

Instrument per a la mesura de les actituds del professorat envers les pràctiques inclusives

Manel Dionís Comas, Jesús Soldevila

Resum: Aquest article neix fruit d'una de les línies de recerca en la qual estem treballant des del GRAD (Grup de Recerca sobre l'Atenció a la Diversitat) de la Universitat de Vic. Es tracta d'una línia centrada en la importància que té per als processos d'inclusió educativa la variable psicològica de les actituds de les persones que els han de portar a terme. L'article que us presentem se centra concretament en la mesura d'aquestes actituds, incloent un instrument i tots els passos seguits per elaborar-lo. Pensem que aquest instrument pot ser d'utilitat per als professionals del món de l'educació amb la finalitat de fer una radiografia de la situació dels centres educatius, veure si s'ha modificat al llarg del temps, detectar necessitats de formació, etc.

Descriptors: Escola inclusiva. Actituds. Avaluació. ESO.

Teachers attitudes as for Inclusion Processes Measurement Instrument

Abstract: This article arises as a result of a research line which we are working on from GRAD (Group of Research about Attention to Diversity) from Vic University. This work is focussed in the importance of the psychological variable from attitudes of people who carry out the educational inclusion processes. The article that we are presenting deals with the measurement of these attitudes, including an instrument and all the followed steps for its elaboration. We think that this instrument can be useful to the education professionals in order to have an accurate analysis of the situation in school centres, to discover if the attitudes have been modified through the time, to detect training necessities, etc.

Key words: Inclusive School. Attitudes. Assessment. ESO (Compulsory Secondary Education).

Introducció

La línia de recerca en la qual estem treballant es basa en la importància que té per a l'educació, i més encara per als processos d'inclusió educativa, la variable psicològica de les actituds de les persones que els han de portar a terme (ARNAIZ, 2003; GARRIDO [et al.], 2001; MARCHESI [et al.], 1991; PORRAS, 1998; SÁNCHEZ, 1993; SANZ, 1995; VLACHOU, 1999). Aquesta línia de recerca s'emmarca en l'experiència que es dugué a terme en un IES de la comarca del Garraf, fruit de la implantació de dues unitats d'educació especial.

La comarca del Garraf disposa d'una llarga tradició integradora perquè no hi ha centres específics d'educació especial i, per tant, tots els infants han estat sempre escolaritzats en els centres ordinaris. L'any 2002, però, va sorgir una certa problemàtica lligada al fet que part de l'alumnat amb algun retard en el seu desenvolupament es trobava en edat de cursar l'educació secundària obligatòria. En aquell moment es va reobrir a la comarca

un debat que ja havia aflorat amb anterioritat i que plantejava la possibilitat de creació d'un centre d'educació especial. Finalment, tot i l'oposició dels claustres dels centres de secundària, però gràcies a la voluntat organitzada de les famílies, al suport d'alguns equips directius, i a la llum de l'aprovació del Pla Director de l'Educació Especial, el Departament d'Educació es decantà per la implantació d'unitats d'educació especial als centres ordinaris de secundària.

Per tant, l'any 2002 es van posar en funcionament a l'IES esmentat dues unitats d'educació especial. Davant el desconcert inicial del claustre de professors, i la convenció que per iniciar una experiència d'aquesta índole no n'hi ha prou amb canvis organitzatius i recursos addicionals, sinó que aquests canvis han d'anar acompanyats d'actituds favorables (ASENSIO, 2004; GARRIDO [et al.], 2001; STAINBACK, STAINBACK i JACKSON, 1999; WARNOCK, 1978), vàrem concentrar-nos en l'estudi de les actituds del professorat. La nostra voluntat era, en primer lloc, mesurar-les, centrant-nos principalment en les actituds envers la

inclusió educativa; en segon lloc, descriure quines eren les variables incidents en aquestes actituds (BEH-PAJOOH, 1992; CENTER i WARD, 1992; DIKENS-SMITH, 1995; ABRAMIDIS, BAYLISS i BURDEN, 2000); en tercer lloc, veure quina era l'evolució i, finalment, comprovar la funcionalitat de l'instrument que vàrem dissenyar per a l'ocasió. Aquest darrer propòsit és la base en què es fonamenta l'article que es presenta a continuació ja que, experimentada la funcionalitat de l'instrument dissenyat per a la mesura de les actituds, pensem que pot ser útil per a tots aquells professionals que es trobin amb situacions similars.

La mesura de les actituds

Un dels primers inconvenients amb què ens vam trobar quan ens vàrem plantejar la mesura de les actituds és que aquest és un dels temes més complexos que envolten l'anàlisi. Des de fa molts anys diversos autors han intentat dur a terme la mesura de les actituds amb el màxim de rigor, però, com es pot mesurar amb exactitud una cosa tan efímera com són les actituds? Si bé és cert que respondre aquesta pregunta és un propòsit força agosarat, des del camp de la psicologia social, davant d'aquest interrogant, s'han elaborat diferents tècniques. Les més estudiades són les següents:

- Les *reaccions fisiològiques*. Aquesta mesura consisteix a detectar la direcció i la intensitat de l'actitud de les persones que formen part de la investigació a través de l'*electromiografia facial*, que consisteix a col·locar uns elèctrodes als músculs orbicular i zigomàtic per detectar les respostes fisiològiques que l'activitat cognitiva i emocional de les actituds provoca en cada persona. Amb tot, per utilitzar aquesta tècnica es requereix gran quantitat d'equipament tècnic, un entorn totalment controlat i un experimentador expert en la tècnica (SMITH i MACKIE, 1997).
- L'*observació directa*. Aquesta tècnica consisteix a mesurar les expressions visibles de l'actitud, és a dir, es parteix dels patrons de conducta observables per determinar les actituds de les persones. Tot i que aquesta ha estat una tècnica força utilitzada en diferents estudis, cal destacar que té alguns inconvenients, com és el fet que les actituds no són, ni de bon tros, sempre coherents amb les conductes (AJZEN, 1989, dins MORALES [et al.], 1997; BARON i BYRNE, 1998; MYERS, 1991; SMITH i MACKIE, 1997). A més, pensem que la mesura de les actituds a través d'aquesta tècnica ofereix un gran espai per a la interpretació subjectiva de qui porta a terme l'observació.

- L'*autoinforme* o bé *escala d'actitud*. Aquesta tècnica, a diferència de les anteriors, parteix de la mesura directa de les actituds, és a dir, la persona és conscient que participa d'aquest procés (HEUSTONE [et al.], 1990; RODRÍGUEZ, 1989). Aquesta tècnica consisteix en un «recull de qüestions que es formulen a les persones a fi de determinar en quina mesura estan d'acord o no, afavoreixen o s'oposen, accepten o refusen un determinat objecte d'actitud» (SMITH i MACKIE, 1997, p. 267). És a dir, es pretén la mesura de les actituds a través de l'expressió de les opinions de les persones que participen en l'estudi.

Partir de les opinions dels participants és, segons Thurstone i Likert, la millor manera de mesurar les actituds. Aquests autors són reconeguts com els dos autors més rellevants en l'estudi de la mesura de les actituds. Amb l'elaboració dels respectius índexs, primerament Thurstone i posteriorment Likert van ser els primers de plantejar la possibilitat de mesurar numèricament les actituds a través de diferents tècniques de judici (HEUSTONE [et al.], 1990).

L'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de l'ESO envers les pràctiques inclusives

Per tal d'aconseguir la millor mesura possible de les actituds, cal partir de la tècnica que més s'ajusti a les necessitats de l'estudi (SMITH i MACKIE, 1997; BLAKE i CUTLER, 2003). Aquest, però, no ha estat l'únic argument que ens ha fet decantar per la mesura de les actituds a través de les *escales d'actitud*. També han estat algunes de les raons la solvència amb què van elaborar els seus índexs Thurstone i Likert, la necessitat de mesurar les actituds d'un grup nombrós de persones (com era el claustre del centre estudiat) i la incapacitat d'utilitzar mesures a través de les reaccions fisiològiques.

Per la seva banda, Morales, Reboloso i Moya (1997) afirmen que per conèixer-les adequadament caldria que les actituds s'avaluessin a través de diferents índexs. Aquest és un altre dels motius pels quals ens vam decantar per l'*escala d'actitud*, ja que aquest tipus de mesura possibilita recollir diferents formats de preguntes basats en l'estil de diferents índexs. Un altre aspecte que ens ha fet decantar per la mesura de les actituds a través de l'*escala d'actitud* és que els ítems¹ es poden plantejar directament al voltant de l'objecte d'actitud i, per tant,

1. Entendrem per ítem, en el transcurs d'aquest article, aquell element de la pregunta que formula un interrogant, de manera que podem trobar preguntes amb un sol ítem o preguntes amb diferents ítems.

no és necessari buscar-ne d'indirectes que ens permetin intuir si les posicions són favorables o desfavorables, com és el cas d'altres tipologies de mesura.

No obstant això, cal posar èmfasi en el fet que amb aquest tipus de mesura els participants poden falsejar la seva imatge pels motius que considerin oportuns (HEUSTONE [et al.], 1990; SUMMERS, 1984). Amb tot, i independentment del fet que nosaltres partíem de l'honestat de les persones que responien, vam utilitzar, per neutralitzar aquesta possibilitat en la mesura del possible,² alguns elements que diferents autors assenyalen com a funcionals per a evitar el falsejament de la pròpia imatge. Alguns d'aquests elements es troben a la part introductòria de l'instrument i d'altres en conformen característiques més específiques.

A continuació, doncs, us presentem el procés d'elaboració, així com també les característiques principals, de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de l'ESO envers les pràctiques inclusives que hem dissenyat.

Passos seguits per elaborar l'instrument

Aquest instrument ha estat ideat amb la finalitat d'estimar la direcció i la intensitat de les actituds envers les pràctiques inclusives del professorat que conforma el claustre de l'IES a què hem fet referència.

Per dissenyar aquest instrument s'han seguit un conjunt de passos que exposarem a continuació:³

- I. *Recerca d'un banc d'ítems.* La primera tasca va consistir a cercar tots aquells aspectes que fossin rellevants al voltant de les actituds que volíem conèixer. Per dur a terme aquesta recerca vàrem partir de les aportacions de diferents autors, els criteris dels mateixos investigadors, així com també d'aquells elements que formaven part de la casuística concreta de l'IES estudiat. El resultat d'aquest procés va ser una llista de vuitanta-set ítems.
- II. *Selecció dels ítems més adients.* La selecció dels ítems més adients va ser un dels procediments

2. Destaquem que és en la mesura del possible perquè, com explica Thurstone dins Summers (1984), hem de ser conscients que tot el que podem fer amb una *escala d'actitud* amb aquest caràcter és mesurar l'actitud expressada efectivament per la persona que respon, però *sempre* hi ha la possibilitat que amagui la seva veritable actitud.

3. Aquest procediment és semblant a l'utilitzat per Thurstone i Likert en l'elaboració dels seus índexs. Hem procurat introduir les modificacions oportunes per intentar no caure en el que han estat les crítiques que han rebut aquests autors. Aquestes modificacions s'han realitzat també a fi de poder ajustar aquest instrument a la realitat del nostre estudi (RODRÍGUEZ, 1989).

més laboriosos del procés de construcció d'aquest instrument, perquè el volum d'ítems amb què ens movíem inicialment era força considerable. Els criteris utilitzats per a aquesta tria van ser diferents. Dins dels vuitanta-set ítems inicials n'hi havia alguns que, tot i que no en la forma, es repetien en el contingut, fet que ens va permetre eliminar-los; n'hi havia, també, alguns que vam considerar ambigus (THURSTONE dins HEUSTONE [et al.], 1990) tant per l'extracció del contingut que perseguïen com per la pròpia formulació i vàrem considerar que podien donar lloc a confusió en la recollida de les dades així com també a les persones que havien de respondre. També es va donar el cas d'alguns ítems que es varen poder agrupar, tant per la seva forma com per la complementarietat del contingut. Un altre dels criteris utilitzats va ser el de la rellevància de l'ítem (LIKERT dins HEUSTONE [et al.], 1990) a partir del qual vam descartar tots aquells ítems que per les característiques de l'estudi i de les pròpies actituds vam considerar irrelevants.

- III. *Atribució del format de pregunta als ítems.* Un cop elaborada una llista quasi definitiva d'ítems, vam basar-nos en diferents criteris per establir quina tipologia de pregunta s'atribuïa a cadascun. El primer criteri utilitzat es referia a les característiques estructurals de l'ítem, en el sentit que n'hi ha que s'adiuen més a un format de pregunta que a un altre (per exemple, els que per les seves característiques requereixen un format de pregunta en què s'hagi de respondre entre les opcions sí/no, en comptes de respondre a partir d'algun tipus d'escala). Esgotada la possibilitat d'utilitzar el primer criteri, perquè hi havia molts ítems que per les seves característiques resultava indiferent el format de pregunta que s'utilitzés, el criteri de què es va partir va ser el contingut de l'ítem. N'hi ha que pel contingut encaixaven millor amb un determinat format de pregunta. A més, en el cas del contingut, també es dona la possibilitat d'agrupar-los dins de la mateixa pregunta.

IV. *Introducció.* Paral·lelament a l'elaboració dels ítems i del seu format, es va anar elaborant l'*apartat introductori* que els precediria. En un instrument amb aquestes característiques l'*apartat introductori* té molta importància, ja que, com podem veure, s'hi concreten informacions vitals per a la resposta correcta de les qüestions.

V. *Validació de l'instrument.* Elaborat ja el primer prototip de l'instrument, vàrem creure necessari validarlo, a fi que resultés el màxim de rigorós i ens permetés obtenir, de la manera més acurada possible, la informació desitjada. A partir de la validació ens

van suggerir, a fi que l'instrument s'ajustés al professorat que l'havia de respondre, que la nomenclatura fos alumnes d'educació especial en lloc d'alumnes amb necessitats educatives especials. Garrido [et al.] (2001) i Rodríguez (1989) assenyalen que és necessari que el professorat que respon sempre sigui conscient de l'alumnat al qual fa referència el qüestionari. Seria bo que qui faci ús d'aquest instrument tingui molt present aquest criteri.

Apartat introductori

En el disseny d'aquest instrument s'ha cregut indispensable, per les seves característiques, la creació d'un apartat introductori. En aquest apartat s'hi recullen diferents aspectes importants per a la millora de la posterior resposta. Aquests aspectes són els següents:

- *Elements per evitar el falsejament de la pròpia imatge.* Summers (1984) i Heustone [et al.] (1990), entre d'altres, expliquen que amb la introducció de determinats elements es pot evitar, en certa mesura, el falsejament de la pròpia imatge. Aquests elements consisteixen a explicar a qui respon que no es tracta d'una avaluació sinó d'una col·laboració, que no hi haurà conseqüències negatives de les respostes, que els investigadors no busquen una determinada resposta sinó que cal ser el màxim de sincer. S'intenta evitar d'aquesta manera el grau de reactivitat, que correspon a la percepció, per part de qui contesta, de quina és l'actitud que es pretén mesurar i aquest fet provoca que es donin determinades respostes per donar una certa autoimatge positiva (RODRÍGUEZ, 1989). A més, s'explica que es preservarà l'anonimat, que és un dels elements més utilitzats en els diferents índexs amb característiques semblants a aquest, a fi d'evitar el falsejament de l'autoimatge (SMITH i MACKIE, 1997).
- *Aspectes tècnics de resposta.* L'apartat introductori també conté l'explicació de com s'ha de dur a terme la resposta de les preguntes en funció del format. A més, aquesta explicació es presenta recolzada en diferents exemples gràfics per tal de facilitar-ne la comprensió i, per tant, que la resposta sigui del tot correcta en el sentit que la persona que respon assenyalí allò que creu i no es doni el cas que, per un problema de comprensió del mecanisme de resposta, estigui expressant actituds que no són les pròpies. Al llarg de l'instrument, ja dins de l'apartat que conté les preguntes, apareixen més aspectes tècnics de resposta a mesura que canvia el format de resposta o és necessari afegir-hi algun matís.

- *Dades relatives a qui respon.* No es tracta d'un apartat en què es recullin les dades més personals de la persona que respon (ja que, com hem esmentat, es tractava d'una resposta anònima de les qüestions), sinó que s'hi recullen les dades sobre la seva situació al centre, el contacte que té o ha tingut amb l'alumnat dels agrupaments d'educació especial, etc.

Format de les preguntes

Aquest instrument conté preguntes de diferents tipologies a fi de poder extreure la informació amb la màxima fiabilitat possible i també perquè a causa de les característiques de la informació que es vol extreure es requereixen diferents maneres de plantejar-la:

- En primer lloc, hi trobem onze preguntes en les quals el procediment de resposta conté característiques del *diferencial semàntic* d'Osgood (BARON i BYRNE, 1998; SUMMERS, 1984; RODRÍGUEZ, 1989) i de les *escales* de Likert. Per dissenyar l'instrument vàrem fer una adaptació d'aquestes dues tècniques, ja que partim d'un interrogant⁴ al voltant d'un objecte d'actitud, com a estímul, i mesurem les reaccions de les persones en una *escala*, en el nostre cas un segment, definit per conceptes bipolars,⁵ directament vinculats a l'ítem, situats als extrems del segment. Les persones que responen han de situar una X en el segment segons la mesura en què la seva opinió tendeixi cap a un pol o l'oposat, tenint en compte que els dos extrems són les afirmacions que s'hi presenten. Per evitar el condicionament visual que poguessin provocar els números, el segment es presenta sense cap tipus de numeració. En el moment del buidatge és necessari quantificar les respostes. Per obtenir aquests valors numèrics, es divideix el segment en deu parts iguals de manera que es puntuen les respostes de l'u al deu en funció del lloc on s'ha situat la X.

4. Aquest és un dels aspectes en què hem pres com a referent Likert, ja que aquest no partia de paraules o conceptes d'estímul, com és el cas del *diferencial semàntic*, sinó que plantejava objectes d'actitud a partir de frases construïdes; no obstant això, en el nostre cas, a diferència de les *escales* de Likert, l'objecte d'actitud sempre es presenta en forma d'interrogant.

5. És en aquest sentit també que ens hem basat en les aportacions de Likert i el *diferencial semàntic* d'Osgood, tot i que aquests procediments i el nostre, com ja heu pogut veure, mantenen algunes diferències. Com en la tècnica del *diferencial semàntic*, presentem conceptes bipolars extrems (Likert, per la seva banda, en proposava també d'intermedis). I, pel que fa a l'*escala*, en aquests procediments es plantejava partir de puntuacions, mentre que nosaltres utilitzem un segment.

- Conté també set preguntes que han de ser contestades a partir d'una escala formada per diferents graus de conformitat (SUMMERS, 1984). En aquesta tipologia de preguntes es tracta de graus de conformitat definits semànticament i, per donar la resposta, cal posar una X damunt de la paraula que defineix la mesura en què es creu en l'ítem plantejat.
- Recull tres preguntes en les quals el procediment per a la resposta és l'escala de distància social de Bogardus (BARON i BYRNE, 1998). La resposta és dicotòmica, en el nostre cas Sí/No.
- Hi ha algunes preguntes que tenen unes característiques més diferenciades que la resta perquè no tenen la intenció de recollir informació de caràcter actitudinal.
- Hi ha preguntes en les quals s'ofereixen diferents opcions referents a l'objecte d'actitud i cal marcar amb una X l'opció escollida.

Elements per evitar respostes no desitjables

Aquest instrument conté diferents elements per intentar evitar respostes no desitjables.⁶ Un d'aquests elements és el format de presentació. Aquest instrument és presentat en format DIN-A5 perquè la nostra intenció és que només hi hagi una pregunta a cada full⁷ per tal de no tenir el referent de la marca efectuada en el segment de la pregunta anterior i evitar, d'aquesta manera, que la persona que respon pugui entrar en una dinàmica de respostes monòtones (PERALTA, 2003). També és per intentar evitar caure en una rutina de resposta, que l'instrument està format per diferents tipologies de preguntes. El mateix passa amb l'ordre dels continguts sobre els quals es demana a l'instrument, ja que en cap moment apareixen ordenats, per buscar l'espontaneïtat de les respostes i evitar, així, les respostes no desitjades (SUMMERS, 1984). També hem introduït algunes preguntes on la resposta desfavorable és la que es pot considerar favorable respecte a la majoria de preguntes de l'instrument. Aquesta correspon a una altra de les tècniques per evitar les respostes indesitjables o, si més no, detectar les incoherències (SUMMERS, 1984). Per tal de detectar incoherències, també hem utilitzat un altre procediment paral·lel, que és la introducció de preguntes molt similars en diferents moments. D'aquesta manera es pot observar si la persona que respon expressa una actitud coherent i no es contradia.

6. A més dels ja exposats, amb la mateixa finalitat, en l'apartat introductori.

7. Per motius de publicació de l'article, veureu que el qüestionari no és presentat en format DIN-A5, però seria important, tal com hem explicat, que es fes ús d'aquest format per tal d'aplicar-lo correctament.

Continguts

Per dur a terme l'estimació de les actituds del professorat envers les pràctiques inclusives, aquest instrument conté ítems pertanyents a diferents blocs de contingut, que són els següents:

TAULA 1

Nom del bloc de continguts	Aspectes recollits dins d'aquest bloc
Autoeficàcia percebuda	Es tracta dels ítems que fan referència a l'eficàcia percebuda, per part del professorat que respon, respecte dels procediments i capacitats necessàries per dur a terme pràctiques inclusives (BANDURA, 1987; BARRUECO [et al.], 1991; DENGRA, DURÁN i VERDUGO, 1991; GARCIA [et al.], 1992; MARCHESI [et al.], 1991; PARRILLA, 1992; PORRAS, 1998; PUIGDELLÍVOL, 1995; SANZ, 1995; VLACHOU, 1999).
Sensibilitat envers la inclusió	Es tracta dels ítems que fan referència a la creença d'importància o afectació del professorat que respon envers la inclusió de l'alumnat amb retard en el seu desenvolupament als centres ordinaris (DENGRA, DURÁN i VERDUGO, 1991; GARCIA [et al.], 1992; PORRAS, 1998; VLACHOU, 1999).
Efectes de la inclusió	Es tracta dels ítems que fan referència a aquells aspectes (com poden ser la por, el baix rendiment de l'alumnat...) que poden derivar de l'aplicació de pràctiques inclusives en els centres ordinaris i que tindrien repercussió en les actituds del professorat envers aquest procés (BANDURA, 1982; 1987; BARRUECO [et al.], 1991; GARRIDO [et al.], 2001; IDOL, 1998; PARRILLA, 1992; PORRAS, 1998; PUIGDELLÍVOL, 1995; SANZ, 1995; VLACHOU, 1999).
Predisposició envers la inclusió	Es tracta dels ítems que fan referència a les actituds directes envers algunes pràctiques inclusives concretes (DENGRA, DURÁN i VERDUGO, 1991; PARRILLA, 1992; PORRAS, 1998; SANZ, 1995)
Qüestions tecnicopràctiques	Aquest apartat conté ítems que aborden aspectes instructius que poden afectar directament les actituds del professorat (experiència prèvia, coordinació, espai...) per la seva incidència en el desenvolupament de les pràctiques educatives (BARRUECO [et al.], 1991; DENGRA, DURÁN i VERDUGO, 1991; GARRIDO [et al.], 2001; IDOL, 1998; MARCHESI [et al.], 1991; PARRILLA, 1992; PORRAS, 1998; SANZ, 1995; VLACHOU, 1999).

Conclusions

Finalitzada la presentació d'aquest instrument, voldríem recollir, a manera de conclusió, alguns aspectes que al nostre entendre són rellevants. Inicialment, cal tenir presents dos aspectes relatius a la mesura de les actituds a través de l'instrument plantejat. En primer lloc, hem de ser conscients que les actituds manifestades a través d'aquest instrument no s'han de correspondre forçosament amb les conductes que portin a terme les persones que les han expressat, ja que la relació entre actitud i conducta no és sempre directa (BARON i BYRNE, 1998; HEUSTONE [et al.], 1990; MORALES [et al.], 1997; MYERS, 1991). En segon lloc, cal saber que si ens decantem per aquesta opció en la mesura de les actituds, per molts esforços que realitzem, no exclouem la possibilitat que qui respon mostri una imatge d'acord amb la que percebi que l'investigador vol recollir (RODRÍGUEZ, 1989).

Un altre aspecte a considerar és el fet que aquest instrument hagi estat validat per diferents professionals, ja que ha suposat un guany en la qualitat del resultat final. Les rectificacions suggerides pel conjunt d'aquests professionals van facilitar, en primer lloc, la comprensió (per part del professorat que va respondre) del contingut específic al qual es referien les preguntes i, en segon lloc, van suposar també una millor contextualització d'alguns aspectes que han facilitat una resposta més ajustada als nostres plantejaments (GARRIDO [et al.], 2001; RODRÍGUEZ, 1989).

Un aspecte que considerem negatiu és el fet que es tracta d'un instrument força extens i, per tant, la resposta pot resultar fatigosa. Amb tot, com que es tracta d'un instrument conformat per diferents blocs de contingut, obre la possibilitat de realitzar-ne una aplicació parcial d'acord amb els interessos de qui en faci ús. Una aplicació parcial que pot correspondre a un bloc de contingut concret o a la selecció de les preguntes que siguin més significatives per a les necessitats del context on s'apliqui.

Un altre aspecte interessant és que, com que aquest instrument està conformat per uns paràmetres generals relatius a l'estudi de les actituds del professorat envers els processos d'inclusió educativa, es pot generalitzar a gran varietat de contextos on es vulgui dur a terme o ja es duïguin a terme experiències de caràcter inclusiu, detectar necessitats de formació del professorat que respongui, realitzar-ne una aplicació longitudinal a fi de veure si tenen lloc modificacions, etc.

Finalment, pensem que pot tenir interès que l'instrument disposi també de preguntes obertes, de manera que les persones que responen puguin manifestar lliurement aquelles idees que podrien no haver quedat recollides en l'instrument, i es respecten, així, les diverses singularitats.

Referències bibliogràfiques

- ABRAMIDIS, E.; BAYLISS, P.; BURDEN, R. (2000). «Student teachers' the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school». *Teaching and Teacher Education*, núm. 16, p. 277-293.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Màlaga: Aljibe.
- ASENSIO, C. (2004). «La integración en la escuela ordinaria. Una experiencia de trabajo». Dins: DIVERSOS AUTORS. *La Escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó, p. 91-103.
- BANDURA, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BARON, R. A.; BYRNE, D. (1998). *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall.
- BARRUECO, A. [et. al.] (1991). «La formación permanente ante la integración». Dins: E. BARROSO (coord.). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, p. 83-118.
- BLAKE, R.; CUTLER, C. (2003). «AAE and variation in teacher's attitudes: A question of school philosophy». *Linguistics and Education*, vol. 14 (2), p. 163-194.
- BEH-PAJOOH, A. (1992). «The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration». *European Journal of Special Education*, núm. 72 (2), p. 87-102.
- CENTER, Y.; WARD, J. (1992). «Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools». *The Excepcional Child*, núm. 34 (1), p. 41-56.
- DENGRÁ, R.; DURÁN, R.; VERDUGO, M. A. (1991). «Estudio de las variables que afectan a las actitudes en los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales». Dins: S. MOLINA (dir.). *Anuario español e iberoamericano de investigaciones en educación especial*. Madrid: CEPE, p. 47-88.
- DIKENS-SMITH, M. (1995). «The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion». *ERIC Document Reproduction Service No. ED 332 802*.
- GARCÍA, J. N.; GARCÍA, M.; GARCÍA, M. J.; RODRÍGUEZ, C. (1992). «Modificación de actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de alumnos con N.E.E.». Dins: S. MOLINA (dir.). *Anuario español e iberoamericano de investigaciones en educación especial*. Madrid: CEPE, p. 12-64.
- GARRIDO, J.; MARCHENA, R.; FERNÁNDEZ, C.; LÓPEZ, N. (2001). *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Màlaga: Aljibe.
- HEUSTONE, M.; STROEBE, W.; CODOL, J. P.; STEPHENSON, G. M. (1990). *Introducción a la psicología social: una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel.
- IDOL, L. (1998). «Qüestions clau relacionades amb la construcció d'escoles col·laboradores i inclusives». *Suports. Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, vol. 2, núm. 2, p. 42-56.

- MARCHESI [et al.] (1991). «La evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias». Dins: S. MOLINA (dir.). *Anuario español e iberoamericano de investigaciones en educación especial*. Madrid: CEPE, p. 12-45.
- MORALES, J. F.; REBOLLOSO, E.; MOYA, M. (1997). «Actitudes». Dins: J. F. MORALES, M. MOYA, E. REBOLLOSO, J. M. FERNÁNDEZ, C. HUICI, J. MARQUES, D. PÁEZ, J. A. PÉREZ. *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill, p. 495-524.
- MYERS, D. G. (1991). *Psicología social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- PARRILLA, A. (1992). *El professor ante la integración escolar: «investigación y formación»*. República Argentina: Cincel.
- PERALTA, F. (2003). «Procediments per avaluar la conducta autodeterminada». *Suports. Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, vol. 7, núm 2, p. 91-101.
- PORRAS, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: M.C.E.P Publicaciones.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1995). *Estratègies d'integració*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- RODRÍGUEZ, A. (1989). «Interpretación de las actitudes». Dins: J. MAYOR, J. L. PINILLOS. *Creencias, actitudes i valores*. Mèxic: Alhambra Mexicana, p. 199-314.
- SÁNCHEZ, A. (1993). *Necesidades educativas e intervenció psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- SANZ, S. (1995). *Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Panorama Internacional*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- SMITH, E. R.; MACKIE, D. M. (1997). *Psicología social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; JACKSON, H. J. (1999). «Hacia aulas inclusivas». Dins: S. STAINBACK, W. STAINBACK. *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, p. 21-37.
- SUMMERS, G. F. (1984). *Medición de actitudes*. Mèxic: Trillas.
- VLACHOU, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- WARNOCK, H. M. (1978). *1984 Report of the Committée of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationery Office

Manel Dionís Comas i Mongay. És doctor en Psicologia, professor titular del Departament de Psicologia de la Universitat de Vic i psicòleg de la Unitat de Cures Pal·liatives de l'Hospital de la Santa Creu de Vic.

Jesús Soldevila i Pérez. És professor col·laborador del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic.

ANNEX. Qüestionari d'actituds del professorat envers les pràctiques inclusives

Contestis el que contestis, no hi ha respostes correctes ni respostes incorrectes.
Recorda en tot moment que la resposta d'aquest qüestionari és del tot anònima.
Les vostres respostes no us repercutiran negativament.

En aquesta primera part del qüestionari, es tracta d'assenyalar amb una X el punt d'aquest segment en el qual situes la teva resposta, tenint en compte que els dos extrems són les anotacions que s'hi especifiquen.
Per exemple:

Creus que ets capaç de respondre el següent qüestionari?

En aquest cas, si la resposta és completament afirmativa marcaríeu el següent:

Completament incapaç

Completament capaç

-----X

Per tant, s'hauria de moure la creu segons et sentis més o menys capaç.

Més endavant trobaràs altres preguntes on hauràs de marcar amb una X la paraula que descriu més el que has fet, el que opines...

Per exemple:

M'agradarà contestar aquest qüestionari?

Gens	Poc	Mitjanament	Bastant	Molt X
------	-----	-------------	---------	-------------------

Un terme que cal concretar per a una millor comprensió del qüestionari és *pràctiques inclusives*. Les pràctiques inclusives són les que es porten a terme en centres on assisteixen tots els nens i nenes, que els corresponen per veïnatge, i conviuen amb els companys que els corresponen per edat, independentment de les condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o altres.

Per facilitar la lectura del text, utilitzarem com a genèric el masculí *alumne*, entenent que fa referència tant a alumne com a alumna.

1. Fins a quin punt creus que ets capaç de contribuir a la creació d'un model d'escola que atengui les necessitats educatives especials?

Completament incapaç

Completament capaç

2. Creus que es poden modificar positivament les actituds del professorat envers els alumnes d'EE a mesura que s'hi va entrant en contacte i es coneix la seva realitat?

Completament impossible

Completament possible

3. En quina mesura creus que és important, per a la nostra societat, que es duguin a terme pràctiques inclusives?

Gens important

Molt important

4. Fins a quin punt creus que ets capaç d'utilitzar a l'aula els procediments o les tècniques següents?

a. Aprenentatge cooperatiu.

Completament incapaç

Completament capaç

b. Ensenyament multinivell: unitats de programació adequades a les necessitats educatives de cada alumne.

Completament incapaç

Completament capaç

c. Company tutor (treball per parelles).

Completament incapaç

Completament capaç

d. Altres estratègies d'atenció a la diversitat que coneguis.

Completament incapaç

Completament capaç

5. Creus que si coneguessis els procediments o les tècniques de la pregunta anterior i tinguessis els suports necessaris et sentiries més capaç d'incloure algun alumne d'EE a la teva aula?

No ho crec gens

Ho crec completament

6. Fins a quin punt t'agradaria aprendre estratègies, programes educatius..., que et permetessin dur a terme pràctiques inclusives?

No m'agradaria gens

M'agradaria molt

7. En quina mesura t'agradaria participar en un procés col·lectiu amb mestres, pares, alumnes, associacions, per impulsar una experiència educativa tan inclusiva com fos?

No m'agradaria gens

M'agradaria molt

8. Fins a quin punt t'afecta tot el que veus (ja sigui als diaris, a la televisió, als llibres, i altres vivències directes...) relacionat amb les pràctiques d'inclusió-segregació d'alumnes d'EE?

No m'afecta gens

M'afecta molt

9. Et consideres indiferent al tema de la inclusió d'alumnes d'EE?

No em considero
gens indiferent

Em considero
completament indiferent

10. L'experiència viscuda al teu centre ha modificat positivament la teva actitud envers la inclusió d'alumnes d'EE?

Considero que no
l'ha modificat gens

Considero que l'ha
modificat completament

11. Creus que distribuir l'alumnat en diferents aules o grups en funció del seu rendiment és discriminatori i/o impedeix, en certa manera, l'accés a la igualtat d'oportunitats?

No ho crec gens

Ho crec completament

12. Creus que els alumnes d'EE obtenen efectes positius (com poden ser millor socialització, millor rendiment, estímuls positius, adaptació a un seguit de normes...), si tenen de companys alumnes de l'aula ordinària?

Gens	Poc	Mitjanament	Bastant	Molt
------	-----	-------------	---------	------

13. Creus que els alumnes de les aules ordinàries obtenen efectes positius (com poden ser millor socialització, millor rendiment, estímuls positius, adaptació a un seguit de normes...), si tenen de companys alumnes d'EE?

Gens	Poc	Mitjanament	Bastant	Molt
------	-----	-------------	---------	------

14. Creus que els alumnes d'EE necessiten entorns educatius, metodologies educatives, materials alternatius que no se'ls poden proporcionar en el context de l'aula ordinària?

Gens	Poc	Mitjanament	Bastant	Molt
------	-----	-------------	---------	------

15. Creus que pel fet de tenir alumnes d'educació especial en el vostre centre esteu realitzant inclusió?

Sí	
No	

Per què?

16. Quina posició adoptes davant la inclusió d'alumnes d'EE?

M'hi oposo totalment	
En sóc partidari	
No m'interessa el tema	
Altres:	

17. Creus que la inclusió d'alumnes d'EE en centres/aules ordinàries...
(És necessari respondre a tots els enunciats de la pregunta.)

...afavoreix més la igualtat d'oportunitats?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...afavoreix més el seu grau de socialització?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...ha estat imposada?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...és una qüestió de més recursos?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...es pot portar a terme amb un treball coordinat amb la resta d'agents educatius?	Gens	Una mica	Bastant	Molt

18. En el supòsit d'incloure un alumne d'EE a la teva aula, tens por... (És necessari respondre a tots els enunciats de la pregunta.)

...de no saber què fer amb aquest alumne i com s'ha de tractar?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...que la seva presència dificulti la teva activitat docent?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...que perjudiqui el rendiment dels altres alumnes?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...que puguin augmentar els problemes de conducta i els conflictes entre els estudiants?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
d'altres fets?	Gens	Una mica	Bastant	Molt

En el cas d'haver assenyalat l'opció «altres fets», anoteu quins:

19. Els següents aspectes podrien ser raons per oposar-se a un procés d'inclusió. Assenyala els tres que consideris que poden dificultar les pràctiques inclusives que es porten a terme actualment als centres que coneixes:

	Els mestres estan avesats a portar els alumnes d'EE a llocs o centres alternatius quan tenen dificultats per atendre'ls a l'aula.
	Els mestres d'educació especial i de suport mostren una actitud protectora envers els alumnes d'EE i consideren que ells són els únics que se'n poden fer càrrec.
	El poc espai de l'aula ordinària.
	Els mestres creuen que és injust per als altres alumnes que es tracti un alumne de manera diferent.
	Els mestres destaquen la família com la «causa» del problema. Per tant, creuen que no és competència seva educar-los.
	Els mestres creuen que cada alumne hauria d'assolir els mateixos mínims, encara que aquest no sigui mai el cas.
	Els mestres destaquen que les variables que influeixen en aquests processos queden més enllà del seu control (per exemple, estatus socioeconòmic baix, principis morals familiars poc elevats, el mateix handicap, pares no col·laboradors, polítiques educatives poc pertinents...).
	Els mestres creuen que els alumnes amb discapacitat, moderada o greu, han d'anar acompanyats d'una persona adulta tota l'estona.
	El professorat i el personal del centre tenen por de causar danys als alumnes amb discapacitat física.
	Els mestres i el personal no tenen experiència amb persones discapacitades.