la justícia social; la inclusió; la protecció i la diversitat cultural i lingüística. Reafirma el principi de l'educació com un bé públic, un dret humà fonamental i bàsic per a garantir els altres drets. L'educació en l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible ha redirigit l'atenció cap a l'equitat i la inclusió, a més de cap a la qualitat i la rellevància de l'educació com a part d'un enfocament d'aprenentatge al llarg de tota la vida.

Des d'aquest plantejament, les AAGE haurien de contribuir a complir els compromisos per a 2030 d'assegurar un aprenentatge inclusiu, igualitari i de qualitat per a tots. Les dades que proporcionen sobre l'aprenentatge també han de ser mecanismes de seguiment destinats a mesurar l'avanç cap a la consecució del ODS 4, en el pla mundial, nacional i regional.

No obstant això, també persisteix la preocupació pel fet que la major atenció prestada al mesurament dels resultats de l'aprenentatge pugui influir en la política i la pràctica educativa d'una manera que podria resultar perjudicial i contrari al ODS 4. Algunes d'aquestes preocupacions es deriven de les característiques inherents al disseny

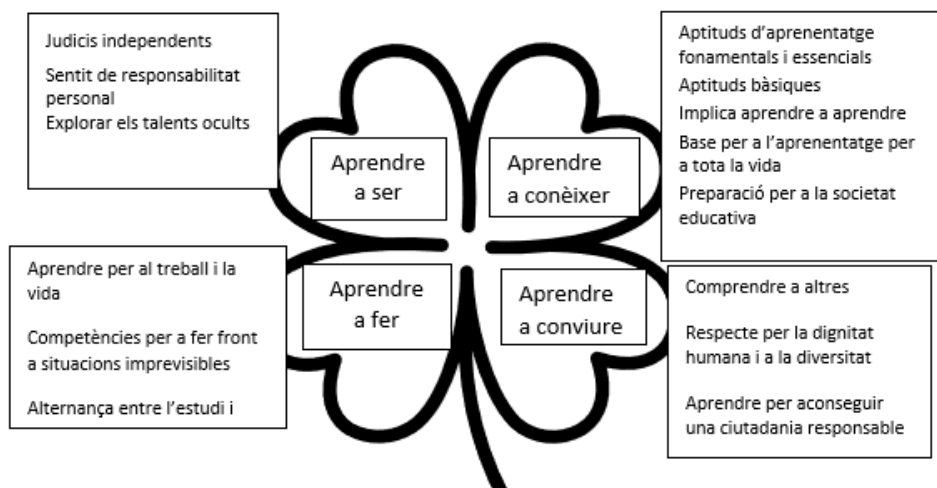
de les AAGE, mentre que unes altres d'elles es deuen a les possibles anàlisis, interpretacions i usos correctes (o incorrectes) de les dades reunides.

Cal recordar que l'educació compleix múltiples propòsits tant per a les persones com per a les comunitats. L'educació no comporta només l'adquisició d'aptituds bàsiques i professionals, coneixements i competències generals, sinó també el desenvolupament de valors de respecte a la vida, a la dignitat humana i a la diversitat cultural, necessaris per a l'harmonia social en un món caracteritzat per la diversitat (UNESCO, 2015).

Subscrivint la rellevància dels quatre pilars de l'aprenentatge de Delors (1996), aquest és un procés complex d'adquisició o desenvolupament de coneixements, aptituds, actituds i valors subjacents. Els quatre pilars de l'aprenentatge (UNESCO, 1996) recullen un enfocament integrat per a l'aprenentatge: aprendre a conèixer, a fer, a ser i a viure junts (vegeu la Figura 7).

### **Figura 7**

*Els quatre pilars de l'educació de Delors.*



*Nota.* Elaboració pròpia a partir de UNESCO (1996).

Es corre el perill de desatendre importants àmbits de l'educació de qualitat, com lluitar per l'equitat, garantir entorns d'aprenentatge adequats i eficaços, comptar amb docents qualificats i ampliar les seues capacitats, vetlar per la rellevància dels plans d'estudis i oferir un lideratge sòlid a les escoles.

Aquestes avaluacions es concentren en un nombre limitat de matèries i capacitats, en concret, en esferes de l'aprenentatge que es poden mesurar amb facilitat i permeten realitzar comparacions al nivell de sistema o entre diferents països, o que es consideren aptituds bàsiques per a continuar aprenent en altres àrees, sent un aspecte intrínsec al seu disseny deixant de banda els diferents propòsits de l'educació i les dimensions de l'aprenentatge i, de manera implícita, els principis essencials dels compromisos de l'Agenda Educació 2030.

L'Agenda Educació 2030 exposa clarament el seu compromís amb l'equitat i la inclusió, considerades les pedres angulars d'una agenda que aposta per la transformació educativa i social. Per tant, s'espera que les avaluacions siguin inclusives, que estiguen dissenyades de tal manera que siguin adequades per al major nombre de població a la qual estan dirigides i de tal manera que oferisquen una resposta eficaç per a tot l'alumnat. Per això, s'espera que la mostra d'alumnes no excloga intencionadament a determinats grups com, per exemple, les persones amb discapacitat.

Garantir aquests principis d'equitat i inclusió suposa traduir i adaptar els materials de les proves a fi d'adequar-los als diferents grups de població o als xiquets/es amb necessitats especials.

### **3.4. Els Qüestionaris de Context**

Els qüestionaris de context tenen sentit en el marc de les avaluacions de sistemes, perquè a partir d'ells se suposa que pot abordar-se l'explicació del rendiment.

Aquests qüestionaris solen dirigir-se a estudiants, famílies i agents dels centres escolars (professorat i directius), amb la finalitat de recollir informació sobre variables d'entrada, procés i context, per a ser utilitzada en el pla d'avaluació a fi d'explicar els nivells de rendiment (producte o resultat de sistema educatiu), identificant elements sobre els quals intervindre per a millorar l'acció educativa (AVACO, 2014<sup>22</sup>). La informació que aporten, analitzada en paral·lel amb les proves de rendiment, pot resultar de gran utilitat per a explicar els resultats obtinguts, i, per tant, per a sustentar les decisions sobre polítiques educatives.

No obstant això, el disseny deficient dels denominats qüestionaris de context és un problema fonamental que limita la utilitat d'aquestes anàlisis. Tal i com postulen De la Orden i Jornet-Meliá (2012), l'increment de la utilitat d'aquesta mena d'informació ha de sostenir-se en un millor disseny dels instruments i elaborar-los amb l'atenció que mereixen: des de la descripció del model explicatiu de referència per a donar resposta al concepte de qualitat que pretén avaluar-se, passant per la definició dels constructes implicats, fins a la selecció dels indicadors que els fan operatius en forma de mesura.

Com a exemple d'estudi de qüestionaris de context, amb una proposta de disseny rigorosa, trobem el Projecte Anàlisis Variables de Context: Disseny de qüestionaris de context per a l'avaluació de sistemes educatius (AVACO)<sup>23</sup> i el Projecte Model d'Anàlisi de Variables de Context per a l'avaluació de sistemes educatius (MAVACO)<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> <https://www.uv.es/gem/gemhistorico/avaco/presentacion.wiki>

<sup>23</sup> Projecte AVACO, I+D+I, 2006-2008. Finançat pel MICINN, sent l'IP: Jesús M. Jornet Meliá (Universitat de València).

<sup>24</sup> Projecte MAVACO, I+D, 2009-2012. Finançat pel MICINN, sent l'IP: Jesús M. Jornet Meliá (Universitat de València).

Segons Jornet-Meliá et al. (2012), la utilitat d'aquesta mena d'informació ha de secundar-se en un millor disseny i elaboració dels instruments. Així doncs, l'objectiu prioritari dels Projectes AVACO i MAVACO és buscar alternatives metodològiques per al disseny de qüestionaris de context per a l'avaluació de sistemes educatius.

Es tracta de descriure el model explicatiu de referència per a donar resposta al concepte de qualitat que es pretén avaluar, definir els constructes implicats, i seleccionar els indicadors que els fan operatius en forma de mesura.

El model que desenvolupen els investigadors en el projectes AVACO i MAVACO inclou un procediment de reducció d'escala, per a dissenyar microinstruments que estiguen compostos pels millors ítems de l'escala, és a dir, els que millor prediuen la puntuació total, mantenint l'estructura dimensional i teòrica de l'escala. Aquests microinstruments han de ser capaços de representar indicadors complexos perquè puguin ser inclosos en els qüestionaris de context.

Amb el següent contingut es pretén oferir una explicació succinta del procés d'elaboració de qüestionaris de context segons els autors esmentats. Per tant, serà necessari concretar els elements que defineixen l'avaluació de sistemes i després, d'una forma coherent amb aquestes decisions, dissenyar els qüestionaris de context.

Des de la pedagogia diferencial s'identifiquen les variables diferencials i diferenciadores que puguin tindre interès en els plans d'avaluació de sistemes educatius, així com els instruments disponibles per mesurar-ho i avaluar-ho. La finalitat és valorar les possibilitats de reducció d'aquestes mesures a indicadors clau, susceptibles de ser presents en escales i/o qüestionaris de context.

El punt de partida és definir el *concepte de qualitat*, ja que no poden dissenyar-se d'igual manera avaluacions que pretenguin comprovar un tipus de qualitat o un altre, ni que pretenguin extraure informació útil per a diferents nivells d'intervenció (nacionals o



internacionals); macro-analítics o micro-analítics; interns al sistema (Institucions educatives i/o aules), o externs al mateix (per exemple, el paper de les famílies en l'acompanyament del procés d'aprenentatge dels seus fills/es). Per això és molt important considerar les necessitats d'informació que es puguin tenir, segons el pla d'avaluació dissenyat.

A continuació, cal seleccionar les *variables i indicadors* que formaran dels qüestionaris de context, així com *les fonts de recollida d'informació*. Serà necessari tindre en compte *la pertinència i rellevància* de la informació respecte a l'objecte i finalitat de l'avaluació i el paper de la informació dins del pla d'avaluació: si la informació és descriptiva o explicativa, el tipus (context, entrada, procés i producte) (veure la Figura 8); *l'avaluabilitat*, que fa referència al grau en què la informació que es recollirà pot ser entesa en termes d'elements observables (o inferibles a partir de comunicacions verbals, a partir de percepcions, opinions, actituds, interessos...); *la interpretabilitat* es refereix al grau en què puga ser interpretada de manera clara, siga per procediments quantitius o qualitius; *els criteris de bondat*, que es refereixen a la qualitat mètrica amb què els instruments o tècniques utilitzades per a recaptar la informació ofereixen garanties, com la fiabilitat i la validesa.

### **Figura 8**

#### *Rol de la informació i instruments*

Informació de context	Informació d'entrada	Qüestionaris de context
	Informació de procés	
	Informació de producte: Rendiment	Proves estandarditzades de rendiment

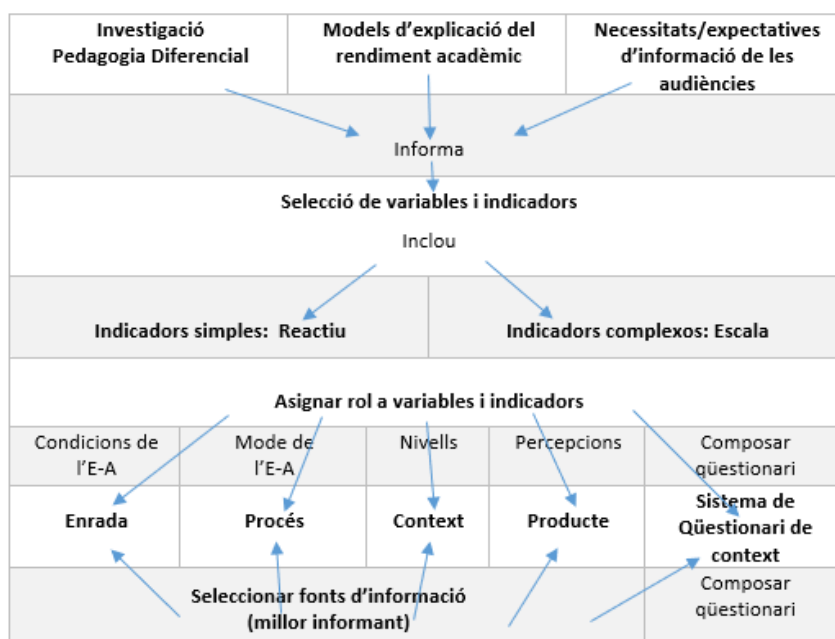
*Nota.* Adaptació de Jornet-Meliá et al. (2012)

En la selecció de *les fonts d'informació*, s'han de seguir criteris per a escollir les millors fonts, com: *Objectivitat*, sent necessari garantir que la informació recollida prové de la font té una millor posició per a aportar-la; *Validació/Triangulació*, ja que el procés d'ensenyament-aprenentatge -i en general l'educació- es desenvolupa en una relació dialèctica entre els diversos subjectes (professorat, alumnat, equips directius, inspecció educativa, famílies...) implicats, pel que és necessari verificar la informació del fet avaluat a partir de la concurrència/divergència de les informacions aportades pels diferents agents involucrats.

A més, en les avaluacions de sistemes habitualment els nivells d'anàlisi són els anomenats macro-analítics, sent fonamental que les valoracions que es realitzen siguin respectuoses amb això, i coherents amb el disseny del pla d'avaluació i del mostreig, evitant oferir una informació que, en realitat, l'estudi no permet donar amb garanties, o que fins i tot ni s'ho haja proposat com a finalitat. Aquest procés es reflexa a la Figura 9.

### Figura 9

*Procés general de disseny de qüestionaris de context.*



Nota. Adaptació de Jornet-Meliá et al. (2012)

Una vegada definit i concretat el pla d'avaluació es tracta ara de configurar els instruments específics per a cadascun dels col·lectius implicats.

S'ha de partir d'un instrument amb una adequada validesa de constructe (sigui un instrument ja existent o creat exprofeso) per a identificar microinstruments que puguin integrar-se posteriorment com a components mètrics d'un qüestionari de context.

En paraules de Jornet-Meliá (2012):

L'objectiu principal dels estudis realitzats en els projectes esmentats ha sigut identificar una estratègia metodològica que permetria derivar microinstruments de mesura a partir d'instruments amb una adequada validesa de constructe, dissenyats per a mesurar/avaluar variables d'entrada, procés i context, utilitzables en l'elaboració de qüestionaris de context per a l'avaluació de sistemes educatius (p. 97).

El procediment consisteix en la identificació dels ítems o reactius clau d'un constructe explícit i que pugui ser mesurat per una escala determinada, aportant informació suficient per a orientar, almenys, una classificació de subjectes respecte al constructe, amb un elevat grau de fiabilitat i validesa, similar a la que es produiria amb la totalitat de l'escala.

Es tracta de seleccionar els elements de l'escala objecte d'estudi que millor permeten mantindre les característiques mètriques d'aquesta. La Figura 10 recull el procediment general d'elaboració de microinstruments.

Per a realitzar el procés de reducció de l'escala original a un microinstrument es parteix d'un assaig pilot: una aplicació de l'escala original a un grup similar al que serà destinatari final de la prova, amb les dades de la qual es treballarà.

**Figura 10***Procediment AVACO per a l'elaboració de microinstruments*

<b>OBJECTIU: MESURAR UN CONSTRUCTE DINS DEL QÜESTIONARI DE CONTEXTE</b>	
Seleccionar una escala ja validada	Dissenyar i validar una escala
<b>Escala Original (EO) per a mesurar el constructe</b>	Versió 1 N ítems= N orig.
<b>ESTUDI PILOT</b>	
0. Anàlisi de dimensionalitat de l'escala Objectiu: comparar la dimensionalitat de la EO en l'estudi pilot	
1. Exploració del comportament dels reactius de l'EO Objectiu: eliminar ítems anòmals (IA) Resultat: Escala revisada.	Versió 2 N ítems= N orig- IA
2. Decisions sobre imputació	
3. Selecció de reactius per la seua contribució a la fiabilitat de l'escala (segons TCT) Objectiu: eliminar ítems amb poca qualitat mètrica Resultat: escala reduïda	Versió 3 N ítems= N orig -IA -IsenseQ
4. Estimació de la puntuació total de la versió 3	
5. Exploració de la qualitat de la versió 3 Objectiu: ordenar ítems segons qualitat mètrica	
6. Reducció i validació final del microinstrument Objectiu: reducció gradual de l'instrument, mantenint la qualitat mètrica	Versió 4 M.I. N ítems= N orig - IA - IsenseQ - IsenseInf
Iteració 1	Eliminació del ítem con menor informació
Iteració 2	Eliminació del ítem con menor informació
Iteració n	Eliminació del ítem con menor informació
Resultat: Microinstrument definitiu	
<b>RESULTAT: MICROINSTRUMENT DEFINITIU QUE INTEGRAR EN EL QÜESTIONARI DE CONTEXTE</b>	

*Nota.* Jornet-Meliá et al. (2012)

En la fase 1 s'inicia un primer cicle de reducció de l'escala original, basat en l'eliminació dels ítems amb un comportament menys adequat (anòmals). Tenim la versió 2 de l'instrument, el nombre d'ítems del qual serà el N original de l'escala menys els considerats ítems anòmals.

En la fase 2, es tracta de comprovar que la presència de valors perduts és aleatòria i no respon a un patró sistemàtic de no resposta. En aquest cas, els autors proposen un

procés simple d'imputació: la substitució del cas perdut per la mitjana de l'ítem o per la moda, considerant totes les respostes existents.

La fase 3 del procediment es dirigeix a la selecció de reactius que puguen formar part del micro-instrument, segons la seua qualitat mètrica: anàlisi de fiabilitat, basat en el model alfa de Cronbach (1951). Així se seleccionen els elements que millor es relacionen amb la puntuació total del qüestionari i s'eliminen elements redundants (optimització d'informació).

En aquest punt, s'obté la versió 3, que estarà composta pels reactius seleccionats com a ítems-clau de l'escala objecte d'estudi. El seu nombre d'ítems, per tant, serà el N de l'escala original, menys els ítems considerats anòmals (IA) i els ítems considerats amb menys qualitat mètrica.

Per finalitzar el procés de selecció d'elements i, en conseqüència, ajustar la versió reduïda final, es realitzen diverses exploracions a partir de les quals es conforma la decisió final (fase 4): s'analitza la versió 3 de l'instrument a partir del model alfa de Cronbach.

Per concloure amb la temàtica de l'avaluació de sistemes, després d'haver mostrat les seues virtuts i debilitats, amb tot i seguint a González-Such et al. (2016) "s'aposta per un model d'avaluació de caràcter innovador incorporant el coneixement adquirit en la investigació educativa, els models explicatius de l'assoliment i una forma de treball optimitzant per al desenvolupament dels sistemes de qüestionaris de context" (p.22).

A continuació, en aquest apartat s'inclou una sinopsi sobre el qüestionari EVADIE, a partir de l'article publicat per les seues autores, donada la importància d'aquest com a base per al qüestionari d'inclusivitat funcional, objecte de l'actual investigació.

El qüestionari EVADIE consisteix a dissenyar i validar un instrument d'avaluació del constructe *Atenció a la Diversitat en els Centres*, des d'una perspectiva contextual.

El disseny d'aquest instrument s'emmarca en el projecte de recerca i desenvolupament AVACO (Jornet-Meliá, 2004), consistent a dissenyar instruments de context que coadjuven a millorar la utilitat de les avaluacions de sistemes educatius, en funció de la seua qualitat per a explicar el rendiment i orientar les decisions d'intervenció sobre el sistema.

Per al disseny i construcció del qüestionari EVADIE es parteix del concepte d'Atenció a la Diversitat com “qualsevol acció educativa dissenyada sistemàticament per a aquells estudiants que presenten diferències (individuals o grupals) associades als resultats educatius, a fi d'assegurar l'equitat educativa” (García et al., 2009, p.115).

En el qüestionari original en conjunt es van elaborar 21 qüestions que representen a totes les dimensions, estructurades de la següent forma: 44 ítems per a la dimensió de recursos; 16 ítems dins de la dimensió relativa al centre; 5 ítems sobre el concepte de normalitat; 10 ítems sobre el concepte de diversitat; 4 ítems d'intervenció; 9 sobre el diagnòstic dels alumnes; 6 ítems sobre currículum; i, 6 ítems sobre el nivell de rendiment dels alumnes (Biencinto-López et al., 2009).

La validació mètrica del qüestionari es desenvolupa en dues fases:

1<sup>a</sup>. Validació per comitè d'experts. Amb una participació de 17 experts: cinc en la Comunitat de Madrid (dos professors d'universitat i tres orientadors de centres de secundària); set de la Comunitat Valenciana (un professor d'universitat, quatre pedagogs, una psicopedagoga i un psicòleg); i cinc d'Andalusia (dos professors d'universitat, dos mestres d'educació especial i un especialista). Els experts valoren el qüestionari sobre la pertinença i rellevància dels seus ítems. A més, se sol·licita la seua opinió sobre

l'adequació de les diferents fonts de recollida d'informació (audiències) i finalment la pertinència de l'ítem en les etapes educatives: educació primària i educació secundària.

D'acord amb els suggeriments dels experts, per a acurtar l'instrument complet es divideix per audiències, de tal forma es van elaborar quatre instruments, un per audiència (director, inspector, orientador/especialista i professor). Al seu torn, també per a disminuir la longitud del qüestionari, es decideix eliminar part dels *Recursos* mantenint-se aquells que suposen una acció diferent o una cerca de recursos específics (suport del professor a l'aula, desdoblegues, monitors de suport; alumnes ajudants, etc.).

2<sup>a</sup>. Pilotatge dels diferents instruments. Es van rebre finalment 300 respostes: 54 de directors de centres (tant de primària com de secundària), 85 d'orientadors/especialistes, 136 de docents i 25 d'inspectors, en les tres comunitats autònomes ja citades.

Les anàlisis de dades es realitza amb ajuda del paquet estadístic SPSS vs. 15, consistint fonamentalment a estudiar la consistència interna (amb l'estadístic Alpha de Cronbach) en els quatre instruments, considerant tant el conjunt dels seus ítems (total de la prova) com agrupats en les dimensions teòriques de partida. Aquestes dades es mostren en la Taula 11.

Centrant l'anàlisi de la fiabilitat de les 4 escales (conjunt d'ítems), la consistència interna és bona o molt bona (segons l'Alfa de Cronbach). No obstant això algunes de les dimensions, en concret, Currículum en directors, Rendiment en docents i Intervenció en Orientadors manquen encara de la consistència interna suficient per a fer clarament fiables els seus resultats.

**Taula 11***Fiabilitat del conjunt dels ítems, per dimensions i audiències*

Dimensió	Audiència			
	Docents (N ítems=90)	Direcció (N ítems=53)	Orientador/a (N ítems=102)	Inspecció (N ítems=46)
Recursos	0,849		0,874	
Centre	0,876	0,872	0,867	0,930
Diversitat	0,890	0,818	0,856	0,802
Curriculum	0,762	0,560	0,705	0,794
Rendiment	0,632			
Intervenció		0,706	0,691	
Diagnòstic			0,800	
Conjunt d'ítems	0,920	0,885	0,912	0,953

*Nota.* Informació extreta del Projecte AVACO/EVADIE (2009)

Amb tot, es conclou que són instruments fiables que permeten mesurar els enfocaments davant l'atenció a la diversitat que les diferents audiències implicades presenten, atesa la teoria de partida. No obstant això, es constata que s'ha de reduir la longitud d'algunes de les escales, per la qual cosa són una proposta que permeten un primer acostament a la manera en què s'aborda l'Atenció a la Diversitat en els centres educatius (Biencinto-López et al., 2009).

**3.5. Instruments per Avaluar la Inclusió Educativa**

Dissenyar i validar un instrument d'avaluació és un treball complex, ja que calen coneixements teòrics, metodològics i tècnics i suposa un procés llarg en el temps i molta dedicació. Si a més, el que es pretén avaluar és la inclusió en els centres educatius, aquest treball es converteix en un desafiament, ja que s'han de complir tota una sèrie d'aspectes concordes amb el paradigma de l'educació inclusiva.



Seguint a Plancarte (2016), en l'actualitat la majoria d'administracions aposten pel desenvolupament de sistemes educatius inclusius i estan impulsant reformes educatives que es veuen reflexades en la normativa recent. Aquest és el cas de l'Estat espanyol i en concret de la Comunitat Valenciana, amb el Decret d'Equitat i Inclusió educativa de 2018. En aquest procés cobra gran importància l'avaluació educativa i en concret l'avaluació inclusiva. Algunes avaluacions aborden aspectes concrets, com la formació del professorat, el rendiment de l'alumnat, els problemes d'exclusió, la metodologia d'ensenyament-aprenentatge, entre d'altres. Tanmateix hi ha estudis que pretenen avaluar als centres escolars en conjunt amb el disseny d'instruments per a fer un diagnòstic/avaluació sobre la inclusió educativa per a la millora del sistema educatiu, com a garantia de l'equitat i la qualitat (Arnaiz et al. 2015).

Sens dubte, l'instrument per a l'autonomia que ha suposat un referent en el camp de l'atenció a la diversitat és *l'Index for Inclusion* (Booth i Ainscow, 2000, 2002), que permet recollir informació del professorat, de l'alumnat, de les famílies, de l'administració educativa, sobre les barreres per a l'aprenentatge i la participació que existeixen en les cultures, polítiques i pràctiques de les institucions educatives. El propòsit final de *l'Index for Inclusion* és identificar prioritats per al canvi cap a la inclusió, posant-se de manifest la importància dels processos reflexius per a emprendre actuacions de millora (Azorín, 2017).

Plancarte (2016) i Azorín (2017) realitzen una selecció i ofereixen un recopilatori d'instruments -nacionals i internacionals- per avaluar l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat. A continuació es mostren ordenats cronològicament:

- *Qüestionari sobre Atenció a la Diversitat (Álvarez et al., 2002)*

Qüestionari que inclou qüestions referides a l'alumnat que és destinatari de mesures d'atenció a la diversitat i aprofundeix en les dimensions didàctiques, organitzatives i institucionals.

- *Qüestionari El professorat davant l'escola inclusiva (Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez i Peña, 2004)*

Instrument ideat per a conèixer l'opinió del professorat sobre l'escola inclusiva (metodologia diferenciada, aprenentatge cooperatiu, diversitat de materials, programació multinivell, col·laboració en equip, establiment de normes). Permet analitzar les actituds i creences positives cap a la diversitat, el rebuig a l'ensenyament segregat, la capacitat per a atendre la diversitat i la dificultat en la col·laboració.

- *Percepcions del Professorat sobre l'Atenció a la Diversitat (Colmenero, 2006)*

El qüestionari analitza l'actitud del professorat cap a la integració i l'atenció a la diversitat en el centre i a l'aula, i les necessitats formatives del professor referent a això.

- *Manchester Inclusion Standard (Moore, Ainscow i Fox, 2007)*

Es tracta d'una eina dirigida a professorat, alumnat i famílies que va ser creada amb la triple finalitat d'eleva el nivell d'inclusió en centres educatius de zones desfavorides, mobilitzar recursos al voltant del principi d'educació inclusiva, i millorar els estàndards dels estudiants més vulnerables. Aquest instrument està basat en la màxima presència, participació i assoliment, i posa accent en els valors inclusius, en la revisió de les pràctiques a través del diàleg, i en la col·laboració cap a una reflexió crítica.

- *Qüestionari per a l'Atenció a la Diversitat com a dimensió educativa en les institucions escolars (AVACO-EVADIE) (Biencinto-López, González-Barberá, García-García, Sánchez-Delgado i Madrid-Vivari, 2009)*

L'interès per avaluar l'atenció a la diversitat des d'una perspectiva del context ha sigut motiu d'investigació en un projecte titulat “Anàlisi de Context: disseny d'instruments per a l'avaluació de sistemes educatius (AVACO)”. Aquest projecte dissenya “instruments de context que coadjuven a millorar la utilitat de les avaluacions de sistemes educatius en funció de la seua qualitat per a explicar el rendiment i orientar les decisions d'intervenció sobre el sistema” (Biencinto, et al. 2009, p.2). Com a part d'aquest projecte es va dissenyar el Qüestionari per a l'Avaluació de l'Atenció a la Diversitat en les Institucions Escolars (EVADIE). Es compon de vuit dimensions: recursos, centre, concepte de normalitat, concepte de diversitat, intervenció, diagnòstic, currículum i nivell de rendiment.

- *Inclusiva (Duk, 2009)*

Es tracta d'un model alternatiu d'avaluació, al mateix temps que complementari als sistemes d'avaluació institucional existents a Xile. Sorgeix l'any 2005 com a producte del Projecte FONDEF: “Construcció d'un Instrument per a Avaluar la Qualitat de la Resposta Educativa als Alumnes/as amb Necessitats Educatives Especials” i el seu propòsit va ser aportar informació rellevant a les escoles que els permetera prendre decisions de millora en relació amb la qualitat i equitat d'educació que ofereixen als seus estudiants. Els instruments d'avaluació que utilitza són 13: qüestionari a docents, qüestionari a professionals de suport, entrevista a directius, fitxa d'informació escolar, llista de revisió mèdica de les instal·lacions escolars, entrevistes grupals per a

estudiants amb i sense necessitats educatives especials, entrevistes grupals per a estudiants i pares.

- *Guia per a la Reflexió i Valoració de Pràctiques Inclusives (Marchesi, Durán, Giné i Hernández, 2009)*

La Guia va ser dissenyada per a oferir pautes que promoguen la reflexió en el personal educatiu i puguen avaluar la seua realitat en relació amb alguns dels indicadors del que s'entén per inclusió educativa. El seu propòsit és servir a les escoles per a autoavaluar els elements claus de la seua resposta educativa i animar-les a relatar la seua pròpia experiència de canvi i de progrés per a fer de la seua escola un entorn on tots troben més i millors oportunitats per a aprendre. És un instrument senzill dividit en dos apartats: situació de partida i principis per a l'autoavaluació de l'escola, i valoració de la pràctica.

- *Desenvolupament d'Indicadors sobre Educació Inclusiva a Europa (Kyriazopoulou i Weber, 2009)*

Els representants dels Ministeris d'Educació a Europa, que pertanyen a l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació de l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials, van desenvolupar un conjunt d'indicadors a emprar-se en cada país com a instruments d'avaluació en polítiques i pràctiques educatives. Van participar un total de 23 països en el projecte i la seua finalitat va ser, segons els autors, desenvolupar un conjunt d'indicadors a nivell nacional, extrapolables a l'europeu, referits a les polítiques educatives que afavorisquen o per contra dificulten l'educació inclusiva en els centres escolars. El producte del projecte va ser la publicació "Desenvolupament d'indicadors sobre educació inclusiva a Europa" (Kyriazopoulou i Weber 2009) en la qual s'ofereix als països un instrument d'avaluació que pot permetre'ls identificar els seus propis avanços en les polítiques i pràctiques

educatives, així com les àrees fonamentals, en el camp de l'educació inclusiva, que requerisquen més atenció. El material es compon de tres àrees: legislació, participació i finançament.

- *Qüestionari de Dilemes (López, Echeita i Martín, 2009)*

Instrument que permet conèixer les concepcions del professorat sobre el procés d'inclusió educativa. Conté subdimensiones sobre els processos d'inclusió que s'organitzen en teories sobre les dificultats d'aprenentatge, perspectives sobre l'organització escolar, i valors educatius que identifiquen concepcions segregadores, integradores i inclusives.

- *Escala de Valoració de Mesures d'Atenció a la Diversitat (Domínguez Pino i 2009)*

L'escala analitza l'ús de mesures ordinàries d'atenció a la diversitat a nivell de centre i d'aula, acció tutorial i orientadora, reforç educatiu i adaptacions curriculars no significatives, mesures organitzatives, mesures d'atenció a les minories ètniques, adaptacions curriculars significatives, i mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat cultural.

- *Qüestionari sobre Atenció Educativa de l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials (Lledó, 2009)*

Inclou qüestions referides a la formació del professorat en l'àmbit de les NEE i a les estratègies, pràctiques i organització d'aula per a una educació inclusiva.

- *Qüestionari sobre Atenció a la Diversitat (Ferrandis, Grau i Fortes, 2010)*

Qüestionari ideat per a obtindre informació sobre l'atenció a la diversitat que ofereix el professorat de l'ESO, com afecta aquesta a la seua pràctica docent, el coneixement que té de la normativa, i la seua preparació per a respondre a la diversitat de l'alumnat.

- *Qüestionari sobre Pràctiques Educatives a l'Aula (Bravo, 2010)*

Aquest instrument mesura la percepció sobre les pràctiques educatives d'aula en relació amb quatre factors: actitud del professorat cap a l'aprenentatge de l'alumnat, clima de l'aula, suports per a l'aprenentatge i la participació, i conductes cooperatives i col·laboratives.

- *Social Inclusion Assessment Instrument (SIAI) (Rinta, Purves, Welch, Stadler i Bissig, 2011)*

Eina que mesura la inclusió en el plànol social i conté aspectes relacionats amb la integració social i emocional, i amb els sentits de pertinença, de soledat, de participació, de motivació i de contentament.

- *The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusivament Education Revised (ASSACIE-R). (Forlin, Earle, Loreman i Sharma, 2011)*

Escala que explora el treball del professorat en funció de la diversitat de l'alumnat i analitza els sentiments, les actituds i les preocupacions del col·lectiu docent en matèria d'educació inclusiva.

- *Qüestionari sobre l'Atenció a la Diversitat i l'Organització del Centre Escolar en l'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO) (Arjona, 2011)*

El qüestionari dirigit al professorat presenta quatre dimensions: formació per a l'atenció a la diversitat, actituds del col·lectiu docent cap a la diversitat, organització del centre i pràctiques educatives. El qüestionari per a l'alumnat compta amb sis blocs d'opinió sobre el centre, el professorat i les classes, la convivència, l'atenció a la diversitat, les perspectives d'èxit i l'actitud cap a la diversitat. El qüestionari de les famílies consta de tres dimensions: opinió sobre el centre, opinió sobre el professorat i opinió sobre els seus fills i filles.

- *Evaluating Educational Inclusion. Guidance for inspectors and schools (OFSTED, 2012)*

A Anglaterra, l'Office for Standards in Education, Children's Service and Skills (OFSTED) juntament amb el Govern, han decidit donar suport als nivells educatius d'ensenyament primari i secundari en el procés d'avaluació de la qualitat educativa sota el marc de la inclusivitat. Aquesta guia, ajuda als inspectors i representants del govern a identificar el que significa ser una escola inclusiva i diagnosticar les fortaleses i febleses de les pràctiques a l'escola amb el propòsit de promoure millores en aquesta àrea. Addicionalment pot ser una guia per a monitorar i avaluar les seues pràctiques. La seua intenció és respondre a les preguntes: Tots els alumnes reben un tracte just a l'escola?, Com reconeix i supera l'escola les barreres per a l'aprenentatge? i L'escola reconeix i practica valors inclusius?

- *Qüestionari d'Opinió sobre l'Atenció a la Diversitat, CUADIVER (Domínguez, López, i Pino, 2012)*

Amb la intenció d'analitzar, des de la pràctica, com estan responent els sistemes educatius al repte de proporcionar una educació inclusiva, es va dissenyar i validar el Qüestionari d'Opinió sobre l'Atenció a la Diversitat (CUADIVER) amb la intenció d'obtenir un coneixement profund i complet de la problemàtica associada a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials. La intenció dels autors va ser que el qüestionari fóra capaç de diagnosticar i valorar els diferents enfocaments educatius en l'atenció de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, i que a la vegada, permetera millorar les propostes didàctiques, curriculars i organitzatives dels centres escolars.

- *Qüestionari sobre Mesures i Estratègies d'Atenció a la Diversitat en Alumnat amb NEE (González, 2012)*

Aquest instrument llança informació sobre la resposta a la diversitat de l'alumnat amb NEE en l'etapa d'ESO, tenint en compte quatre apartats principals: professorat, centre educatiu, estratègies i mesures educatives inclusives, i avaluació educativa.

- *Actituds cap a l'Educació Inclusiva en Docents en Formació (Vélez, 2013)*

Instrument que aglutina components cognoscitius, afectiu-emocionals i incitadors-conductuals en relació amb l'educació inclusiva.

- *Qüestionari per a l'Avaluació de la Qualitat dels Plans de Millora en l'Atenció a la Diversitat en ESO (Martínez, 2013)*

L'instrument valora l'atenció a la diversitat de l'alumnat a través de l'entorn del centre educatiu, la definició i la planificació del pla de millora, el disseny curricular, els recursos humans per a atendre la diversitat, l'equipament i els recursos materials, i altres metodologies d'ensenyament.

- *Indicators of Inclusivament Schools (Alberta Government, 2013)*

Instrument format per cinc dimensions basades en l'establiment de valors i principis inclusius, la construcció d'entorns d'aprenentatge inclusius, la facilitació de suports per a l'èxit, l'organització de l'aprenentatge i l'ensenyament, i els aspectes que comparteix l'escola amb les famílies i amb la comunitat.

- *Escala d'Opinió sobre l'Educació Inclusiva (Bravo, 2013)*

Aporta informació sobre els fonaments condicionants de l'educació inclusiva i les mesures per a potenciar la inclusió.



- *Qüestionari d'Avaluació de la Formació Docent per a la Inclusió (CEFI) (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy i Gómez-Vela, 2013)*

Escala que agrupa informació sobre la concepció de la diversitat i de l'educació, política educativa, organització i funcionament de l'escola i de l'aula, lideratge, currículum, metodologia, recursos i suports, formació del professorat, treball col·laboratiu i participació de la comunitat.

- *Qüestionari sobre Necessitats Formatives del Docent en Centres d'Educació Especial (Pegalajar, 2014)*

Aquest instrument valora la formació sobre educació inclusiva que posseeix el col·lectiu docent i la seua actualització referent a això

- *Sistema d'Indicadors per al Suport als Estudiants amb Discapacitat en la Universitat (Ferreira, Petxina de pelegrí i Vidal, 2014)*

Sistema d'indicadors per al suport a l'alumnat amb discapacitat que aprofundeix en vuit àrees: marc institucional, accés, participació, informació i orientació, adaptacions, accessibilitat, recursos i resultats.

- *Qüestionari sobre les Actituds, els Coneixements i les Pràctiques dels Docents davant l'Educació Inclusiva (Montánchez, 2014)*

El qüestionari inclou aspectes relacionats amb actituds, coneixements, pràctiques i context socioeducatiu dels centres per a la inclusió. La primera dimensió sobre les actituds conté 19 ítems sobre les qualitats dels docents davant la inclusió; la segona dimensió versa sobre els coneixements, respecte a estratègies, habilitats i coneixements específics per a abordar la inclusivitat a l'aula i amb quins casos de xiquets/as amb necessitats educatives especials han tingut l'oportunitat de treballar; la tercera dimensió tracta sobre les pràctiques, té 15 ítems que qüestionen les pràctiques

inclusives que els docents construeixen a les seues aules, amb preguntes sobre l'elaboració de planificacions específiques, el foment de la igualtat a l'aula, el suport prestat a l'alumnat que demanda d'un tractament especial, entre altres.

- *Autoavaluació de Centres per a l'Atenció a la Diversitat des de la Inclusió, ACADI (Arnaiz i Guirao, 2015)*

Aquesta avaluació sistemàtica dels centres escolars els permet comprometre's amb un pla de millora establint prioritats, implementant innovacions i avaluant els progressos. ACADI és un instrument vàlid i fiable dirigit per a l'autoavaluació de centres educatius d'Infantil, Primària i Secundària. Permet avaluar un complet sistema d'indicadors organitzats entorn de categories i àmbits. A altre, ofereix la possibilitat d'identificar aquells aspectes de la vida del centre escolar que són susceptibles de millora, amb el propòsit d'anar creant les condicions que facen possible la inclusió.

A continuació s'afegeix altre instrument molt recent, editat per *Plena Inclusión*, i desenvolupat pel Grup d'investigació EQUIDEI (Universidad Autónoma de Madrid) en el marc de projecte "*Red para la educación inclusiva*" (investigació aplicada per a avançar en la implementació cap a una educació inclusiva) que té com a missió generar sinergies, recursos i suports per a fer possible la necessària transformació dels centres educatius ordinaris cap a cultures, polítiques i pràctiques inclusives, al mateix temps que es va configurant un nou rol dels centres d'educació especial en aquest procés:

- *Termòmetre per a la Valoració de l'Educació Inclusiva en un Centre Escolar (Echeita, Fernández-Blázquez i Simón, 2019)*

Té l'objectiu de facilitar un procés d'autoavaluació dels centres ordinaris per analitzar el seu "punt de partida" respecte a les possibles barreres que estigueren limitant l'aspiració d'una educació més inclusiva, però també per a reconèixer les fortaleses o facilitadors existents, per encertar el procés de transformació i millora. Consta de dues

seccions: la primera és comú als centres ordinaris i especials i està pensada per a valorar determinats factors relatius a la col·laboració, expectatives, sinèrgies; la segona està dissenyada perquè el professorat dels centres ordinaris valore uns certs indicadors relatius a valors inclusius, condicions per a la millora, presència, participació, aprenentatge i suports.



**APARTAT 2**  
**MARC EMPÍRIC**



## **Capítol 4**

### **Plantejament de la Investigació**





L'estudi que es desenvolupa en la present investigació se centra en el disseny i validació inicial d'una escala que permeta mesurar la percepció/opinió del professorat de primària i secundària obligatòria respecte a la inclusivitat funcional, és a dir, la inclusió educativa de l'alumnat amb diversitat funcional. Per tant, el constructe objecte d'estudi és la *Inclusivitat funcional* (IF, d'ara en davant).

Aquest estudi s'emmarca, com ja assenyalarem anteriorment, en el projecte I+D+I: *Sistema Educatiu i Cohesió Social: disseny d'un Model d'Avaluació de Necessitats SECS/EVALNEC*<sup>25</sup>, l'objectiu del qual és: “dissenyar un model d'anàlisi d'avaluacions de sistemes educatius que permeta valorar l'aportació de la Cohesió Social (CS, en endavant), basat en la utilitat de la informació per a les diverses audiències afectades (administradors, gestors, professors, famílies); incloure en el model tres plans d'anàlisis: aules, escoles i sistema; l'enfocament del model d'avaluació ha de prioritzar l'aportació d'informació per a la millora, per la qual cosa es basarà en un enfocament d'avaluació de necessitats...” (GemEduCo, 2014).

El model parteix del concepte de CS, tal com és definit pel Consell d'Europa en la *Guia Metodològica per al Desenvolupament d'Indicadors de la CS* (Consell d'Europa, 2005): “La capacitat de la societat per garantir la sostenibilitat del benestar de tots els seus membres, assegurar l'accés equitatiu als recursos disponibles, assegurar la dignitat en la

---

<sup>25</sup> Sistema Educatiu i Cohesió Social: disseny d'un model d'avaluació de necessitats. (SECS/EVALNEC). Investigador Principal: Jesús M. Jornet Meliá. (Universitat de València). Ref. EDU2012-34734 Ministeri d'Economia i competitivitat. Duració projecte: 2013 – 2015.

diversitat i l'autonomia personal i col·lectiva, i fer possible la participació responsable".  
(p. 23)

Així doncs, l'avaluació de la IF se situa en el marc d'una investigació més àmplia, orientada a la construcció de qüestionaris de context fiables i vàlids que avaluen diferents dimensions implicades en el procés educatiu durant l'escolaritat obligatòria, amb la intenció de completar les avaluacions d'institucions i sistemes educatius.

Els constructes o dimensions de l'educació vinculats a la CS s'indiquen i desenvolupen en diferents publicacions del grup GemEduCo de la Universitat de València (Jornet-Meliá, 2012; Bakieva et al., 2014; Jornet-Meliá et al., 2015; Jornet-Meliá et al., 2017) i són els que es presenten en la Taula 12.

## Taula 12

### *Dimensions i constructes en el Projecte SECS/EVALNEC*

Dimensions de la definició de CS	CONSTRUCTES D'AVALUACIÓ
1. Benestar Social (per a tots)	1.1. Clima social a l'aula 1.2. Gestió social a l'aula 1.3. Gestió de conflictes a l'aula 1.4. Satisfacció laboral
2. Sostenibilitat (al llarg de la vida)	2.1. Competències bàsiques (assenyalades en el disseny curricular) 2.2. Resiliència 2.3. Valor social de l'educació 2.4. Competència i desenvolupament emocional
3. Equitat (en accés a recursos i oportunitats) Integració de la diversitat (personal i social)	3.1. Metodologia didàctica 3.2. Metodologia d'avaluació 3.3. Col·legialitat docent 3.4. Respecte, dignitat i reconeixement. 3.5. Inclusió: atenció a la diversitat funcional, cultural i social.
4. Participació (social)	4.1. Col·laboració· família-professorat-escola. 4.2. Estils d'educació familiar. 4.3. Estils didàctics educatius. 4.4. Sentit de pertinença discent 4.5. Responsabilitat social

*Nota.* Adaptat de Jornet-Meliá et al. (2015)

En l'Annex 2, pot consultar-se el conjunt de dimensions, constructes implicats, així com les sub-dimensions de cada constructe, el nombre de reactius (ítems) i si el constructe va dirigit a alumnat i/o professorat.

L'avaluació de les necessitats de les institucions i sistemes educatius en el Projecte SECS/EVALNEC, es realitza a través dos qüestionaris amb el títol *d'Anàlisi de Variables de Context en el Model d'Avaluació per a la Cohesió Social*, un dirigit a l'alumnat i l'altre al professorat. El present estudi se centra, com ja hem esmentat anteriorment en el constructe 3.5. (veure Taula 13) que pertany a la dimensió d'Integració de la Diversitat (personal i social) que va dirigit professorat. Per aquest motiu, l'escala d'IF està integrada en un qüestionari més ampli dirigit al professorat que consta de 12 sub-escalaes i 295 ítems.

L'ordre de presentació dels diferents constructes estudiats en el qüestionari és el següent:

- Col·legialitat docent.
- Valor social de l'educació (Subjectiu, a partir d'avaluació de percepcions).
- Enfocament educatiu docent.
- Metodologia didàctica.
- Metodologia d'avaluació.
- Participació de les famílies.
- Satisfacció laboral.
- Clima organitzacional.
- Clima social i d'aprenentatge a l'aula.
- Inclusivitat funcional.
- Estils de direcció i organització.
- Tecnologies de la informació i Comunicació.

La validació de constructe s'aborda des de dos enfocaments complementaris i consecutius (Jornet-Meliá i González-Such, 2009; Sancho, 2017): la validació lògica, a partir de jutges i la validació empírica, a partir d'anàlisis estadístiques realitzades sobre dades extretes a partir de la seua aplicació sobre un col·lectiu representatiu al qual es dirigeix l'instrument.

En un primer moment, es desenvolupa la validació de constructe a partir de l'anàlisi lògica de la seua definició mitjançant els judicis emesos per professionals experts en educació, analitzant-se cada valoració respecte a la rellevància dels elements que serveixen de base per al disseny de l'instrument, i la seua adequació a la definició de la qual partim, a través d'una metodologia mixta (quantitativa i qualitativa) (Bakieva, 2016; Sánchez-Gómez et al., 2018 a i b).

A continuació, es desenvolupa la validació mètrica, de tipus correlacional-diferencial, basat en els models de Teoria Clàssica de Construcció de Tests (TCT) i Teoria de Resposta a l'Ítem (TRI), que inclou aproximacions diferencials per a l'anàlisi d'algunes evidències sobre les propietats mètriques de l'escala, la seua fiabilitat i el funcionament dels ítems.

La finalitat de la part empírica és aportar evidències per a una validació inicial de l'instrument d'IF a través de diferents fases que posteriorment es desenvolupen.

L'estudi s'emmarca en les investigacions d'enquesta, dirigides al disseny d'instruments de mesurament psicològic i educatiu (Jornet-Meliá et al., 2017; Sheng, 2019).

La proposta metodològica per a dissenyar de forma adequada el qüestionari de context que ens ocupa, així com la definició d'un model sistèmic que ens permeta

identificar els efectes que tenen diverses variables respecte al funcionament del sistema, es troba en els projectes anteriors AVACO<sup>26</sup> i M-AVACO<sup>27</sup>.

En aquest treball es representa la IF com un constructe avaluable a través de tres dimensions: recursos, atenció i actituds respecte a l'atenció a la diversitat.

En el capítol 5 es desenvolupa la metodologia de la investigació: procediment, participants i instrument.

En el capítol 6 s'exposen els resultats obtinguts tant de la validació lògica de l'instrument d'IF, fase en què s'obté el primer instrument, i de la validació mètrica d'aquesta escala, mitjançant l'aplicació d'aquesta en dos moments: l'estudi pilot i l'estudi final.

En el capítol 7 s'analitza l'estructura dimensional de les variables/dimensions i la capacitat de discriminació multivariada entre grups de subjectes; així com la relació del constructe d'IF amb algunes variables i indicadors demogràfiques del professorat, així com amb altres constructes mesurats en el qüestionari de context SECS/EVALNEC per a professorat, que per la seua definició teòrica poden estar vinculades. En síntesi, en aquest capítol es pretén aportar evidències empíriques sobre la validació de constructe i contingut de l'escala, així com de validació concurrent.

---

<sup>26</sup>Projecte AVACO: Anàlisi Variables de Context : Disseny de qüestionaris de context per a l'avaluació de sistemes educatius. Investigador principal: Jesús M. Jornet Meliá. (Universitat de València). Projecte I+D+I, 2006-2008. Codi SEJ 2005-05 923, finançat pel MICINN.

<sup>27</sup> Projecte MAVACO: Model d'Anàlisi de Variables de Context per a l'avaluació de sistemes educatius. Investigador Principal: Jesús M. Jornet Meliá. (Universitat de València). Projecte I+D+I, 2009-2012). Codi EDU2009-13485, finançat pel MICINN.



# **Capítol 5**

## **Metodologia**





## **5. 1. Introducció**

El procediment metodològic de l'estudi que es presenta -disseny i validació d'un instrument per a avaluar la IF- s'estructura en diferents fases, d'acord amb la proposta de Jornet-Meliá et al. (2012) i Bakieva (2016). Les dues grans fases de l'estudi són la *Validació lògica* i la *Validació mètrica*. Dins de cada fase es desenvolupa el procés de validació des de la definició del constructe, l'operativització de la definició del constructe, selecció d'ítems i construcció de l'escala fins al disseny final de l'instrument. A continuació, es fa un estudi sobre evidències empíriques de validació de constructe i contingut per esbrinar l'estructura subjacent de l'escala, i de validació concurrent amb altres constructes del Model d'avaluació de l'educació per a la cohesió social.

Així doncs, la primera fase de revisió de l'estudi empíric és la de *Validació lògica*, el procés de la qual és:

1r. Validació de la definició del constructe d'IF. Implica la seua revisió teòrica, anàlisi d'investigacions prèvies i la revisió d'instruments anteriorment desenvolupats per altres autories. Tot aquest treball queda reflectit en el marc teòric de la present investigació.

2n. Validació de la definició operativa del constructe. A partir de l'estudi previ i les valoracions realitzades pel grup focal, es presenta la definició final, que orienta la selecció de criteris d'avaluació en tots els components de la seua definició a través de dimensions i indicadors.

3r. Validació de constructe i de contingut a partir de la definició teòrica i des dels criteris seleccionats. Es tracta d'aconseguir evidències de validació basades en judici d'experts, amb la intenció de valorar si la traducció de la definició en dimensions i

indicadors a avaluar és correcta. Al seu torn, suposa la base per a la qualitat de la interpretació posterior de les puntuacions derivades de l'instrument.

La següent fase és la *Validació empírica*, la finalitat de la qual és obtenir suficients evidències mètriques de la qualitat de l'instrument dissenyat, que es desenvolupa en quatre moments:

1r. Estudi pilot de les propietats mètriques de l'escala en una mostra de menor grandària amb les mateixes característiques de l'audiència a la qual es dirigeix. Consisteix en una primera revisió mètrica a nivell de fiabilitat de l'escala, per a depurar l'instrument que s'aplicarà en l'estudi final. És fonamental l'anàlisi del funcionament dels ítems i la seua contribució a la fiabilitat global de l'escala.

2n. Disseny final de l'instrument. Una vegada confirmat el funcionament adequat de l'instrument, es disposa del qüestionari definitiu per a la seua aplicació en una mostra molt més àmplia en l'estudi final. En aquest cas, es realitzen les anàlisis descriptives i proves de normalitat, anàlisi de la fiabilitat de l'instrument i anàlisi d'homogeneïtat dels elements.

3r. Finalment, es pretén recaptar algunes evidències de validesa empírica, centrant-nos en la validesa de constructe i contingut, i la validesa concurrent. En el primer cas es tracta es pretén verificar l'estructura subjacent de l'instrument a nivell empíric i identificar quines puntuacions són més representatives per al mesurament (mitjançant l'anàlisi factorial exploratòria i l'estudi de perfils amb conglomerats). Així mateix, s'estudien evidències addicionals mitjançant l'estudi de les diferències per tipologia de centres, per gènere i situació professional dels docents, utilitzant la puntuació total escala i les puntuacions per sub-escala. Per a la validesa concurrent, s'estudien les relacions entre el constructe IF i altres constructes que es presenten conjuntament en el model d'avaluació de l'educació per a la cohesió social, amb la finalitat de recaptar evidències empíriques.

A continuació, s'exposen detalladament els elements metodològics de cadascuna de les fases del present estudi.

## **5.2. Objectius**

Atès que el procés de treball es desenvolupa, com bé s'ha dit, en dues grans fases: la Validació lògica (VL) i la Validació mètrica (VM). L'objectiu general de la primera fase de VL és validar la definició teòrica i l'estructura de l'instrument dissenyat per a avaluar la IF.

Els objectius específics són els següents:

1. Validar la definició d'IF, resultant de la revisió teòrica.
2. Validar els indicadors que descriuen la IF a nivell d'instrument i agrupar-los en dimensions.
3. Validar els ítems (reactius) en els quals es tradueixen els indicadors que descriuen l'instrument.

L'objectiu general de la segona fase, de VM, és validar sobre la base de les puntuacions recollides a l'instrument per a avaluar la IF, utilitzant les metodologies estadístiques de disseny i anàlisi de propietats mètriques d'instruments basades en les premisses de la Teoria Clàssica de Desenvolupament de Tests i també a partir dels suggeriments de modelatge de la Teoria de Resposta a l'Ítem d'un paràmetre (TRI, model Rasch adaptat per Masters per a ítems politòmics). Per a la seua consecució, s'analitzen dos moments diferents i consecutius, el de l'estudi pilot i el de l'estudi final. En cadascuna d'aquestes fases es prenen les decisions per a la millora de l'instrument.

La validació mètrica de l'estudi pilot té com a objectiu principal identificar el funcionament de l'instrument en l'aplicació empírica. A través d'aquesta primera validació des de criteris mètrics, es vol conèixer el comportament dels ítems i dimensions en la pràctica, en un grup xicotet, per a orientar la valoració de la seua eficàcia i funcionalitat.

En l'estudi pilot apliquem el qüestionari a una mostra reduïda de professorat d'Educació Primària i Secundària (descrits els i les participants en l'apartat 5.4), amb els mateixos requisits o condicions que s'apliquen en l'estudi final.

Els objectius específics d'aquesta fase són:

1. Reunir evidències de validació mètrica de l'instrument dissenyat per a avaluar la IF en un grup de professors d'Educació Primària i Secundària.
2. Revisar el comportament de l'escala en una rèplica xicoteta de la població i estimar els nivells dels paràmetres més importants.
3. Ajustar el nombre d'ítems sobre la base de l'estudi mètric, mantenint o millorant la qualitat tècnica dels ítems i de l'instrument.

En l'estudi final l'objectiu principal és obtenir evidències que ajuden a delimitar el disseny de l'instrument.

Els objectius específics són:

1. Reunir evidències de validació mètrica de l'instrument per a avaluar la IF en una mostra àmplia de professors d'Educació Primària i Secundària.
2. Revisar el comportament de l'escala i estimar els nivells dels paràmetres més importants.
3. Ajustar el nombre d'ítems sobre la base de l'estudi mètric, mantenint o millorant la qualitat tècnica dels ítems i de l'instrument.

Adicionalment es fa un estudi exhaustiu de les evidències empíriques de validesa de constructe i contingut, i concurrent.

Els objectius específics són:

1. Estudiar el comportament de l'instrument en grups diferenciats i observar els principals resultats amb la finalitat d'establir les línies d'estudi futures.
2. Comprendre com funciona l'escala d'IF a partir de les relacions que presenta amb altres indicadors del model d'avaluació de l'educació per a la cohesió social.

### **5.3. Procediment**

La investigació es desenvolupa al llarg de quatre processos que es detallen a continuació.

#### **5.3.1. Procediment durant la validació lògica**

La *Validació lògica de l'instrument* es duu a terme en quatre fases. La fase 1 consisteix en validació de la definició teòrica del constructe que dissenyem a partir de la revisió bibliogràfica realitzada (marc teòric).

La fase 2 consisteix en la *Validació de la definició operativa del constructe*. Una vegada proposada la definició teòrica preliminar del constructe i les seues dimensions, s'organitza una sessió de Grup focal format per un comitè de jutges (es descriu el grup en l'apartat 5.4). Aquesta tècnica d'avaluació qualitativa permet contrastar una diversitat d'idees i suggeriments útils per a aprofundir i plantejar una possible modificació de la primera definició proposada d'IF, de manera compartida i per consens dels jutges. D'aquesta manera, s'arreglen les aportacions verbals sobre la definició tant conceptual com operativa del constructe IF, amb la finalitat d'adequar el constructe proposat per a construir el qüestionari online de validació lògica i operativitzar. En aquesta, es realitza una proposta dels indicadors que descriuen el constructe a nivell teòric (definició operativa del constructe), i es dissenya un esborrany d'ítems que permeten plantejar el constructe a través d'elements observables i avaluables.

La 3a fase de revisió lògica de l'instrument és la valoració del comitè d'experts. Amb la intenció de conèixer les opinions sobre la primera proposta del constructe conceptual i operatiu resultant del treball del grup focal, s'aplica un qüestionari online dirigit als experts amb preguntes tant tancades com obertes. A través d'aquests qüestionaris, els experts valoren els indicadors teòrics i els ítems plantejats en funció dels

critèris de qualitat. El qüestionari consta de tres parts: la primera part són preguntes demogràfiques; la segona part són preguntes tancades amb una escala Likert de quatre opcions progressives de valoració del mínim al màxim, en les quals els jutges poden triar una de les quatre per a indicar la seua valoració dels diferents criteris, així, les respostes d'aquesta part es transformen en dades numèriques per a realitzar la seua anàlisi estadística; la tercera part del qüestionari de validació són les preguntes obertes, tal com observacions o comentaris, amb la finalitat d'arreglar aportacions qualitatives. Els detalls de l'instrument es descriuen en l'apartat 5.5. Aquest qüestionari s'envia online a membres del comitè d'experts, perquè realitzen la valoració de la qualitat dels ítems. Els criteris interpretatius de qualitat són:

- **Rellevància:** fa referència a la importància del reactiu per a la definició del constructe que pretenem mesurar.
- **Claredat:** que al·ludeix a si el format lingüístic i l'expressió són comprensibles per a les audiències i el context.

Per a analitzar la informació resultant de les preguntes tancades, s'aplica el programa estadístic IBM-SPSS v.26, sota llicència de la Universitat de València per a la seua anàlisi quantitativa. El procés inclou anàlisi descriptiu i anàlisi del nivell d'acord entre jutges (experts) mitjançant l'anàlisi de coeficient de correlació intraclasse i la Prova de W de Kendall.

Respecte a les dades textuais, se sintetitzen els suggeriments sobre formulació, estil de llenguatge, estructura del qüestionari, etc. Posteriorment s'apliquen aquestes aportacions textuais per a modificar i complementar el qüestionari pilot.

Finalitza la validació lògica amb la fase 4, que implica la validació definitiva del constructe per a l'operativització final. Prèviament a l'estudi pilot, es revisa addicionalment la versió preliminar de l'instrument. En aquesta fase es repeteix

l'estratègia qualitativa del grup focal. A partir de les informacions analitzades en la fase anterior, es torna a revisar i modificar l'instrument operatiu per a l'estudi mètric. Mitjançant la tècnica de grup focal es realitza la validació definitiva del constructe i es concreta la versió operativa que s'aplica en l'assaig pilot.

A continuació, es descriu el procediment realitzat durant la validació mètrica, que es desenvolupa primer amb l'estudi pilot i posteriorment amb l'estudi final.

### ***5.3.2. Procediment durant la validació mètrica en l'estudi pilot***

El procediment seguit en l'estudi pilot va ser el mateix que es va aplicar en l'estudi final, perquè el grup pilot va ser extret del grup total d'enquestats/des amb la finalitat de realitzar l'estudi preliminar amb un grup diferent en cada fase.

En primer lloc, s'ha contactat amb els centres educatius durant un curs de formació ofert en el CEFIRE<sup>28</sup> de València sobre l'Avaluació dels centres d'acord amb el model de la millora de la Cohesió Social (Jornet-Meliá, 2012). Aquells centres i professors que han expressat la voluntat de participar en el projecte han sigut contactats posteriorment per a l'aplicació dels instruments inclosos en el model, que operativitzen els constructes o dimensions (Jornet-Meliá, 2012; Jornet-Meliá et al., 2015, 2017; Bakieva et al., 2014, 2019; Sancho-Álvarez et al., 2017, 2018). Així, totes les participacions han sigut voluntàries i lliures, garantint l'anonimat de les respostes per part dels investigadors/es (Grup GemEduCo de la Universitat de València).

A partir de l'aplicació dels qüestionaris (alguns en format paper, uns altres en format electrònic), les dades han sigut depurades, codificades i analitzades.

---

<sup>28</sup> Els centres de formació, innovació i recursos educatius de la Comunitat Valenciana són els òrgans de l'administració educativa per a la formació permanent del professorat. Més informació: <https://ceice.gva.es/es/web/formacion-profesorado/cefire>

Tal com comentem, ha sigut dividit el grup total de respostes en grup pilot (N=93) i grup final (N=280).

En l'estudi pilot es realitzen les següents anàlisis estadístiques amb la finalitat de recaptar evidències de validesa i fiabilitat de la versió 1 de l'instrument:

- Anàlisis descriptives bàsiques en relació amb tendència central, distribució i variació (mitjana, desviació típica, quocient de variació, curtosis, asimetria, etc.), proves de normalitat de distribució.
- Contrastos d'independència de dues mostres poblacionals mitjançant proves no-paramètriques, considerant les característiques distribucionals.
- Anàlisi de fiabilitat mitjançant el model d'Alfa de Cronbach.
- Anàlisi de correlacions entre ítems i dimensions.
- Depuració tècnica d'ítems anòmals sobre mostra representativa per dimensions.

### ***5.3.3. Procediment durant la validació mètrica de l'estudi final***

En la Validació Mètrica de l'estudi final també s'han aplicat dos models de mesurament, Teoria Clàssica de Tests (TCT) i Teoria de Resposta a l'Ítem (TRI). A partir de cada enfocament, s'han realitzat les anàlisis respectives per a recollir evidències de les propietats mètriques de l'instrument en una mostra de professorat de Primària i de Secundària. Els criteris de qualitat tècnica respecte a la validació són l'anàlisi de fiabilitat de l'instrument (TCT) i l'estudi d'escalament (TRI). A continuació, s'enumeren les diferents anàlisis estadístiques realitzades per a recaptar evidències de validació en relació a aquests dos models de mesurament.

La metodologia utilitzada en l'estudi realitzat replica la utilitzada durant l'estudi pilot, és a dir, és un estudi mètric amb la finalitat de recaptar les evidències de validesa de l'instrument, detectar elements anòmals per a la seua eliminació o millora i oferir el



producte final (escala d'IF) amb suficients indicis de qualitat. Per a tal fi, es realitzaran els mateixos passos d'anàlisi que durant l'estudi pilot.

La recollida de dades s'obté amb l'aplicació del qüestionari de context complet de manera presencial i online.

Per a l'anàlisi de dades s'aplica l'instrument estadístic IBM-SPSS v.26 sota llicència de la Universitat de València. L'anàlisi TRI es va realitzar mitjançant el programa Winsteps amb la llicència de la Universitat de València.

#### ***5.3.4. Evidències empíriques de validació.***

En aquest apartat hem integrat diversos estudis orientats a aportar algunes evidències empíriques substantives per a la validació de l'escala.

En qualsevol cas, com és ben conegut, els processos de validació de qualsevol instrument estandarditzat no conclouen mai, perquè durant la seua utilització, tota informació que es reculla sobre la seua funcionalitat i utilitat ens pot orientar cap a una revisió del mateix (Jornet-Meliá, et al., 2020). D'aquesta manera, en aquest estudi bàsicament s'integren estudis que poden concebre's com de validesa de constructe i contingut, i concurrent (Bakieva, 2016).

Quant a la validesa de constructe i contingut, l'abordem a partir de l'anàlisi de les dimensions subjacents que es mesuren en l'escala, la qual cosa realitzem a partir d'anàlisi factorial. Així mateix, completem l'anàlisi amb l'estudi de la capacitat de l'instrument per a diferenciar entre grups de subjectes, a partir d'una anàlisi de conglomerats de k-mitjanes (Clúster de k-mitjanes). Aquestes aproximacions ens ajudaran a conèixer millor quines puntuacions hem d'utilitzar per a interpretar els resultats: les de les dimensions i/o la total.

Finalment, s'aborda un ampli estudi de validació concurrent, en el qual analitzem l'associació i/o diferències de l'escala d'IF amb diverses variables/indicadors/ítems que són presents en el qüestionari de context del model SECS-EVALNEC. S'inclouen diverses anàlisis de contrast d'hipòtesis no-paramètriques, atés que treballem amb les dades directes i no compleixen les condicions de normalitat necessàries per a aplicar proves paramètriques. Així mateix, s'analitzen les vinculacions d'alguns els ítems amb els perfils identificats mitjançant l'anàlisi de conglomerats. La finalitat d'aquest apartat de validació concurrent és poder comprendre millor com funciona l'escala d'IF a partir de les relacions que presenta amb altres indicadors del model. En l'apartat corresponent, capítol 7, s'expliquen en cada cas les anàlisis que s'han utilitzat.

#### **5.4. Participants**

##### ***5.4.1. Participants del grup focal i grup d'experts/as***

En cada fase del procés de validació lògica s'han seleccionat diferents grups de jutges en funció de les característiques professionals, competència i experiència d'aquests.

Per a la segona i quarta fase de la validació lògica, això és, la validació de la definició del constructe i de la seua operativització, s'han considerat més adequats els grups focals, atès que aquesta metodologia és més eficaç i permet un major aprofundiment en el treball amb conceptes nous, permetent, alhora, una diversitat d'idees molt útil per a l'explorar connexions entre els conceptes implicats en el constructe. En aquests casos, el procediment ha seguit les línies metodològiques marcades en Perales, Sánchez-Santamaría i González-Such (2014, p. 48).

El comitè de jutges el componen els propis membres de l'equip d'investigació GemEduCo: 15 especialistes en Avaluació i Mesurament de Sistemes Educatius, Educació i Orientació, Educació Intercultural, Educació Social, Educació Musical i Logopèdia (professorat o estudiants investigadors de la Universitat de València), sent

aquests els que dissenyen els instruments que conformen el Model d'avaluació de l'educació per a la Cohesió Social (Jornet-Meliá, 2014; Jornet et al., 2014), per la qual cosa el constructe s'adequa millor al model general d'avaluació en el qual s'integra. Aquests participants, al seu torn, estan desenvolupant de manera paral·lela els instruments que conformen el Model d'Avaluació per a Cohesió Social (Jornet-Meliá, 2010, 2012, 2014; Jornet et al., 2014; Jornet et al., 2014). Tots són professors/es o investigadors/es de la Universitat de València . El nivell educatiu màxim del grup és equivalent a Màster Universitari (60%) i Doctorat (40%).

En la tercera fase de validació, el grup d'experts ha estat format per 25 persones, totes expertes en Avaluació i Mesurament de Sistemes Educatius, i en temes relacionats amb el disseny i validació dels instruments d'Avaluació de Sistemes Educatius, Diversitat, Validesa d'Instruments i actualment estan ocupant posats de docència i investigació en diferents universitats, o exercint la docència en altres nivells educatius. El nivell de formació de cadascun d'ells és de Llicenciatura, Màster Universitari i Doctorat.

Les valoracions d'ítems/indicadors s'han realitzat de manera individual per a evitar interferències d'opinió i l'efecte de "ancoratge psicològic" (Landete, 1999, p. 35).

En la fase de valoració de Claredat i Rellevància dels ítems, el total de jutges és també de 25 participants, dels quals 18 són dones i 7 són homes, amb una edat compresa entre 28 i 64 anys, sent la mitjana de 45,20. Quant a la professió actual, el grup d'experts està format per dues mestres de primària, una professora de secundària, una psicopedagoga i al seu torn professora universitària, una psicòloga, un educador social i els 19 restants són docents universitaris. Respecte als anys d'experiència professional, el marge d'anys treballats es troba entre 5 i 44 anys; el 52% de participants té entre 5 i 15

anys d'experiència (N=14), el 20% té una experiència entre 16 i 25 anys (N=5), i el 28% amb més de 26 anys d'experiència (N=7).

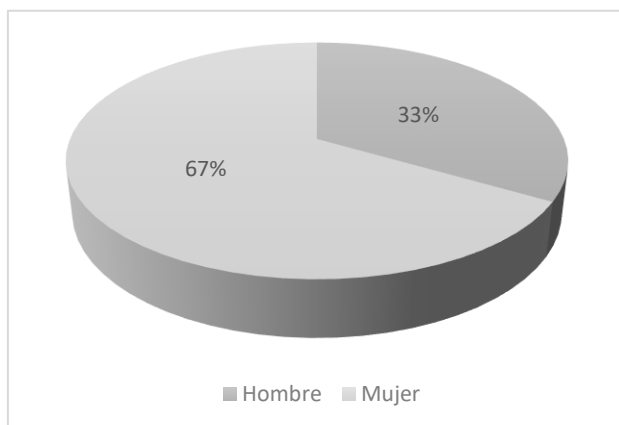
#### 5.4.2. *Participants de l'estudi pilot*

El grup que respon a l'instrument d'IF en l'estudi pilot és una mostra de menor grandària, amb la qual cosa no és estadísticament representativa, encara que sí que conserva les característiques definitòries de la tipologia de professionals amb les quals es pretén finalment utilitzar l'escala. Per tant, la intenció és tenir un grup representatiu del professorat al fet que es dirigirà l'escala final, per a poder utilitzar els resultats amb cert grau d'estabilitat.

El grup per a l'estudi pilot està format per 93 docents, l'edat dels quals oscil·la entre 25 i 63 anys, dels quals 62 són dones (66,7%) enfront de 31 homes (33,3%), com es mostra en la Figura 11.

#### **Figura 11**

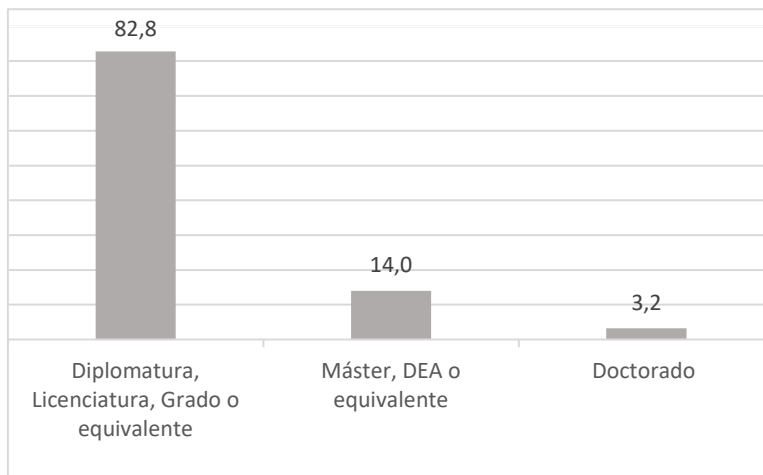
*Distribució percentual de la mostra de l'estudi pilot segons el gènere*



Respecte al nivell d'estudis, el 82,8% posseeix un Grau universitari (N=77), el 14% (N= 13) té el nivell de Màster universitari i 3 docents tenen el grau de Doctor/a (3,2%), com s'aprecia en la Figura 12.

## **Figura 12**

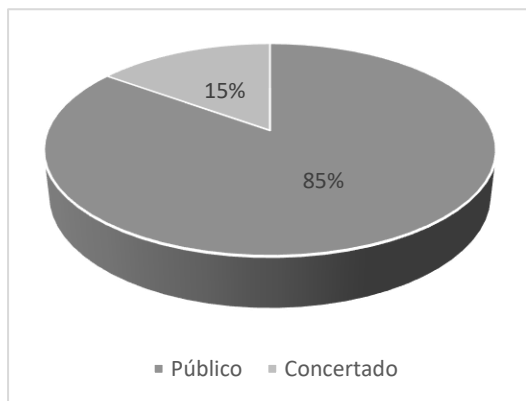
*Distribució percentual de la mostra de l'estudi pilot segons el nivell d'estudis*



Els centres escolars en la seua majoria són públics (84,9%), la resta són concertats (15,1%). Vegeu Figura 13.

## **Figura 13**

*Distribució percentual segons la titularitat del centre en l'estudi pilot*



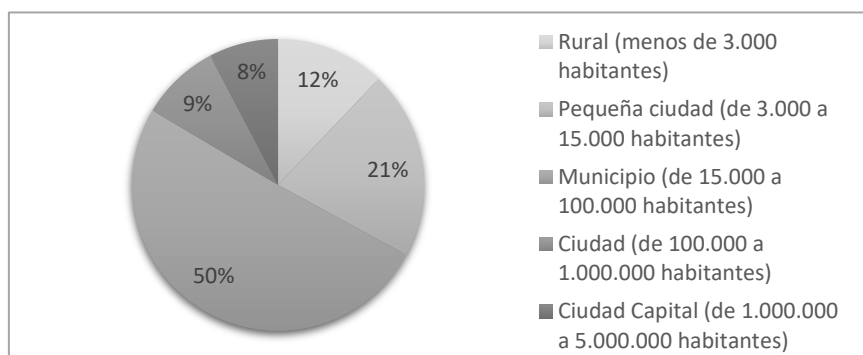
El tipus de població o context en el qual se situen els centres es distribueix de la següent manera (vegeu la Figura 14 - els % s'han arrodonit automàticament-):

- 11 docents són d'un centre rural (menys de 3.000 habitants), són el 8,2%.
- 19 docents pertanyen a un centre situat en una xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants), són el 20,4%.

- 46 docents exerceixen la seua labor en un centre que se situa en un municipi (de 15.000 a 100.000 habitants), són el 49,5%.
- 8 docents pertanyen a centres situats en una ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants), són el 8,6%.
- Finalment, els centres de 7 docents estan situats en una ciutat capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants), són 7,5%.

### Figura 14

*Percentatge de professorat pertanyent a centres de diferents localitats*



El professorat enquestat pertany als nivells de Primària, en un 33,3% i a Secundària *obligatòria*, en un 66,7%, no obstant això, els centres educatius també ofereixen formació en les etapes d'Infantil (29,2%), *Batxillerat* (50%), *Grau mitjà* (38%) i *Grau superior* (29,2%).

#### 5.4.3. Participants de l'estudi final

El grup de l'estudi final, tal com esmentem, està format pels docents que han participat en els processos de recollida de dades amb l'instrument pilot juntament amb els participants en la recollida de dades mitjançant l'instrument final. Per a donar una visió global del grup constituït, es realitzarà la descripció de la mostra final fusionada, considerant a tots els docents com a grup final. Els estadístics bàsics descriptius del grup d'estudi poden veure's en la Taula 13.

**Taula 13**

*Estadístics bàsics del grup*

		N	%
Total participants		280	100
Sexe	Dona	181	64,6
	Home	99	35,4
Estudis	Grau	234	83,6
	Màster	32	11,4
	Doctorat	14	5,0
Centre	Públic	239	85,4
	Concertat	41	14,6
Context	Rural	29	10,4
	Xicoteta ciutat	55	19,6
	Municipi	150	53,6
	Ciutat	21	7,5
	Capital	20	7,1
Professió actual	Orientador/a	13	4,6
	Mestra/o infantil	17	6,1
	Mestra/o primària	64	22,9
	Professor/a ESO	161	57,5
	Professor/a batxillerat	92	32,9
	Professor/a FP	28	10,0
	Professor/a EPA	15	5,4
Especialitat	Administració	8	2,9
	Audició i llenguatge	3	1,1
	Biologia i geologia	14	5,0
	Castellà. Llengua i literatura	20	7,1
	Ceràmica i vidre	1	0,4
	Comerç	1	0,4
	Dibuix	4	1,4
	Economia	6	2,1
	Educació física	15	5,4

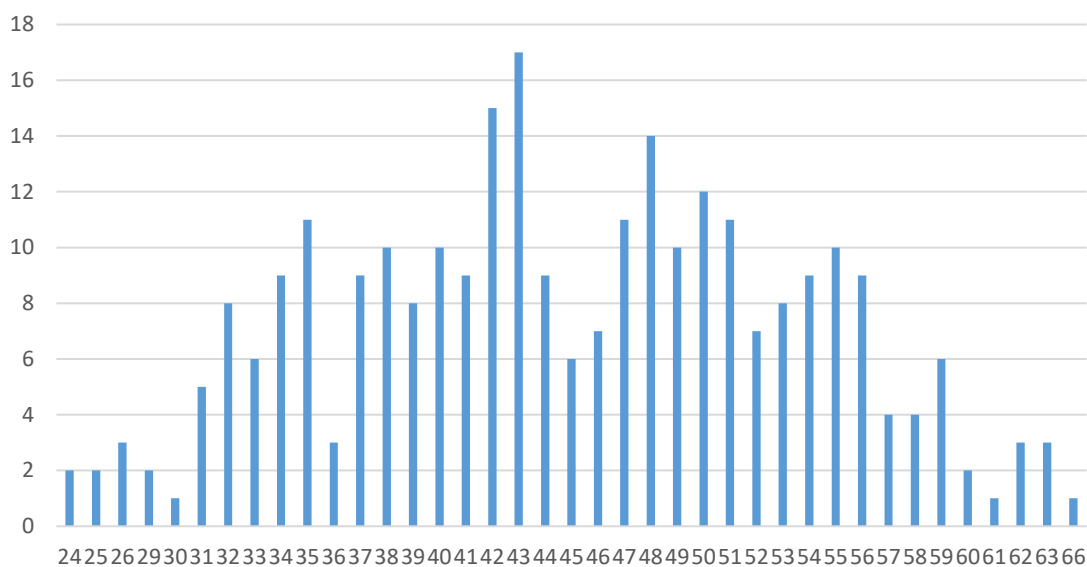
Especialitat	Filosofia	7	2,5
	Física i química	9	3,2
	Formació i orientació laboral	1	0,4
	Francès	2	0,7
	Geografia i història	18	6,4
	Infantil i primària	5	1,8
	Informàtica	5	1,8
	Informàtica i matemàtiques	1	0,4
	Anglès	19	6,8
	Instal·lacions electrotècniques	4	1,4
	Llatí i grec	1	0,4
	Matemàtiques	21	7,5
	Música	11	3,9
	Orientació educativa	8	2,9
	Pedagogia terapèutica	13	4,7
	Plàstica	1	0,4
	PMAR: científic-tecnològic	1	0,4
	Religió	2	0,7
	Sanitat	5	1,8
	Serveis socioculturals i a la comunitat	3	1,1
	Tecnologia	5	1,8
	Tutoria infantil	19	6,8
	Tutoria primària	24	8,6
València. Llengua i literatura	14	5,0	
Funció	Direcció	39	13,9
	Consell escolar	50	17,9
	Claustre	194	69,3
	Tutor/a	129	46,1
	Coordinador/a cicle etapa	23	8,2
	Reforç educatiu	15	5,4
	Pedagogia terapèutica	10	3,6
	Coordinador/a extraescolar	7	2,5
Coordinador/a TIC	2	0,8	



Funció	Coordinador/a municipal	5	1,8
	Cap departament	23	8,2
Anys treball docent	0 - 6	22	7,86
	6 - 10	62	22,14
	11 - 20	97	34,64
	21 - 30	77	27,5
	31 - 40	21	7,5
	> 41	3	1,071

El grup de professorat presenta les característiques descrites en la Taula 13. En total hi ha 280 qüestionaris respostos. Com es pot apreciar, la major part del grup el formen dones (64,6%); en la seua majoria, els docents tenen realitzat fins a estudis de Grau o equivalent (83,6%). Respecte a la titularitat, el 85,4% són Centres Públics i un 14,6% són Concertats. Quant al context, la major part dels subjectes treballen en un municipi (53,6%) amb el nombre d'habitants entre 15 i 100 mil. D'entre tot el professorat enquestat, són els docents de l'ESO els més nombrosos (57,5%), seguits del professorat de Batxillerat (32,9%) i els de Primària (22,9%). Respecte a les especialitats professionals, es troben representades totes les de les matèries de secundària i les tutories de Primària i Infantil. Tots els subjectes enquestats, a part de les seues funcions directes, realitzen altres relacionades amb l'organització interna del centre, sent les més freqüents les de membre de Claustre docent (69,3%), Tutor/a (46,1%), Consell escolar (17,9%) i Direcció (13,9%). Les dades sobre el temps d'exercici professional total indiquen que la major part del grup d'estudi se situa en els nivells mitjanes d'aquestes variables.

Quant a l'edat del professorat, podem veure la distribució de les freqüències de cada edat en la Figura 15. La major part de professors es pot situar en la franja d'entre 32 fins a 56 anys.

**Figura 15***Edat del professorat en l'estudi final***5.5. Instruments****5.5.1. Instrument utilitzat en la validació lògica**

Per al procés de validació lògica hem aplicat diversos instruments en funció de les característiques que considerem més adequades a les diferents fases.

Així doncs, durant el procés de recollida d'informació de les valoracions de jutges sobre el constructe, s'han utilitzat instruments de caràcter tant qualitatiu com quantitatiu.

D'aquesta manera, pretenem obtenir informació més adequada i completa.

- Registre descriptiu en els grups focals

Es tracta d'una tècnica avaluativa de caràcter qualitatiu que permet que els jutges puguin proposar les seues correccions i suggeriments de manera oberta i compartida. És una metodologia eficaç ja que permet aprofundir en conceptes nous, afavoreix una diversitat d'idees molt útils per a explorar connexions entre els conceptes implicats en el constructe (Bakieva, 2017, p.179). D'aquesta manera, s'arreglen les aportacions verbals sobre la definició tant conceptual com operativa del constructe IF, amb la finalitat

de reelaborar el constructe proposat per a formalitzar el qüestionari on-line de validació lògica, i definir el constructe final per al seu operativització en l'assaig pilot.

- Qüestionari online sobre la qualitat dels ítems plantejats

Per a conèixer les opinions sobre la primera proposta del constructe conceptual i operatiu, elaborada després de la realització del grup focal, es dissenya un qüestionari online tipus Likert que consta d'una primera part de dades personals per a la descripció del grup, seguida de la pròpia escala de valoració de pertinència/rellevància (amb el mínim acord en 1 fins a màxim en 4) dirigit als jutges a través de la plataforma Lime Survey amb preguntes tant tancades com obertes. A través d'aquests qüestionaris, els jutges valoren els indicadors teòrics i els ítems plantejats en funció dels seus criteris interpretatius de qualitat. El qüestionari consta de dues parts. La primera part són preguntes tancades presentades en una escala Likert amb quatre opcions progressives de valoració del mínim al màxim, en les quals els jutges poden triar una de les quatre per a indicar la seua valoració dels diferents criteris. Les respostes d'aquesta part es transformen, més endavant, en dades numèriques per a realitzar la seua anàlisi estadística. La segona part són les preguntes obertes, tal com observacions o comentaris, amb la finalitat d'arreplegar aportacions textuales.

### ***5.5.2. Instrument utilitzat en l'estudi pilot i estudi final***

El mateix instrument va ser utilitzat en totes dues parts de la validació mètrica: estudi pilot i estudi final, sense modificacions. L'instrument consta de dues parts: una primera part que arreplega les variables d'identificació per a descriure la mostra i a continuació realitzar estudis de contrastos i altres procediments útils per a reunir evidències del funcionament d'aquest, i una segona part en què es formulen les preguntes concretes (ítems) de les dimensions del constructe IF.

Tal com observem en la Taula 14, l'instrument es compon de tres dimensions, de les quals la tercera dimensió pot ser representada per altres tres sub-dimensions, formant finalment l'instrument cinc dimensions:

1. Recursos per a la IF (5 ítems).
2. Atenció cap a IF (7 ítems).
3. Actituds cap a IF:
  - 3.1. Cap a la diversitat (4 ítems).
  - 3.2. Cap al currículum (5 ítems).
  - 3.3. Cap al rendiment (2 ítems).

Per a puntuar l'acord es va utilitzar l'escala tipus Likert de 4 punts en el qual 1 és Mai/Res, 2 A vegades/Poc, 3 Quasi sempre/Bastant, 4 Sempre/Molt.

## Taula 14

*Instrument per a avaluar la IF*

<i>Codi de l'ítem</i>	<i>Ítems de la dimensió</i>
<b>Dimensió Recursos</b>	
O01	Suport del professor a l'aula per a alumnes amb dificultats en alguna assignatura concreta
O02	Programa de suport a l'estudi per a evitar el fracàs escolar realitzat per monitors o pels professors del centre
O03	Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat
O04	Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs
O05	Formació que responga a les necessitats del professorat
<b>Dimensió Atenció</b>	
O06	Existeixen atencions educatives diferenciades
O07	Els alumnes promocionen de manera diferent en funció de les seues capacitats
O08	Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius
O09	A vegades flexibilitzem els grups en funció de l'activitat o estil d'aprenentatge
O10	Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat
O11	Tot el centre participa d'un projecte comú i una organització inclusiva perquè tots els alumnes aconseguisquen els objectius
O12	Els mètodes i les estratègies educatives estan adaptades a cada estudiant

<b>Dimensió Actitud cap a la diversitat</b>	
O13	La diversitat és una cosa positiva i enriquidor
O14	Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes
O15	Les diferències sempre són individuals
O16	L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes
<b>Dimensió Actitud cap al currículum</b>	
O17	El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims
O18	El currículum té un nucli central i comú per a tots i permet molta optativitat per a crear diferents itineraris
O19	Els alumnes diferents romanen en la mateixa aula que la resta amb suport especialitzat
O20	Els currículums s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris
O21	La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre
<b>Dimensió Actitud cap al rendiment</b>	
O22	Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup
O23	Existeixen objectius bàsics i comuns per a tots, així com objectius individuals per a cada alumne

El qüestionari complet, tal com s'ha passat als i les participants es mostra en l'Annex 3.



## **Capítol 6**

### **Resultats**





El capítol actual presenta els resultats dels estudis de validació de l'instrument, en les seues fases de validació lògica, estudi pilot i estudi final.

### **6.1. Validació Lògica**

Per a la definició i validació del constructe d'IF se disposa de dos grans focus d'informació: a) l'obtinguda en grups focals o grups de discussió, i b) els resultats valoratius que emeten els jutges participants en un comitè.

La Validació lògica es desenvolupa en quatre fases. En la primera, es realitza una revisió bibliogràfica del constructe per a conèixer i estudiar treballs previs. Al seu torn, s'han identificat definicions sobre inclusió educativa i atenció a la diversitat i es mostren els instruments més rellevants sobre aquest tema. Aquesta fase es desenvolupa en el marc teòric del present estudi.

La segona fase es duu a terme per part de l'equip del projecte SECS/EVALNEC, amb un format de grup de discussió i partint de l'anàlisi teòrica prèvia desenvolupat en la fase anterior. La definició del constructe és el punt de partida per a la seua concreció en dimensions, indicadors i ítems, al llarg del procés de validació.

La definició desenvolupada del constructe operatiu d'IF té com a referent un treball anterior realitzat per Montánchez (2014) sobre actituds, coneixements i pràctiques del professorat cap a l'Educació Inclusiva, qui assenyala:

“Es concep que l'escola inclusiva és:

- Aquella basada en l'equitat.
- Amb mètodes personalitzats amb una educació significativa cooperativa.

- Que cultiva el valor de la diversitat<sup>29</sup>.
- Centrada en la individualitat de l'alumne.
- On tots són beneficiats.
- Implicant a tots els membres de la comunitat educativa suposant un esforç de tots” (p. 32).

Així, la definició resultant és:

“La IF es concep com aquella basada en l'equitat, amb mètodes personalitzats, que cultiva el valor de la diversitat alhora que se centra en la individualitat de l'estudiant com algú original que té desitjos i projectes a realitzar, on tots/es són beneficiaris/es i està implicada tota la comunitat educativa amb esforç de tots/es”.

Per a la selecció del contingut de l'escala d'IF es parteix de dos instruments d'investigacions prèvies:

1. Qüestionari sobre les actituds, els coneixements i les pràctiques dels docents davant l'educació inclusiva, compost per 79 enunciats (Montánchez, 2014).
2. Qüestionari per a l'Avaluació de l'Atenció a la Diversitat en les Institucions Escolars (EVADIE) (Biencinto-López et al., 2009). Es compon de vuit dimensions: recursos, centre, concepte de normalitat, concepte de diversitat, intervenció, diagnòstic, currículum i nivell de rendiment; són 4 qüestionaris, cadascun dirigit a una audiència; el qüestionari dirigit al professorat consta de 90 ítems.

Així, els resultats d'aquesta segona fase del procés de validació de l'instrument, han estat la formulació de la definició del constructe, la proposta de les dimensions i els

---

<sup>29</sup> Gimeno (2001) parla de “la pedagogia de la diversitat que possibilita al subjecte a manifestar-se com algú original que té desitjos i projectes a realitzar” (p. 207).

indicadors, el disseny dels ítems previs que operativitzen el constructe teòric i la concreció de la versió preliminar de l'escala d'IF, que serà valorada pels jutges experts de la Fase 3. Aquesta versió consisteix en 3 dimensions i 23 indicadors (Taula 15).

### **Taula 15**

#### *Versió preliminar de l'Escala d'IF*

<b>RECURSOS</b>
Suport del professor a l'aula per a alumnes amb dificultats en alguna assignatura concreta
Programa de suport a l'estudi per a evitar el fracàs escolar realitzat per monitors o pels professors del centre
Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat
Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs
Formació que responga a les necessitats del professorat
<b>ATENCIÓ</b>
Existeixen atencions educatives diferenciades
Els alumnes promocionen de manera diferent en funció de les seues capacitats
Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius
A vegades flexibilitzem els grups en funció de l'activitat o estil d'aprenentatge
Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat
Tot el centre participa d'un projecte comú i una organització inclusiva perquè tots els alumnes aconseguisquen els objectius
Els mètodes i les estratègies educatives estan adaptades a cada estudiant
<b>ACTITUDS</b>
La diversitat és una cosa positiva i enriquidor
Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes
Les diferències sempre són individuals
L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes
El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims
El currículum té un nucli central i comú per a tots i permet molta optativitat per a crear diferents itineraris
Els alumnes diferents romanen en la mateixa aula que la resta amb suport especialitzat

---

Els currículums s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris

---

La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre

---

Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup

---

Existeixen objectius bàsics i comuns per a tots, així com objectius individuals per a cada alumne

---

*Nota.* Dimensions i ítems de l'escala IF consensuats pel grup focal.

La 3a fase de revisió lògica de l'instrument és la valoració del comitè de jutges que s'aborda des de dues perspectives: a) anàlisi individual de la congruència de judici sobre una qualitat en un ítem o dimensió, i b) l'anàlisi de congruència global del comitè de jutges en valorar una qualitat en tots els ítems o dimensions d'una definició de constructe.

Aquesta fase es duu a terme per un grup d'experts en els temes d'educació i disseny dels instruments de mesura, en el format de grup de discussió. Els detalls del procés estan descrits en l'apartat de metodologia del present treball.

A partir de la versió inicial de l'instrument i de les valoracions de les dimensions i ítems d'acord amb els criteris de qualitat, com ara la rellevància i claredat, de la fase anterior, a la 4<sup>a</sup> fase de validació lògica es procedeix a consensuar una primera definició del constructe i es concreta la versió operativa que s'aplica en l'assaig pilot, mitjançant la tècnica de grup focal.

Els resultats seran oferits a continuació, organitzats en funció de les dimensions.

### **6.1.1. Dimensió Recursos**

**Taula 16**

*Valoracions de Rellevància i Claredat dels ítems de la dimensió Recursos*

Ítems	Rellevància		Claredat	
	Mitjana	DT	Mitjana	DT
O01. Suport del professor a l'aula per a alumnes amb dificultats en alguna assignatura concreta	3,68	0,476	3,44	0,651
O02. Programa de suport a l'estudi per a evitar el fracàs escolar realitzat per monitors o pels professors del centre	3,56	0,507	3,36	0,757
O03. Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat	3,72	0,458	3,32	0,988
O04. Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs	3,76	0,523	3,44	0,821
O05. Formació que responga a les necessitats del professorat	3,68	0,557	3,44	0,821

Les valoracions dels ítems de la dimensió *Recursos* es poden observar en la Taula 16. Podem veure que els ítems més rellevants són l'O04 (Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs) i, a continuació, l'O03 (Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat); el menys rellevant és l'O02 (Programa de suport a l'estudi per a evitar el fracàs escolar realitzat per monitors o pels professors del centre); totes dues puntuacions tenen nivell baix de dispersió de respostes, encara que en general les valoracions són molt altes, ja que oscil·len entre 3,5 i 3,8 punts. Quant a la claredat, tots els ítems es puntuen alt, encara que menys que la rellevància, en general. L'ítem menys clar és l'O03 (Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat), encara que amb nivell alt de dispersió (0,988).

### 6.1.2. Dimensió Atenció

**Taula 17**

*Valoracions de Rellevància i Claredat dels ítems de la dimensió Atenció*

Ítems	Rellevància		Claredat	
	Mitjana	DT	Mitjana	DT
O06. Existeixen atencions educatives diferenciades	3,64	0,490	3,20	0,913
O07. Els alumnes promocionen de manera diferent en funció de les seues capacitats	3,40	0,645	3,28	0,843
O08. Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius	3,72	0,458	3,20	0,913
O09. A vegades flexibilitzem els grups en funció de l'activitat o estil d'aprenentatge	3,60	0,707	3,44	0,768
O10. Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat	3,44	0,712	3,68	0,627
O11. Tot el centre participa d'un projecte comú i una organització inclusiva perquè tots els alumnes aconseguisquen els objectius	3,72	0,542	3,32	0,900
O12. Els mètodes i les estratègies educatives estan adaptades a cada estudiant	3,80	0,500	3,68	0,627

Quant a la dimensió *Atenció*, en la Taula 17 es mostra que els experts van valorar com més rellevant els ítems O12 (Els mètodes i les estratègies educatives estan adaptades a cada estudiant) i O08 (Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius); com menys rellevant l'ítem O07 (Els alumnes promocionen de manera diferent en funció de les seues capacitats), encara que en general les valoracions es mantenen en els nivells molt alts. Quant a la claredat, també podem observar la tendència a puntuar alt, encara que menys que en el cas del criteri de rellevància. Els ítems més clars són O10 (Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat) i O12 (Els mètodes i les estratègies educatives estan adaptades a cada estudiant) i menys clars són O06 (Existeixen atencions educatives diferenciades) i O08 (Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes

perquè aconseguisquen els objectius). La dispersió en general és més baixa en les valoracions de rellevància que en el cas de claredat.

### **6.1.3. Dimensió Actitud cap a la diversitat**

#### **Taula 18**

*Valoracions de Rellevància i Claredat dels ítems de la dimensió Actitud cap a la diversitat*

Ítems	Rellevància		Claredat	
	Mitjana	DT	Mitjana	DT
O13. La diversitat és una cosa positiva i enriquidor	3,60	0,645	3,72	0,678
O14. Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes	3,36	0,907	3,12	0,971
O15. Les diferències sempre són individuals	3,20	0,913	3,04	0,889
O16. L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes	3,64	0,569	3,28	0,980

Quant a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, els experts van valorar com més rellevant l'ítem O16 (L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes) i com menys rellevant l'ítem O15 (Les diferències sempre són individuals), encara que en general les valoracions es mantenen en els nivells molt alts. Quant a la claredat, també podem observar la tendència a puntuar alt. L'ítem més clar és l'O13 (La diversitat és una cosa positiva i enriquidor) i menys clar l'O15 (Les diferències sempre són individuals).

#### 6.1.4. Dimensió Actitud cap al currículum

**Taula 19**

*Valoracions de Rellevància i Claredat dels ítems de la dimensió Actitud cap al currículum*

Ítems	Rellevància		Claredat	
	Mitjana	DT	Mitjana	DT
O17. El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims	3,40	0,707	3,28	0,843
O18. El currículum té un nucli central i comú per a tots i permet molta optativitat per a crear diferents itineraris	3,64	0,638	3,52	0,653
O19. Els alumnes diferents romanen en la mateixa aula que la resta amb suport especialitzat	3,60	0,577	3,32	0,945
O20. Els currículums s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris	3,56	0,651	3,40	0,764
O21. La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre	3,64	0,569	3,56	0,651

Quant a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 19 s'aprecia que els experts van valorar com més rellevants els ítems O18 (El currículum té un nucli central i comú per a tots i permet molta optativitat per a crear diferents itineraris) i O21 (La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre) i, com menys rellevant, l'ítem O17 (El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims), encara que en general les valoracions es mantenen en els nivells molt alts. Quant a la claredat, també podem observar la tendència a puntuar alt, encara que menys que en el cas del criteri de rellevància. L'ítem més clar és l'O21 (La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre) i menys clar és l'O17 (El currículum és el mateix per a



tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims). La dispersió en general és més baixa en les valoracions de rellevància que en el cas de claredat.

### **6.1.5. Dimensió Actitud cap al rendiment**

#### **Taula 20**

*Valoracions de Rellevància i Claredat dels ítems de la dimensió Actitud cap al rendiment*

Ítems	Rellevància		Claredat	
	Mitjana	DT	Mitjana	DT
O22. Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup	3,12	0,971	3,16	0,898
O23. Existeixen objectius bàsics i comuns per a tots, així com objectius individuals per a cada alumne	3,60	0,764	3,64	0,700

Quant a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, aquesta només està formada per dos elements, per la qual cosa es valora la tendència general. Podem observar en la Taula 20 que les valoracions són altes, tant per a rellevància com per a claredat i la dispersió en les respostes és més alta en l'ítem O22 (Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup, tant per a rellevància com per a claredat).

### **6.1.6. Acord interjutges**

A més de les anàlisis descriptives de les respostes dels experts quant a la rellevància i claredat dels elements que componen les dimensions de l'instrument, s'ha calculat l'acord entre jutges. Els resultats es poden observar en la Taula 21.

D'acord amb els resultats d'anàlisis de concordança W de Kendall, podem observar que existeix consens en el patró global de les respostes que han emés els experts.

**Taula 21***Acord interjutges quant a la Rellevància i Claredat*

Estadístics de prova		
Rellevància	N	23
	W de Kendall	,327
	Chi-quadrat	180,569
	G1	24
	Sig. Asimptòtica	,000
Claredat	N	23
	W de Kendall	,383
	Chi-quadrat	211,275
	gl	24
	Sig. asimptòtica	,000

*Nota.* Coeficient de concordança de Kendall

**6.1.7. Valoracions qualitatives**

A més de les puntuacions quantitatives, el comitè d'experts ofereix diferents observacions de millora, a través de l'apartat de resposta oberta del qüestionari, en forma de comentaris textuais. A continuació, es mostra un resum de les observacions realitzades respecte a l'adequació de la definició del constructe d'IF i dels indicadors de cada dimensió:

1. Valoració dels experts sobre la definició: La definició oferida de la Inclusivitat Funcional és adequada?

La major part de les apreciacions s'han fet a través de la valoració quantitativa del qüestionari. Els comentaris qualitius positius han sigut dos:

- Inclou tots els elements educatius que ha d'abastar el terme.
- És una definició completa i global, que abasta totes les dimensions i esferes educatives.

Les observacions de millora del comitè de jutges respecte a la definició del constructe es divideixen en aquells que se centren aspectes formals (redacció, signes de puntuació, semàntica) i de contingut:

a. Formals:

- Es proposa modificar lleument la redacció: L'educació es realitza amb inclusivitat funcional quan es basa en l'equitat, amb mètodes personalitzats que cultiven el valor de la diversitat, alhora que se centren en la individualitat de l'estudiant com algú original, que té projectes i desitjos a realitzar. En aquest procés tots/as som beneficiaris/as, atès que ha d'implicar-se a tota la comunitat educativa, sent el resultat conseqüència de l'esforç de tots/as.
- Es mostra la necessitat d'estructurar la definició i assenyalar els elements primaris i secundaris, així com identificar de manera més concreta a què es refereix amb "mètodes personalitzats" (de què?), "valor de la diversitat" (valor numèric? econòmic? emocional?) "basada en equitat" (de gènere? social? econòmic?).
- Se suggereix la revisió de parts gramaticals, eliminant "Que es concep com" ja que hi ha massa oracions subordinades unides. "es concep com basada", aquesta perífrasi em sembla molt ampul·losa, es pot eliminar: "part de l'equitat, amb mètodes...".
- Sobre els signes de puntuació: Mancada una o més comes: "...basada en l'equitat, amb mètodes personalitzats, que cultiva el valor...". Afegiria una coma després de "mètodes personalitzats", per a definir bé la cadena de conceptes que conté la frase. Si no s'inclou la coma, caldria canviar "cultiva" al plural "cultiven", ja que llavors serien els "mètodes personalitzats" els que cultivarien el valor de la diversitat, i no la IF en si.

- Es proposa reescriure parts o paraules: Substituiria "(...), amb mètodes personalitzats que cultiva (...)", per "(...) utilitzant mètodes personalitzats, que cultiva (...)". Es canviaria la paraula 'original' per 'únic' o 'individu'.
  - S'opina que la definició té molt concepte abstracte, és complexa.
- b. De contingut:
- La definició no arreplega l'especificitat de "funcional", sent adequada per a "inclusivitat", però fa constància al concepte de "funcional" tal com està estès.
  - Falta el foment de les habilitats de l'alumnat.
  - La Inclusivitat Funcional és un terme nou, equivalent a "adaptativitat" de la Pedagogia Adaptativa, o al més, política i socialment, conegut de "educació inclusiva".
  - Concepte d'igualtat respectant la diversitat de les persones que vivim en la comunitat educativa.
  - Es troba a faltar que es faci referència al "context escolar/educatiu", suggerint: "És aquella que es concep com basada en l'equitat, utilitzant mètodes personalitzats, que cultiva el valor de la diversitat a les aules alhora que se centra en la individualitat..."
2. En el nostre cas, la IF s'avalua a través de 5 dimensions: *Recursos, Atenció, Actitud cap a la diversitat, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*. Creu que mancada algun aspecte per a poder avaluar de manera completa el constructe d'IF en un centre educatiu? Pot ser que cap sobre dels esmentats?

En els comentaris, de manera reiterada, es posa de manifest la necessitat de contemplar l'opinió/actitud de la família. Aquests són:

- Seria interessant contemplar l'opinió de les famílies respecte a la inclusivitat, i que, en funció del punt de vista de la família sobre el tema, s'abordara d'una manera o una altra, encara que el centre tinga una perspectiva clara sobre el tema.
- Recursos i opinió de la família.
- Tenir en compte l'opinió de les famílies i altres agents de la comunitat educativa implicats en l'educació de l'alumnat.
- Opinió de les famílies/opinió del propi alumnat del centre.
- És molt completa. Tal vegada es podria afegir la visió de les famílies del centre educatiu enfront de la inclusió i si afecta la qualitat i el rendiment dels altres estudiants. Hi ha famílies que no estan molt a favor de la inclusió i té conseqüències.
- I, des d'un enfocament més global, faltarien les opinions/percepcions de família i alumnat.
- Ja que està implicada tota la comunitat educativa, em falta l'opinió de les famílies. A més, es proposa que el professorat valore l'actitud de la família i de l'alumnat

cap a la IF:

- Opinió personal del professional educatiu sobre la percepció del seu alumnat sobre la IF.

També es planteja contemplar l'opinió del propi alumnat:

Necessitats de l'individu des del seu punt de vista.

Al seu torn, s'esmenta la importància de l'opinió d'altres professionals:

- Ateses les característiques d'inclusivitat, es troba a faltar la presència d'una dimensió respecte a l'opinió sobre la inclusivitat d'altres professionals de la

comunitat educativa que no són professionals de l'educatiu (conserge, neteja, monitors de menjador, autobús...).

- Cal diferenciar als diferents tipus de professionals de l'educació.
- Especificar el professional educatiu, potser és millor obtenir la informació de diferents: direcció, orientació, docència.

A continuació, cal destacar observacions de millora per a incrementar l'organització lògica de l'instrument i la terminologia:

- Es veu l'estructura de la definició operativa en l'instrument d'avaluació, però aquesta no procedeix lògicament de la definició, quan hauria d'estar relacionada i una ser continuació de l'altra.
- Les dimensions 3, 4 i 5 es podrien unificar en una sola: opinió personal del professional educatiu sobre la IF.
- En la dimensió recursos (1a) afegir "infraestructura".
- Està molt bé, però igual s'ha d'avaluar per separat els recursos personals dels didàctics, metodològics i productes de suport.

Altres comentaris que es mostren de forma aïllada:

- El context sociocultural i socioeconòmic del centre serien importants per a avaluar el concepte d'IF.

3. A continuació, el grup d'experts/as valora l'instrument inicial sobre IF a través de les cinc dimensions que el componen:

3.1. Respecte a la 1<sup>a</sup> dimensió de la IF *Recursos* existents en el centre, ¿afegiria o llevaria algun element dels esmentats en aquesta dimensió?

Els comentaris reiterats giren entorn de contemplar més professionals especialitzats com són els mestres/as de Pedagogia terapèutica, Audició i llenguatge i fins i tot fisioterapeutes:

- En l'ítem 4, incloure entre els professionals especialitzats a logopedes i fisioterapeutes.
- En l'ítem 4 caldria contemplar també als PT.
- Falten els mestres de Pedagogia terapèutica i Audició i llenguatge.
- En l'O04 cabrien altres professionals.
- En l'ítem [O04], inclouria altres figures de professionals clau per a atendre necessitats educatives especials en els centres educatius, com a especialistes d'audició i llenguatge i d'educació especial.

A més, es requereix fer ús del llenguatge de gènere, proposant la manera neutra o canviar la forma de l'oració:

- "Suport del professor" "canviar per " "suport del professorat".
- L'ítem 3 és una frase: "les places... estan ocupades"... igual que els ítems que vénen després. Els altres ítems són substantius. Pensar a posar alguna cosa així com "en el centre existeix...", "des del centre fem..." Pot ser un començament comú a diversos ítems, per a no saturar.
- Mantenir sempre el mateix ús del masculí gramatical, si al final s'opta per aquest ús.

També es proposa abordar altres aspectes importants per a l'atenció a la diversitat com: espais, temps, recursos econòmics, etc.:

- Faltarien coses com: espais en el centre, temps, retribució econòmica i moral.
- Com els ítems posats en aquesta dimensió són tot de recursos humans i formació, jo afegiria alguns ítems respecte als recursos d'instal·lació física.

- Com que aquesta bateria d'ítems mesura recursos, suggerisc incloure alguna pregunta relacionada amb recursos materials, perquè tots els que apareixen estan vinculats d'una manera o un altre a recursos humans.

Sobre la comprensió de l'ítem, que la redacció i la terminologia siguin més precises:

- No queda clar a què es refereix amb "professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs" - a què n'hi ha en el centre o que han d'haver-hi?... o que ha d'haver-hi un per tants alumnes o que sempre ha d'haver-hi un en classe?... no s'aborda el tipus d'enfocament: inclusiu o especialitzat en l'atenció a la diversitat (centres inclusius, o centres especialitzats).
- Caldria diferenciar entre monitors i professionals
- Es canviaria "personal especialitzat" per "personal de suport especialitzat a l'aula per a estudiants amb ACIS".
- Canviaria en tots els casos que aparega la paraula alumnes per estudiants i en el cas de professors per docents; en aquesta dimensió i en la resta també.
- Potser existeix redundància entre els ítems 3 i 4 per a informants no especialitzats.
- En l'ítem [O05] concretaria/afegiria alguna cosa així com "formació per a atendre la diversitat a l'aula", si és per això que volem preguntar, si no queda molt ampli.
- Ítem 5: formació que responga a les necessitats del professorat, afegir *per a atendre les necessitats de l'alumnat*.

Altres:

- Potser afegiria alguna pregunta sobre si es considera que hi ha suficient personal/professionals especialitzats en el centre per a atendre la diversitat o les necessitats dels alumnes.



3.2. Respecte a la 2<sup>a</sup> dimensió de la IF: metodologia i estratègies de treball en el centre (*Atenció*), ¿afegiria o llevaria algun element dels esmentats en aquesta dimensió?

Es mostra la necessitat que quede reflectida l'avaluació inclusiva:

- En l'ítem O7 sobre promoció, afegiria l'avaluació.
- Afegiria alguns ítems sobre utilització d'avaluacions/exàmens per a l'alumnat amb diversitat funcional.

Caldria precisar la terminologia utilitzada:

- Canviar competència per capacitat, ja que a vegades no és tant la capacitat com la competència reeixida el que hauria de guiar les decisions educatives per a l'equitat.
- En l'ítem 3 canviar ocasions per oportunitats.

3.3. En la 3<sup>a</sup> dimensió de la IF: opinió personal sobre la diversitat (*Actitud*), ¿afegiria o llevaria algun element dels esmentats en aquesta dimensió?

En reiterades ocasions, els experts/as aprecien desitjabilitat social en la redacció dels ítems:

- Els ítems estan esbiaixats (desitjabilitat social), no es pot respondre això negativament si treballes en educació.
- La diversitat és una cosa positiva i enriquidor [O13] té una forta càrrega de desitjabilitat social.
- Canviaria l'ítem O13 que té molta desitjabilitat social pel següent: Actualment la diversitat facilita l'aprenentatge en classe.

Sobre la precisió en la redacció:

- L'ítem "la diversitat és una cosa positiva i enriquidor" té dos elements clau: d'una banda, *és una cosa positiva*, per un altre *enriquidor*; hauria d'estar separat en dos ítems.

- “Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes”, no ho entenc bé. Tampoc entenc què aporta, sembla una cosa conceptual.
- Eliminaria l'ítem 3 (Les diferències sempre són individuals) no s'entén i queda arrellegat en el 2 (Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes).
- Ítem 15: les diferències poden ser grupals i individuals. Caldria especificar per a quin respecte a l'aprenentatge?
- Ítem 16, no s'entén què significa “que l'escola assumisca com a pròpies les necessitats”, potser seria que s'enfronta a elles com un repte a solucionar.
- Ítem [O14]: "Els tipus de diversitat es creen (o s'atenen?) ...".

3.4. En la 4a dimensió de la IF: opinió personal sobre el currículum, ¿afegiria o llevaria algun element dels esmentats en aquesta dimensió?

Alguns comentaris es refereixen a l'ambigüitat de l'expressió “alumnes diferents”:

- Ítem 019. Els alumnes diferents??
- Ítem 19: no m'agrada l'ambigüitat del concepte "alumnes diferents"
- L'ítem 019 ha de cuidar la lingüística: evitar l'expressió alumnes diferents, no és el mateix diversitat de necessitats a diversitat de persones.
- Ítem [O19]: canviar la denominació de "alumnes diferents" per alumnes amb necessitats educatives diferents o especials; o alumnes que requereixen atenció educativa diferenciada.

Altres comentaris al·ludeixen a la precisió del llenguatge: utilitzar un terme més adequat.

- Ítem O21: A més d'assumir , és important *normalitzar*.

- Ítem O21. “discapacitat”, cal confirmar que voleu dir-ho així.

També s'aprecia desitjabilitat social:

- Ítem O17, O18, O20 i O21 crec que tenen desitjabilitat social.

Sobre claredat en la redacció dels enunciats:

- Massa adjectiu innecessari. Simplificar enunciats.
- No tinc clar que siguin ítems d'opinió personal. Potser O17 i O18 sí que ho són. Però els altres arpleguen el que fa el centre davant la diversitat, no el que opina qui respon.

Suggeriments per a completar/optimitzar la dimensió:

- Incloure algun ítem que faci referència a l'atenció fora de l'aula que alguns alumnes necessiten a causa de les seues característiques/dificultats.
- Ítem [O18]: L'optativitat en Primària no és rellevant. Sí que ho és en Secundària.

3.5. Sobre la 5<sup>a</sup> dimensió de la IF: nivell de rendiment de l'alumnat, ¿afegiria o llevaria algun element dels esmentats en aquesta dimensió?

Cal precisar l'enunciat:

- En l'ítem O22. els nivells d'assoliment són individuals o del grup sencer?
- Ítem 22: Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats personals (no del grup).
- Dividir en dos l'ítem O23: hi ha objectius bàsics i comuns per a tots i hi ha objectius individuals per a cada estudiant.

També s'aprecia desitjabilitat social:

- Aquests ítems (22 i 23) crec que tenen desitjabilitat social.

4. En últim lloc es dona la possibilitat de suggerir qüestions que no s'hagen inclòs en l'instrument.

Per a acabar, si considera que hi ha algun aspecte que no queda reflectit en aquest qüestionari:

- Trobe a faltar la valoració de la implicació de les famílies en la IF per part dels professionals educatius i, potser també, de l'administració educativa externa al centre: conselleries, ministeris, etc.

#### **6.1.8. Síntesi i conclusions dels resultats de validació lògica**

El procés de validació lògica realitzat es concreta en quatre fases principals:

En la primera fase, s'ha realitzat una revisió bibliogràfica del constructe per a conèixer i estudiar treballs previs. Al seu torn, s'han identificat definicions sobre Inclusió educativa i atenció a la diversitat i es mostren els instruments més rellevants sobre aquest tema. Aquesta fase es desenvolupa en el marc teòric del present estudi.

En la segona fase, el grup focal integrat pels membres del Projecte SECS/EVALNEC consensua una primera definició del constructe d'IF per a la seua avaluació. El punt de partida de la definició es troba en el treball elaborat per Montánchez (2014) en el desenvolupament de la seua tesi doctoral, i que consisteix en una revisió de les diferents definicions realitzades per autors experts en la matèria, conclouent que en general sempre estan presents una sèrie de conceptes clau. La definició desenvolupada del constructe operatiu d'IF contempla aquests aspectes clau, sent la següent: “La IF es concep com aquella basada en l'equitat, amb mètodes personalitzats que cultiva el valor de la diversitat alhora que se centra en la individualitat de l'estudiant com algú original que té desitjos i projectes a realitzar, on tots/es som beneficiaris/es i està implicada tota la comunitat educativa amb esforç de tots/es”.

Som conscients que aquesta definició és àmplia, genèrica, ja que contempla la diversitat en les seues diferents dimensions -diferències entre l'alumnat per raó de gènere,

capacitat, procedència, identitat cultural, classe social, identitat afectiu-sexual, etc.-, si bé considerem que representa globalment el constructe operatiu diversitat funcional, tal com és considerat per al propòsit de l'avaluació en el model SECS/EVALNEC.

Per a dissenyar l'instrument de mesura, des del grup focal es plantegen les dimensions de l'escala que abasten els diferents aspectes a avaluar (Recursos, Atenció i Actituds) i els indicadors que les componen.

L'instrument proposat consta de 23 ítems repartits en 3 dimensions segons facen referència a *Recursos*, *Atenció* i *Actituds*. Aquesta última dimensió al seu torn es divideix en tres sub-dimensions respecte a la *Diversitat*, el *Currículum* i el *Rendiment*. Com s'ha comentat anteriorment, aquest qüestionari té com a fonament l'instrument desenvolupat en 2014 per Montánchez i el desenvolupat per Biencito-López et al. en 2009.

Així, en aquesta segona fase de validació lògica des del grup focal es consensua la definició operativa del constructe d'IF i es conforma un instrument previ per a la seua posterior revisió pel Comitè de Jutges. Amb això es pot afirmar que s'ha validat de manera adequada i suficient la definició operativa del constructe.

En la tercera fase, la definició del constructe, les seues dimensions i els indicadors han sigut revisades per un comitè d'experts especialitzats en la temàtica i/o en mesurament. Aquesta s'aborda des de dues perspectives: a) anàlisi individual de la congruència de judici sobre una qualitat en un ítem o dimensió, i b) l'anàlisi de congruència global del comitè de jutges/experts en valorar una qualitat en tots els ítems o dimensions d'una definició de constructe.

Així, en un primer moment i de manera individual, els experts/es han revisat i valorat tant la definició proposada des del grup focal, com les dimensions i els enunciats (ítems) que les desenvolupen. Aquesta avaluació es realitza en termes quantitatius

responent a un qüestionari online sobre la versió consensuada pel grup focal de l'Escala d'IF, i qualitatiu o textuals a través del qüestionari en obert. Aquesta valoració respon als següents criteris de qualitat: rellevància i claredat dels ítems. Les valoracions s'expressen a través d'una escala Likert de 4 possibilitats de resposta, amb la intenció que el jutge es posiciona respecte a l'existència o no de la qualitat valorada en el constructe (Jornet-Meliá et al., 2017), sent 1 la mínima valoració i 4 la màxima.

En les valoracions quantitatives dels ítems de les diferents dimensions (Recursos, Atenció i Actitud davant la diversitat, davant el currículum i davant el rendiment) s'observa la següent tendència general: a) respecte a la rellevància dels ítems, els valors són molt alts o alts, b) respecte a la claredat dels ítems, les puntuacions són altes. El nivell de dispersió de les respostes és sempre alt o molt alt, mostrant diferències segons l'ítem.

A continuació, s'analitza la congruència de les valoracions dels jutges sobre rellevància i claredat dels ítems, a través d'anàlisi de concordança de W de Kendall, resultant que sí que existeix acord entre les respostes dels experts.

Quant a les valoracions qualitatives o textuals dels membres del comitè, destaquem les següents observacions:

- Es posa de manifest la necessitat de contemplar l'opinió/actitud de la família, i no sols del professorat. Encara que coincidim en la importància d'incorporar com a audiència a la família, en el nostre cas el qüestionari va dirigit al professorat, ja que s'està arreplegant la valoració d'aquests.
- Respecte a l'observació d'especificar el tipus de professional educatiu, cal aclarir que el qüestionari està compost de dues parts: una primera sobre dades demogràfiques, que s'arrepleguen en l'apartat de metodologia del present treball, en què es demana als participants l'especialitat i càrrec en el centre educatiu, amb la qual cosa sí que queda arreplegada l'opinió de cada professional.

- Quant a l'observació que les tres dimensions sobre opinió (actitud) es podrien unificar, és cert que inicialment formen part d'una única dimensió, però en l'instrument preliminar es decideix separar per a facilitar la resposta.
- Coincidim amb els comentaris que fan referència al llenguatge de gènere en la redacció dels enunciats, optant-se per la manera gramatical masculina quan s'usa el subjecte en plural o el genèric.

Una vegada acabat el procés, tal com s'ha mostrat, podem afirmar que s'han validat els ítems que desenvolupen la definició operativa de la IF a nivell de l'instrument.

Amb tot, en la darrera i 4<sup>a</sup> fase, de nou el comitè de jutges de la 2<sup>a</sup> fase (grup d'investigació) es dissenya un qüestionari pilot, a partir de les aportacions del grup de jutges i les valoracions dels experts en avaluació de sistemes educatius, així com investigadors educatius i professorat d'ensenyament obligatori.

En aquest cas, atenent a que des del primer moment s'ha elaborat una escala breu però que abasta els aspectes imprescindibles per a valorar si es dona una resposta educativa inclusiva en els centres educatius (segons la percepció del professorat), i tenint en compte que el resultat respecte als criteris de Rellevància i Claretat dels ítems per part del comitè d'experts ha estat sempre per damunt dels 3 punts (en l'escala Likert d'1 a 4), l'equip de treball/grup focal ha considerat mantenir la proposta inicial.

## **6.2. Estudi Pilot. Anàlisi de les Propietats Mètriques**

A continuació, es presenten els resultats de la fase de l'estudi pilot. Després de la validació lògica, l'escala original que apliquem en l'assaig pilot inclou 23 ítems distribuïts en tres dimensions:

- Recursos disponibles en el centre per a l'atenció a la diversitat "*Quins recursos hi ha en el seu centre per a atenció a la diversitat?*" (5 ítems)

- Atenció a la diversitat funcional “*Com es treballa en el seu centre?*” (7 ítems).
- Actitud: cap a la diversitat “*Què opina de la diversitat?*” (4 ítems), cap al currículum “*Què opina sobre el currículum?*” (5 ítems) i cap al rendiment de l'alumnat “*Què opina respecte al nivell de rendiment dels alumnes?*” (2 ítems).

Mitjançant la fase d'anàlisi descriptiva, pretenem conèixer, des d'una visió global, com es distribueixen les puntuacions en aquestes dimensions, utilitzant les respostes arreglades en el grup pilot.

En l'instrument aplicat durant l'assaig pilot, tots els ítems utilitzen l'escala Likert de 4 punts, sent l'1 la valoració mínima (Res/Mai), 2 (Molt poc/Quasi mai), 3 (Una mica/Poc) i el 4, la màxima (Molt/Moltes vegades).

### 6.2.1. Anàlisis descriptives

En aquest apartat es presenten els estadístics descriptius de les respostes obtingudes, organitzades per dimensions de l'instrument. A més dels estadístics d'elements, s'ofereixen estadístics de les escales, calculats utilitzant la mitjana per escala.

En la Taula 22 es poden observar els estadístics de tendència central i de dispersió de cada element de la dimensió *Recursos*.

#### Taula 22

##### *Estadístics descriptius de l'Estudi Pilot. Dimensió Recursos*

Ítems	Mitjana	DT
O01. Suport del professor a l'aula per a alumnes amb dificultats en alguna assignatura concreta	3,11	0,938
O02. Programa de suport a l'estudi per a evitar el fracàs escolar realitzat per monitors o pels professors del centre	3,08	1,035
O03. Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat	3,00	1,152
O04. Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs	3,34	0,938
O05. Formació que responga a les necessitats del professorat	3,14	0,842
<i>Estadístics de l'escala</i>	<i>3,18</i>	<i>0,73</i>



Quant a la dimensió *Recursos*, podem assenyalar que les valoracions més altes corresponen a la disponibilitat de recursos humans (Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs), amb la mitjana més alta per dimensió (3,34) i la dispersió mitjana de 0,938. La valoració més baixa és de l'especialització dels professionals que intervenen (Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat), amb la mitjana de 3 punts, encara que amb la dispersió més alta (D.T. 1,152). La mitjana per dimensió és de 3,18 i la D.T. és de 0,73.

En la Taula 23 es mostren els estadístics de tendència central i de dispersió de cada element de la dimensió *Atenció*.

### **Taula 23**

#### *Estadístics descriptius de l'Estudi Pilot. Dimensió Atenció*

Ítems	Mitjana	DT
O06. Existeixen atencions educatives diferenciades	3,39	0,781
O07. Els alumnes promocionen de manera diferent en funció de les seues capacitats	3,28	0,799
O08. Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius	3,76	0,540
O09. A vegades flexibilitzem els grups en funció de l'activitat o estil d'aprenentatge	3,42	0,798
O10. Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat	3,57	0,743
O11. Tot el centre participa d'un projecte comú i una organització inclusiva perquè tots els alumnes aconseguisquen els objectius	3,44	0,827
O12. Els mètodes i les estratègies educatives estan adaptades a cada estudiant	3,32	0,754
<i>Estadístics de l'escala</i>	<i>3,45</i>	<i>0,53</i>

Quant a la dimensió *Atenció*, es pot destacar que les puntuacions més altes són les que fan referència a la dedicació professional (Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius), amb la mitjana més alta per

dimensió (3,76) i la dispersió baixa (D.T. 0,54) i l'orientació prestada (Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat), amb la mitjana en 3,57 i D.T en 0,743. La valoració més baixa és respecte a la promoció de l'alumnat (Els alumnes promocionen de manera diferent en funció de les seues capacitats), amb la mitjana de 3,28 punts, amb el nivell de dispersió baixa (D.T. 0,799). La mitjana per dimensió és de 3,45 i la D.T. és de 0,53.

En la Taula 24 s'observen els estadístics de tendència central i de dispersió de cada element de la dimensió *Actituds cap a la diversitat*.

#### Taula 24

*Estadístics descriptius de l'Estudi Pilot. Dimensió Actitud cap a la diversitat*

Ítems	Mitjana	DT
O13. La diversitat és una cosa positiva i enriquidor	3,83	0,379
O14. Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes	3,63	0,586
O15. Les diferències sempre són individuals	3,40	0,739
O16. L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes	3,60	0,610
<i>Estadístics de l'escala</i>	3,62	0,39

Quant a la sub-dimensió *Actitud cap a la diversitat*, es pot indicar que les puntuacions més altes són quant a la percepció de la positivitat de la diversitat e general (La diversitat és una cosa positiva i enriquidor), amb la mitjana més alta per dimensió (3,83) i la dispersió de respostes molt baixa (D.T. 0,379). La valoració més baixa és sobre la percepció subjectiva de les diferències (Les diferències sempre són individuals), amb la mitjana de 3,4 punts, encara que amb el nivell de dispersió de respostes mitjana (D.T. 0,739). La mitjana de la dimensió se situa en 3,62 punts i la D.T. en 0,39.

En la Taula 25 es mostren els estadístics de tendència central i de dispersió de cada element de la dimensió *Actitud cap al currículum*.

**Taula 25**

*Estadístics descriptius de l'Estudi Pilot. Dimensió Actitud cap al currículum*

Ítems	Mitjana	DT
O17. El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims	3,48	0,636
O18. El currículum té un nucli central i comú per a tots i permet molta optativitat per a crear diferents itineraris	3,38	0,736
O19. Els alumnes diferents romanen en la mateixa aula que la resta amb suport especialitzat	3,09	0,917
O20. Els currículums s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris	3,14	0,855
O21. La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre	3,42	0,812
<i>Estadístics de l'escala</i>	<i>3,3</i>	<i>0,53</i>

Quant a la sub-dimensió *Actitud cap al currículum*, es pot assenyalar que l'acord és més alt quant a la percepció de l'homogeneïtat del currículum (El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims), amb la mitjana més alta per dimensió (3,48) i la dispersió de respostes mig baixa (D.T. 0,636) i també en la valoració de l'aportació de la comunitat a l'atenció als alumnes (La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre), amb la valoració mitjana de 3,42 i la dispersió mig alta (D.T. 0,812). La valoració més baixa és sobre les agrupacions per aula (Els alumnes diferents romanen en la mateixa aula que la resta amb suport especialitzat), amb la mitjana de 3,14 punts, encara que amb el nivell de dispersió de respostes alt (D.T. 0,917). La mitjana de la dimensió se situa en 3,3 punts i la D.T. en 0,53.

En la Taula 26 podem observar els estadístics de tendència central i de dispersió de cada element de la dimensió *Actitud cap al rendiment*.

**Taula 26**

*Estadístics descriptius de l'Estudi Pilot. Dimensió Actitud cap al rendiment*

Ítems	Mitjana	DT
O22. Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup	3,59	0,576
O23. Existeixen objectius bàsics i comuns per a tots, així com objectius individuals per a cada alumne	3,47	0,701
<i>Estadístics de l'escala</i>	<i>3,53</i>	<i>0,58</i>

Tenint en compte que la sub-dimensió *Actitud cap al rendiment* presenta només dos elements, el comentari es farà de manera global, en comparació amb les valoracions de les altres dimensions. La mitjana de la dimensió se situa en 3,53 punts i la D.T. en 0,58.

En general, podem assenyalar que les valoracions són molt pròximes entre si, igual que la dispersió. No obstant això, podem ressaltar algunes coses. Hem observat les puntuacions centrals a través de la mitjana i la dispersió a través de la desviació típica, per als diferents elements, agrupats en dimensions de l'instrument. En alguns casos observem les puntuacions que destaquen, tant per damunt com per davall.

Per exemple, l'acord entre professorat és més alt quant als elements següents:

Quins recursos hi ha en el seu centre per a atenció a la diversitat?

- Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs (3,34)
- Formació que responga a les necessitats del professorat (3,14).

Com es treballa en el seu centre?

- Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius (3,76)
- Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat (3,57)

Què opina de la diversitat?

- La diversitat és una cosa positiva i enriquidor (3,83)
- L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes (3,60)

Què opina sobre el currículum?

- El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims (3,48)
- La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre (3,42)

Què opina respecte al nivell de rendiment dels alumnes?:

- Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup (3,59).

No obstant això, alguns dels resultats descriptius inicials del grup pilot presenten un nivell de dispersió alt, fins a 1,152 punts de l'escala, com en l'ítem “Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat”, la qual cosa motiva aquest estudi a aprofundir en aquestes valoracions, comparant en funció de les variables descriptives com ara la identificació de centre. És evident que no en tots els casos és així, d'ací l'heterogeneïtat major en aquest aspecte. Aquesta comparació serà crucial a l'hora d'obtenir conclusions sobre les valoracions del professorat.

També podem destacar que la dimensió pitjor valorada en general és la de Recursos disponibles i la millor valorada és l'*Actitud cap a la diversitat*, la qual cosa destaca la distància entre les actituds docents cap a la diversitat i la percepció de la falta de recursos per a una adequada atenció a la diversitat.

### 6.2.2. Anàlisi de fiabilitat

A continuació, s'ofereixen els estadístics relatius a la fiabilitat de l'escala, tenint en compte com a fiabilitat la consistència interna de cada dimensió o sub-dimensió d'avaluació.

L'organització dels resultats es mostra en funció de les dimensions.

Quant a la dimensió de *Recursos*, obtenim l'Alfa de Cronbach igual a 0,837, sent un nivell alt.

#### Taula 27

##### *Estadístics d'homogeneïtat de la dimensió Recursos*

Ítems	Correlació total d'elements corregida	Alfa de Cronbach si l'element s'ha suprimit
O01. Suport del professor a l'aula per a alumnes amb dificultats en alguna assignatura concreta	0,582	0,819
O02. Programa de suport a l'estudi per a evitar el fracàs escolar realitzat per monitors o pels professors del centre	0,705	0,785
O03. Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat	0,691	0,791
O04. Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs	0,669	0,796
O05. Formació que responga a les necessitats del professorat	0,564	0,824

A més, quant a l'homogeneïtat dels elements, podem afirmar que aquesta és alta. En la Taula 27 s'observa que el nivell de correlació corregida dels elements amb l'escala presenta nivells alts i mig alts. En cap cas l'Alfa augmenta quan algun dels elements és eliminat.

Quant a l'escala de la dimensió *Atenció*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,833, mostrant un bon nivell de fiabilitat. A continuació, en la Taula 28 s'ofereixen estadístics d'homogeneïtat de l'escala.

### **Taula 28**

#### *Estadístics d'homogeneïtat de la dimensió Atenció*

Ítems	Correlació total d'elements corregida	Alfa de Cronbach si l'element s'ha suprimit
O06. Existeixen atencions educatives diferenciades	0,625	0,804
O07. Els alumnes promocionen de manera diferent en funció de les seues capacitats	0,612	0,806
O08. Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius	0,675	0,805
O09. A vegades flexibilitzem els grups en funció de l'activitat o estil d'aprenentatge	0,487	0,827
O10. Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat	0,542	0,817
O11. Tot el centre participa d'un projecte comú i una organització inclusiva perquè tots els alumnes aconseguisquen els objectius	0,527	0,821
O12. Els mètodes i les estratègies educatives estan adaptades a cada estudiant	0,671	0,796

El nivell de correlació corregida dels elements de l'escala *Atenció* presenta nivells alts i mig alts, a més, en cap cas l'Alfa augmenta si s'elimina algun d'aquests.

Quant a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,574, mostrant un nivell mitjà de fiabilitat (Taula 29).

**Taula 29***Estadístics d'homogeneïtat de la dimensió Actitud cap a la diversitat*

Ítems	Correlació total d'elements corregida	Alfa de Cronbach si l'element s'ha suprimit
O13. La diversitat és una cosa positiva i enriquidor	0,242	0,581
O14. Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes	0,559	0,329
O15. Les diferències sempre són individuals	0,250	0,625
O16. L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes	0,441	0,429

En la Taula 29 s'aprecia que la correlació corregida dels elements amb l'escala presenta nivells diferents, des de nivell baix, en el cas de “Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes”, fins a mitjà, en el cas de “Les diferències sempre són individuals”.

En el cas de la sub-escala d'*Actitud cap al currículum*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,677, situant a la dimensió en un nivell mig-alt de fiabilitat. En la Taula 30 podem observar que el nivell de correlació corregida dels elements amb l'escala presenta mitjans, a més, l'Alfa no disminueix en el cas d'eliminació de cap dels elements de l'escala.



**Taula 30**

*Estadístics d'homogeneïtat de la dimensió Actitud cap al currículum*

Ítems	Correlació total d'elements corregida	Alfa de Cronbach si l'element s'ha suprimit
O17. El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims	0,272	0,685
O18. El currículum té un nucli central i comú per a tots i permet molta optativitat per a crear diferents itineraris	0,375	0,649
O19. Els alumnes diferents romanen en la mateixa aula que la resta amb suport especialitzat	0,439	0,625
O20. Els currículums s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris	0,652	0,513
O21. La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre	0,428	0,627

Quant a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,795, sent un-nivell alt de fiabilitat. Aquesta dimensió sol es compon de dos elements, mostrant un alt nivell de consistència interna (Taula 31).

**Taula 31**

*Estadístics d'homogeneïtat de la dimensió Actitud cap al rendiment*

	Correlació total d'elements corregida	Alfa de Cronbach si l'element s'ha suprimit
O22. Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup	0,673	-
O23. Existeixen objectius bàsics i comuns per a tots, així com objectius individuals per a cada alumne	0,673	-

A més, es pot observar que el nivell de correlació entre els elements és mig-alt.

En resum, podem sintetitzar aquest apartat, assenyalant els nivells generalment mitjans i mitjà-alts de consistència interna de les escales i sub-escales de l'instrument, la qual cosa ens ofereix un bon nivell de fiabilitat a l'hora del seu ús.

A continuació, s'ha calculat el coeficient de fiabilitat composta, utilitzant les puntuacions mitjanes per dimensió. L'Alfa de Cronbach en aquest cas és de 0,803. En la Taula 32 s'ofereixen els principals estadístics d'homogeneïtat.

### Taula 32

#### *Estadístiques de total d'element*

<i>Dimensió de l'instrument</i>	<i>Correlació total d'elements corregida</i>	<i>Correlació múltiple al quadrat</i>	<i>Alfa de Cronbach si l'element s'ha suprimit</i>
Recursos	,560	,393	,791
Atenció	,696	,529	,733
Actitud cap a diversitat	,511	,363	,792
Actitud cap a currículum	,663	,495	,744
Actitud cap a rendiment	,588	,427	,765

En la Taula 32, les dades indiquen que tots els elements són homogenis i l'instrument presenta un bon nivell de fiabilitat. Les dimensions que presenten nivells lleugerament més baixos d'homogeneïtat són *Actitud cap a la diversitat* i *Recursos*.

Finalment, s'ha calculat la matriu de les correlacions entre les mitjanes per dimensió. En la Taula 33 es poden veure els resultats.

### Taula 33

#### *Matriu de correlacions entre elements*

	Atenció	Actitud cap a diversitat	Actitud cap a currículum	Actitud cap a rendiment
Recursos	,591	,300	,454	,395
Atenció		,543	,491	,483
Actitud cap a diversitat			,479	,345
Actitud cap a currículum				,618

En la taula de correlacions entre elements (Taula 33) es pot observar quines són les dimensions que presenten major associació. En aquest cas són *Actitud cap a currículum* i *Actitud cap a rendiment* (coeficient de correlació de Pearson és de 0,618). El coeficient més baix de correlació s'observa entre les dimensions *Recursos* i *Actitud cap a la diversitat* (la correlació de Pearson és de 0,3) i també entre l'*Actitud cap a la diversitat* i l'*Actitud cap al rendiment* (la correlació de Pearson és de 0,345).

### **6.2.3. Síntesi i conclusions de l'estudi pilot**

En l'anàlisi descriptiva dels ítems s'estudia la tendència central i la variabilitat de les respostes.

Els resultats es mostren organitzats en tres dimensions: *Recursos*, amb 5 ítems, *Atenció*, amb 7 ítems i *Actituds*, amb 11 ítems. La dimensió *Actitud*, al seu torn es divideix en *Actitud cap a la diversitat* (4 ítems), *Actitud cap al currículum* (5 ítems) i *Actituds cap al rendiment* (2 ítems).

El nivell mitjà de les puntuacions presentades pels ítems de la dimensió *Recursos* és de 3,18 i la desviació típica de 0,73. La puntuació mitjana que obtenen els ítems oscil·la entre 3 i 3,34. La mitjana més alta se situa en l'ítem O04, en el qual el professorat enquestat considera que el centre disposa de professionals especialitzats per a l'atenció a la diversitat; l'ítem amb una mitjana més baixa és l'O03 amb el que es considera que en menor mesura es disposa de personal especialitzat per a atendre l'alumnat amb discapacitat. Amb tot s'aprecia que tots els ítems han obtingut una puntuació bona o bastant bona.

La mitjana de les puntuacions presentades pels ítems de la dimensió *Atenció* és de 3,45 i la desviació típica de 0,53. La puntuació mitjana que obtenen els ítems fluctua entre 3,28 i 3,76. La mitjana més alta se situa en l'ítem O08, on es valora molt positivament la

resposta educativa per a procurar oportunitats a tot l'alumnat; l'ítem amb una mitjana més baixa és l'O07 sobre la promoció de l'alumnat segons la seua capacitat. Amb tot s'aprecia que tots els ítems han obtingut una puntuació bona o bastant bona.

La mitjana de les puntuacions presentades pels ítems de la dimensió *Actitud cap a la diversitat* és de 3,62 i la desviació típica de 0,39. La puntuació mitjana que aconseguixen els ítems fluctua entre 3,40 i 3,83. La mitjana més alta se situa en l'ítem O13, on es considera la diversitat com una cosa positiva i enriquidor; l'ítem amb una mitjana més baixa és l'O15 sobre si les diferències són sempre individuals. Amb tot s'observa que tots els ítems han obtingut una puntuació bona o bastant bona.

La mitjana de les puntuacions presentades pels ítems de la dimensió *Actitud cap al currículum* és de 3,3 i la desviació típica de 0,53. La puntuació mitjana que aconseguixen els ítems oscil·la entre 3,09 i 3,48. La mitjana més alta se situa en l'ítem O17, en el qual s'indica que el currículum és el mateix per a tots amb adaptacions segons les necessitats; l'ítem amb un quocient més baix és l'O19 sobre la permanència a l'aula ordinària de tot l'alumnat. Amb tot es mostra que tots els ítems han obtingut una puntuació bona o bastant bona.

La mitjana de les puntuacions presentades pels ítems de la dimensió *Actitud cap al rendiment* és de 3,53 i la desviació típica de 0,58. Com que aquesta sub-dimensió consta de dos ítems, la valoració és bastant bona respecte al rendiment i les mesures adoptades per a aconseguir-lo.

Respecte a la dispersió de les respostes obtingudes en l'assaig pilot, en totes les dimensions presenta un nivell alt, tal com es mostra en la Taula 34.

### **Taula 34**

#### *Mitjana i Desviació estàndard per dimensions*

Dimensió	Mitjana	Desviació Típica
Recursos	3,18	0,73
Atenció	3,45	0,53
Actitud cap a la diversitat	3,62	0,39
Actitud cap al currículum	3,30	0,53
Actitud cap al rendiment	3,53	0,58

S'aprecia que la dimensió *Recursos* és la que menor acord ha aconseguit entre els participants i la que major acord ha tingut és la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, per la qual cosa cal continuar estudiant a partir de les variables descriptives arreplegades en el primer moment del qüestionari, com ara titularitat del centre, el tipus de població on se situa el centre, diferències per raó de sexe, etc.

A més de l'anàlisi descriptiva de les valoracions del grup pilot, en aquesta fase pretenem constatar el grau de consistència i estabilitat de les puntuacions obtingudes, és a dir, la fiabilitat de l'escala. A partir de la Teoria Clàssica dels Tests (TCT) es desenvolupa l'anàlisi de fiabilitat mitjançant el model de consistència interna Alfa de Cronbach, que permet analitzar si els ítems mesuren un mateix constructe i si estan correlacionats entre si. D'aquesta manera, s'identificarien els ítems defectuosos -aquells que mesuren en un sentit diferent a la prova com a globalitat- i si és necessari depurar l'escala per a per a millorar el seu funcionament mètric.

El coeficient Alfa de Cronbach de consistència interna es calcula per mitjana de correlacions entre diferents ítems. El seu valor teòric se situa entre 0 i 1, sent el valor més pròxim a 1 el que major fiabilitat/consistència ofereix. La interpretació dels valors de l'Alfa de Cronbach es mostra en la Taula 35.

**Taula 35***Classificació de nivell de Fiabilitat pel valor d'Alfa de Cronbach*

Puntuació entre 0 i 1	Nivell de fiabilitat
0	Nul·la
$> 0 \text{ i } \leq 0,20$	Molt baixa
$> 0,20 \text{ i } \leq 0,40$	Baixa
$> 0,40 \text{ i } \leq 0,60$	Mitjana
$> 0,60 \text{ i } \leq 0,80$	Alta
$> 0,80 \text{ i } < 1$	Molt alta
1	Perfecta

En relació amb l'aportació de cada ítem a la fiabilitat global, es realitza el càlcul del coeficient d'Alfa en eliminar un determinat ítem per a comprovar si augmenta o disminueix la fiabilitat de la prova. Si en excloure l'ítem de la prova, disminueix el valor, significa que aquest contribueix de manera positiva a la consistència interna. Si, per contra, el valor augmenta, es pot comprovar que l'ítem no contribueix de manera positiva a la consistència interna de l'escala total.

Els resultats obtinguts en els estadístics relatius a la fiabilitat de cada escala, tenint en compte la consistència interna de cada dimensió o sub-dimensió d'avaluació, són:

- En la dimensió de *Recursos*, obtenim un Alfa de Cronbach de 0,837, sent un nivell alt-molt alt. L'homogeneïtat dels elements és alta; el nivell de correlació corregida dels elements amb l'escala presenta nivells alts i mig alts. L'Alfa no augmenta quan algun dels elements és eliminat.
- En la dimensió *Atenció*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,833, mostrant un bon nivell de fiabilitat. El nivell de correlació corregida dels elements de l'escala *Atenció* obté nivells alts i mig alts, a més, en cap cas l'Alfa augmenta si s'elimina algun d'aquests.
- En la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,574, mostrant un nivell mitjà de fiabilitat. La correlació corregida dels elements amb

l'escala presenta nivells des de baix, en el cas de “Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes”, fins a mitjà, en el cas de “Les diferències sempre són individuals”.

- En la dimensió d'*Actitud cap al currículum*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,677, situant-se en un nivell mig-alt de fiabilitat. El nivell de correlació corregida dels elements amb l'escala presenta valors mitjans, a més, l'Alfa no disminueix en el cas d'eliminació de cap dels elements de l'escala.
- En dimensió *Actitud cap al rendiment*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,795, sent un nivell alt de fiabilitat. Aquesta dimensió sol es compon de dos elements, mostrant un alt nivell de consistència interna. El nivell de correlació entre els elements és mig-alt.

D'altra banda, s'ha calculat el coeficient de fiabilitat composta utilitzant les puntuacions mitjanes per dimensió. L'Alfa de Cronbach en aquest cas és de 0,803, per la qual cosa s'adverteix que tots els elements són homogenis i l'instrument presenta un bon nivell de fiabilitat. Les dimensions que presenten nivells lleugerament més baixos d'homogeneïtat són *Actitud cap a la diversitat* i *Recursos*.

Per a acabar, s'ha calculat la matriu de les correlacions entre les mitjanes per dimensió a través del Coeficient de correlació de Pearson. Les dimensions que presenten major associació són *Actitud cap a currículum* i *Actitud cap a rendiment*, sent el coeficient de correlació de Pearson de 0,618. El coeficient més baix de correlació s'observa entre les dimensions *Recursos* i *Actitud cap a la diversitat*, sent el seu valor de 0,3 i entre *Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al rendiment*, amb un valor de 0,345.

A manera de conclusió, partint dels resultats de la validació mètrica de l'assaig pilot mostrats al llarg de present apartat, l'instrument d'IF té un comportament adequat, ja que:

- Els descriptius indiquen que, en termes generals, els grups participants mostren una valoració positiva del constructe IF, amb mitjanes per damunt de la mitjana teòrica de l'escala.
- A més, l'instrument ha tingut una valoració alta, tant en funció de dimensions com de l'escala total.
- Respecte a la variabilitat, a pesar que els valors de dispersió són relativament alts, considerem que són acceptables per a l'escala del nostre estudi, ja que com més reduïda és l'escala, més sensible és per a detectar la variabilitat i a més el marge de resposta és bastant xicotet (escala Likert d'1 a 4). Això explica els resultats obtinguts (Meng, 2019).
- En relació amb la fiabilitat de l'escala, l'Alfa de Cronbach és de 0,803, per la qual cosa s'adverteix que tots els elements són homogenis i l'instrument presenta un bon nivell de fiabilitat. A més, tots els ítems són convenients ja que contribueixen a la consistència interna de les dimensions, perquè l'alfa no augmenta amb l'eliminació de cap d'ells.

### **6. 3. Estudi Final. Anàlisi de les Propietats Mètriques**

#### **6.3.1. Anàlisi descriptives**

En aquest apartat es presenten els estadístics descriptius de les respostes obtingudes, organitzades per dimensions de l'instrument. A més dels estadístics dels elements, s'ofereixen estadístics de les escales, calculats utilitzant la mitjana per escala.

En la Taula 36 es mostren els estadístics de tendència central i de dispersió de cada element de la dimensió *Recursos*.



**Taula 36**

*Estadístics descriptius de l'Estudi Final. Dimensió Recursos*

<i>Ítems</i>	<i>Mitjana</i>	<i>DT</i>
O01. Suport del professor a l'aula per a alumnes amb dificultats en alguna assignatura concreta	3,12	,950
O02. Programa de suport a l'estudi per a evitar el fracàs escolar realitzat per monitors o pels professors del centre	3,09	1,021
O03. Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat	2,93	1,157
O04. Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs	3,33	,928
O05. Formació que responga a les necessitats del professorat	3,10	,884
<i>Estadístics de l'escala</i>	<i>3,17</i>	<i>0,719</i>

Quant a la dimensió *Recursos*, es pot assenyalar que les valoracions més altes corresponen a la disponibilitat de recursos humans (Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs), amb la mitjana més alta per dimensió (3,33) i la dispersió mitjana (D.T. 0,928). La valoració més baixa és de l'especialització dels professionals que intervenen (Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat), amb la mitjana de 2,93 punts, encara que amb la dispersió més alta (D.T. 1,157). La mitjana per dimensió és de 3,17 i la D.T. és de 0,72.

En la Taula 37 es mostren els estadístics de tendència central i de dispersió de cada element de la dimensió *Atenció*.

**Taula 37***Estadístics descriptius de l'Estudi Final. Dimensió Atenció*

<i>Ítems</i>	Mitjana	DT
O06. Existeixen atencions educatives diferenciades	3,45	,736
O07. Els alumnes promocionen de manera diferent en funció de les seues capacitats	3,39	,759
O08. Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius	3,73	,518
O09. A vegades flexibilitzem els grups en funció de l'activitat o estil d'aprenentatge	3,46	,771
O10. Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat	3,60	,707
O11. Tot el centre participa d'un projecte comú i una organització inclusiva perquè tots els alumnes aconseguisquen els objectius	3,45	,769
O12. Els mètodes i les estratègies educatives estan adaptades a cada estudiant	3,30	,726
<i>Estadístics de l'escala</i>	<i>3,48</i>	<i>0,491</i>

Quant a la dimensió *Atenció*, es pot assenyalar que les puntuacions més altes fan referència a la dedicació professional (Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius), amb la mitjana més alta per dimensió (3,73) i la dispersió baixa (D.T. 0,52) i l'orientació prestada (Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat), amb la mitjana en 3,6 i D.T en 0,707. La valoració més baixa correspon a l'element O12 que fa referència a l'adaptació de la metodologia (Els mètodes i les estratègies educatives estan adaptades a cada estudiant), amb la mitjana de 3,3 punts, amb el nivell de dispersió baixa (D.T. 0,726). La mitjana per dimensió és de 3,48 i la D.T. és de 0,49.

En la Taula 38 es mostren els estadístics de tendència central i de dispersió de cada element de la dimensió *Actitud cap a la diversitat*.

**Taula 38**

*Estadístics descriptius de l'Estudi Final. Dimensió Actitud cap a la diversitat*

<i>Ítems</i>	<i>Mitjana</i>	<i>DT</i>
O13. La diversitat és una cosa positiva i enriquidor	3,82	,419
O14. Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes	3,61	,606
O15. Les diferències sempre són individuals	3,41	,742
O16. L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes	3,62	,580
<i>Estadístics de l'escala</i>	<i>3,62</i>	<i>0,417</i>

Quant a la sub-dimensió *Actituds cap a la diversitat*, es pot assenyalar que les puntuacions més altes fan referència a la percepció positiva de la diversitat en general (La diversitat és una cosa positiva i enriquidor), amb la mitjana més alta per dimensió (3,82) i la dispersió de respostes molt baixa (D.T. 0,419). La valoració més baixa es refereix a la percepció de les diferències com a fet individual (Les diferències sempre són individuals), amb la mitjana de 3,41 punts, encara que amb el nivell de dispersió de respostes mitjà (D.T. 0,742). La mitjana de la dimensió se situa en 3,62 punts i la D.T. en 0,417.

Des de la Taula 39 s'observen els estadístics de tendència central i de dispersió de cada element de la sub-dimensió *Actitud cap al currículum*.

**Taula 39***Estadístics descriptius de l'Estudi Final. Dimensió Actitud cap al currículum*

<i>Ítems</i>	Mitjana	DT
O17. El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims	3,43	,734
O18. El currículum té un nucli central i comú per a tots i permet molta optativitat per a crear diferents itineraris	3,26	,771
O19. Els alumnes diferents romanen en la mateixa aula que la resta amb suport especialitzat	3,01	,958
O20. Els currículums s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris	3,01	,898
O21. La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre	3,33	,847
<i>Estadístics de l'escala</i>	<i>3,21</i>	<i>0,536</i>

Quant a la sub-dimensió *Actitud cap al currículum*, cal destacar que les valoracions són altes respecte a la percepció de l'homogeneïtat del currículum (El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims), amb la mitjana més alta per dimensió (3,43) i la dispersió de respostes mig alta (D.T. 0,734) i també en la contemplació de l'atenció a alumnat amb discapacitat en els documents prescriptius del centre (La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre), amb la valoració mitjana de 3,33 i la dispersió alta (D.T. 0,847). Les valoracions més baixes corresponen als ítems sobre les agrupacions per aula (Els alumnes diferents romanen en la mateixa aula que la resta amb suport especialitzat), amb la mitjana de 3,01 punts, encara que amb un nivell de dispersió de respostes alt (D.T. 0,958) i sobre el treball coordinat dels professionals que atenen la diversitat per a adaptar el currículum (Els

currículums s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris) amb una mitjana de 3,01 i un nivell de dispersió elevat (D.T. 0,898) . La mitjana de la dimensió se situa en 3,21 punts i la D.T. en 0,536.

En la Taula 40 s'observen els estadístics de tendència central i de dispersió de cada element de la dimensió *Actituds cap al rendiment*.

#### **Taula 40**

*Estadístics descriptius de l'Estudi Final. Dimensió Actitud cap al rendiment*

<i>Ítems</i>	Mitjana	DT
O22. Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup	3,49	,634
O23. Existeixen objectius bàsics i comuns per a tots, així com objectius individuals per a cada alumne	3,42	,678
<i>Estadístics de l'escala</i>	<i>3,46</i>	<i>,594</i>

Tenint en compte que la sub-dimensió *Actitud cap al rendiment* presenta només dos elements (Taula 40), el comentari es pot fer de manera global, comparant-la amb les valoracions de les altres dimensions. La mitjana de la dimensió se situa en 3,46 punts i la D.T. en 0,594.

En general, cal assenyalar que les valoracions són molt pròximes entre si, igual que la dispersió. No obstant això, després d'haver observat les puntuacions centrals mitjançant la mitjana i la dispersió a través de la desviació típica, per als diferents elements agrupats en dimensions de l'instrument, en alguns casos hi ha puntuacions que destaquen, tant per damunt com per davall. Per exemple, l'acord entre el professorat és més alt en els següents elements:

Quins recursos hi ha en el seu centre per a atenció a la diversitat?

- O04. Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs] (3,33)
- O01. Suport del professor a l'aula per a alumnes amb dificultats en alguna assignatura concreta (3,12)
- O05. Formació que responga a les necessitats del professorat (3,10)

Com es treballa en el seu centre?:

- O08. Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius (3,73)
- O10. Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat (3,60)

Què opina de la diversitat?:

- O13. La diversitat és una cosa positiva i enriquidor (3,82)
- O16. L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes (3,62)
- O14. Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes (3,61)

Què opina sobre el currículum?:

- O17. El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims (3,43)
- O21. La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre (3,33)

Què opina respecte al nivell de rendiment dels alumnes?:

- O22. Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup (3,49)

Al seu torn, alguns dels resultats descriptius inicials del grup final presenten un nivell de dispersió alt, com és el cas de l'ítem "Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat"

amb una D.T de 1,157, la qual cosa motiva a aquest estudi a aprofundir en aquestes

valoracions, comparant en funció de les variables descriptives com la identificació de centre, que es presenten en el capítol 7. Aquesta comparació serà de gran importància a l'hora d'obtenir conclusions sobre les valoracions del professorat.

També podem destacar que la dimensió pitjor valorada en general és la de Recursos i la millor valorada és l'*Actitud cap a la diversitat*, la qual cosa destaca la distància entre les actituds docents cap a la diversitat i la percepció de la falta de recursos per a una adequada resposta educativa a la diversitat de necessitats.

### **6.3.2. Anàlisi de fiabilitat**

A continuació, s'ofereixen els estadístics relatius a la fiabilitat de cada escala, tenint en compte com a fiabilitat la consistència interna de cada dimensió o sub-dimensió d'avaluació.

L'organització dels resultats es mostra en funció de les dimensions.

Quant a la dimensió *Recursos*, obtenim l'Alfa de Cronbach igual a 0,841, sent un nivell alt.

A més, quant a l'homogeneïtat dels elements, es pot afirmar que el nivell de fiabilitat és alt. En la Taula 41 s'observa que el nivell de correlació corregida dels elements amb l'escala presenta nivells mig alts. S'aprecia que en cap cas l'Alfa augmenta quan algun dels elements és eliminat.

**Taula 41***Estadístics d'homogeneïtat. Dimensió Recursos*

Ítems	Correlació total d'elements corregida	Alfa de Cronbach si l'element s'ha suprimit
O01. Suport del professor a l'aula per a alumnes amb dificultats en alguna assignatura concreta	0,575	0,828
O02. Programa de suport a l'estudi per a evitar el fracàs escolar realitzat per monitors o pels professors del centre	0,675	0,801
O03. Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat	0,682	0,802
O04. Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs	0,669	0,804
O05. Formació que responga a les necessitats del professorat	0,648	0,810

Quant a la dimensió *Atenció*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,813, mostrant un bon nivell de fiabilitat. A continuació, en la Taula 42 s'ofereixen els estadístics d'homogeneïtat de l'escala.

El nivell de correlació corregida dels elements de l'escala *Atenció* presenta nivells mitjà i mitjans-alts, a més, en cap cas l'Alfa augmenta si s'elimina algun d'aquests.



**Taula 42**

*Estadístics d'homogeneïtat. Dimensió Atenció*

Ítems	Correlació total d'elements corregida	Alfa de Cronbach si l'element s'ha suprimit
O06. Existeixen atencions educatives diferenciades	0,571	0,784
O07. Els alumnes promocionen de manera diferent en funció de les seues capacitats	0,575	0,783
O08. Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius]	0,632	0,782
O09. A vegades flexibilitzem els grups en funció de l'activitat o estil d'aprenentatge	0,526	0,793
O10. Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat	0,476	0,800
O11. Tot el centre participa d'un projecte comú i una organització inclusiva perquè tots els alumnes aconseguisquen els objectius	0,504	0,797
O12. Els mètodes i les estratègies educatives estan adaptades a cada estudiant	0,615	0,776

Quant a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,651, mostrant un nivell mitjà de fiabilitat.

**Taula 43**

*Estadístics d'homogeneïtat. Dimensió Actitud cap a la diversitat*

Ítems	Correlació total d'elements corregida	Alfa de Cronbach si l'element s'ha suprimit
O13. La diversitat és una cosa positiva i enriquidor	0,381	0,625
O14. Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes	0,550	0,495
O15. Les diferències sempre són individuals	0,398	0,630
O16. L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes	0,450	0,570

La correlació corregida dels elements amb l'escala presenta nivells diferents, des de mitjà, en el cas de “Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes”, fins a baix, en el cas de “Les diferències sempre són individuals” i “La diversitat és una cosa positiva i enriquidora”. A més, en cap cas l'Alfa augmenta si s'elimina algun d'aquests.

En el cas de la sub-escala d'*Actitud cap al currículum*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,627, situant a la dimensió en un nivell mitjà de fiabilitat.

En la Taula 44, s'observa que el nivell de correlació corregida dels elements amb l'escala presenta dades en la seua majoria baixos i mitjà en l'element O20 “Els currículums s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris”. A més, l'Alfa augmenta si s'elimina l'ítem (El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims).

**Taula 44**

*Estadístics d'homogeneïtat. Dimensió Actitud cap al currículum*

Ítems	Correlació total d'elements corregida	Alfa de Cronbach si l'element s'ha suprimit
O17. El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims	0,214	0,644
O18. El currículum té un nucli central i comú per a tots i permet molta optativitat per a crear diferents itineraris	0,410	0,561
O19. Els alumnes diferents romanen en la mateixa aula que la resta amb suport especialitzat	0,329	0,605
O20. Els currículums s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris	0,547	0,480
O21. La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre	0,419	0,554

Quant a la dimensió *Actituds cap al rendiment*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,777, sent un nivell alt de fiabilitat. Aquesta dimensió sol es compon de dos elements, mostrant un alt nivell de consistència interna.

#### **Taula 45**

##### *Estadístics d'homogeneïtat. Dimensió Actitud cap al rendiment*

	Correlació total d'elements corregida	Alfa de Cronbach si l'element s'ha suprimit
O22. Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup	0,637	-
O23. Existeixen objectius bàsics i comuns per a tots així com objectius individuals per a cada alumne	0,637	-

En la Taula 45 s'observa que el nivell de correlació entre els elements és mig-alt.

En resum, podem sintetitzar aquest apartat assenyalant els nivells generalment mitjans i mitjà-alts de consistència interna de les escales i sub-escales de l'instrument, la qual cosa ens indica un bon nivell de fiabilitat a l'hora del seu ús.

#### **6.3.3. Propietats mètriques d'acord amb el Model de Rasch .**

A continuació, s'exposen els resultats d'anàlisi d'ítems d'acord amb els pressupostos del Model de Rasch, presentats per dimensions de l'instrument, “que permet -donat un bon ajust de les dades- el mesurament conjunt de persones i ítems en una mateixa dimensió o constructe” (Prieto i Delgado, 2003). Encara que la metodologia i el procediment estan explicats en el capítol corresponent, assenyalem que es presenten les dades més rellevants, com:

- Estadístics generals de cada escala, entre ells el nombre de respostes utilitzades per al càlcul, la fiabilitat calculada per a persones i ítems de l'escala, la puntuació Rasch mitjana de l'escala i l'error de mesura, ajust Rasch d'ítems

intern i extern, coeficient de correlació entre les puntuacions directes i mesura Rasch i l'estadístic d'ajust (ji quadrat) al model.

- Estadístics d'ajust d'ítems al model, considerant com a variable latent el constructe determinat per cada sub-dimensió (sub-escala de l'instrument), entre ells: nombre de casos utilitzats per al càlcul, mesura Rasch, error de mesura, ajust intern, correlació punt-mesura.
- Mapa de Wright d'ajust entre els nivells de cada escala i la distribució de les respostes dels participants, que permet veure l'ajust entre el nivell de l'instrument i el grup, utilitzant la mateixa escala de mesura en lògitos Rasch.

### **Dimensió Recursos**

Quant a la dimensió de *Recursos*, els estadístics descriptius generals de l'escala són els següents:

- El nombre de respostes que han sigut considerades en l'anàlisi són 280, d'elles, 53 són extremes.
- La fiabilitat Alfa (KR 20) calculada per als ítems és de 0,91 i per a persones és de 0,65.
- La mitjana de puntuació Rasch per a ítems de l'escala és de 0,00 punts i error de mesura és de 0,09.
- L'ajust mitjà d'ítems intern és de 1,01 i extern és de 0,95.
- El coeficient de correlació Pearson entre les puntuacions directes i mesures Rasch (en lògitos) que inclou puntatges extrems és de 0,97 per a persones i - 0,98 per a ítems.
- El ji-quadrat d'ajust entre les dades i el model en la mostra observada és de 2070,43 amb 893 graus de llibertat i  $p=0,0000$ .

Els estadístics d'ajust d'ítems de l'escala es poden veure en la Taula 46.

#### Taula 46

##### *Ajust Rasch d'elements de la dimensió Recursos*

Ítem	N	Mesura Rasch	Error típic del model	Ajust intern	Corr. pt-mesura
O03	280	0,49	0,08	0,85	0,79
O02	280	0,09	0,09	0,86	0,78
O01	279	0,00	0,09	1,24	0,71
O05	280	-0,09	0,10	1,02	0,77
O04	280	-0,48	0,10	0,79	0,75

En la Taula 46 es pot observar que els ítems presenten un ajust correcte al model, d'acord amb els límits assenyalats (ajust entre 0,5 i 1,5), així mateix l'error de mesura no supera el 0,10 en cap cas. Tots els estadístics presentats en la Taula 44 estan mostrant un comportament adequat dels ítems de l'escala *Recursos*. La correlació entre puntuacions dels ítems i la mesura Rasch és alta.

Quant al nivell d'ajust entre l'escala *Recursos* i el grup de responents, des del Mapa de Wright (Figura 16) s'observa un desplaçament clar del nivell de responents cap a les puntuacions altes, la qual cosa assenyalava un desajustament entre tots dos, mostrant l'efecte sostre.



### Dimensió Atenció

Quant a la dimensió d'*Atenció*, els estadístics descriptius generals de l'escala són els següents:

- El nombre de respostes que han sigut considerades en l'anàlisi són 280, d'elles, 53 són extremes.
- La fiabilitat Alfa (KR 20) calculada per als ítems és de 0,86 i per a persones és de 0,60.
- La mitjana de puntuació Rasch per a ítems de l'escala és de 0,00 punts i error de mesura és de 0,11.
- L'ajust mitjà d'ítems intern és de 1,00 i extern és de 1,01.
- El coeficient de correlació Pearson entre les puntuacions directes i mesures Rasch (en lògitos) que inclou puntatges extrems és de 0,96 per a persones i - 0,86 per a ítems.
- El ji-quadrat d'ajust entre les dades i el model en la mostra observada és de 2377,43 amb 1318 graus de llibertat i  $p=0,0000$ .

Els estadístics d'ajust d'ítems de l'escala es poden veure en la Taula 47.

#### Taula 47

##### *Ajust Rasch d'elements de la dimensió Atenció*

Ítem	N	Mesura Rasch	Error típic del model	Ajust intern	Corr. pt-mesura
O07	280	0,25	0,11	0,99	0,69
O11	280	0,23	0,10	1,11	0,65
O09	280	0,15	0,10	1,06	0,65
O06	279	0,10	0,11	0,99	0,67
O12	280	0,08	0,11	0,94	0,74
O10	280	-0,10	0,11	1,10	0,58
O08	280	-0,70	0,15	0,81	0,58

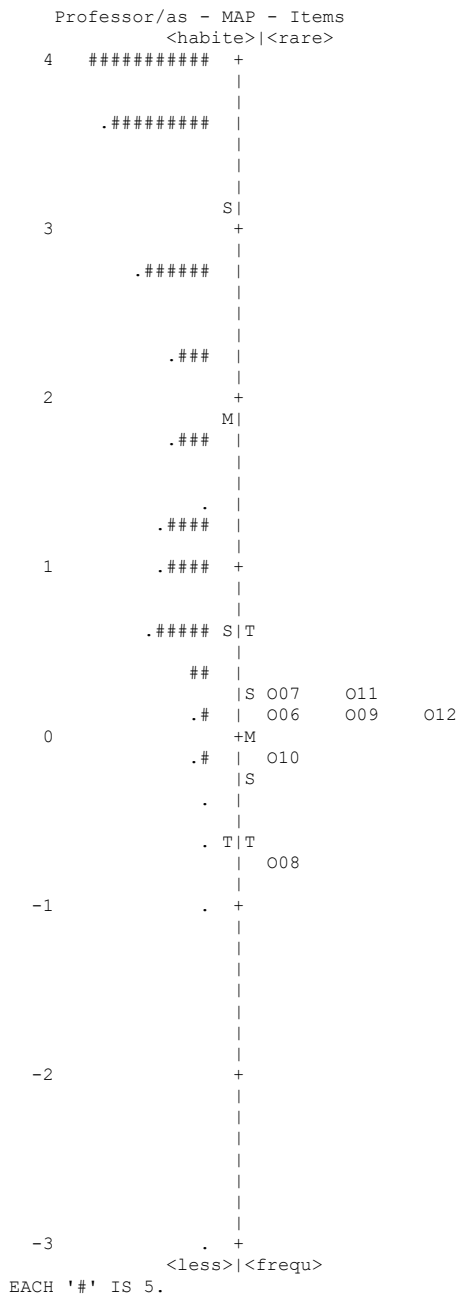


En la Taula 47 es pot observar que els ítems presenten un ajust correcte al model, d'acord amb els límits assenyalats (ajust entre 0,5 i 1,5), així mateix l'error de mesura no supera el 0,15 en cap cas. Tots els estadístics presentats en la Taula 45 estan mostrant un ajust adequat dels ítems de l'escala *Atenció* al model Rasch. La correlació entre puntuacions dels ítems i la mesura és mig-alta.

Quant al nivell d'ajust entre l'escala *Atenció* i el grup de responents, des del Mapa de Wright (Figura 17) s'observa un desplaçament clar del nivell de responents cap a les puntuacions altes, la qual cosa assenyala un desajustament entre tots dos, mostrant l'efecte sostre.

**Figura 17**

*Mapa de Wright. Dimensió Atenció*



### **Dimensió Actitud cap a la diversitat**

Quant a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, els estadístics descriptius generals de l'escala són següents:

- El nombre de respostes que han sigut considerades en l'anàlisi són 280, d'elles, 103 són extremes.
- La fiabilitat Alfa (KR 20) calculada per als ítems és de 0,96 i per a persones és de 0,24.
- La mitjana de puntuació Rasch per a ítems de l'escala és de 0,00 punts i error de mesura és de 0,13.
- L'ajust mitjà d'ítems intern és de 1,00 i extern és de 0,99.
- El coeficient de correlació Pearson entre les puntuacions directes i mesures Rasch (en lògits) que inclou puntatges extrems és de 0,98 per a persones i - 0,82 per a ítems.
- El ji-quadrat d'ajust entre les dades i el model en la mostra observada és de 991,23 amb 520 graus de llibertat i  $p=0,0000$ .

Els estadístics d'ajust d'ítems de l'escala es poden veure en la Taula 48.

#### **Taula 48**

##### *Ajust Rasch d'elements de la dimensió Actitud cap a la diversitat*

Ítem	N	Mesura Rasch	Error típic del model	Ajust intern	Corr. pt-mesura
O15	280	0,70	0,12	1,13	0,75
O16	280	0,66	0,13	1,02	0,70
O14	280	-0,38	0,13	0,82	0,76
O13	279	-0,99	0,16	1,03	0,55

Des de la Taula 48 es pot observar que els ítems presenten un ajust correcte al model, d'acord amb els límits assenyalats (ajust entre 0,5 i 1,5), així mateix l'error de



### **Dimensió Actitud cap al currículum**

Quant a la dimensió *Actitud cap al currículum*, els estadístics descriptius generals de l'escala són següents:

- El nombre de respostes que han sigut considerades en l'anàlisi són 280, d'elles, 28 són extremes.
- La fiabilitat Alfa (KR 20) calculada per als ítems és de 0,94 i per a persones és de 0,51.
- La mitjana de puntuació Rasch per a ítems de l'escala és de 0,00 punts i error de mesura és de 0,09.
- L'ajust mitjà d'ítems intern és de 1,00 i extern és de 1,01.
- El coeficient de correlació Pearson entre les puntuacions directes i mesures Rasch (en lògits) que inclou puntatges extrems és de 0,95 per a persones i - 0,98 per a ítems.
- El ji-quadrat d'ajust entre les dades i el model en la mostra observada és de 2397,05 amb 993 graus de llibertat i  $p=0,0000$ .

Els estadístics d'ajust d'ítems de l'escala es poden veure en la Taula 49.

#### **Taula 49**

##### *Ajust Rasch d'elements de la dimensió Actitud cap al currículum*

Ítem	N	Mesura Rasch	Error típic del model	Ajust intern	Corr. pt-mesura
O19	280	0,42	0,08	1,11	0,61
O20	280	0,38	0,08	0,78	0,72
O18	280	-0,13	0,09	1,00	0,60
O21	280	-0,14	0,08	0,91	0,61
O17	279	-0,53	0,09	1,24	0,47

En la Taula 49 es pot observar que els ítems presenten un ajust correcte al model, d'acord amb els límits assenyalats (ajust entre 0,5 i 1,5), així mateix l'error de mesura no supera el 0,16 en cap cas. Tots els estadístics presentats en la Taula 47 estan mostrant un ajust adequat dels ítems de l'escala *Actitud cap al currículum* al model Rasch. La correlació entre puntuacions dels ítems i la mesura en general és mig-alta.

Quant al nivell d'ajust entre l'escala *Actitud cap al currículum* i el grup de responents, des del Mapa de Wright (Figura 19) s'observa un desplaçament clar del nivell de responents cap a les puntuacions altes, la qual cosa assenyalava un desajustament entre tots dos, mostrant l'efecte sostre.



### **Dimensió Actitud cap al rendiment**

Quant a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, els estadístics descriptius generals de l'escala són següents:

- El nombre de respostes que han sigut considerades en l'anàlisi són 280, d'elles, 127 són extremes i 3 que manca.
- La fiabilitat Alfa (KR 20) calculada per als ítems és de 0,33 i per a persones és de 0,85.
- La mitjana de puntuació Rasch per a ítems de l'escala és de 0,00 punts i error de mesura és de 0,14.
- L'ajust mitjà d'ítems intern és de 1,01 i extern és de 1,01.
- El coeficient de correlació Pearson entre les puntuacions directes i mesures Rasch (en lògits) que inclou puntatges extrems és de 0,97 per a persones i - 1,00 per a ítems.
- El ji-quadrat d'ajust entre les dades i el model en la mostra observada és de 263,88 amb 146 graus de llibertat i  $p=0,0000$ .

Els estadístics d'ajust d'ítems de l'escala es poden veure en la Taula 50, on es pot observar que els ítems presenten un ajust correcte al model, d'acord amb els límits assenyalats (ajust entre 0,5 i 1,5), així mateix l'error de mesura no supera el 0,15 en cap cas. Tots els estadístics presentats estan mostrant un ajust adequat dels ítems de l'escala *Actitud cap al rendiment* al model Rasch. La correlació entre puntuacions dels ítems i la mesura en general és molt alta.



**Taula 50**

*Ajust Rasch d'elements de la dimensió Actitud cap al rendiment*

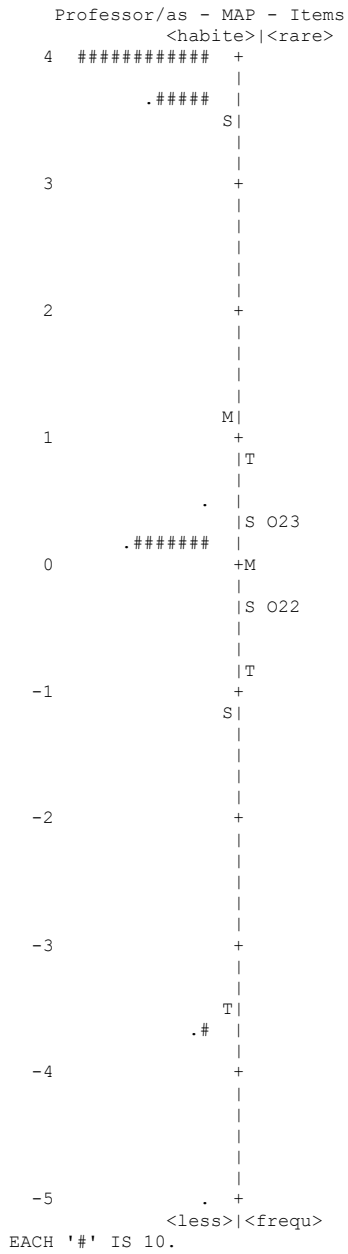
Ítem	N	Mesura Rasch	Error típic del model	Ajust intern	Corr. pt-mesura
O23	280	0,38	0,14	0,90	0,89
O22	279	-0,38	0,15	1,12	0,87

Quant al nivell d'ajust entre l'escala *Actitud cap al rendiment* i el grup de responents, des del Mapa de Wright (Figura 20) s'observa un desplaçament clar del nivell de responents cap a les puntuacions altes, la qual cosa assenyala un desajustament entre tots dos, mostrant l'efecte sostre.

**Figura 20**

*Mapa de Wright. Dimensió Actitud cap al rendiment*

TABLE 12.2 Inclusivitat Actitud Rendiment ZOU044WS.TXT Feb 8 18.55 2021  
 INPUT: 280 Professor/as 2 Items MEASURED: 277 Professor/as 2 Items 6 CATS



#### **6.3.4. Síntesi i conclusions de l'estudi final**

En l'anàlisi descriptiva dels ítems s'estudia la tendència central i la variabilitat de les respostes. A més, es mostren els estadístics per dimensions. L'instrument consta de 23 ítems, el qual ha sigut emplenat per 280 docents.

Els resultats es mostren organitzats en tres dimensions: *Recursos*, *Atenció* i *Actitud*. La dimensió *Actitud*, al seu torn es divideix en *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*.

El nivell mitjà de les puntuacions presentades pels ítems de la dimensió *Recursos* és de 3,17 i la desviació típica de 0,719. La puntuació mitjana que obtenen els ítems oscil·la entre 2,93 i 3,33. La mitjana més alta se situa en l'ítem O04, en el qual el professorat enquestat considera que el centre disposa de professionals especialitzats per a l'atenció a la diversitat; l'ítem amb una mitjana més baixa és l'O03 amb el que es considera que en menor mesura es disposa de personal especialitzat per a atendre l'alumnat amb discapacitat. Amb tot s'aprecia que tots els ítems han obtingut una puntuació bona o bastant bona.

La mitjana de les puntuacions presentades pels ítems de la dimensió *Atenció* és de 3,48 i la desviació típica de 0,49. La puntuació mitjana que obtenen els ítems fluctua entre 3,30 i 3,73. La mitjana més alta se situa en l'ítem O08, on es valora molt positivament la resposta educativa per a procurar oportunitats a tot l'alumnat; l'ítem amb una mitjana més baixa és l'O12 sobre l'adaptació de mètodes i estratègies a les necessitats dels estudiants. Amb tot s'aprecia que el conjunt dels ítems ha obtingut una puntuació bona o bastant bona.

La mitjana de les puntuacions presentades pels ítems de la sub-dimensió *Actitud cap a la diversitat* és de 3,62 i la desviació típica de 0,417. La puntuació mitjana que

aconsegueixen els ítems fluctua entre 3,41 i 3,82. La mitjana més alta se situa en l'ítem O13, on es considera la diversitat com alguna cosa positiva i enriquidora; l'ítem amb una mitjana més baixa és l'O15 sobre si les diferències són sempre individuals. Amb tot s'observa que tots els ítems han obtingut una puntuació bona o bastant bona.

La mitjana de les puntuacions presentades pels ítems de la sub-dimensió *Actitud cap al currículum* és de 3,21 i la desviació típica de 0,536. La puntuació mitjana que aconseguixen els ítems oscil·la entre 3,01 i 3,43. La mitjana més alta se situa en l'ítem O17, en el qual s'indica que el currículum és el mateix per a tots amb adaptacions segons les necessitats; els ítems amb un quocient més baix són l'O19 sobre la permanència a l'aula ordinària de tot l'alumnat i l'O20 que fa referència al treball interdisciplinari del professorat per a adaptar el currículum. Amb tot es mostra que tots els ítems han obtingut una puntuació bona o bastant bona.

La mitjana de les puntuacions presentades pels ítems de la dimensió *Actitud cap al rendiment* és de 3,46 i la desviació típica de 0,594. Com que aquesta sub-dimensió consta de dos ítems, la valoració és bastant bona respecte al rendiment i les mesures adoptades per a aconseguir-lo.

Respecte a la dispersió de les respostes obtingudes en l'estudi final, en totes les dimensions presenta un nivell alt, tal com es mostra en la Taula 51.

### **Taula 51**

#### *Mitjana i Desviació estàndard per dimensions*

Dimensió	Mitjana	Desviació Típica
Recursos	3,17	0,72
Atenció	3,48	0,49
Actitud cap a la diversitat	3,62	0,417
Actitud cap al currículum	3,21	0,536
Actitud cap al rendiment	3,46	0,594

En general cal assenyalar que les valoracions són molt pròximes entre si, igual que la dispersió. S'aprecia que la sub-dimensió *Actitud cap a la diversitat*, és la que major acord ha aconseguit entre els participants i per contra, la que dimensió *Recursos* menor acord ha tingut, destacant l'ítem O03 "Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat" amb una D.T de 1,157. Això significa que el professorat sí que coincideix en les valoracions respecte a l'actitud cap a la diversitat, però en menor mesura en els recursos disponibles per a atendre-la. Amb el que cal continuar estudiant a partir de les variables descriptives arreglades en el primer moment del qüestionari, com ara titularitat del centre, etapa educativa, etc. Aquesta comparació serà de gran importància a l'hora d'obtenir conclusions sobre les valoracions del professorat.

A més de l'anàlisi descriptiva de les valoracions del grup final, en aquesta fase pretenem comprovar el grau de consistència i estabilitat de les puntuacions obtingudes, és a dir, la fiabilitat de cada dimensió i sub-dimensió.

A partir de la Teoria Clàssica dels Tests (TCT) es desenvolupa l'anàlisi de fiabilitat mitjançant el model de consistència interna Alfa de Cronbach, que permet analitzar si els ítems mesuren un mateix constructe i si estan correlacionats entre si mateixos. D'aquesta manera, s'identificarien els ítems defectuosos -aquells que mesuren en un sentit diferent a la prova com a globalitat- i si és necessari depurar l'escala per a per a millorar el seu funcionament mètric.

El coeficient Alfa de Cronbach de consistència interna es calcula per mitjana de correlacions entre diferents ítems. El seu valor teòric se situa entre 0 i 1, sent el valor és més pròxim a 1 el que major fiabilitat/consistència ofereix. La interpretació dels valors de l'Alfa de Cronbach es mostra en la Taula 52.

**Taula 52***Classificació de Nivell de Fiabilitat pel Valor d'Alfa de Cronbach*

Puntuació entre 0 i 1	Nivell de fiabilitat
0	Nul·la
$> 0 \text{ i } \leq 0,20$	Molt baixa
$> 0,20 \text{ i } \leq 0,40$	Baixa
$> 0,40 \text{ i } \leq 0,60$	Mitjana
$> 0,60 \text{ i } \leq 0,80$	Alta
$> 0,80 \text{ i } < 1$	Molt alta
1	Perfecta

En relació amb l'aportació de cada ítem a la fiabilitat global, es realitza el càlcul del coeficient d'Alfa en eliminar un determinat ítem per a comprovar si millora o empitjora la fiabilitat de la prova. Si, en excloure l'ítem de la prova, disminueix el valor, significa que aquest contribueix de manera positiva a la consistència interna, si, per contra, el valor augmenta, es pot comprovar que l'ítem no contribueix de manera positiva a la consistència interna de l'escala total.

Els resultats obtinguts en els estadístics relatius a la fiabilitat de cada escala, tenint en compte la consistència interna de cada dimensió o sub-dimensió d'avaluació, són:

- En la dimensió de *Recursos*, obtenim un Alfa de Cronbach de 0,841, sent un nivell alt-molt alt. L'homogeneïtat dels elements és alta; el nivell de correlació corregida dels elements amb l'escala presenta nivells mig alts. L'Alfa no augmenta quan algun dels elements és eliminat.
- En la dimensió *Atenció*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,813, mostrant un bon nivell de fiabilitat. El nivell de correlació corregida dels elements de l'escala *Atenció* obté nivells mitjans i mitjà-alts, a més, en cap cas l'Alfa augmenta si s'elimina algun d'aquests.

- En la sub-dimensió *Actitud cap a la diversitat*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,651, mostrant un nivell mitjà de fiabilitat. La correlació corregida dels elements amb l'escala presenta nivells des de mitjà, en el cas de “Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes”, fins a baix, en el cas de “Les diferències sempre són individuals” i “La diversitat és una cosa positiva i enriquidor”; el valor de l'Alfa no augmenta si s'exclou algun d'ells.
- En la sub-dimensió d'*Actitud cap al currículum*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,627, situant-se en un nivell mitjà de fiabilitat. El nivell de correlació corregida dels elements amb l'escala presenta valors baixos i mitjà en l'ítem O20 (Els currículums s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris); a més, l'Alfa augmenta si s'elimina l'ítem O17 (El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims).
- En sub-dimensió *Actitud cap al rendiment*, l'Alfa de Cronbach és igual a 0,777, sent un nivell alt de fiabilitat. Aquesta dimensió sol es compon de dos elements, mostrant un alt nivell de consistència interna. El nivell de correlació entre els elements és mig-alt.

A partir de l'anàlisi efectuada des del Model de Rasch (TRI), s'obté que:

- En l'escala *Recursos*, els estadístics mostren un comportament adequat dels ítems. La correlació entre puntuacions dels ítems i la mesura Rasch és alta.
- En l'escala *Atenció*, els estadístics mostren un comportament adequat dels ítems. La correlació entre puntuacions dels ítems i la mesura és mig-alta.

- En l'escala *Actitud cap a la diversitat*, els estadístics mostren un ajust adequat dels ítems de l'escala. La correlació entre puntuacions dels ítems i la mesura en general és alta.
- En l'escala *Actitud cap al currículum*, els estadístics presentats han mostrat un ajust adequat dels ítems de l'escala. La correlació entre puntuacions dels ítems i la mesura en general és mig-alta.
- En l'escala *Actitud cap al rendiment*, els estadístics presentats estan mostrant un ajust adequat dels ítems de l'escala. La correlació entre puntuacions dels ítems i la mesura en general és molt alta.
- Quant al nivell d'ajust entre les cinc escales i el grup de responents, en els diferents Mapes de Wright s'observa un desplaçament clar del nivell de responents cap a les puntuacions altes, la qual cosa assenyala un desajustament entre tots dos, mostrant l'efecte sostre.

A mode de conclusió, partint dels resultats de la validació mètrica de l'estudi final mostrats al llarg de present apartat, l'instrument d'IF té un comportament adequat, ja que:

- Els descriptius indiquen que, en termes generals, els grups participants mostren una valoració positiva del constructe IF, amb mitjanes per damunt de la mitjana teòrica de l'escala.
- A més, l'instrument ha tingut una valoració alta, tant en funció de dimensions com de l'escala total.
- Respecte a la variabilitat, a pesar que els valors de dispersió són relativament alts, considerem que són acceptables per a l'escala del nostre estudi, ja que com més reduïda és l'escala, més sensible és per a detectar la variabilitat i a més el marge de resposta és bastant xicotet (escala Likert d'1 a 4). Això explica



els resultats obtinguts (Meng, 2019), tal com ja indiquem també a partir dels resultats de la TCT.

- En relació amb la fiabilitat de l'escala segons la TCT podem assenyalar que els nivells de consistència interna de les escales i sub-escales de l'instrument són generalment mitjans i mitjà-alt, la qual cosa ens indica un bon nivell de fiabilitat a l'hora del seu ús. A més, tots els ítems són adequats ja que contribueixen a la consistència interna de les dimensions, perquè l'alfa no augmenta amb l'eliminació de cap d'ells. Tan sols un augmenta lleugerament i ho tindrem en compte en estudis posteriors, amb la finalitat de confirmar la seua tendència de mesura i la seua contribució a la fiabilitat, atès que tots ells han sigut seleccionats per la seua rellevància per a la validesa de contingut.
- Respecte a la fiabilitat de l'escala des del Model de Rash (TRI), els ítems presenten un ajust correcte al model, entre 0,5 i 1,5, en les 5 dimensions. A més, tots els estadístics estan mostrant un comportament adequat dels ítems per a les 5 escales. Quant al nivell d'ajust de cada escala i el grup de responents, s'observa un desplaçament clar del nivell de responents cap a les puntuacions altes, la qual cosa assenyala un desajustament entre tots dos, mostrant l'efecte sostre. La correlació entre puntuacions dels ítems i la mesura Rash oscil·la entre mig-alta en les dimensions *Atenció* i *Actitud cap al currículum*, passant per puntuació alta en les dimensions de *Recursos* i *Actitud cap a la diversitat*, i molt alta per a la dimensió d'*Actitud cap al rendiment*.



## **Capítol 7**

### **Evidències Empíriques de Validesa:**

#### **Estudi de Relació entre Variables**



En aquest apartat s'aporten diverses evidències de validació. En aquest sentit, cal assenyalar que el propòsit global d'aquest apartat és observar, basant-nos en el funcionament empíric de l'escala d'IF, el funcionament general d'aquesta, per a donar suport a la presa de decisions sobre els seus usos i utilitat inicials.

D'aquesta manera, integrem dos grans nuclis de treball: a) sobre la validesa de constructe i contingut i b) sobre la validesa concurrent.

Respecte de la validesa de constructe i contingut, a l'apartat 7.1. analitzem l'estructura dimensional de les variables de l'escala a partir d'anàlisi factorial exploratòria i la capacitat de l'escala per a identificar perfils multivariats de subjectes, amb la finalitat d'observar si l'escala permet discriminar a nivell multivariat a partir de les seues dimensions.

A continuació, es presenten dos apartats, en el primer d'ells -l'apartat 7.2.- s'estudia si hi ha diferències estadísticament significatives en les diferents dimensions d'IF, en funció de les variables demogràfiques com ara sexe, titularitat del centre, context (ubicació) i també per si hi ha correlació entre l'antiguitat i la IF i l'estabilitat en el centre i la IF. En el següent apartat, el 7.3., es presenten les característiques que s'associen als conglomerats identificats i que hem presentat anteriorment. En primer lloc, s'ofereix resultats per al grup total, per variables demogràfiques. En segon lloc, els resultats estan organitzats, a més, pels conglomerats identificats.

Per últim, s'estudia la validesa concurrent -apartat 7.4.- amb la finalitat de verificar el nivell de relació de l'escala d'IF i les seues sub-escala amb altres constructes del model de Cohesió Social,

## **7.1. Anàlisi Factorial Exploratòria i de Perfils amb Conglomerats de K Mitjanes**

### **7.1.1. Anàlisi factorial exploratòria**

Amb l'objectiu de reduir la informació redundant o excessiva que pot estar associada a la recollida d'informació amb moltes variables, s'utilitzen els mètodes multivariants de reducció de la dimensió, que pretenen descobrir un nombre menor de factors subjacents, no observables, que representen al conjunt de variables original amb la menor pèrdua d'informació possible. En aquest cas, mitjançant l'anàlisi factorial exploratòria (AFE) es vol descobrir l'estructura subjacent d'un conjunt de dades quantitatives definint un xicotet nombre de dimensions latents comunes o factors que expliquen la major part de la variància observada en un conjunt més ampli de variables (López-Aguado i Gutiérrez-Provecho, 2019).

Així doncs, s'ha realitzat l'anàlisi factorial exploratòria amb la finalitat d'observar com es comporta la matriu de dades obtinguda a partir de l'aplicació de l'instrument d'IF en el grup d'estudi final. Tal com es comenta en la metodologia, s'ha aplicat l'anàlisi basada en mínims residuals, amb rotació Oblimin, basant el nombre de factors en valors propis majors de la unitat o Criteri de Kaiser-Guttman (Guttman, 1954; Kaiser, 1960).

Abans de començar a analitzar l'estructura factorial és necessari realitzar una sèrie de proves per a comprovar que l'estructura de les dades és adequada per a ser analitzada factorialment.

Els indicadors d'aquestes proves es denominen mesures d'adequació mostral, ja que avaluen si les dades són apropiades per a l'anàlisi factorial. Aquestes proves són el test d'esfericitat de Bartlett i la prova d'adequació de Kaiser-Meyer Olkin (KMO), que avaluen la matriu de correlacions inter-ítem per a obtenir informació sobre la pertinència de sotmetre les dades a una anàlisi factorial:

- Prova d'esfericitat de Bartlett (1950). Contrasta la hipòtesi nul·la que la matriu de correlacions és una matriu identitat, és a dir, que les variables analitzades no estan correlacionades en la mostra. Si la prova no rebutja la hipòtesi nul·la, es qüestionaria la viabilitat de l'anàlisi factorial. Valors alts de l'estadístic, associats a valors xicotets de rellevància, permetran rebutjar la hipòtesi nul·la i concloure que les variables de la mostra estan prou correlacionades entre si per a realitzar l'anàlisi factorial. Les dades es mostren en la Taula 53.

### **Taula 53**

#### *Test d'esfericitat de Bartlett*

$\chi^2$	df	p
2408	253	< ,001

*Nota.* Resultats JAMOV I

- Índex de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Measure of Sampling Adequacy (MSA). Per a comprovar el grau de relació conjunta entre les variables cal realitzar la prova d'adequació de Kaiser-Meyer Olkin (KMO) que permet valorar el grau en què cadascuna de les variables és predictable a partir de les altres.

Aquest estadístic es distribueix en valors entre 0 i 1, i com més gran és el valor, més relacionades estaran les variables entre si. Kaiser (1970) recomana considerar la matriu apropiada per a realitzar la factorització quan el valor general d'aquest indicador siga major o igual que 0,80. Valors baixos desaconsellarien l'execució de l'anàlisi factorial. En la investigació aplicada s'accepten valors per damunt de 0,70. Els resultats es mostren en la Taula 54.

**Taula 54***Prova KMO d'adequació*

	MSA
En general	0,885
O01. Suport del professor a l'aula per a alumnes amb dificultats en alguna assignatura concreta	0,902
O02. Programa de suport a l'estudi per a evitar el fracàs escolar realitzat per monitors o pels professors del centre	0,916
O03. Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat	0,835
O04. Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs	0,835
O05. Formació que responga a les necessitats del professorat	0,925
O06. Existeixen atencions educatives diferenciades	0,930
O07. Els alumnes promocionen de manera diferent en funció de les seues capacitats	0,899
O08. Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius	0,886
O09. A vegades flexibilitzem els grups en funció de l'activitat o estil d'aprenentatge	0,904
O10. Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat	0,785
O11. Tot el centre participa d'un projecte comú i una organització inclusiva perquè tots els alumnes aconseguisquen els objectius	0,843
O12. Els mètodes i les estratègies educatives estan adaptades a cada estudiant	0,927
O13. La diversitat és una cosa positiva i enriquidor	0,905
O14. Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes	0,915
O15. Les diferències sempre són individuals	0,825
O16. L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes	0,881



---

O17. El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims	0,798
O18. El currículum té un nucli central i comú per a tots i permet molta optativitat per a crear diferents itineraris	0,904
O19. Els alumnes diferents romanen en la mateixa aula que la resta amb suport especialitzat	0,785
O20. Els currículums s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris	0,877
O21. La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre	0,905
O22. Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup	0,852
O23. Existeixen objectius bàsics i comuns per a tots, així com objectius individuals per a cada alumne	0,886

---

*Nota.* Resultats JAMOVI

Els resultats de l'examen dels supòsits mostren un índex KMO de 0,885 i es rebutja la hipòtesi que la matriu de correlacions és una matriu identitat ( $\chi^2 (253) = 2408$ ;  $p < 0,001$ ).

L'extracció de factors s'ha realitzat mitjançant el procediment de residuals mínims.

Una vegada extrets els factors, aquests poden girar-se aproximant la solució a l'estructura simple. Si els factors que s'espera trobar previsiblement estan relacionats entre si, resulta més adequat utilitzar mètodes de rotació obliqua. L'argument per a l'ús de les solucions obliqües es basa en el fet que la majoria dels factors que s'estudien en ciències socials estan interrelacionats entre si, de manera que imposar externament un criteri de no correlació entre els factors resulta artificial i no respon a la realitat, per la qual cosa considerar aquesta relació utilitzant rotacions obliqües incrementa el realisme de la solució factorial.

Oblimin, és el mètode més utilitzat per al càlcul de les rotacions obliqües. Aquest calcula el grau d'obliqüitat dels factors en funció del paràmetre delta, que permet ponderar

la maximització de la matriu per files o per columnes. En funció de l'objectiu de la investigació es pot modificar aquest paràmetre, que en els programes estadístics a l'ús sol ser, per defecte 1.

La Taula 55 presenta la matriu de patró que informa de la contribució única de cada variable al factor.

### Taula 55

#### *Càrregues factorials*

Ítem	Factor		
	1	2	Unicitat
O12. Els mètodes i les estratègies educatives estan adaptades a cada estudiant	0,711		0,482
O16. L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes	0,665		0,599
O08. Treballem per a proporcionar ocasions a tots els alumnes perquè aconseguisquen els objectius	0,664		0,571
O14. Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes	0,629		0,604
O11. Tot el centre participa d'un projecte comú i una organització inclusiva perquè tots els alumnes aconseguisquen els objectius	0,588		0,679
O22. Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup	0,581		0,679
O23. Existeixen objectius bàsics i comuns per a tots, així com objectius individuals per a cada alumne	0,561		0,614
O20. Els currículums s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris	0,485		0,688
O07. Els alumnes promocionen de manera diferent en funció de les seues capacitats	0,477		0,712
O10. Orientem als alumnes a opcions professionals i/o acadèmiques diferents segons la seua capacitat	0,477		0,815

Ítem	Factor		
	1	2	Unicitat
O09. A vegades flexibilitzem els grups en funció de l'activitat o estil d'aprenentatge	0,459		0,692
O18. El currículum té un nucli central i comú per a tots i permet molta optativitat per a crear diferents itineraris	0,448		0,770
O15. Les diferències sempre són individuals	0,394		0,874
O06. Existeixen atencions educatives diferenciades	0,388		0,591
O21. La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre	0,378		0,645
O19. Els alumnes diferents romanen en la mateixa aula que la resta amb suport especialitzat	0,346		0,906
O13. La diversitat és una cosa positiva i enriquidor	0,345		0,823
O17. El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims	0,321		0,919
O03. Les places i vacants de professionals que intervenen amb els alumnes amb discapacitat estan ocupades per personal especialitzat		0,858	0,335
O04. Professionals especialitzats: pedagogs, psicopedagogs o psicòlegs		0,782	0,431
O02. Programa de suport a l'estudi per a evitar el fracàs escolar realitzat per monitors o pels professors del centre		0,636	0,455
O05. Formació que responga a les necessitats del professorat		0,610	0,501
O01. Suport del professor a l'aula per a alumnes amb dificultats en alguna assignatura concreta		0,530	0,589

*Nota.* 'Minimum residual' extraction method was used in combination with a 'oblimin' rotation.

La solució factorial girada obliquament informa de l'existència de dos factors latents que agrupen totes les variables, superant les càrregues factorials els criteris per a la inclusió de 0,30 o 0,40 assenyalats en la literatura (Bandalos i Finney, 2010).

En la Matriu de patró es presenten les correlacions entre els ítems i cadascun dels factors. Tal com s'assenyala en la Taula 55, en la matriu només es visualitzen els valors de saturacions amb major pes de cada ítem en el seu factor corresponent, i per a la resta de factors es deixa en blanc. D'aquesta manera, es facilitarà la interpretació de factors en la fase posterior.

Així, es pot identificar quins són els ítems que configuren cadascun dels factors extrets. El primer factor està format per 18 ítems (ombreig blau de la matriu), que es corresponen amb les dimensions d'*Atenció* i *Actitud* i el segon factor està format per 5 ítems (ombreig verd de la Taula 55), que es correspon amb la dimensió de *Recursos*..

En la següent matriu (Tabla 56) s'ofereix informació sobre els factors.

### **Taula 56**

#### *Resum de la variància total explicada de l'anàlisi factorial*

Factor	SS Loadings	% of Variance	Cumulative %
1	5,01	21,8	21,8
2	3,01	13,1	34,9

*Nota.* Resultats de Jamovi.

El primer factor explica un 21,8% de la variància, i el segon un 13,1%. Entre tots dos expliquen un 34,9% de la variabilitat observada.

Finalment, s'ofereix en la següent matriu (Tabla 57), informació sobre la correlació entre els factors extrets que, como es pot apreciar, és una correlació mitjana: 0,549.

**Taula 57**

*Matriu de correlacions*

	1	2
1	-	0,549
2	0,549	-

*Nota.* Resultats de Jamovi.

La següent matriu mostra els índexs d'ajust al model (Taula 58), que són significatius ( $\chi^2$ ).

**Taula 58**

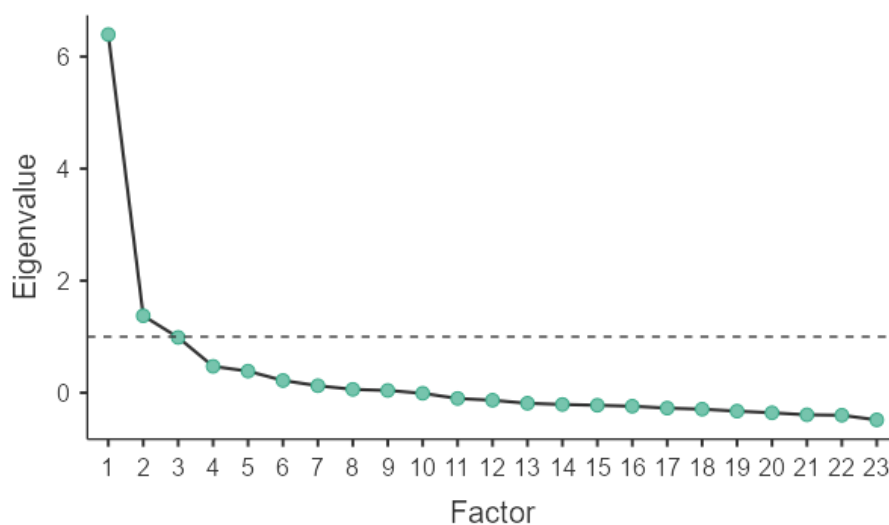
*Mesures d'ajust del model*

RMSEA	RMSEA 90% CI		TLI	BIC	Model Test		
	Lower	Upper			$\chi^2$	df	p
0,0841	0,0767	0,0920	0,766	-551	621	208	< .001

El gràfic de sedimentació (*screeplot*) de Cattell (1966) ofereix una representació de la magnitud dels autovalors extrets de la matriu de correlacions. El punt d'inflexió en la línia descendent s'utilitza com a regla per a la determinació del nombre òptim de factors a retenir. En la Figura 21 es mostra el gràfic de sedimentació, a partir de les dades extretes de les correlacions.

**Figura 21**

*Gràfic de sedimentació*



### **7.1.2. Conclusions de l'anàlisi factorial exploratòria**

Tal com ha pogut observar-se, a partir de l'estudi factorial exploratori, totes les dimensions de l'escala s'agrupen en dues dimensions que, al seu torn, tenen una elevada correlació (0,549 -veure Taula 57-). Això ens condueix a realitzar diverses consideracions:

- Encara que representem la IF en diverses dimensions, que tenen sentit teòric, en el pla operatiu de la mesura, estan representades per un escàs nombre d'ítems que estan íntimament relacionats.
- Anticipem en línies anteriors que, precisament optàvem per una aproximació factorial sense pressupostos dimensionals, de caràcter netament exploratori, perquè estimàvem que en el nivell macro-analític en el qual estem valorant amb l'escala la IF, l'esperable era que tots els aspectes mesurats estigueren molt relacionats.

- L'assenyalat anteriorment respecte a la correlació entre factors, ens condueix a concloure que, tal com mesurem amb aquesta escala, la informació que extraïem sobre la IF té un caràcter unidimensional.
- Les conseqüències de la identificació d'aquesta tendència unidimensional es donen en l'ús que podem realitzar de les puntuacions de l'escala. D'aquesta manera, a nivell de classificació avaluativa (si hem d'establir alguna referència sumativa d'institucions o sistemes) tan sols té ús mètric el puntatge global de l'escala. Per a usos de tipus descriptiu, informatiu, exploratori, podem mantenir l'ús dels puntatges de les dimensions originals o, fins i tot, resumir-los en els quals es componen amb les dues dimensions empíricament identificades.

### ***7.1.3. Estudi de perfils amb conglomerats (clúster) de k-mitjanes amb puntuacions per dimensió d'IF***

L'estudi de conglomerats ens permet determinar el número i perfils de grups òptims per a discriminar mitjançant l'instrument, en aquest cas, d'IF.

S'han realitzat els procediments de clúster de k-mitjanes per a fer la partició d'un conjunt de K-grups, en 2, 3, 4 i 5 grups. Els criteris que tenim en compte per a identificar la solució de conglomerats que millor s'ajusta als nostres objectius d'ús de l'escala són: a) que han de complir són d'escalabilitat (els perfils no han de creuar-se en les seues puntuacions) i, b) absència de grups residuals (menys de 10% de la mostra).

Tenint en compte els dos criteris esmentats, la solució òptima se situa en 4 grups, la qual cosa presentem a continuació. En la Taula 59 podem veure les puntuacions centrals dels conglomerats inicials per als 4 grups. Les puntuacions corresponen a cadascuna de les sub-escalaes que componen l'instrument d'IF.

**Taula 59***Centres de clústers inicials*

	Clúster			
	1	2	3	4
IF_recursos	1,00	1,33	1,67	3,83
IF_atenció	1,00	3,86	3,14	3,86
IF_actitud cap a la diversitat	2,00	4,00	3,75	3,00
IF_actitud cap al currículum	3,00	3,40	2,20	2,00
IF_actitud cap al rendiment	2,00	4,00	1,00	3,00

A continuació, en la Taula 60 es mostra l'Historial d'iteracions, és a dir, la convergència aconseguida pel fet que no hi ha cap canvi en els centres de clústers o un canvi xicotet. El canvi de la coordenada màxima absoluta per a qualsevol centre és ,000. La iteració actual és 20. La distància mínima entre els centres inicials és 3,121.

**Taula 60***Historial d'iteracions*

Iteració	Canvis en centres de clústers			
	1	2	3	4
1	1,165	1,345	1,248	1,494
2	0,000	0,122	0,590	0,236
3	0,000	0,073	0,260	0,161
4	0,000	0,070	0,125	0,094
5	0,000	0,029	0,071	0,038
6	0,000	0,036	0,011	0,022
7	0,000	0,000	0,020	0,010
8	0,422	0,014	0,025	0,008
9	0,243	0,000	0,022	0,000
10	0,401	0,020	0,046	0,000
11	0,341	0,015	0,074	0,009
12	0,222	0,025	0,082	0,000
13	0,239	0,045	0,105	0,008
14	0,135	0,041	0,074	0,011
15	0,110	0,040	0,071	0,015
16	0,038	0,040	0,062	0,015



17	0,091	0,028	0,056	0,010
18	0,000	0,020	0,015	0,013
19	0,000	0,014	0,000	0,007
20	0,000	0,000	0,000	0,000

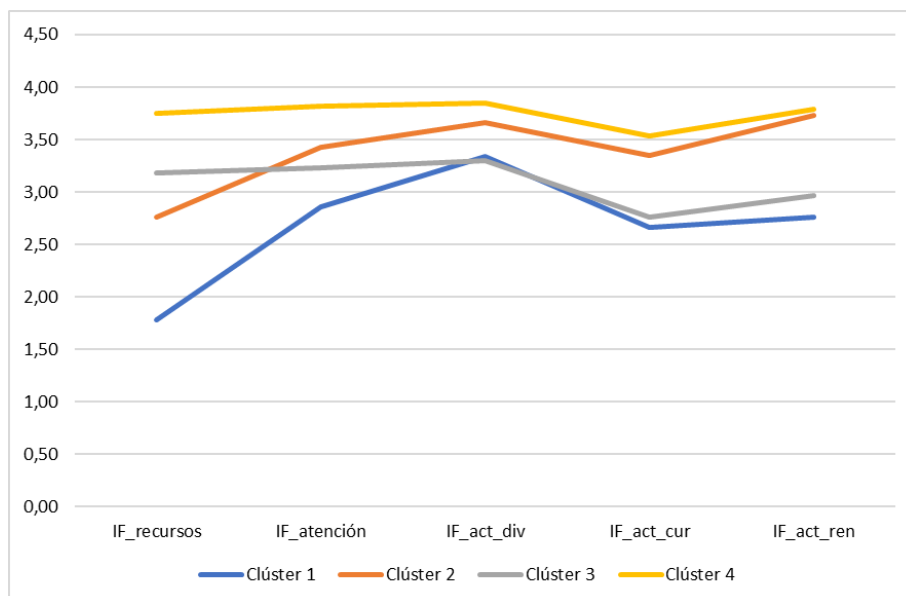
En la Taula 61 podem observar les puntuacions centrals dels conglomerats finals per a 4 grups (igual que en estudi inicial); com en el primer plantejament, les puntuacions corresponen a cadascuna de les sub-escalaes que componen l'instrument d'IF.

**Taula 61**

*Centres de clústers finals*

	Clúster			
	1	2	3	4
IF_Recursos	1,78	2,76	3,18	3,75
IF_Atenció	2,86	3,43	3,23	3,82
IF_Actitud cap a la diversitat	3,34	3,67	3,29	3,85
IF_Actitud cap al currículum	2,67	3,35	2,76	3,54
IF_Actitud cap al rendiment	2,76	3,73	2,96	3,79

En la Figura 22, s'aprecien els perfils gràfics resultants de l'estudi de conglomerats, els quals permeten veure la tendència marcada per les puntuacions en cada sub-escala. De forma molt visual s'aprecia que en les dues primeres dimensions (Recursos i Atenció a la diversitat) hi ha quatre clústers diferenciats, mentre que, en les 3 dimensions següents, totes elles d'Actitud (cap a la diversitat, cap al currículum i cap al rendiment) els clústers 1 i 3 es comporten de manera molt semblant, igual que els clústers 2 i 4.

**Figura 22***Perfils dels 4 clústers*

En la Taula 62 es mostren els resultats de la prova ANOVA per a determinar si les diferències entre els grups són significatives.

**Taula 62***ANOVA*

	Clúster		Error		F	Sig.
	Mitjana quadràtica	gl	Mitjana quadràtica	gl		
IF_Recursos	37,930	3	0,111	276	341,849	0,000
IF_Atenció	10,284	3	0,133	276	77,439	0,000
IF_Actitud cap a la diversitat	5,339	3	0,119	276	45,039	0,000
IF_Actitud cap al currículum	12,504	3	0,154	276	81,116	0,000
IF_Actitud cap al rendiment	16,855	3	0,173	276	97,498	0,000

*Nota.* Les proves F només s'han d'utilitzar amb finalitats descriptius perquè els clústers s'han triat per a maximitzar les diferències entre els casos de diferents clústers. Els nivells de significació observats no estan corregits per a això i, per tant, no es poden interpretar com a proves de la hipòtesi que les mitjanes de clúster són iguals.

Cal fixar-se en el valor de F que descriu les diferències entre els grups de segments sent el nivell de significació menor de 0,05, amb el que indica que totes les dimensions aporten significativament discriminació entre el clúster.

Efectivament, són estadísticament significatives a nivell 0,000, encara que aquesta anàlisi solament pot utilitzar-se amb una finalitat descriptiva. Per a una anàlisi més correcta, hem d'utilitzar contrastos no paramètrics entre grups marcats per 4 conglomerats de mitjanes.

La distribució de la mostra (N=280) en l'estudi final per cada conglomerat, es mostra en la Taula 63.

### **Taula 63**

*Nombre de casos en cada clúster*

Clúster	1	33,000
	2	59,000
	3	67,000
	4	121,000
Vàlids		280,000
Perduts		0,000

Es mostra el nombre de participants que s'agrupen en el Clúster 1, sent 33 subjectes; en el Clúster 2, són 59 subjectes; en el Clúster 3 s'agrupen 67 subjectes, i en el Clúster 4, sent el més nombrós, són 121 docents.

Tenint en compte que les respostes dels subjectes se situen entre 1 i 4 (escala Likert), podem descriure les característiques dels subjectes que s'inclouen en cada conglomerat, prenent com a referència l'escala: des de menor acord/ percepció menys favorable fins a major acord/percepció més positiva. Dels resultats obtinguts es desprèn:

- Que els subjectes agrupats en el conglomerat 1, tenen una percepció baixa sobre els *Recursos* dels centres educatius per a atendre la diversitat (M= 1,78) i millora

en els diferents grups, en ordre ascendent, sent el clúster 4 el que millor valora aquesta dimensió (M=3,75).

- Respecte a la dimensió *Atenció*, les valoracions són una mica bones, bones o molt bones, sent el clúster 1 el que pitjor valoració fa i el 4, el que millor.
- L'*Actitud cap a la diversitat* té una valoració bastant bona pels clústers 1 i 3, i molt bona pel 2 i el 4.
- Els subjectes agrupats en clúster 1 i 3 perceben que l'*Actitud cap al currículum* és una mica positiva, mentre que per als subjectes dels clústers 2 i 4 la percepció és bastant positiva.
- Respecte a la sub-escala *Actitud cap al rendiment*, es manté la tendència; els conglomerats 1 i 2 fan una valoració inferior, sent una mica bona, i els subgrups 2 i 4, manifesten una percepció més favorable (bastant bona).

#### **7.1.4. Conclusions de l'estudi de perfils**

L'anàlisi de conglomerats de k-mitjanes és un tipus de l'anàlisi exploratòria de classificació de subjectes, en el qual s'exploren agrupacions naturals mitjançant la identificació de grups que siguin el més homogenis entre si i el més diferents a altres grups adjacents.

Per a determinar el nombre adequat de conglomerats (o clústers, indistintament), explorem diverses solucions d'agrupació. En aquest cas, l'hem fet per a 2, 3, 4 i 5 conglomerats. Es pretén que els grups de casos es diferenciïn entre si de manera clara i alhora agrupen un nombre suficient de casos.

En el nostre cas, des del principi s'ha considerat com a solució òptima la de 4 grups les puntuacions centrals dels quals (K- Mitjanes) eren bastant homogènies.

Atesos els resultats, es mostra el comportament dels subjectes que s'agrupen en cada clúster a l'hora de valorar les cinc sub-escala del constructe IF:

- Els subjectes pertanyents al Clúster 1 (N=33) tenen una percepció més baixa en quasi totes les dimensions, opinant que els *Recursos* destinats a donar resposta a la diversitat són insuficients (M= 1,78); tant l'*Atenció* prestada a la diversitat (M= 2,86), com l'*Actitud cap al currículum* (M=2,67) i l'*Actitud cap al rendiment* (M=2,76) són millorables; la dimensió *Actitud cap a la diversitat és la millor valorada* (M= 2,86) la qual cosa coincideix en els 4 clústers i en general en tots els subjectes (N=280). Aquest primer grup homogeni és el més reduït.
- Els docents agrupats en el Clúster 2 (N=59), perceben per damunt de la mitjana la dimensió *Recursos* (M=2,76), la qual cosa indica que ha de millorar-se i mostren una opinió bastant favorable en les dimensions *Atenció* (M=3,43), *Actitud cap a la diversitat* (M=3,67) i *Actitud cap al currículum* (M=3,35); la dimensió *Actitud cap al rendiment* la valoren de forma molt favorable (M=3,73), amb el que posen de manifest que sí que es té en compte les necessitats de l'alumnat de cara a l'aprenentatge.
- Els subjectes agrupats en el Clúster 3 (N=67), tenen una opinió bastant bona quant als *Recursos* implicats (M=3,18), l'*Atenció* prestada (M=3,23) i l'*Actitud cap a la diversitat* del seu centre educatiu (3,29); no obstant això, la seua percepció empitjora referent a *Actitud cap al currículum* (M=2,76) i *Actitud cap al rendiment* (M=2,96), fent una valoració alguna cosa per damunt de la mitjana.
- En el Clúster 4, que és el més nombrós (N=122), les opinions dels participants són molt favorables en totes les dimensions, amb la qual cosa consideren que en el seu centre educatiu sí que s'inverteixen *Recursos* (M= 3,75), sí que es presta la deguda *Atenció* (M=3,82), sí que existeix una *Actitud* de respecte a la diversitat a l'aula

(M=3,85), també es té una *Actitud* inclusiva quant al *currículum* (M=3,54) i al *rendiment* de l'alumnat (M=3,79).

De tot l'exposat es desprèn que un 11,8% (Clúster 1) dels docents enquestats valoren que la situació en els seus centres educatius respecte a la IF és millorable. El Clúster 2 (21, 07%) i 3 (23,9%) mostren respostes, en general, positives. Finalment, el Clúster 4, sent el més representatiu (43,6%) manifesta una opinió molt favorable respecte a les cinc dimensions que componen l'escala d'IF .

Les característiques dels subjectes que s'associen als conglomerats identificats s'analitzen en l'apartat d'anàlisi diferencial de l'escala IF en relació a les variables demogràfiques.

Respecte a la funcionalitat/validesa de l'escala, ens permet afirmar que, encara que el nombre d'ítems és escàs i les dimensions, tal com hem pogut comprovar en l'estudi factorial exploratori, no tenen suficient entitat com per a basar en elles la presa de decisions; no obstant això, ens aporten suficient informació descriptiva, perquè tenen una capacitat suficient de discriminació multivariada com per a informar sobre característiques d'institucions i sistemes educatius quant a la IF, tal com és concebuda mètricament per a aquest estudi.

## **7.2. Diferències en les Dimensions d'Inclusivitat Funcional en funció de Variables Demogràfiques**

Prèviament a la realització de les anàlisis presentades s'ha comprovat la falta de normalitat de les distribucions a comparar, per la qual cosa hem utilitzat, quan es tracta de dos grups, la prova U de Mann-Whitney (s'aporta també el valor de la W de Wilcoxon, encara que és totalment equivalent a la prova U, quant al contrast d'hipòtesis) i, en el cas de tres o més grups, l'H de Kruskal-Wallis.

### **7.2.1. Diferències per sexe**

Les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències atesa la variable sexe (home/dona) per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, es mostren en la Taula 64.

Com que els valors de significació són superiors a 0,050, a partir de les dades es desprèn que no hi ha diferències significatives per raó de sexe en les respostes de professorat enquestat, per tant, es conserva la hipòtesi nul·la que homes i dones es distribueixen de manera semblant en les dimensions de *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*.

#### **Taula 64**

##### *Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,885	Conserve la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,542	Conserve la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,396	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,275	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,478	Conserve la hipòtesi nul·la.
Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.				

A continuació, es mostren els resultats estadístics per a cada dimensió per a comprovar si hi ha diferències en la variable demogràfica sexe (H/M).

Respecte a la dimensió *Recursos*, en la Taula 65 s'observa que les diferències no són significatives entre homes i dones.

### Taula 65

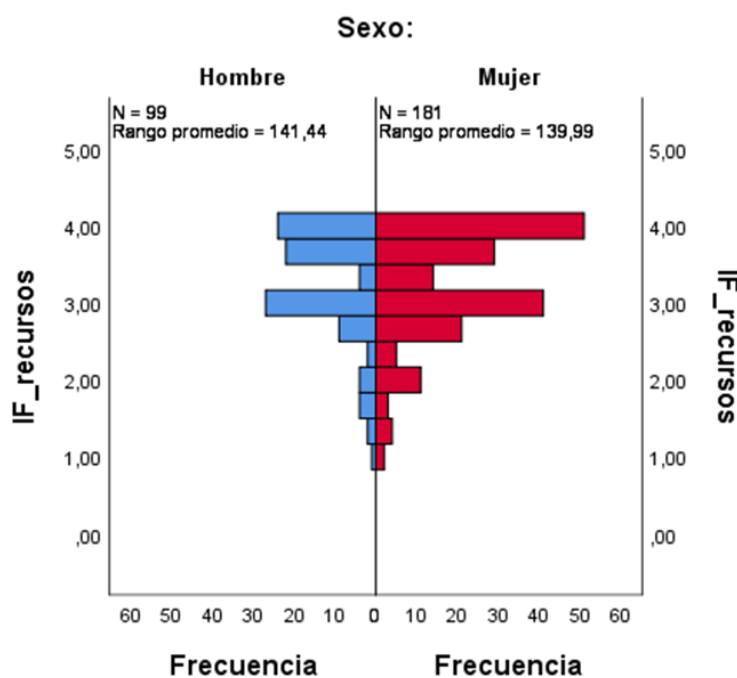
*IF\_Recursos entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	280
U de Mann-Whitney	8866,500
W de Wilcoxon	25337,500
Estadístic de prova	8866,500
Error estàndard	644,895
Estadístic de prova estandarditzat	-0,144
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,885

Tant en la Taula 65 com en la gràfica que es mostra en la Figura 23, s'aprecia que havent-hi una proporció major de dones (en color roig, N= 181) que d'home (en color blau, N= 99) en la mostra, el rang mitjà és molt similar entre tots dos sexes: en dones és de 139,99 i en homes de 141,44.

### Figura 23

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Recursos en la variable Sexe*





Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 66 s'observa que les diferències no són significatives entre tots dos sexes.

**Taula 66**

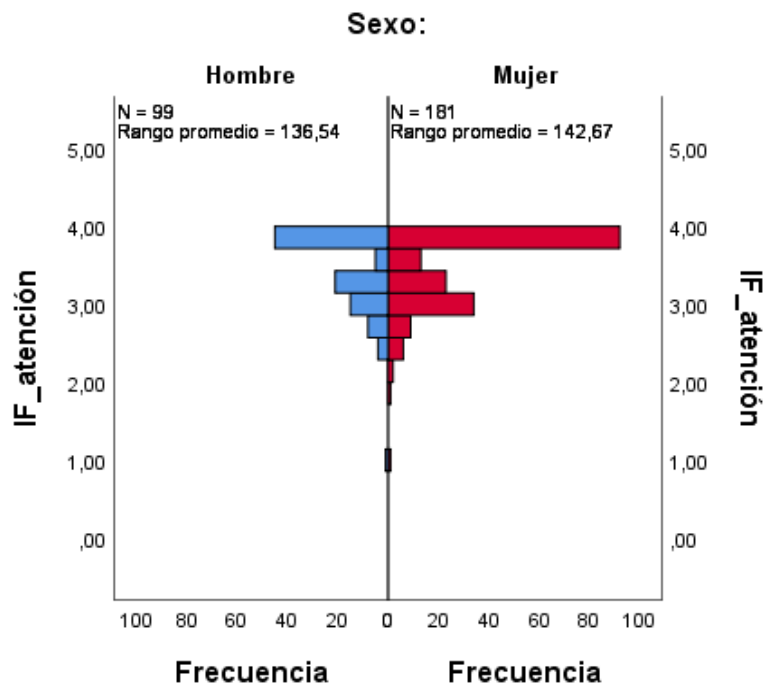
*IF\_Atenció entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	280
U de Mann-Whitney	9351,500
W de Wilcoxon	25822,500
Estadístic de prova	9351,500
Error estàndard	642,152
Estadístic de prova estandarditzat	0,610
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,542

*Nota.* Resultats del SPSS

**Figura 24**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Atenció, en la variable Sexe*



Així, a partir de les dades de la Taula 66, i de la representació gràfica de la Figura 24, s'aprecia que el rang mitjà és similar per a tots dos sexes: en dones és de 142,67 i en homes de 136,54.

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 67 s'observa que les diferències no són significatives.

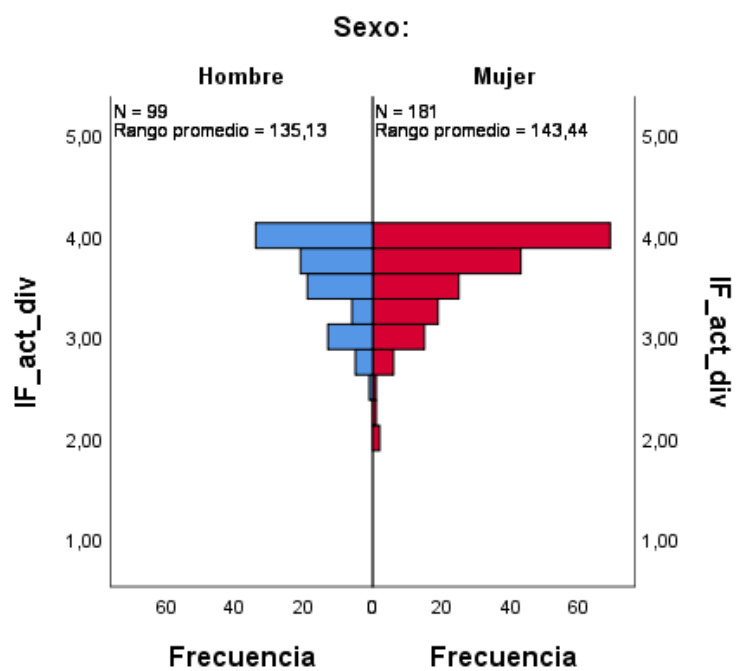
### Taula 67

*IF\_Act\_div entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	280
U de Mann-Whitney	9491,000
W de Wilcoxon	25962,000
Estadístic de prova	9491,000
Error estàndard	625,570
Estadístic de prova estandarditzat	0,850
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,396

### Figura 25

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap a la Diversitat, en la variable Sexe*



Per tant, les dades de la Taula 67 i la gràfica de la Figura 25 evidencien que no hi ha diferències significatives; així s'observa que el rang mitjà és major en les dones que en els homes, sent 143,44 i 135,13 respectivament.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 68 s'observa que les diferències no són significatives.

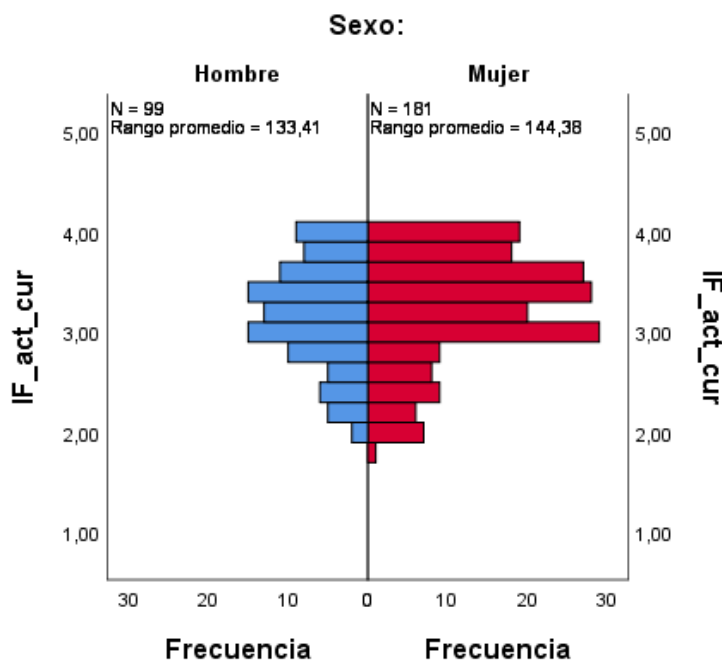
**Taula 68**

*IF\_Act\_cur entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	280
U de Mann-Whitney	9661,500
W de Wilcoxon	26132,500
Estadístic de prova	9661,500
Error estàndard	643,189
Estadístic de prova estandarditzat	1,091
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,275

**Figura 26**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney, per a la dimensió Actitud cap al currículum, en la variable Sexe*



Així doncs, de manera gràfica, en la Figura 26 es mostra que el rang mitjà és major en dones (144,38) que en homes (133,41).

Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 69 s'observa que les diferències no són significatives per raó de sexe.

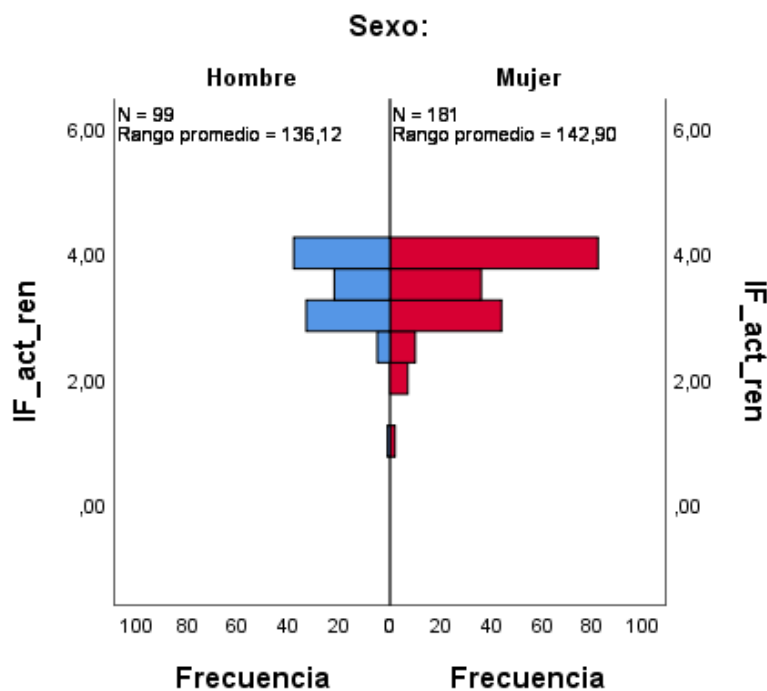
### Taula 69

*IF\_Act\_ren entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	280
U de Mann-Whitney	9393,000
W de Wilcoxon	25864,000
Estadístic de prova	9393,000
Error estàndard	611,597
Estadístic de prova estandarditzat	0,709
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,478

### Figura 27

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 1, per a la dimensió Actitud cap al rendiment, en la variable Sexe*



De nou, en la Figura 27 es pot observar que el rang mitjà és major en dones (142,90) que en homes (136,12).

### **7.2.2. Diferències per titularitat del centre**

Les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per titularitat (centres públics/centres concertats) per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, es mostren en la Taula 70.

#### **Taula 70**

##### *Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,000	Rebutge la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,001	Rebutge la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,219	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,031	Rebutge la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,078	Conserve la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.

De les dades es desprén que sí que hi ha diferències significatives segons la titularitat del centre (públic/concertat) en les respostes del professorat enquestat, depenent de la dimensió. Així, en les sub-escala *Recursos*, *Atenció* i *Actitud cap al currículum*, sí s'han trobat diferències significatives i per tant es rebutja la hipòtesi nul·la que els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant en aquestes dimensions (valors per davall de 0,050). No obstant, en les sub-escala *Actitud cap a la diversitat* i *Actitud*

*cap al rendiment*, no s'observen diferències significatives acceptant-se la hipòtesi que en la variable titularitat (públic/concertat) hi ha una distribució semblant (superior a 0,050).

Respecte a la dimensió *Recursos* en la Taula 71 s'aprecia que sí que hi ha diferències significatives per titularitat.

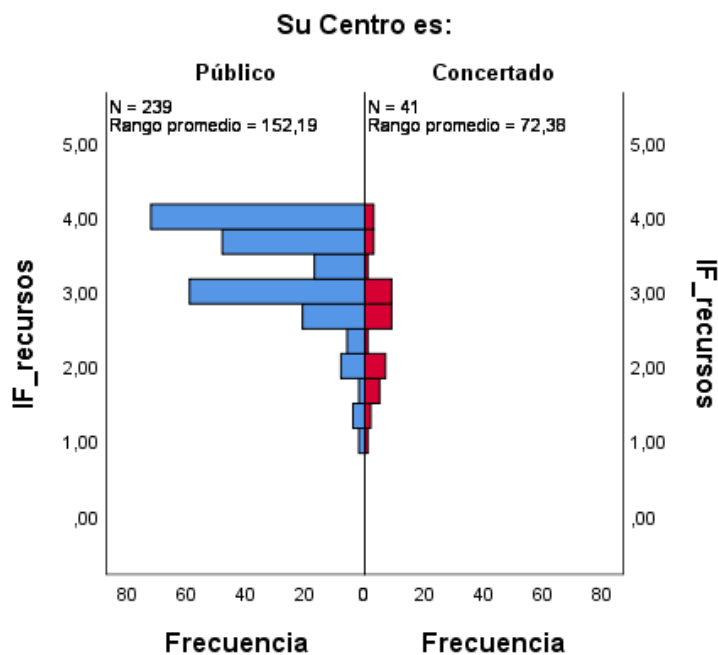
### Taula 71

*IF\_Recursos per titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	280
U de Mann-Whitney	2106,500
W de Wilcoxon	2967,500
Estadístic de prova	2106,500
Error estàndard	476,895
Estadístic de prova estandarditzat	-5,857
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,000

### Figura 28

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Recursos en la variable Titularitat del Centre*



De manera gràfica, en la Figura 28 s'aprecia que hi ha una proporció major de centres públics (en color blau, N= 239) enfront de concertats (en color roig, N= 41) en la mostra. A més, el rang mitjà en la dimensió *Recursos* dista molt entre tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 152,19 i en els concertats és de 72,38.

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 72 s'observa que les diferències sí que són significatives.

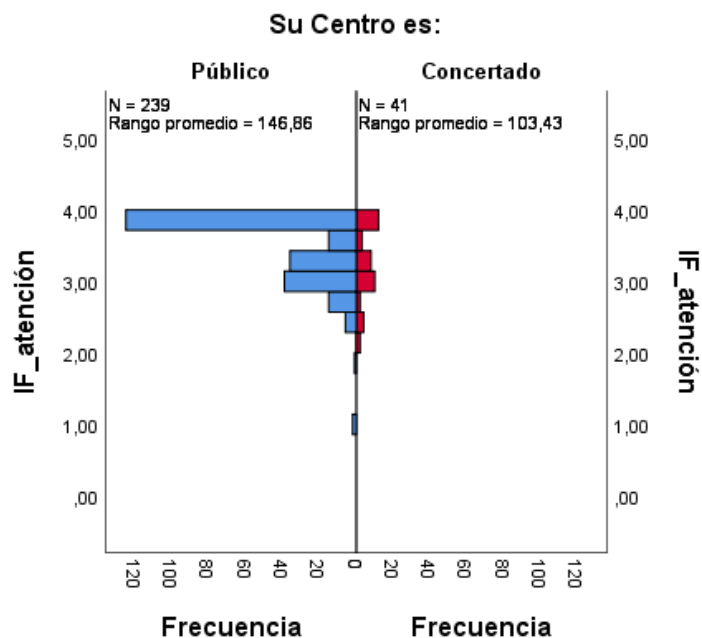
**Taula 72**

*IF\_Atenció per Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	280
U de Mann-Whitney	3379,500
W de Wilcoxon	4240,500
Estadístic de prova	3379,500
Error estàndard	474,867
Estadístic de prova estandarditzat	-3,201
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,001

**Figura 26**

Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió *Atenció* en la variable *Titularitat del Centre*



En la Figura 29 es pot apreciar que el rang mitjà en la dimensió *Atenció* dista bastant entre tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 146,86 i en els concertats és de 103,43

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 73 s'observa que les diferències no són significatives.

**Taula 73**

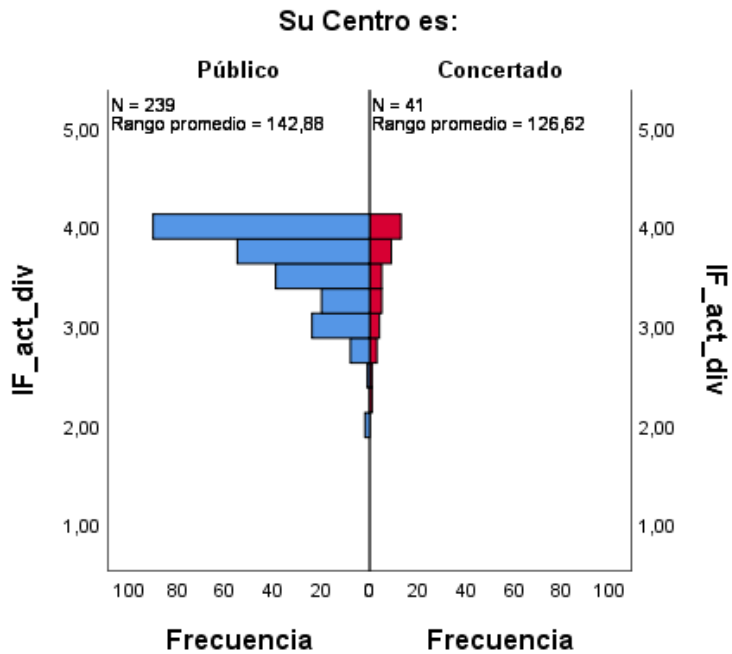
*IF\_Act\_div\_segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	280
U de Mann-Whitney	4330,500
W de Wilcoxon	5191,500
Estadístic de prova	4330,500
Error estàndard	462,605
Estadístic de prova estandarditzat	-1,230
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,219



**Figura 30**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap a la diversitat en la variable Titularitat del centre*



De manera gràfica, en la Figura 30 es pot observar que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap a la diversitat* entre tots dos tipus de centres no mostra diferències significatives: en els centres públics és de 142,88 i en els concertats és de 126,62.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 74 s'observa que les diferències sí que són significatives respecte a la titularitat del centre.

**Taula 74**

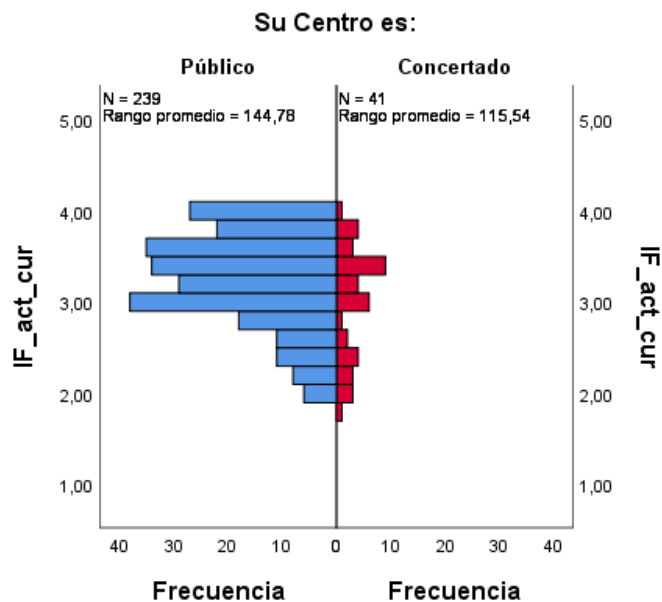
*IF\_Act\_cur segons titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	280
U de Mann-Whitney	3876,000
W de Wilcoxon	4737,000
Estadístic de prova	3876,000
Error estàndard	475,634
Estadístic de prova estandarditzat	-2,152
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,031

Així, en la Figura 31, de manera gràfica s'aprecia que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap al currículum* entre tots dos tipus de centres dista bastant entre els centres públics i els concertats: en els centres públics és de 144,78 i en els concertats és de 115,54.

**Figura 31**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al currículum en la variable Titularitat del centre*



Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 75 s'observa que les diferències no són significatives.

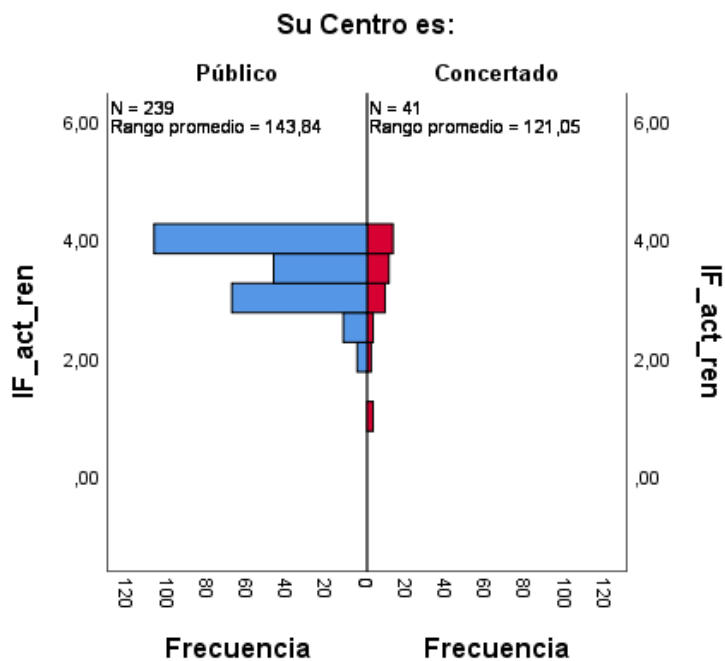
**Taula 75**

*IF\_Act\_ren\_segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	280
U de Mann-Whitney	4102,000
W de Wilcoxon	4963,000
Estadístic de prova	4102,000
Error estàndard	452,271
Estadístic de prova estandarditzat	-1,763
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,078

**Figura 32**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al rendiment en la variable Titularitat del centre*



En la Figura 32, la gràfica mostra de manera visual que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap al rendiment* entre tots dos tipus de centres és major en els centres públics que en els concertats sent 143,84 i 121,05 respectivament.

### 7.2.3. Diferències per context en el qual se situa el centre

Les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents respecte a si hi ha diferències segons el context (tipus de població) on se situa el centre educatiu, per a les cinc dimensions de l'escala d'IF , es mostren en la Taula 76.

#### Taula 76

##### Resum de contrastos d'hipòtesis

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,022	Rebutge la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,012	Rebutge la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,152	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,199	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,018	Rebutge la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.

De les dades es desprèn que sí que hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu (segons tipus de població) en les respostes del professorat enquestat, depenent de la dimensió. Així, en les sub-escala *Recursos*, *Atenció* i *Actitud cap al rendiment*, sí s'han trobat diferències significatives i per tant es rebutja la hipòtesi nul·la que en els diferents contextos es distribueixen de manera semblant en les

dimensions esmentades (valors per davall de 0,050). No obstant això, en les sub-escalaes d'*Actitud cap a la diversitat i Actitud cap al currículum*, no s'observen diferències significatives amb el que s'accepta la hipòtesi que en la variable context (tipus de població) sí que hi ha una distribució semblant (superior a 0,050).

Respecte a la dimensió *Recursos* en la Taula 77 s'aprecia que sí que hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu, amb un nivell de rellevància de 0,022 (per davall de 0,050).

### **Taula 77**

*IF\_Recursos entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

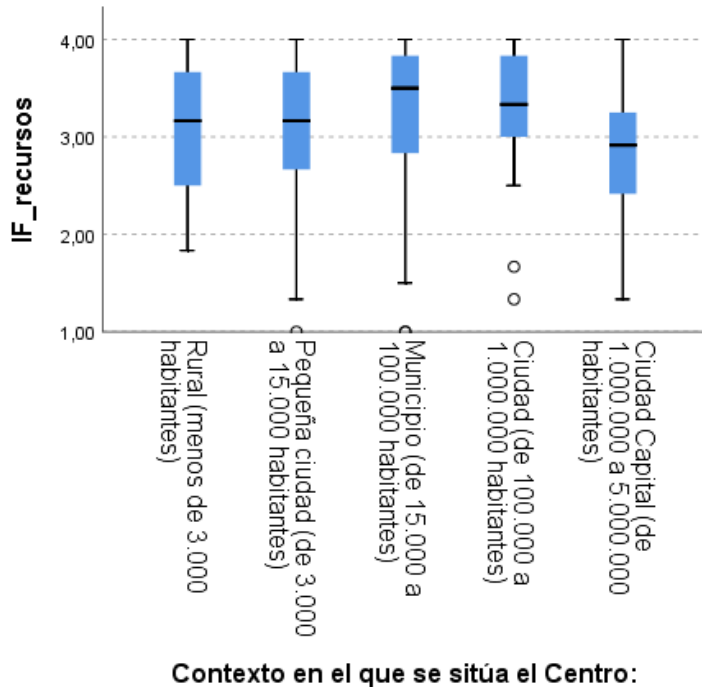
N total	275
Estadístic de prova	11, 394 <sup>a</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,022

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

Així, en la Figura 33 s'aprecia que, depenent el tipus de població, en la sub-escala *Recursos*, sí que hi ha diferències. En el gràfic s'observa que la valoració és més favorable a la ciutat (entre 100.000 i 1.000.000 d'hab.) i el municipi (de 15.000 i 100.000 hab.), seguit de la xicoteta ciutat (entre 3.000 i 15.000 hab.) i l'àmbit rural (< 3.000 hab.); els centres educatius situats en la capital (>1.000.000 hab.) són els que mostren una valoració més baixa.

**Figura 33**

Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Recursos



En la Taula 78 es mostren els resultats de comparar per parelles el tipus de població (context) en la dimensió *Recursos*, ja que les diferències sí que són significatives. Es tracta d'esbrinar on es troben aquestes diferències.

**Taula 78**

*Comparacions per parelles de Context en el qual se situa el Centre*

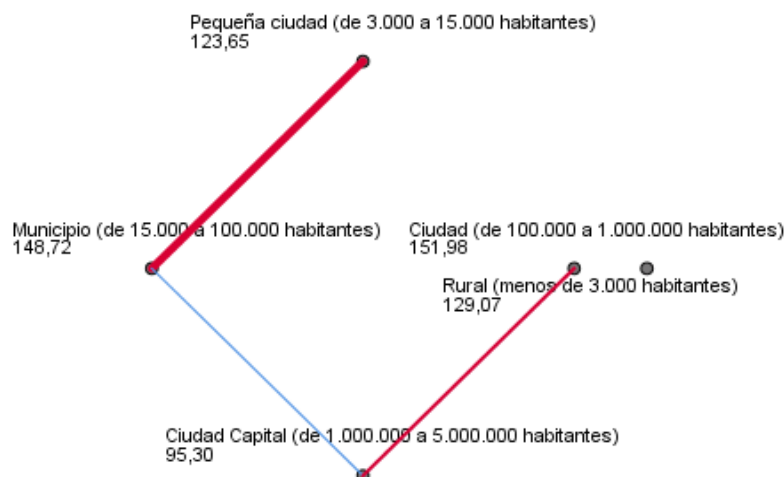
Mostra 1 - Mostra 2	Estadístic de prova	Desv. Error	Desv. Estadístic de prova	Sig.	Sig. ajustada <sup>a</sup>
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) - Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 hab.)	28,355	20,677	1,371	0,170	1,000
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Rural (menys de 3.000 habitants)	33,769	23,016	1,467	0,142	1,000
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	53,423	18,850	2,834	0,005	0,046
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)	56,676	24,741	2,291	0,022	0,220
Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)-Rural (menys de 3.000 habitants)	5,414	18,172	0,298	0,766	1,000
Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	-25,069	12,482	-2,008	0,045	0,446
Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)-Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)	-28,322	20,313	-1,394	0,163	1,000
Rural (menys de 3.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	-19,654	16,063	-1,224	0,221	1,000
Rural (menys de 3.000 habitants)-Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)	-22,907	22,690	-1,010	0,313	1,000
Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)-Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)	-3,253	18,450	-0,176	0,860	1,000

Cada fila prova la hipòtesi nul·la que les distribucions de la Mostra 1 i la Mostra 2 són iguals. Es visualitzen les significacions asimptòtiques (proves bilaterals). El nivell de significació és de ,05.

a. Els valors de significació s'han ajustat mitjançant la correcció Bonferroni per a diverses proves.

**Figura 34**

*Resultats de les comparacions per parelles segons el context on se situa el centre educatiu, en la sub-escala Recursos.*



Cada nodo muestra el rango promedio de la muestra de Contexto en el que se sitúa el Centro:.

Tant en la Taula 78 com en la Figura 34, s'observa que no hi ha diferències significatives si es comparen la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) i la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants), la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) i l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants), la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants) i l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants), la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants) i la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants), l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants) i el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants), l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants) i la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) i el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants). En canvi, les diferències sí que són significatives quan es compara Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) i el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants), la Ciutat Capital



(d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) i la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) i la Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants) i el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 79 s'aprecia que sí que es donen diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu obtenint-se un valor de 0,012 (< de 0,050).

**Taula 79**

*IF\_Atenció entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

---

N total	275
Estadístic de prova	12, 804 <sup>a</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,012

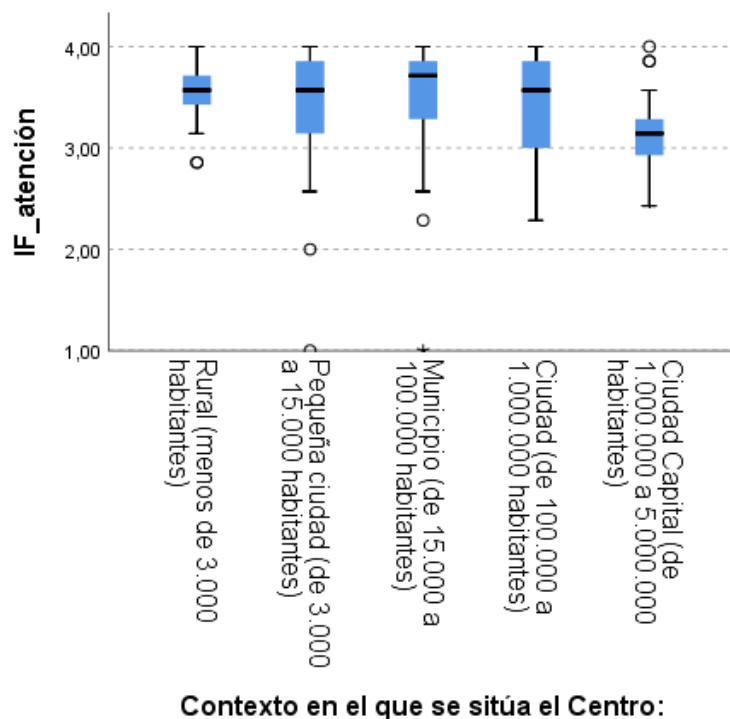
---

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

---

**Figura 35**

Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala *Atenció*



Així, en la Figura 35 s'aprecia que, depenent el tipus de població, en la sub-escala *Atenció*, sí que hi ha diferències. En el gràfic s'observa que la valoració és més favorable a la ciutat (entre 100.000 i 1.000.000 d'hab.), el municipi (de 15.000 i 100.000 hab.) i la xicoteta ciutat (entre 3.000 i 15.000 hab.), a continuació, l'àmbit rural (< 3.000 hab.) i de nou (igual que en la dimensió *Recursos*), els centres educatius situats en la Capital (>1.000.000 hab.) són els que mostren una valoració més baixa.

En la Taula 80 es mostren els resultats de comparar per parelles el tipus de població (context) en la dimensió *Atenció*, amb la intenció d'indagar on es troben les diferències.

**Taula 80**

*Comparacions per parelles de Context en el qual se situa el Centre*

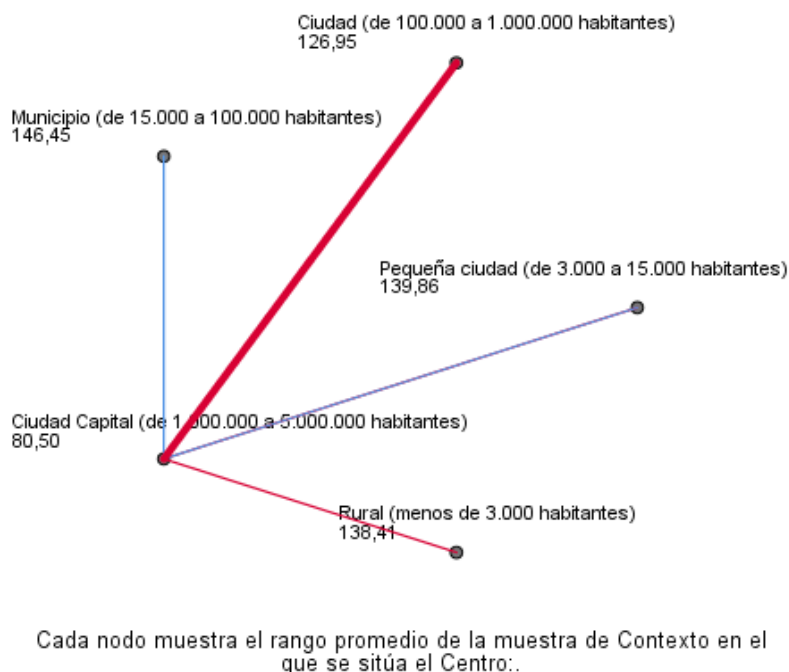
Mostra 1-Mostra 2	Estadístic de prova	Desv. Error	Desv. Estadístic de prova	Sig.	Sig. ajustada <sup>a</sup>
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)	46,452	24,634	1,886	0,059	0,593
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Rural (menys de 3.000 habitants)	57,914	22,917	2,527	0,011	0,115
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)	59,364	20,587	2,884	0,004	0,039
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	65,950	18,768	3,514	0,000	0,004
Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)-Rural (menys de 3.000 habitants)	11,461	22,591	0,507	0,612	1,000
Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)-Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)	12,911	20,225	0,638	0,523	1,000
Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	19,498	18,370	1,061	0,289	1,000
Rural (menys de 3.000 habitants)-Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)	-1,450	18,094	-0,080	0,936	1,000
Rural (menys de 3.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	-8,036	15,994	-0,502	0,615	1,000
Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	-6,586	12,428	-0,530	0,596	1,000

Cada fila prova la hipòtesi nul·la que les distribucions de la Mostra 1 i la Mostra 2 són iguals. Es visualitzen les significacions asimptòtiques (proves bilaterals). El nivell de significació és de ,05.

a. Els valors de significació s'han ajustat mitjançant la correcció Bonferroni per a diverses proves.

**Figura 36**

*Resultats de les comparacions per parelles segons el context on se situa el centre educatiu, en la sub-escala Atenció*



Tant en la Taula 80 com en la Figura 36, s'observa que no hi ha diferències significatives si es comparen la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) i la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants), la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) i l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants), la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) i la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants), la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) i el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants), l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants) i la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants), l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants) i el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants) i la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants) amb el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants). Per contra, sí que hi ha diferències significatives quan es comparen la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) i l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants), la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) i la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants) i la

Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) amb el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants).

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 81 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

**Taula 81**

*IF\_Act\_div entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

---

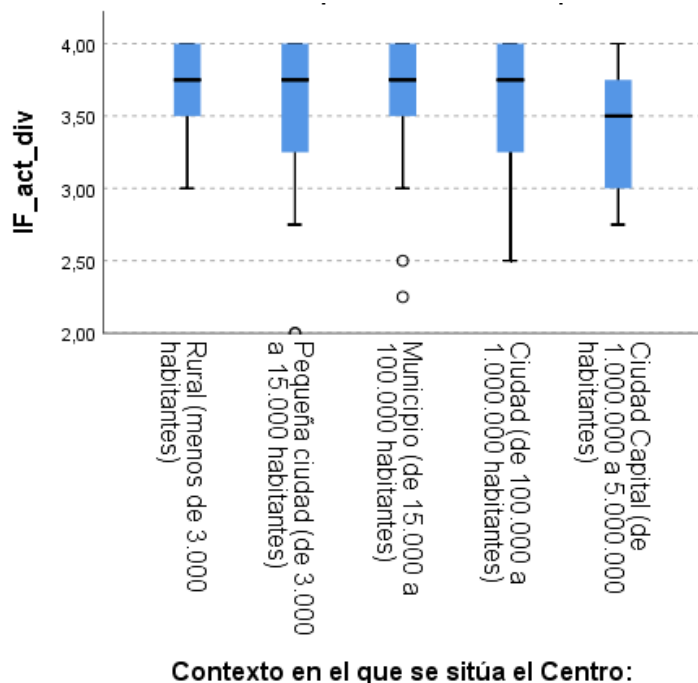
N total	275
Estadístic de prova	6,702 <sup>a,b</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,152

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.  
b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

---

**Figura 37**

Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala *Actitud cap a la diversitat*



Així, en la Taula 81 i en la Figura 37 s'aprecia que en la sub-escala *Actitud cap a la diversitat*, no hi ha diferències significatives, ja que segons la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,152 (superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que els centres educatius situats en la Capital (>1.000.000 hab.) són els que mostren una valoració una mica més baixa, encara que no és una diferència significativa.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 82 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

**Taula 82**

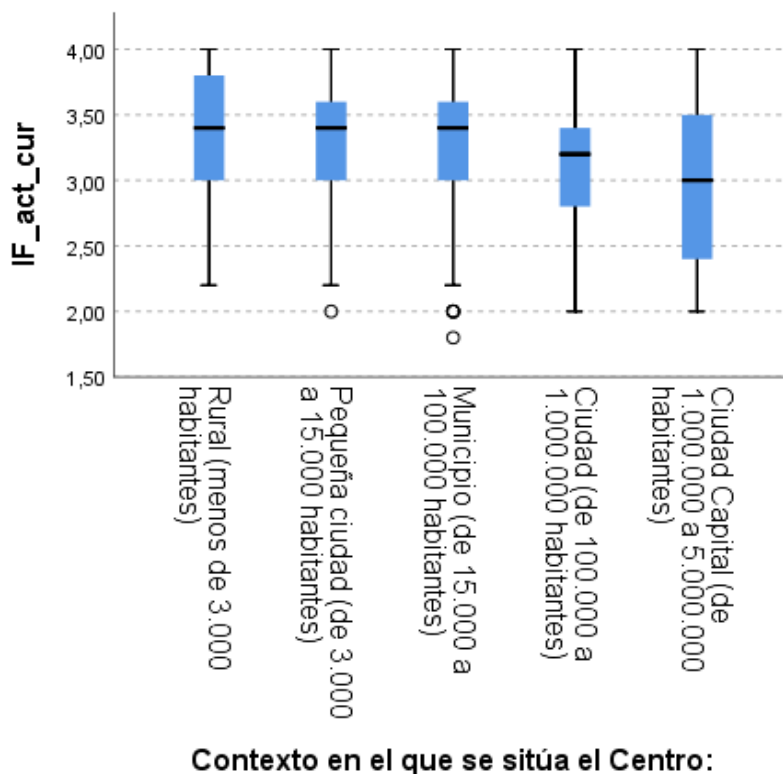
*IF\_Act\_cur entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

N total	275
Estadístic de prova	6,000 <sup>a,b</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,199

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats  
 b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres

**Figura 38**

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Actitud cap al currículum*



Així, en la Taula 82 i en la Figura 38 s'aprecia per a la sub-escala *Actitud cap al currículum*, que no hi ha diferències significatives, ja que segons la Prova Kruskal-Wallis,

el resultat és 0,199 (superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que els centres educatius situats en l'Àmbit Rural (< 3.000 hab.) són els que mostren una valoració una mica més alta, encara que no és una diferència significativa.

Respecte a la sub-escala *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 83 es mostra que sí que hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu. Per tant, s'haurà de comparar els diferents contextos per a trobar les diferències.

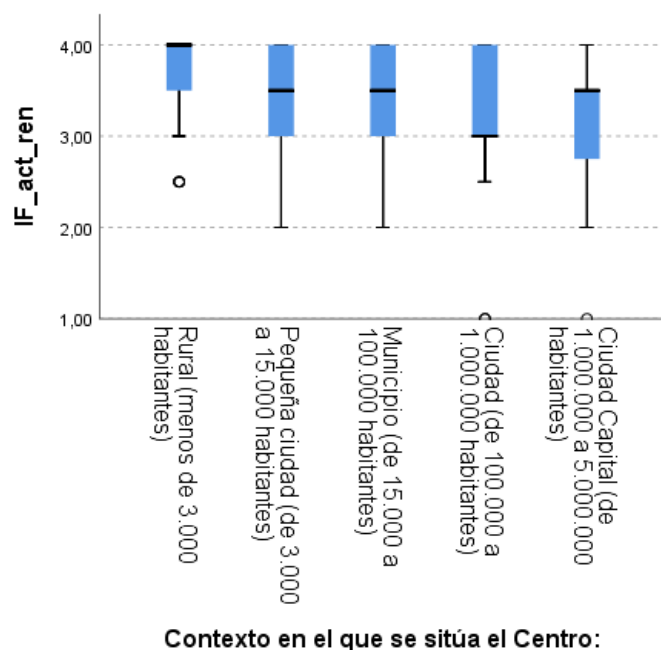
### Taula 83

*IF\_Act\_ren* entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents

N total	275
Estadístic de prova	11,967 <sup>a</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,018
a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.	

### Figura 39

Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala *Actitud cap al rendiment*





Així, en la Taula 83 i en la Figura 39 s'aprecia per a la sub-escala *Actitud cap al rendiment*, que sí que hi ha diferències significatives, ja que segons la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,018 (inferior a 0,050). Amb tot, en el gràfic destaca que els centres educatius situats en la Capital (>1.000.000 hab.) són els que mostren una valoració un més baixa.

Segons la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 84 es pot observar la comparació per parelles per a situar exactament les diferències.

**Taula 84** *Comparacions per parelles de Context en el qual se situa el Centre*

Mostra 1-Mostra 2	Estadístic de prova	Desv. Error	Desv. Estadístic de prova	Sig.	Sig. ajustada
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)	10,813	23,459	0,461	0,645	1,000
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)	20,893	19,605	1,066	0,287	1,000
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	42,785	17,873	2,394	0,017	0,167
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Rural (menys de 3.000 habitants)	54,368	21,823	2,491	0,013	0,127
Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)-Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)	10,080	19,260	0,523	0,601	1,000
Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	31,972	17,494	1,828	0,068	0,676
Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)-Rural (menys de 3.000 habitants)	43,555	21,514	2,025	0,043	0,429

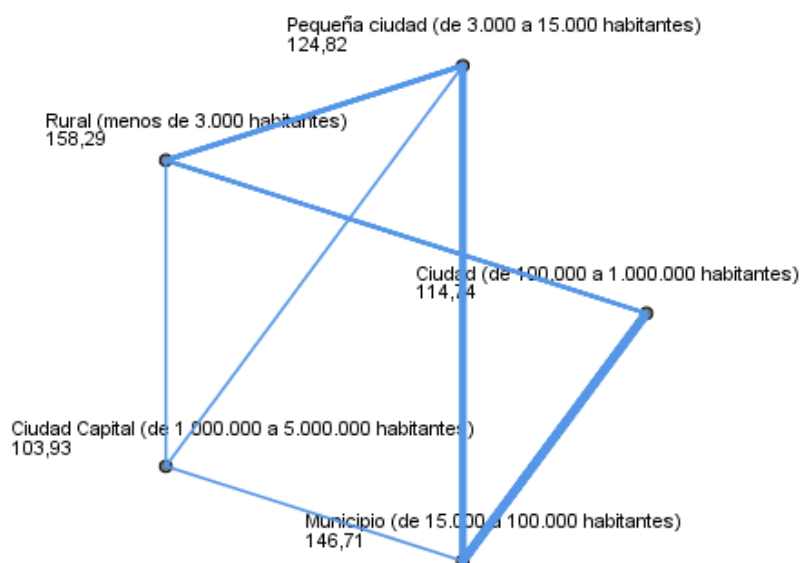
Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	-21,892	11,835	-1,850	0,064	0,644
Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)-Rural (menys de 3.000 habitants)	33,475	17,230	1,943	0,052	0,520
Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)-Rural (menys de 3.000 habitants)	11,583	15,231	0,761	0,447	1,000

Cada fila prova la hipòtesi nul·la que les distribucions de la Mostra 1 i la Mostra 2 són iguals. Es visualitzen les significacions asimptòtiques (proves bilaterals). El nivell de significació és de ,05.

a. Els valors de significació s'han ajustat mitjançant la correcció Bonferroni per a diverses proves.

### Figura 40

*Resultats de les comparacions per parelles segons el context on se situa el centre educatiu, en la sub-escala Actitud cap al rendiment*



Cada nodo muestra el rango promedio de la muestra de Contexto en el que se sitúa el Centro.

Tant en la Taula 84 com en la Figura 40, s'observa que no hi ha diferències significatives si es comparen les següents parelles de contextos: la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) amb Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants), la

Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) amb la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants), la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) amb la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants), la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) amb el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants) i la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants) amb el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants). No obstant això, s'aprecia que sí que hi ha diferències significatives si es comparen les següents parelles de tipus de població: la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) amb el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants), la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) amb l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants), la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) amb l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants) i la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants) amb l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants).

#### ***7.2.4. Correlació entre IF i les variables: anys d'experiència docent i anys treballats en el centre***

En el següent apartat s'analitza la relació entre la variable demogràfica *Anys d'experiència docent* i la IF i la relació entre la variable demogràfica *Anys treballats en el centre actual* i la IF. Per a això s'aplica el coeficient de correlació de Pearson, que oscil·la entre +1 i -1, sent 0 l'absència de relació.

En la Taula 85 es mostra la correlació de les variables demogràfiques *Anys d'experiència docent* i *Anys treballats en el centre actual*, amb les cinc dimensions de l'escala d'IF.

**Taula 85**

*Correlacions entre les variables demogràfiques Anys d'experiència docent i Anys treballats en el centre actual respecte a l'escala d'IF*

		Indique el nombre d'anys que porta treballant en la seua professió:	Indique el nombre d'anys que porta treballant en el seu Centre actual:
IF_recursos	Correlació de Pearson (r)	0,092	-,150*
	Sig. (bilateral)	0,125	0,013
	N	278	272
IF_atenció	Correlació de Pearson (r)	0,052	-0,035
	Sig. (bilateral)	0,391	0,564
	N	278	272
IF_act_div	Correlació de Pearson	,162**	,135*
	Sig. (bilateral)	0,007	0,026
	N	278	272
IF_act_cur	Correlació de Pearson	-0,045	0,009
	Sig. (bilateral)	0,456	0,887
	N	278	272
IF_act_ren	Correlació de Pearson	-0,038	-0,098
	Sig. (bilateral)	0,531	0,109
	N	278	272

\*\*La correlació és significativa en el nivell 0,01 (bilateral)

\* La correlació és significativa en el nivell 0,05 (bilateral)

Les dades indiquen que en el cas de la variable *Anys d'experiència docent* hi ha una relació nul·la amb les dimensions *Recursos* ( $r = 0,092$ ), *Atenció* ( $r = 0,052$ ), *Actitud cap al currículum* ( $r = -0,045$ ) i *Actitud cap al rendiment* ( $r = -0,038$ ). En la dimensió *Actitud cap a la diversitat* la correlació és baixa ( $r = 0,162$ ), amb una rellevància molt baixa.

En el cas de la relació entre la variable *Anys treballats en el centre actual*, les dades revelen l'absència de correlació en la dimensió *Atenció* ( $r = -0,035$ ), *Actitud cap al currículum* ( $r = 0,009$ ) i *Actitud cap al rendiment* ( $r = -0,098$ ). En les dimensions *Recursos*

( $r = -0,150$ ) i *Actitud cap a la diversitat* ( $r = 0,135$ ) la correlació és baixa però no significativa.

### ***7.2.5. Síntesi i conclusions sobre les diferències en IF per dimensions i en funció de variables demogràfiques***

Amb la finalitat de determinar si existeix algun aspecte o alguna variable que influeix de manera significativa en les dades resultants de l'aplicació de l'escala d'IF entre el professorat, en l'estudi final, es procedeix a contrastar la puntuació de les cinc sub-escals de la IF per les variables demogràfiques (sexe, titularitat del centre, tipus de context (població) on se situa el centre i anys treballats en total i en l'últim centre)

En el cas d'indagar sobre el comportament de les variables dicotòmiques sexe (Dona/Home) i titularitat del centre (Públic/Concertat) s'apliquen els procediments d'U de Mann-Whitney i W de Wilcoxon que, encara que són equivalents quant als resultats de contrast, com hem assenyalat anteriorment, estimem d'interès aportar totes dues dades. De les dades es desprèn que no hi ha diferències significatives per raó de sexe en les respostes de professorat enquestat, per tant, es conserva la hipòtesi nul·la que homes i dones perceben de manera semblant les seues situacions escolars en les dimensions de *Recursos, Atenció, Actitud cap a la diversitat, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*, ja que en tots els casos els valors superen el nivell de rellevància de 0,050.

Respecte a si hi ha diferències per titularitat (centres públics/centres concertats) per a les cinc dimensions de l'escala d'IF de les dades es desprèn que sí que s'observen diferències estadísticament significatives segons la titularitat del centre (públic/concertat) en les respostes del professorat enquestat, depenent de la dimensió. Així, en les sub-escals *Recursos, Atenció i Actitud cap al currículum*, sí s'han trobat diferències significatives a favor dels centres públics, en els quals els seus docents perceben una

millor disposició cap a la inclusió que en els concertats. Per tant, es rebutja la hipòtesi nul·la que els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant en aquestes dimensions (valors per davall de 0,050). No obstant això, en les sub-escalaes d'*Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al rendiment*, no s'observen diferències significatives amb el que s'accepta la hipòtesi que en la variable titularitat (públic/concertat) hi ha una distribució semblant (superior a 0,050).

En el cas de les variables de grup, s'aplica la prova H de Kruskal-Wallis per a indagar si hi ha diferències segons el context (tipus de població) on se situa el centre educatiu, per a les cinc dimensions de l'escala d'IF . De les dades es desprèn que sí que hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu (segons tipus de població) en les respostes del professorat enquestat, depenent de la dimensió. Així, en les sub-escalaes *Recursos*, *Atenció* i *Actitud cap al rendiment*, sí s'han trobat diferències significatives i per tant es rebutja la hipòtesi nul·la que en els diferents contextos es distribueixen de manera semblant en les dimensions esmentades (valors per davall de 0,050). Per a poder esbrinar exactament entre que contextos es produeixen diferències es procedeix a comparar per parelles els diferents tipus de poblacions. En concret, per a la dimensió *Recursos*, les diferències significatives es troba la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) i l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants); la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) i la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants), i la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) amb el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants). Per a la dimensió *Atenció* hi ha diferències significatives quan es comparen la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) i l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants); la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) i la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants), i la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) amb el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants). Finalment, per a la dimensió *Actitud cap al*

*rendiment* hi ha diferències significatives si es comparen les següents parelles de tipus de població: la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) amb el Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants); la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) amb l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants); la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) amb l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants), i la Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants) amb l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants).

No obstant això, en les sub-escala d'*Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al currículum*, no s'observen diferències significatives amb el que s'accepta la hipòtesi que en la variable context (tipus de població) sí que hi ha una distribució semblant (superior a 0,050).

En conjunt, el context social es mostra ací com un element d'especial interès sobre el qual caldrà continuar aprofundint en el seu estudi, perquè la tendència més generalitzada és que es perceben pitjors situacions respecte a la inclusió en ciutats capital, les més grans. És una dada que concorda amb múltiples estudis realitzats sobre segregació escolar sobre els quals tornarem més endavant en l'apartat de discussió i conclusions.

Per a analitzar la relació entre la variable demogràfica *Anys d'experiència docent* i la *IF* i la relació entre la variable demogràfica *Anys treballats en el centre actual* i la *IF*, s'ha utilitzat el coeficient de correlació de Pearson el qual oscil·la entre + 1 i - 1, sent 0 l'absència de relació.

Les dades indiquen que en el cas de la variable *Anys d'experiència docent* hi ha una relació nul·la amb les dimensions *Recursos* ( $r = 0,092$ ), *Atenció* ( $r = 0,052$ ), *Actitud cap al currículum* ( $r = -0,045$ ) i *Actitud cap al rendiment* ( $r = -0,038$ ). En la dimensió *Actitud cap a la diversitat* la correlació millora ( $r = 0,162$ ), sent una relació positiva amb una rellevància molt baixa.

En el cas de la relació entre la variable *Anys treballats en el centre actual*, les dades revelen l'absència de correlació en la dimensió *Atenció* ( $r = -0,035$ ), *Actitud cap al currículum* ( $r = 0,009$ ) i *Actitud cap al rendiment* ( $r = -0,098$ ). En les dimensions *Recursos* ( $r = -0,150$ ) i *Actitud cap a la diversitat* ( $r = 0,135$ ) la correlació és significativa però molt baixa.

### 7.3. Diferències en Inclusivitat Funcional per Pertinença a Conglomerat (Clúster) en funció de Variables Demogràfiques

#### 7.3.1. Diferències per sexe

Les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per sexe (home/dona) per a les cinc dimensions de l'escala d'IF en el Clúster 1, es mostren en la Taula 86.

#### Taula 86

*Número de cas de clúster = 1. Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,868 <sup>a</sup>	Conserve la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,471 <sup>a</sup>	Conserve la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,518 <sup>a</sup>	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,726 <sup>a</sup>	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,187 <sup>a</sup>	Conserve la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.

a. Es mostra la significació exacta per a aquesta prova.



Com que els valors de significació són superiors a 0,050, a partir de les dades es desprèn que no hi ha diferències significatives per raó de sexe en les respostes de professorat enquestat, per tant, es conserva la hipòtesi nul·la que homes i dones es distribueixen de manera semblant en les dimensions de *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*.

A continuació, es mostren els resultats estadístics per a cada dimensió amb la intenció de comprovar si hi ha diferències en la variable demogràfica sexe (H/M), per Clúster.

Respecte a la dimensió *Recursos*, en la Taula 87 s'observa que les diferències no són significatives entre homes i dones, per al Clúster 1.

**Taula 87**

*IF\_Recursos entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

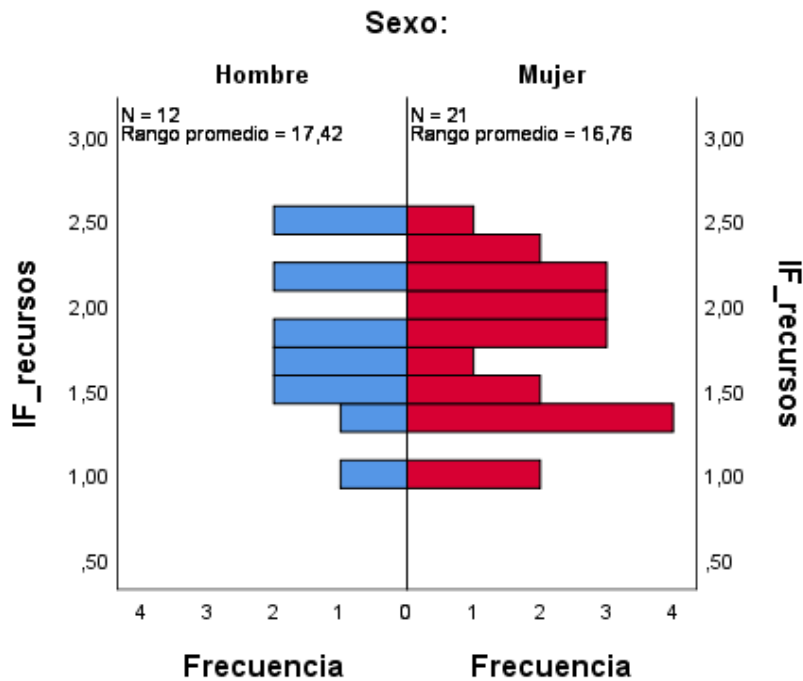
---

N total	33
U de Mann-Whitney	121,000
W de Wilcoxon	352,000
Estadístic de prova	121,000
Error estàndard	26,526
Estadístic de prova estandarditzat	-0,188
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,850
Sig. exacta (prova bilateral)	0,868

---

**Figura 41**

Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 1 per a la dimensió Recursos en la variable Sexe



Tant en la Taula 87 com en la gràfica que es mostra en la Figura 41, s'aprecia que havent-hi una proporció major de dones (N= 21) que d'home (N= 12) en la mostra, el rang mitjà és molt similar entre tots dos sexes: en dones és de 16,76 i en homes de 17,42.

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 88 s'observa que les diferències no són significatives entre tots dos sexes.

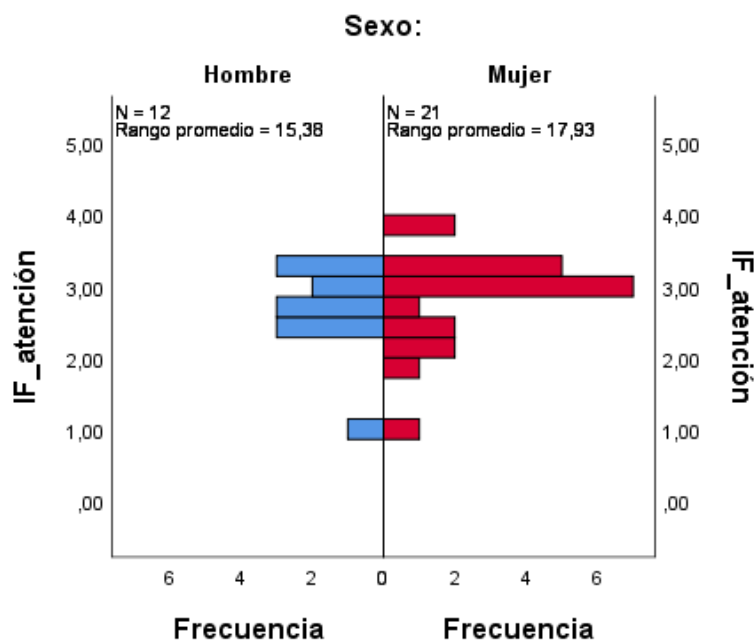
**Taula 88**

*IF\_Atenció entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	33
U de Mann-Whitney	145,500
W de Wilcoxon	376,500
Estadístic de prova	145,500
Error estàndard	26,492
Estadístic de prova estandarditzat	0,736
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,462
Sig. exacta (prova bilateral)	0,471

**Figura 42**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 1 per a la dimensió Atenció, en la variable Sexe*



Així, a partir de les dades de la Taula 88, i de la representació gràfica de la Figura 42, s'aprecia que el rang mitjà és molt similar per a tots dos sexes: en dones és de 17,93 i en homes de 15,38.

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversidad*, en la Taula 89 s'observa que les diferències no són significatives.

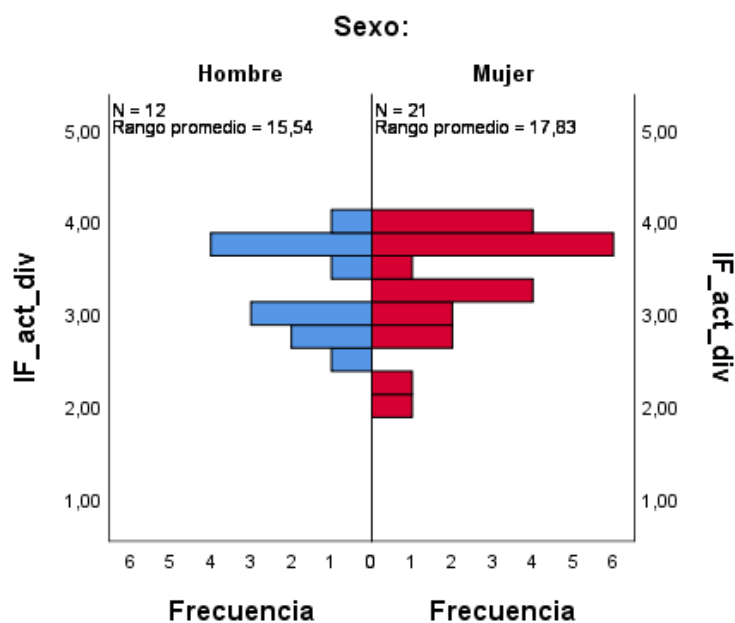
### Taula 89

*IF\_Act\_div entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	33
U de Mann-Whitney	143,500
W de Wilcoxon	374,500
Estadístic de prova	143,500
Error estàndard	26,211
Estadístic de prova estandarditzat	0,668
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,504
Sig. exacta (prova bilateral)	0,518

### Figura 43

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 1 per a la dimensió Actitud cap a la Diversitat, en la variable Sexe*



Per tant, les dades de la Taula 89 i la gràfica de la Figura 43 evidencien que no hi ha diferències significatives; així, s'observa que el rang mitjà és similar entre tots dos sexes, sent en dones de 17,83 i en homes de 15,54.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 90 s'observa que les diferències no són significatives.

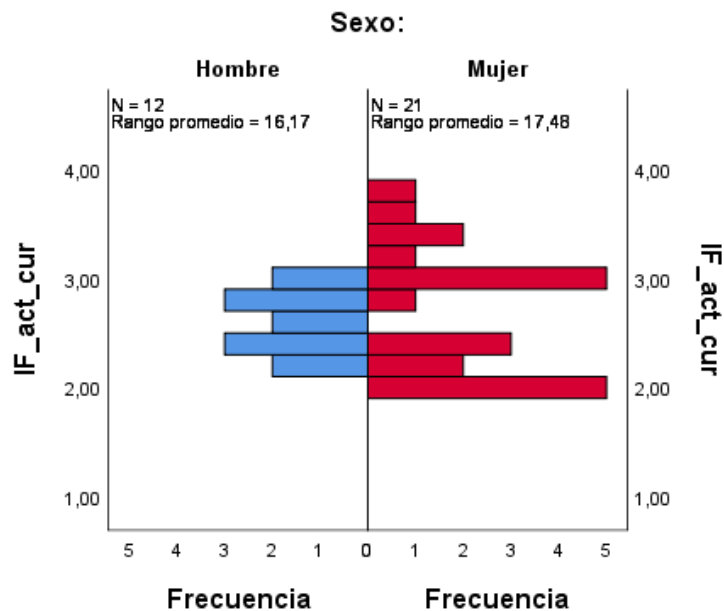
**Taula 90**

*IF\_Act\_cur entre Sexe: Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	33
U de Mann-Whitney	136,000
W de Wilcoxon	367,000
Estadístic de prova	136,000
Error estàndard	26,422
Estadístic de prova estandarditzat	0,378
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,705
Sig. exacta (prova bilateral)	0,726

**Figura 44**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 1, per a la dimensió Actitud cap al currículum, en la variable Sexe*



De nou, en la gràfica (Figura 44) es pot observar que el rang mitjà és similar: en dones és de 17,48 i en homes de 16,17.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 91 s'observa que les diferències no són significatives per raó de sexe.

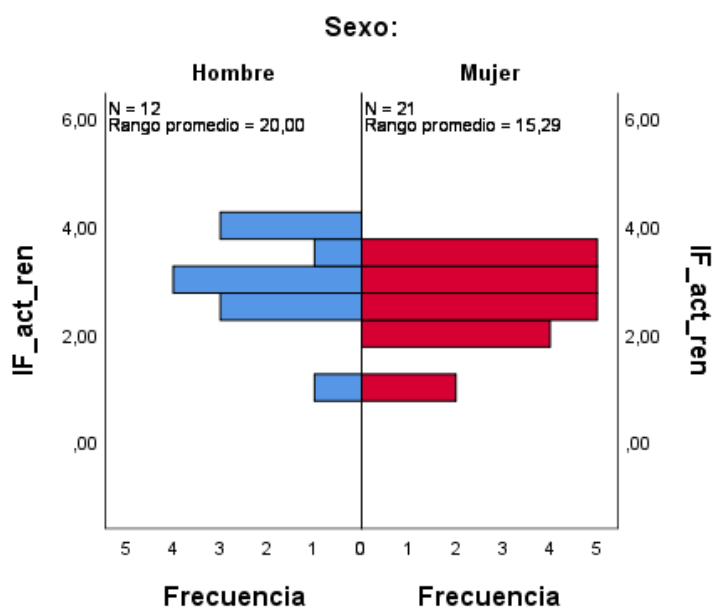
### Taula 91

*IF\_Act\_ren* entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents

N total	33
U de Mann-Whitney	90,000
W de Wilcoxon	321,000
Estadístic de prova	90,000
Error estàndard	26,141
Estadístic de prova estandarditzat	-1,377
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,168
Sig. exacta (prova bilateral)	0,187

### Figura 45

Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 1, per a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la variable *Sexe*



De nou, en la gràfica (Figura 45) es pot observar que el rang mitjà és major en homes (20) que en dones (15,29).

Les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per sexe (home/dona) per a les cinc dimensions de l'escala d'IF en el Clúster 2, es mostren en la Taula 92.

**Taula 92**

*Número de cas de clúster = 2. Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,130	Conserve la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,477	Conserve la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,926	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,799	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,044	Rebutge la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.

Els valors de significació resultants són superiors a 0,050, en quatre de les cinc dimensions, sent en la dimensió d'*Actitud cap al rendiment* on el nivell de significació és de 0,044, amb la qual cosa es rebutja la hipòtesi nul·la que la percepció entre dones i homes és la mateixa. Al seu torn, a partir de les dades es desprèn que no hi ha diferències significatives per raó de sexe en les respostes de professorat enquestat i, per tant, es conserva la hipòtesi nul·la que homes i dones es distribueixen de manera semblant en les dimensions de *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al currículum*.

A continuació, es mostren els resultats estadístics per a cada dimensió amb la intenció de comprovar si hi ha diferències en la variable demogràfica sexe (H/M).

Respecte a la dimensió *Recursos*, en la Taula 93 s'observa que les diferències no són significatives entre homes i dones, per al Clúster 2.

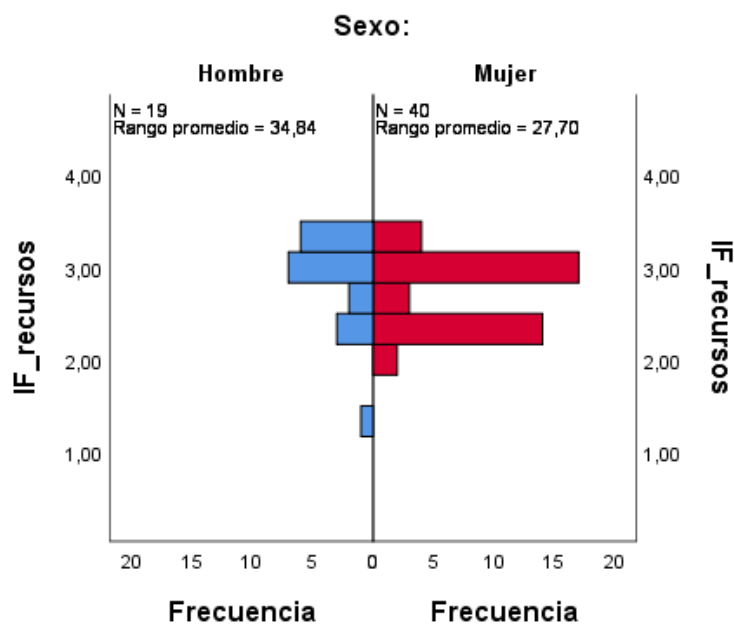
### Taula 93

*IF\_Recursos entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	59
U de Mann-Whitney	288,000
W de Wilcoxon	1108,000
Estadístic de prova	288,000
Error estàndard	60,704
Estadístic de prova estandarditzat	-1,516
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,130

### Figura 46

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 2 per a la dimensió Recursos en la variable Sexe*



Tant en la Taula 93 com en la gràfica que es mostra en la Figura 46, s'aprecia que havent-hi una proporció major de dones (en color roig, N= 40) que d'home (en color blau, N= 19) en la mostra del clúster 2, el rang mitjà és major en homes (34,84) que en dones (27,70).



Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 94 s'observa que les diferències no són significatives entre tots dos sexes per a Clúster 2.

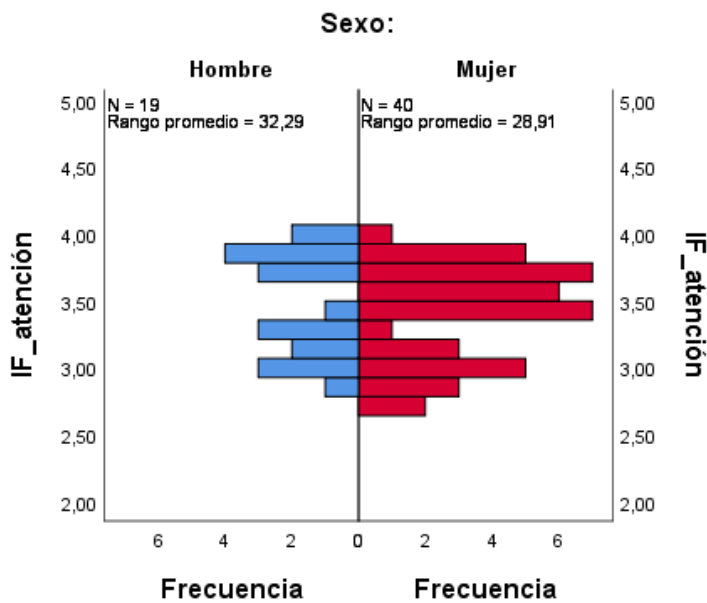
**Taula 94**

*IF\_Atenció entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	59
U de Mann-Whitney	336,500
W de Wilcoxon	1156,500
Estadístic de prova	336,500
Error estàndard	61,162
Estadístic de prova estandarditzat	-0,711
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,477

**Figura 47**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 2 per a la dimensió Atenció en la variable Sexe*



Tant en la Taula 94 com en la gràfica que es mostra en la Figura 47, s'aprecia que havent-hi una proporció major de dones (en color roig, N= 40) que d'home (en color blau,

N= 19) en la mostra del clúster 2, el rang mitjà és similar entre tots dos sexes: en dones és de 28,91 i en homes de 32,29.

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 95 s'observa que les diferències no són significatives entre tots dos sexes per a Clúster 2

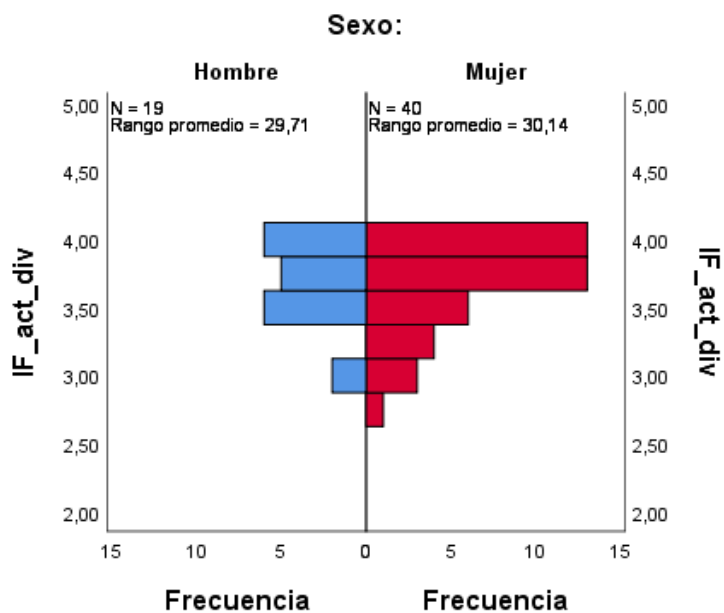
### Taula 95

*IF\_Act\_div entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	59
U de Mann-Whitney	385,500
W de Wilcoxon	1205,500
Estadístic de prova	385,500
Error estàndard	59,420
Estadístic de prova estandarditzat	0,093
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,926

### Figura 48

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 2 per a la dimensió Actitud cap a la diversitat en la variable Sexe*



Per tant, les dades de la Taula 95 i la gràfica de la Figura 48 evidencien que no hi ha diferències significatives; així, observa que el rang mitjà és molt similar entre tots dos sexes, sent en dones de 30,14 i en homes de 29,71.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 96 s'observa que les diferències no són significatives.

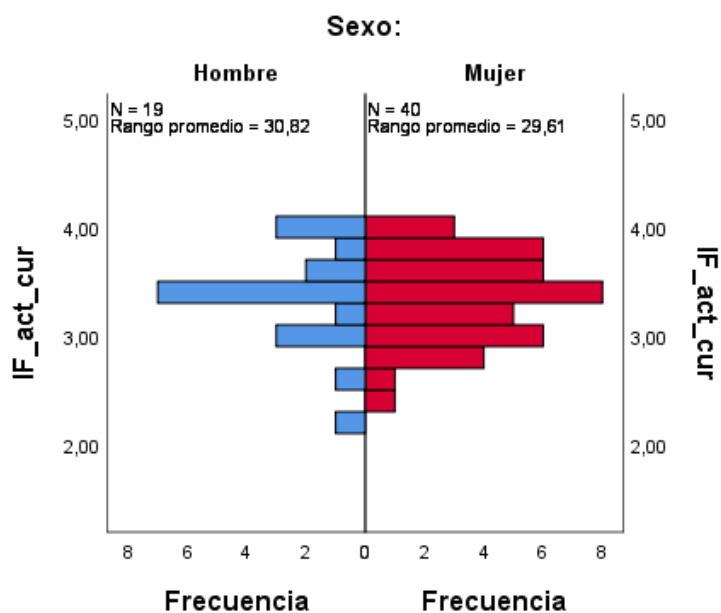
**Taula 96**

*IF\_Act\_cur entre Sexe: Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	59
U de Mann-Whitney	364,500
W de Wilcoxon	1184,500
Estadístic de prova	364,500
Error estàndard	60,827
Estadístic de prova estandarditzat	-0,255
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,799

**Figura 49**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 2 per a la dimensió Actitud cap al currículum en la variable Sexe*



De nou, en la gràfica (Figura 49) es pot observar que el rang mitjà és molt similar entre les dones (29,61) i els homes (30,82), pertanyents al Clúster 2.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 97 s'observa que les diferències sí que són significatives per raó de sexe.

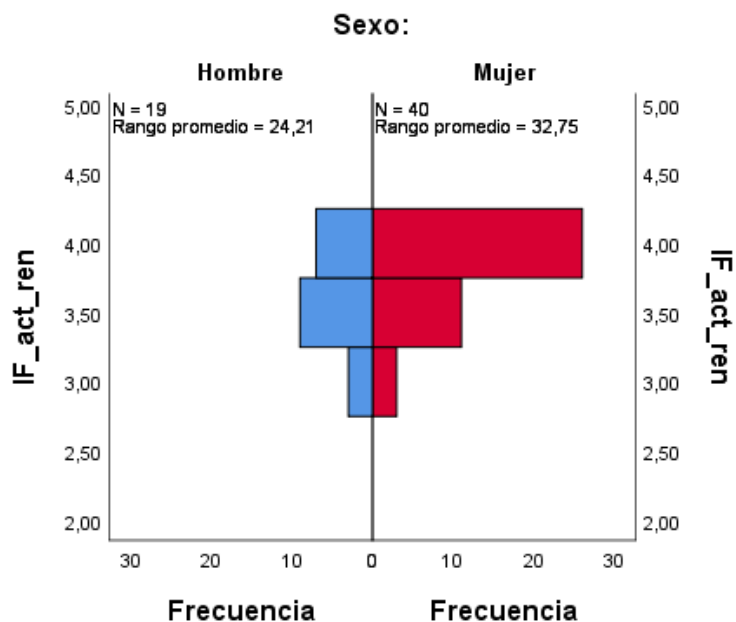
### Taula 97

*IF\_Act\_ren* entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents

N total	59
U de Mann-Whitney	490,000
W de Wilcoxon	1310,000
Estadístic de prova	490,000
Error estàndard	54,625
Estadístic de prova estandarditzat	2,014
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,044

### Figura 50

Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 2 per a la dimensió *Actitud cap al rendiment* en la variable Sexe



Tant dades que es reflecteixen en la Taula 97, com l'observat en la gràfica (Figura 50), indiquen que sí que hi ha diferències quant a sexe (Dona/Home) per a la dimensió d'*Actitud cap al rendiment*, sent el rang mitjà en les dones de 32,75 i en els homes, de 24,21. Les respostes de les dones són molt favorables quant a tenir en compte la diversitat per a valorar el rendiment.

Les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per sexe (home/dona) per a les cinc dimensions de l'escala d'IF en el Clúster 3, es mostren en la Taula 98.

**Taula 98**

*Número de cas de clúster = 3. Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,483	Conserve la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,233	Conserve la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,741	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,348	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,348	Conserve la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.

Com que els valors de significació són superiors a 0,050, a partir de les dades es desprèn que no hi ha diferències significatives per raó de sexe en les respostes de professorat enquestat, pertanyent al Clúster 3. Por tant, es conserva la hipòtesi nul·la que homes i dones es distribueixen de manera semblant en les dimensions de *Recursos*,

*Atenció, Actitud cap a la diversitat, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*, manifestant una opinió semblant en les cinc dimensions de l'escala d'IF .

A continuació, es mostren els resultats estadístics per a cada dimensió amb la intenció de comprovar si hi ha diferències en la variable demogràfica sexe (H/M).

Respecte a la dimensió *Recursos*, en la Taula 99 s'observa que les diferències no són significatives entre homes i dones, per al Clúster 3.

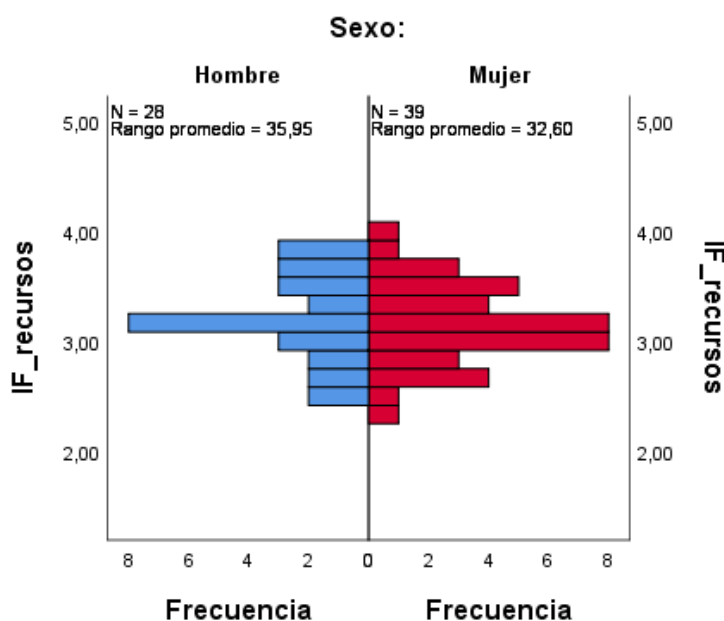
### Taula 99

*IF\_Recursos entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	67
U de Mann-Whitney	491,500
W de Wilcoxon	1271,500
Estadístic de prova	491,500
Error estàndard	77,777
Estadístic de prova estandarditzat	-0,701
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,483

### Figura 51

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 3 per a la dimensió Recursos en la variable Sexe*



Tant en la Taula 99 com en la gràfica, que es mostra en la Figura 51, s'aprecia que havent-hi una proporció major de dones (N= 39) que d'homes (N= 28) en la mostra, el rang mitjà és similar entre tots dos sexes: en dones és de 32,6 i en homes de 35,95.

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 100 s'observa que les diferències no són significatives entre tots dos sexes.

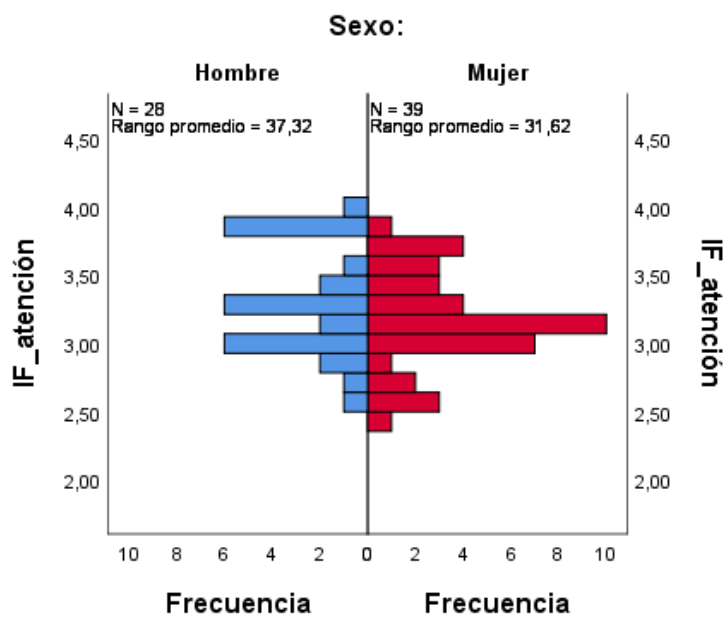
**Taula 100**

*IF\_Atenció entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	67
U de Mann-Whitney	453,000
W de Wilcoxon	1233,000
Estadístic de prova	453,000
Error estàndard	77,931
Estadístic de prova estandarditzat	-1,193
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,233

**Figura 52**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 3 per a la dimensió Atenció en la variable Sexe*



Tant en la Taula 100 com en la gràfica, que es mostra en la Figura 52, s'aprecia que havent-hi una proporció major de dones que d'homes en la mostra, el rang mitjà és menor en dones (31,62) que en homes (37,32).

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 101 s'observa que les diferències no són significatives entre tots dos sexes.

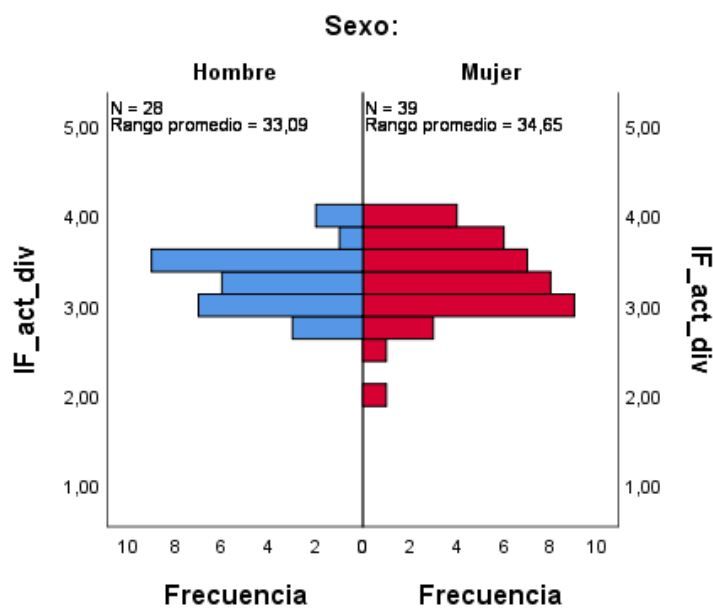
### Taula 101

*IF\_Act\_div entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	67
U de Mann-Whitney	571,500
W de Wilcoxon	1351,500
Estadístic de prova	571,500
Error estàndard	77,125
Estadístic de prova estandarditzat	0,331
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,741

### Figura 53

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 3 per a la dimensió Actitud cap a la diversitat, en la variable Sexe*





Així, a partir de les dades de la Taula 101, i de la representació gràfica de la Figura 53, s'aprecia que el rang mitjà és molt similar per a tots dos sexes: en dones és de 34,65 i en homes de 33,09.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 102 s'observa que les diferències no són significatives.

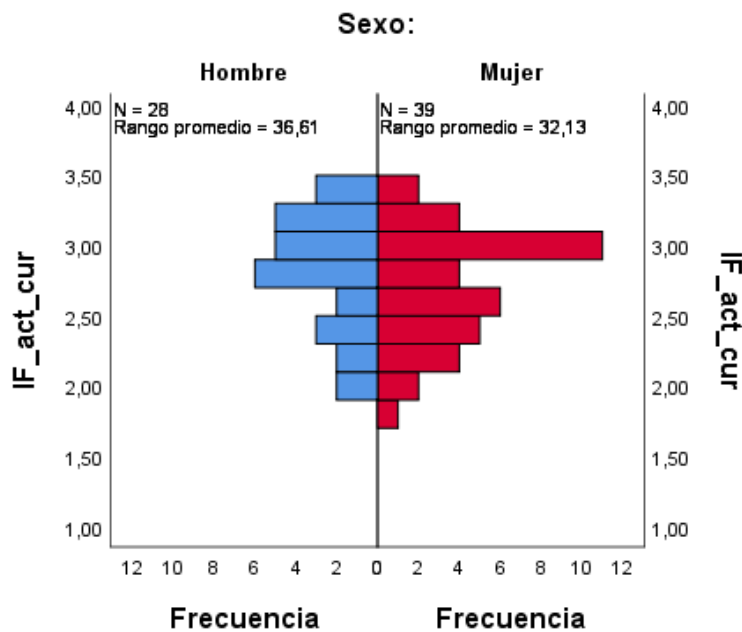
**Taula 102**

*IF\_Act\_cur entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	67
U de Mann-Whitney	473,000
W de Wilcoxon	1253,000
Estadístic de prova	473,000
Error estàndard	77,718
Estadístic de prova estandarditzat	-0,939
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,348

**Figura 54**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 3 per a la dimensió Actitud cap al currículum, en la variable Sexe*



Per tant, les dades de la Taula 102 i la gràfica de la Figura 54 evidencien que no hi ha diferències significatives; així, s'observa que el rang mitjà és similar entre tots dos sexes, sent en dones de 32,13 i en homes de 36,61.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 103 s'observa que les diferències no són significatives.

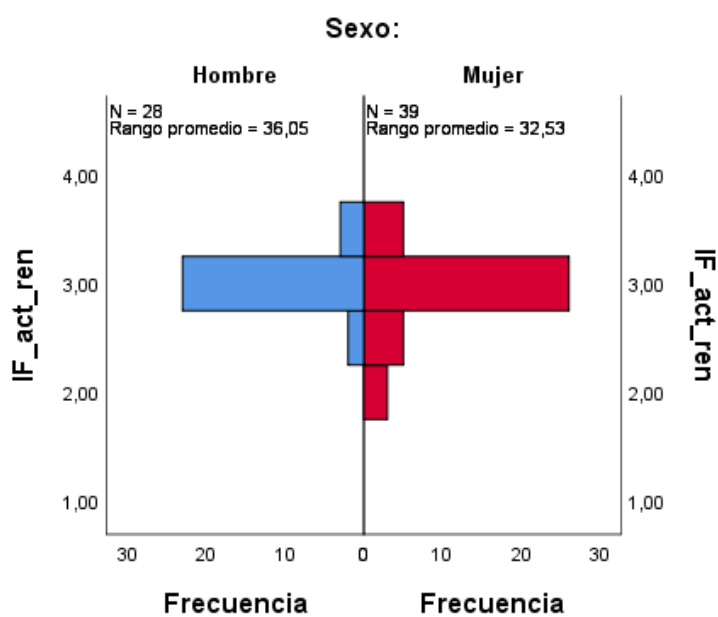
### Taula 103

*IF\_Act\_rend entre Sexe: Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	67
U de Mann-Whitney	488,500
W de Wilcoxon	1268,500
Estadístic de prova	488,500
Error estàndard	61,238
Estadístic de prova estandarditzat	-0,939
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,348

### Figura 55

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 3 per a la dimensió Actitud cap al Rendiment, en la variable Sexe*



De nou, en la gràfica (Figura 55) es pot observar que el rang mitjà semblant: en dones és de 32,53 i en homes de 36,05.

Les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per sexe (home/dona) per a les cinc dimensions de l'escala d'IF en el Clúster 4, es mostren en la Taula 104.

#### **Taula 104**

*Número de cas de clúster = 4. Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,770	Conserve la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,215	Conserve la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,537	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,484	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de Sexe:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,804	Conserve la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.

Com que els valors de significació són superiors a 0,050, a partir de les dades es desprèn que no hi ha diferències significatives per raó de sexe en les respostes de professorat enquestat, pertanyent al Clúster 4, per tant, es conserva la hipòtesi nul·la que homes i dones es distribueixen de manera semblant en les dimensions de *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*, manifestant una opinió semblant en les cinc dimensions de l'escala d'IF.

A continuació, es mostren els resultats estadístics per a cada dimensió amb la intenció de comprovar si hi ha diferències en la variable demogràfica sexe (H/M).

Respecte a la dimensió *Recursos*, en la Taula 105 s'observa que les diferències no són significatives entre homes i dones, per al Clúster 4.

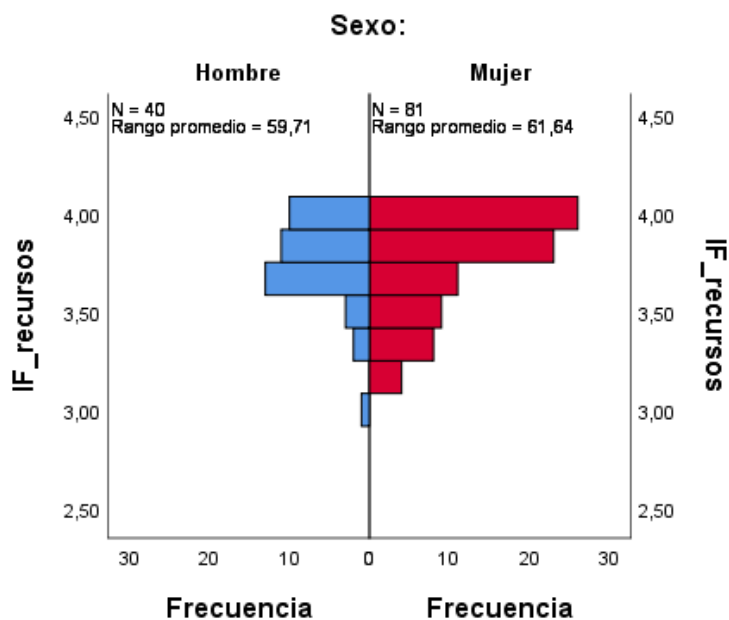
### Taula 105

*IF\_Recursos entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	121
U de Mann-Whitney	1671,500
W de Wilcoxon	4992,500
Estadístic de prova	1671,500
Error estàndard	176,167
Estadístic de prova estandarditzat	0,292
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,770

### Figura 56

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 4 per a la dimensió Recursos en la variable Sexe*



Tant en la Taula 105 com en la gràfica que es mostra en la Figura 56, s'aprecia que havent-hi una proporció major de dones (N= 81) que d'homes (N= 40) en la mostra, el rang mitjà és molt similar entre tots dos sexes: en dones és de 61,64 i en homes de 59,71.

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 106 s'observa que les diferències no són significatives entre tots dos sexes.

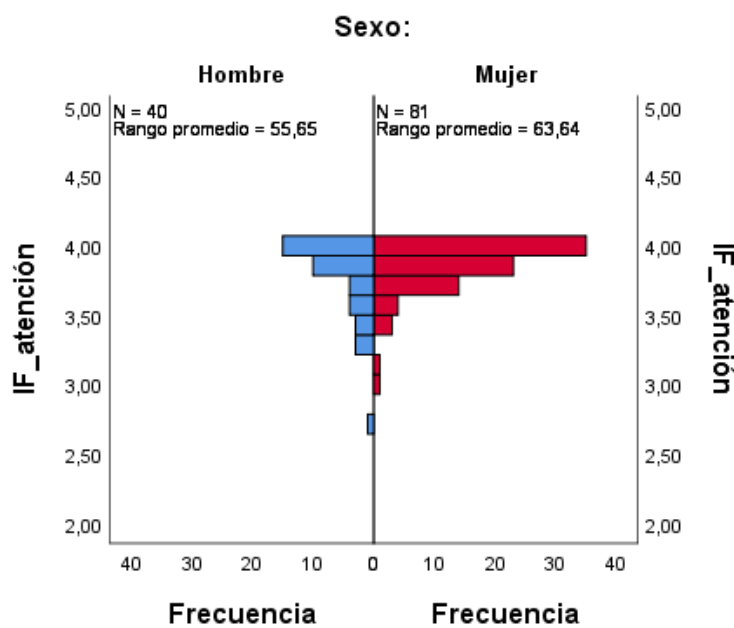
**Taula 106**

*IF\_Atenció entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	121
U de Mann-Whitney	1834,000
W de Wilcoxon	5155,000
Estadístic de prova	1834,000
Error estàndard	172,705
Estadístic de prova estandarditzat	1,239
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,215

**Figura 57**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 4 per a la dimensió Atenció en la variable Sexe*



Tant en la Taula 106 com en la gràfica que es mostra en la Figura 57, s'aprecia que havent-hi una proporció major (el doble) de dones que d'homes en la mostra del Clúster 4, el rang mitjà és major en dones (63,64) que en homes (55,65).

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 107 s'observa que les diferències no són significatives entre tots dos sexes.

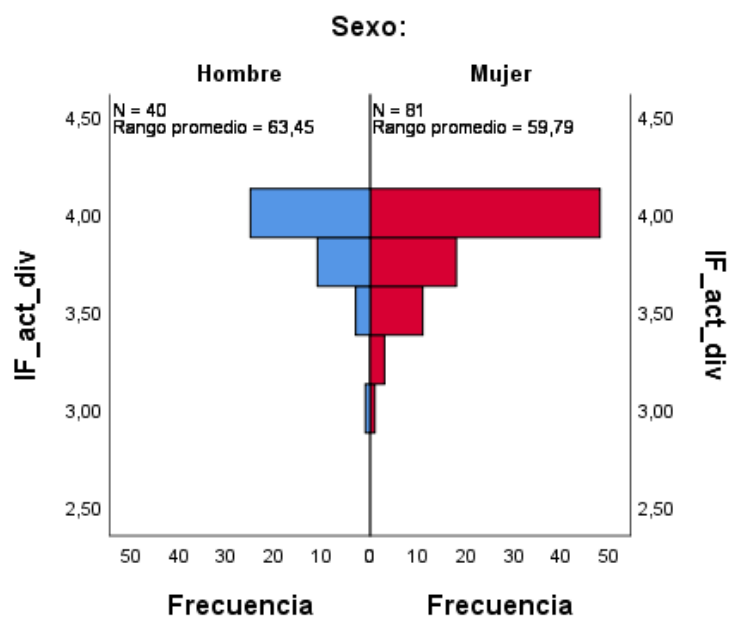
### Taula 107

*IF\_Act\_div entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	121
U de Mann-Whitney	1522,000
W de Wilcoxon	4843,000
Estadístic de prova	1522,000
Error estàndard	158,755
Estadístic de prova estandarditzat	-0,617
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,537

### Figura 58

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 4 per a la dimensió Actitud cap a la diversitat, en la variable Sexe*



Així, a partir de les dades de la Taula 107, i de la representació gràfica de la Figura 58, s'aprecia que el rang mitjà és similar per a tots dos sexes: en dones és de 59,79 i en homes de 63,45.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 108 s'observa que les diferències no són significatives.

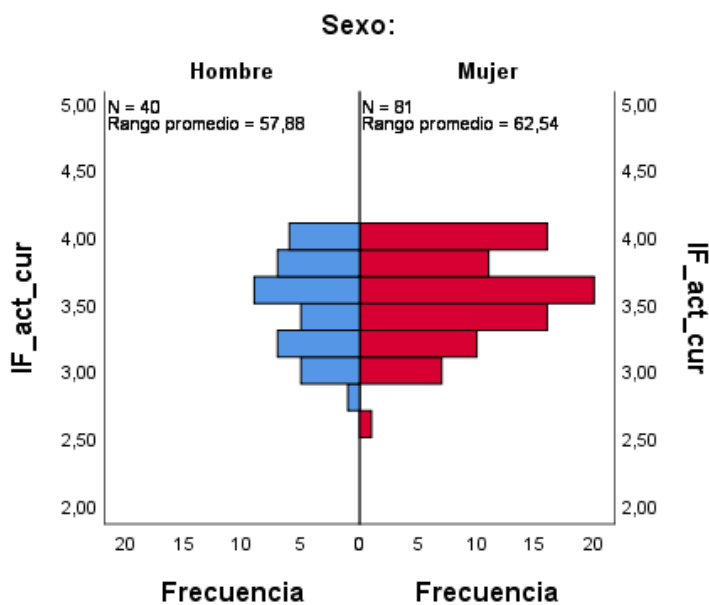
**Taula 108**

*IF\_Act\_cur entre Sexe. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	121
U de Mann-Whitney	1745,000
W de Wilcoxon	5066,000
Estadístic de prova	1745,000
Error estàndard	178,568
Estadístic de prova estandarditzat	0,700
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,484

**Figura 59**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 4 per a la dimensió Actitud cap al currículum, en la variable Sexe*



Per tant, les dades de la Taula 108 i la gràfica de la Figura 59 evidencien que no hi ha diferències significatives; així, observa que el rang mitjà és similar entre tots dos sexes, sent en dones de 62,54 i en homes de 57,88, en el Clúster 4.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 109 s'observa que les diferències no són significatives.

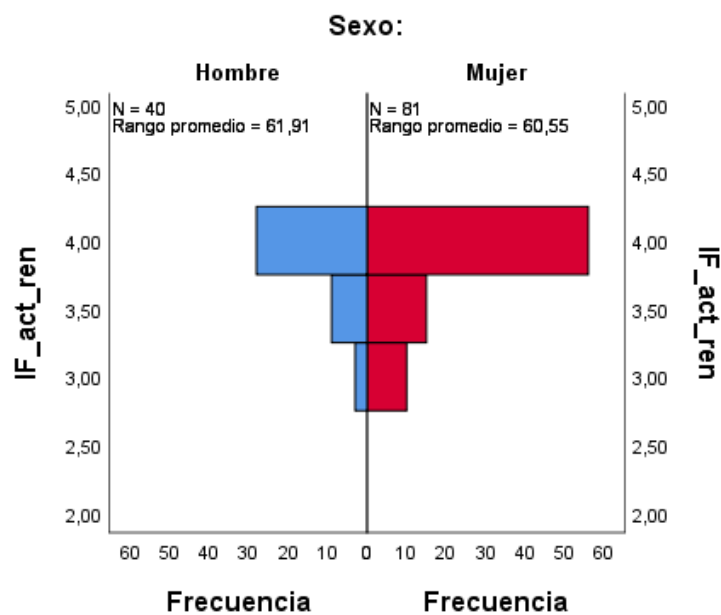
### Taula 109

*IF\_Act\_rend entre Sexe: Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	121
U de Mann-Whitney	1583,500
W de Wilcoxon	4904,500
Estadístic de prova	1583,500
Error estàndard	147,048
Estadístic de prova estandarditzat	-0,248
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,804

### Figura 60

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney en Clúster 4 per a la dimensió Actitud cap al rendiment, en la variable Sexe*





De nou, en la gràfica (Figura 60) es pot observar que el rang mitjà és molt similar: en dones és de 60,55 i en homes de 61,91.

### **7.3.2. Diferències per titularitat del centre**

Les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per titularitat (centres públics/centres concertats) per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, en el Clúster 1, es mostren en la Taula 110.

#### **Taula 110**

*Número de cas de clúster = 1. Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,845 <sup>a</sup>	Conserve la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,958 <sup>a</sup>	Conserve la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,901 <sup>a</sup>	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,929 <sup>a</sup>	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,631 <sup>a</sup>	Conserve la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.

a. Es mostra la significació exacta per a aquesta prova.

De les dades es desprèn que no s'observen diferències significatives segons la titularitat del centre (públic/concertat) en les respostes del professorat enquestat en el Clúster 1 per a les diferents dimensions de l'escala d'IF. Així, en totes les sub-escalaes s'accepta la hipòtesi nul·la que els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant a l'hora de valorar les dimensions (valors molt per damunt de 0,050).

Respecte a la dimensió *Recursos* en la Taula 111 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per titularitat.

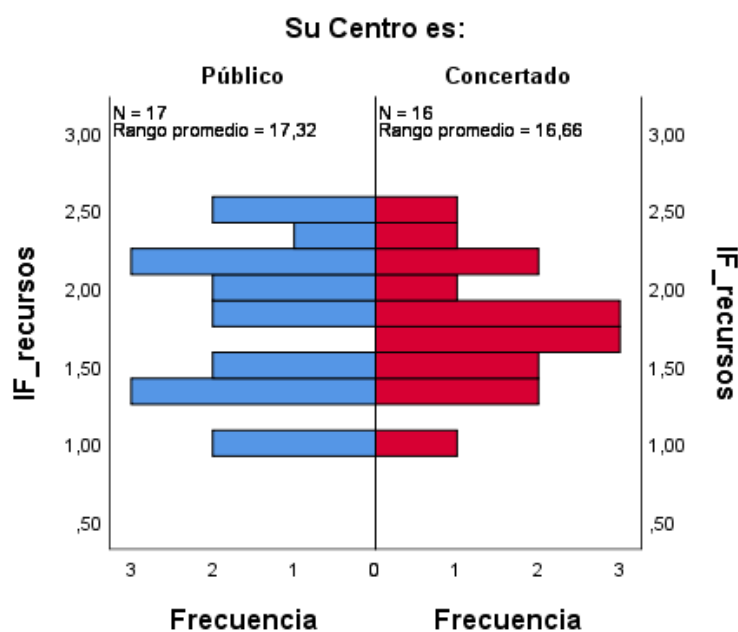
### Taula 111

*IF\_Recursos segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents.*

N total	33
U de Mann-Whitney	130,500
W de Wilcoxon	266,500
Estadístic de prova	130,500
Error estàndard	27,558
Estadístic de prova estandarditzat	-0,200
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,842
Sig. exacta (prova bilateral)	0,845

### Figura 61

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Recursos en la variable Titularitat del Centre, Clúster 1*



En la Figura 61 s'aprecia que hi ha una proporció molt similar entre centres públics i concertats (17 i 16 respectivament) en la mostra, per al Clúster 1. A més, el rang mitjà en la dimensió *Recursos* és semblant entre tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 17,32 i en els concertats és de 16,66.

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 112 s'observa que les diferències no són significatives.

### **Taula 112**

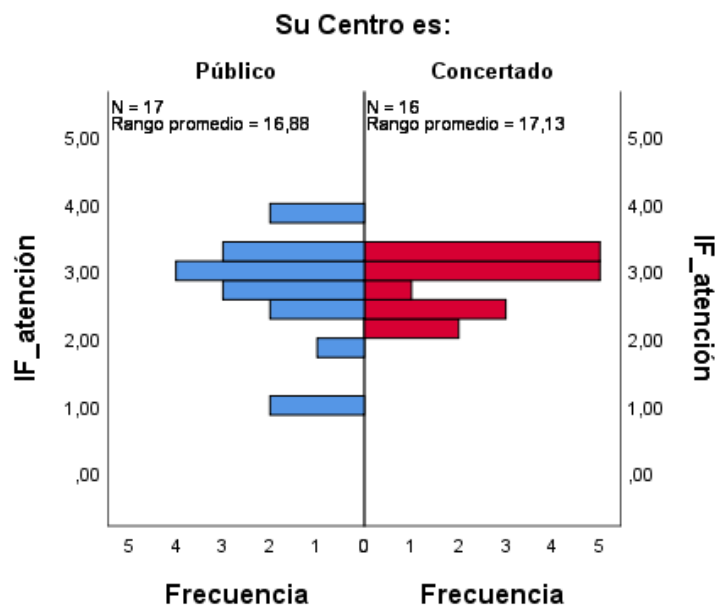
*IF\_Atenció segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	33
U de Mann-Whitney	138,000
W de Wilcoxon	274,000
Estadístic de prova	138,000
Error estàndard	27,523
Estadístic de prova estandarditzat	0,073
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,942
Sig. exacta (prova bilateral)	0,958

---

**Figura 62**

Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió *Atenció* en la variable *Titularitat del Centre, Clúster 1*



En la gràfica que es plasma en la Figura 62, es pot apreciar que el rang mitjà en la dimensió *Atenció* és semblant entre tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 16,88 i en els concertats és de 17,13.

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 113 s'observa que les diferències no són significatives.

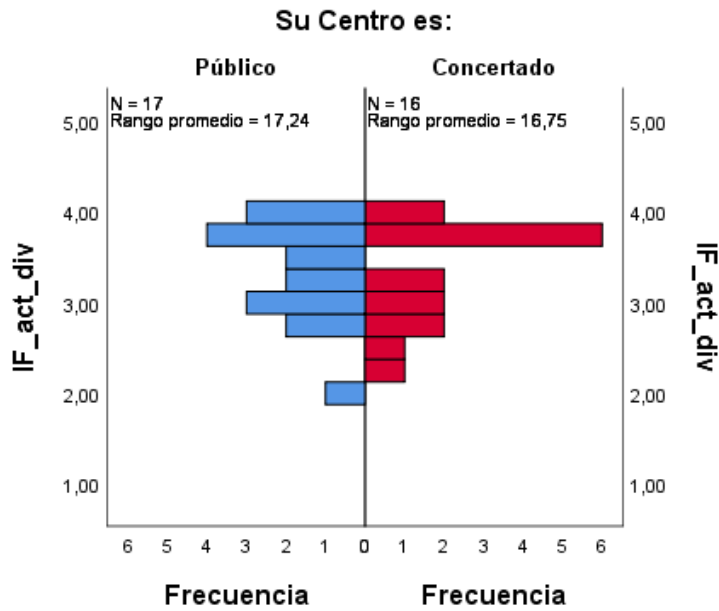
**Taula 113**

*IF\_Act\_div segons titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	33
U de Mann-Whitney	132,000
W de Wilcoxon	268,000
Estadístic de prova	132,000
Error estàndard	27,232
Estadístic de prova estandarditzat	-0,147
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,883
Sig. exacta (prova bilateral)	0,901

**Figura 63**

Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió *Actitud cap a la diversitat* en la variable *Titularitat del Centre, Clúster 1*



En la Figura 63 es pot observar que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap a la diversitat* entre tots dos tipus de centres no mostra diferències significatives: en els centres públics és de 17,24 i en els concertats és de 16,75.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 114 s'observa que les diferències sí que són significatives respecte a la titularitat del centre.

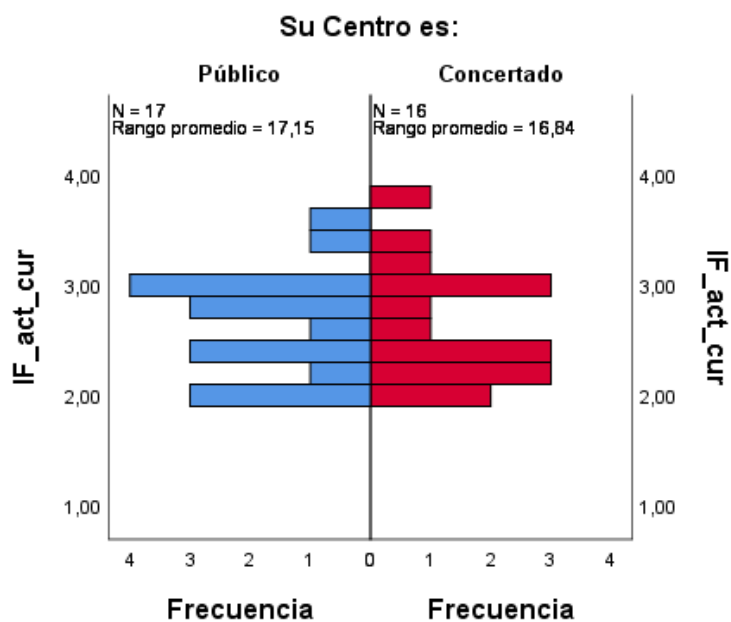
**Taula 114**

*IF\_Act\_cur segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	33
U de Mann-Whitney	133,500
W de Wilcoxon	269,500
Estadístic de prova	133,500
Error estàndard	27,451
Estadístic de prova estandarditzat	-0,091
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,927
Sig. exacta (prova bilateral)	0,929

**Figura 64**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al currículum en la variable Titularitat del Centre, Clúster 1*



Així, en la Figura 64, de manera gràfica, s'aprecia que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap al currículum* entre tots dos tipus de centres per al Clúster 1, és molt similar entre els centres públics i els concertats: en els centres públics és de 17,15 i en els concertats és de 16,84.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 115 s'observa que les diferències no són significatives.

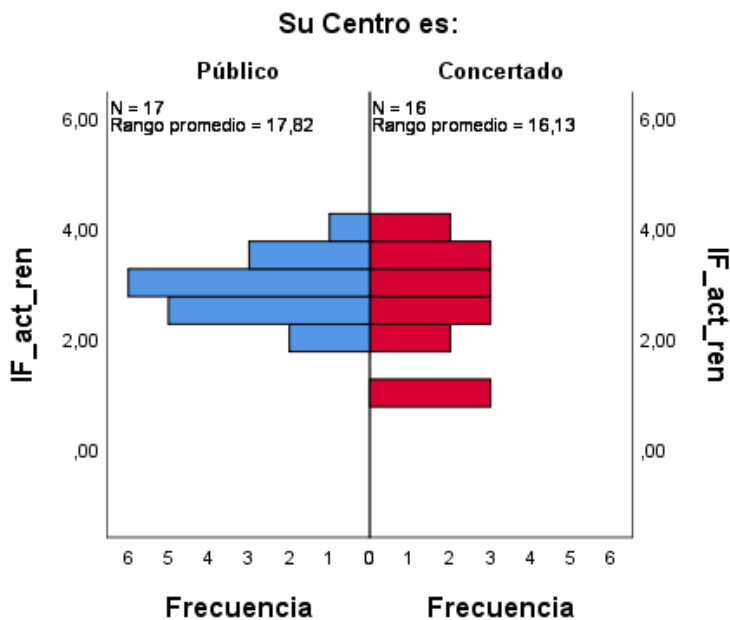
**Taula 115**

*IF\_Act\_ren segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	33
U de Mann-Whitney	122,000
W de Wilcoxon	258,000
Estadístic de prova	122,000
Error estàndard	27,158
Estadístic de prova estandarditzat	-0,515
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,606
Sig. exacta (prova bilateral)	0,631

**Figura 65**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al currículum en la variable Titularitat del Centre, Clúster 1*



En la Figura 65, la gràfica mostra de manera visual que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap al rendiment* entre tots dos tipus de centres és semblant, sent en els centres públics de 17,82 i en els concertats de 16,13.

Les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per titularitat (centres públics/centres concertats) per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, en el Clúster 2, es mostren en la Taula 116.

### Taula 116

*Número de cas de clúster = 2. Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,091	Conserve la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,362	Conserve la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,230	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,782	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,356	Conserve la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.

De les dades es desprèn que no s'observen diferències significatives segons la titularitat del centre (públic/concertat) en les respostes del professorat enquestat en el Clúster 2 per a les diferents dimensions de l'escala d'IF. Així, en totes les sub-escalaes s'accepta la hipòtesi nul·la que els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant a l'hora de valorar les dimensions.



Respecte a la dimensió *Recursos* en la Taula 117 s'observa que no hi ha diferències significatives per titularitat.

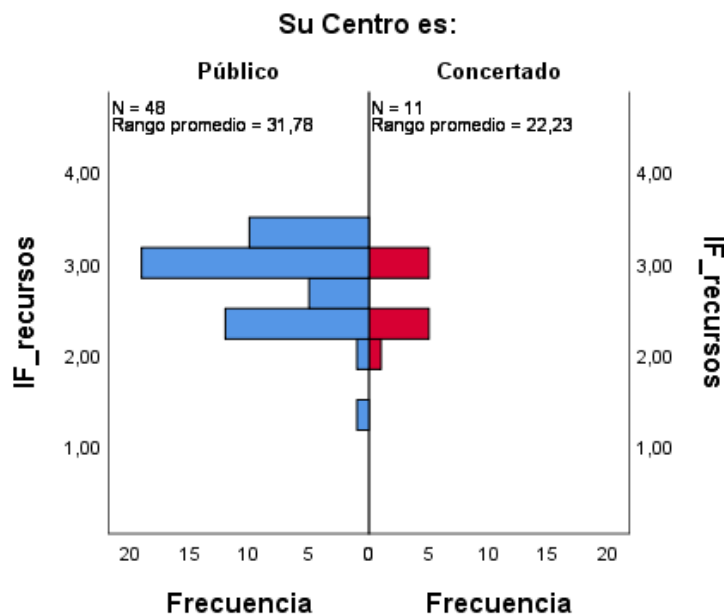
**Taula 117**

*IF\_Recursos segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	59
U de Mann-Whitney	178,500
W de Wilcoxon	244,500
Estadístic de prova	178,500
Error estàndard	50,597
Estadístic de prova estandarditzat	-1,690
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	<b>0,091</b>

**Figura 66**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Recursos en la variable Titularitat del Centre, Clúster 2*



En la Figura 66 s'aprecia que hi ha una proporció molt major de centres públics (N=48) que de concertats (N=11) en la mostra de professorat per al Clúster 2. S'aprecia

que el rang mitjà és major en els centres públics (31,78) que en els centres concertats (22,23); no obstant això, s'aprecia que la major part de les respostes en tots dos centres se situen entre els valors 2 i 3.

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 118 s'observa que les diferències no són significatives.

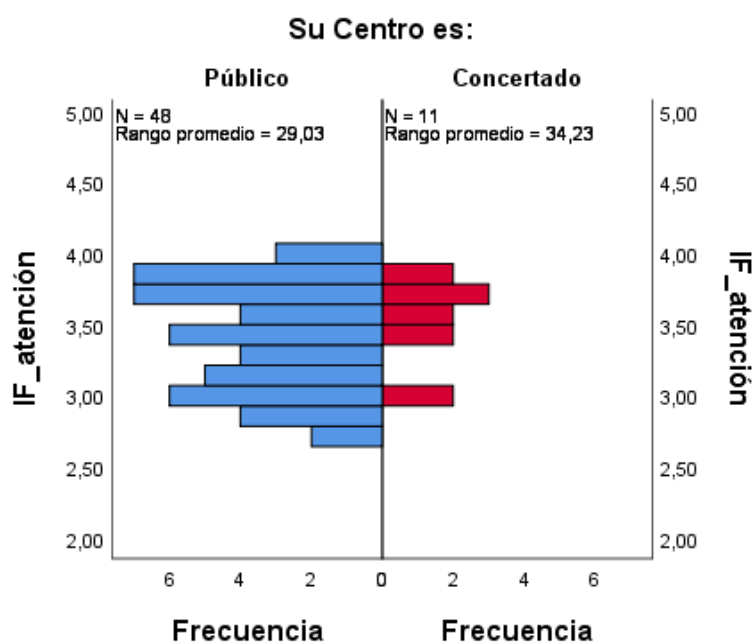
### Taula 118

*IF\_Atenció segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	59
U de Mann-Whitney	310,500
W de Wilcoxon	376,500
Estadístic de prova	310,500
Error estàndard	50,979
Estadístic de prova estandarditzat	0,912
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,362

### Figura 67

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Atenció en la variable Titularitat del Centre, Clúster 2*



En la gràfica que es plasma en la Figura 67, es pot apreciar que el rang mitjà en la dimensió *Atenció* és major en els concertats (34,23) que en els públics (29,03). Moltes dels respostes del professorat dels centres públics i concertats se situen en el mateixos valors (de 3 a 4)

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 119 s'observa que les diferències no són significatives.

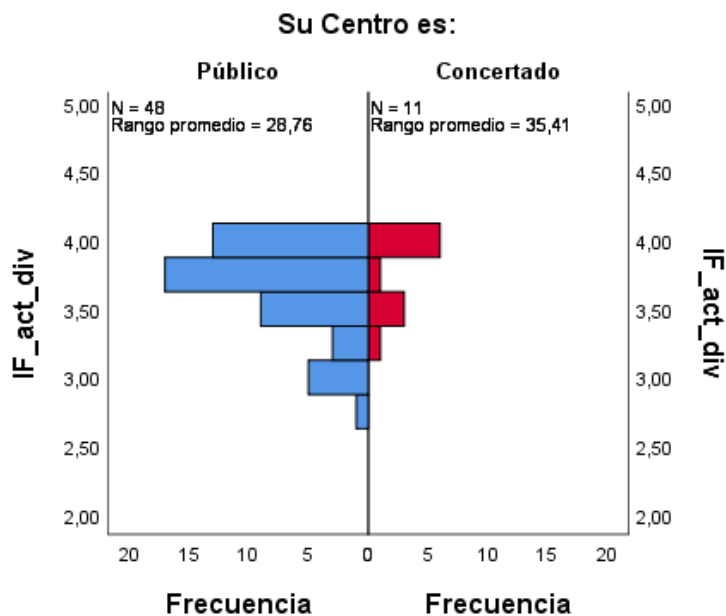
**Taula 119**

*IF\_Act\_div segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	59
U de Mann-Whitney	323,500
W de Wilcoxon	389,500
Estadístic de prova	323,500
Error estàndard	49,527
Estadístic de prova estandarditzat	1,201
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,230

**Figura 68**

Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió *Actitud cap a la diversitat* en la variable *Titularitat del Centre, Clúster 2*



En la Figura 68 es pot observar que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap a la diversitat* per als centres públics és de 28,76 i de 35,41 per als concertats. S'aprecia que el professorat respon entorn dels valors de 3 i 4 en tots dos tipus de centres..

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 120 s'observa que les diferències no són significatives respecte a la titularitat del centre, per al Clúster 2.

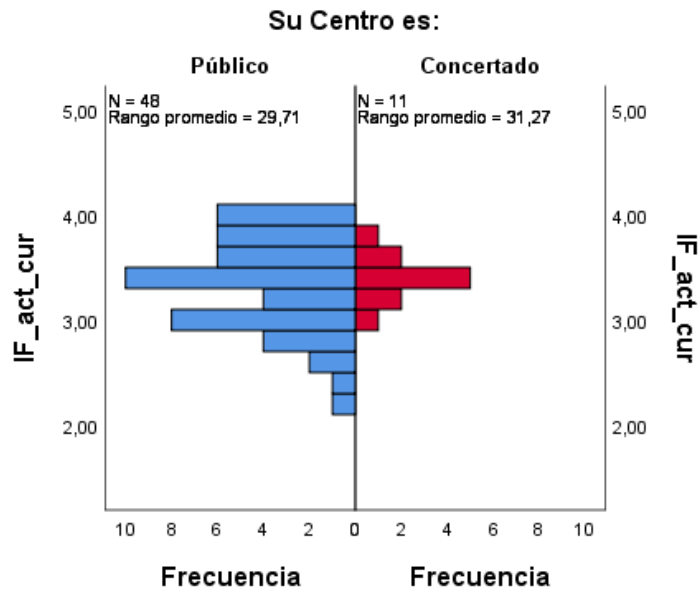
**Taula 120**

*IF\_Act\_cur segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	59
U de Mann-Whitney	278,000
W de Wilcoxon	344,000
Estadístic de prova	278,000
Error estàndard	50,700
Estadístic de prova estandarditzat	0,276
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,782

**Figura 69**

Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió *Actitud cap al currículum* en la variable *Titularitat del Centre, Clúster 2*



Així, en la Figura 69 s'aprecia que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap al currículum* entre tots dos tipus de centres per al Clúster 2, és molt similar entre els centres públics i els concertats: en els centres públics és de 29,71 i en els concertats és de 31,27.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 121 s'observa que les diferències no són significatives.

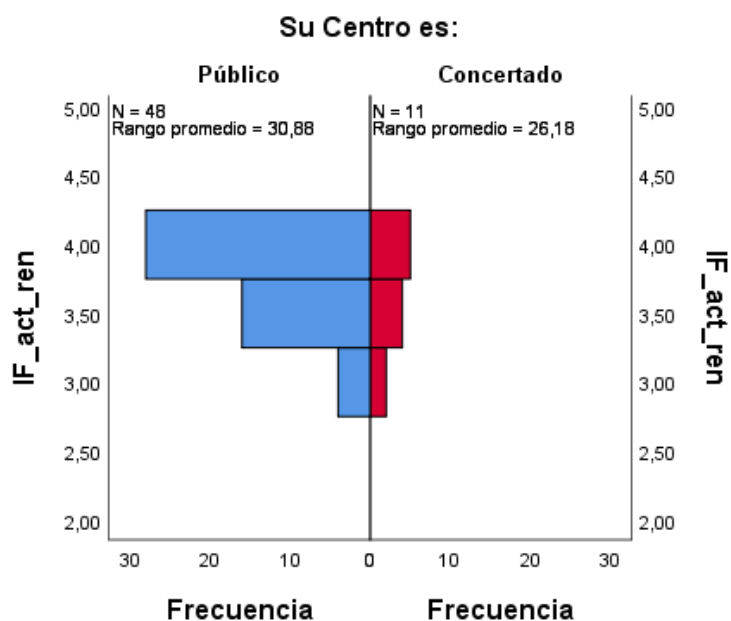
**Taula 121**

*IF\_Act\_ren segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	59
U de Mann-Whitney	222,000
W de Wilcoxon	288,000
Estadístic de prova	222,000
Error estàndard	45,531
Estadístic de prova estandarditzat	-0,922
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,356

**Figura 70**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al rendiment en la variable Titularitat del Centre, Clúster 2*



En la Figura 70, la gràfica mostra de manera visual que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap al rendiment* és en els centres públics de 30,88 i en els concertats de 26,18. Malgrat la diferència en el nombre de participants entre tots dos tipus de centres, les respostes es distribueixen de forma molt similar a l'observat en el contrast realitzat per variables, on ja s'observava.

Les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per titularitat (centres públics/centres concertats) per a les cinc dimensions de l'escala d'IF , en el Clúster 3, es mostren en la Taula 122.

**Taula 122**

*Número de cas de clúster = 3. Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories del seu Centre és:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,275a	Conserve la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories del seu Centre és:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,773a	Conserve la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories del seu Centre és:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,584a	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories del seu Centre és:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,420a	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories del seu Centre és:	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,174a	Conserve la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.

a. Es mostra la significació exacta per a aquesta prova.

De les dades es desprèn que no s'observen diferències significatives segons la titularitat del centre (públic/concertat) en les respostes del professorat enquestat en el Clúster 3 per a les diferents dimensions de l'escala d'IF. Així, en totes les sub-escalaes s'accepta la hipòtesi nul·la que els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant a l'hora de valorar les dimensions.

Respecte a la dimensió *Recursos* en la Taula 123 s'observa que no hi ha diferències significatives per titularitat.

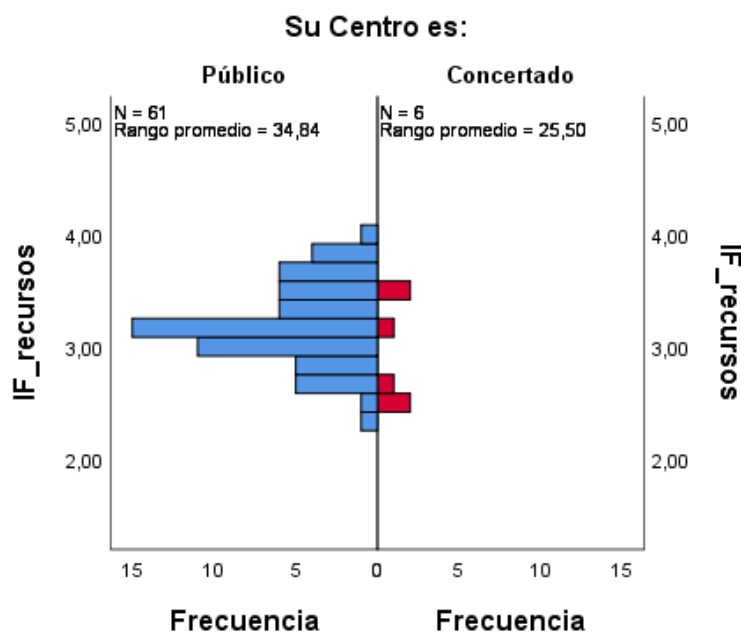
**Taula 123**

*IF\_Recursos segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents.*

N total	67
U de Mann-Whitney	132,000
W de Wilcoxon	153,000
Estadístic de prova	132,000
Error estàndard	45,028
Estadístic de prova estandarditzat	-1,133
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,257
Sig. exacta (prova bilateral)	0,275

**Figura 71**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Recursos en la variable Titularitat del Centre, Clúster 2*



En la Figura 71 s'aprecia que hi ha una proporció molt major de centres públics (N=61) que de concertats (N=6) en la mostra de professorat per al Clúster 3. S'observa que el rang mitjà és major en els centres públics (34,84) que en els centres concertats



(25,50). Les valoracions sobre els recursos per a atendre la diversitat són majors en els centres públics, on la major part del professorat situa la seua resposta en 3 o per damunt.

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 124 s'observa que les diferències no són significatives.

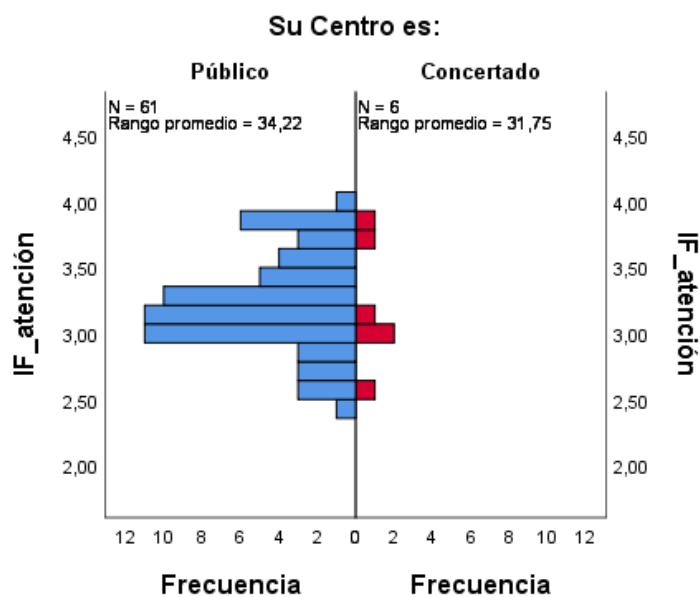
**Taula 124**

*IF\_Atenció segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	67
U de Mann-Whitney	169,500
W de Wilcoxon	190,500
Estadístic de prova	169,500
Error estàndard	45,117
Estadístic de prova estandarditzat	-0,299
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,765
Sig. exacta (prova bilateral)	0,773

**Figura 72**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Atenció en la variable Titularitat del Centre, Clúster 3*



En la gràfica que es plasma en la Figura 72, es pot apreciar que el rang mitjà en la dimensió *Atenció* és semblant entre tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 34,22 i en els concertats és de 31,75.

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 125 s'observa que les diferències no són significatives.

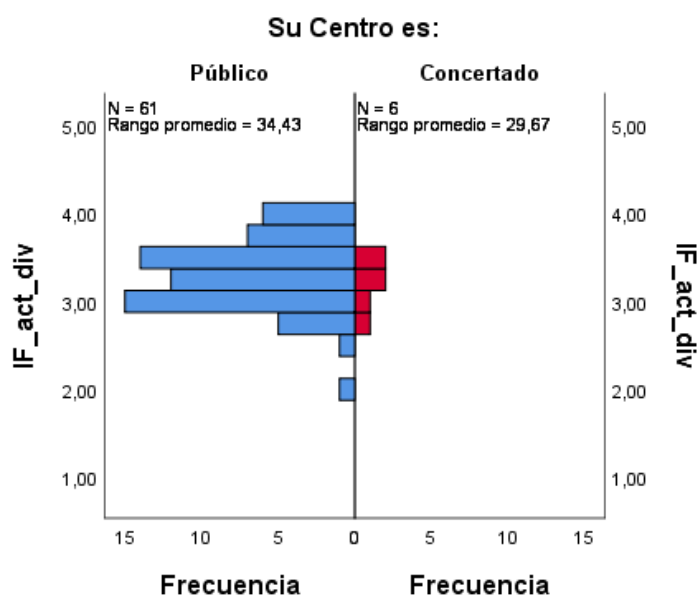
### Taula 125

*IF\_Act\_div segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	67
U de Mann-Whitney	157,000
W de Wilcoxon	178,000
Estadístic de prova	157,000
Error estàndard	44,651
Estadístic de prova estandarditzat	-0,582
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,560
Sig. exacta (prova bilateral)	0,584

### Figura 73

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap a la diversitat en la variable Titularitat del Centre, Clúster 3*



En la Figura 73 es pot observar que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap a la diversitat* per als centres públics és de 34,43 i de 29,67 per als concertats. S'aprecia que el professorat respon de manera coincident entorn dels valors de 2,75 i 3,5 (valors per damunt de la mitjana).

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 126 s'observa que les diferències no són significatives respecte a la titularitat del centre, per al Clúster 3.

### **Taula 126**

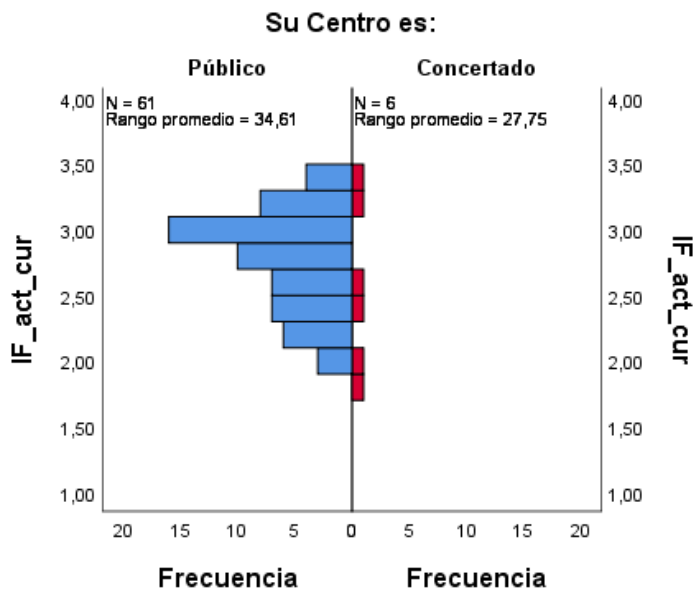
*IF\_Act\_cur segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	67
U de Mann-Whitney	145,500
W de Wilcoxon	166,500
Estadístic de prova	145,500
Error estàndard	44,994
Estadístic de prova estandarditzat	-0,833
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,405
Sig. exacta (prova bilateral)	0,420

---

**Figura 74**

Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió *Actitud cap al currículum* en la variable *Titularitat del Centre, Clúster 3*



Així, en la Figura 74 s'aprecia que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap al currículum* entre tots dos tipus de centres per al Clúster 3, és major en els centres públics que en els concertats: en els primers és de 34,61 i en els segons és de 27,75.

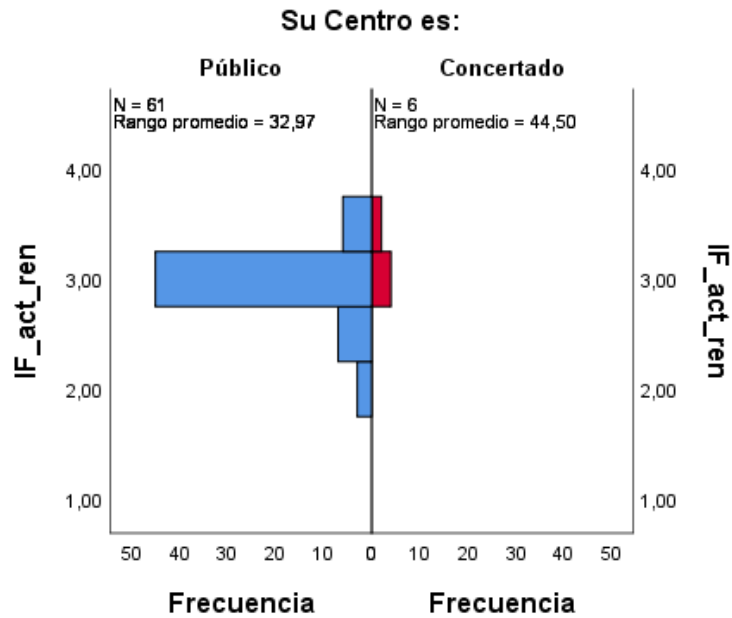
Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 127 s'observa que les diferències no són significatives.

**Taula 127** *IF\_Act\_ren segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	67
U de Mann-Whitney	246,000
W de Wilcoxon	267,000
Estadístic de prova	246,000
Error estàndard	35,453
Estadístic de prova estandarditzat	1,777
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,076
Sig. exacta (prova bilateral)	0,174

**Figura 75**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al rendiment en la variable Titularitat del Centre, Clúster 3*



En la Figura 75, la gràfica mostra de manera visual que el rang mitjà, en la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en els centres públics és de 32,97 i en els concertats de 44,50.

Les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per titularitat (centres públics/centres concertats) per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, en el Clúster 4, es mostren en la Taula 128.

**Taula 128**

*Número de cas de clúster = 4. Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,017	Rebutge la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,469	Conserve la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,938	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,763	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de titularitat	Prova U de Mann-Whitney per a mostres independents	0,607	Conserve la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de ,050.

De les dades es desprèn que sí que hi ha diferències significatives segons la titularitat del centre (públic/concertat) en les respostes del professorat enquestat, en la dimensió *Recursos*, per al clúster 4, rebutjant-se la hipòtesi nul·la. No obstant això, en les sub-escala *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment* no s'han trobat diferències significatives i per tant accepta la hipòtesi nul·la que els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant en aquestes dimensions (valors per damunt de 0,050).

Respecte a la dimensió *Recursos*, en la Taula 129 s'observa que les diferències sí que són significatives.

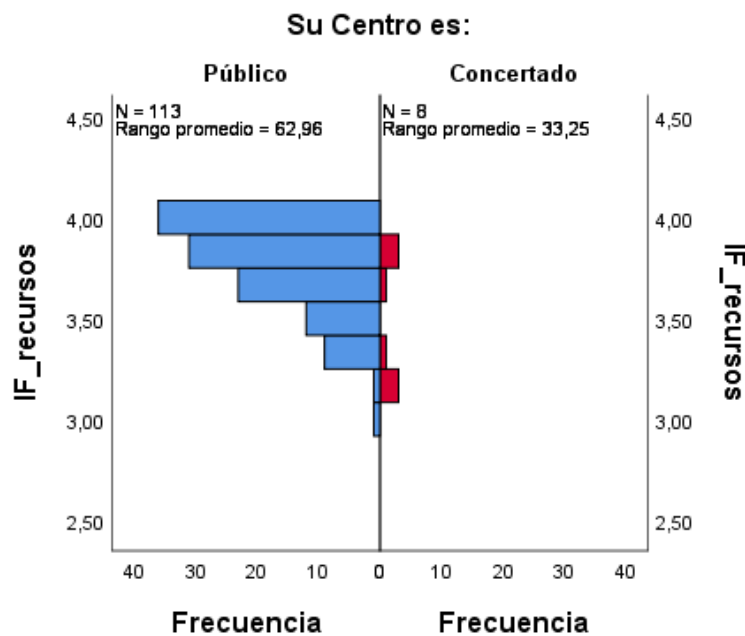
**Taula 129**

*IF\_Recursos per Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	121
U de Mann-Whitney	230,000
W de Wilcoxon	266,000
Estadístic de prova	230,000
Error estàndard	93,054
Estadístic de prova estandarditzat	-2,386
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,017

**Figura 76**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Recursos en la variable Titularitat del Centre, Clúster 4*



En la Figura 76, s'aprecia que hi ha una proporció molt major participants de centres públics (N=113) que de centres concertats (N=8) en la mostra de professorat per

al Clúster 4. S'aprecia que el rang mitjà és molt major en els centres públics (62,96) que en els centres concertats (33,25). En els primers, les respostes se situen per damunt de la mitjana, i en ordre ascendent, és a dir, va creixent el nombre de respostes favorables, amb el que la gran majoria dels enquestats opinen que sí que es disposa de recursos per a atendre la diversitat (molts recursos). En contrast, en els centres concertats, les respostes es divideixen entre no molts, alguna cosa i bastant.

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 130 s'observa que les diferències no són significatives.

### **Taula 130**

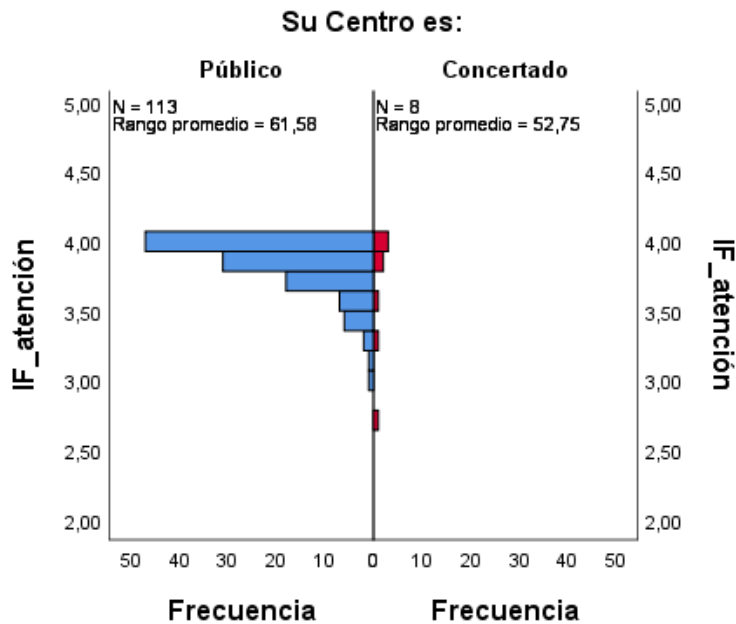
*IF\_Atenció entre El seu Centre és: Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	121
U de Mann-Whitney	386,000
W de Wilcoxon	422,000
Estadístic de prova	386,000
Error estàndard	91,226
Estadístic de prova estandarditzat	-0,723
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,469



**Figura 77**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Atenció en la variable Titularitat del Centre, Clúster 4*



En la gràfica que es plasma en la Figura 77, es pot apreciar que el rang mitjà en la dimensió *Atenció* en els centres públics és de 61,58 sent major que en els concertats (52,75), en el Clúster 4. Això indica que les respostes es concentren en els mateixos valors tant en centres públics com concertats, situant-se en valors alts, amb la qual cosa el professorat mostra una opinió molt favorable quant a les mesures d'atenció a la diversitat que es duen a terme.

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 131 s'observa que les diferències no són significatives.

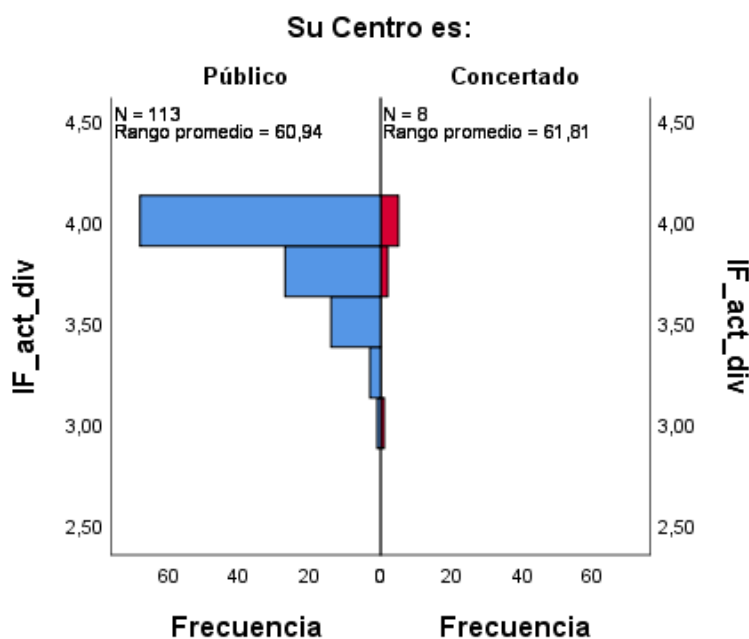
**Taula 131**

*IF\_Act\_div segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	121
U de Mann-Whitney	458,500
W de Wilcoxon	494,500
Estadístic de prova	458,500
Error estàndard	83,857
Estadístic de prova estandarditzat	0,078
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,938

**Figura 78**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap a la diversitat en la variable Titularitat del Centre, Clúster 4*



En la gràfica que es plasma en la Figura 78, es pot apreciar que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap a la diversitat* està molt pròxim en les respostes de tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 60,94 i en els concertats és de 61,81. Això indica que les respostes es concentren en els mateixos valors tant en centres públics com concertats,

situant-se en valors alts, amb la qual cosa el professorat mostra una opinió molt favorable respecte a la diversitat i inclusió educativa, com ocorre en la dimensió *Atenció*.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 132 s'observa que les diferències no són significatives.

### **Taula 132**

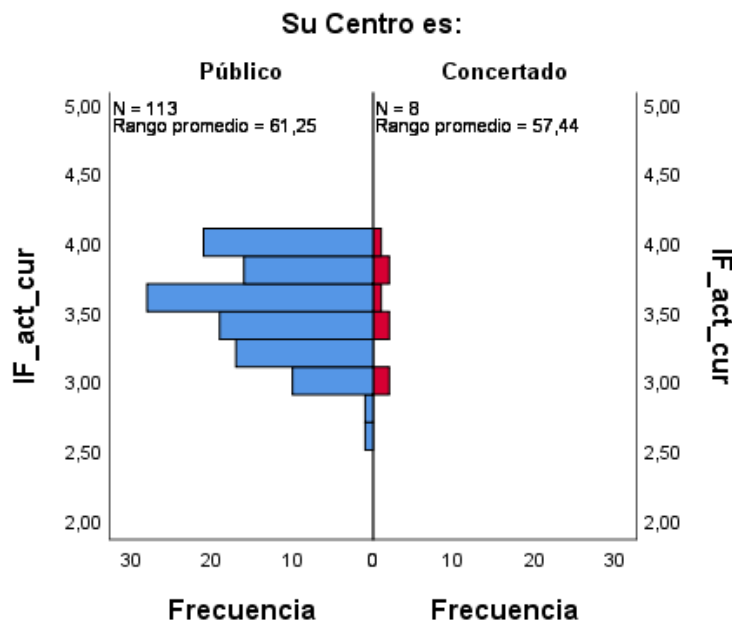
*IF\_Act\_cur segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	121
U de Mann-Whitney	423,500
W de Wilcoxon	459,500
Estadístic de prova	423,500
Error estàndard	94,323
Estadístic de prova estandarditzat	-0,302
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,763

En la gràfica que es plasma en la Figura 79, es pot apreciar que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap al currículum* està pròxim en les respostes de tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 61,25 i en els concertats és de 57,44. Això indica que les respostes es concentren en els mateixos valors tant en centres públics com concertats, distribuint-se en un marge molt ampli, amb la qual cosa el professorat mostra una opinió molt dispar respecte a l'*Actitud cap al currículum*, encara que sempre per damunt de la mitjana.

**Figura 79**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al currículum en la variable Titularitat del Centre, Clúster 4*



Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 133 s'observa que les diferències no són significatives.

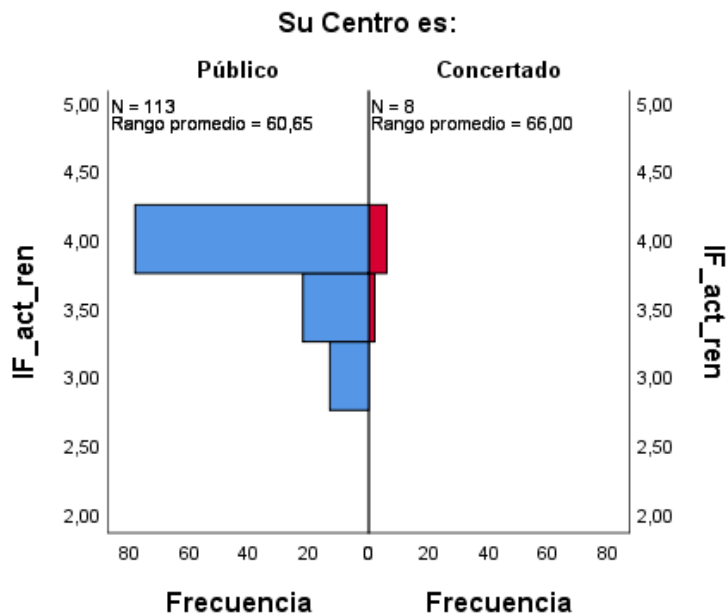
**Taula 133**

*IF\_Act\_ren segons Titularitat. Resum de prova U de Mann-Whitney de mostres independents*

N total	121
U de Mann-Whitney	492,000
W de Wilcoxon	528,000
Estadístic de prova	492,000
Error estàndard	77,673
Estadístic de prova estandarditzat	0,515
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,607

**Figura 80**

*Resultats de la Prova U de Mann-Whitney per a la dimensió Actitud cap al rendiment en la variable Titularitat del Centre, Clúster 4*



En la gràfica que es mostra en la Figura 80, es pot apreciar que el rang mitjà en la dimensió *Actitud cap al rendiment* està pròxim en les respostes de tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 60,65 i en els concertats és de 66,00. Això indica que les respostes es concentren en els mateixos valors tant en centres públics com concertats, predominant les valoracions molt favorables, amb la qual cosa la percepció majoritària del professorat és que les accions respecte al rendiment sí que són generalment inclusives, és a dir, respectuoses amb la diversitat.

### **7.3.3. Diferències per context en el qual se situa el centre**

Les dades resultants de la Prova H de Kruskal-Wallis per a mostres independents respecte a si hi ha diferències segons el context (tipus de població) on se situa el centre educatiu, per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, en el Clúster 1 es mostren en la Taula 134.

**Taula 134***Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,175	Conserve la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,076	Conserve la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,362	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,532	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,022	Rebutge la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.

De les dades es desprèn que en les sub-escala *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al currículum* no hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu (segons tipus de població) en les respostes del professorat enquestat, per al Clúster 1, amb la qual cosa s'accepta la hipòtesi nul·la. No obstant això, en la sub-escala *Actitud cap al rendiment*, sí s'han trobat diferències significatives i per tant es rebutja la hipòtesi nul·la que en els diferents contextos es distribueixen de manera semblant en les dimensions esmentades (valors per davall de 0,050).

Respecte a la dimensió *Recursos* en la Taula 135 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu, amb un nivell de significació de 0,175 (per damunt de 0,050).

**Taula 135**

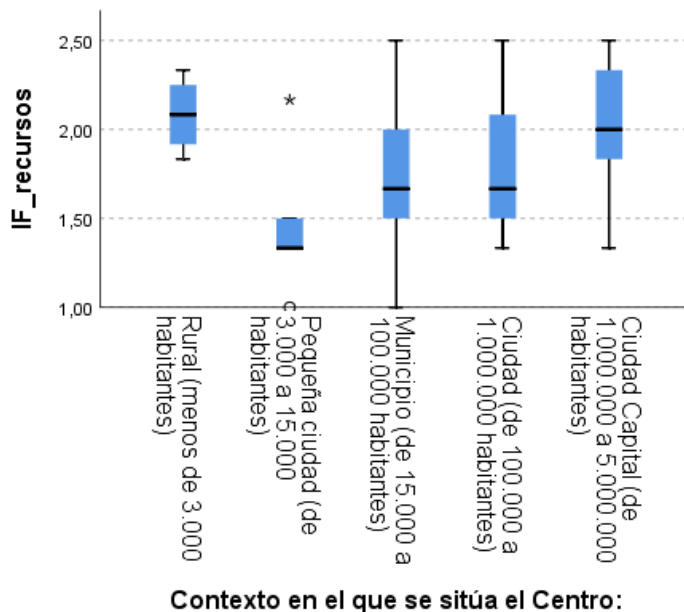
*IF\_Recursos entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

N total	33
Estadístic de prova	6,341 <sup>a,b</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,175

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.  
 b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

**Figura 81**

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Recursos en el Clúster 1*



Així, en la Taula 135 i en la Figura 81 s'aprecia que en la sub-escala *Recursos*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,175 (superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que els centres educatius situats en la Xicoteta Ciutat (de 3000 a 1500 habitants) són els que mostren una valoració més baixa.

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 136 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

### **Taula 136**

*IF\_Atenció entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

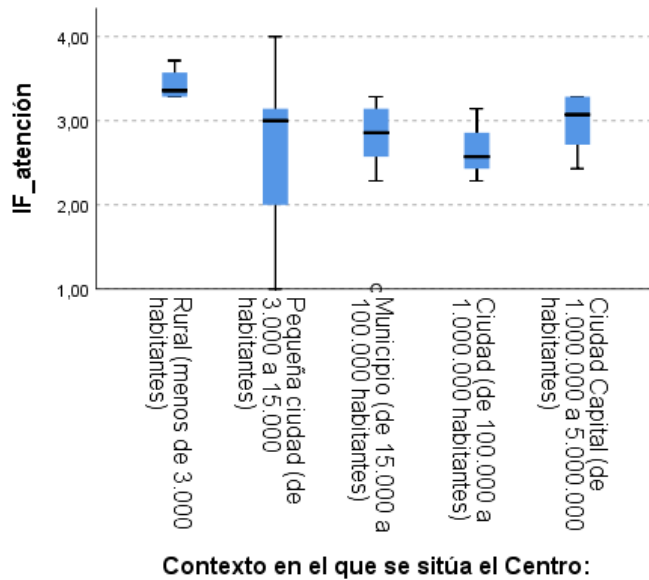
N total	33
Estadístic de prova	8,463 <sup>a,b</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,076

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.  
b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.



**Figura 82**

Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Atenció en el Clúster 1



Així, en la Taula 136 i en la Figura 82 s'aprecia que en la sub-escala *Atenció*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,076 (superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que els centres educatius situats en l'Àmbit Rural (< 3000 hab.) són els que mostren una valoració més favorable.

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 137 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

**Taula 137**

*IF\_Act\_div entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

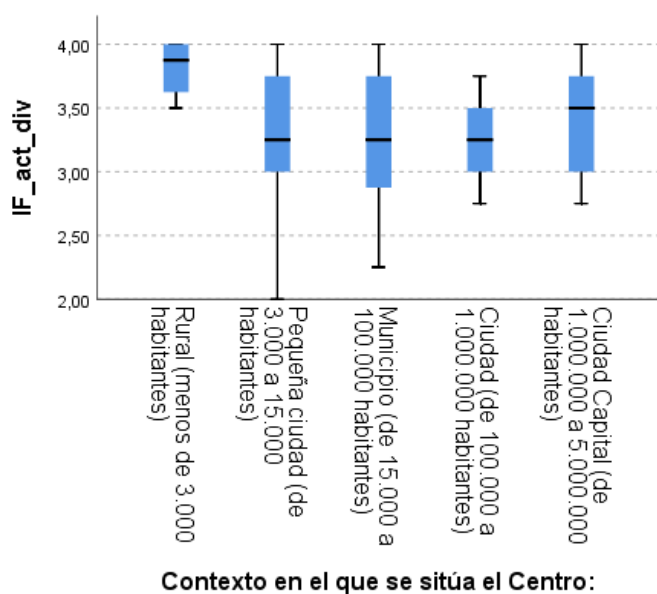
N total	33
Estadístic de prova	4,337 <sup>a,b</sup> .
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,362

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

**Figura 83**

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Actitud cap a la diversitat en el Clúster 1*



Així, en la Taula 137 i en la Figura 83 s'aprecia que en la sub-escala *Actitud cap a la diversitat*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,362 (superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic (Figura 80) s'observa que els centres educatius situats en l'Àmbit Rural (< 3000 habitants) són els que mostren una valoració més favorable.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 138 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

**Taula 138**

*IF\_Act\_cur entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

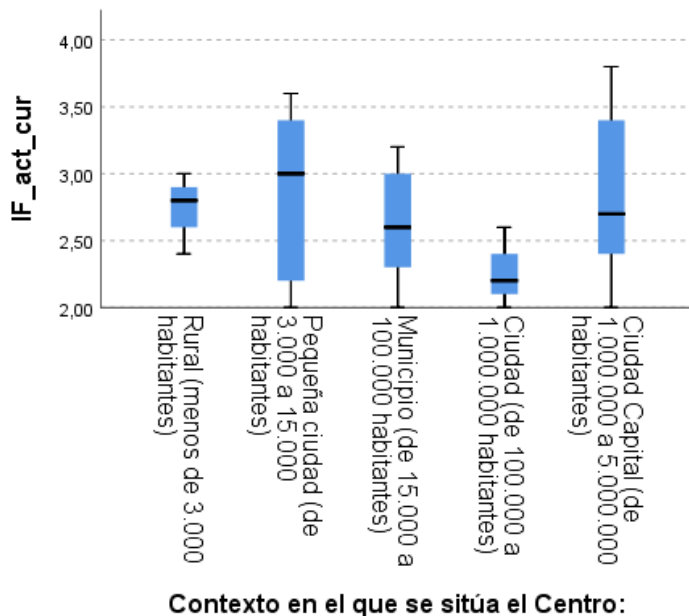
N total	33
Estadístic de prova	3,156 <sup>a,b</sup> .
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,532

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

**Figura 84**

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu, per a la sub-escala Actitud cap al currículum en el Clúster 1*



Així, en la Taula 138 i en la Figura 84 s'aprecia que en la sub-escala *Actitud cap al currículum*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,532 (superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que els centres educatius situats a la Ciutat (de 100 mil a 1 milió d'habitants) són els que mostren una valoració més desfavorable.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 139 s'aprecia que sí que hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

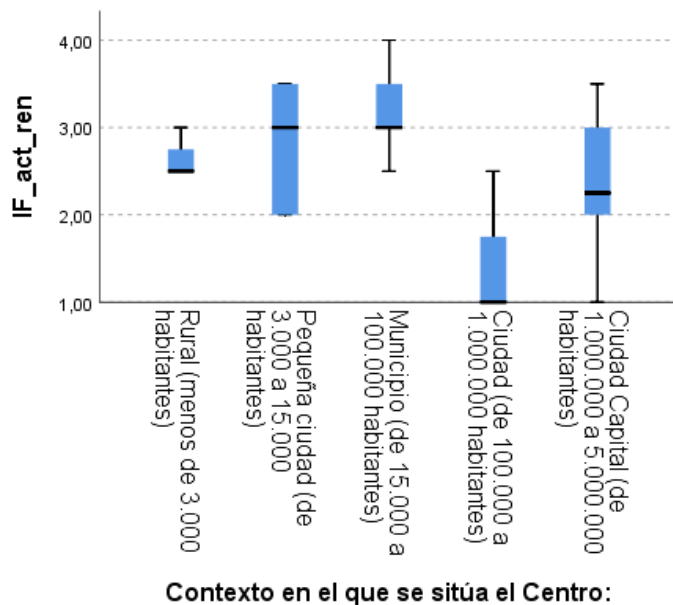
### **Taula 139**

*IF\_Act\_ren entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

N total	33
Estadístic de prova	11,415 <sup>a</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,022
a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.	

**Figura 85**

Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al rendiment en el Clúster 1



En la Figura 85 s'aprecia que, depenent del tipus de població, en la sub-escala *Actitud cap al rendiment*, sí que hi ha diferències. En el gràfic s'observa que la valoració és menys favorable a la Ciutat (entre 100 mil i 1 milió d'habitants.); els centres educatius situats en la Capital (>1 milió d'habitants), la Xicoteta Ciutat (de 3 mil a 15 mil hab.) i l'Àmbit Rural (< 3 mil habitants) mostren una valoració intermèdia, i els centres situats en el Municipi (entre 15 mil i 100 mil habitants) són els que mostren una valoració més elevada.

En la Taula 140 es mostren els resultats de comparar per parelles el tipus de població (context) en la dimensió *Actitud cap al rendiment*, ja que les diferències sí que són significatives. Es tracta d'esbrinar on es troben aquestes diferències.

**Taula 140***Comparacions per parelles de Context en el qual se situa el Centre*

Mostra 1 - Mostra 2	Estadístic de prova	Desv. Error	Desv. Estadístic de prova	Sig.	Sig. ajustada <sup>a</sup>
Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) - Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)	-6,833	6,689	-1,022	0,307	1,000
Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) - Rural (menys de 3.000 habitants)	8,458	7,225	1,171	0,242	1,000
Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) - Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)	12,033	6,908	1,742	0,082	0,815
Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) - Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	17,033	5,983	2,847	0,004	0,044
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) - Rural (menys de 3.000 habitants)	1,625	6,106	0,266	0,790	1,000
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)	5,200	5,728	0,908	0,364	1,000
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	10,200	4,569	2,232	0,026	0,256
Rural (menys de 3.000 habitants)-Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)	-3,575	6,346	-0,563	0,573	1,000
Rural (menys de 3.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	-8,575	5,323	-1,611	0,107	1,000
Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants) - Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	-5,000	4,885	-1,024	0,306	1,000

Cada fila prova la hipòtesi nul·la que les distribucions de la Mostra 1 i la Mostra 2 són iguals. Es visualitzen les significacions asimptòtiques (proves bilaterals). El nivell de significació és de 0,05.

a. Els valors de significació s'han ajustat mitjançant la correcció Bonferroni per a diverses proves.

**Figura 86**

*Resultats de les comparacions per parelles segons el context on se situa el centre educatiu, en la Sub-escala Actitud cap al rendiment, per al Clúster 1*



Cada nodo muestra el rango promedio de la muestra de Contexto en el que se sitúa el Centro.

Tant en la Taula 140 com en la Figura 86, s'observa que no hi ha diferències significatives si es comparen Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) - Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants), la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) - Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants), la Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) - Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants), la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) - Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants), Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants), Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants)-Xicoteta Ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants), l'Àmbit Rural (menys de 3.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants), la Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants) - Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants). En canvi, les diferències sí que són significatives quan es compara Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) - Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants) i Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) -

Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants), sent el seu nivell de significació per davall de 0,050.

Les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents respecte a si hi ha diferències segons el context (tipus de població) on se situa el centre educatiu, per a les cinc dimensions de l'escala d'IF , en el Clúster 2 es mostren en la Taula 141.

### Taula 141

#### *Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,406	Conserve la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,300	Conserve la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,787	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,900	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,929	Conserve la hipòtesi nul·la.
Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de ,050.				

De les dades es desprèn que en totes les dimensions de l'escala d'IF (*Recursos, Atenció, Actitud cap a la diversitat, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*) no hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu (segons



tipus de població) en les respostes del professorat enquestat, per al Clúster 2, amb la qual cosa s'accepta la hipòtesi nul·la, ja que tots els valors estan per damunt de 0,050.

Respecte a la dimensió *Recursos* en la Taula 142 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu, amb un nivell de significació de 0,406 (per damunt de 0,050).

**Taula 142**

*IF\_Recursos entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

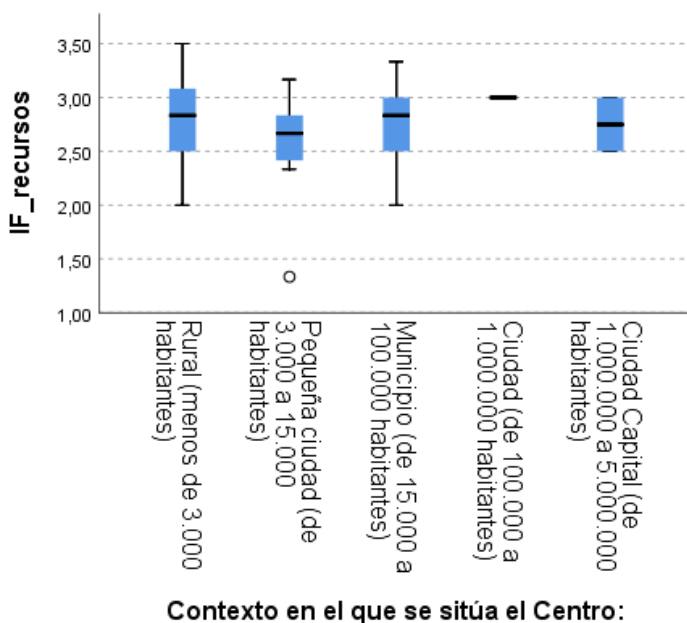
N total	57
Estadístic de prova	3,998 <sup>a,b</sup> .
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,406

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

**Figura 87**

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Recursos en el Clúster 2*



En la Taula 142 i en la Figura 87 s'aprecia que en la sub-escala *Recursos*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,406 (superior a 0,050). Es pot apreciar que les valoracions són similars en els diferents contextos on se situen els centres educatius

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 143 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

### Taula 143

*IF\_Atenció entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

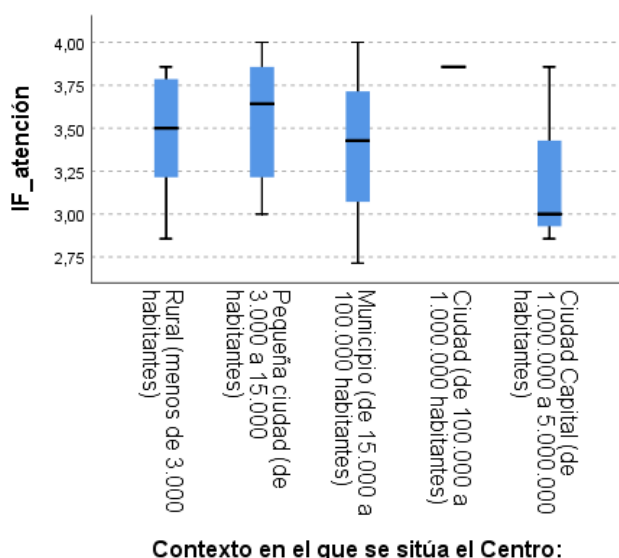
N total	57
Estadístic de prova	4,879 <sup>a,b</sup> .
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,300

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

### Figura 88

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Atenció en el Clúster 2*



En la Taula 143 i en la Figura 88 s'aprecia que en la sub-escala *Atenció*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,300 (superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que en els diferents contextos les valoracions sempre estan per damunt de la mitjana.

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 144 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

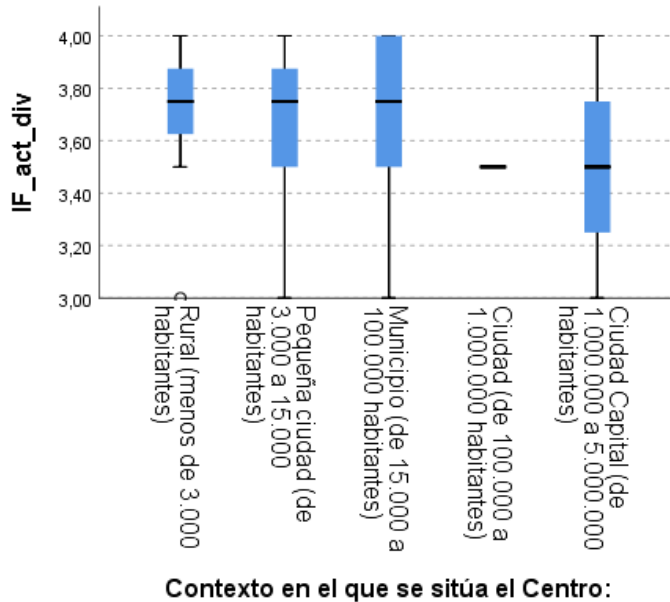
#### **Taula 144**

*IF\_Act\_div entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

N total	57
Estadístic de prova	1,723 <sup>a,b</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,787
a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.	
b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.	

**Figura 89**

Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala *Actitud cap a la diversitat* en el Clúster 2



En la Taula 144 i en la Figura 89 s'aprecia que en la sub-escala *Actitud cap a la diversitat*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,787 (molt superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que en els diferents contextos la valoració és favorable, per damunt de la mitjana.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 145 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

**Taula 145**

*IF\_Act\_cur entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

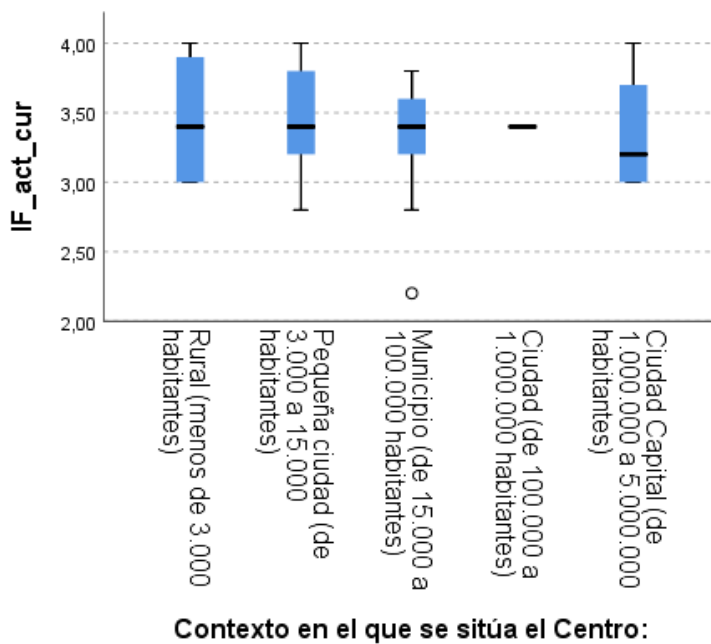
N total	57
Estadístic de prova	1,064 <sup>a,b</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,900

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

**Figura 90**

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al currículum en el Clúster 2*



En la Taula 145 i en la Figura 90 s'aprecia que en la sub-escala *Actitud cap al currículum*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,900 (molt superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que en els diferents contextos la valoració és favorable, per damunt de la mitjana.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 146 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu, per al Clúster 2.

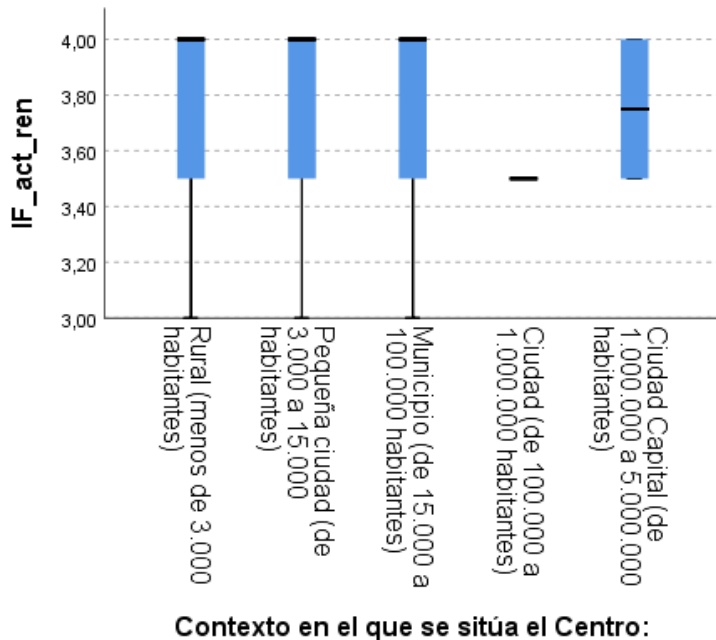
### **Taula 146**

*IF\_Act\_ren entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

N total	57
Estadístic de prova	0,865 <sup>a,b</sup> .
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,929
a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.	
b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.	

**Figura 91**

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al rendiment en el Clúster 2*



En la Taula 146 i en la Figura 91 s'aprecia que en la sub-escala *Actitud cap al rendiment*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,900 (molt superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que en els diferents contextos la valoració és molt favorable, amb el que per al Clúster 2, el professorat dels centres educatius situats en els diferents contextos mostra una valoració molt positiva respecte a l'actitud inclusiva per a valorar el rendiment de l'alumnat.

Les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents respecte a si hi ha diferències segons el context (tipus de població) on se situa el centre educatiu, per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, en el Clúster 3 es mostren en la Taula 147.

**Taula 147***Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,170	Conserve la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,177	Conserve la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,828	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,168	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,805	Conserve la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.

De les dades es desprèn que en totes les sub-escalaes *de la IF (Recursos, Atenció, Actitud cap a la diversitat, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment)* no hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu (segons tipus de població) en les respostes del professorat enquestat, per al Clúster 3, amb la qual cosa s'accepta la hipòtesi nul·la, ja que tots els valors estan per damunt de 0,050.



Respecte a la dimensió *Recursos* en la Taula 148 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu, amb un nivell de significació de 0,170 (per damunt de 0,050).

**Taula 148**

*IF\_Recursos entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

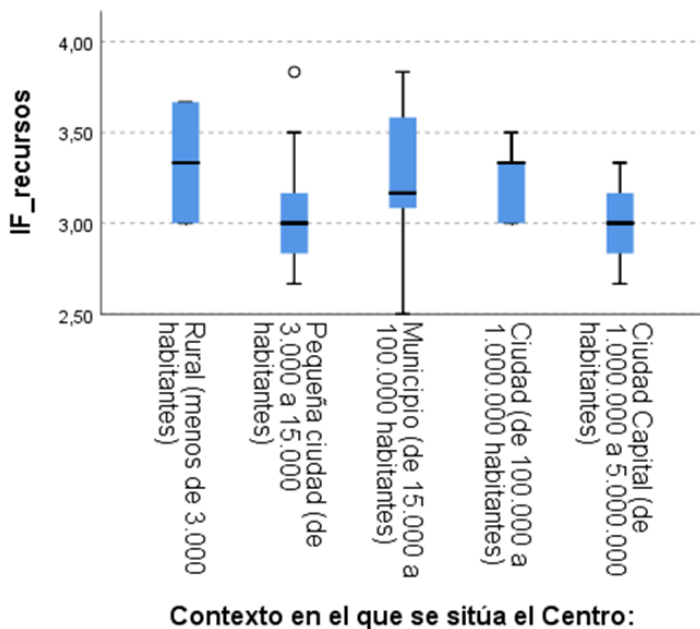
N total	66
Estadístic de prova	6,419 <sup>a,b</sup> .
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,170

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

**Figura 92**

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Recursos en el Clúster 3*



En la Taula 148 i en la Figura 92 s'aprecia que en la sub-escala *Recursos*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,170 (superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que les valoracions més baixes es troben en la Capital i en la Xicoteta Ciutat.

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 149 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu, per al Clúster 3.

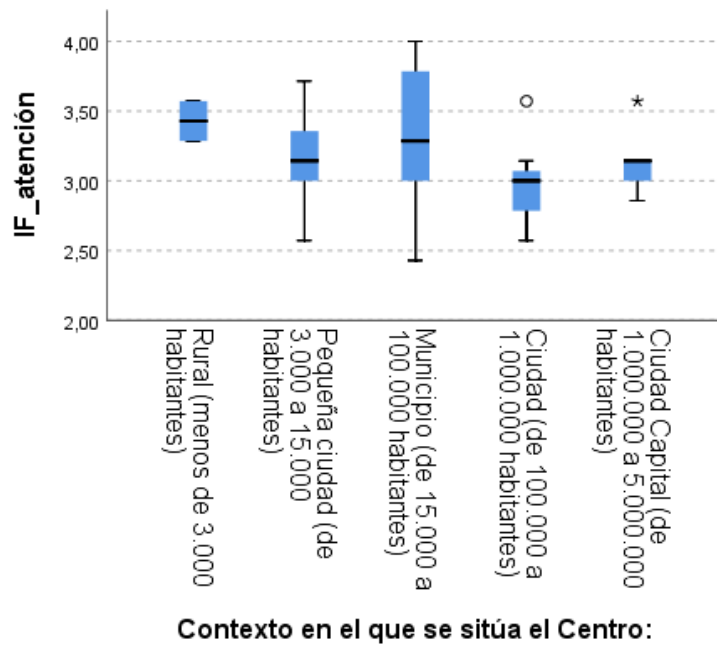
### **Taula 149**

*IF Atenció entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

N total	66
Estadístic de prova	6,313 <sup>a,b</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,177
a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.	
b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.	

**Figura 93**

Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Atenció en el Clúster 3



En la Taula 149 i en la Figura 93 s'aprecia que en la sub-escala *Atenció*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,177 (superior a 0,050). Així mateix, en el gràfic s'observa que és en el Municipio on les valoracions són més favorables.

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 150 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

### Taula 150

*IF\_Act\_div entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

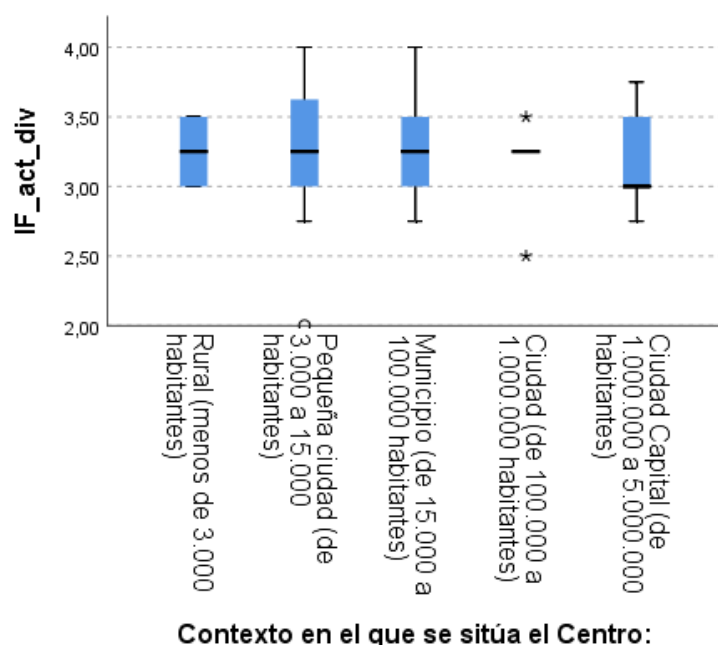
N total	66
Estadístic de prova	1,495 <sup>a,b</sup> .
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,828

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

### Figura 94

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap a la diversitat en el Clúster 3*



En la Taula 150 i en la Figura 94 s'aprecia que en la sub-escala *Actitud cap a la diversitat*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,828 (molt superior a 0,050). A més, en el gràfic s'observa que a excepció de la Ciutat (el que està vinculat a l'escàs nombre de subjectes de centres de Ciutat), tant la Capital, com el Municipi, la Xicoteta Ciutat i l'Àmbit Rural, les valoracions es distribueixen en el mateix rang, entre 3 i 3,5, sempre per damunt de la mitjana.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 151 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

### **Taula 151**

*IF\_Act\_cur entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

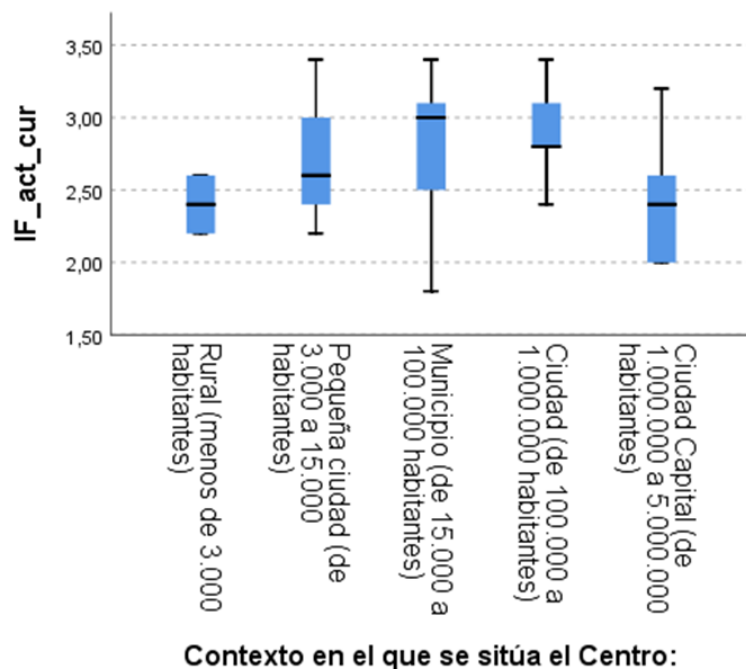
N total	66
Estadístic de prova	6,454 <sup>a,b</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,168

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

**Figura 95**

Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al currículum en el Clúster 3



En la Taula 151 i en la Figura 95 s'aprecia que en la sub-escala *Actitud cap al currículum*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,168 (superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que és en la Capital on s'emeten respostes més desfavorables.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 152 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

**Taula 152**

*IF\_Act\_ren entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

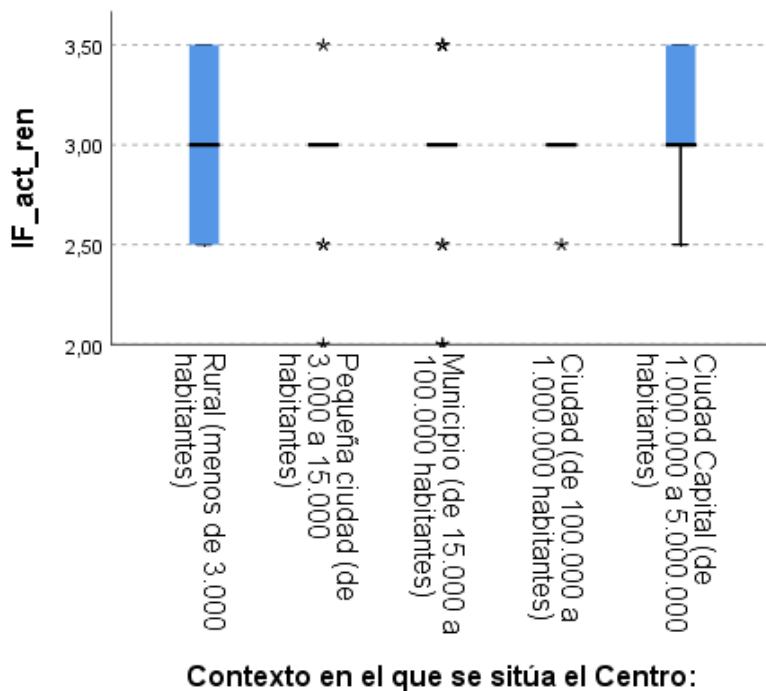
N total	66
Estadístic de prova	1,621 <sup>a,b</sup> .
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,805

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

**Figura 96**

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al currículum en el Clúster 3*



En la Taula 152 i en la Figura 93 s'aprecia que en la sub-escala *Actitud cap al rendiment*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,805 (molt superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que les valoracions se situen en el rang 2,5 i 3,5. Com pot observar-se, bàsicament s'inclouen subjectes de l'Àmbit Rural i de Capital en aquest conglomerat subjectes que ofereixen puntuacions en aquesta dimensió.

Les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents respecte a si hi ha diferències segons el context (tipus de població) on se situa el centre educatiu, per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, en el Clúster 4 es mostren en la Taula 153.

### Taula 153

#### *Resum de contrastos d'hipòtesis*

	Hipòtesi nul·la	Prova	Sig.	Decisió
1	La distribució d'IF_recursos és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,917	Conserve la hipòtesi nul·la.
2	La distribució d'IF_atenció és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,045	Rebutge la hipòtesi nul·la.
3	La distribució d'IF_act_div és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,185	Conserve la hipòtesi nul·la.
4	La distribució d'IF_act_cur és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,225	Conserve la hipòtesi nul·la.
5	La distribució d'IF_act_ren és la mateixa entre categories de Context en el qual se situa el Centre:	Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents	0,565	Conserve la hipòtesi nul·la.

Es mostren significacions asimptòtiques. El nivell de significació és de 0,050.



De les dades es desprèn que en les dimensions de l'escala d'Inclusivitat funcional com ara *Recursos*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*, no hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu (segons tipus de població) en les respostes del professorat enquestat, per al Clúster 4, amb la qual cosa s'accepta la hipòtesi nul·la, ja que tots els valors estan per damunt de 0,050. No obstant això, per a la sub-escala *Atenció* el nivell de significació és de 0,045 (per davall del límit fixat en 0,050), amb la qual cosa es rebutja la hipòtesi nul·la, la qual cosa significa que els valors no es distribueixen de manera semblant en aquesta dimensió per als centres situats en diferents contextos.

Respecte a la dimensió *Recursos* en la Taula 154 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu, amb un nivell de significació de 0,917 (molt per damunt de 0,050).

#### **Taula 154**

*IF\_Recursos entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

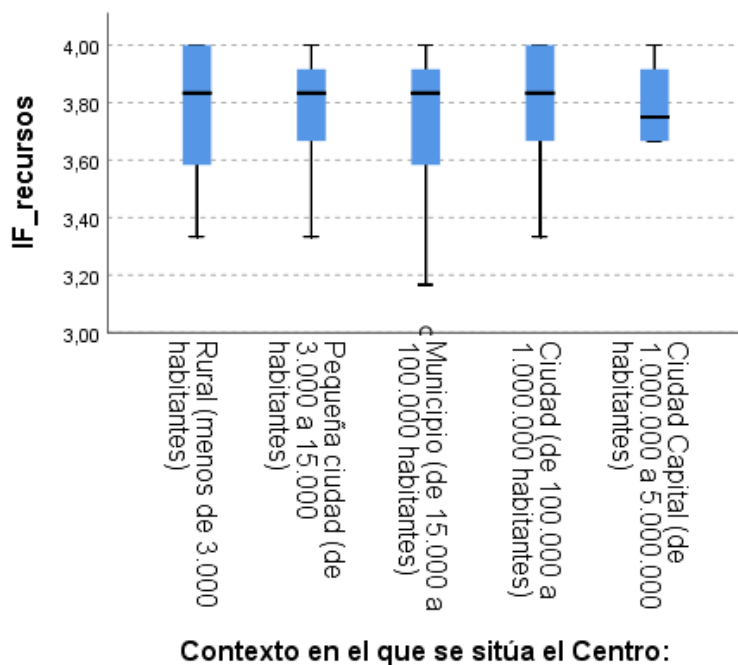
N total	119
Estadístic de prova	0,954 <sup>a,b</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,917

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

**Figura 97**

Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Recursos en el Clúster 4



En la Taula 154 i en la Figura 97 s'aprecia que en la sub-escala *Recursos*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,917 (molt superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que les valoracions es distribueixen entre 3,60 i 4, sent molt favorables quant als recursos destinats a la inclusió.

Respecte a la dimensió *Atenció*, en la Taula 155 s'aprecia que sí que hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu, per al Clúster 4.

**Taula 155**

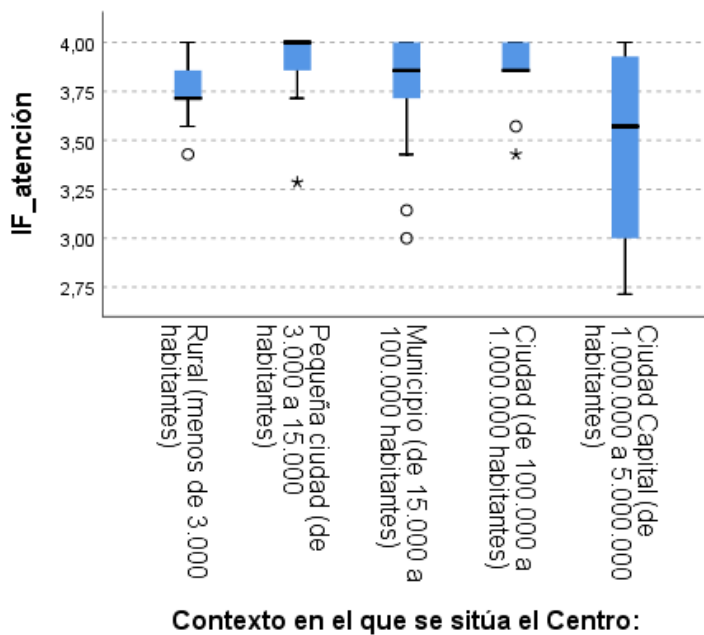
*IF\_Atenció entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

N total	119
Estadístic de prova	9,764 <sup>a</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,045

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

**Figura 98**

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Atenció en el Clúster 4*



En la Taula 155 i en la Figura 98 s'aprecia que, depenent el tipus de població on se situa el centre educatiu, en la sub-escala *Atenció*, per al Clúster 4 sí que hi ha diferències significatives. En el gràfic es destaca que la valoració realitzada en els centres situats en la Capital (entre 100 mil i 1 milió d'habitants) és molt més dispersa i oscil·la entre 3 i 4. En la resta de contextos, les valoracions es mouen entre 3,75 i 4.

En la Taula 156 es mostren els resultats de comparar per parelles el tipus de població (context) en la dimensió *Atenció*, ja que les diferències sí que són significatives.

Es tracta d'esbrinar on es troben aquestes diferències.

### Taula 156

#### *Comparacions per parelles de Context en el qual se situa el Centre*

Mostra 1 - Mostra 2	Estadístic de prova	Desv. Error	Desv. Estadístic de prova	Sig.	Sig. ajustada <sup>a</sup>
Rural (menys de 3.000 habitants) - Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)	-0,114	19,162	-0,006	0,995	1,000
Rural (menys de 3.000 habitants) - Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	-21,844	10,596	-2,061	0,039	0,393
Rural (menys de 3.000 habitants) - Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)	-23,514	14,340	-1,640	0,101	1,000
Rural (menys de 3.000 habitants)-Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)	-35,179	12,434	-2,829	0,005	0,047
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)	21,730	16,841	1,290	0,197	1,000
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)	23,400	19,416	1,205	0,228	1,000
Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)	35,066	18,054	1,942	0,052	0,521
Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)-Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)	-1,670	11,049	-0,151	0,880	1,000
Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants)-Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)	13,336	8,429	1,582	0,114	1,000

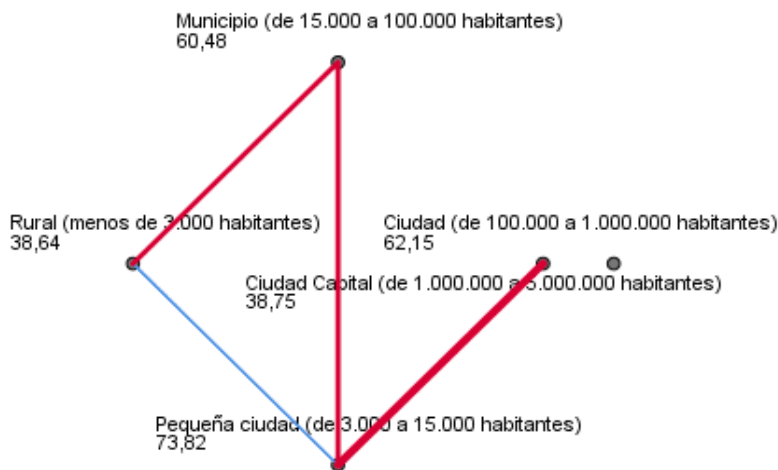
Mostra 1 - Mostra 2	Estadístic de prova	Desv. Error	Desv. Estadístic de prova	Sig.	Sig. ajustada <sup>a</sup>
Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants)-Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants)	11,666	12,822	0,910	0,363	1,000

Cada fila prova la hipòtesi nul·la que les distribucions de la Mostra 1 i la Mostra 2 són iguals. Es visualitzen les significacions asimptòtiques (proves bilaterals). El nivell de significació és de 0,05.

a. Els valors de significació s'han ajustat mitjançant la correcció Bonferroni per a diverses proves.

### **Figura 99**

*Resultats de les comparacions per parelles segons el Context on se situa el centre educatiu en la sub-escala Atenció, per al Clúster 4*



Cada nodo muestra el rango promedio de la muestra de Contexto en el que se sitúa el Centro..

Tant en la Taula 156 com en la Figura 99, s'observa que les diferències en el nivell de significació es troben quan es compara l'Àmbit rural (menys de 3.000 habitants) - Municipio (de 15.000 a 100.000 habitants), l'Àmbit rural (menys de 3.000 habitants)-Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants) i la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants), estant el seu nivell de significació per davall de 0,050.

Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, en la Taula 157 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

### Taula 157

*IF\_Act\_div entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

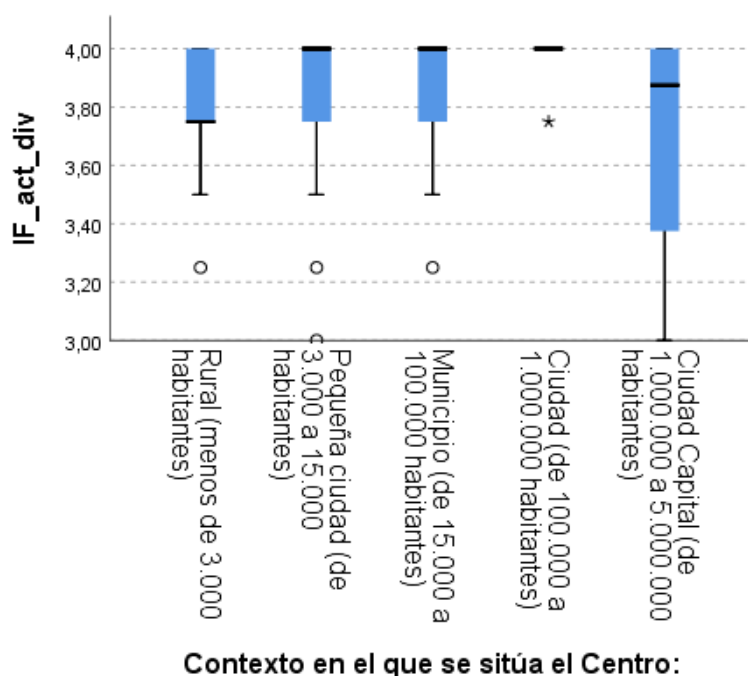
N total	119
Estadístic de prova	6,195 <sup>a,b</sup> .
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,185

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

### Figura 100

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap a la diversitat en el Clúster 4*



En la Taula 157 i en la Figura 100 s'aprecia que en la sub-escala *Actitud cap a la diversitat*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,185 (superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que en els diferents contextos la valoració és molt favorable, sempre per damunt de la mitjana i aproximant-se al valor màxim.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, en la Taula 158 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu.

### **Taula 158**

*IF\_Act\_cur entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

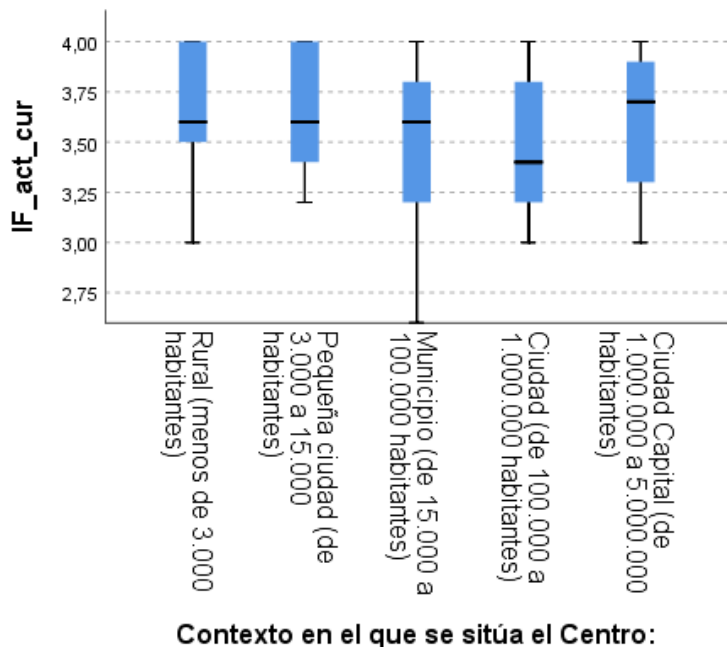
N total	119
Estadístic de prova	5,671 <sup>a,b</sup>
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,225

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

**Figura 101**

Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala *Actitud cap al currículum* en el Clúster 4



En la Taula 158 i en la Figura 101 s'aprecia que en la sub-escala *Actitud cap al currículum*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,225 (superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que en els diferents contextos la valoració és favorable, molt per damunt de la mitjana.

Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en la Taula 159 s'aprecia que no hi ha diferències significatives per tipus de població (context) en el qual se situa el centre educatiu, per al Clúster 2.



**Taula 159**

*IF\_A ct\_ren entre Context en el qual se situa el Centre. Resum de prova Kruskal-Wallis de mostres independents*

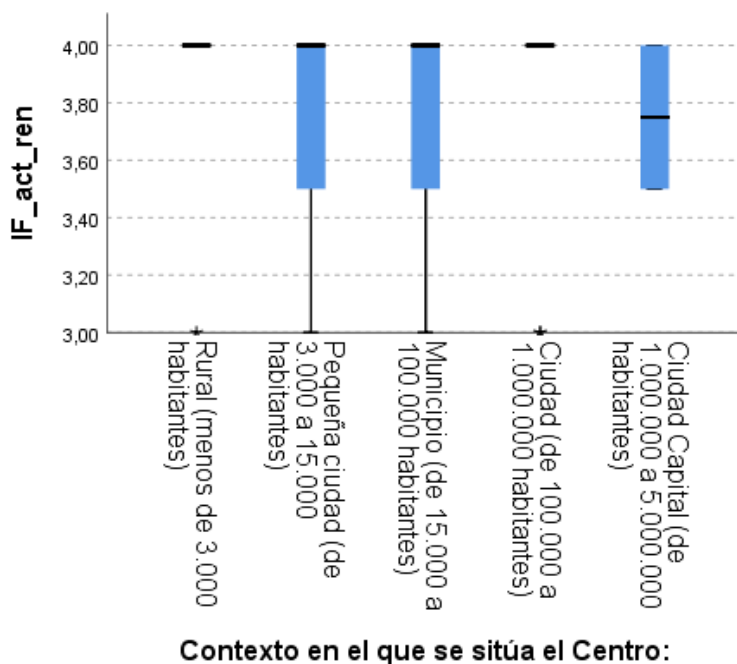
N total	119
Estadístic de prova	2,954 <sup>a,b</sup> .
Grau de llibertat	4
Sig. asimptòtica (prova bilateral)	0,565

a. Les estadístiques de prova s'ajusten per a empats.

b. No es realitzen múltiples comparacions perquè la prova global no mostra diferències significatives en les mostres.

**Figura 102**

*Resultats de la prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents segons el Context on se situa el centre educatiu per a la sub-escala Actitud cap al rendiment en el Clúster 4*



En la Taula 159 i en la Figura 102 s'aprecia que en la sub-escala *Actitud cap al rendiment*, no hi ha diferències significatives, ja que per a la Prova Kruskal-Wallis, el resultat és 0,565 (molt superior a 0,050). Amb tot, en el gràfic s'observa que en els diferents contextos la valoració és molt favorable, amb el que per al Clúster 4, el

professorat dels centres educatius situats en els diferents contextos mostra una valoració molt positiva respecte a l'actitud inclusiva per a valorar el rendiment de l'alumnat.

#### **7.3.4. Correlació entre IF i les variables: anys d'experiència docent i anys treballats en el centre**

En el següent apartat s'analitza la relació entre la variable demogràfica *Anys d'experiència docent* i la IF i la relació entre la variable demogràfica *Anys treballats en el centre actual* i la IF. Per a això s'aplica el coeficient de correlació de Pearson, que oscil·la entre + 1 i - 1, sent 0 l'absència de relació, per als 4 Clústers diferenciats.

En la Taula 160 es mostra la correlació de les variables demogràfiques *Anys d'experiència docent* i *Anys treballats en el centre actual*, amb les cinc dimensions de l'escala d'IF, per al Clúster 1.

#### **Taula 160**

*Correlacions entre les variables demogràfiques Anys d'experiència docent i Anys treballats en el centre actual respecte a l'escala d'IF en el Clúster 1*

		Indique el nombre d'anys que porta treballant en la seua professió	Indique el nombre d'anys que porta treballant en el seu centre actual
IF_recursos	Correlació de Pearson	0,518**	0,227
	Sig. (bilateral)	0,002	0,205
	N	33	33
IF_atenció	Correlació de Pearson	0,103	0,140
	Sig. (bilateral)	0,568	0,438
	N	33	33
IF_act_div	Correlació de Pearson	0,154	0,156
	Sig. (bilateral)	0,394	0,385
	N	33	33
IF_act_cur	Correlació de Pearson	-0,002	0,127
	Sig. (bilateral)	0,990	0,481
	N	33	33

IF_act_ren	Correlació de Pearson	0,042	-0,134
	Sig. (bilateral)	0,817	0,458
	N	33	33

\*\* La correlació és significativa en el nivell 0,01 (bilateral).  
 \* La correlació és significativa en el nivell 0,05 (bilateral).

Les dades indiquen que en el cas de la variable *Anys d'experiència docent* hi ha una relació mitjana amb la dimensió *Recursos* ( $r= 0,518$ ), encara que, no és significativa; respecte a la dimensió *Atenció* ( $r= 0,103$ ) i *Actitud cap a la diversitat* ( $r=0,154$ ), la relació és baixa però significativa. En el cas de la dimensió *Actitud cap al currículum* ( $r= 0,042$ ) i *Actitud cap al rendiment* no hi ha relació entre els anys d'experiència i l'actitud del professorat.

En el cas de la relació entre la variable *Anys treballats en el centre actual*, les dades revelen una relació mig baixa amb la dimensió *Recursos* ( $r= 0,227$ ) i una relació baixa amb la dimensió *Atenció* ( $r= 0,140$ ), amb la dimensió *Actitud cap a la diversitat* ( $r= 0,156$ ) i amb l'*Actitud cap al currículum* ( $r=0,127$ ). En el cas de la relació entre els anys en el centre actual amb la variable *Actitud cap al rendiment* ( $r=-0,134$ ), és baixa i inversa. En tots els casos sí que hi ha rellevància.

Així doncs, tant en la variable *Anys d'experiència docent*, com en *els Anys en el centre actual*, no s'aprecia una correlació amb la IF. És a dir, no és cert que, a més experiència, major o menor implicació amb la Inclusió i tampoc que a més anys d'estabilitat, major o menor predisposició cap a la inclusió.

En la Taula 161 es mostra la correlació de les variables demogràfiques *Anys d'experiència docent* i *Anys treballats en el centre actual*, amb les cinc dimensions de l'escala d'IF, per al Clúster 2.

**Taula 161**

*Correlacions entre les variables demogràfiques Anys d'experiència docent i Anys treballats en el centre actual respecte a l'escala d'IF, en el Clúster 2.*

		Indique el nombre d'anys que porta treballant en la seua professió:	Indique el nombre d'anys que porta treballant en el seu Centre actual:
IF_recursos	Correlació de Pearson	0,000	-0,084
	Sig. (bilateral)	0,998	0,537
	N	58	56
IF_atenció	Correlació de Pearson	0,010	-0,024
	Sig. (bilateral)	0,942	0,861
	N	58	56
IF_act_div	Correlació de Pearson	0,232	0,214
	Sig. (bilateral)	0,079	0,114
	N	58	56
IF_act_cur	Correlació de Pearson	0,055	0,127
	Sig. (bilateral)	0,681	0,351
	N	58	56
IF_act_ren	Correlació de Pearson	-0,046	-0,194
	Sig. (bilateral)	0,732	0,153
	N	58	56

\*\* La correlació és significativa en el nivell 0,01 (bilateral).

\* La correlació és significativa en el nivell 0,05 (bilateral).

Les dades indiquen que en el cas de la variable *Anys d'experiència docent* hi ha una relació nul·la amb la dimensió *Recursos* ( $r= 0,000$ ), amb la dimensió *Atenció* ( $r= 0,010$ ), amb la dimensió *Actitud cap al currículum* ( $r=0,055$ ) i amb la dimensió *Actitud cap al rendiment* ( $r= -0,046$ ), sent el nivell de significació correcte. Això indica que no hi ha relació entre els anys d'experiència i la implicació del professorat amb la IF. La correlació amb la dimensió *Actitud cap a la diversitat* ( $r=0,232$ ) és mitjà.

En el cas de la relació entre la variable *Anys treballats en el centre actual*, les dades revelen una relació nul·la amb la dimensió *Recursos* ( $r=-0,084$ ) i amb la dimensió *Atenció* ( $r=-0,024$ ) (amb un nivell correcte de significació); amb la dimensió *Actitud cap*

a la diversitat ( $r= 0,214$ ) la relació és mig baixa i amb les sub-escales *Actitud cap al currículum* ( $r=0,127$ ) i *Actitud cap al rendiment* ( $r=-0,194$ ), la relació és baixa, i en aquesta última, inversa. En tots els casos sí que hi ha rellevància.

Per tant, per al professorat agrupat en el Clúster 2, o no hi ha una relació entre els anys d'experiència i l'estabilitat en el centre respecte a l'escala d'IF, o aquesta relació és baixa.

En la Taula 162 es mostra la correlació de les variables demogràfiques *Anys d'experiència docent* i *Anys treballats en el centre actual*, amb les cinc dimensions de l'escala d'IF, per al Clúster 3.

Les dades indiquen que en el cas de la variable *Anys d'experiència docent* hi ha una relació nul·la amb la dimensió *Atenció* ( $r= -0,077$ ), amb la dimensió *Actitud cap al currículum* ( $r=-0,067$ ) i amb la dimensió *Actitud cap al rendiment* ( $r= 0,094$ ), sent el nivell de significació correcte. La correlació amb les dimensions *Actitud cap a la diversitat* ( $r=0,141$ ) i *Recursos* ( $r= 0,131$ ) la correlació és baixa.

**Taula 162**

*Correlacions entre les variables demogràfiques Anys d'experiència docent i Anys treballats en el centre actual respecte a l'escala d'IF, en el Clúster 3*

		Indique el nombre d'anys que porta treballant en la seua professió:	Indique el nombre d'anys que porta treballant en el seu Centre actual:
Indique el nombre d'anys que porta treballant en la seua professió:	Correlació de Pearson	1	0,667**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	67	65
Indique el nombre d'anys que porta treballant en el seu Centre actual:	Correlació de Pearson	0,667**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	65	65
IF_recursos	Correlació de Pearson	0,131	-0,085
	Sig. (bilateral)	0,290	0,499
	N	67	65
IF_atenció	Correlació de Pearson	-0,077	-0,035
	Sig. (bilateral)	0,538	0,783
	N	67	65
IF_act_div	Correlació de Pearson	0,269*	0,141
	Sig. (bilateral)	0,028	0,264
	N	67	65
IF_act_cur	Correlació de Pearson	-0,067	-0,100
	Sig. (bilateral)	0,591	0,429
	N	67	65
IF_act_ren	Correlació de Pearson	0,094	0,068
	Sig. (bilateral)	0,448	0,588
	N	67	65

\*\* . La correlació és significativa en el nivell 0,01 (bilateral).

\* . La correlació és significativa en el nivell 0,05 (bilateral).

En el cas de la relació entre la variable *Anys treballats en el centre actual*, les dades revelen una relació nul·la amb les dimensions *Recursos* ( $r=-0,085$ ), *Atenció* ( $r=-0,035$ ) i *Actitud cap al rendiment* ( $r=0,068$ ) (amb un nivell correcte de significació); amb la dimensió *Actitud cap a la diversitat* ( $r=0,214$ ) la relació és baixa i no és significativa.

Amb la sub-escala *Actitud cap al currículum* ( $r=-0,100$ ), la relació és baixa i inversa. En tots els casos sí que hi ha rellevància.

Per tant, per al professorat agrupat en el Clúster 3, no hi ha una relació entre els anys d'experiència i l'estabilitat en el centre respecte a l'escala d'IF.

En la Taula 163 es mostra la correlació de les variables demogràfiques *Anys d'experiència docent* i *Anys treballats en el centre actual*, amb les cinc dimensions de l'escala d'IF, per al Clúster 4.

### **Taula 163**

*Correlacions entre les variables demogràfiques Anys d'experiència docent i Anys treballats en el centre actual respecte a l'escala d'IF, en el Clúster 4*

		Indique el nombre d'anys que porta treballant en la seua professió:	Indique el nombre d'anys que porta treballant en el seu Centre actual:
IF_recursos	Correlació de Pearson	-0,043	-,183*
	Sig. (bilateral)	0,645	0,047
	N	120	118
IF_atenció	Correlació de Pearson	0,112	-0,041
	Sig. (bilateral)	0,221	0,659
	N	120	118
IF_act_div	Correlació de Pearson	0,089	0,172
	Sig. (bilateral)	0,334	0,062
	N	120	118
IF_act_cur	Correlació de Pearson	-,202*	-0,079
	Sig. (bilateral)	0,027	0,396
	N	120	118
IF_act_ren	Correlació de Pearson	-,222*	-,186*
	Sig. (bilateral)	0,015	0,043
	N	120	118

\*\* La correlació és significativa en el nivell 0,01 (bilateral).

\* La correlació és significativa en el nivell 0,05 (bilateral).

Les dades indiquen que en el cas de la variable *Anys d'experiència docent* hi ha una relació nul·la amb les dimensions *Recursos* ( $r=-0,043$ ) i *Actitud cap a la diversitat* ( $r=0,089$ ); amb la dimensió *Atenció* ( $r=0,112$ ), la relació és baixa, i amb les dimensions *Actitud cap al currículum* i amb la dimensió *Actitud cap al rendiment* la correlació no és significativa. Això indica que no hi ha relació (o aquesta és baixa) entre els anys d'experiència i l'opinió del professorat amb la IF.

En el cas de la relació entre la variable *Anys treballats en el centre actual*, les dades revelen una relació nul·la amb les dimensions *Atenció* ( $r=-0,041$ ) i *Actitud cap al currículum* ( $r=-0,049$ ); amb la dimensió *Actitud cap a la diversitat* ( $r=0,172$ ) la relació és baixa. Amb les sub-escala *Recursos* i *Actitud cap al currículum* la correlació no és significativa ( $<0,05$ ).

Per tant, per al professorat agrupat en el Clúster 4, la intensitat de la relació és nul·la o baixa entre els anys d'experiència i l'estabilitat en el centre respecte a l'escala d'IF.

### ***7.3.5. Síntesi i conclusions sobre les diferències en IF per 4 clústers i en funció de variables demogràfiques***

Una vegada agrupada la mostra en 4 conglomerats (clústeres), es procedeix a estudiar el comportament de les diferents variables demogràfiques per a cadascun dels 4 clústers definits com a perfils multivariats de les dimensions que componen l'escala d'IF. Així mateix, s'analitza si, dins de cada conglomerat, es donen diferències en cadascuna de les dimensions en funció de les variables demogràfiques. La finalitat és estudiar quines característiques demogràfiques s'associen als perfils identificats.

La primera variable demogràfica que s'analitza és el *sexe (H/M)*, amb la intenció d'indagar si hi ha diferències o no en la percepció sobre la IF entre dones i homes. Globalment s'observa que no hi ha diferències estadísticament significatives quant al

sexe, segons es pertanga a l'un o l'altre conglomerat. Fins i tot, si s'assumeixen els



subgrups identificats en cada conglomerat i s'estudia, mitjançant proves no paramètriques, si es produeixen diferències en alguna de les dimensions en funció del sexe, generalment tampoc s'observen diferències. D'aquesta manera, especificant els resultats dins de cada conglomerat, podem realitzar les consideracions que presentem a continuació.

Per al Clúster 1, amb una mostra de 33 subjectes, dels quals 21 són dones i 12 són homes, les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, amb un nivell de significació per damunt de 0,050, demostren que no hi ha diferències significatives per raó de sexe en les respostes del professorat enquestat, per tant, es conserva la hipòtesi nul·la que homes i dones es distribueixen de manera semblant en les dimensions de *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*.

Fent una aproximació per a cadascuna de les dimensions es pot afirmar que:

- Respecte a la dimensió *Recursos*, les dades indiquen que les diferències no són significatives entre homes i dones i que el rang mitjà és molt similar entre tots dos sexes: en dones és de 16,76 i en homes de 17,42.
- Respecte a la dimensió *Atenció*, s'observa que les diferències no són significatives entre tots dos sexes. S'aprecia que el rang mitjà és similar entre dones i homes, encara que en les primeres és major (17,93 enfront de 15,38).
- Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, s'aprecia que les diferències no són significatives, sent el rang mitjà similar entre tots dos sexes, però major en les dones (17,83) enfront d'homes (15,54).
- Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, s'observa que les diferències no són significatives; el rang mitjà és similar entre dones (17,48) i homes (16,17).

- Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, s'observa que les diferències no són significatives per raó de sexe. Es pot apreciar que el rang mitjà és menor en dones (15,29) que en homes (20).

Per al Clúster 2, amb una mostra de 59 subjectes, dels quals 40 són dones i 19 són homes, els valors resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, mostren nivells de significació superiors a 0,050 en quatre de les cinc dimensions, sent en la dimensió d'*Actitud cap al rendiment* on el nivell de significació és inferior (0,044), amb la qual cosa es rebutja la hipòtesi nul·la que la percepció entre dones i homes és la mateixa. En canvi, per a les dimensions de *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al currículum* no hi ha diferències significatives en les respostes de professorat enquestat i, per tant, es conserva la hipòtesi nul·la que homes i dones es distribueixen de manera semblant.

Per a cadascuna de les dimensions, les dades indiquen que:

- Respecte a la dimensió *Recursos*, s'observa que les diferències no són significatives sent el rang mitjà de les dones de 27,70 i dels homes de 34,84.
- Respecte a la dimensió *Atenció* s'aprecia que les diferències no són significatives perquè el rang mitjà major en homes (32,29) que en dones (28,91).
- Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, les dades evidencien que no hi ha diferències significatives, així, el rang mitjà és semblant entre tots dos sexes, sent en dones de 30,14 i en homes de 29,71.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, s'observa que les diferències no són significatives sent el rang mitjà molt semblant entre les dones (29,61) i els homes (30,82).
- Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, les diferències sí que són significatives distant el rang mitjà entre dones (32,75) i homes (24,21). Les dones

emeten valoracions molt més favorables respecte a la consideració inclusiva del rendiment.

Per al Clúster 3, amb una mostra de 67 subjectes, dels quals 39 són dones i 28 són homes, els valors resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per a les cinc dimensions de l'escala d'IF mostren valors de significació superiors a 0,050, amb la qual cosa es desprèn que no hi ha diferències significatives per raó de sexe en les respostes de professorat enquestat, per tant, es conserva la hipòtesi nul·la que homes i dones es distribueixen de manera semblant en les dimensions de *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*, manifestant una opinió semblant en les cinc dimensions de l'escala d'IF. Així, per a cada dimensió, es mostra que:

- Respecte a la dimensió *Recursos*, s'observa que les diferències no són significatives, sent el rang mitjà similar entre tots dos sexes: en dones és de 32,6 i en homes de 35,95.
- Respecte a la dimensió *Atenció* s'observa que les diferències no són significatives sent el rang mitjà és menor en dones (31,62) que en homes (37,32).
- Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, les diferències no són significatives i s'aprecia que el rang mitjà és molt similar per a tots dos sexes: en dones és de 34,65 i en homes de 33,09.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, les dades evidencien que no hi ha diferències significatives; així, s'observa que el rang mitjà és similar entre tots dos sexes, sent en dones de 32,13 i en homes de 36,61.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, que les diferències no són significatives; es pot observar que el rang mitjà semblant entre dones i homes, sent respectivament 36,05 i 32,53

Per al Clúster 4, amb una mostra de 121 subjectes, dels quals 81 són dones i 40 són homes, les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per sexe (home/dona) per a les cinc dimensions de l'escala d'IF indiquen que els valors de significació són superiors a 0,050, amb la qual cosa no s'aprecien diferències significatives per raó de sexe en les respostes de professorat enquestat, per tant, es conserva la hipòtesi nul·la que homes i dones es distribueixen de manera semblant en les dimensions de *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*, manifestant una opinió semblant en les cinc dimensions de l'escala d'IF.

Amb la intenció de comprovar si hi ha diferències per a cada dimensió en la variable demogràfica sexe (H/M), els resultats indiquen que:

- Respecte a la dimensió *Recursos*, les diferències no són significatives mostrant un rang mitjà molt similar entre tots dos sexes: en dones és de 61,64 i en homes de 59,71.
- Respecte a la dimensió *Atenció* s'observa que les diferències no són significatives, mostrant un rang mitjà major en dones que en home sent en les primeres 63,64 enfront de 55,65.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, les diferències no són significatives i s'aprecia que el rang mitjà és similar per a tots dos sexes: en dones és de 59,79 i en homes de 63,45.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, les diferències no són significatives, així, s'observa que el rang mitjà és similar entre tots dos sexes, sent en dones de 62,54 i en homes de 57,88. Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, les diferències no són significatives observant-se que el rang mitjà és molt similar: en dones és de 60,55 i en homes de 61,91.

La segona variable demogràfica analitzada és la titularitat del centre, és a dir, si el professorat que respon a l'escala d'IF pertany a centres públics o privats.

Per al Clúster 1, amb una mostra de 33 subjectes, 17 pertanyen a centres públics i 16 a centres concertats, les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney respecte a si hi ha diferències per titularitat per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, indiquen que els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant a l'hora de valorar totes les dimensions (valors molt per damunt de 0,050), amb la qual cosa s'accepta la hipòtesi nul·la. Analitzant el comportament en cada dimensió, s'observa que:

- Respecte a la dimensió *Recursos*, no hi ha diferències significatives per titularitat. S'aprecia que el rang mitjà és semblant entre tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 17,32 i en els concertats és de 16,66.
- Respecte a la dimensió *Atenció*, les diferències no són significatives. El rang mitjà en la dimensió *Atenció* és semblant entre tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 16,88 i en els concertats és de 17,13.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, s'observa que les diferències no són significatives, el rang faig una mitjana de no mostra diferències rellevants en les respostes: en els centres públics és de 17,24 i en els concertats és de 16,75.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, s'observa que les diferències no són significatives i que el rang mitjà és similar entre els centres públics i els concertats: en els primers és de 17,15 i en els segons és de 16,84.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment* les diferències no són significatives. El rang mitjà és semblant, sent en els centres públics és de 17,82 i en els concertats és de 16,13.

Per al Clúster 2, amb una mostra de 59 subjectes, 48 pertanyen a centres públics i 11 a centres concertats, les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney indiquen que no s'observen diferències significatives segons la titularitat del centre (públic/concertat) en les respostes del professorat enquestat. Així, en totes les sub-escalaes s'accepta la hipòtesi nul·la que els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant a l'hora de valorar les dimensions, amb valors molt per damunt de 0,050. Per a cadascuna de les dimensions, s'aprecia que:

- Respecte a la dimensió *Recursos*, no hi ha diferències significatives per titularitat, sent el rang mitjà major en els centres públics (31,78) que en els centres concertats (22,23) pel que les respostes en els primers són més disperses que en els segons, així i tot, la major part de les respostes en tots dos centres se situen entre els valors 2 i 3.
- Respecte a la dimensió *Atenció*, les diferències no són significatives, a més el rang mitjà en els centres públics és de 29,03 i en els concertats és de 34,23, amb la qual cosa les respostes són més favorables en els centres concertats que, encara que la mostra és d'11 subjectes, les seues percepcions positives. Amb tot, les respostes predominants en tots dos se situen en tots dos centres en els valors de 3 i 4.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, les diferències no són significatives. El rang mitjà per als centres públics és de 28,76 i de 35,41 per als concertats, amb major valoració. S'aprecia que el professorat de tots dos centres respon de manera majoritària entorn dels valors de 3 i 4 en tots dos centres.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, les diferències no són significatives, sent el rang mitjà de respostes molt similar entre els centres públics i els concertats, 29,71 en els primers i 31,27, en els segons. Es mostren respostes predominants en els valors de 3 a 4.

- Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, les diferències no són significatives. El rang mitjà en els centres públics és de 30,88 i en els concertats és de 26,18.

Per al Clúster 3, amb una mostra de 67 subjectes, 61 pertanyen a centres públics i 6 a centres concertats, s'aprecia que hi ha una proporció molt major de centres públics (N=61) que de concertats (N=6). Les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney indiquen que no s'observen diferències significatives segons la titularitat del centre (públic/concertat) en les respostes del professorat enquestat. Així, en totes les sub-escalaes s'accepta la hipòtesi nul·la que els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant a l'hora de valorar les dimensions, amb valors molt per damunt de 0,050. Per dimensions, s'observa que:

- Respecte a la dimensió *Recursos* no hi ha diferències significatives per titularitat. S'aprecia que el rang mitjà és major en els centres públics (34,84) que en els centres concertats (25,50), la qual cosa significa que hi ha major percepció de disposar de recursos en els centres públics, on la major part del professorat situa la seua resposta en 3 o per damunt.
- Respecte a la dimensió *Atenció*, les diferències no són significatives. el rang mitjà en la dimensió *Atenció* és semblant entre tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 34,22 i en els concertats és de 31,75. S'aprecia respostes des de valoració mitjana (M=2,5) fins a 4 (màxima), sent 3 el valor més nombrós.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, les diferències no són significatives i el rang mitjà per als centres públics és de 34,43 i de 29,67 per als concertats.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, s'observa que les diferències no són significatives respecte a la titularitat del centre i que el rang mitjà entre tots dos tipus

de centres per al Clúster 3, és major en els centres públics que en els concertats: 34,61 i 27,75 respectivament.

- Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment*, s'observa que les diferències no són significatives. El rang mitjà, en la dimensió *Actitud cap al rendiment*, en els centres públics és de 32,97 i en els concertats és de 44,50.

Per al Clúster 4, amb una mostra de 121 subjectes, s'aprecia que hi ha una proporció molt major de centres públics (N=113) que de concertats (N=8). Les dades resultants de la Prova U de Mann-Whitney mostren que sí que hi ha diferències significatives segons la titularitat del centre (públic/concertat) en les respostes del professorat enquestat, en la dimensió *Recursos*, rebutjant-se la hipòtesi nul·la. No obstant això, en les sub-escala *Atenció*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment* no s'han trobat diferències significatives i per tant accepta la hipòtesi nul·la que els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant en aquestes dimensions (valors per damunt de 0,050). Amb més detall, per dimensió s'observa que:

- Respecte a la dimensió *Recursos*, les diferències sí que són significatives, a més el rang mitjà és molt major en els centres públics (62,96) que en els centres concertats (33,25), per la qual cosa les respostes en el primer cas es reparteixen de menor a major valoració, augmentant de forma proporcionada, des de 3 punts fins a 4, sent la valoració màxima (4) la més freqüent; en els centres concertats les respostes indiquen que no sempre es disposa dels recursos necessaris.
- Respecte a la dimensió *Atenció*, les diferències no són significatives i el rang mitjà és major en els centres públics (61,58) que en els concertats (52,75). Les respostes es concentren en valors alts, amb la qual cosa el professorat mostra una opinió molt favorable quant a les mesures d'atenció a la diversitat que es duen a terme.



- Respecte a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, no són significatives, sent el rang mitjà de les respostes molt pròxim entre tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 60,94 i en els concertats és de 61,81. Pel que les respostes es concentren en els mateixos valors tant en centres públics com concertats, situant-se en valors alts, amb la qual cosa el professorat mostra una opinió molt favorable quant a les actituds i predisposició a la diversitat a les aules, com ocorre en la dimensió *Atenció*.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap al currículum*, les diferències no són significatives. Els rangs mitjanes estan pròxims en les respostes de tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 61,25 i en els concertats és de 57,44. Els valors sempre se situen per damunt de la mitjana.
- Respecte a la dimensió *Actitud cap al rendiment* les diferències no són significatives i el rang mitjà està pròxim en les respostes de tots dos tipus de centres: en els centres públics és de 60,65 i en els concertats és de 66,00. Predominant les valoracions molt favorables, amb la qual cosa la percepció majoritària del professorat és que les accions respecte al rendiment sí que són generalment respectuoses amb la diversitat.

La tercera variable demogràfica que s'analitza és el *Context on se situa el centre educatiu*, amb la intenció d'indagar si hi ha diferències o no en la percepció sobre la IF segons el tipus de població, per a cadascun dels 4 Clústers. Les dades de significació s'observen a partir de la Prova Krustal-Wallis per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, tenint en compte que el nivell de significació es troba per damunt de 0,050,

Per al Clúster 1, amb una mostra de 33 subjectes, les dades indiquen que en les sub-escalaes *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al currículum* no hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu (segons tipus de població) en les respostes del professorat enquestat, amb la qual cosa s'accepta

la hipòtesi nul·la. No obstant això, en la sub-escala *Actitud cap al rendiment*, sí s'han trobat diferències significatives i per tant es rebutja la hipòtesi nul·la que en els diferents contextos es distribueixen de manera semblant en les dimensions esmentades (valors per davall de 0,050).

Amb la intenció d'esbrinar exactament on estan les diferències, es fan comparacions per parelles i els resultats indiquen que les diferències sí que són significatives quan es compara Ciutat (de 100.000 a 1.000.000 habitants) - Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants) i Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants) - Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants), sent el seu nivell de significació per davall de 0,050.

Per al Clúster 2, amb una mostra de 57 subjectes, les dades demostren que en les cinc sub-escalaes *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment* no hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu (segons tipus de població) en les respostes del professorat enquestat, amb la qual cosa s'accepta la hipòtesi nul·la.

Per al Clúster 3, amb una mostra de 66 subjectes, les dades resultants indiquen que en les cinc sub-escalaes *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment* no hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu (segons tipus de població) en les respostes del professorat enquestat, amb la qual cosa s'accepta la hipòtesi nul·la.

Per al Clúster 4, amb una mostra de 119 subjectes, les dades resultants de la Prova Krustal-Wallis per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, amb un nivell de significació per damunt de 0,050, demostren que en les sub-escalaes *Recursos*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment* no hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu (segons tipus de població) en les respostes del professorat enquestat, amb la qual cosa s'accepta la hipòtesi nul·la.

No obstant això, en la sub-escala *Atenció*, sí s'han trobat diferències significatives i per tant es rebutja la hipòtesi nul·la que en els diferents contextos es distribueixen de manera semblant en les dimensions esmentades (valors per davall de 0,050). Amb la intenció de saber exactament on estan les diferències, es fan comparacions per parelles i els resultats indiquen que les diferències sí que són significatives quan es compara l'Àmbit rural (menys de 3.000 habitants) - Municipi (de 15.000 a 100.000 habitants), l'Àmbit rural (menys de 3.000 habitants)-Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants) i la Ciutat Capital (d'1.000.000 a 5.000.000 habitants)-Xicoteta ciutat (de 3.000 a 15.000 habitants).

A continuació, s'analitzen les variables demogràfiques *Anys d'experiència docent* i *Anys treballats en el centre en* relació amb la IF, mitjançant el coeficient de correlació de Pearson, que fluctua entre +1 i -1, per als 4 clústers.

Per al Clúster 1, amb una mostra de 33 subjectes, en la variable *Anys d'experiència docent*, respecte a la dimensió *Recursos*, la correlació manca de rellevància; respecte a la dimensió *Atenció i Actitud cap a la diversitat*, la correlació és baixa, sent nul·la en el cas de les dimensions *Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*. Per tant, de les dades de dedueix que tenir més anys d'experiència docent no indica que les percepcions sobre la IF siguin més favorables i tampoc al revés, és a dir, a menor temps d'experiència docent, es tinguera una valoració major.

Seguint en el Clúster 1, en la variable *Anys treballats en el centre actual*, una relació mig baixa amb la dimensió *Recursos*, una relació baixa amb la dimensió *Atenció, Actitud cap a la diversitat i Actitud cap al currículum*; en el cas de la relació entre els anys en el centre actual amb la variable *Actitud cap al rendiment* ( $r=-0,134$ ), és baixa i inversa. Així doncs, encara que les dades de correlació augmenten lleugerament per a

aquesta variable, es continua interpretant que l'estabilitat en el centre no fa que siga major o menor la percepció d'IF en el centre.

Per al Clúster 2, amb 58 subjectes, per a la variable *Anys d'experiència docent*, la relació és nul·la amb la dimensió *Recursos, Atenció, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*; per a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, la correlació és mig baixa. Les dades indiquen que no es pot establir una relació. Per a la variable *Anys treballats en el centre actual*, per al Clúster 2 (N=56), hi ha una relació nul·la amb la dimensió *Recursos i Atenció*, una relació baixa per a *Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment* (en aquest cas inversa) i una relació mig baixa amb la dimensió *Actitud cap a la diversitat*. De les dades es desprèn que ni els anys d'experiència docent ni l'estabilitat en el centre són variables que influeixen a l'hora de valorar la IF.

Per al Clúster 3, amb una mostra de 67 subjectes, en la variable *Anys d'experiència docent* hi ha una relació nul·la amb la dimensió *Atenció, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*; la correlació amb les dimensions *Actitud cap a la diversitat i Recursos* la correlació és baixa. Per a la variable *Anys treballats en el centre actual* (N=65), les dades indiquen una relació nul·la amb les dimensions *Recursos, Atenció i Actitud cap al rendiment*; amb la dimensió *Actitud cap a la diversitat* la relació és baixa i no és significativa; amb la dimensió *Actitud cap al currículum*, la relació és baixa i inversa. A partir dels resultats, es dedueix que no hi ha relació entre els anys d'experiència i l'estabilitat amb la valoració que fa el professorat sobre el nivell d'IF.

Per al Clúster 4, amb una mostra de 120 participants, en la variable *Anys d'experiència docent* existeix una relació nul·la amb les dimensions *Recursos i Actitud cap a la diversitat*; amb la dimensió *Atenció*, la relació és baixa, i amb les dimensions *Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment* la correlació no és significativa. En el cas de la relació entre la variable *Anys treballats en el centre actual*, amb una mostra

de 118 subjectes, les dades revelen una relació nul·la amb les dimensions *Atenció* i *Actitud cap al currículum*; una relació és baixa amb la dimensió *Actitud cap a la diversitat*. Amb les sub-escala *Recursos* i *Actitud cap al currículum* la correlació no és significativa ( $<0,05$ ). Això indica que no hi ha relació (o aquesta és baixa) entre els anys d'experiència docent i l'estabilitat del professorat en el seu centre i l'opinió del professorat amb la IF.

En síntesi, s'observa que la variable que, també a nivell de perfils multivariats de subjectes, presenta un major comportament diferencial, fins i tot en descendir a l'anàlisi interna de les dimensions dins de cada conglomerat és la de Context i, amb menor influència, però amb indicis suficients per a prestar-li major atenció, la de Titularitat de centre.

Aquests indicis secunden en gran manera que les percepcions del professorat estan bàsicament vinculades al que observen en els seus contextos de referència i, influenciats per les seues característiques bàsiques demogràfiques com, per exemple, el sexe o l'edat.

#### **7.4. Relació d'Inclusivitat Funcional amb altres Variables del Model**

Amb la finalitat de verificar el nivell de relació de l'escala d'IF i les seues sub-escals, s'associa amb altres constructes del model de Cohesió Social, com ara Col·legialitat docent i les seues dimensions, Enfocament educatiu docent, seleccionant 6 ítems concrets, Metodologia didàctica (1 ítem) i Metodologia d'avaluació (1 ítem), Satisfacció laboral (1 ítem) i Clima organitzacional (1 ítem) i finalment Clima social i d'aprenentatge a l'aula (1 ítem). A continuació, es mostren els resultats obtinguts.

##### **7.4.1. Col·legialitat docent**

En el marc del Projecte *SECS/EVALNEC*, Bakieva (2016) defineix la Col·legialitat docent (CD) com “la qualitat d'unió entre els docents del mateix centre educatiu, que treballen de manera coordinada i col·laborativa amb la fi o objectiu comú de millora de l'educació, aquesta es basada en un fort compromís amb els valors i normes compartides, creant un clima positiu de cohesió i confiança en el grup a través de la presa de decisions consensuada sobre la tasca comuna” (p. 103). A nivell teòric es considera que totes dues variables estan relacionades.

A continuació, mitjançant els càlculs estadístics es pretén demostrar si la relació entre la CD i la IF és estadísticament significativa.

La primera anàlisi consisteix a obtenir el rang mitjà de les diferents dimensions de la CD, segons els participants agrupats per clústers en la variable IF. Així, en la Taula 164 es mostra la percepció del professorat agrupat pels clústers de l'escala d'IF en cada dimensió de CD.

**Taula 164**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable Col·legialitat docent (CD) en relació amb els Clústers d'IF*

Número de cas de clúster d'IF		N	Rang mitjà
CD1: Valors ètics i professionals compartits	1	33	138,97
	2	59	127,77
	3	67	116,32
	4	121	<b>160,51</b>
	Total	280	
CD2: Cohesió i confiança en el grup	1	33	131,17
	2	59	139,78
	3	67	112,66
	4	121	<b>158,81</b>
	Total	280	
CD3: Compromís amb la tasca docent	1	33	122,09
	2	59	138,52
	3	67	114,49
	4	121	<b>160,89</b>
	Total	280	
CD4: Presa de decisions col·legiades	1	33	111,61
	2	59	127,52
	3	67	109,92
	4	121	<b>171,64</b>
	Total	280	
CD5: Relacions docents col·laboratives	1	33	113,76
	2	59	138,42
	3	67	112,31
	4	121	<b>164,42</b>
	Total	280	
CD6: Clima dinàmic i positiu del centre	1	33	112,74
	2	58	123,75
	3	67	104,13
	4	121	<b>175,09</b>
	Total	279	

De les dades obtingudes en la Prova de rangs que es mostra en la Taula 164, es desprèn el següent:

- Per a la primera dimensió *Valors ètics i professionals compartits*, el professorat agrupat en el Clúster 4, amb una mostra de 121 subjectes, és el que obté el valor més elevat de rang mitjà (160,51). A continuació, els 33 docents del Clúster 1, el valor del qual és de 138,97. En tercer lloc, es troben els 59 participants del Clúster 2, amb un rang mitjà de 127,77; i finalment els 67 docents agrupats en el Clúster 3, amb una puntuació de 113,32.
- En la segona dimensió *Cohesió i confiança en el grup*, continua sent el Clúster 4 el que obté el rang més elevat (158,81); en segon lloc, es troben els 59 participants del Clúster 2, amb un rang mitjà de 139,78, li segueix el clúster 1 amb 33 participants i finalment els 67 docents agrupats en el clúster 3, amb un valor de 112,66.
- La tercera dimensió *Compromís amb la tasca docent*, mostra un comportament molt similar a l'anterior, així el valor més elevat de rang per al Clúster 4 de 160,89, seguit de 138,52 (Clúster 2), 122,09 (Clúster 1) i 114,49 per al Clúster 3.
- La mateixa dinàmica es produeix en la quarta dimensió *Presa de decisions col·legiades*: els docents del Clúster 4 reflecteixen un valor de rang major (171,64), seguits del Clúster 2 (127,52), el Clúster 1 (111,61) i el Clúster 3 (109,92).
- En el mateix ordre, la cinquena dimensió *Relacions docents col·laboratives*, mostra els següents valors de rang: 164,42 per al Clúster 4, 138,42 per al Clúster 2, 113,76 per al Clúster 1 i 112,31 per al Clúster 3.
- En la sisena dimensió *Clima dinàmic i positiu del centre de la CD*, en el mateix sentit que les anteriors, són els docents de Clúster 4 de la variable IF, els que manifesten un valor superior de rang (175,09), a continuació, el professorat agrupat en el Clúster 2 (123,75), després els docents del Clúster 1 (112,74) i finalment el clúster 3, amb un valor de rang de 104,13.

Les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents en les sis dimensions de l'escala de CD, es mostren en la Taula 165. De les dades oferides,



es després que sí que hi ha diferències estadísticament significatives en totes les dimensions de la CD.

**Taula 165**

*Estadístics de prova per a la mostra total*

Dimensions de CD	H de Kruskal-Wallis	gl	Sig.
CD1: Valors ètics i professionals compartits	14,871	3	0,002
CD2: Cohesió i confiança en el grup	14,646	3	0,002
CD3: Compromís amb la tasca docent	16,409	3	0,001
CD4: Presa de decisions col·legiades	33,400	3	0,000
CD5: Relacions docents col·laboratives	22,387	3	0,000
CD6: Clima dinàmic i positiu del centre	42,296	3	0,000

Nota: Significació asimptòtica bilateral. El nivell de significació és de 0,050.

A continuació, es mostren els estadístics descriptius per a cada dimensió de la CD, segons els quatre Clústers de la IF,

Per al Clúster 1, en la Taula 166, les dades assenyalen la percepció del professorat.

**Taula 166**

*Estadístics de cada dimensió de CD, per al Clúster 1*

	Mitjana	Desví -ció	Asimetria		Curtosis	
	Esta- dístic	Esta- dístic	Esta- dístic	Desv. Error	Esta- dístic	Desv. Error
CD1: Valors ètics i professionals compartits	3,1320	0,5896	-0,388	0,409	-0,242	0,798
CD2: Cohesió i confiança en el grup	3,1439	0,6681	-0,760	0,409	0,863	0,798
CD3: Compromís amb la tasca docent	<b>3,2587</b>	0,5190	-0,207	0,409	-0,963	0,798
CD4: Presa de decisions col·legiades	2,9351	0,7441	-0,300	0,409	-0,931	0,798
CD5: Relacions docents col·laboratives	2,8297	0,7008	-0,455	0,409	0,185	0,798
CD6: Clima dinàmic i positiu del centre	<b>2,8289</b>	0,7549	-0,425	0,409	-0,675	0,798

N = 33

Per als docents del Clúster 1, s'aprecia que valoren favorablement totes les dimensions de la CD, ja que les dades de la mitjana se situen per damunt del 2,5 (punt d'inflexió). Amb tot, la dimensió millor valorada és *Compromís amb la tasca docent* (CD3), i la que obté menor suport és *Clima dinàmic i positiu del centre* (CD6).

En la Taula 167, les dades assenyalen la percepció del professorat pertanyent al Clúster 2 respecte a les sis dimensions de la CD.

### Taula 167

*Estadístics de cada dimensió de CD, per al Clúster 2*

	Mitjana	Desvia- ció	Asimetria		Curtosis	
	Estadís- tic	Estadís- tic	Estadís- tic	Desv. Error	Estadís- tic	Desv. Error
CD1: Valors ètics i professionals compartits	3,0703	0,46576	-0,654	0,311	0,234	0,613
CD2: Cohesió i confiança en el grup	3,2267	0,52700	-0,408	0,311	-0,572	0,613
CD3: Compromís amb la tasca docent	<b>3,3729</b>	0,35838	-0,437	0,311	-0,596	0,613
CD4: Presa de decisions col·legiades	3,1065	0,60469	-0,732	0,311	0,042	0,613
CD5: Relacions docents col·laboratives	3,0171	0,50385	-0,439	0,311	0,111	0,613
CD6: Clima dinàmic i positiu del centre	<b>2,9855</b>	0,58168	-0,514	0,314	0,344	0,618

N = 59

Es pot observar que els i les docents del Clúster 2, valoren positivament totes les dimensions de la CD, ja que les dades de la mitjana de les respostes se situen per damunt del 2,5 (punt d'inflexió). En concret, la dimensió millor valorada és *Compromís amb la tasca docent* (CD3), i la que obté menor suport és *Clima dinàmic i positiu del centre* (CD6), tal com ocorre en el Clúster 1.

A continuació, en la Taula 168, les dades assenyalen l'opinió del professorat pertanyent al Clúster 3 respecte a les sis dimensions de la CD.

**Taula 168**

*Estadístics de cada dimensió de CD, per al Clúster 3*

	Mitjana	Desvia- ció	Asimetria		Curtosis	
	Estadís- tic	Estadís- tic	Estadís- tic	Desv. Error	Estadís- tic	Desv. Error
CD1: Valors ètics i professionals compartits	3,0180	0,48165	-0,044	0,293	-0,719	0,578
CD2: Cohesió i confiança en el grup	3,0728	0,46218	-0,195	0,293	-0,489	0,578
CD3: Compromís amb la tasca docent	<b>3,2628</b>	0,36564	0,079	0,293	-0,652	0,578
CD4: Presa de decisions col·legiades	3,0110	0,54112	-0,329	0,293	-0,059	0,578
CD5: Relacions docents col·laboratives	2,8921	0,47203	0,252	0,293	0,088	0,578
CD6: Clima dinàmic i positiu del centre	<b>2,8697</b>	0,53120	0,119	0,293	-0,711	0,578

N = 67

Per al professorat del Clúster 3, tal com s'aprecia en la Taula 168, encara que valoren per damunt del punt mitjà totes les dimensions de la CD, la dimensió millor valorada és *Compromís amb la tasca docent* (CD3), i la menor benvolguda és *Clima dinàmic i positiu del centre* (CD6), tal com ocorre en el Clúster 1 i en el Clúster 2.

A continuació, en la Taula 169, les dades assenyalen l'opinió del professorat pertanyent al Clúster 4 respecte a les sis dimensions de la CD. Se mostra que els docents del Clúster 4 valoren favorablement totes les dimensions de la CD. S'aprecia que la dimensió *Compromís amb la tasca docent* (CD3) és, de nou, la millor percebuda i la menor valorada és *Relacions docents col·laboratives* (CD5). Amb tot, els docents del Clúster 4 són els que emeten puntuacions més elevades en totes les dimensions en comparació amb els Clústers 1,2 i 3.

**Taula 169***Estadístics de cada dimensió de CD, per al Clúster 4*

	Mitjana	Desvia- ció	Asimetria		Curtosis	
	Estadís- tic	Estadís- tic	Estadís- tic	Desv. Error	Estadís- tic	Desv. Error
CD1: Valors ètics i professionals compartits	3,2815	0,37544	-0,130	0,220	-0,107	0,437
CD2: Cohesió i confiança en el grup	3,3605	0,45649	-0,368	0,220	-0,672	0,437
CD3: Compromís amb la tasca docent	3,4823	0,34214	-0,327	0,220	-0,612	0,437
CD4: Presa de decisions col·legiades	3,4384	0,44471	-0,564	0,220	-0,289	0,437
CD5: Relacions docents col·laboratives	3,2109	0,44855	0,030	0,220	-0,845	0,437
CD6: Clima dinàmic i positiu del centre	3,3577	0,44385	-0,398	0,220	-0,533	0,437

N = 121

En síntesi, les associacions que s'observen de pertinença a conglomerat amb la CD apunten en la mateixa direcció que l'observat anteriorment. Es refereixen a percepcions sobre el funcionament del centre i/o context respecte a la manera en què es treballa, en aquest cas pels docents dels centres, la inclusió educativa.

**7.4.2. Enfocament educatiu docent**

Des de la perspectiva de l'educació com a promotora de la cohesió social, el grup de treball entén per Enfocament Educatiu Docent (EED) la pràctica habitual del docent resultat del seu coneixement, actitud i habilitat respecte als elements del procés educatiu a l'aula. Per el que, a nivell teòric, es considera que l'EED, en principi, és un dels constructes que major relació ha de presentar amb la IF, atès que, en tot cas, es refereix a les informacions que ens aporten respecte a la manera en què cadascun dels docents afronten el seu treball a l'aula.

A continuació, mitjançant anàlisi empírica es pretén demostrar si la relació entre la variable EED i la IF és estadísticament significativa. Els ítems seleccionats i analitzats per la seua vinculació teòrica amb la IF són:

- Programe activitats específiques destinades a treballar la convivència a l'aula cada curs (H01),
- Emple activitats específiques per a conèixer el que l'alumnat ja sap sobre la matèria (H03)
- Estic disposat a canviar la metodologia que emple si l'alumnat no respon positivament (H05),
- Tinc flexibilitat per a poder triar la metodologia que emple en les meues classes (H07),
- Adeqüe la dificultat de les activitats als diferents nivells d'aprenentatge que tenen els meus alumnes ( H16)
- Done l'oportunitat que l'alumnat millore les seues activitats després d'haver sigut corregides (H19).

La primera anàlisi consisteix a trobar els estadístics descriptius Mitjana i Desviació estàndard de les diferents dimensions de la IF i obtenir aquests mateixos descriptius per al primer ítem seleccionat de l'EED. Així, en la Taula 170, es mostra les dades obtingudes per a les cinc dimensions de la IF la i l'ítem H01.

**Taula 170**

*Estadístics descriptius (Mitjana i Desviació estàndard) de les dimensions d'IF i l'ítem*

*H01 de l'EED*

	N	Mitjana	Desviació
IF_recurso	280	3,1708	0,71945
IF_atenció	280	3,4827	0,49190
IF_act_div	280	3,6170	0,41793
IF_act_cur	280	3,2086	0,53568
IF_act_ren	280	3,4589	0,59351
H01[Programa activitats específiques destinades a treballar la convivència a l'aula cada curs]	222	3,0200	0,72400

Les dades que es mostren indiquen que la valoració de l'ítem 1 de l'EED *Programa activitats específiques destinades a treballar la convivència a l'aula cada curs* és bastant favorable, encara que té una puntuació una mica més baixa que la mitjana de cadascuna de les dimensions de la IF (*Recursos, Atenció, Actitud cap a la diversitat, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*).

A continuació, en les Taules 171 a 174 s'informa de l'anàlisi diferencial, realitzat mitjançant la prova H de Kruskal Wallis, de l'ítem H01 de l'EED amb les dimensions de la IF, obtenint-se el rang mitjà, segons el nombre de subjectes que responen un valor de l'escala Likert d'1 a 4 (Res, Poc, Bastant, Molt) i si resulten significatives o no les diferències.

**Taula 171**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem H01 de l'EED*

<i>H01 Programe activitats específiques destinades a treballar la convivència a l'aula cada curs</i>		N	Rang mitjà
IF_recursos	Res	3	33,00
	Poc	47	99,26
	Bastant	115	113,60
	Molt	57	121,49
	Total	222	
IF_atenció	Res	3	64,33
	Poc	47	107,44
	Bastant	115	111,32
	Molt	57	117,70
	Total	222	
IF_act_div	Res	3	109,33
	Poc	47	94,59
	Bastant	115	121,59
	Molt	57	105,21
	Total	222	
IF_act_cur	Res	3	23,50
	Poc	47	92,22
	Bastant	115	119,73
	Molt	57	115,42
	Total	222	
IF_act_ren	Res	3	41,17
	Poc	47	89,18
	Bastant	115	117,99
	Molt	57	120,51
	Total	222	

**Taula 172**

*Estadístics de prova respecte a H01.*

Dimensions d'IF	H de Kruskal-Wallis <sup>a</sup>	gl	Sig.
<b>IF_recursos</b>	<b>7,762</b>	<b>3</b>	<b>0,051</b>
IF_atenció	2,375	3	0,498
IF_act_div	7,028	3	0,071
<b>IF_act_cur</b>	<b>12,135</b>	<b>3</b>	<b>0,007</b>
<b>IF_act_ren</b>	<b>12,858</b>	<b>3</b>	<b>0,005</b>

*Nota.* Significació asimptòtica. El nivell de significació és de 0,050. b. Variable d'agrupació: *Programe activitats específiques destinades a treballar la convivència a l'aula cada curs*

A continuació, s'exposen els estadístics descriptius per a cada dimensió de la IF, en relació amb l'ítem H01, mostrant la tendència de les diferències per a la variable (ítem) indicada.

### Taula 173

*Estadístics de cada dimensió d'IF en funció de les respostes a H01*

<i>H01 Programe activitats específiques destinades a treballar la convivència a l'aula cada curs</i>			
		Mitjana	Desviació
Res (N=3)	<b>IF_recursos</b>	<b>2,0556</b>	0,82215
	IF_atenció	3,1905	0,32991
	IF_act_div	3,6667	0,14434
	<b>IF_act_cur</b>	<b>2,4000</b>	0,20000
	<b>IF_act_ren</b>	<b>2,8333</b>	0,28868
Poc (N=47)	<b>IF_recursos</b>	<b>3,0851</b>	0,62927
	IF_atenció	3,4286	0,47660
	IF_act_div	3,4628	0,45736
	<b>IF_act_cur</b>	<b>3,0426</b>	0,53069
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,2340</b>	0,60659
Bastant (N=115)	<b>IF_recursos</b>	<b>3,1768</b>	0,74741
	IF_atenció	3,4472	0,53704
	IF_act_div	3,6565	0,37822
	<b>IF_act_cur</b>	<b>3,2696</b>	0,51302
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,4957</b>	0,58300
Molt (N=57)	<b>IF_recursos</b>	<b>3,2836</b>	0,65159
	IF_atenció	3,5038	0,45585
	IF_act_div	3,5307	0,46066
	<b>IF_act_cur</b>	<b>3,2386</b>	0,52839
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,4912</b>	0,65799

En la columna del rang mitjà de la Taula 173, es destaquen en negreta els valors més alts per a cada dimensió. Així, s'aprecia que dels 222 subjectes que han respost l'enquesta sobre EDD i en concret a l'ítem H01 i a les dimensions *Recursos*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment* són els que presenten valoracions més favorables cap a la inclusió; és a dir, aquells/as que perceben que tenen més recursos i indiquen una actitud més favorable feia el currículum i el rendiment, al seu torn, són els que assenyalen programar amb més freqüència activitats específiques per a treballar la convivència a



l'aula.. En definitiva, és una relació positiva i, entenem que bastant esperable, la qual cosa indica que totes dues informacions tendeixen a ser concurrents entre si.

A continuació, en la s Taules 174 a 176 es presenten els resultats de la variable/ítem H03 *Empre activitats específiques per a conèixer el que l'alumnat ja sap sobre la matèria* de l'EED en relació amb les dimensions de la IF, obtenint-se el rang mitjà, segons el nombre de subjectes que responen un valor de l'escala Likert d'1 a 4 (Res, Poc, Bastant, Molt).

#### **Taula 174**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem H03 de l'EED*

<i>H03 Empre activitats específiques per a conèixer el que l'alumnat ja sap sobre la matèria</i>		N	Rang mitjà
IF_recursos	Poc	31	103,84
	Bastant	115	105,78
	Molt	75	121,97
	Total	221	
IF_atenció	Poc	31	112,32
	Bastant	115	107,17
	Molt	75	116,33
	Total	221	
IF_act_div	Poc	31	99,73
	Bastant	115	111,76
	Molt	75	114,50
	Total	221	
IF_act_cur	Poc	31	82,61
	Bastant	115	116,67
	Molt	75	114,05
	Total	221	
IF_act_ren	Poc	31	89,87
	Bastant	115	110,60
	Molt	75	120,34
	Total	221	

**Taula 175***Estadístics de prova respecte a H03*

Dimensions d'IF	H de Kruskal-Wallis <sup>a</sup>	gl	Sig.
IF_recursos	3,392	2	0,183
IF_atenció	0,964	2	0,618
IF_act_div	1,275	2	0,529
<b>IF_act_cur</b>	<b>7,283</b>	<b>2</b>	<b>0,026</b>
IF_act_ren	5,551	2	0,062

*Nota.* Significació asimptòtica. El nivell de significació és de 0,050. b. Variable d'agrupació: *Empre activitats específiques per a conèixer el que l'alumnat ja sap sobre la matèria*

A continuació, en la Taula 176 s'exposen els estadístics descriptius per a cada dimensió de la IF, en relació amb l'ítem H03 *Empre activitats específiques per a conèixer el que l'alumnat ja sap sobre la matèria*, mostrant la tendència de les diferències per a la variable (ítem) indicada.

**Taula 176***Estadístics de cada dimensió d'IF en funció de l'ítem H03*

<i>H03 Empre activitats específiques per a conèixer el que l'alumnat ja sap sobre la matèria</i>			
		Mitjana	Desviació
Poc (N=31)	IF_recursos	3,1505	0,56659
	IF_atenció	3,4516	0,52566
	IF_act_div	3,4919	0,47646
	<b>IF_act_cur</b>	<b>2,9548</b>	0,55788
	IF_act_ren	3,2419	0,60375
Bastant (N=115)	IF_recursos	3,0768	0,78927
	IF_atenció	3,4186	0,53910
	IF_act_div	3,6043	0,38756
	<b>IF_act_cur</b>	<b>3,2574</b>	0,48973
	IF_act_ren	3,4435	0,56880
Molt (N=75)	IF_recursos	3,2911	0,63025
	IF_atenció	3,5143	0,42921
	IF_act_div	3,5933	0,44980
	<b>IF_act_cur</b>	<b>3,2160</b>	0,56450
	IF_act_ren	3,4867	0,68267

En la columna del rang mitjà de la Taula 174, es mostren els valors per a cada dimensió. Així, s'aprecia que els 221 subjectes que han respost a l'ítem H03 i a les dimensions *Recursos, Atenció, Actitud cap a la diversitat i Actitud cap al rendiment*, el rang més elevat es troba quan emeten valoracions molt favorables; no obstant això, en la dimensió *Actitud cap al currículum*, el major rang s'obté en les respostes bastant favorables. També s'observa que cap subjecte ha respost mai en cap dimensió de la IF.

Les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents en les cinc dimensions de l'escala d'IF, es mostren en la Taula 175. En les dades obtingudes s'aprecia que sí que hi ha diferències estadísticament significatives en la dimensió *Actitud cap al currículum*, la qual cosa ens indica que entre els docents hi ha una relació positiva entre com perceben la inclusió que es tradueix en activitats concretes d'adaptació curricular. No obstant això, no es produeixen aquestes relacions amb les altres dimensions d'IF.

Seguidament, en las Taules 177 a 179 es presenten els resultats de l'anàlisi diferencial realitzada per a la variable/ítem H05 *Estic disposat a canviar la metodologia que empre si l'alumnat no respon positivament* de l'EED amb les dimensions de la IF, obtenint-se el rang mitjà, segons el nombre de subjectes que responen un valor de l'escala Likert d'1 a 4 (Res, Poc, Bastant, Molt).

**Taula 177**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem H05 de l'EED*

<i>H05 Estic disposat a canviar la metodologia que empre si l'alumnat no respon positivament</i>		N	Rang mitjà
IF_recursos	Res	1	100,00
	Poc	7	133,29
	Bastant	69	99,43
	Molt	145	116,27
	Total	222	
IF_atenció	Res	1	39,50
	Poc	7	88,43
	Bastant	69	102,33
	Molt	145	117,47
	Total	222	
IF_act_div	Res	1	186,50
	Poc	7	123,79
	Bastant	69	106,10
	Molt	145	112,96
	Total	222	
IF_act_cur	Res	1	73,00
	Poc	7	68,93
	Bastant	69	102,29
	Molt	145	118,20
	Total	222	
IF_act_ren	Res	1	53,50
	Poc	7	61,29
	Bastant	69	100,14
	Molt	145	119,73
	Total	222	

Les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents en les cinc dimensions de l'escala d'IF, es mostren en la Taula 178.

### Taula 178

*Estadístics de prova respecte a l'ítem H05*

Dimensions d'IF	H de Kruskal-Wallis <sup>a</sup>	gl	Sig.
IF_recursos	4,108	3	0,250
IF_atenció	4,894	3	0,180
IF_act_div	2,307	3	0,511
IF_act_cur	6,522	3	0,089
<b>IF_act_ren</b>	<b>10,709</b>	<b>3</b>	<b>0,013</b>

Nota: Significació asimptòtica. El nivell de significació és de 0,050. b. Variable d'agrupació: *Estic disposat a canviar la metodologia que empre si l'alumnat no respon positivament*

De les dades que es mostren en la Taula 178, s'aprecia que sí que hi ha diferències estadísticament significatives en la dimensió *Actitud cap al rendiment*.

En la Taula 179 s'exposen els estadístics descriptius per a cada dimensió de la IF, en relació amb l'ítem H05 *Estic disposat a canviar la metodologia que empre si l'alumnat no respon positivament* mostrant la tendència de les diferències per a la variable (ítem) indicada.

**Taula 179**

*Estadístics de cada dimensió d'IF per a veure diferències en funció de l'ítem H05.*

H05 <i>Estic disposat a canviar la metodologia que empre si l'alumnat no respon positivament</i>		Mitjana	Desviació
Res (N=1)	IF_rekursos	3,1667	
	IF_atenció	3,0000	
	IF_act_div	4,0000	
	IF_act_cur	3,0000	
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,0000</b>	
Poc (N=7)	IF_rekursos	3,4524	0,32934
	IF_atenció	3,2857	0,53452
	IF_act_div	3,6786	0,34503
	IF_act_cur	2,8857	0,38048
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,0714</b>	<b>0,18898</b>
Bastant (N=69)	IF_rekursos	3,0266	0,76303
	IF_atenció	3,3458	0,62626
	IF_act_div	3,5399	0,45095
	IF_act_cur	3,1188	0,54591
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,3406</b>	<b>0,58469</b>
Molt (N=145)	IF_rekursos	3,2138	0,69769
	IF_atenció	3,5172	0,41991
	IF_act_div	3,5966	0,41162
	IF_act_cur	3,2566	0,52531
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,4931</b>	<b>0,63461</b>

En la columna del rang mitjà es mostren els valors en relacionar l'ítem *Estic disposat a canviar la metodologia que empre si l'alumnat no respon positivament* amb cadascuna de les dimensions de la IF. D'aquesta manera, es pot observar que únicament es donen diferències estadísticament respecte a l'ítem H05 en la dimensió *Actitud cap al rendiment*. Això ens indica que la inclusió es percep per part del professorat com un instrument orientat cap als resultats, perquè és concurrent la seua percepció sobre la inclusivitat amb el fet d'estar disposat a adaptar la seua metodologia en cas que observe problemes en el rendiment.

A continuació, en les Taules 180 a 182 es relaciona la variable/ítem H07 *Tinc flexibilitat per a poder triar la metodologia que empre en les meues classes* de l'EED amb

les dimensions de la IF, obtenint-se el rang mitjà, segons el nombre de subjectes que responen un valor de l'escala Likert d'1 a 4 (Res, Poc, Bastant, Molt).

**Taula 180**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem H05 de l'EED*

<i>H07 Tinc flexibilitat per a poder triar la metodologia que empre en les meues classes</i>		N	Rang mitjà
IF_recursos	Res	1	100,00
	Poc	2	105,00
	Bastant	67	113,00
	Molt	152	111,00
	Total	222	
IF_atenció	Res	1	39,50
	Poc	2	27,00
	Bastant	67	104,97
	Molt	152	115,96
	Total	222	
IF_act_div	Res	1	186,50
	Poc	2	15,25
	Bastant	67	112,03
	Molt	152	112,04
	Total	222	
IF_act_cur	Res	1	73,00
	Poc	2	30,25
	Bastant	67	107,69
	Molt	152	114,50
	Total	222	
IF_act_ren	Res	1	53,50
	Poc	2	30,25
	Bastant	67	116,88
	Molt	152	110,58
	Total	222	

En la columna del rang mitjà es presenten els valors per a cada dimensió; així es pot observar que el rang és més elevat en les dimensions *Atenció*, *Actitud cap al currículum* quan les respostes són molt favorables; en la dimensió *Recursos* i *Actitud cap al rendiment* es destaca quan les respostes són bastant favorables i en la dimensió *Actitud cap a la diversitat* quan no són gens favorables. No obstant això, les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents en les cinc dimensions de l'escala

d'IF, que es mostren en la Taula 181, ens indiquen que no hi ha cap dimensió d'IF en la qual s'observen diferències estadísticament significatives.

### **Taula 181**

*Estadístics de prova respecte a l'ítem H07.*

Dimensions d'IF	H de Kruskal-Wallis <sup>a</sup>	gl	Sig.
IF_recursos	0,099	3	0,992
IF_atenció	6,241	3	0,100
IF_act_div	6,207	3	0,102
IF_act_cur	4,184	3	0,242
IF_act_ren	5,021	3	0,170

*Nota.* Significació asimptòtica. El nivell de significació és de 0,050. b. Variable d'agrupació: *Tinc flexibilitat per a poder triar la metodologia que empre en les meues classes*

En la Taula 182, s'exposen els estadístics descriptius per a cada dimensió de la IF, en relació amb l'ítem H07 *Tinc flexibilitat per a poder triar la metodologia que empre en les meues classes* mostrant la tendència de les diferències per a la variable (ítem) indicada.



**Taula 182**

*Estadístics de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem H07*

<i>H07 Tinc flexibilitat per a poder triar la metodologia que empre en les meues classes</i>		Mitjana	Desviació
Res (N=1)	IF_recursos	3,1667	
	IF_atenció	3,0000	
	IF_act_div	4,0000	
	IF_act_cur	3,0000	
	IF_act_ren	3,0000	
Poc (N=2)	IF_recursos	3,2500	0,35355
	IF_atenció	2,8571	0,20203
	IF_act_div	2,7500	0,35355
	IF_act_cur	2,5000	0,42426
	IF_act_ren	2,5000	0,70711
Bastant (N=67)	IF_recursos	3,1816	0,70932
	IF_atenció	3,3774	0,60287
	IF_act_div	3,5821	0,43820
	IF_act_cur	3,1761	0,50993
	IF_act_ren	3,5000	0,53654
Molt (N=152)	IF_recursos	3,1535	0,72421
	IF_atenció	3,4991	0,44512
	IF_act_div	3,5921	0,40657
	IF_act_cur	3,2224	0,54008
	IF_act_ren	3,4145	0,64020

En síntesi, resulta curiós que no s'associe cap dimensió d'IF a aquest ítem, perquè posa de manifest que la inclusió, és possible que no es perceba com una qüestió que pugui decidir-se amb flexibilitat per part del propi professorat.

A continuació, en la s Taules 183 a 185 es relaciona la variable/ítem H16 *Adequie la dificultat de les activitats als diferents nivells d'aprenentatge que tenen els meus alumnes* de l'EED amb les dimensions de la IF, obtenint-se el rang mitjà, segons el nombre de subjectes que responen un valor de l'escala Likert d'1 a 4 (Res, Poc, Bastant, Molt).

**Taula 183**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem H16 de l'EED*

H16 Adeqüe la dificultat de les activitats als diferents nivells d'aprenentatge que tenen els meus alumnes		N	Rang mitjà
IF_recursos	Res	1	101,00
	Poc	11	83,45
	Bastant	119	103,65
	Molt	91	125,27
	Total	222	
IF_atenció	Res	1	38,50
	Poc	11	73,82
	Bastant	119	105,39
	Molt	91	124,85
	Total	222	
IF_act_div	Res	1	186,50
	Poc	11	89,86
	Bastant	119	109,44
	Molt	91	115,99
	Total	222	
IF_act_cur	Res	1	73,00
	Poc	11	79,18
	Bastant	119	106,24
	Molt	91	122,71
	Total	222	
IF_act_ren	Res	1	53,50
	Poc	11	64,27
	Bastant	119	104,97
	Molt	91	126,39
	Total	222	

En la columna del rang mitjà es presenten, com en els casos anteriors, els valors per a cada dimensió, observant-se que és més elevat quan les respostes són molt favorables en les dimensions *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*; en la dimensió *Actitud cap a la diversitat* el valor del rang és més alt quan les respostes no són gens favorables.

Les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents en les cinc dimensions de l'escala d'IF, es mostren en la Taula 184.

**Taula 184**

*Estadístics de prova respecte a l'ítem H16*

Dimensions d'IF	H de Kruskal-Wallis <sup>a</sup>	gl	Sig.
<b>IF_recursos</b>	<b>8,155</b>	<b>3</b>	<b>0,043</b>
<b>IF_atenció</b>	<b>10,246</b>	<b>3</b>	<b>0,017</b>
IF_act_div	3,363	3	0,339
IF_act_cur	6,807	3	0,078
<b>IF_act_ren</b>	<b>14,348</b>	<b>3</b>	<b>0,002</b>

*Nota.* Significació asimptòtica. El nivell de significació és de 0,050. b. Variable d'agrupació: *Adeqüe la dificultat de les activitats als diferents nivells d'aprenentatge que tenen els meus alumnes*

En el cas de la relació entre la variable/ítem H16 *Adeqüe la dificultat de les activitats als diferents nivells d'aprenentatge que tenen els meus alumnes* respecte a les dimensions de la IF es troben diferències estadísticament significatives en les sub-escales *Recursos, Atenció i Actitud cap al rendiment*.

En la Taula 185 s'exposen els estadístics descriptius per a cada dimensió de la IF, en relació amb la variable/ítem H16 *Adeqüe la dificultat de les activitats als diferents nivells d'aprenentatge que tenen els meus alumnes* mostrant la tendència de les diferències entre variables.

**Taula 185**

*Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències*

H16 Adeqüe la dificultat de les activitats als diferents nivells d'aprenentatge que tenen els meus alumnes		Mitjana	Desviació
Res (N=1)	IF_recurso	3,1667	
	IF_atenció	3,0000	
	IF_act_div	4,0000	
	IF_act_cur	3,0000	
	IF_act_ren	3,0000	
Poc (N=11)	IF_recurso	2,8030	0,86223
	IF_atenció	3,1169	0,61218
	IF_act_div	3,4773	0,36150
	IF_act_cur	2,8909	0,65948
	IF_act_ren	2,8182	0,90202
Bastant (N=119)	IF_recurso	3,0938	0,69082
	IF_atenció	3,4202	0,48043
	IF_act_div	3,5756	0,41369
	IF_act_cur	3,1681	0,51551
	IF_act_ren	3,3782	0,61398
Molt (N=91)	IF_recurso	3,2912	0,70911
	IF_atenció	3,5542	0,48648
	IF_act_div	3,6044	0,44106
	IF_act_cur	3,2901	0,52937
	IF_act_ren	3,5824	0,52315

En síntesi, respecte a aquest ítem, s'observa que es dona associació significativa entre ell i les dimensions d'IF: *Recursos*, *Atenció* i *Actitud cap al rendiment*. En alguna mesura, podem entendre que la disponibilitat de recursos s'associa amb les possibilitats d'atenció a la diversitat i aquesta s'orienta a la millora dels resultats.

A continuació, en les Taules 186 a 189 es presenten els resultats de l'anàlisi diferencial realitzada per a la variable/ítem H19 *Done l'oportunitat que l'alumnat millore les seues activitats després d'haver sigut corregides* de l'EED respecte a les dimensions de la IF, obtenint-se el rang mitjà, segons el nombre de subjectes que responen un valor de l'escala Likert d'1 a 4 (Res, Poc, Bastant, Molt).

**Taula 186**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem H19 de l'EED*

H19 Done l'oportunitat que l'alumnat millore les seues activitats després d'haver sigut corregides		N	Rang Mitjà
IF_recursos	Res	3	76,33
	Poc	35	95,13
	Bastant	96	119,98
	Molt	89	111,23
	Total	223	
IF_atenció	Res	3	101,33
	Poc	35	89,26
	Bastant	96	110,46
	Molt	89	122,97
	Total	223	
IF_act_div	Res	3	134,17
	Poc	35	95,16
	Bastant	96	118,15
	Molt	89	111,25
	Total	223	
IF_act_cur	Res	3	52,33
	Poc	35	94,43
	Bastant	96	121,68
	Molt	89	110,48
	Total	223	
IF_act_ren	Res	3	89,83
	Poc	35	89,76
	Bastant	96	119,58
	Molt	89	113,31
	Total	223	

En la columna del rang mitjà es mostren els valors per a cada dimensió. En ells s'aprecia que és major en la dimensió *Atenció quan* les respostes són molt favorables; en la dimensió *Recursos, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment* el rang és més elevat quan les respostes són bastant favorables, mentre que en la dimensió *Actitud cap a la diversitat* quan no són gens favorables.

Les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents en les cinc dimensions de l'escala d'IF, es mostren en la Taula 187.

**Taula 187**

*Estadístics de prova respecte a l'ítem H19.*

Dimensions d'IF	H de Kruskal-Wallis <sup>a</sup>	gl	Sig.
IF_recursos	4,834	3	0,184
IF_atenció	7,166	3	0,067
IF_act_div	3,831	3	0,280
IF_act_cur	7,476	3	0,058
IF_act_ren	6,539	3	0,088

*Nota.* Significació asimptòtica. El nivell de significació és de 0,050. b. Variable d'agrupació: *Done l'oportunitat que l'alumnat millore les seues activitats després d'haver sigut corregides*

En el cas de la relació entre la variable/ítem H19 *Done l'oportunitat que l'alumnat millore les seues activitats després d'haver sigut corregides* i les cinc dimensions de la IF no hi ha diferències estadísticament significatives.

A continuació, s'exposen els estadístics descriptius per a cada dimensió de la IF, en relació amb la variable/ítem H19 mostrant la tendència de les diferències entre variables.

**Taula 188**

*Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències*

<i>H19 Done l'oportunitat que l'alumnat millore les seues activitats després d'haver sigut corregides</i>		Mitjana	Desviació
Res (N=3)	IF_recurso	2,8889	0,48113
	IF_atenció	3,3810	0,54085
	IF_act_div	3,6667	0,57735
	IF_act_cur	2,8000	0,20000
	IF_act_ren	3,3333	0,28868
Poc (N=35)	IF_recurso	3,0048	0,69013
	IF_atenció	3,2816	0,52028
	IF_act_div	3,4929	0,39984
	IF_act_cur	3,0457	0,60017
	IF_act_ren	3,2143	0,67829
Bastant (N=96)	IF_recurso	3,2361	0,71519
	IF_atenció	3,4494	0,50176
	IF_act_div	3,6276	0,39235
	IF_act_cur	3,2896	0,48720
	IF_act_ren	3,5208	0,53762
Molt (N=89)	IF_recurso	3,1536	0,72091
	IF_atenció	3,5297	0,48022
	IF_act_div	3,5702	0,45382
	IF_act_cur	3,1865	0,54255
	IF_act_ren	3,4270	0,65950

En síntesi, el fet que no s'observen diferències estadísticament significatives mostra una realitat ben coneguda de l'escola actual. És molt difícil que realment s'atenga la inclusió oferint noves oportunitats a l'alumnat que es ressaga. Entenem que, encara que no es planteja com a tal en l'escala, en gran manera, aquest reactiu actua com una prova de sinceritat dels responents.

### 7.4.3. Metodologia didàctica i d'avaluació

La normativa educativa actual defineix la Metodologia didàctica (MD) com “El conjunt d'estratègies, procediments i accions organitzades i planificades pel professorat, de manera conscient i reflexiva, amb la finalitat de possibilitar l'aprenentatge de l'alumnat i l'assoliment dels objectius plantejats”<sup>30</sup> (RD. 1105/2014 Currículum bàsic ESO i Batxillerat, p.172). Pel que a nivell teòric es considera que totes dues variables estan relacionades.

A continuació, mitjançant anàlisis estadístiques es vol comprovar si la relació entre la variable MD i les cinc dimensions de la IF, tal com es mesuren en la nostra escala, són estadísticament significatives o no. En aquesta ocasió s'ha seleccionat un únic ítem, la relació del qual amb la IF és teòricament evident: I02 *Intente adaptar les activitats en funció de les necessitats i interessos dels estudiants*.

Es pot observar en les Taules 189 a 191 la manera en què es relaciona l'ítem I02 de MD amb les dimensions de la IF, obtenint-se el rang mitjà, segons el nombre de subjectes que responen un valor de l'escala Likert d'1 a 4 (Res, Poc, Bastant, Molt).

---

<sup>30</sup> Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de gener de 2015, pàg. 169-546. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/boe-a-2015-37.pdf>



**Taula 189**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem I02 de MD*

I02 Intente adaptar les activitats en funció de les necessitats i interessos dels estudiants		N	Rang mitjà
IF_recursos	Poc	6	149,83
	Bastant	137	136,56
	Molt	134	141,01
	Total	277	
IF_atenció	Poc	6	119,50
	Bastant	137	127,78
	Molt	134	151,35
	Total	277	
IF_act_div	Poc	6	125,42
	Bastant	137	133,14
	Molt	134	145,60
	Total	277	
IF_act_cur	Poc	6	125,42
	Bastant	137	136,07
	Molt	134	142,61
	Total	277	
IF_act_ren	Poc	6	140,25
	Bastant	137	129,99
	Molt	134	148,15
	Total	277	

**Taula 190**

*Estadístics de prova respecte a l'ítem I02*

Dimensions d'IF	H de Kruskal-Wallis <sup>a</sup>	gl	Sig.
IF_recursos	0,324	2	0,851
<b>IF_atenció</b>	<b>6,340</b>	<b>2</b>	<b>0,042</b>
IF_act_div	1,952	2	0,377
IF_act_cur	0,637	2	0,727
IF_act_ren	3,910	2	0,142

Nota: Significació asimptòtica. El nivell de significació és de 0,050. b. Variable d'agrupació: *Intente adaptar les activitats en funció de les necessitats i interessos dels estudiants*

En les dades que es mostren en la Taula 190, s'aprecia que hi ha diferències estadísticament significatives en la dimensió *Atenció* ( $p = 0,04$ ), no en la resta. A

continuació, s'exposen els estadístics descriptius per a cada dimensió de la IF, en relació amb l'ítem I02 *Intente adaptar les activitats en funció de les necessitats i interessos dels estudiants*, mostrant la tendència de les diferències per a la variable (ítem) indicada.

### Taula 191

*Estadístics de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem I02*

<i>I02. Intente adaptar les activitats en funció de les necessitats i interessos dels estudiants</i>		Mitjana	Desviació
Poc (N=6)	IF_recursos	3,3333	0,49441
	<b>IF_atenció</b>	<b>3,4524</b>	0,29161
	IF_act_div	3,5833	0,37639
	IF_act_cur	3,1000	0,58992
	IF_act_ren	3,5000	0,54772
Bastant (N=137)	IF_recursos	3,1545	0,71988
	<b>IF_atenció</b>	<b>3,4119</b>	0,54317
	IF_act_div	3,5876	0,42616
	IF_act_cur	3,1985	0,51592
	IF_act_ren	3,4161	0,54762
Molt (N=134)	IF_recursos	3,1803	0,73635
	<b>IF_atenció</b>	<b>3,5661</b>	0,42997
	IF_act_div	3,6511	0,41474
	IF_act_cur	3,2254	0,55950
	IF_act_ren	3,5075	0,63715

La tendència de les diferències bàsicament assenyalada que aquestes es donen entre els que assenyalen “molt” en I02 i els altres, és a dir, aquells que declaren, en l'escala Likert amb el màxim nivell, dur a terme una pedagogia adaptativa, segons els interessos i necessitats dels estudiants, són els que presenten majors nivells en la dimensió *Atenció* de l'escala d'IF.

D'altra banda, la següent variable per a relacionar amb l'escala d'IF és la Metodologia d'avaluació. En el context del projecte SECS/EVALNEC, “La Metodologia d'avaluació (MA) fa referència als processos formatius, recursos, tècniques i gestió de l'avaluació que desenvolupa l'equip docent per a realitzar l'avaluació a l'aula de l'alumnat amb la finalitat d'abordar la valoració de l'aprenentatge i desenvolupament de l'habilitat

de l'alumne, seleccionar instruments d'avaluació en funció del propòsit a avaluar, valorar l'instrument que ens ajude a reflexionar, amb l'alumne, sobre els errors comesos amb la finalitat de poder avançar en el procés d'aprenentatge”(Vázquez-Garrido, 2019, p. 275). Pel que a nivell teòric es considera que totes dues variables haurien d'estar relacionades. En aquesta ocasió s'ha seleccionat un únic ítem, la relació del qual amb la IF és teòricament evident: Vosté, com a docent, per a avaluar es basa en: J43 *Un seguiment personal de cada alumne/a*.

A continuació, en les Taules 192 a 194 presentem els resultats de la prova H de Kruskal-Wallis sobre la relació entre la variable *Metodologia d'avaluació* (MA) i les cinc dimensions de la IF. Com pot observar-se, és estadísticament significativa ( $p = 0,000$ ) en totes les dimensions, excepte en la de *Recursos*.

**Taula 192**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem J43 de MA*

J43 Un seguiment personal de cada alumne/a		N	Rang mitjana
IF_recursos	Res	4	83,63
	Poc	12	97,04
	Bastant	108	135,95
	Molt	153	145,89
	Total	277	
IF_atenció	Res	4	39,63
	Poc	12	80,46
	Bastant	108	130,14
	Molt	153	152,44
	Total	277	
IF_act_div	Res	4	128,25
	Poc	12	75,71
	Bastant	108	131,00
	Molt	153	149,89
	Total	277	
IF_act_cur	Res	4	53,25
	Poc	12	81,92
	Bastant	108	133,88
	Molt	153	149,33
	Total	277	
IF_act_ren	Res	4	86,25
	Poc	12	91,21
	Bastant	108	130,55
	Molt	153	150,09
	Total	277	

Els resultats de la prova de rangs per als 277 docents que responen l'ítem de cadascuna de les dimensions d'IF, indiquen que, en les cinc dimensions de la IF, el valor més elevat es troba quan la valoració és molt favorable.

**Taula 193**

*Estadístics de prova respecte a l'ítem J43*

Dimensions d'IF	H de Wallis <sup>a</sup>	Kruskal-gl	Sig.
IF_recursos	6,551	3	0,088
IF_atenció	18,523	3	<b>0,000</b>
IF_act_div	12,311	3	<b>0,006</b>
IF_act_cur	13,858	3	<b>0,003</b>
IF_act_ren	11,387	3	<b>0,010</b>

*Nota.* Significació asimptòtica. El nivell de significació és de 0,050. b. Variable d'agrupació: *Un seguiment personal de cada alumne/a*

A continuació, s'exposen els estadístics descriptius per a cada dimensió de la IF, en relació amb la variable/ítem J43 *Un seguiment personal de cada alumne/a*,

**Taula 194**

*Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem J 43*

J.43. <i>Un seguiment personal de cada alumne/a</i>		Mitjana	Desviació
Res (N=4)	IF_recursos	2,5000	1,09713
	<b>IF_atenció</b>	<b>2,8214</b>	0,42658
	<b>IF_act_div</b>	<b>3,4375</b>	0,71807
	<b>IF_act_cur</b>	<b>2,6000</b>	0,48990
	<b>IF_act_ren</b>	<b>2,7500</b>	1,25831
Poc (N=12)	IF_recursos	2,8472	0,66840
	<b>IF_atenció</b>	<b>3,1071</b>	0,52445
	<b>IF_act_div</b>	<b>3,2500</b>	0,43952
	<b>IF_act_cur</b>	<b>2,8000</b>	0,59084
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,1250</b>	0,56909
Bastant (N=108)	IF_recursos	3,1481	0,72284
	<b>IF_atenció</b>	<b>3,4220</b>	0,55255
	<b>IF_act_div</b>	<b>3,5764</b>	0,43025
	<b>IF_act_cur</b>	<b>3,1741</b>	0,53238
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,4259</b>	0,52869
Molt (N=153)	IF_recursos	3,2298	0,70685
	<b>IF_atenció</b>	<b>3,5808</b>	0,40726
	<b>IF_act_div</b>	<b>3,6814</b>	0,38499
	<b>IF_act_cur</b>	<b>3,2824</b>	0,51531
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,5327</b>	0,59789

A la Taula 194 es mostra la tendència de les diferències entre variables: el fet que en totes les dimensions excepte en la de *Recursos*, es donen diferències estadísticament significatives entenem que és perquè en l'ítem J43 s'està valorant una actitud global del professorat que és representativa de les actituds generals cap a la inclusió i que és, en part, independent dels recursos disponibles. No obstant això, com pot observar-se en la Taula 192, no és significativa en recursos pel criteri que assumim ( $p \leq 0,05$ ). En altres àmbits científics, a vegades, s'assumeixen nivells més laxos, com per exemple en alguns estudis sanitaris, en els quals s'accepten nivells de confiança inferiors (per exemple, del 92%).

#### **7.4.4. Satisfacció laboral i Clima organitzacional**

S'entén per Satisfacció laboral l'estat emocional positiu resultant de l'experiència mateixa del treball (Andresen et al., 2007<sup>31</sup>). En l'àmbit concret de l'educació, es pregunta l'opinió del professorat sobre diferents aspectes centrals de l'ensenyament. Amb les següents anàlisis es vol conèixer si l'actitud o percepció del professorat respecte a la IF, està relacionada o influïda per una valoració favorable del context, del qual se sent satisfet. L'ítem seleccionat és L14 *El meu col·legi és*, les respostes del qual en l'escala Likert de 4 opcions oscil·len entre Molt insatisfet (1), Insatisfet (2), Satisfet (3) o Molt satisfet (4). Es considera que a nivell teòric totes dues variables estan relacionades.

Seguidament, mitjançant anàlisis estadístiques es vol demostrar que la relació entre la variable *Satisfacció laboral* (SL) i les cinc dimensions de la IF és estadísticament significativa.

En les Taules 195 a 197 es presenten els resultats de l'anàlisi diferencial de l'ítem L14 *El meu col·legi és* de SL amb les dimensions de la IF, obtenint-se el rang mitjà,

---

<sup>31</sup> Andresen, M., Domsch, M. E., i Cascorbi, A. H. (2007). Working unusual hours and its relationship to job satisfaction: a study of European maritime pilots. *Journal of Labor Research*, 28(4), 714-734.

segons el nombre de subjectes que responen un valor de l'escala Likert d'1 a 4 (Res, Poc, Bastant, Molt).

**Taula 195**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem L14 d'SL*

L14 <i>El meu col·legi és</i>		N	Rang mitjà
IF_recursos	Molt negatiu/a	3	75,33
	Negatiu/a	15	129,20
	Positiu/a	206	138,00
	Molt positiu/a	50	141,64
	Total	274	
IF_atenció	Molt negatiu/a	3	46,17
	Negatiu/a	15	134,40
	Positiu/a	206	136,35
	Molt positiu/a	50	148,64
	Total	274	
IF_act_div	Molt negatiu/a	3	50,50
	Negatiu/a	15	134,10
	Positiu/a	206	136,59
	Molt positiu/a	50	147,50
	Total	274	
IF_act_cur	Molt negatiu/a	3	57,50
	Negatiu/a	15	143,50
	Positiu/a	206	134,66
	Molt positiu/a	50	152,21
	Total	274	
IF_act_ren	Molt negatiu/a	3	165,17
	Negatiu/a	15	117,37
	Positiu/a	206	137,64
	Molt positiu/a	50	141,31
	Total	274	

Els resultats de la prova de rangs per als 274 docents que responen l'ítem de SL i cadascuna de les dimensions d'IF, indiquen que, en les dimensions *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al currículum* de la IF, el valor més elevat es troba

quan la valoració és molt favorable. Molt al contrari, en la dimensió *Actitud cap al rendiment*, el major rang se situa en la valoració més negativa.

No obstant això, atesos les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents en les cinc dimensions de l'escala d'IF, que es mostren en la Taula 196, s'aprecia que no hi ha diferències estadísticament significatives en les cinc dimensions de la IF: *Recursos, Atenció, Actitud cap a la diversitat, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*.

### **Taula 196**

*Estadístics de prova respecte a l'ítem L14*

Dimensions d'IF	H de Kruskal-Wallis <sup>a</sup>	gl	Sig.
IF_recursos	2,175	3	0,537
IF_atenció	5,129	3	0,163
IF_act_div	4,794	3	0,188
IF_act_cur	5,207	3	0,157
IF_act_ren	1,626	3	0,654

Nota: Significació asimptòtica. El nivell de significació és de 0,050. b. Variable d'agrupació: *El meu col·legi és*.

A continuació, s'exposen els estadístics descriptius per a cada dimensió de la IF, en relació amb la variable/ítem J43 [Un seguiment personal de cada alumne/a] mostrant la tendència de les diferències entre variables.



**Taula 197**

*Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem L14*

<i>El meu col·legi és</i>		Mitjana	Desviació
Molt negatiu/a (N=3)	IF_recursos	2,3889	1,27294
	IF_atenció	2,4286	1,23718
	IF_act_div	3,1667	0,28868
	IF_act_cur	2,7333	0,23094
	IF_act_ren	3,6667	0,57735
Negatiu/a (N=15)	IF_recursos	3,0333	0,89354
	IF_atenció	3,4857	0,44787
	IF_act_div	3,6000	0,40970
	IF_act_cur	3,2267	0,50634
	IF_act_ren	3,3667	0,44186
Positiu/a (N=206)	IF_recursos	3,1780	0,71160
	IF_atenció	3,4820	0,47707
	IF_act_div	3,6056	0,43486
	IF_act_cur	3,1903	0,53475
	IF_act_ren	3,4709	0,54694
Molt positiu/a (N=50)	IF_recursos	3,2167	0,68284
	IF_atenció	3,5486	0,45758
	IF_act_div	3,6850	0,35646
	IF_act_cur	3,2920	0,53789
	IF_act_ren	3,4000	0,80812

Anteriorment, hem pogut observar que les variables titularitat de centre i context, sí que mostraven relacions d'interès sobre les quals caldrà aprofundir en posteriors estudis. No obstant això, respecte a la falta d'associació estadística entre una valoració global del seu centre i les opinions del professorat respecte a la IF, ens indiquen que no podem assumir aquest tipus de valoració –de caràcter global- com un indicador addicional de les opinions dels docents sobre el seu centre escolar com a context. Aquest resultat és d'interès perquè en una altra mena d'avaluacions, per exemple, la de la docència universitària a partir d'opinions de l'alumnat, se sol incloure un ítem de síntesi (per exemple, “recomanaria vosté a aquest professor?”). I està demostrat per diferents estudis

(González-Such, 1998; 2003) que normalment correlacionen positivament, i amb una alta intensitat, amb la mitjana de les valoracions realitzades a través de tots els ítems de l'escala. En aquest cas, és obvi que la percepció de la inclusió és més discriminativa en si mateixa i, malgrat que depenga en part de la mena de centre i context en el qual desenvolupen la docència, el professorat diferencia clarament en les seues percepcions respecte a l'opinió global que tinga sobre el centre escolar en el qual treballa. Això dona suport a la capacitat discriminativa de l'escala IF.

La següent variable que analitzem respecte al seu comportament diferencial respecte a l'escala IF és el *Clima organitzacional*; en concret l'ítem M10 *Ací tots som importants* i l'ítem M14 *Ací un se sent acceptat com és*. S'entén per *Clima Organitzacional* (CO) “l'ambient propi de l'organització, produït i percebut per l'individu d'acord amb les condicions que troba en el seu procés d'interacció social i en l'estructura organitzacional que s'expressa per variables (objectius, motivació, lideratge, control, presa de decisions, relacions interpersonals i cooperació) que orienten la seua creença, percepció, grau de participació i actitud; determinant el seu comportament, satisfacció i nivell d'eficiència en el treball” (Méndez Álvarez, 2006<sup>32</sup>, p. 34). A nivell teòric es considera que totes dues variables estan relacionades.

Seguidament, mitjançant anàlisis estadístiques s'aspira a comprovar si la relació entre la variable *Clima organitzacional* (CO) i les cinc dimensions de la IF són estadísticament significatives –veure taules 198 a 200-.

---

<sup>32</sup> Méndez Álvarez, C. E. (2006). *Clima organitzacional a Colòmbia: LIMCOC, un mètode d'anàlisi per a la seua intervenció*. Universitat del Rosari.

En la Taula 198 es relaciona l'ítem M10 de CO amb les dimensions de la IF, obtenint-se el rang mitjà, segons el nombre de subjectes que responen un valor de l'escala Likert d'1 a 4 (Res, Poc, Bastant, Molt).

**Taula 198**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem M10 de CO*

M10 [Ací tots som importants]		N	Rang mitjana
IF_recursos	Res	1	6,50
	Poc	30	89,97
	Bastant	126	144,99
	Molt	122	148,25
	Total	279	
IF_atenció	Res	1	45,50
	Poc	30	86,82
	Bastant	126	144,52
	Molt	122	149,18
	Total	279	
IF_act_div	Res	1	11,00
	Poc	30	96,00
	Bastant	126	136,16
	Molt	122	155,84
	Total	279	
IF_act_cur	Res	1	166,00
	Poc	30	109,77
	Bastant	126	135,48
	Molt	122	151,89
	Total	279	
IF_act_ren	Res	1	64,00
	Poc	30	117,78
	Bastant	126	136,74
	Molt	122	149,45
	Total	279	

Els resultats de la prova de rangs (Taula 198) per als 279 docents que responen l'ítem de CO i cadascuna de les dimensions d'IF, indiquen que, en les dimensions *Recursos, Atenció, Actitud cap a la diversitat i Actitud cap al rendiment* de la IF, el valor més elevat es troba quan la valoració és molt favorable. Molt al contrari, en la dimensió *Actitud cap al currículum*, el major rang se situa en la valoració més negativa.

Les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents en les cinc dimensions de l'escala d'IF, es mostren en la Taula 199.

### Taula 199

*Estadístics de prova respecte a l'ítem M10*

Dimensions d'IF	H de Kruskal-Wallis <sup>a</sup>	gl	Sig.
IF_recursos	16,173	3	<b>0,001</b>
IF_atenció	16,667	3	<b>0,001</b>
IF_act_div	17,641	3	<b>0,001</b>
IF_act_cur	7,465	3	0,058
IF_act_ren	5,650	3	0,130

*Nota.* Significació asimptòtica. El nivell de significació és de 0,050. b. Variable d'agrupació: *Ací tots som importants*.

El nivell de significació estadística que es mostren en la Taula 199, indica que sí que hi ha diferències estadísticament significatives en les dimensions de la IF: *Recursos, Atenció i Actitud cap a la diversitat*. Per a les dimensions, *Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*, no hi ha diferències significatives.

A continuació, en la Taula 200, s'exposen els estadístics descriptius per a cada dimensió de la IF, en relació amb la variable/ítem M10 *Ací tots som importants* mostrant la tendència de les diferències entre variables.

**Taula 200**

*Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem M10*

M10 <i>Ací tots som importants</i>	Mitjana	Desviació	
Res (N=1)	<b>IF_recursos</b>	<b>1,3333</b>	
	<b>IF_atenció</b>	<b>3,0000</b>	
	<b>IF_act_div</b>	<b>2,7500</b>	
	IF_act_cur	3,4000	
	IF_act_ren	3,0000	
Poc (N=30)	<b>IF_recursos</b>	<b>2,7722</b>	0,67165
	<b>IF_atenció</b>	<b>3,0667</b>	0,72721
	<b>IF_act_div</b>	<b>3,3583</b>	0,51979
	IF_act_cur	2,9933	0,58835
	IF_act_ren	3,2833	0,63901
Bastant (N=126)	<b>IF_recursos</b>	<b>3,2354</b>	0,65397
	<b>IF_atenció</b>	<b>3,5159</b>	0,44262
	<b>IF_act_div</b>	<b>3,5933</b>	0,42747
	IF_act_cur	3,1889	0,51803
	IF_act_ren	3,4683	0,49293
Molt (N=122)	<b>IF_recursos</b>	<b>3,2172</b>	0,75481
	<b>IF_atenció</b>	<b>3,5515</b>	0,42055
	<b>IF_act_div</b>	<b>3,7090</b>	0,34070
	IF_act_cur	3,2820	0,53242
	IF_act_ren	3,4918	0,67108

S'observa que es dona en les tres dimensions (*Recursos, Atenció i Actitud cap a la diversitat*) una relació directa, positiva, de manera que sentir-se implicat en un clima organitzacional positiu quant al sentiment de sentir-se part -sentit de pertinença- perquè en el centre escolar es transmet aqueixa emoció, és concurrent amb una major valoració en les dimensions d'IF esmentades. És, en definitiva, un element, el M10, que matisa millor de manera global, la importància del centre escolar com a context, que l'anteriorment comentat.

Seguidament, en les Taules 201 a 203, es relaciona l'ítem M14 del CO *Ací un se sent acceptat com és* amb les dimensions de la IF, obtenint-se el rang mitjà, segons el nombre de subjectes que responen un valor de l'escala Likert d'1 a 4 (Res, Poc, Bastant, Molt).

**Taula 201**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem M14 de CO*

M14 <i>Ací un se sent acceptat com és</i>		N	Rang mitjà
IF_recursos	Res	2	77,00
	Poc	13	108,23
	Bastant	159	139,51
	Molt	104	144,59
	Total	278	
IF_atenció	Res	2	28,00
	Poc	13	105,69
	Bastant	159	138,17
	Molt	104	147,90
	Total	278	
IF_act_div	Res	2	129,00
	Poc	13	96,73
	Bastant	159	138,97
	Molt	104	145,86
	Total	278	
IF_act_cur	Res	2	97,50
	Poc	13	100,85
	Bastant	159	139,43
	Molt	104	145,24
	Total	278	
IF_act_ren	Res	2	141,75
	Poc	13	144,27
	Bastant	159	135,98
	Molt	104	144,25
	Total	278	

Els resultats de la prova de rangs per als 278 docents que responen l'ítem de CO i cadascuna de les dimensions d'IF, indiquen que, en les dimensions *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al currículum* de la IF, el valor més elevat es troba quan la valoració és molt favorable. En el cas de la dimensió *Actitud cap al rendiment*, el major rang se situa en la valoració poc d'acord i molt d'acord, encara que totes les valoracions tenen resultats elevats i similars.

Les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents en les cinc dimensions de l'escala d'IF, es mostren en la Taula 202.

## Taula 202

*Estadístics de prova respecte a l'ítem M14*

Dimensions d'IF	H de Kruskal-Wallis <sup>a</sup>	gl	Sig.
IF_recursos	3,625	3	0,305
IF_atenció	7,453	3	0,059
IF_act_div	4,685	3	0,196
IF_act_cur	4,139	3	0,247
IF_act_ren	0,800	3	0,849

*Nota.* Significació asimptòtica. El nivell de significació és de 0,050. b. Variable d'agrupació: *Ací un se sent acceptat com és*.

El nivell de significació estadística que es mostren en la Taula 202, indica que no hi ha diferències estadísticament significatives en les dimensions de la IF: *Recursos, Atenció i Actitud cap a la diversitat, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*.

De seguida, en la Taula 203 s'exposen els estadístics descriptius per a cada dimensió de la IF, en relació amb la variable/ítem M14 *Ací un se sent acceptat*, mostrant-se la tendència de les diferències entre variables: en aquest cas, no es donen associacions significatives entre les respostes a l'ítem M14 (*ací un se sent acceptat com és*). Probablement té una connotació més personal i que es pot haver entès com si el propi docent se sent acceptat. Per això no hi ha associacions amb la percepció general de la IF. Aquesta informació és important tenir-la en compte, perquè en alguna mesura indica que la percepció sobre la IF pot ser independent de si el professorat se sent més o menys acceptat. I no és contradictori amb l'avaluat en el M10, que es planteja amb una visió més global.

**Taula 203**

*Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem M14*

M14. <i>Ací un se sent acceptat com és</i>		Mitjana	Desviació
Res (N=2)	IF_recursos	2,8333	0,00000
	IF_atenció	2,7857	0,30305
	IF_act_div	3,5000	0,70711
	IF_act_cur	2,9000	0,70711
	IF_act_ren	3,5000	0,70711
Poc (N=13)	IF_recursos	2,9231	0,75955
	IF_atenció	3,1868	0,77894
	IF_act_div	3,4423	0,35581
	IF_act_cur	2,9077	0,62512
	IF_act_ren	3,5000	0,57735
Bastant (N=159)	IF_recursos	3,1918	0,67770
	IF_atenció	3,4861	0,46890
	IF_act_div	3,6101	0,43355
	IF_act_cur	3,2201	0,50275
	IF_act_ren	3,4465	0,54712
Molt (N=104)	IF_recursos	3,1795	0,78645
	IF_atenció	3,5316	0,46535
	IF_act_div	3,6490	0,39799
	IF_act_cur	3,2327	0,56850
	IF_act_ren	3,4615	0,66716

#### **7.4.5. Clima social i d'aprenentatge a l'aula**

L'última variable per a relacionar amb la IF és el *Clima social i d'aprenentatge a l'aula*, en concret l'ítem N14 *En aquesta classe els professors i els alumnes ens preocupem els uns dels altres*

S'entén per Clima social i d'aprenentatge a l'aula (CSAA) a la percepció que cada membre de l'aula té sobre la vida interna i diària d'aquesta, la qual promou una conducta individual i col·lectiva (una manera de relacionar-se entre si i amb el professor, una manera d'estar...) que al seu torn influeix en el propi clima (Pérez et al, 2009). Pel que a nivell teòric s'entén que totes dues variables estan relacionades.



A continuació, a través de l'anàlisi estadística pretenem comprovar si es dona relació estadísticament significativa entre la variable CSAA i les cinc dimensions de la IF.

En les Taules 204 a 206 es relaciona l'ítem N14 de CSAA amb les dimensions de la IF, obtenint-se el rang mitjà, segons el nombre de subjectes que responen un valor de l'escala de valoració Likert d'1 a 4 (Molt negatiu, Negatiu, Positiu, Molt positiu).

**Taula 204**

*Rang mitjà de les dimensions de la variable IF en relació amb l'ítem N14 de CSAA*

N14 <i>En aquesta classe els professors i els alumnes ens preocupem els uns dels altres</i>		N	Rang mitjà
IF_recursos	Molt negatiu/a	1	2,00
	Negatiu/a	28	128,43
	Positiu/a	174	139,44
	Molt positiu/a	73	141,99
	Total	276	
IF_atenció	Molt negatiu/a	1	1,50
	Negatiu/a	28	131,66
	Positiu/a	174	141,64
	Molt positiu/a	73	135,51
	Total	276	
IF_act_div	Molt negatiu/a	1	30,50
	Negatiu/a	28	111,68
	Positiu/a	174	142,65
	Molt positiu/a	73	140,38
	Total	276	
IF_act_cur	Molt negatiu/a	1	88,00
	Negatiu/a	28	107,89
	Positiu/a	174	136,40
	Molt positiu/a	73	155,95
	Total	276	
IF_act_ren	Molt negatiu/a	1	217,00
	Negatiu/a	28	106,30
	Positiu/a	174	135,79
	Molt positiu/a	73	156,23
	Total	276	

Per als 276 docents que responen l'ítem N14 de CSAA i cadascuna de les dimensions d'IF, el rang major es troba en les dimensions *Recursos i Actitud cap al*

*currículum* quan les valoracions són molt positives; en les dimensions *Atenció i Actitud cap a la diversitat* el major rang se situa en les respostes positives i en la dimensió *Actitud cap al rendiment*, el rang superior es troba en les valoracions molt negatives.

Les dades resultants de la Prova de Kruskal-Wallis per a mostres independents en les cinc dimensions de l'escala d'IF, es mostren en la Taula 205.

### Taula 205

*Estadístics de prova respecte a l'ítem N14*

Dimensions d'IF	H de Kruskal-Wallis <sup>a</sup>	gl	Sig.
IF_recursos	3,566	3	0,312
IF_atenció	3,586	3	0,310
IF_act_div	5,908	3	0,116
<b>IF_act_cur</b>	<b>8,242</b>	<b>3</b>	<b>0,041</b>
<b>IF_act_ren</b>	<b>10,471</b>	<b>3</b>	<b>0,015</b>

*Nota.* Significació asimptòtica. El nivell de significació és de 0,050. b. Variable d'agrupació: *En aquesta classe els professors i els alumnes ens preocupem els uns dels altres*

En el cas de la relació entre la variable/ítem N14 *En aquesta classe els professors i els alumnes ens preocupem els uns dels altres* i les cinc dimensions de la IF no hi ha diferències estadísticament significatives en relació a les dimensions *Recursos, Atenció i Actitud cap a la diversitat*; no obstant això, sí s'han obtingut diferències estadísticament significatives en les dimensions *Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*, la qual cosa indica que estan relacionades, tal com es mostra en la Taula 205.

A continuació, en la Taula 206, s'exposen els estadístics descriptius per a cada dimensió de la IF, en relació amb la variable/ítem N14 *En aquesta classe els professors i els alumnes ens preocupem els uns dels altres* mostrant la tendència de les diferències entre variables.

**Taula 206**

*Estadístics per grup de cada dimensió d'IF per a veure diferències respecte a l'ítem N14*

N14 <i>En aquesta classe els professors i els alumnes ens preocupem els uns dels altres</i>		Mitjana	Desviació
Molt negatiu/a (N=1)	IF_recursos	1,0000	
	IF_atenció	1,0000	
	IF_act_div	3,0000	
	IF_act_cur	3,0000	
	IF_act_ren	4,0000	
Negatiu/a (N=28)	IF_recursos	3,1607	0,56924
	IF_atenció	3,4235	0,52666
	IF_act_div	3,4821	0,46112
	<b>IF_act_cur</b>	<b>2,9929</b>	0,57215
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,2321</b>	0,60065
Positiu/a (N=178)	IF_recursos	3,1724	0,73405
	IF_atenció	3,5082	0,47899
	IF_act_div	3,6394	0,40895
	<b>IF_act_cur</b>	<b>3,2000</b>	0,53198
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,4598</b>	0,55202
Molt positiu/a (N=73)	IF_recursos	3,2055	0,70957
	IF_atenció	3,4853	0,43627
	IF_act_div	3,6233	0,42312
	<b>IF_act_cur</b>	<b>3,3233</b>	0,51922
	<b>IF_act_ren</b>	<b>3,5548</b>	0,66438

En conjunt, com s'observa en les Taules 205 i 206, hi ha una relació directa, positiva, entre les respostes a l'ítem N14 i les valoracions que es donen en les dimensions d'*Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment* de l'escala IF. Això ens indica que el professorat que indica –sent- que en la seua classe es preocupen uns pels altres, també tenen una percepció més favorable en les dues dimensions d'IF esmentades. D'alguna forma, posa l'èmfasi que el context més important on percebre la inclusivitat és l'aula, si considerem, globalment, els ítems anteriorment esmentats.

#### 7.4.6. Síntesi i conclusions de validesa concurrent

Els resultats de les associacions de l'escala i sub-escala d'IF amb les altres variables del model de Cohesió Social seleccionades per la seua vinculació teòrica amb la variable IF indiquen que:

1. Per a la *Col·legialitat docent* (CD), mitjançant els càlculs estadístics es pretén demostrar si la relació entre la CD i la IF és estadísticament significativa. La primera anàlisi consisteix a obtenir el rang mitjà de les diferents dimensions de les CD, és a dir, *Valors ètics i professionals compartits* (CD1), *Cohesió i confiança en el grup* (CD2), *Compromís amb la tasca docent* (CD3), *Presa de decisions col·legiades* (CD4), *Relacions docents col·laboratives* (CD5) i *Clima dinàmic i positiu del centre* (CD6), segons els participants agrupats per conglomerats en la variable IF. Els resultats que s'observen ens mostren:

- Els i les docents del Clúster 1 (N=33), valoren favorablement totes les dimensions de la CD, ja que les dades de la mitjana se situen per damunt del 2,5 (punt de mitjà de l'escala). Amb tot, la dimensió millor valorada és *Compromís amb la tasca docent* (CD3), i la que aconsegueix menor suport és *Clima dinàmic i positiu del centre* (CD6).
- El professorat pertanyent al Clúster 2 (N=59), valora positivament totes les dimensions de la CD, ja que les dades de la mitjana de les respostes se situen per damunt del 2,5. Tal com ocorre en el Clúster 1, la dimensió millor valorada és *Compromís amb la tasca docent* (CD3), i la que obté menor suport és *Clima dinàmic i positiu del centre* (CD6).
- Per al professorat del Clúster 3 (N=67), la dimensió millor valorada continua sent el *Compromís amb la tasca docent* (CD3), i la menor apreciada també és el *Clima dinàmic i positiu del centre* (CD6), tal com ocorre en el Clúster 1 i

en el Clúster 2, encara que valoren per damunt del punt mitjà totes les dimensions de la CD.

- Els 121 docents del Clúster 4 valoren favorablement totes les dimensions de la CD i consideren la dimensió *Compromís amb la tasca docent* (CD3), de nou, la millor percebuda i la menor valorada és *Relacions docents col·laboratives* (CD5). De les dades es desprèn que és el Clúster 4 el que millor valora les 6 dimensions que componen la CD, aspecte que coincideix amb la valoració positiva que emeten respecte a la IF i les seues dimensions.
2. Per a l'*Enfocament educatiu docent* (EED), mitjançant anàlisi empírica es pretén demostrar si la relació entre la variable EED i la IF és estadísticament significativa. Per a tal fi, se seleccionen cinc ítems de l'EED per la seua vinculació teòrica amb la IF i analitza la seua relació amb les 5 dimensions de la IF. Els resultats per a cadascun dels ítems són:
- L'ítem H01 *Programe activitats específiques destinades a treballar la convivència a l'aula cada curs*, es relaciona de manera positiva amb les dimensions d'IF de *Recursos*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*. Així doncs, el professorat que percep que sí que disposa de recursos per a la inclusió i mostra una actitud més favorable cap al currículum i el rendiment, és el que programa, en major mesura, activitats específiques per a treballar la convivència a l'aula.
  - L'ítem H03 *Empre activitats específiques per a conèixer el que l'alumnat ja sap sobre la matèria*, es relaciona de manera positiva amb la dimensió *Actitud cap al currículum*. Així doncs, els i les docents que entenen que cal adaptar el currículum segons les necessitats de l'alumnat, també fan ús d'activitats per a conèixer el nivell de coneixements d'aquests.

- L'ítem H05 *Estic disposat a canviar la metodologia que empre si l'alumnat no respon positivament*, es relaciona favorablement amb la dimensió d'*Actitud cap al rendiment*, amb la qual cosa el professorat que adapta els nivells d'assoliment a les necessitats de l'alumnat també ajusta la metodologia de l'aula.
  - L'ítem H09 *Tinc flexibilitat per a poder triar la metodologia que empre en les meues classes*, no correlaciona positivament amb cap de les dimensions d'IF, amb la qual cosa s'entén que les mesures d'atenció a la diversitat no depenen exclusivament de cada docent.
  - L'ítem H16 *Adeqüe la dificultat de les activitats als diferents nivells d'aprenentatge que tenen les meues alumnes*, es vincula favorablement amb les dimensions de *Recursos, Atenció i Actitud cap al rendiment*. Això indica que els recursos disponibles permeten atendre les necessitats l'alumnat per a millorar el nivell d'assoliment.
  - L'ítem H19 *Done l'oportunitat que l'alumnat millore les seues activitats després d'haver sigut corregides*, no es relaciona amb cap de les cinc dimensions de la IF. Així doncs, s'entén que quan l'alumnat té dificultats, no se li ofereix la possibilitat de corregir-se a si mateix.
3. Per a la *Metodologia docent*, mitjançant anàlisis estadístiques es vol demostrar que la relació entre la variable MD i les cinc dimensions de la IF és estadísticament significativa. En aquesta ocasió s'ha seleccionat un únic ítem, la relació del qual amb la IF és teòricament evident: I02 *Intente adaptar les activitats en funció de les necessitats i interessos dels estudiants*. Aquest es relaciona de manera positiva amb la dimensió *Atenció*, la qual cosa indica que el professorat que adapta les pràctiques escolars a les necessitats de l'alumnat és el que en major mesura atén la diversitat.

4. Per a la *Metodologia d'avaluació*: es vol demostrar que la relació entre la variable MA i les cinc dimensions de la IF és estadísticament significativa. En aquesta ocasió s'ha seleccionat un únic ítem, la relació del qual amb la IF és hipotèticament evident: Vosté, com a docent, per a avaluar es basa en: J43 *Un seguiment personal de cada alumne/a*. En aquest cas, existeix una relació efectiva amb les dimensions d'*Atenció, Actitud cap a la diversitat, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*, amb la qual cosa, el professorat no vincula el poder fer un seguiment personalitzat per a optimitzar l'avaluació amb els *Recursos* dels quals es disposa per a atendre la diversitat.
5. *Satisfacció laboral*: Amb les següents anàlisis es pretén conèixer si l'actitud o percepció del professorat respecte a la IF, està relacionada o influïda per una valoració favorable del context, del qual se sent satisfet. L'ítem seleccionat és el L14 *El meu col·legi és*, les respostes del qual en l'escala Likert de 4 opcions oscil·len entre Molt insatisfet (1), Insatisfet (2), Satisfet (3) o Molt satisfet (4). Els resultats de la prova de Krustal Wallis indiquen que no hi ha diferències estadísticament significatives en les cinc dimensions de la IF: *Recursos, Atenció, Actitud cap a la diversitat, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*, amb la qual cosa no hi ha relació entre variables.
6. La següent variable per a relacionar amb la IF és el *Clima organitzacional*, en concret l'ítem M10 *Ací tots som importants* i l'ítem M14 *Ací un se sent acceptat com és*.
  - En l'ítem M10, es dona una relació positiva amb les dimensions *Recursos, Atenció i Actitud cap a la diversitat*, de manera que sentir-se implicat en el clima organitzacional del centre educatiu –sentit de pertinença- és concurrent amb una major valoració en les dimensions d'IF esmentades.

- En l'ítem M14, no es donen associacions significatives amb les dimensions de la IF. La qual cosa dóna a entendre que la percepció sobre la IF és independent de la sensació per part del professorat de ser acceptat.
7. Finalment, la variable analitzada respecte a la IF és el *Clima social i d'aprenentatge a l'aula*, en concret l'ítem N14 *En aquesta classe els professors i els alumnes ens preocupem els uns dels altres* hi ha una relació directa, positiva, entre les respostes a l'ítem N14 i les valoracions que es donen en les dimensions d'*Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment* de l'escala IF. Per tant, el professorat que opina que en la seua classe es preocupen uns pels altres, percep de manera positiva el que es dissenye un currículum que atenga la diversitat i es valore de manera equitativa l'aprenentatge.



# **Capítol 8**

## **Conclusions**



El disseny i validació de l'instrument d'IF per a l'avaluació de l'educació obligatòria desenvolupat en el present estudi, forma part del Projecte *Sistema Educatiu i Cohesió social: disseny d'un model d'avaluació de necessitats* (SECS/EVALNEC) (Jornet-Meliá, 2012; Jornet-Meliá et al., 2012).

La finalitat d'aquest procés d'investigació avaluativa és el disseny d'un model sistèmic d'anàlisi de la qualitat educativa, des d'un enfocament d'avaluació de necessitats, que integra un sistema de qüestionaris de context optimitzat a nivell mètric, que permeta millorar la utilitat de les avaluacions de sistemes, tenint com a principi la Cohesió Social (GemEduCo, 2016).

S'entén que el constructe d'IF forma part de les dimensions que ha d'abastar l'educació amb l'objectiu de promoure la cohesió social.

Per tant, l'escala d'IF es presenta com un instrument útil on recollir les percepcions i opinions del professorat de les etapes obligatòries, sobre la inclusió educativa de l'alumnat amb diversitat funcional en el seu centre educatiu i des de la seua experiència.

### **8.1. Síntesi de Resultats de l'Estudi Teòric**

L'objectiu general de l'estudi és contextualitzar a nivell teòric l'educació inclusiva, parant atenció en la inclusió educativa de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), des de la concepció i definició actual (LOE,2006; LOMLOE, 2020). Amb això es pretén fonamentar el constructe d'IF.

Per a acomplir amb aquest objectiu, l'estudi teòric es desenvolupa al llarg de tres capítols, que es corresponen amb els objectius específics següents:

- 1r) Conceptualitzar l'Educació Inclusiva.
- 2n) Conèixer l'estat de la qüestió.

3r) Aprofundir en l'avaluació de sistemes educatius.

Al primer capítol, des d'una vessant genèrica, es conceptualitza l'educació inclusiva (EI) entesa com l'educació per a tots/es en el context ordinari, equitativa i de qualitat. Tanmateix es repara amb l'alumnat més vulnerable i amb risc de quedar exclòs del sistema educatiu general, essent aquest el que presenta NESE. Des d'aquest primer moment, ha estat necessari fer referència explícita a l'*Index for Inclusion* (Booth i Ainscow, 2000, 2011), com a guia d'autoavaluació dels centres escolars per engegar i donar suport al procés d'implementar l'EI amb garanties de qualitat i equitat.

Atenent a les distintes dimensions de l'Index for Inclusion, *Crear cultures inclusives*, *Generar polítiques inclusives* i *Desenvolupar pràctiques inclusives*, es fa necessari mostrar les mesures pedagògiques (curriculars, metodològiques i organitzatives) que cal emprendre en les escoles (i instituts) en consonància amb el precepte de l'EI. En aquest punt, s'aborda el disseny curricular inclusiu i la seua implementació a l'aula, fent referència a l'ensenyament multinivell, les intel·ligències múltiples i, per suposat, el Disseny Universal per a l'aprenentatge -DUA- (CAST, 2011). Pel que fa a les estratègies didàctiques, es presenten les metodologies actives, com a metodologia innovadora a l'aula on l'alumnat construeix el seu aprenentatge, i les actuacions educatives d'èxit a partir del Projecte INCLUDED (Valls et al., 2014; Flecha, 2011). En el plànol organitzatiu, la Docència Compartida, esdevé un recurs necessari per a atendre la diversitat de necessitats de l'aula, considerant-se la situació idònia quan s'ha de donar suport especialitzat a l'alumnat amb NESE.

Un apartat propi es mereix l'*Avaluació inclusiva*, autèntica i no homogènia, destacant la funció formativa i formadora de l'avaluació, entesa com un procés continu des de la perspectiva d'avaluar per aprendre (Sanmartí, 2010).

Aquest capítol es tanca amb una descripció de les competències que ha de caracteritzar a qualsevol docent (inclusiu), entre les que destaquen: saber i voler treballar en equip, actitud d'aprenentatge permanent i formació contínua, responsabilitat ètica i compromís social i confiança en la capacitat d'aprendre de tot l'alumnat, tenint altes expectatives per a tothom, també per a l'alumnat amb NESE (AENEEEI, 2012). A més, es posa de manifest la importància d'actualitzar el pla d'estudis de les facultats de Magisteri, en les quals s'ha de formar al futur docent inclusiu.

Al capítol 2 s'analitza l'estat de la qüestió de la IF, i s'aborden les dues etapes de l'atenció a la diversitat, des de la integració (de les Necessitats Educatives Especials - NEE-) a la inclusió (de tots/es), essent dues mirades diferents envers l'educació i en concret respecte de la diversitat funcional. Per tant, encara que el discurs inclusiu està molt acceptat, a les escoles encara s'està fent integració escolar i a més, les dades indiquen que l'alumnat amb NEE continua escolaritzant-se en centres específics (Núñez, 2019; Alcaraz i Arnaiz, 2020). A continuació, es mostra una panoràmica de les declaracions internacionals i normativa estatal i autonòmica, que defineixen i regulen l'educació, protagonitzada pel col·lectiu de persones amb discapacitat, que des de finals del segle XX reivindiquen el dret a l'educació i formar part del sistema educatiu general. A continuació, s'ha considerat ben justificat (i merescut) incloure un apartat en què es descriu l'evolució de la inclusió educativa de l'alumnat amb NEE en el Sistema educatiu espanyol i valencià, des de la Integració escolar a l'Educació inclusiva, a partir de les dades d'escolarització, aportades pel Ministeri d'Educació i Formació Professional, amb resultats paradoxals.

En síntesi, sense ànim de generalitzar en excés i constatant que hi ha bones pràctiques inclusives arreu dels centres escolars, el gros de les dades indica que l'objectiu

de disposar d'un sistema educatiu general per a tots/es no s'està acomplint en el ritme que seria desitjable.

Els acords internacionals en matèria d'educació inclusiva (ODS n°4) i el compromís de l'administració educativa amb la mateixa com es reflecteix al Decret 104/2018, que regula el Sistema educatiu valencià, i la LOMLOE 2020 que regula el marc general de l'educació a l'Estat espanyol, junt al desenvolupament de la investigació acadèmica en pro de la inclusió, s'han de posar en acció: es tracta de garantir que el coneixement generat es vincule amb una pedagogia inclusiva (Florian, 2019).

Per tant, el repte es reduir la distància entre el discurs teòric, majoritàriament admès i la pràctica de les escoles, tot sabent que es tracta d'un procés de transformació cap a la inclusió (Moliner, 2020), en el qual s'han de deixar arrere l'escola tradicional i aconseguir que en un futur pròxim desaparega l'adjectiu "inclusiva" i parlem sols d'Educació.

El tercer capítol se centra en l'avaluació dels sistemes educatius. Per a arribar a aquesta, en un primer moment es fa una revisió del s'entén per *avaluació* en termes generals i es concreta què és l'*avaluació educativa*. Seguint a GemEduCo (2004), "entenem l'avaluació com el procés d'indagació i comprensió de la realitat, orientat a la presa de decisions i a la millora o innovació educatives (Jornet-Meliá et al., 2004, 2014). Aquesta mateixa definició es concreta en l'àmbit educatiu de la següent manera: "procés sistemàtic d'indagació i comprensió de la realitat educativa que pretén l'emissió d'un judici de valor sobre aquesta, orientat a la presa de decisions i la millora (GEM, 2004).

A continuació, cal definir què és una *institució educativa* i com s'avalua i per a què (Jornet-Meliá, 2009); aquesta es realitza des de distintes perspectives i amb diferents finalitats podent ser una avaluació externa, autoavaluació o des de models mixtos (Sánchez-Gómez et al., 2018a; Sánchez-Gómez et al., 2018b).

Així s'arriba al punt d'analitzar les avaluacions d'aprenentatge a gran escala (AAGE), sent avaluacions externes, estandarditzades, demandades per l'administració educativa amb la intenció de conèixer el nivell d'assoliment general del l'alumnat en un determinat curs i d'unes àrees concretes. Aquestes es plantegen com a estudi de la qualitat de l'educació en cada país que hi participa, amb la qual cosa, si els resultats no esdevenen al nivell desitjat, seria convenient i esperable rebre orientacions de millora. Tanmateix, aquestes AAGE indiquen en quina posició s'ha quedat respecte d'altres països i no ofereixen propostes de millora. Seguint a Jornet-Meliá (2016) això ha suposat que s'haja qüestionat la utilitat de les avaluacions de sistemes, és a dir, si són "vàlides". La UNESCO (2019) considera que els resultats de l'aprenentatge no poden entendre's de manera aïllada o com l'única mesura vàlida de la qualitat de l'educació, sinó que ha de concebre's en relació amb altres dimensions com les socials i emocionals, variables relatives al procés d'ensenyament i aprenentatge, els entorns de l'aula i l'escola i la cohesió social, tan importants per al desenvolupament global de la persona. A més es deixen de banda principis actualment admesos i promulgats per les institucions europees i les nacions unides, com és la inclusió educativa. Un programa d'avaluació que no inclou la diversitat en el seu anàlisi, a més de tenir dèficits en quant a la validesa de l'avaluació, potencia la globalització del coneixement i exclou la diversitat (Jornet-Meliá, 2016) i corre greus riscos a caure en la falta de justícia i equitat en l'avaluació. Per tant, per explicar la qualitat educativa de qualsevol país, o fins i tot institució, és necessària una anàlisi de variables que aporten informació concreta, contextualitzada, de dimensions com la metodologia docent, l'avaluació, l'atenció a la diversitat, els aspectes socio-emocionals i altres.

L'aproximació concreta a les AAGE es fa, en la present investigació, mitjançant l'estudi de la ferramenta PISA. L'objectiu d'aquest projecte és comprovar el nivell de

competències adquirides per l'alumnat de 15 anys en tres àrees fonamentals - Matemàtiques, Comprensió lectora i Ciències-, per al seu desenvolupament en la Societat. Aquest model d'avaluació de l'educació, implica un concepte de qualitat basat en el criteri de l'excel·lència, ja que es prenen com a referència els assoliments de l'alumnat i es dona per descomptat que, a major nivell mitjà de les puntuacions obtingudes pels subjectes de cada país, millor és el sistema educatiu d'aquest. Tanmateix, comprendre les múltiples dimensions relacionades amb l'alumne, el docent, l'escola, el sistema educatiu i els contextos econòmic, social i polític és primordial per a avaluar la qualitat de l'educació (UNESCO, 2019).

Del que es tractaria és que eixa informació, en forma de classificació internacional, fora de profit per a que els diferents països puguen detectar les carències i emprendre mesures per millorar els resultats. Amb açò, es proposa que siguen les administracions educatives de cada estat les que col·laboren per indagar en altres aspectes que conformen la qualitat de l'educació i que complementen la informació proporcionada, mitjançant altre tipus de proves que avaluen aspectes igual d'importants i diferents al rendiment. Amb açò s'està fent referència als qüestionaris de context. Entre els reptes als que s'enfronta PISA (i d'altres) és promoure accions de reconeixement de la diversitat.

Han estat les agències internacionals, les que més impuls estan donant a les AAGE per comprovar els avanços dels diferents països en la direcció que marca l'Agenda 2030 cap al desenvolupament sostenible. El 4t objectiu de desenvolupament sostenible (ODS) és el que fa referència a l'educació, que des d'un plantejament humanista, centra l'atenció en l'equitat i la inclusió, a més de la qualitat i la rellevància de l'educació com a part d'un enfocament d'aprenentatge al llarg de tota la vida; és un plantejament transformació educativa en pro de la cohesió social. Així doncs, s'espera que les AAGE també siguen



inclusives i que s'adapten a la diversitat d'alumnes que aprenen en les aules, també a l'alumnat amb diversitat funcional.

Parant atenció als qüestionaris de context, aquests tenen la funció de recopilar informació sobre variables de context, que afecten i expliquen els resultats de l'aprenentatge de l'alumnat. Acompanyant les proves PISA (i TIMSS, PIRLS), també es responen uns qüestionaris sobre diferents factors contextuais que influeixen en el rendiment de l'alumnat com els recursos de l'escola, els mètodes d'ensenyança, característiques familiars... Disposar de la informació que ofereixen aquests estudis de context, és important perquè les administracions educatives puguin tindre-la en compte en el desenvolupament de plans que posen en marxa mesures adequades i eficaces per a la millora del sistema educatiu, i de la qualitat i equitat dels centres educatius (GVA, 2021).

Fins ací s'està d'acord, però la utilitat d'aquesta d'informació ha de sostenir-se en un millor disseny i elaboració dels instruments. Com a exemple d'estudi de qüestionaris de context, amb una proposta de disseny rigorosa, trobem els Projectes AVACO i MAVACO (GEM<sup>33</sup>, 2014). Així doncs, l'objectiu prioritari d'aquests projectes és buscar alternatives metodològiques per al disseny de qüestionaris de context per a l'avaluació de sistemes educatius. Seguint a Jornet-Meliá (2012) l'objectiu fonamental dels projectes esmentats ha estat descriure un procediment metodològic que a partir d'instruments amb una adequada validesa de constructe, dissenyats per a mesurar i avaluar variables d'entrada, procés i context, s'elaboren microinstruments que conformen els qüestionaris de context per a l'avaluació de sistemes educatius.

---

<sup>33</sup> Grup d'avaluació i medició se centra en estudis de Mesurament i Avaluació en Educació, a nivell metodològic i aplicat, pertanyent al Dpt. MIDE de la Universitat de València.

Aquest procediment és el que s'ha seguit en el disseny i validació dels instruments que mesuren les dimensions que defineixen el Projecte SECS/EVALNEC, que com bé s'ha dit, consisteix en la creació d'un Qüestionari de context per avaluar la qualitat de l'educació tenint com a principi la Cohesió Social (l'educació com a promotora de la CS). En concret, en el present estudi, es presenta una escala per obtindre informació respecte a la IF (inclusió educativa de la diversitat funcional).

El punt de partida ha estat el Projecte AVACO-EVADIE (2009), en el que s'aplica el procediment metodològic d'AVACO centrant-se en el constructe *d'Atenció a la diversitat*. Es tracta del disseny i validació d'un qüestionari per a l'avaluació de l'atenció a la diversitat com a dimensió educativa en les institucions escolars, que entén que l'Atenció a la diversitat és “qualsevol acció educativa dissenyada sistemàticament per a aquells estudiants que presenten diferències, grupals o individuals, associades als resultats educatius a fi d'assegurar tant l'equitat educativa com el desenvolupament de la seua individualitat” (García-García et al., 2009, p. 115). Aquest instrument consta de quatre escales (una per audiència), dirigides al professorat, la direcció, l'orientació educativa i la inspecció, adaptant els ítems a cadascuna. En el cas de qüestionari dirigit al professorat, aquest està format per 90 ítems, amb la qual cosa es tracta d'un nombre elevat, concloent-se que caldria reduir-lo.

L'últim apartat de l'estudi teòric de la present investigació fa referència als diferents qüestionaris desenvolupats per avaluar la inclusió educativa per a la millora del sistema educatiu. Cal fer especial esment a la Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva, *l'Index for Inclusion* (Booth i Ainscow, 2000, 2011), que consisteix en un procés d'autoavaluació dels centres educatius centrant-se en les tres dimensions que abasten tots els àmbits educatius -Cultura, Polítiques i Pràctiques - mitjançant un conjunt d'indicadors i preguntes per analitzar la situació del centre i les

possibilitats/necessitats de canvi, des del compromís. Per a la valoració de la situació present, hi ha 6 qüestionaris d'indicadors, adaptats per a cada audiència.

Tot seguit, es mostra un recopilatori d'instruments per avaluar la inclusió educativa i l'atenció a la diversitat, incloent tant les escales desenvolupades a l'Estat espanyol, a nivell europeu i Amèrica Llatina; dirigides a diferents audiències (famílies, docents, alumnes...) i des d'un punt de vista concret o global.

## **8.2. Síntesi de Resultats de l'Estudi Empíric**

Els principals objectius que es pretenen aconseguir a l'hora de realitzar l'estudi empíric són:

1. Validar la definició teòrica i l'estructura de l'instrument dissenyat per avaluar la IF (fase de validació lògica).
2. Validar l'instrument per avaluar la IF, mitjançant tècniques estadístiques d'anàlisi de propietats mètriques (fase de validació mètrica)
3. Recaptar les evidències empíriques de validesa de l'escala d'IF: entre variables demogràfiques i amb altres variables del projecte SECS/EVALNEC.

Així, al capítol 6 es mostren els resultats obtinguts pel que fa a la validació lògica i la validació mètrica, tant de l'estudi pilot com de l'estudi final.

Respecte de la validació lògica, aquesta es desenvolupa en quatre etapes. La primera fase és la plantejada en el marc teòric de la present investigació, realitzada a partir d'una revisió de la literatura bàsica i rellevant respecte a l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat, tant des de les fonts imprescindibles, com de les aportacions acadèmiques actuals. En aquesta s'arriba a la definició del constructe teòric d'IF, entesa com la inclusió educativa de la diversitat funcional.

En un segon moment, mitjançant el grup focal compost pels membres del grup d'investigació del projecte SECS/EVALNEC, es consensua la definició operativa del constructe d'IF i es proposa un primer instrument que posteriorment va a ser revisat pel comitè d'experts.

A la tercera fase, protagonitzada pel comitè d'experts en mesurament i/o en educació, es fa una valoració quantitativa i qualitativa responent el qüestionari proposat en la fase anterior, en forma online (escala LÍkert de 1 a 4) tenint en compte els criteris de qualitat de rellevància i claredat. Les respostes en termes quantitativs indiquen que els ítems de las distintes dimensions (*Recursos, Atenció i Actitud cap a la diversitat, cap el currículum i cap el rendiment*) són rellevants, importants i significatius per a la temàtica en qüestió, rebent una valoració bona o molt bona; i a més, aquests ítems estan redactats de forma clara i comprensible, obtenint unes valoracions bones. A més, els resultats del coeficient W de concordança de Kendall indiquen que hi ha congruència entre avaluadors, pel que fa a la valoració de la rellevància i claredat dels ítems.

El qüestionari ofereix la possibilitat de fer comentaris i observacions una vegada s'ha respost mitjançant l'escala LÍkert. Les respostes qualitatives o textuals dels 25 experts que valoren l'escala expressen majoritàriament una opinió molt favorable respecte de la definició, considerant que és molt completa i abasta tots els aspectes per a avaluar l'atenció educativa de la diversitat funcional. Tanmateix, també hi ha observacions de millora, sobretot pel que fa a la redacció i alguns aspectes de contingut, com que no fa al·lusió directa a l'adjectiu funcional, sinó que és més genèrica; sobre el concepte d'IF, si s'usa com a sinònim d'educació inclusiva, o la necessitat de que es tinga en compte el context escolar. Apreciacions, totes elles, que es tenen en consideració.

Els comentaris textuals respecte a les dimensions versen en torn a la idoneïtat d'agrupar els ítems en aquestes dimensions, ja que abasten els aspectes decisius per

valorar la IF. Tanmateix, hi ha qui opina que les dimensions d'*Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap el currículum* i *Actitud cap el rendiment*, podien unificar-se en una sola anomenada *Actitud*. Aquesta observació és del tot encertada, fins el punt que en la 1<sup>a</sup> construcció de l'instrument, aquest es dividia en aquestes tres dimensions i per raons operatives (extensió) i pel contingut (la percepció que es té de la diversitat, la opinió sobre el currículum o els resultats d'aprenentatge) la dimensió d'*Actituds* es divideix en tres sub-dimensions. També hi ha comentaris reiterats que manifesten la necessitat d'incorporar a la família. Per la nostra part, estem totalment d'acord, però no correspon a aquest qüestionari, el qual va dirigit al professorat.

Pel que fa als comentaris per cadascuna de les dimensions, en general es considera que els diferents ítems abasten suficient informació per fer una valoració completa. També es plasmen observacions que giren en torn a puntualitzar o matisar els enunciats, com en la dimensió *Recursos*, on es troba convenient concretar a quins es fa referència, o quan es pregunta pels professionals especialitzats, anomenar-los.

Una observació que es mostra en diverses ocasions, és sobre l'ús del llenguatge de gènere, el qual predominantment utilitza termes genèrics que fan referència a ambdós gèneres, però en el cas de no ser possible i haver d'utilitzar en la mateixa frase el terme en femení i masculí, s'ha optat pel masculí, entenent que al·ludeix també al femení.

A més, un problema addicional que s'aborda sovint en reunions de l'equip de recerca GemEduCo és que en la formulació dels ítems s'ha de prioritzar l'eficiència comunicativa, és a dir, que es pugui expressar el que es pregunta de manera directa i sense excessos en ús de fórmules retòriques. En aquest cas, sens dubte, encara que hem adoptat una solució, ens queda el dubte si això no pot produir reaccions emocionals adverses en algunes persones que entenen l'ús del llenguatge que atén les diferències de gènere com

una possible font de biaix, en enfrontar-se a frases que entenguen que no són “políticament correctes” des de la seua perspectiva<sup>34</sup>.

A continuació, en l'últim moment de validació lògica -4<sup>a</sup> fase-, el mateix Grup focal de la 2<sup>a</sup> fase -l'equip d'investigació-, analitza las dades qualitatives i quantitatives de la fase anterior i es torna a revisar l'instrument operatiu, al qual se li fan les primeres anàlisis mètriques en l'estudi pilot.

Així doncs, es conclou la fase de validació lògica amb suficients garanties de qualitat, en tant que el qüestionari resultant després de les quatre fases de validació, representa de forma operativa el constructe teòric d'IF.

Pel que fa a la validació mètrica, en un primer moment, s'analitzen els resultats d'aplicar el qüestionari a una mostra pilot de població, més reduïda que la mostra final, però amb les mateixes característiques. En aquest cas, la mostra és de 93 docents de primària i secundària obligatòria.

A l'estudi pilot, es fan dos tipus d'anàlisis:

1. Anàlisi descriptiu tenint en compte la mitjana i la dispersió de les respostes per a cadascuna de les dimensions i sub-dimensions. Les respostes poden oscil·lar entre 1 (Res), sent el valor més baix, 2 (Molt poc/quasi mai), 3 (Algunes vegades/ poc) i 4 (Moltes vegades/molt) la resposta millor valorada (escala líkert d'1 a 4). Els resultats s'exposen més avant, ja que hi ha coincidència amb l'estudi final, donat que es mantenen tots els ítems de l'instrument.
2. Anàlisi de Fiabilitat de l'instrument dissenyat, mitjançant el Coeficient Alfa de Cronbach (Teoria Clàssica de Test), per valorar la consistència interna, és a dir, si els ítems estan relacionats entre sí i mesuren en la direcció del constructe d'IF.

---

<sup>34</sup> Jornet-Meliá, comunicació personal.

Per tant, la finalitat és detectar si hi ha ítems que no covarien amb la resta i mesuren en distint sentit a l'escala. Els resultats obtinguts per cada dimensió indiquen que l'Alfa de Cronbach no augmenta en el cas d'eliminar qualsevol dels ítems. Amb la qual cosa es decideix conservar tots els ítems. A més, es calcula la fiabilitat composta, utilitzant la mitjana de cada dimensió, obtenint un coeficient de 0,803, que indica que tots ells són homogenis.

Amb el qüestionari validat i fiable, aquest s'administra a la mostra final. A l'estudi final, es fan tres tipus d'anàlisis:

1. Anàlisi descriptiu tenint en compte la mitjana i la dispersió de les respostes, que oscil·len entre 1 i 4 (escala Likert), sent 1 el valor més baix i 4 el més alt.
2. Anàlisi de Fiabilitat, mitjançant el Coeficient Alfa de Cronbach i el Coeficient de correlació de Pearson (Teoria Clàssica de Test).
3. Anàlisi de l'escala mitjançant el Model de Rash (Teoria de Resposta a l'Ítem)

L'instrument final és idèntic al dissenyat en el procés de validació i a l'emprat en l'estudi pilot, ja que no ha estat necessari eliminar cap ítem, com s'ha indicat adés.

Per tant, el qüestionari consta de 23 ítems, repartits en tres dimensions, *Recursos*, *Atenció* i *Actitud*; aquesta última es divideix en tres subdimensions, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*. La mostra depurada de l'estudi final és de 280 docents.

A continuació es mostren els resultats de l'anàlisi descriptiu tant de l'estudi pilot com del final, on s'aprecia similitud en les respostes (Taula 207)

**Taula 207***Comparativa de l'anàlisi descriptiu en la mostra pilot i final*

	Estudi pilot (N= 93)		Estudi final (N=280)	
Dimensions/anàlisi	Mitjana	DT	Mitjana	DT
Recursos	3,18	0,72	3,17	0,72
Atenció	3,45	0,53	3,48	0,49
Actitud cap a la diversitat	3,62	0,39	3,62	0,42
Actitud cap al currículum	3,30	0,53	3,21	0,54
Actitud cap al rendiment	3,53	0,58	3,46	0,59

En la dimensió *Recursos*, a la pregunta de quins recursos disposa el centre per atendre la diversitat, el professorat considera que normalment sí hi ha recursos per atendre la diversitat, sobretot respecte a professionals especialitzats, encara que són menys els especialistes en discapacitat intel·lectual. De fet, actualment, la figura del mestre/a de suport (de Pedagogia terapèutica i d'Audició i llenguatge) s'ha anat generalitzant fins al punt de que forma part del claustre dels centres educatius, tant en primària com en secundària obligatòria. Amb el prisma de la inclusió educativa, i segons d'Ordre 20/2019<sup>35</sup> que regula l'organització de la resposta educativa inclusiva en el sistema educatiu valencià, aquests/es professionals passen a ser mestres de suport a la inclusió, amb la qual cosa, atenen de forma prioritària a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, però també a la resta d'alumnes d'una aula, des d'una docència

---

<sup>35</sup> ORDRE 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià. [2019/4442]



compartida, prioritzant sempre l'atenció dins de l'aula. Així doncs, les respostes, encara que anteriors a la publicació de l'ordre, estan en consonància amb el model social de l'educació especial (Muntaner, 2010; Elizondo, 2017) en contraposició al model terapèutic.

En la dimensió *Atenció*, el professorat enquestat opina que al seu centre es treballa generalment amb la finalitat d'oferir oportunitats d'aprenentatge a tot l'alumnat i en menor mesura es fan les adaptacions metodològiques per atendre les distintes necessitats. Respecte de l'atenció a la diversitat, és important fer al·lusió als quatre nivells de resposta educativa inclusiva que regula la normativa actual (Ordre 20/2019) de resposta educativa inclusiva: el Nivell 1, vol dir que tot el centre ha de ser inclusiu, també el Projecte educatiu de centre, l'accessibilitat universal, les cultures; el Nivel 2, indica que l'aula ha de ser inclusiva, que ha de donar resposta a la diversitat de necessitats que hi ha en ella, siguen especials o no, i que el mestre/a tutor/a ha de planificar el currículum pensant en l'alumnat de la seua aula; el Nivell 3, es el reforç pedagògic que es procura dins de l'aula per atendre a l'alumnat que tinga dificultats específiques, atenció prestada pels docents de suport, i per últim, el Nivell 4 fa referència a l'atenció educativa específica que necessita un alumne en concret per respondre a les seues necessitats especials (NEE) i que possiblement, s'haja de fer fora de l'aula, quan siga necessari. Així doncs, als centres escolars sí es fan esforços i es treballa en el sentit d'oferir ocasions d'aprenentatge per a tot l'alumnat i també s'atenen les necessitats específiques mitjançant adaptacions individualitzades. De nou, la percepció del professorat està en la línia de la inclusió educativa.

La dimensió *Actitud* es concreta en tres aspectes, *cap a la diversitat*, *cap al currículum* i *cap al rendiment*, mostrant-se tres sub-dimensions.

*Respecte l'Actitud cap a la diversitat*, el professorat opina en gran mesura que la diversitat és positiva i enriquidora mostrant una opinió prou favorable respecte de la inclusió de la diversitat funcional. Amb aquesta percepció, s'està al·ludint a la 1<sup>a</sup> dimensió de l'*Index for Inclusion* (Booth i Ainscow, 2000, 2011) que remarca la necessitat de creure en la inclusió educativa, és a dir, la cultura de la inclusió.

En la sub-dimensió *Actitud cap al currículum*, els docents opinen que el currículum es el mateix per a tothom amb adaptacions però no sempre s'atén a l'alumnat amb necessitats de suport educatiu dins de l'aula amb els seus companys/es ni tampoc es treballa sempre de forma interdisciplinària per adaptar el currículum. En aquest punt cal fer al·lusió a la diferència que hi ha entre la integració escolar, que és el que majoritàriament s'està fent i la inclusió educativa, on tot l'alumnat ha de compartir el mateix espai d'aprenentatge (l'aula) i possibilitar l'aprenentatge entre iguals (Muntaner, 2010; Elizondo, 2017). Des de la publicació del Decret 104/2018 d'educació inclusiva, s'està prioritzant la formació contínua del professorat en la incorporació dels principis del disseny universal per a l'aprenentatge (Alba, 2010) a les programacions de les unitats didàctiques o les activitats de l'aula.

*En relació amb l'Actitud cap al rendiment*, els docents responen que generalment les exigències en quant al rendiment de l'alumnat s'adeqüen a les seues necessitats i en prou ocasions el nivell d'exigència es fixa atenent a les necessitats de l'aula i individuals, donant oportunitats per a la participació i l'aprenentatge a la diversitat de l'alumnat del grup. Aquest punt enllaça amb l'avaluació inclusiva, que ha de ser autèntica, que promou l'aprenentatge, basada en competències i formativa (Sanmartí, 2010; Calatayud Salom, 2019), entesa com a procés de regulació. De nou les respostes de professorat es mouen en la direcció de possibilitar l'aprenentatge de tots/es.

De l'anàlisi descriptiu es desprén que la dimensió millor valorada és l'*Actitud cap a la diversitat*, seguida de l'*Actitud cap al rendiment*, l'*Atenció* prestada, l'*Actitud cap al currículum* i per últim els *Recursos* disponibles per atendre la diversitat. Amb açò es pot deduir que el professorat sí comparteix la concepció educativa de la inclusió educativa, que des de la pràctica s'estan fent esforços en eixa direcció, però troben a faltar major nombre de recursos, com són els i les mestres de suport, o mesures pedagògiques com desdoblaments i codocència (Huguet, 2009, 2011).

Els valors de consistència interna a l'estudi final, és a dir, de correlació entre els ítems de cada dimensió, indiquen que en les escales de *Recursos* i *Atenció*, els ítems són homogenis amb un Alfa superior a 0,8. Les sub-escales, *Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al currículum* tenen un nivell mitjà-alt de correlació entre els ítems, i en la sub-escala d'*Actitud cap al rendiment*, els dos únics ítems sí estan correlacionats amb un alfa de 0,78.

A més, a l'estudi final és fa un altre anàlisi des del Model de Rash de la Teoria de resporta a l'ítem (TRI). En totes les dimensions els ítems presenten un ajustament correcte al model; els diferents estadístics mostren un comportament adequat dels ítems; respecte del nivell d'ajustament entre les escales i el grup de responents, s'aprecia un desplaçament clar d'aquests cap a puntuacions altes (efecte sostre); la correlació entre els valors dels ítems i la mesura Rash és molt alta en la sub-dimensió *Actitud cap al rendiment*, alta en les dimensions de *Recursos* i la sub-dimensió *Actitud cap a la diversitat* i mig alta en la dimensió *Atenció* i en la sub-dimensió *Actitud cap al currículum*.

Al capítol 7, es mostren un seguit d'anàlisis realitzats a partir de l'estudi final, amb la intenció de mostrar majors evidències de validesa, mitjançant l'Anàlisi Factorial Exploratori (AFE) i l'Estudi de perfils amb Clúster de k-mitjanes. A més a més,

s'analitzen les diferències en els resultats de la mostra completa segons les variables demogràfiques i també les diferències per conglomerats. Per últim, s'estudia la relació del constructe IF amb altres constructes del Model d'avaluació de necessitats per a la cohesió social (Projecte SECS/EVALNEC), que atenent a la seua definició teòrica estan relacionades.

Pel que fa a l'AFE, es pretén descobrir un nombre menor de factors subjacents, no observables, que representen al conjunt de variables originals amb la menor pèrdua d'informació possible; una vegada s'ha comprovat que sí és adequat fer aquest anàlisi a partir de les proves de mesura d'adequació mostral, que indiquen la idoneïtat, es procedeix a l'extracció dels factors mitjançant el procediment de residuals mínims i Oblimin, en tant que els factors estan interrelacionats. La solució factorial rotada obliquament informa de l'existència de dos factors latents que agrupen totes les variables, superant les càrregues factorials els criteris per a la inclusió de 0,30 o 0,40. El primer factor està format per 18 ítems, que es corresponen amb les dimensions d'*Atenció* i *Actituds*; el segon factor està format per 5 ítems, que es correspon amb la dimensió de *Recursos*. Aquestes dues dimensions també estan molt relacionades entre sí (0,549), per tant, encara que a nivell teòric, es troba adequat organitzar el contingut en 5 seccions (dimensions), de forma operativa, l'escala d'IF pot considerar-se unidimensional. Així doncs, els resultats de l'aplicació de l'escala van a poder-se utilitzar de forma global, aspecte que encaixa en l'ús d'aquesta com a part d'un qüestionari de context, que avalua els diferents constructes/variables des de la concepció de l'educació com a promotora de la cohesió social (Jornet-Meliá, 2012). Tanmateix, la informació que s'obté de cadascuna de les dimensions inicials, o de les dues resultants de l'AFE, pot utilitzar-se amb altra finalitat, diferent a la mètrica, com és la descriptiva o exploratòria.

Respecte a l'anàlisi exploratori mitjançant Clústers de K-mitjanes, es classifiquen els participants (professorat) en grups homogenis entre sí i diferents a altres grups. El nombre de clústers és de 4, degut a la homogeneïtat de les puntuacions centrals. Cadascun d'aquests clústers tenen un comportament similar intragrup i diferenciat respecte als altres clústers. Així, les dades indiquen que:

- El Clúster 1 representa a l'11,8 % del professorat, sent el grup que manifesta una opinió més negativa respecte de la situació d'IF als seus centres educatius, en les 5 dimensions valorades. La dimensió pitjor valorada és la de *Recursos* (M= 1,78), seguida de *l'Actitud cap al currículum* (M=2,67) i *l'Actitud cap al rendiment* (M=2,76). La millor valorada és *l'Actitud cap a la diversitat* (M=3,34). Per tant, la percepció del professorat és que al seu centre educatiu no es disposa de suficients recursos per atendre la diversitat.
- El Clúster 2 (21, 07%) emet respostes, en general, més favorables, encara que és la dimensió *Recursos* la que continua tenint una menor valoració (M=2,76), mentre que les dimensions *Actitud cap al currículum* (M=3,35) i *Atenció* (M=3,43) obtenen una valoració favorable o com en el cas de *l'Actitud cap a la diversitat* (M=3,67), i *l'Actitud cap al rendiment* (M=3,73) prou favorable.
- El Clúster 3 (23,9% del professorat enquestat), mostra una opinió diferent i percep de forma més negativa la dimensió d'*Actitud cap al currículum* (M=2,76) i *l'Actitud cap al rendiment* (M=2,96) i millora la seua valoració en la dimensió *Recursos* (M=3,18), *Atenció* (M=3,23) i *Actitud cap a la diversitat* (M= 3,29).
- El Clúster 4, sent el més representatiu (43,6%) manifesta una opinió molt favorable respecte a les cinc dimensions que componen l'escala d'IF, des de *l'Actitud cap al*

*currículum* (M=3,54), *Recursos* (M=3,75), *Actitud cap al rendiment* (M=3,79), *Atenció* (M=3,82) i *Actitud cap a la diversitat* (M=3,85).

Cal destacar el fet que la dimensió *Actitud cap a la diversitat* és la que obté en tots els casos una bona valoració, el que indica que hi ha una bona predisposició des dels centres educatius cap a la inclusió educativa i que el que està resultant més complicat és trobar les maneres de fer-ho, ja siga per falta de recursos com és personal de suport, o formació en educació inclusiva i en necessitats específiques de suport educatiu -formació contínua-, com són les metodologies actives i inclusives (Sancho-Álvarez et al., 2015) o l'avaluació al servei de l'aprenentatge (Sanmartí, 2010).

Al següent estudi que es realitza es mostren altres evidències de validesa, mitjançant dues anàlisis:

1r. Les diferències per dimensió de l'escala d'IF respecte les variables demogràfiques (sexe, titularitat del centre, context/ubicació) i la correlació entre la IF i les variables anys d'experiència docent i anys de treball en el centre actual. En un primer moment, l'anàlisi es fa tenint en consideració les respostes dels 280 participants (apartat 7.2)

2n. Les diferències per dimensió de l'escala d'IF respecte les variables demogràfiques (sexe, titularitat del centre, context/ubicació) i la correlació entre la IF i les variables *Anys d'experiència docent* i *Anys de treball en el centre actual*. En un segon moment, l'anàlisi es fa tenint en compte els 4 clústers en que es divideixen els participant, agrupats de forma homogènia (apartat 7.3)

Respecte de la primera anàlisi sobre les diferències segons variables demogràfiques per a N=280, trobem que en el cas d'indagar sobre el comportament de les variables dicotòmiques Sexe (Dona/Home) i Titularitat del centre (Público/Concertat) s'apliquen els procediments d'U de Mann-Whitney i W de Wilcoxon. Els resultats

indiquen que en la variable Sexe (H/D) no hi ha diferències significatives en les respostes de professorat enquestat, per tant, es conserva la hipòtesi nul·la que homes i dones es distribueixen de manera semblant en les 5 dimensions de la IF ja que en tots els casos els valors superen el nivell de rellevància de 0,050.

En la variable Titularitat dels centres (centres públics/centres concertats) per a les 5 dimensions de l'escala d'IF els resultats mostren diferències depenent de la dimensió. Així, en les sub-escalaes *Recursos*, *Atenció* i *Actitud cap al currículum*, sí s'han trobat diferències significatives i per tant es rebutja la hipòtesi nul·la que els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant en aquestes dimensions (valors per davall de 0,050). No obstant això, en les sub-escalaes d'*Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al rendiment*, no s'observen diferències significatives amb la qual cosa s'accepta la hipòtesi que en la variable Titularitat (públic/concertat) hi ha una distribució semblant (superior a 0,050).

Aquestes dades mostren diferències pel que fa a la disponibilitat de recursos, les actuacions inclusives i el planificació del currículum, en el sentit de que els centres públics ja s'han iniciat en el procés de l'educació inclusiva, ja que l'escola pública és de tots/es i per a tots/es i els centres concertats, encara s'estan mantenint "al marge".

La variable Context (tipus de població) on se situa el centre educatiu, s'analitza mitjançant la Prova Krustal-Wallis. Per a les cinc dimensions de l'escala d'IF per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, les dades indiquen que sí que hi ha diferències segons la dimensió. Així, en les sub-escalaes *Recursos*, *Atenció* i *Actitud cap al rendiment*, sí s'han trobat diferències significatives i per tant es rebutja la hipòtesi nul·la que en els diferents contextos es distribueixen de manera semblant en les dimensions esmentades (valors per davall de 0,050). En concret, per a la dimensió *Recursos*, les diferències significatives es

troben en la Ciutat Capital i l'Àmbit Rural; la Ciutat Capital i la Xicoteta Ciutat, i la Ciutat Capital amb el Municipi. Per a la dimensió *Atenció* hi ha diferències significatives quan es comparen la Ciutat Capital i l'Àmbit Rural; la Ciutat Capital i la Xicoteta Ciutat, i la Ciutat Capital amb el Municipi. Finalment, per a la dimensió *Actitud cap al rendiment* hi ha diferències significatives si es comparen les següents parelles de tipus de població: la Ciutat Capital amb el Municipi; la Ciutat Capital amb l'Àmbit Rural; la Ciutat amb l'Àmbit Rural, i la Xicoteta Ciutat amb l'Àmbit Rural. No obstant això, en les sub-escalaes d'*Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al currículum*, no s'observen diferències significatives amb la qual cosa s'accepta la hipòtesi que en la variable context (tipus de població) sí que hi ha una distribució semblant (superior a 0,050).

Així, en general, s'aprecia que la diversitat està millor atesa en els centres de les poblacions amb menor nombre d'habitants, fent al·lusió a la segregació escolar (i social), que es posa de manifest en contextos més complexos i hostils.

Per a poder comparar si hi ha diferències en l'opinió del professorat segons les variable *Anys d'experiència docent* i *Anys de permanència en el centre actual*, s'aplica el coeficient de correlació de Pearson. Les dades reflecteixen que hi ha una relació nul·la amb les dimensions *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*. En la dimensió *Actitud cap a la diversitat* la correlació millora, sent una relació positiva amb una rellevància molt baixa.

En el cas de la relació entre la variable *Anys treballats en el centre actual*, les dades revelen l'absència de correlació en la dimensió *Atenció*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*. En les dimensions *Recursos* i *Actitud cap a la diversitat*, la correlació és significativa però molt baixa. La qual cosa indica que ni l'experiència docent ni l'estabilitat en el centre són variables que estiguen influïent en la IF.



En un segon moment, es realitza el mateix anàlisi que en l'apartat anterior, però per a cadascun dels 4 Clústers en què s'agrupa de manera homogènia el professorat. Es tracta de conèixer el comportament de les distintes variables demogràfiques en cada perfil i per a cada dimensió de la IF.

La primera variable demogràfica que s'analitza mitjançant la Prova U de Mann-Whitney és el *Sexe (H/D)*, amb la intenció d'indagar si hi ha diferències o no en la percepció sobre la IF entre dones i homes.

Així per al Clúster 1, amb una mostra de 33 subjectes, dels quals 21 són dones i 12 són homes, les dades resultants demostren que no hi ha diferències significatives per raó de sexe en les respostes del professorat enquestat, per tant, homes i dones es distribueixen de manera semblant en les 5 dimensions d'IF (*Recursos, Atenció, Actitud cap a la diversitat, Actitud cap al currículum i Actitud cap al rendiment*)

Per al Clúster 2, amb una mostra de 59 subjectes, dels quals 40 són dones i 19 són homes, els valors resultants mostren que per a les dimensions de *Recursos, Atenció, Actitud cap a la diversitat i Actitud cap al currículum* no hi ha diferències significatives en les respostes de professorat enquestat i per tant, homes i dones es distribueixen de manera semblant. En canvi, en la dimensió d'*Actitud cap al rendiment*, el nivell de significació és inferior a 0,050, amb la qual cosa la percepció entre dones i homes és diferent.

Per al Clúster 3, amb una mostra de 67 subjectes, dels quals 39 són dones i 28 són homes, els valors resultants indiquen que no hi ha diferències significatives per raó de sexe en les respostes de professorat enquestat, per tant, homes i dones es distribueixen de manera semblant en les cinc dimensions de la IF. Així, no hi ha diferències en la opinió/percepció sobre la IF entre dones i homes.

Per al Clúster 4, amb una mostra de 121 subjectes, dels quals 81 són dones i 40 són homes, les dades resultants indiquen que no s'aprecien diferències significatives per raó de sexe en les respostes de professorat enquestat. Per tant, no hi ha diferències en la opinió/percepció sobre la IF entre dones i homes.

Per tant, en termes globals, s'observa que no hi ha diferències estadísticament significatives quant al *Sexe* (H/D), segons es pertanga a l'un o l'altre conglomerat.

La segona variable demogràfica analitzada mitjançant la Prova U de Mann-Whitney és la *Titularitat del centre*, és a dir, si el professorat que respon a l'escala d'IF pertany a centres públics o privats. Per al Clúster 1, amb una mostra de 33 subjectes, 17 pertanyen a centres públics i 16 a centres concertats, les dades resultants respecte a si hi ha diferències per titularitat per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, indiquen que els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant a l'hora de valorar totes les dimensions (valors molt per damunt de 0,050).

Per al Clúster 2, amb una mostra de 59 subjectes, 48 pertanyen a centres públics i 11 a centres concertats, les dades resultants indiquen que no s'observen diferències significatives segons la titularitat del centre en les respostes del professorat enquestat.

Per al Clúster 3, amb una mostra de 67 subjectes, 61 pertanyen a centres públics i 6 a centres concertats, s'aprecia que hi ha una proporció molt major de centres públics (N=61) que de concertats (N=6). Les dades resultants indiquen que no s'observen diferències significatives segons la titularitat del centre en les respostes del professorat enquestat.

Per al Clúster 4, amb una mostra de 121 subjectes, s'aprecia que hi ha una proporció molt major de centres públics (N=113) que de concertats (N=8). Les dades resultants mostren que sí que hi ha diferències significatives segons la titularitat del centre en les respostes del professorat enquestat, en la dimensió *Recursos*. No obstant això, en

les sub-escalaes *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment* no s'han trobat diferències significatives i per tant els centres públics i concertats es distribueixen de manera semblant en aquestes dimensions (valors per damunt de 0,050).

La tercera variable demogràfica que s'analitza mitjançant la Prova Krustal-Wallis és el *Context* on se situa el centre educatiu, amb la intenció de cercar si hi ha diferències o no en la percepció sobre la IF segons el tipus de població, per a cadascun dels 4 Clústers. Les dades de significació s'obtenen en aplicar per a les cinc dimensions de l'escala d'IF, tenint en compte que el nivell de significació es troba per damunt de 0,050.

Per al Clúster 1, amb una mostra de 33 subjectes, les dades indiquen que en les sub-escalaes *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al currículum* no hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu en les respostes del professorat enquestat. No obstant això, en la sub-escala *Actitud cap al rendiment*, sí s'han trobat diferències significatives. A continuació, per esbrinar exactament on estan les diferències, es fan comparacions per parelles i els resultats indiquen que les diferències sí que són significatives quan es compara Ciutat Municipi i Ciutat Capital, sent el seu nivell de significació per davall de 0,050.

Per al Clúster 2, amb una mostra de 57 subjectes, les dades demostren que en les cinc sub-escalaes de la IF no hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu en les respostes del professorat enquestat.

Per al Clúster 3, amb una mostra de 66 subjectes, les dades resultants indiquen que en les cinc sub-escalaes de la IF no hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu en les respostes del professorat enquestat, amb la qual cosa s'accepta la hipòtesi nul·la.

Per al Clúster 4, amb una mostra de 119 subjectes, les dades resultants per a les cinc dimensions de l'escala d'IF demostren que en les sub-escala *Recursos*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment* no hi ha diferències significatives segons el context on se situa el centre educatiu en les respostes del professorat enquestat. No obstant, en la sub-escala *Atenció*, sí s'han trobat diferències significatives. Amb la intenció de saber exactament on estan les diferències, es fan comparacions per parelles i els resultats indiquen que les diferències sí que són significatives quan es compara l'Àmbit rural - Municipi, l'Àmbit rural -Xicoteta Ciutat i la Ciutat Capital -Xicoteta Ciutat.

A continuació, s'analitzen les variables demogràfiques *Anys d'experiència docent* i *Anys treballats* en el centre en relació amb la IF, mitjançant el coeficient de correlació de Pearson, que es mou entre +1 i -1, per als 4 clústers.

Per al Clúster 1, amb una mostra de 33 subjectes, en la variable *Anys d'experiència docent*, respecte a la dimensió *Recursos*, la correlació manca de rellevància; respecte a la dimensió *Atenció* i *Actitud cap a la diversitat*, la correlació és baixa, sent nul·la en el cas de les dimensions *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*. Per tant, de les dades es dedueix que tenir més anys d'experiència docent no indica que les percepcions sobre la inclusivitat funcional siguin més favorables i tampoc a la inversa, és a dir, a menor temps d'experiència docent, es tingueren una valoració major. Seguint en el Clúster 1, en la variable *Anys treballats en el centre actual*, una relació mig baixa amb la dimensió *Recursos*, una relació baixa amb la dimensió *Atenció*, *Actitud cap a la diversitat* i *Actitud cap al currículum*; en el cas de la relació entre els anys en el centre actual amb la variable *Actitud cap al rendiment* ( $r=-0,134$ ), és baixa i inversa. Així doncs, encara que les dades de correlació augmenten lleugerament per a aquesta variable, es continua interpretant que l'estabilitat en el centre no fa que siga major o menor la percepció d'IF en el centre.

Per al Clúster 2, amb 58 subjectes, per a la variable *Anys d'experiència docent*, la relació és nul·la amb la dimensió *Recursos*, *Atenció*, *Actitud cap al Currículum* i *Actitud cap al rendiment*; per a la dimensió *Actitud cap a la diversitat*, la correlació és mig baixa. Les dades indiquen que no es pot establir una relació. Per a la variable *Anys treballats en el centre actual*, per al Clúster 2 (N=56), hi ha una relació nul·la amb la dimensió *Recursos* i *Atenció*, una relació baixa per a *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment* (en aquest cas inversa) i una relació mig baixa amb la dimensió *Actitud cap a la diversitat*. De les dades es desprén que ni els anys d'experiència docent ni l'estabilitat en el centre són variables que influeixen a l'hora de valorar la IF.

Per al Clúster 3, amb una mostra de 67 subjectes, en la variable *Anys d'experiència docent* hi ha una relació nul·la amb la dimensió *Atenció*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*; la correlació amb les dimensions *Actitud cap a la diversitat* i *Recursos* la correlació és baixa. Per a la variable *Anys treballats en el centre actual* (N=65), les dades indiquen una relació nul·la amb les dimensions *Recursos*, *Atenció* i *Actitud cap al rendiment*; amb la dimensió *Actitud cap a la diversitat* la relació és baixa i no és significativa; amb la dimensió *Actitud cap al currículum*, la relació és baixa i inversa. A partir dels resultats, es dedueix que no hi ha relació entre els anys d'experiència i l'estabilitat amb la valoració que fa el professorat sobre el nivell d'IF.

Per al Clúster 4, amb una mostra de 120 participants, en la variable *Anys d'experiència docent* existeix una relació nul·la amb les dimensions *Recursos* i *Actitud cap a la diversitat*; amb la dimensió *Atenció*, la relació és baixa, i amb les dimensions *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment* la correlació no és significativa. En el cas de la relació entre la variable *Anys treballats en el centre actual*, amb una mostra de 118 subjectes, les dades revelen una relació nul·la amb les dimensions *Atenció* i *Actitud*

*cap al currículum*; una relació és baixa amb la dimensió *Actitud cap a la diversitat*. Amb les sub-escalaes *Recursos* i *Actitud cap al currículum* la correlació no és significativa ( $<0,05$ ). Això indica que no hi ha relació (o aquesta és baixa) entre els anys d'experiència docent i l'estabilitat del professorat en el seu centre i l'opinió del professorat amb la IF.

Fent una recapitulació, s'aprecia que la variable que de nou -també a nivell de perfils multivariats de subjectes - presenta un major comportament diferencial, es la de *Context* i, amb menor mesura, però amb senyals suficients per a analitzar-la, la de *Titularitat del centre*. Així, les percepcions del professorat es vinculen a allò que observen en els seus contextos de referència i a les pròpies característiques personals.

El darrer conjunt d'anàlisis mètriques que es desenvolupa, consisteix a comparar el constructe (variable) d'IF amb altres variables (constructes) del Projecte SECS/EVALNEC, que a priori, atenent a la seua definició teòrica, haurien d'estar relacionades (apartat 7.4). Amb la finalitat de comprovar la validesa concurrent, s'estudien els constructes de *Col·legialitat docent*, *Enfocament educatiu docent*, *Metodologia didàctica*, *Metodologia d'avaluació*, la *Satisfacció laboral i el Clima organitzacional* i el *Clima social i d'aprenentatge a l'aula*.

Per a la *Col·legialitat docent* (CD), mitjançant els càlculs estadístics es pretén demostrar si la relació entre la CD i la IF és estadísticament significativa. La primera anàlisi consisteix a obtenir el rang mitjà de les diferents dimensions de la CD, segons els participants agrupats per Clústers en la variable IF. Les dades mostren que el professorat dels quatre Clústers valoren per damunt de la mitjana totes les dimensions. També s'aprecia que per al professorat agrupat en el Clúster 1, 2 i 3, la dimensió millor valorada és *Compromís amb la tasca docent* (CD3), i la menor apreciada és *Clima dinàmic i positiu del centre* (CD6). Els i les docents del Clúster 4 valoren molt positivament la dimensió *Compromís amb la tasca docent* (CD3) i la dimensió que menys

valoració reb és *Relacions docents col·laboratives* (CD5), sent el que millor valora les 6 dimensions que componen la CD, aspecte que coincideix amb la valoració positiva que emeten respecte a la IF i les seues dimensions.

Per a la variable *Enfocament educatiu docent* (EED), mitjançant anàlisi empírica es pretén demostrar si la relació entre la variable EED i la IF és estadísticament significativa. Les relacions que s'estableixen entre els 5 ítems seleccionats i les 5 dimensions de la IF indiquen que l'ítem H01 *Programa activitats específiques destinades a treballar la convivència a l'aula cada curs*, és relaciona de manera positiva amb les dimensions d'IF de *Recursos*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*; l'ítem H03 *Empre activitats específiques per a conèixer el que l'alumnat ja sap sobre la matèria*, es relaciona de manera positiva amb la dimensió *Actitud cap al currículum*; l'ítem H05 *Estic disposat a canviar la metodologia que empre si l'alumnat no respon positivament*, es relaciona favorablement amb la dimensió d'*Actitud cap al rendiment*; l'ítem H16 *Adeqüe la dificultat de les activitats als diferents nivells d'aprenentatge que tenen els meus alumnes*, es vincula favorablement amb les dimensions de *Recursos*, *Atenció* i *Actitud cap al rendiment*. Tanmateix, l'ítem H09 *Tinc flexibilitat per a poder triar la metodologia que empre en les meues classes*, no correlaciona positivament amb cap de les dimensions d'IF, i tampoc l'ítem H19 *Done l'oportunitat que l'alumnat millore les seues activitats després d'haver sigut corregides*. En general, s'aprecia que el professorat que personalitza l'aprenentatge (Coll, 2017) és el que millor percepció té de la inclusió educativa de la diversitat funcional.

Per a la *Metodologia docent*, mitjançant anàlisis estadístiques es vol demostrar que la relació entre la variable MD i les cinc dimensions de la IF és estadísticament significativa. En aquesta ocasió s'ha seleccionat un únic ítem, la relació del qual amb la

IF és teòricament evident: I02 *Intente adaptar les activitats en funció de les necessitats i interessos dels estudiants*, el qual es relaciona de forma positiva amb la dimensió *Atenció*, la qual cosa indica que el professorat que adapta les pràctiques escolars a les necessitats de l'alumnat és el que en major mesura atén la diversitat.

Per a la *Metodologia d'avaluació* (MA): es vol demostrar que la relació entre aquesta variable i les cinc dimensions de la IF és estadísticament significativa. En aquesta ocasió s'ha seleccionat un únic ítem, la relació del qual amb la IF és teòricament evident: *Vosté, com a docent, per a avaluar es basa en: J43 Un seguiment personal de cada alumne/a*. En aquest cas, existeix una relació positiva amb les dimensions *d'Atenció*, *Actitud cap a la diversitat*, *Actitud cap al currículum* i *Actitud cap al rendiment*, però no es té la mateixa percepció respecte de la dimensió *Recursos*, que es troba a faltar.

Respecte a la *Satisfacció laboral*, amb les següents anàlisis es vol conèixer si l'actitud o percepció del professorat respecte a la IF, està relacionada o influïda per una valoració favorable del context, del qual se sent satisfet. L'ítem seleccionat és L14 *El meu col·legi és*, les respostes del qual en l'escala Likert de 4 opcions oscil·len entre *Molt insatisfet (1)*, *Insatisfet (2)*, *Satisfet (3)* o *Molt satisfet (4)*, que atenent a les dades estadístiques no està relacionat amb la IF. Per tant, El nivell de satisfacció amb el centre educatiu no té a veure en el grau d'inclusivitat que hi ha en aquest.

La següent variable per a relacionar amb la IF és el *Clima organitzacional*, en concret l'ítem M10 *Ací tots som importants* i l'ítem M14 *Ací un se sent acceptat com és*. En l'ítem M10, es dona una relació positiva amb les dimensions *Recursos*, *Atenció* i *Actitud cap a la diversitat*, de manera que sentir-se important com a membre del centre educatiu –sentit de pertinença- indica major grau d'implicació en el rol docent. Per contra, la percepció de sentir-se acceptat no es concurrent amb la IF.



Finalment, la variable a relacionar amb la IF és el *Clima social i d'aprenentatge a l'aula*, en concret l'ítem N14 *En aquesta classe els professors i els alumnes ens preocupem els uns dels altres* que es relaciona amb les dimensions d'*Actitud cap al currículum* i d'*Actitud cap al rendiment*. Així doncs, el professorat que percep que hi ha una complicitat entre mestres i alumnes, dissenya un currículum per a tot/es i avalua amb la intenció de millorar l'aprenentatge de tots/es.

### **8.3. Limitacions de la Investigació**

Les limitacions de la tesi en gran mesura esdevenen de la línia de recerca en què està inserida. Recordeu que es tracta de construir qüestionaris de context que siguin útils per a un model d'institucions i sistemes educatius. No es tracta de dissenyar un model específic d'avaluació de la inclusió, ja que per això ja hi ha bons instruments i estratègies (Booth i Ainscow, 2002, 2011; Montánchez, 2014; Arnaiz i Guirao, 2015).

Es tracta, en definitiva d'incloure al qüestionari adreçat al professorat, la percepció respecte de com es considera la IF en el centre escolar on treballen. És a dir, no és una avaluació directa i completa de la institució educativa sobre si treballa de manera inclusiva o no. Com a indicador, és òbviament un indicador compost que neix de l'escala d'IF i cal estudiar les relacions que té amb altres constructes i variables del model SECS-EVALNEC, per tal de poder-ho interpretar adequadament, siga com un índex que pot informar directament sobre la IF o, si procedeix, en combinació amb altres indicadors del model. Per això, en aquest treball, encara que hem iniciat aquest procés d'anàlisi de l'escala IF com a indicador, estudiant les seues associacions amb altres variables (ítems simples) o constructes del model, l'estudi és inicial i requereix una major profunditat que esperem realitzar en futures investigacions. Per això, cal comptar amb una mostra més representativa, especialment considerant les variables que han manifestat cert poder

diferencial, les contextuals: tipus de centre (almenys segons la seua titularitat) i tipus de context social. És obvi que incideix directament el fenomen de la segregació escolar, sent aquest un dels indicadors de la qualitat del sistema educatiu i una de les principals barreres per garantir el dret de tots els infants a una educació equitativa, inclusiva i de qualitat (Murillo i Martínez-Garrido, 2021).

#### **8.4. Futures Línies d'Investigació**

En aquesta fase posterior, que descrivim com a futures línies de recerca, volem destacar dues que resulten especialment necessàries, atesa la finalitat de l'escala dins del qüestionari de context adreçat al professorat: extreure un indicador d'inclusivitat funcional sobre el mode en que treballen Institucions i Sistemes educatius.

Vinculada amb el comentari últim de l'apartat anterior d'aquestes conclusions, cal ressaltar que en aquest estudi ens hem centrat en l'anàlisi de l'escala resposta pel grup de subjectes que han participat a l'estudi i, sense estudiar el funcionament de l'escala dins de cadascun dels centres específics que, posteriorment, caldrà estudiar. No obstant això, considerant els resultats obtinguts atenent a característiques dels col·lectius dels subjectes, s'observa un comportament suficientment adequat de l'escala, cosa que ens fa pensar que en futurs estudis centrats en l'anàlisi de l'escala per Institucions educatives, molt possiblement, els resultats puguen ser previsiblement millors.

Finalment, dins l'estudi general per centres, haurem d'abordar la identificació de quins són els ítems més potents per representar la puntuació global a l'escala, per tal de poder optimitzar la mesura, seleccionant aquests ítems per poder compondre un qüestionari de context adreçat a professorat que continga menys reactius i, en conseqüència, siga més fàcilment aplicable. Per això, utilitzarem la metodologia desenvolupada dins del grup GemEduCo i que està publicada a Jornet-Meliá et al. (2012).

Quan disposem de tots els constructes, variables i indicadors considerats en els qüestionaris en desenvolupament, podrem abordar el anàlisi relacional del model incloent indicadors subjectius (extrets mitjançant informacions d'opinió i/o percepció), al costat d'altres objectius (ràtios, recursos, nivells de desenvolupament cognitiu-resultats d'assoliment...).

Per això, entenem que el nostre estudi té un valor important en el desenvolupament del model definitiu que va arrancar ja des del projecte AVACO, i s'ha anat desenvolupant des d'aleshores amb els projectes MAVACO i SECS-EVALNEC. En investigacions posteriors abordarem l'inici de les línies de anàlisi d'assoliment cognitiu, com a indicador de resultats escolars.



## **Referències Bibliogràfiques**



Acedo, C., Ferrer, F., i Pamies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39(3), 227-238.

Adell, J. i Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales  
<https://www.european-agency.org/projects/te4i/country-study-visits>

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva (TE4I)*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.  
<https://www.european-agency.org/projects/te4i>

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M. (2005). Para comprender el desarrollo del Sistema Educativo Inclusivo. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 3(7), 5-20.  
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v3i7.1180>

- Ainscow, M. (2005, gener). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. [Ponència d'obertura]. Congrés sobre Efectivitat i Millora Escolar, Barcelona. [http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110250/mod\\_imscep/content/2/mejora\\_escuela\\_inclusiva.pdf](http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110250/mod_imscep/content/2/mejora_escuela_inclusiva.pdf)
- Ainscow, M., Booth, T., i Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <http://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf>
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., i Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf).
- Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Armstrong, T., i Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Paidós.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós.
- Arnaiz Sánchez, P. (1999). Currículum y atención a la diversidad. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, 39-62.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P. i Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>



- Arnaiz Sánchez, P., i López Gómez, R. (2016). Espacios, agrupamientos y horarios flexibles para la inclusión educativa. *Libro de actas*, 95.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino el 28 de enero de 2019. Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones, 2019.
- Arnaiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R. i Azorín Abellán, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. i Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Azorín Abellán, C.M. (2017). Anàlisi d'instruments sobre educació inclusiva i atenció a la diversitat. *Revista Complutense d'Educació*, 28 (4), 1043-1060.
- Bakieva, M., Jornet-Meliá, J. M., i Leyva Barajas, Y. (2014). Colegialidad docente: Un estudio comparativo (España/México) de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación. *RIIE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 131-145.
- Bakieva Karimova, M. (2016). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente* (Tesis doctoral). Universitat de València. València.
- Bakieva, M., Jornet Meliá, J. M., González-Such, J., i Leyba Barajas, Y. E. (2018). Colegialidad docente: validación lógica del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Estudios sobre Educación*, 34, 99-127.
- Barton, L. (comp) (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Ediciones Morata.

- Benedicto Guzman, C. E. (2013). *Evaluación y calidad de las instituciones de educación superior: estudio y validación de un modelo en la Universidad Autónoma de Santo Domingo* (Tesi doctoral). Universitat de València. València.
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida. Ariel.
- Bernal González, M. C., i Martínez Dueñas, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de pedagogía*, (14).  
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1790>
- Biencinto-López, Ch., González-Barbera, C., García-García, M., Sánchez-Delgado, P. i Madrid-Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *RELIEVE*, 15 (1), 1-36.  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm).
- Blanco Guijarro, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En *Desarrollo psicológico y educación*, A. Marchesi, C.Coll, J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 411-438). Editorial Alianza.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, 87-99.
- Bonals, J., i Sánchez-Cano, M. (coords) (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Graó.
- Booth, T., i Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid, 16.

- Booth, T., i Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (3ª Edic.) FUHEM, OEI.
- Booth, T., Ainscow, M., i Kingston, D. (2006) Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. CSIE.
- Borrás Gené, O. (2015). *Fundamentos de gamificación*. Gabinete de tele-educación. Vicerectorado de planificación académica y doctorado. Universidad Politécnica de Madrid.
- Bradley. R., Danielson, L. i J. Doolittle (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 485-486.
- Calatayud Salom, M. A. (2019). Refermar una cultura autèntica de l'avaluació. Propostes d'actuació. Material docente. Universitat de València.
- Casanova, M. A. (1999). Manual de evaluación educativa. Aula Abierta/La Muralla.
- Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. Aula abierta/La Muralla.
- CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.
- Coll. C. (2017). De la atención a la diversidad a la personalización del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, (267), 29-33.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 87-100.
- Consell d'Europa (2005). Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale. Guide méthodologique. Conseil de l'Europe.
- [https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDEBIENETRE\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDEBIENETRE_FR.pdf)

- Crisol-Moya, E. (2015). Hacia un aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Dialógica: revista multidisciplinaria*, 12(2), 217  
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica>
- Decret 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià. [2018/7822]. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, núm. 8356/07.08.2018, pp 33355 a 33381.  
[https://www.dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018\\_7822.pdf](https://www.dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf)
- De la Orden Hoz, A. (1999). Evaluación y calidad en educación. revista de investigación educativa, 17(2), 577-579.
- De la Orden Hoz, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. Estudios sobre educación, 17-36.
- De la Orden Hoz, A., i Jornet Meliá, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón*, 2012, vol. 64, num. 2, p. 69-88.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., i Nazhao, Z. (1996). Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. *Santillana, Ediciones UNESCO*, 91-103.
- Díez, J., i Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En *Apoys, autodeterminacion y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad*. (pp. 145-160). Amarú.

Dyson, A., i Milkward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. Paul Champan Publishing.

Dyson, A., Howes, A., i Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students [Estudio sistemático de la eficacia de las medidas a nivel de escuelas para promover la participación de todos los estudiantes]. Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education.

Duque, E., Holland, C.H. i Rodríguez, J. (2012). "Mixture, streaming e inclusion: tres formas de agrupar al alumnado." Cuadernos de Pedagogía 429, 28-30.

Duran, D., Giné, C., i Marchesi, A. (2010). Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives. Departament d'Educació.

[http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0060/86853f46-c50d-4a37-93c5-5913915311b8/Guia\\_Educacio\\_inclusiva.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0060/86853f46-c50d-4a37-93c5-5913915311b8/Guia_Educacio_inclusiva.pdf)

Echeita, G. (2012). 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. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.

Echeita, G., i Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, núm. 6 (2), 1-6. [www.rinace.net/vol6num2.htm](http://www.rinace.net/vol6num2.htm)

- 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: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12, 26-46. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_TEJUELO\\_2011.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1)
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982>
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., i Martos, F. (2019). ‘Termómetro’ para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva. Madrid: Plena inclusión. España.
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. Pedagogías de la inclusión. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 22, 28-31. ISSN-e 2174-1077
- Escobedo, P., i Sales, A. (2012). El cambio que viene del aula: estrategias y recursos para la educación inclusiva. *Quaderns Digitals*, 71, 1-24. [http://mail.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_825/a\\_11147/11147.pdf](http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_825/a_11147/11147.pdf)
- Escudero, J. M., i Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105. ISSN: 1022-6508
- Flecha, R., i García-Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y los niños. *Aula de innovación educativa*, (241), 12-16.

Flecha García, R. (2018). Comunidades de aprendizaje y transformación social. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, 265, 2018, 44-54.

Florian, L., i Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education*, 40(4), 369-386.

Florian, L., i Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 119-35.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>

Florian, L., Black-Hawkins, K., i Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge.

Florian, L., i Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education Volume*, 43, 4-8.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>

Friend, M., Reising, M., i Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6-10.

García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en supervisión educativa: Revista de la asociación de inspectores de España*, 19, 1-8. <http://dx.doi.org/10.23824/ase.v0i19.118>

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.

Garduño Estrada, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, (21), 93-103.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie21a06.htm>

- García García, M., García Corona, D., Biencinto López, Ch, i González Barberá, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista Psicopedagogia*, 26(79), 108-123. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862009000100013&lng=pt&titlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100013&lng=pt&titlng=es).
- Giné, N., i Piqué Simón, B. (2007). Evaluación para la inclusión: siete propuestas en forma de tesis. *Aula de Innovación Educativa*, 2007, num. 163-164, p. 7-11.
- Gobierno de España (2015). Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible.
- González, L., i Espinoza, Ó. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, (28), 248-276. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.210>
- González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Participación educativa*, (18), 60-78.
- González Ramírez, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 1 (3), 19-29.
- González-Such, J. (1998). Evaluación de la docencia universitaria. Palmero Ediciones.
- González-Such, J. (2003). Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. *Educación médica*, vol.6 no.3 jul. /sep. 2003. ISSN 1575-1813. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S157518132003000300011&script=sci\\_arttext&titlng=pt](https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S157518132003000300011&script=sci_arttext&titlng=pt)



González-Such, J., Sancho-Álvarez, C., i Sánchez-Delgado, P. (2016). Cuestionarios de contexto PISA: un estudio sobre los indicadores de evaluación. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-26.

<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/8274>

González-Such, J., Sancho-Álvarez, C., i Sánchez-Delgado, P. (2016). Cuestionarios de contexto PISA: Un estudio sobre los indicadores de evaluación. *RELIEVE*, 22 (1), M7. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8429>

Hart, S. i Drummond, M.J. (2014). Learning without Limits: constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. L. Florian (ed.) *The Sage Handbook of Special Education* (2nd edition). Sage Publications.

Hidalgo, N., i Murillo, F. J. (2019). Característiques d'una avaluació justa. *Guix: Elements d'acció educativa*, (455), 35-39.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Graó.  
<http://www.grao.com/llobres/aprendre-junts-a-l-aula>.

Huguet, T. (2016, 22 de novembre). Docència compartida. Diferents rols dins l'aula. Xtec/Departament d'Educació/GENCAT.  
<https://sites.google.com/a/xtec.cat/thuguet/home/diferents-rols-dins-l-aula>

Huguet, T., i Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docència compartida en las aulas. *Revista Aula de Innovación educativa*, 275, 30-44.

Jornet Meliá, J.M. (2007). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Ponencia invitada en las III Jornadas de intercambio de grupos de formación del profesorado de la Universidad de Cádiz. UCA-Publicaciones.

Jornet Meliá, J.M. (2009). Consideraciones metodológicas en la evaluación de escuelas. *Revista Puntos*, 2(182-191). México, Gobierno del Estado de Coahuila.

- Jornet Meliá, J. M. (2012). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 2012, vol. 5, num. 1e, p. 349-362.
- Jornet Meliá, J. M., González-Such, J., i Perales Montolío, M. J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(2), 89-110.
- Jornet Meliá, J. M., López-González, E., i Tourón, J. (2012). Evaluación de sistemas educativos: teoría y experiencia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(2), 9-12.
- Jornet Meliá, J. M. (2014). Asignaturas pendientes en las evaluaciones a gran escala. *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales*, 115-128.
- Jornet-Meliá, J. M., Sancho-Álvarez, C., i Bakieva, M. (2015). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.
- Jornet-Meliá, J. M. (2016). Análisis metodológico del Proyecto PISA como evaluación internacional. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve22.1.8293>
- Jornet Meliá, J.M. (2017). Reflexiones acerca de la educación inclusiva. A modo de prólogo. En: Montánchez-Torres, M.L., Jornet-Meliá, J.M., Perales-Montolío, M.J., Carrillo-Sierra, S.M. y Wilches-Durán, S.Y.: Educación Inclusiva. Ecuador: Universidad del Zulia, Serviluz.

- Jornet-Meliá, J.M., González-Such, J., Perales-Montolío, M.J., Sánchez-Delgado, P., Bisquert- Martínez, M., Bakieva, M., Sancho-Álvarez, C., Belda-Galbis, A. i Llorens, A.J. (2017). Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida. Enfoque teórico y metodología. *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios*, 159-196.
- Kyriazopoulou, M., i Weber, H. (Eds.). (2009). *Desarrollo de indicadores: sobre educación inclusiva en Europa*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Lema, C. (2009). El impacto de la educación en la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad. En Fundación ONCE (coord.) *Educación y Personas con discapacidad. Presente y futuro*. Fundación ONCE
- López Vélez, A. L. (2018). La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua-
- López, M., Martín, E., Montero, N., i Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455-472.
- López-Aguado, M., i Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Lladós, L. (2020). Els ambients d'aprenentatge. *Guix: Elements d'acció educativa*, 467, 24.

Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. Butlletí Oficial de l'Estat, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942.

<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. Butlletí Oficial de l'Estat, núm. 106, de 04 de maig de 2006, pp. 17158 a 17207.

<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. Butlletí Oficial de l'Estat, núm. 295, de 10 del 12 de 2013, pp. 97858 a 97921.

<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. Butlletí Oficial de l'Estat, núm. 340, de 30 de desembre de 2020, pp. 122868 a 122953.

<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Martín Casabona, N., i Ortoll Espinet, I. (2012). Grupos interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, (429), 34-36.

Masip Tarragó, J. i Bordons, R. (2011, setembre). Inclusió educativa i estratègies de treball a l'aula. Generalitat de Catalunya.

[https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cursos/escola\\_inclusiva/diee/index](https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/diee/index)

Meyer, A., i Rose, D. H. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58(3), 39-43.

Molina Roldán, S., i Christou, M. (2012). La inclusión del alumnado con discapacidades. *Cuadernos de pedagogía*, (429), 31-33.

Moliner García, O., Arnaiz Sánchez, P., i Sanahuja Ribés, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195, doi: 10.5944/educXX1.23753

Montánchez Torres, M. L. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio* (Tesi doctoral). Universitat de València, València.

Montánchez Torres, M.L., Ortega Gaité, S. i Moncayo Fiusa, Z. (2015). *La Educación inclusiva: realidad y desafíos*. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Sede Esmeraldas).

[https://www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Educacion\\_Inclusiva\\_Realidad\\_y\\_desafios.pdf](https://www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Educacion_Inclusiva_Realidad_y_desafios.pdf)

Montánchez-Torres, M.L., Jornet-Meliá, J.M., Perales-Montolío, M.J., Carrillo-Sierra, S.M. i Wilches-Durán, S.Y. (2017). *Educación Inclusiva*. Universidad del Zulia, Serviluz.

[https://www.researchgate.net/publication/353217767\\_Educacion\\_Inclusiva](https://www.researchgate.net/publication/353217767_Educacion_Inclusiva)

Martínez-Rizo, F. (2016). Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: Experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA. *RELIEVE*, 22 (1), art. M0.

DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8244>

Medina-García, M. (2018). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Colección Convención ONU N° 21.

- Miquel, E., Sabaté, B., i Morón, M. (2014, 30-1 maig). La docència compartida, un recurs per afavorir bones pràctiques inclusives [Conferència]. I Congrés Internacional Barcelona Inclusiva, Barcelona, Espanya.
- Montolío Pastor, R. i Cervellada Martínez, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas (las personas). REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 100-119.
- Mosquera, I. (2018). Metodologías activas en el aula o la intersección de la Taxonomía de Bloom y la Pirámide de Aprendizaje. *Unir Revista, Educación*.  
<https://www.unir.net/educacion/revista/metodologias-activas-en-el-aula-o-la-interseccion-de-la-taxonomia-de-bloom-y-la-piramide-de-aprendizaje/>
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *Arnaiz, P.; Hurtado, M<sup>a</sup>. D. y Soto, FJ (Coords.), 25, 2-24*. Monográfico 25 años de integración en España.  
<https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Muntaner, J. (2014). Los apoyos facilitadores para la inclusión. *Quaderns digitals.net*.  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_77/nr\\_845/a\\_11342/11342.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_77/nr_845/a_11342/11342.pdf)
- Murillo, F. J., i Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 6(1), 11-13.  
<http://hdl.handle.net/10486/662829>
- Murillo, F.J. i Hidalgo, N. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 24 (4), 959-1010.  
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54405>

- Murillo, F. J. i Martínez-Garrido, C. (2021). Profundizando en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 348-369. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.18149>
- Naciones Unidas (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.
- Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.
- Oller, M., Navas, C., i Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Revista Aula de Innovación educativa*, 275, 45-50.
- ORDRE 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià. [2019/4442]. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 8540/03.05.2019, pp. 20853 a 20897.
- [http://www.dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019\\_4442.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf)
- Ortiz, M., i Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55(1), 27-39.
- Osorio, J. A., Herrera, L., i Lorenzo, O. (2016). Competencias docentes de los profesores en formación según opinión de los docentes formadores. *Diálogos*, 17, 35-51.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de innovación educativa*, 121, 43-48.

- Pertegal Felices, M. L., i Lorenzo Lledó, G. (2019). Gamificación en el aula a través de las TIC. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 3(1), 553-562.
- Plancarte, A. P. (2016). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México* (Tesis doctoral) Universitat de València.
- Plancarte, A. P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Pradas Montilla, S. (2017). Neurotecnología educativa. La tecnología al servicio del alumno y del profesor. Ministerio de educación.
- Prieto Adánez, G., i Delgado González, A. R. (2003). Análisis de un test mediante el modelo de Rasch. *Psicothema* 2003, 15, 94-100.  
<http://www.psicothema.com/pdf/1029.pdf>
- Pujolà, J. T. (2019, juliol 16). Tendències metodològiques per a un aprenentatge actiu. [Comunicació]. 7a Jornada de Bones Pràctiques: Formació d'usuaris-CRAI UB. Universitat de Barcelona.  
[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/137660/1/7jbpCRAI\\_Pujola\\_JT.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/137660/1/7jbpCRAI_Pujola_JT.pdf)
- Pujolàs, P. (2001): Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Archidona: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2007). La inclusió escolar i estratègies per fer-la possible.  
[http://www.xtec.cat/crpsantacolomaf/conferencies/la\\_inclusio\\_escolar\\_article.pdf](http://www.xtec.cat/crpsantacolomaf/conferencies/la_inclusio_escolar_article.pdf)
- Ramos, G. (2004). *Elementos para el diseño de planes de evaluación de programas de Tele información en la empresa*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.



- Ramos, G., Perales, M.J., i Pérez, A. (2009). El concepto de evaluación educativa. En Jornet, J., i Leyva, Y. (Comp.), *Conceptos, metodología y profesionalización de la evaluación educativa* (pp. 47-64). INITE.
- Reca Fernández, M. H. (2013). La biblioteca tutorizada: una experiencia de aprendizaje dialógico desde una comunidad de aprendizaje (Trabajo fin de máster) Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3899>
- Reyes-Parra, P. A., Moreno, A. N., Amaya, A. y Avendaño, M (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Ribes Greus, A. (Coord.) (2008). *Metodologías activas*. Universitat Politècnica de València. [http://www.upv.es/diaal/publicaciones/AndreuLabrador12008\\_Libro%20Metodologias\\_Activas.pdf](http://www.upv.es/diaal/publicaciones/AndreuLabrador12008_Libro%20Metodologias_Activas.pdf)
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2010). Políticas de educación inclusiva en España: una cuestión paradójica de derechos para la equidad. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 3(1), 01-18
- Rubio Jrado, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19.
- Sàlvia, J., Ysseldyke, J. i Bolt, S. (2007). *Assessment in Special and Inclusivament Education*. Houghton Mifflin Company.

Sanmartí Puig, N. (2020). Avaluar és aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

[https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/652/avaluar\\_es\\_aprendre\\_avaluacio\\_per\\_millorar\\_aprenentatges\\_alumnat\\_marc\\_curriculum\\_competencies\\_2020.pdf?sequence=4](https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/652/avaluar_es_aprendre_avaluacio_per_millorar_aprenentatges_alumnat_marc_curriculum_competencies_2020.pdf?sequence=4)

Santos Guerra, M.A. (2006). El pato en la escuela o el valor de la diversidad. CAM-Encuentro.

Sánchez Delgado, P., Belda Galbis, A. i Shen, M. (2015). Detección temprana de los trastornos de la voz y del habla en el aula. En Montánchez Torres, M.L., Ortega Gaité, S. i Moncayo Fiusa, Z. *La Educación inclusiva: realidad y desafíos* (pp.245-253). Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeralda.

Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., Costa, A. P. y Peñalvo, F. J. G. (2018a). Posicionamiento de la investigación en Ciencias Sociales. *RISTI- Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 28, 102-113.

Sánchez-Gómez, M. C., Rodrigues, A. I. y Costa, A. P. (2018b). Desde los métodos cualitativos hacia los modelos mixtos: tendencia actual de investigación en ciencias sociales. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 28.

Sancho-Álvarez, C., Jardón Giner, P. i Perales Montolío, M. J. (2015). Contenidos sobre buenas prácticas en educación inclusiva: una alternativa pedagógica y curricular para facilitar la formación del profesorado. En Montánchez Torres, M.L., Ortega Gaité, S. i Moncayo Fiusa, Z. *La Educación inclusiva: realidad y desafíos* (pp. 255-268). Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeralda.

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2018). Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación: escala SECS - EVALNEC VSE – Estudiantes - Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 92-104.

<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1762>

Santiuste Bermejo, V., i Arranz, M. L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación* 350, 463-476.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_20.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_20.pdf)

Sales, A., Moliner, O., i Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación De Profesorado.*, 4(2), 1-7. <http://hdl.handle.net/11162/95061>

Shen, M. (2019). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la inclusividad sociocultural* (Tesis doctoral). Universitat de València. València.

Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. i Muñoz Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, 8(2), 17-32.

<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>

- Stainback, S. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(1), 18-25.  
<http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/viewFile/102022/163617>
- Stanford, P. i Reeves, S. (2005). *Assessment that drives instruction. Teaching Exceptional Children*, 37 (4) 18-22.
- Traver-Martí, J. A., Moliner García, O., i Sales Ciges, A. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-servicio en la escuela incluida. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 195-206.
- UNESCO i Ministeri d'Educación i Ciència (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- UNESCO i MEC (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca.
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Compendio). Presidente: J. Delors. UNESCO.
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. UNESCO.

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2019). La promesa de las evaluaciones de aprendizaje a gran escala: reconocer los límites para generar oportunidades.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369947?posInSet=23iqueryId=N-227954c5-56ed-476e-a795-2b2ec3815838>

UNESCO (2020). Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo UNESCO. Documento de política 43.

UNESCO (2021). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO.

Vázquez Garrido, E. (2019). Diseño y Validación de un Instrumento para evaluar la Metodología de Evaluación en el aula. In *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pág. 273-279). Asociación Interuniversitaria de investigación Pedagógica (AIDIPE).

Vegas Masià, M. P. (2010). Metodologies i estils docents que prevenen la disrupció dins l'aula. *Àmbits de psicopedagogia: revista catalana de psicopedagogia i educació*, (29), 27-31.

Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M., i Aguilera-Jiménez, A.(2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, (82), 31-43.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 1, 45-73.



## **ANNEXOS**





## Annex 1

### Qüestionari de Indicadors de l'Index for Inclusion (Booth i Ainscow, 2011)

Per favor, marque la casella que millor reflectisca la seua opinió:

1. D'acord; 2. Ni d'acord ni en desacord; 3. En desacord; 4. Necessita més informació

Dimensió A - Creant cultures inclusives		1	2	3	4	
A1: Construint comunitat	1	Tota la gent que arriba a aquest centre és benvinguda.				
	2	L'equip educatiu coopera entre si.				
	3	Els estudiants s'ajuden mútuament.				
	4	L'Equip educatiu i els estudiants es respecten mútuament.				
	5	L'equip educatiu i els pares/tutors col·laboraren.				
	6	L'equip educatiu i els membres del consell escolar del centre treballen ben junts.				
	7	El centre escolar és un model de ciutadania democràtica.				
	8	El centre escolar fomenta la comprensió de les interconnexions entre les persones de tot el món .				
	9	Els adults i estudiants són receptius a la varietat d'identitats de gènere				
	10	El centre escolar i la comunitat local se secunden entre sí.				
	11	L'equip educatiu vincula el que succeeix en el centre escolar amb la vida dels estudiants en la llar.				
A2: Establint valors inclusius	1	El centre escolar desenvolupa valors inclusius compartits.				
	2	El centre escolar fomenta el respecte de tots els drets humans.				
	3	El centre escolar fomenta el respecte de la integritat del planeta Terra.				
	4	La inclusió s'entén com una major participació de tots.				
	5	Les expectatives són altes per a tots els estudiants.				
	6	Els estudiants són valorats per igual.				
	7	El centre escolar rebutja totes les formes de discriminació.				
	8	El centre escolar promou la convivència i la resolució pacífica de conflictes.				
	9	El centre escolar anima als estudiants i adults a sentir-se bé amb si mateixos.				
	10	10 El centre escolar contribueix a la salut d'estudiants i adults.				
Dimensió B - Establint polítiques inclusives		1	2	3	4	
B1: Desenvolupant un centre escolar per a tots	1	El centre escolar té un procés de desenvolupament participatiu.				
	2	El centre escolar té un enfocament de lideratge inclusiu.				
	3	Els nomenaments i els ascensos són justos.				
	4	L'experiència de l'equip educatiu és reconeguda i utilitzada.				
	5	S'ajuda a tot l'equip educatiu a integrar-se en el centre escolar.				
	6	El centre escolar tracta d'admetre a tots els estudiants de la seua localitat.				
	7	S'ajuda a tots els estudiants nous a integrar-se en el centre escolar.				
	8	Els grups d'ensenyament i aprenentatge s'organitzen de manera equitativa per a donar suport a l'aprenentatge de tots els estudiants.				
	9	Els estudiants estan ben preparats per a desembolicar-se en altres contextos no acadèmics.				
	10	El centre escolar és físicament accessible per a totes les persones.				
	11	Els edificis i els patis s'han dissenyat pensant a facilitar la participació de tots				
	12	El centre escolar redueix la seua petjada de carboni i l'ús d'aigua.				
	13	El centre escolar contribueix a la reducció de residus.				

B2: Organitzat el suport a la diversitat	1	Totes les formes de suport estan coordinades.				
	2	Les activitats de desenvolupament professional ajuden l'equip educatiu a respondre millor a la diversitat.				
	3	El castellà/basc/català/gallec com a segona llengua és un recurs per a tot el centre escolar				
	4	El centre escolar dóna suport a la continuïtat de l'educació dels estudiants que estan en Centres de protecció de menors				
	5	El centre escolar s'assegura que les polítiques sobre "necessitats educatives especials" s'inserisquen en polítiques d'inclusió.				
	6	Les normes de conducta estan relacionades amb l'aprenentatge i desenvolupament curricular.				
	7	Es redueixen les pressions d'exclusió disciplinària.				
	8	Es redueixen les barreres per a l'assistència al centre escolar.				
	9	Se cerca eliminar el maltractament entre iguals per abús de poder ("Bullying").				
<b>Dimensió C - Desenvolupant pràctiques inclusives</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
C1 Construint un currículum per a tots	1	Els estudiants exploren els cicles de producció i consum d'aliments.				
	2	Els estudiants investiguen la importància de l'aigua.				
	3	Els estudiants estudien la roba i la decoració del cos.				
	4	Els estudiants investiguen sobre l'habitatge i el mitjà urbà.				
	5	Els estudiants aprenen com i per què la gent es mou al voltant de la seua localitat i pel món				
	6	Els estudiants aprenen sobre la salut i les relacions interpersonals.				
	7	Els estudiants investiguen la terra, el sistema solar i l'univers.				
	8	Els estudiants estudien la vida en la terra.				
	9	Els estudiants investiguen sobre les fonts d'energia.				
	10	Els estudiants aprenen sobre la comunicació i les tecnologies de la comunicació.				
	11	Els estudiants participen i creen art, literatura i música.				
	12	Els estudiants aprenen sobre el treball i a vincular-lo amb el desenvolupament dels seus interessos.				
	13	Els estudiants aprenen sobre l'ètica, el poder i la governança.				
C2: Orquestrant l'aprenentatge	1	Les activitats d'aprenentatge s'han planificat considerant a tots els estudiants.				
	2	Les activitats d'aprenentatge fomenten la participació de tots els estudiants.				
	3	Es promou el pensament crític en els estudiants.				
	4	Els estudiants participen activament en el seu propi aprenentatge.				
	5	Els estudiants aprenen uns dels altres.				
	6	Les classes desenvolupen una comprensió de les similituds i diferències entre les persones.				
	7	Les avaluacions fomenten els assoliments de tots els estudiants.				
	8	La disciplina es basa en el respecte mutu.				
	9	L'equip educatiu planifica, ensenya i revisa en col·laboració.				
	10	L'equip educatiu desenvolupa recursos compartits per a donar suport a l'aprenentatge.				
	11	Els professors de suport ajuden a l'aprenentatge i a la participació de tots els estudiants.				
	12	Les tasques escolars són pensades per a contribuir a l'aprenentatge de cada estudiant.				
	13	Les activitats fora de l'horari lectiu estan disponibles per a tots els estudiants.				
	14	Els recursos de la localitat són coneguts i utilitzats.				

Annex 2

Constructes, dimensions i indicadors del Projecte SECS/EVALNEC

DIMENSIONS DEL MODEL D'AVALUACIÓ PER A LA COHESIÓ SOCIAL	CONSTRUCTES IMPLICATS		FONTS D'INFORMACIÓ	
	Constructe	Sub-dimensió	Estudiants	Professorat
<i>1. Benestar social</i> (per a tots)	1.1 Clima social i d'aprenentatge a l'aula	1.1.1 Clima social	ES104-ES111	N07-N14
		1.1.2 Clima d'aprenentatge	ES112-ES123	N01-N06
	1.2 Clima organitzacional			M01-M22
	1.3 Convivència escolar	1.3.1 Convivència escolar	ES126-ES134	
	1.4 Satisfacció laboral			L01-L14
<i>2. Sostenibilitat</i> (al llarg de la vida)	2.1 Competència musical	2.1.1 Comprensió i coneixement	ES304-ES309	
		2.1.2 Apreciació musical	ES310-ES314	
		2.1.3 Implicació	ES315-ES324	
		2.1.4 Valoració crítica	ES325-ES329	
	2.2 Competència emocional	2.2.1 Autoconeixement	ES270-ES277	
		2.2.2 Automotivació	ES278-ES281	
		2.2.3 Regulació emocional	ES282-ES288	
	2.3 Valor social de l'educació	2.3.1 Expectatives i metes educatives	ES251, ES254, ES255, ES257	G02, G05, G06, G08
		2.3.2 Valor diferencial de l'educació	ES252, ES258-ES262	G03 G09-G13
		2.3.3 Justícia social i educació	ES250, ES253, ES263, ES266	G01, G04, G14, G17
		2.3.4 Obstacles i facilitadors	ES256, ES264, ES265, ES267-ES269	G07, G15, G16, G18-G20
	2.4 Resiliència	2.4.1 Resiliència intrínseca	ES228-ES240	
		2.4.2 Resiliència extrínseca	ES241-ES249	

	2.5 Autoconcepte	2.5.1 Autoconcepte general	ES55-ES70	
		2.5.2 Autoconcepte acadèmic	ES71-ES73	
		2.5.3 Autoconcepte percebut	ES74-ES79	
		2.5.4 Autoconcepte assignatures	ES80-ES103	
3. <i>Equitat</i> (en l'accés a recursos i oportunitats).  <i>Integració de la diversitat</i> (personal i social)	3.1 Metodologia didàctica	3.1.1 Metodologia situacional	ES135-ES140	I10-I112
		3.1.2 Metodologia materials	ES141-ES146	I13-I15
		3.1.3 Metodologia docent		I01-I09
	3.2 Metodologia d'avaluació	3.2.1 Formació avaluació		J01-J13
		3.2.2 Ús avaluació		J14-J26
		3.2.3 Utilitat avaluació		J27-J39
		3.2.4 Avaluació	ES147-ES154	J40-J49
		3.2.5 Perspectiva alumnat	ES155-ES168	
	3.3 Col·legialitat docent	3.3.1 Valors ètics i professionals compartit		A01-A13
		3.3.2 Cohesió i confiança en el grup		B01-B18
		3.3.3 Compromís amb la tasca docent		C01-C13
		3.3.4 Presa de decisions col·legiades		D01-D07
		3.3.5 Relacions docents col·laboratives		E01-E11

		3.3.6 Clima dinàmic i positiu del centre		F01-F20
	3.4 Justícia Social	3.4.1 Percebuda centre	ES188-ES196	
		3.4.2 Percebuda aula	ES197-ES211	
	<b>3.5 Inclusivitat (1) funcional i de gènere</b>	<b>3.5.1 Recursos</b>		<b>O01-O05</b>
		<b>3.5.2 Atenció</b>		<b>O06-O12</b>
		<b>3.5.3 Actituds</b>		<b>O13-O23</b>
	3.6 Inclusivitat (2) sociocultural	3.6.1 Visió externa	ES212-ES216	
		3.6.2 Visió interna	ES217-ES227	
<i>4. Participació (social)</i>	4.1 Participació familiar	4.1.1 Reforç aprenentatge	ES169-ES175	
		4.1.2 Temps d'oci	ES176-ES187	
		4.1.3 Relació família-centre		K01-K42
	4.2 Estils educatius familiars	4.2.1 Estils educatius familiars	ES34-ES53	
	4.3 Enfocament educatiu docent	4.3.1 Alumnat		H01-H04
		4.3.2 Metodologia		H05-H13
		4.3.3 Materials		H14-H16
		4.3.4 Avaluació		H17-H20
		4.3.5 Docents		H21-H24
	4.4 Estils de direcció i organització	4.4.1 Direcció		P01-P17
4.4.2 Equip directiu			P18-P25	
	4.5 Sentit de pertinença			
	4.6 Responsabilitat social			



Què opina de la diversitat?:

**Escala de Valoració: Marcar amb X una puntuació per a cada resposta**

1	Res/Mai	2	Molt poc/ Quasi mai	3	Alguna cosa/ Poc	4	Molt/ Moltes vegades				
								1	2	3	4
La diversitat és alguna cosa positiu i enriquidor [O13]											
Els tipus de diversitat es creen en funció de les necessitats educatives que presenten els alumnes [O14]											
Les diferències sempre són individuals [O15]											
L'escola assumeix com a pròpies les necessitats dels seus alumnes [O16]											

Què opina sobre el currículum?:

**Escala de Valoració: Marcar amb X una puntuació per a cada resposta**

1	Res/Mai	2	Molt poc/ Quasi mai	3	Alguna cosa/ Poc	4	Molt/ Moltes vegades				
								1	2	3	4
El currículum és el mateix per a tots incloent les adaptacions necessàries per a obtenir uns objectius mínims [O17]											
El currículum té un nucli central i comú per a tots i permet molta optativitat per a crear diferents itineraris [O18]											
Els alumnes diferents romanen en el mateix aula que la resta amb suport especialitzat [O19]											
Els currícula s'adapten a les necessitats puntuals de les situacions gràcies al treball cooperatiu dels equips multidisciplinaris [O20]											
La comunitat educativa assumeix l'atenció als alumnes amb discapacitat, contemplant-se en el projecte educatiu i curricular del centre [O21]											

I, respecte al nivell de rendiment dels alumnes?:

**Escala de Valoració: Marcar amb X una puntuació per a cada resposta**

1	Res/Mai	2	Molt poc/ Quasi mai	3	Alguna cosa/ Poc	4	Molt/ Moltes vegades				
								1	2	3	4
Els nivells d'assoliment s'adapten segons les necessitats del grup [O22]											
Existeixen objectius bàsics i comuns per a tots així com objectius individuals per a cada alumne [O23]											