

Les actituds del professorat de l'ESO vers les pràctiques inclusives: un estudi longitudinal.

Treball de recerca de Jesús Soldevila i Pérez dirigit pel Dr Manel Dionís Comas i Mongay,
presentat per a la obtenció del títol de Diploma d'Estudis Avançats del programa de doctorat: "Comprensivitat i Educació" (bieni 2002-2004).

Departament de Pedagogia
FACULTAT D'EDUCACIÓ
Universitat de Vic
2005

Aquest treball ha estat realitzat gràcies al suport de l'Agència de Gestió d'Ajuts
Universitaris i de Recerca

Als meus pares, per la seva confiança incondicional en mi des del dia 1

A l'Anna, per la teva il·lusió

Al Toni, per la teva força

Al Jordi, per fer-me mirar l'altre banda

Als meus avis i les meves àvies

Al Pere i al Robert, per ajudar-me a descobrir un món

Els meus profunds agraïments:

A la Mariona, per la teva energia.

Al Manel Dionís, per tota la feina compartida.

A la Isabel Carrillo, la Núria Simó, l'Eulàlia Collelldemont, l'Olga Pedragosa, la Gemma Riera i el Jordi Martí per creure en mi.

A tot el professorat i personal no docent de l'IES Dolors Mallafrè i Ros i en especial al director, Xavier Gil, i l'equip de professionals de les Unitats d'Educació Especial, per l'ajuda prestada i per accedir a la realització d'aquest estudi.

Al Departament d'Educació per proporcionar-nos l'ocasió de realitzar aquest estudi.

A la Margarida Saiz, Jesús Rul i Jordi Gargallo, per les entrevistes mantingudes. La Malu Calle, el Ramón Oller i el Joan Carles Martori pel seu suport en la part estadística del treball.

Al professorat de la UVIC per donar-me l'oportunitat de compartir espais de pensament i aprenentatge.

A totes aquelles persones que d'una manera o d'una altre han contribuït al desenvolupament d'aquest treball.

A tots i totes moltes gràcies.

Índex:

Capítol 1. Marc teòric

1. Origen de la recerca.	Pàg 1
2. Interrogants que ens plantegem.	Pàg 4
3. Com s'arriba a un sistema educatiu amb tendència integradora a l'estat espanyol i a Catalunya en el marc dels moviments mundials? Breu recerca històrica.	Pàg 6
4. De la Integració a la Inclusió Educativa.	Pàg 11
5. Filosofia de l'Escola Inclusiva: com entendre l'escola des d'aquesta perspectiva.	Pàg 12
6. Algunes raons que fonamenten l'Educació Inclusiva.	Pàg 14
7. Alguns elements significatius i crítics per al desenvolupament de pràctiques inclusives.	Pàg 20
8. Què són les actituds?	Pàg 23
8.1 Estructura/Components de les actituds.	Pàg 30
8.2 Funcions de les actituds.	Pàg 34
8.3 Com es formen les actituds?	Pàg 45
8.4 Hi ha relació entre les actituds i la conducta?	Pàg 52
8.5 La mesura de les actituds.	Pàg 61
9. Actituds vers la inclusió educativa.	Pàg 66
9.1 Actituds del professorat vers la inclusió educativa.	Pàg 69
9.2 Variables incidents en les actituds del professorat en els processos d'inclusió educativa.	Pàg 71

Capítol 2. Part pràctica

Perspectiva d'investigació en la qual es situa la recerca.	Pàg 79
Justificació de la metodologia d'investigació.	Pàg 80
10. Mètode:	Pàg 81
10.1 Població.	Pàg 81
10.2 Context: centre.	Pàg 82
11. Procediment:	Pàg 83
Recollida de dades: Justificació de les eines emprades per a la recollida de dades.	Pàg 83
11.1 Sobre els antecedents del centre respecte el procés d'implantació de les Unitats d'Educació Especial	Pàg 85

11.2 Instrument per a la mesura de les actituds del professorat de l'ESO vers les pràctiques inclusives	Pàg 85
11.2.1 Passes seguides per a l'elaboració de l'instrument.	Pàg 87
11.2.2 Apartat introductori	Pàg 90
11.2.3 Format de les preguntes.....	Pàg 91
11.2.4 Elements per evitar respostes no desitjables	Pàg 93
11.2.5 Continguts	Pàg 94
11.3 Fases de la recollida de dades:	Pàg 96
Fase 1: Primera passació de l'instrument de mesura de les actituds.	Pàg 96
Fase 2: Recollida de les pràctiques inclusives dutes a terme.	Pàg 96
Fase 3: Segona passació de l'instrument de mesura de les actituds.	Pàg 97
12. Resultats:	Pàg 97
12.1 Resultats obtinguts a través de l'instrument de mesura de les actituds durant la Fase 1 i la Fase 3.....	Pàg 97
12.2 Accions i pràctiques inclusives recollides en el marc de l'IES	
Dolors Mallafrè i Ros durant la Fase 2.....	Pàg 121
12.2.1 Pràctiques Inclusives.....	Pàg 122
12.2.2 Accions i/o elements facilitadors de les Pràctiques Inclusives.....	Pàg 132
13. Conclusions i discussió.	Pàg 135
13.1 Discussió i conclusions al voltant de l'elaboració i posada en pràctica de l'instrument per a la valoració de les actituds del professorat vers la inclusió.	Pàg 135
13.2 Discussió i conclusions referents al treball de camp i resultats obtinguts a través instrument per a la mesura de les actituds del professorat vers la inclusió.	Pàg 140
14. Bibliografia	Pàg 151
15. Índex taules	Pàg 157
16. Índex figures	Pàg 159
17. Annex.....	Pàg 161

Capítol 1: Marc teòric

1. Origen de la recerca.

El 1982 es presenta a l'Estat Espanyol la LISMI¹. Aquesta llei estableix que les possibilitats d'integració educativa, social i laboral dels *minusvàlids*, no depenen exclusivament de les condicions personals, sinó també dels recursos que la societat pugui oferir-los per compensar les seves limitacions i, del respecte que la mateixa mostri per les diferències individuals dels que la integren. Impulsats per les portes que obria aquesta llei, des de la Generalitat de Catalunya va continuar² el desplegament de lleis i decrets per possibilitar la innovació educativa i la millora de la qualitat de l'educació a Catalunya. Fruit d'aquest moviment renovador, una de les moltes ordres que es van aplicar va ésser l'Ordre de 14 de febrer de 1983, la qual, en el seu primer punt declara la comarca del Garraf com a comarca pilot "per tal d'aconseguir una intensiva i generalitzada aplicació experimental dels principis generals establerts en la Circular de la Secretaria General Tècnica del Departament d'Ensenyament, de 4 de setembre de 1981"³. A partir de l'aplicació d'aquesta ordre es van començar a desenvolupar en aquesta comarca un seguit de mesures a fi de fer fructífer aquest projecte. Una d'aquestes mesures correspon a l'aplicació del Decret 119/1984 de 17 d'abril en el que s'estableix la creació del col·legi Públic "El Margalló" de Vilanova i la Geltrú com a centre experimental de règim ordinari. Aquest, no obstant, no es tracta de l'únic centre d'aquestes característiques que es crea en aquesta comarca sinó que, el Garraf, a partir del 1984 es converteix en comarca pilot en relació al tema de la integració d'alumnat amb retard en el seu desenvolupament en els centres ordinaris. Així doncs, a efectes administratius existeix un fet i és que en aquesta comarca no hi ha cap centre específic d'Educació Especial. Un cop iniciades aquestes

¹ Les sigles LISMI corresponen a la "Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos".

² Faig referència al fet de que va continuar el desplegament perquè a Catalunya, prèviament a l'aprovació de la LISMI ja hi havia en funcionament circulars que regulaven, en la direcció plantejada per aquesta llei, l'àmbit de l'Educació Especial. Hem refereixo concretament a la Circular de 4 de setembre de 1981 que posteriorment va ser recollida dins el títol VI de dita llei.

³ Aquesta circular, que correspon a la que referenciava al peu de pàgina anterior, estableix els criteris d'actuació en el camp de l'Educació Especial.

experiències experimentals, el Departament d'Ensenyament⁴, a efectes del que s'exposava a l'Ordre de 14 de febrer de 1983, va dotar aquests centres amb els recursos necessaris per dur a terme una experiència d'aquesta índole, i a més, en el cas del Margalló va proposar una comissió tècnica per a realitzar un seguiment i valoració del funcionament d'aquest projecte. L'informe emès per aquesta comissió ressalta els beneficis que comporta, per a tots els participants de l'experiència, el fet de dur a terme el procés d'integració en aquest centre ordinari. Cal destacar, però, que el professorat del claustre del Margalló formava part del projecte integrador del centre, és a dir que "tot professor que va allà sap on va"⁵ i té certa formació al respecte. Aquesta experiència viscuda al Margalló va provocar que alguns dels pares i mares d'infants amb retard en el seu desenvolupament, es coneguessin i compartissin afinitats, interessos i una inquietud. Aquests pensaven que el tracte que rebien alguns dels infants no era prou inclusor i que es podia fer més per a ells. Primer com a grup de mares i pares, van començar un seguit de mobilitzacions en favor dels drets d'aquest alumnat. Més endavant, ja com a Plataforma per a la Inclusió del Garraf, aquestes mobilitzacions han seguit; contant també amb la implicació de pares i mares d'infants sense cap tipus d'afectació però que comparteixen els principis de la inclusió, professionals del sector... "estem oberts a tothom"⁶

Al voltant del curs 1999-2000 torna a emergir amb rellevància la situació inclusiva del Garraf degut al fet que el Margalló havia acollit més alumnat amb discapacitat del que li pertocava per zona i amb la dificultat afegida de que part d'aquest alumnat ja es trobava en l'edat cronològica d'accedir a la Secundària. L'Administració, davant la negativa d'alguns centres de Secundària vers la possibilitat de que l'experiència duta a terme fins al moment a la Primària es realitzés també a la Secundària, opta per crear un centre d'Educació Especial i incorporar-hi l'alumnat amb discapacitat que tingui l'edat de cursar la Secundària. Arrel d'aquesta decisió comencen un seguit mobilitzacions per part de la Plataforma per a la Inclusió del Garraf en contra de la creació d'aquest centre específic i, a la llum de l'aprovació del Pla Director de l'Educació

⁴ Em refereixo al Departament d'Ensenyament perquè és el nom que corresponia en aquell moment a l'òrgan administratiu.

⁵ Fragment extret de l'entrevista mantinguda amb l'inspector encarregat de la zona, el juny de 2003.

⁶ Fragment extret de l'entrevista mantinguda amb la directora de la Plataforma per a la Inclusió del Garraf, el maig de 2003.

Especial, finalment el Departament d'Ensenyament opta per la creació d'Unitats d'Educació Especial als IES ordinaris. A partir d'aquí l'Administració insta alguns IES de la comarca a dur a terme aquesta experiència. S'informa als corresponents directors de la nova situació i se'ls ofereix la possibilitat de que recerquin els professionals que han de formar part del cos docent de les Unitats d'Educació Especial que s'incorporaran als seus respectius centres. Cal destacar que les propostes emeses pels IES no sempre han estat acceptades per l'Administració, però que a banda d'aquest fet, tots els IES estan satisfets de la seva plantilla de les Unitats d'Educació Especial⁷.

El curs 2002-2003 es fan operatives dues Unitats a l'IES Dolors Mallafrè i Ros. Aquesta es tracta d'una iniciativa sense antecedents a la Secundària fet que provoca certa angoixa, desconcert i negatives per part dels integrants del claustre de professors d'aquest centre. Claustre que es mostra desfavorable quasi bé per unanimitat a la creació de les Unitats, "de cop estàs implantant l'experiència en un lloc que no la vol casi ningú"⁸. I és que el professorat d'aquest IES, a banda dels professionals de les Unitats, estan en aquest centre perquè els ha tocat per plaça no perquè l'hagin escollit perquè s'hi porta a terme un projecte integrador. A més "les cultures són molt diferents d'un centre de Primària a un centre de Secundària"⁹.

Si bé és cert, no obstant, que des del Departament d'Ensenyament, d'una banda es va oferir els recursos necessaris a l'IES per dur a terme la incorporació d'aquestes Unitats dins el centre i, d'altra banda no es va exercir n'hi s'ha exercit actualment cap tipus de pressió per tal de que l'alumnat amb discapacitat assisteixi a l'aula ordinària.

Qui sí es mostra favorable a la posada en pràctica d'aquesta experiència és l'AMPA: "nosaltres entenem que l'experiència i el fet aquest és i ha de ser positiu"¹⁰.

Així doncs, finalment el curs 2002-2003 es van posar en funcionament dues Unitats d'Educació Especial en aquest IES. Al tractar-se ja d'una realitat

⁷ Aquest professorat sí han escollit aquesta plaça per l'experiència que s'hi porta a terme.

⁸ Fragment extret de l'entrevista mantinguda amb el director de l'IES Dolors Mallafrè i Ros, l'abril de 2003.

⁹ Fragment extret de l'entrevista mantinguda amb l'inspector encarregat de la zona, el juny de 2003.

¹⁰ Fragment extret de l'entrevista mantinguda amb el president de l'AMPA, de l'IES Dolors Mallafrè l'octubre del 2003.

explícita qui acull amb molt bona voluntat aquesta experiència és l'equip directiu del que cal destacar, per la seva gestió a l'hora d'encaixar els canvis que aquest fet ha provocat al centre, el director.

2. Interrogants que ens plantegem.

El que podria ser la demanda explícita del present treball, prové del Servei d'Educació Especial del Departament d'Educació. Fruit de la implantació en aquest IES de les dues Unitats d'Educació Especial, és va formular, a la Universitat de Vic, la proposta de fer-ne el seguiment. Aquesta proposta va ser entomada pel Dr Manel Dionís Comas i Mongay i per en Jesús Soldevila i Pérez.

En el moment de la demanda teníem un desconeixement absolut de la realitat a estudiar. Aquest fet ens generava moltes incògnites a l'hora de plantejar-nos quin havia o quin podia ser el nostre objecte d'estudi, ja que desconeixíem, entre molts d'altres aspectes, si l'alumnat amb N.E.E¹¹ assistia o assistiria a l'aula ordinària.

Partint d'aquesta situació varen ser molts els interrogants que es feien presents a la ment. Degut al fet, com ja he comentat, que no teníem constància de quines actuacions es duïen o es durien a terme en aquest IES, els objectius s'havien de plantejar amb força incertesa i, a l'expectativa de les incidències que anessin tenint lloc en aquest centre. La nostre intenció inicial, no obstant, era poder extreure informació al voltant de molts i diversos aspectes. Alguns d'aquests aspectes eren: informació sobre quins són els beneficis o desavantatges de la integració per a les persones implicades en aquest procés. Sobre el funcionament d'alguna de les estratègies d'integració o d'atenció a la

¹¹ Fa referència a Necessitats Educatives Especials. En el transcurs d'aquest treball, en ocasions, usaré el terme: alumnat amb N.E.E, per a referir-me a aquell alumnat que integra les Unitats d'Educació Especial. Tot i que, sóc plenament conscient de que aquest us que en faig, per catalogar un determinat tipus d'alumnat, no és fidel al plantejament dels autors de l'Informe Warnock (1978), ja que al centre hi ha molt més alumnat amb N.E.E que el que integra les Unitats, si que penso que és un terme que ens pot servir per identificar al llarg de la lectura l'alumnat que forma part de les Unitats i que a més respecta les seves condicions personals. Al llarg d'aquest treball, tot i que alguns no són fidels a les nostres creences, s'usaran també d'altres termes com: alumnat amb discapacitat, alumnat de les Unitats, alumnat amb retard en el seu desenvolupament, alumnat d'Educació Especial. Aquest fet respon única i exclusivament a la necessitat de fer referència explícita a l'alumnat de les Unitats ja que són part de l'objecte d'estudi i també perquè alguns d'aquests darrers termes són els que s'usen en aquest centre per a identificar-los.

diversitat que havien rebut durant els cursos de formació. Sobre quines són les actituds del professorat referent a la possibilitat d'incloure dins la seva aula alumnat amb NEE. Sobre el fet de si hi ha millora, o no, de la socialització de l'alumnat integrat. Sobre el tipus d'integració que es pot o podria dur a terme en aquest centre. Sobre els motius pels quals es poden modificar les actituds de les persones implicades en el procés d'integració. Sobre els elements significatius i crítics en els quals es pugui fonamentar les actuacions i estratègies que permetin el disseny i el desenvolupament dels processos d'integració educativa de l'alumnat amb discapacitats en els centres ordinaris. Sobre si és possible, o no, extreure informació relativa a les actituds del professorat, i en el cas de que sigui possible, com extreure-la...

Aquest mar d'inquietuds i la consciència de que no les podíem abastar totes, ens va portar fins a l'actual construcció del cas. Vàrem decidir que partint d'aquesta realitat concreta, mesuraríem les actituds del professorat que en formava part. Ens vàrem decantar per l'estudi de les actituds des de l'òptica de la mesura perquè, a banda de les raons ja esmentades, es tracta d'un dels únics aspectes d'aquesta realitat que podíem estudiar independentment del que estes succeint al centre i perquè, a més, les actituds són un factor determinant en els processos d'integració. L'Informe Warnock (1978) ho explicita de la següent manera: "Els canvis organitzatius i els recursos addicionals no seran suficients per si mateixos per a aconseguir els nostres fins¹². Han d'anar acompanyats de canvis a les actituds. Tampoc n'hi ha prou amb que aquests canvis d'actitud es limitin a persones dedicades a l'educació especial, sinó que són necessaris en l'opinió pública en general". A més, vàrem decidir que les mesuraríem en dos moments diferents en el temps per poder veure si hi havia alguna modificació. Essent conscients de que aquestes actituds podien sofrir alguna modificació del primer moment de mesura al segon, havíem de conèixer també quines actuacions/esdeveniments amb caràcter inclusiu tenien lloc entre la primera mesura i la segona. Aquest doncs, ens va semblar un plantejament assequible i independent, en certa mesura del fet que es portessin a terme més o menys actuacions en el centre.

¹² Els fins als que es refereix aquest informe es direccionen al fet que tots els alumnes tinguin les mateixes oportunitats d'accedir a l'educació i que a més ho facin en un entorn el màxim d'integrat possible.

Així doncs els interrogants que han guiat aquest treball han estat:

1. Quines són les actituds del professorat de l'IES Dolors Mallafrè al voltant de diferents aspectes relacionats amb les pràctiques inclusives?
2. Hi ha alguna modificació d'aquestes actituds al llarg d'un període determinat de temps?
3. Quines pràctiques inclusives es porten a terme en aquest IES durant aquest període determinat de temps?
4. Resulta funcional l'instrument dissenyat per a recollir les actituds del professorat d'aquest IES vers les pràctiques inclusives?

3. Com s'arriba a un sistema educatiu amb tendència integradora a l'estat espanyol i a Catalunya en el marc dels moviments mundials? Breu recerca històrica.

En el transcurs de la història, la consideració vers les persones amb algun tipus de deficiència o retard en el desenvolupament ha anat canviant, com també ha anat canviant, degut a l'estret lligam que mantenen, el tipus de tractament social i educatiu que se'ls ha ofert. Un exemple que podria servir per il·lustrar-nos aquest canvi, podria ser la diferència qualitativa que s'estableix entre parlar d'imbècils, idiotes, cretins, estúpids i dement, tots dins d'un mateix paquet i en un moment en el que eren exterminats o se'ls retenia tancats a casa per vergonya; i parlar, de diferents tipus de deficiències, de NEE derivades de diferents factors, en un moment en el que hi ha una lluita constant, per part de diferents col·lectius, per tal de que les persones afectades puguin rebre un vida el màxim de normalitzada possible. Aquests canvis, amb certa lògica, no s'han produït en cap moment de la història al marge de les característiques socials, econòmiques i culturals del moment en el que han tingut lloc. De forma progressiva, l'interès per les persones amb algun tipus de deficiència o retard en el desenvolupament ha anat augmentant i assolint rellevància des del punt de vista social, cultural, legislatiu i educatiu. La dificultat que mantenim avui en dia, a la nostra societat, per conviure amb les persones que presenten algun tipus de retard en el seu desenvolupament, és fruit de les poques oportunitats que se'ns ha brindat de poder-hi compartir espais i vivències i, també de l'herència rebuda dels nostres antecessors que han estat tants anys ignorant la

seva existència. I, és que aquest ha estat un col·lectiu de persones, que durant molts anys ha estat al marge de la resta de gent que ens considerem dins la normalitat.

Si ens remuntem a la història, podem comprovar que, fins al segle XVII, les persones que presenten algun tipus de retard en el seu desenvolupament són ignorades, totalment, pel conjunt de la humanitat i que no és fins aquest segle que la religió els comença a oferir les primeres atencions com a extensió del compromís que desenvolupa en el camp de l'educació i de l'atenció social (Torrijo, 1993). Em va sorprendre positivament però, que tot i la situació del tema a l'època, Comenius (1657) ja parlava de que hi ha diferents naturaleses i que cal ajudar a tothom per sortir de l'*estupidesa*. A mesura que s'avança al segle XVII i ben entrat ja al XVIII, diversos autors coincideixen en assenyalar que es va creant una nova imatge i identitat de les persones que presenten algun tipus de retard en el seu desenvolupament. En aquell moment, es tractava d'una identitat lligada a les institucions que els acollien. Així doncs, aquest període acaba convertint-se en el de tancament, a institucions, de les persones que presenten algun tipus de retard en el seu desenvolupament. Aquest fet, suposa concretament per a les persones amb deficiències sensorials, un moment de grans avanços en la seva rehabilitació; contràriament al que va succeir amb les persones amb deficiències psíquiques, que van ser tancades juntament amb condemnats i delinqüents (López, 1993). A Europa es comencen a generalitzar grans centres allunyats de les ciutats i rodejats de jardins i balles, on la societat deriva els ciutadans amb deficiències. González (1993) explica que l'actitud imperant del moment era la de segregació i marginació del deficient. A Espanya, en el marc de la llei¹³ Moyano (1857), el que es pretén és l'exercici de control polític i ideològic sota una estructura centralitzada i uniformitzadora (Carbonell, 1994).

Paulatinament, i a mesura que s'avança en el segle XIX, hi comença a haver alguns canvis, compatibilitzant l'atenció medico-assistencial amb l'enfoc rehabilitador i educatiu. Es comença a pensar sobre la necessitat d'educar a les

¹³ Tenir present la legislació crec que és molt important perquè, en moltes ocasions, és el reflex de la cultura social i del pensament d'un moment determinat, ja que sovint, aquesta, és fruit de les demandes socials. A més, es tracta de la referència que emmarca l'acció educativa que té lloc a un determinat context.

persones amb algun tipus de retard en el seu desenvolupament. A Espanya, l'atenció educativa als deficients sensorials marca el naixement de l'educació especial com a subsistema del sistema d'ensenyament. En canvi l'evolució posterior d'aquest subsistema estarà molt més marcada per l'atenció a la infància afectada per deficiència mental (Puigdemívol, 1995). La II República significa una ruptura radical del model escolar tradicional de l'Antic Règim. L'estat assumeix la responsabilitat essencial de l'ensenyament per tal de garantir un tractament més igualitari. Tot i que no molt més tard entra la contrareforma franquista que suposa un retorcés important en aquestes idees (Carbonell, 1994).

A Europa els avanços fets en àrees com la medicina, pedagogia, psicologia, a banda de les raons socials i la pressió dels col·lectius de pares i mares, comencen a provocar el qüestionament dels resultats de les institucions segregades. A més, amb la presentació, el 1948, de la Declaració Universal dels Drets Humans en la que a l'article 26 es proclama que "*tothom té dret a l'educació*", comencen un seguit de mobilitzacions en favor de les persones amb algun retard en el seu desenvolupament. Una personalitat essencial per al desenvolupament d'aquests drets és Neils Banck Mikkelsen, que va ser qui el 1959 va aconseguir introduir a la llei Danesa un concepte tant fonamental com el de "*Normalització*". Com explica Giné et.al. (1989), Banck Mikkelsen se centra en el resultat final que comporta la normalització mentre que Nirje, un altre dels autors que va treballar molt al voltant d'aquest concepte, posa l'èmfasi en els mitjans que poden fer accessibles determinades condicions favorables en la vida d'aquestes persones. Ambdós autors, degut al càrrec que ocupaven¹⁴ i el seu coneixement tècnic, van centrar els seus enuncisats a la deficiència mental. Amb tot, es pot fer extensible aquests enuncisats a la resta de persones amb qualsevol tipus de trastorn en el seu desenvolupament.

Comencen a aparèixer obres en les quals s'usen noves terminologies i, es porten a terme, sobre tot en àmbits rurals, les primeres experiències d'integració d'alumnes amb algun tipus de retard en el desenvolupament en centres de règim ordinari (García, 1993). Paral·lelament, Gottlieb¹⁵ assenyala

¹⁴ Neils Banck Mikkelsen va ser durant molts anys director dels Serveis per a Deficients Mentals a Dinamarca i Bengt Nirje era Director Executiu de l'Associació Sueca pro Nens Deficients.

¹⁵ Citat per Puigdemívol (1995).

que en la revisió que feia l'any 1981 a l'*American Journal of Mental Deficiency* els deu primers estudis d'eficàcia portats a terme entre 1932 i 1965 demostraven avantatges significatives del l'alumnat integrat.

A les acaballes de la dictadura a Espanya, apareix la Llei 14/1970 de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa, amb la modificació ja establerta per la Llei 30/1976, de 2 d'agost, en el pròleg de la qual es realitza un conjunt d'especificacions com la següent: "Ara ha de proporcionar oportunitats educatives a la totalitat de la població per a donar així plena efectivitat al dret de tota persona humana a l'educació (...) l'aspiració, avui generalitzada de democratitzar l'ensenyança (...)". Amb tot, davant els moviments integracionistes que s'estan desenvolupant als Països Nòrdics, a Amèrica del Nord i Itàlia, la Llei 14/1970 és diferenciadora i ve a crear centres i classes especials en lloc de seguir la línia que establien els països ja esmentats. Tot i que aquesta, és la primera llei a Espanya que considera l'Educació Especial com a part del sistema general d'educació (Arnaiz, 2003).

Ja al 1975, un pas important és la creació, a Espanya, del *Instituto Nacional de Educación Especial* com a organisme encarregat de la gestió dels temes referents a l'educació especial¹⁶. Un any més tard s'activa el *Plan Nacional de Educación Especial* (PNEE), que com expliquen Giné et al. (1989, p.20), "estava inicialment concebut per a formar part d'un conjunt de programes d'actuacions que havien de significar l'operativitat futura de la Llei d'Integració Social dels Minusvàlids que, malgrat no fou promulgada fins l'any 1982, ja llavors s'estava gestant". Tot i tenir uns plantejaments força segregadors, aquest pla s'ha d'analitzar com un document important de l'època, típica resposta de la transició democràtica i que introdueix per primer cop principis com el d'integració, normalització, sectorització i individualització, encara que aleshores tenien un significat diferent al que se'ls dona més endavant en la formalització de la Llei 13/1982 d'Integració Social dels Minusvàlids (LISMI), i dins de la qual adquiriran caràcter normatiu (García,1993). El 1977, a Estats Units, regulen d'una manera definitiva l'atenció que necessiten els alumnes amb diferències significatives i, fixen els requeriments bàsics per portar a terme l'escolarització en règim d'integració. Paral·lelament però, es preveuen diversos

¹⁶ Faig referència també a l'Educació Especial perquè la història de la integració està estretament vinculada a la d'aquesta.

programes d'educació especial. Finalment, és Canadà qui el 1978 contempla, en la seva legislació, diversos aspectes a tenir en compte a l'hora de donar suport a la integració. En aquest país, es recomana, a la majoria d'alumnes amb dèficits, que assisteixin a les escoles ordinàries, tot i que es mantenen centres d'educació especial per a aquells alumnes que no puguin, a causa de les seves característiques, seguir un programa individual dins el marc escolar ordinari. Aquest mateix any a Espanya es presenta la Constitució que contempla en l'article¹⁷ 49 que els poders públics portaran a terme la política de prevenció, tractament, rehabilitació i integració dels *disminuïts*. També el 1978, es presenta a Gran Bretanya l'Informe Warnock. Aquest informe inclou un ampli anàlisi de l'educació especial, tant en centres ordinaris com específics, contemplant totes les etapes educatives fins a la vida adulta i el treball, així com també la formació i la participació dels pares i voluntaris. A més, suposa, en aquest moment, un gran avanç en moltes de les concepcions relatives, sobre tot, a aspectes com la integració i les necessitats educatives de les persones.

El 1982, com explicava, s'aprova a Espanya la LISMI en la que s'estableixen amb caràcter normatiu els principis citats. En realitat, aquests quatre principis, tot i ser individuals i vàlids per si mateixos, mantenen una interrelació entre ells, ja que com expliquen Giné et al. (1989), pel que fa a l'escola, el principi de normalització introdueix el principi d'integració escolar; és a dir, una educació normalitzada, tan específica com sigui necessari però no al marge del sistema escolar ordinari. Lògicament, l'adaptació de la resposta que ha de donar el sistema educatiu a les característiques individuals de tots els alumnes comporta necessàriament l'atenció personalitzada, des d'una concepció sectoritzada dels serveis.

Així doncs continua¹⁸ a nivell estatal ja de manera normativitzada un sistema amb certa voluntat¹⁹ integradora. A partir de l'aplicació d'aquesta llei moltes de

¹⁷ Hi ha altres articles com són el 9 i el 27 que també es centren en els drets dels ciutadans i ciutadanes d'aquest estat.

¹⁸ Em refereixo a que continua en el sentit que prèviament a la LISMI ja es duien a terme algunes experiències amb caràcter integrador.

¹⁹ Faig referència a *sistema amb voluntat integradora* perquè el sistema Espanyol és un sistema integrador, des d'aquell moment i encara ara, amb forces limitacions, és a dir que es fa una aposta per a la integració però no de manera total ja que en tota normativa referent a aquest tema és manifesta que es durà a terme sempre i quan sigui possible i, és en aquesta matisació en la que s'acull un volum important de persones que no desitgen dur-la a terme.

les que s'han aprovat posteriorment han sorgit també amb la intenció de generalitzar les pràctiques integradores. A Catalunya, el Decret 117/84, de 17 d'abril de 1984, sobre l'Ordenació de l'Educació Especial per la seva Integració en el Sistema Educatiu Ordinari és un dels més significatius²⁰ i, a nivell estatal sorgeix Reial Decret de 6 de Març de 1985 d'Ordenació de l'Educació Especial, Llei Orgànica Reguladora del Dret a l'Educació i la Llei Orgànica 1/1990 de 3 d'octubre d'Ordenació General del Sistema Educatiu sobre tot en els articles 36, 37, 63 i 64.

4. De la Integració a la Inclusió Educativa:

Com explicava, l'aposta de l'estat espanyol no ha esta plena, tot i que amb èxit en molts dels casos, sinó parcial. Mentre que a Espanya s'iniciaven les experiències d'integració, a l'esfera internacional, concretament als Estats Units i Canadà, són varis ja els sectors i col·lectius que aposten per la inclusió en comptes de la integració. I és que la diferència que s'estableix entre aquests dos conceptes va més enllà del lèxic, tot i que moltes vegades els utilitzem com a sinònims. Avui en dia coexisteixen les dues pràctiques, en el sentit que hi ha contextos en els que es realitza integració i d'altres contextos on es porten a terme pràctiques inclusives. Stainback, Stainback i Jackson (1999) exposen els aspectes que diferencien aquests dos conceptes. En primer lloc, assenyalen que incloure comunica amb major precisió el que cal: s'ha d'incloure els infants a l'educació i no només situar-los dins –integrar-. En segon lloc, el concepte integrar està mal usat ja que l'objectiu de la integració és la reintegració de les persones que en un primer moment han estat excloses. En canvi, l'objectiu primer de la inclusió consistiria en no deixar a ningú fora. Finalment, entenen que la integració suposa adaptar a l'alumnat prèviament exclòs a la normalitat existent, en canvi la inclusió parteix d'un sistema que està dissenyat per satisfer les necessitats de cada un. I és que "(...) segueix vigent la tendència a pensar en la política d'inclusió en l'educació inclusiva" com a quelcom que afecta únicament als alumnes amb discapacitats" (Ainscow, 2001, p.294).

²⁰ A banda d'altres circulars i decrets que s'han posat en funcionament al llarg d'aquest anys i sense oblidar la recent aprovació del Pla director de l'educació especial que tot i no tenir caràcter normatiu proposa directrius a seguir.

Sage (1993) citat per Idol (1998), realitza una diferenciació que complementa el que hem exposat fins ara. Situant-se a l'inici dels termes, Sage explica que la integració va originar-se degut a l'existència de dos sistemes educatius paral·lels, un de majoritari (ordinari) i un de minoritari (especial). Per tant la integració suposa el trànsit del sistema minoritari al majoritari²¹. En canvi la inclusió suposa l'existència d'un sol sistema educatiu "unificat i que abraça tot els membres de manera igual"²² (Idol, 1998, p.43).

Amb tot, i amb independència d'estar situats en entorns on hi ha la presència de dos subsistemes, també es podria fer referència al fet de realitzar "pràctiques inclusives" ja que podríem trobar-nos amb pràctiques que tot i tractar-se d'integració, tal i com la definició ho comprèn, poden estar impregnades de certa filosofia inclusiva.

5. Filosofia de l'Escola Inclusiva: com entendre l'escola des d'aquesta perspectiva.

Tot i que en certa manera la filosofia de l'educació inclusiva es desprèn de les diferències que l'aparten de l'educació integradora i sobre tot de la segregadora, m'ha semblat interessant recollir alguna aportació que ens ajudarà a entendre l'educació des d'aquesta perspectiva. En aquesta direcció Stainback (2001a, p.18) defineix en primer lloc què entén per educació inclusiva i en segon lloc, en termes generals, quina filosofia regeix o hauria de regir l'escola ideal, la inclusiva (Stainback, 2001b):

"L'educació inclusiva és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar essent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula."

²¹ Amb tots els aspectes que això suposa com hem pogut veure unes línies més amunt en la diferenciació que establien Stainback i Stainback, com per exemple el fet que la integració suposa la participació en el sistema majoritari d'acord amb les normes d'aquest.

²² Partint d'aquesta definició d'inclusió però, ens podem adonar que hi pot haver entorns que tot i la no coexistència de dos sistemes es pot donar el cas que el que tingui lloc segueixi sent integració.

L'escola inclusiva és aquella en que:

- Tothom hi vol anar, i on tothom, adults i infants, gaudeixen junts de l'aventura d'aprendre i ajudar-se sense amenaces. On el sentiment imperant és el que està basat en el "nosaltres" en comptes del "jo" fet que permet aconseguir el compromís en els valors socials fonamentals com són el de la justícia, la tolerància, la preocupació i respecte vers els altres i la cerca de coneixement.
- Cada membre de l'escola es considera com a membre de ple dret, valorat i important per a la comunitat educativa; en comptes d'estar situat en un estatus major o menor que la resta pel simple fet de tenir unes característiques determinades o aprendre de manera diferent.
- Tothom se sent segur ja que en qualsevol activitat en la que es participi sempre hi haurà persones en les que es pot comptar per demanar ajuda. Aquest fet fa que l'ansietat, la por al fracàs o el sentiment del ridícul s'allunyen. "Amb una relació semblant, d'interdependència i de suport entre tots els membres de l'escola, aquests s'adonen que totes les persones necessiten ajuda i, a l'hora, que tothom, fins i tot ells mateixos, té alguna cosa important per oferir als altres. La responsabilitat de donar ajut la comparteixen tots els membres de l'escola i, per tant, es pot confiar en la seva ajuda quan es necessiti" (p.28).
- El mestre no parteix d'un conjunt preconcebut d'informacions i estratègies no vàlides per a un context tant canviant i per a unes característiques tant diverses de l'alumnat. Sinó que el mestre és qui organitza el context de l'aula, els recursos, el procediment per a l'aprenentatge i les condicions pràctiques, partint d'una preocupació que consisteix en la participació, la interacció i l'aprenentatge interdependents de l'alumnat i, un repte que consisteix en oferir els recursos i les tècniques necessàries per localitzar les fonts d'informació i dirigir el currículum perquè l'alumnat tingui oportunitats, motivacions i interessos per a l'abordatge de les seves necessitats educatives.
- Es dóna importància a l'aprendre a aprendre amb la intenció de que l'alumnat es converteixi en pensador crític i aprenent al llarg de la vida, sense deixar de banda, però, les habilitats bàsiques per aprendre, com

ara llegir, escriure i comunicar-se, enteses aquestes, no obstant, com un mitjà per aprendre més que no un fi en elles mateixes.

- La diversitat s'entén com a quelcom valuós ja que ofereix a tothom oportunitats per aprendre. "Allò que és important respecte a les persones, i a les escoles, és tot allò que tenen de diferent, no pas allò que tenen d'igual." (Barth, 1990 dins Stainback, 2001b, p.29).
- La cooperació és valora per damunt de la competitivitat. Això comporta que l'alumnat treballi interdependentment de manera que la felicitat i l'èxit d'un company i/o companya suposa també la de tots els membres.
- Hi ha un govern adhocràtic, per tant la innovació i l'adaptació a les necessitats de l'entorn són elements necessaris per al bon funcionament del centre.

Per la seva banda, Porter (2001, p.7) realitza una aportació que contribueix al dibuix que hem construït fins al moment, entenent que un "enfocament inclusiu requereix, en primer lloc, una filosofia educativa compromesa amb la millora de les estratègies d'instrucció, els programes escolars i l'ús més efectiu i equitatiu dels recursos disponibles. La millora educativa no s'entén en termes d'estudiants que abandonen ni de com podrien curar-se els seus defectes o les seves discapacitats, sinó en termes de com els educadors poden millorar els programes i les pràctiques per cobrir les necessitats dels alumnes."

6. Algunes raons que fonamenten l'Educació Inclusiva:

Són molts els autors que han estudiat directament o revisat els beneficis que recolzen l'educació inclusiva (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Hecheita i Sandoval, 2002; Fernández, 1993; Ferrandis, 1988; García, 1993; Idol, 1998; Sánchez, 1993; Sanz, 1995; Stainback, 2001; Stainback, Stainback i Jackson, 1999; Parrilla, 1992, 2002; Porter, 2001; Porrás, 1998; Puig i Romeu, 1991; Pujolàs, 2003; Vlachou, 1999), però a banda d'aquests beneficis hem de tenir present que la inclusió no es traca únicament d'una qüestió de millora del procés formatiu, sinó també d'un dret humà.

Antonio Ferrandis (1988) en el seu estudi, després d'analitzar varis països, fa referència a unes conclusions molt àmplies i significatives. Conclusions a les

que han arribat d'altres estudis a banda del realitzat per aquest autor. En el seu estudi aquest autor exposa que l'educació comprensiva²³ (pp.40-41):

- Proporciona a tots els alumnes un punt de partida equitatiu.
- Redueix l'efecte de "la profecia que es compleix a si mateixa".
- Possibilita una major integració social, el desenvolupament d'actituds de cooperació i un clima agradable²⁴.
- No hi ha discriminació entre professors (en no establir-se la diferència entre "professors bons per als llestos" i "professors dolents per als talossos").
- Millora la participació dels pares a l'escola (i disminueix la seva vergonya social pel fet de tenir un fill mal classificat).
- No hi ha proves que perjudiqui el rendiment posterior dels alumnes i sí n'hi ha que millora el rendiment en exàmens públics dels més lents.
- Es redueix la importància de l'accent acadèmic dels estudis i es valoren i es desenvolupen altres dimensions.
- Es posa de manifest que tots els alumnes són diferents i que cadascú ha de rebre una ensenyança personalitzada (i es comprèn, per tant, que no calgui agrupar-los d'una altra manera).

Altres estudis com els de Guralnick, Connor i Hammond²⁵ (1995) exposen que les mares que tenien els seus fills a aules integrades afirmaven que jugaven més i eren més sociables gràcies a la presència d'alumnat sense NEE.

Stainback (2001a) també exposa un conjunt de beneficis de l'educació inclusiva extrets de diferents recerques:

- Per ser acceptada al lloc de treball dins la comunitat, tota persona, necessita aprendre com ha d'actuar i funcionar en el món ordinari i de quina manera ha d'interactuar amb els seu semblants. Brown (1976), explica al respecte les característiques dels entorns comuns són impossibles de reproduir en entorns restrictius. Stainback (2001a) recull al respecte el testimoni d'una persona, que pel fet de ser considerada discapacitada va ser segregada durant els anys escolars, que diu de la següent manera (p.19): "Em vaig graduar sense estar gens preparada per al *món real*. Per

²³ Tot i que mantenen diferència terminològica, en aquest cas es pot usar com a sinònim d'inclusiva.

²⁴ Noteu que no només es tracta de beneficis per a l'alumnat integrat sinó que *tothom* en surt beneficiat.

²⁵ Citats per Sanz (1995).

tant, em tancava a casa tot el dia, pensant que trobar una feina estava fora de les meves possibilitats (...) Us ho dic de veritat un entorn segregat no serveix per preparar-te per a una vida integrada.”

- L'educació inclusiva millora les actituds d'acceptació tant de l'alumnat com del professorat.
- En un entorn inclusiu les competències socials dels infants amb discapacitats greus milloraven mentre que en un entorn segregat retrocedien.

El testimoni del pare d'un infant diagnosticat com a autista també resulta interessant a l'hora de fonamentar l'educació inclusiva: “Sense treure mèrit a la dedicació i a la qualitat dels seus mestres, el meu fill parla. I ho pot fer per una raó. Són els seus companys. Els nens sempre se li acostaven i li demanaven que parlés. Sabien com podien aconseguir que respongués i no es conformaven amb una resposta d'una sola síl·laba. Ara em pregunto, quin mestre o quins mestres podrien fer això per al meu fill, per no dir per a una classe d'infants autistes?” (Stainback, 2001a, p.20). I a més, ens podríem preguntar: i quins nens i nenes podrien fer això per aquest infant dins una aula on tots siguin autistes?

En una aula segregada, tant als infants inclosos com als exclosos, se'ls nega l'oportunitat d'aprendre dels seus companys i sobre ells (Stainback, 2001a). Jo vaig cursar part de l'educació secundària amb un alumne cec a la meua classe. Recordo que a l'entrar a l'institut el primer dia i veure'l, em va encuriosir perquè no pensava que algú amb ceguesa pogués estar a la mateixa aula que jo. Sentia molta curiositat per com feia les activitats, per la seva màquina Perkins²⁶ i totes aquelles incògnites que et desperta el primer contacte amb una persona que no hi veu. Parlant amb ell recordo que, tot i que a la meua manera, vaig començar a entendre el funcionament del sentit de la vista, com les persones ens situem al món i com ens el construïm... no recordo fins a quin punt, abans de compartir un temps amb aquest company, m'havia plantejat aquests aspectes però el que és segur, és que no ho hagués fet mai fins el nivell de profunditat que ho vaig fer sinó hagués compartit aquelles estones amb ell²⁷.

²⁶ La veritat és que aquest nom l'he après més tard, jo sempre li deia la màquina d'escriure.

²⁷ Ell de mi no sé si va aprendre gaires coses però jo sempre intentava donar resposta a les seves curiositats.

Noteu que jo no vaig tenir contacte amb una persona cega fins als catorze anys quan vaig entrar a l'institut, però imagineu que tots, o si més no alguns, infants el poguessin tenir abans perquè a la seva aula, ja des de P3, hi hagués un alumne cec inclòs; tindrien aquesta experiència molt abans que jo amb la qual cosa normalitzaria el fet. A més, i per exemple, a l'hora de treballar els sentits²⁸ es podrien treballar també aspectes de la ceguesa que permetria a l'alumnat una millor comprensió de la persona amb la que comparteixen l'aula, com funciona el sentit de la vista, com aquest sentit els situa en el món i els permet desenvolupar-se d'una determinada manera²⁹... A banda del fet que, al professorat també li suposaria la necessitat de plantejar-se més aprofundidament com treballar aquest tema a l'aula i provar noves activitats per la no validesa de les de sempre. En relació a les oportunitats d'aprenentatge que ens oferim les persones quan convivim, també em va cridar molt l'atenció un exemple que va posar en Nicola Cuomo, en un petit seminari realitzat a Bolonya³⁰, en el que explicava que un nen que de petit havia compartit l'escolarització amb un company que anava amb cadira de rodes, si de gran era arquitecte, el que havia après juntament amb el seu company li permetria millorar la seva competència professional ni que fos, només, recordant el seu company a l'hora de dissenyar els accessos dels edificis.

No podem oblidar que l'aposta per l'educació inclusiva no és només una qüestió de pes científic, sinó que a més es tracta d'una qüestió de drets humans. Ja el 1948, la Declaració Universal dels Drets Humans, proclama, a l'Article 26, que "tothom té dret a l'educació", per tant les persones amb NEE també tenen dret a accedir a aquest bé, no obstant, tot i ser un dret, encara hi ha realitats on s'exclouen infants i joves discapacitats del servei educatiu (Pujolàs, 1996). Stainback (2001a) recull l'afirmació, al congrés dels Estats Units el 1988, de l'antic senador Lowell Weiker en la que exposa perfectament la necessitat d'un sistema inclusor (p.22): "la segregació és la manera com una societat diu a un grup de persones que són inferiors envers els altres grups. Com a societat, hem tractat les persones discapacitades com si fossin inferiors, i les hem rebutjat en nombroses activitats i oportunitats que, en general, són

²⁸ Contingut prescriptiu.

²⁹ Tots els coneixements més amplis que als que s'arriba en moltes ocasions a les escoles quan el tema dels sentits es treballa a través de fitxes.

³⁰ El 17-5-2005

accessibles als altres ciutadans.” No és la meua intenció fer apologia de la inclusió, sinó que qui porta la veu cantant en matèria d’educació, la UNESCO, marca ja el 1990 una direcció clara, quan a la reunió que celebren a Tailàndia un petit nombre de països³¹ comencen a parlar de l’educació per a tothom com un valor social³² i humà necessari. El moment més significatiu però, és el 1994 quan és realitza la Conferència Mundial Sobre Necessitats Educatives Especials: accés i qualitat³³, per la qual es reuneixen ja un total de 88 països i 5 organitzacions internacionals vinculades a l’educació, i en la qual proclamen que³⁴:

- “tots els nens d’ambdós sexes tenen un dret fonamental a l’educació i és un deure donar-los l’oportunitat d’arribar i mantenir un nivell acceptable de coneixements,
- cada nen té característiques, interessos, capacitats i necessitats d’aprenentatge que li són pròpies,
- els sistemes educatius han de ser dissenyats i els programes aplicats de manera que tinguin en compte tota la gamma d’aquestes diferents característiques i necessitats,
- les persones amb necessitats educatives especials han de tenir accés a les escoles ordinàries, que hauran d’integrar-les amb una pedagogia centrada en l’infant, capaç de satisfer aquestes necessitats,
- les escoles ordinàries amb aquesta orientació integradora representen el mitjà més eficaç per a combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d’acollida, construir una societat integradora i aconseguir l’educació per a tothom; a més, proporcionen una educació efectiva a la majoria dels nens i milloren l’eficiència i, en definitiva, la relació cost-eficàcia de tot el sistema educatiu”.

A més, aquesta declaració estableix diferents principis d’acció, dels quals, pel tema que ens ocupa, cal destacar (idem, pp.59-60):

³¹ Tots ells d’origen anglosaxó.

³² Entendre la inclusió com a valor social ens portaria a plantejar-nos una qüestió, que he pogut comprovar que ha estat recollida per diferents autors, al voltant de: quin tipus de societat volem crear. En relació a aquest aspecte la UNESCO citada per Hecheita i Sandoval (2004), afirma que l’educació pot ser un element de cohesió social, sempre i quan sigui aquesta la intenció.

³³ Coneguda més comunament per la Declaració de Salamanca.

³⁴ Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials: Accés i Qualitat (1995, p.10)

Punt 3: “el principi rector d’aquest marc d’acció és que les escoles han d’acollir a tots els nens, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o altres. Han d’acollir a nens discapacitats i nens ben dotats, a nens que viuen al carrer i treballen, nens de poblacions remotes o nòmades, nens de minories lingüístiques, ètniques o culturals i nens d’altres grups o zones desfavorides o marginats. Totes aquestes condicions plantegen una sèrie de reptes per als sistemes escolars.(...) Molts nens experimenten dificultats d’aprenentatge i tenen per tant necessitats educatives especials en algun moment de la seva escolarització. Les escoles han de trobar la manera d’educar amb èxit tots els nens inclosos aquells amb discapacitats greus. Cada vegada existeix un major consens en que els nens i joves amb necessitats educatives especials siguin inclosos en els plans educatius elaborats per a la majoria de nens i nenes.”

Punt 4: “Les necessitats educatives especials incorporen els principis ja provats d’una pedagogia raonable de la que tots els nens i nenes se’n puguin beneficiar. Pressuposa que totes les diferències humanes són normals i que l’aprenentatge, per tant, ha d’adaptar-se a les necessitats de cada nen, més que cada nen adaptar-se a les suposicions predeterminades referents al ritme i a la naturalesa del procés educatiu. (...) Les escoles que es centren en el nen són a més la base per a la construcció d’una societat centrada en les persones que respecti tant la dignitat com les diferències dels éssers humans. Existeix la imperiosa necessitat de canviar de perspectiva social. Durant massa temps els problemes de les persones amb discapacitats han estat agreujats per una societat invalidant que es fixava més en la seva capacitat que en el seu potencial.”

Per tant, tot i que representi un cert cost i dificultat, tant a nivell econòmic com personal, les persones que treballem en el món de l’educació³⁵, veient el què s’ha exposat fins al moment, cal que comencem a creure en la idea que és possible i favorable portar a terme una educació per a tothom. I és que “Tot el que fem, tot el que es faci, ens inclou a tots, amb independència de les estratègies que puguem utilitzar per intentar distanciar-nos i aïllar-nos. Les

³⁵ Com molt bé sabem no és que dur a terme la inclusió sigui una tasca que han de portar a terme única i estrictament pel les persones que treballen al món de l’educació, sinó tot el contrari. No obstant sí que resulta necessari que des d’aquest col·lectiu es promoguin i es col·labori en accions que permetin un sistema cada dia més comprensiu.

accions que exclouen i disminueixen als altres ens exclouen i disminueixen a nosaltres mateixos.” (Ballart, 1997, p.254, dins Ainscow, 2001, p.294). A banda de la possible relació amb la teoria del caos en el sentit que les accions de les persones que viuen en aquesta esfera poden repercutir en nosaltres, quan vaig llegir aquest paràgraf em van venir a la ment vàries coses. Una d'aquestes fa referència a la qüestió següent: quin sentit pot tenir beneficiar-se una persona sola si amb el mateixa acció ho poden fer més d'una, i millor? Una altre, forma part de la cultura popular³⁶, molts cops descuidada i no per això menys vàlida, i que podria ser la base de l'empatia: “no vulguis pels altres el que no voldries per tu mateix”, i és que tot i que a vegades ens ho sembli o en tinguem la sensació, en aquest món no hi vivim sols.

7. Alguns elements significatius i crítics per al desenvolupament de Pràctiques Inclusives:

Són varis els autors que han pres com a font d'estudi la determinació d'aquells elements que són significatius i crítics per al desenvolupament de les escoles inclusives. Hi ha qui els ha definit de manera més general i hi ha qui ho ha fet de forma més concreta; des de plantejaments filosòfics fins a actuacions determinades... Amb tot, per al present estudi, hem decidit centrar-nos en els que resulten d'essencial interès i/o aplicabilitat.

Un matís previ que cal tenir en compte és que al tractar-se d'elements per a un millor desenvolupament de les pràctiques inclusives, aquests resten directament vinculats a les actituds vers aquestes. De manera que, els elements que es recullen a l'apartat *Variables incidents en les actituds del professorat en els processos d'inclusió educativa*, també formarien part d'aquest ventall. En aquest apartat però, es recullen aquells elements que no han estat directament estudiats pels autors com a variables incidents en les actituds.

³⁶ Desconec si d'origen bíblic.

Aquests elements poden ser:

- Començar amb el coneixement i les pràctiques actuals (Ainscow, 2001). Si es vol dur a terme pràctiques inclusives el més important és començar. Aquest autor afirma que per començar solem tenir més coneixements al voltant de com fer-ho dels que ens pensem. Vinculat a aquest element, aquest autor n'assenyala un altre que fa referència al fet de crear un entorn que animi a arriscar-se. A aquest darrer element hi pot contribuir la millora de les col·laboració dins els centre escolar
- El director i el personal de l'escola (Porter, 2001). És fonamental que el director i el personal de l'escola acceptin la responsabilitat de procurar que tot l'alumnat progressi educativament.
- Analitzar què atura la participació (Ainscow, 2001). En el moment que ja s'ha iniciat el desenvolupament de pràctiques inclusives cal que revisem què pot dificultar la màxima participació de l'alumnat a fi de posar-hi remei.
- Un nou rol per a l'educador especial o de suport (Muntaner, 2004; Porter, 2001, 2004; Parrilla 1992, 2002; Stainback, Stainback i Jackson, 1999; York et.al, 1999). En primer lloc tenir present que per a un millor desenvolupament de les pràctiques inclusives és necessària la presència del professorat de suport i, a més, cal que aquest deixi de ser l'encarregat única i exclusivament de l'alumnat integrat per contribuir amb el mestre de classe a desenvolupar estratègies i activitats a fi de donar suport a la inclusió. Algunes de les tasques podrien ser: planificació i desenvolupament de programes, facilitar la diversificació...
- Fer servir els recursos (Ainscow, 2001). Aprofitar tots els recursos disponibles per a donar suport a l'aprenentatge, i no només usar-los sinó donar-los un major profit.
- Formació per al professorat (Ainscow 2001; Giangreco, 1999; Moríña i Bascón, 2004; Parrilla 1992; Porter, 2001; Porras, 1998; Stainback, Stainback i Jackson, 1999). Cal que el professorat tingui la formació suficient i permanent per afrontar els reptes que suposa dur a terme les practiques educatives. Porter, destaca que a la investigació que van dur a terme a Nova Brunswick les prioritats de formació varen ser: la

instrucció a múltiples nivells, aprenentatge cooperatiu, enriquiment a través del currículum i del tracte amb estudiants amb problemes de comportament, la resolució de problemes en cooperació i el desenvolupament de grups de suport de mestres.

- Currículum inclusiu (Ford, Davern i Schnorr, 1999; Porter, 2001, Ruiz, 1999). Cal un currículum comú per a tot l'alumnat que permeti la instrucció a diferents nivells, i a més, que respecti les diferents capacitats, habilitats, interessos.
- Valorar de la mateixa manera tot l'alumnat i tot el professorat (Booth i Ainscow, 2002). No poden existir discriminacions per cap tipus de raó, ni econòmic, ni cultural, ni ètnic, ni formatiu...
- Aprenentatge cooperatiu (Booth i Ainscow, 2002, Hecheita i Sandoval, 2002; Parrilla, 2002, 1992; Pujolàs 2003; Stainback, 2001b; Stainback, Stainback i Jackson, 1999). Per tal de poder atendre correctament la diversitat de les aules és necessària una estructuració cooperativa de l'aprenentatge.
- Tutoria entre Iguals (Duran, 2004; Parrilla, 2002, 1992; Pujolàs 2003, 2001). Disposar d'alumnes que acullin i guiïn els aprenentatges de l'alumnat inclòs. És a dir, comptar amb els propis alumnes per tal de que funcionin com a suport al procés d'inclusió.
- Grups de treball entre el professorat (Ainscow, 2001; Parrilla, 2002, 1992; Stainback, Stainback i Jackson, 1999). És important establir col·laboració entre el professorat del centre o entre diferents centres per tal de que aquests es puguin oferir ajuda mútua en tots els àmbits possibles.
- Reestructuració del professorat i els servei d'educació especial (Hecheita i Sandoval, 2002) de manera que incorporant-los a l'educació ordinària es potenciï també la participació de l'alumnat d'educació especial.

8. Què són les actituds?

Tot i que pot semblar una pregunta amb resposta trivial, després de llegir i rellegir al voltant d'aquest interrogant, sé que no és així. Al intentar realitzar un estudi al voltant d'aquest concepte sorgeixen aquest i molts interrogants més. No obstant, la meua intenció és conèixer les aportacions que s'han realitzat des de la psicologia per poder-los aclarir al llarg d'aquest marc teòric.

Col·loquialment, entenem les actituds de diverses maneres i és que certament entre els autors tampoc existeix un consens. Es tracta d'una postura vers un fet? Un estat d'ànim? Una manera d'actuar?. En un primer moment, per tenir un referent més formal que contrastés la meua visió personal de què són les actituds, vaig recórrer a la definició de l'enciclopèdia catalana, que defineix l'actitud com a "postura expressiva que correspon a una certa disposició de l'ànim". Així doncs, a partir d'aquesta definició podríem parlar d'actituds d'acceptació, actituds hostils, de rebuig, de tolerància... entenent-les a més com a actituds expressades exteriorment, visibles, en certa manera, a l'ull humà.

D'altra banda, un dels autors considerat dels més importants en el camp de l'estudi de les actituds, entén aquesta com a *predisposició a respondre* Allport (1935); és a dir, que quan un individu manté una actitud qualsevol, està preparat per a una acció determinada; el mateix Allport (1935) quan es refereix a predisposició entén aquesta com a una predisposició *mental i neural*³⁷. Rodríguez (1989, p.200) presenta un exemple que il·lustra la definició d'Allport quan parla d'actitud com a predisposició a respondre: "la disposició d'un atleta quan espera la senyal de sortida: atenció concentrada, muscles tensos, una determinada postura del cos per sortir corrent en el moment que senti la senyal; o pot ser la posició estàtica d'una estàtua, però que apunta, com a expressió, un moviment". El mateix passaria en el camp educatiu si ens centrem en l'actitud d'un professor. Podríem entendre l'actitud com a aquella predisposició (motivació, expressió corporal i facial, convenciment, ideologia...) per respondre³⁸ davant un determinat fet educatiu. Partint però d'aquesta definició,

³⁷ Entenent, en el seu moment, neural com un equivalent a fisiològic.

³⁸ Pel que fa a la resposta, és pot tractar de respostes de varis tipus, però ja m'hi referiré àmpliament en el transcurs d'aquest treball per exemple quan tracti el tema de la relació entre actitud i conducta.

Rodríguez (1989, p.200) es planteja un interrogant molt interessant, ja que amplia aquesta manera d'entendre les actituds³⁹, que diu així: “com transferir aquesta noció gràfica d'actitud com a estat de disposició mental i neural-esquelètica per a actuar en el camp, diguem, de les actituds polítiques⁴⁰? Hi ha persones amb actituds conservadores, progressistes, autoritàries, lliberals, etc... però, en què s'assemblen aquestes actituds a la de l'atleta que espera la senyal per a respondre (arrancant a córrer)? En el cas de l'atleta, és tot el subjecte que es troba absorbit per l'actitud: mental i físicament; a més es tracta d'un estat passatger, d'una situació momentània summament inestable que no pot prolongar-se molts minuts; en canvi, qui té una actitud conservadora en política econòmica por ser és reformista en matèria d'educació i/o lliberal en relacions interpersonals; pel que fa a la resta, quan qualifiquem de conservadora a una persona, ho fem en atenció a una forma *estable* de disposició a actuar”.

És per aquest motiu que cal que ens adonem que en l'estudi de les actituds hem de tenir presents més variables que les que especifica Allport en la seva definició, com per exemple l'estabilitat de les actituds (que una actitud concreta pugui tenir un cert caràcter estable, no ens ha de fer entendre que es tracta d'una actitud immodificable) o d'altres aspectes com el fet que les actituds vers certs objectes estaran vinculades a objectes semblants però no als d'altres matèries. Aquests i d'altres aspectes els abordaré amb més amplitud al llarg d'aquest treball.

Les actituds són quelcom que s'aprèn⁴¹, però no les podem confondre amb altres formes d'aprenentatge que tenim els éssers humans a partir de fets experiencials. És en aquest sentit que cal diferenciar les actituds d'un altre concepte que en diferents ocasions ha estat utilitzat, pels investigadors, com a sinònim d'aquestes, es tracta dels hàbits. Si bé és cert que hi ha varis autors que diferencien les actituds d'altres conceptes com són els trets entenen que són quelcom semblant però aquests últims amb un caràcter molt més estable i

³⁹ Perquè, si bé Allport és considerat, com deia, un dels autors més importants en l'estudi de les actituds, no hem d'oblidar que es tracta d'un autor del corrent conductista de la psicologia, amb la qual cosa la seva aportació és totalment ampliable.

⁴⁰ En aquest article, Rodríguez (1989) posa l'exemple d'actituds polítiques però, em semblava molt interessant de recollir-lo ja que il·lustra molt bé el contingut al que em referia i a més, es tracta d'un exemple totalment extrapolable al fet educatiu.

⁴¹ Aquest aspecte l'aprofundiré en el transcurs d'aquest marc teòric, a l'apartat de *la formació de les actituds*.

manifestat en les conductes més generals respecte una àmplia varietat d'objectes i/o situacions; o dels impulsos entenent que aquests solen ser més innats i puntuals; cal destacar que el volum més gran d'aportacions se centra en diferenciar les actituds dels hàbits. Els diferents autors que han realitzat aquesta distinció solen fer referència a la relació que mantenen tan l'hàbit com l'actitud amb la conducta. D'aquesta manera, Morales, Reboloso i Moya (1997, p.520) entenen per hàbit "una acció que, per haver-se realitzat moltes vegades, s'ha convertit en automàtica", per tant, podríem dir que la iniciació d'una acció concreta dependria de l'actitud i que si aquesta acció es realitza de manera persistent es converteix en un hàbit. Per exemple el fet de començar a intentar atendre la diversitat d'una aula seria un aspecte corresponent a una actitud i la persistència, al llarg del temps, de seguir duent a terme aquesta acció es tractaria més d'un fet corresponent a un hàbit. L'explicació d'aquest fet recau en la manera que Anderson (1982, a Ronis i cols., 1989, dins Morales et.al., 1997), explica com es formen els hàbits: En la formació d'aquests es poden distingir tres fases ben diferenciades. A la fase d'iniciació o declarativa, per a orientar la seva acció la persona utilitza una informació que consta d'un conjunt de fets. Aquests, per si mateixos, són incapaços de guiar l'acció i obliguen a la persona a recorre a *procediments interpretatius*. A la següent fase, de formació estricta de l'hàbit, la informació anterior deixa enrera la forma declarativa i adopta la procedimental, a través del procés de *compilació de coneixement*. En aquesta fase, els procediments interpretatius ja no són necessaris. A la última fase, procedimental o de perfeccionament, l'hàbit ja està format però segueix perfeccionant-se en aspectes d'ajustament a les situacions i rapidesa d'execució. Triandis (1980, 1977) a Rodríguez (1989, p.295) amb consonància amb l'aportació d'Anderson declara que: "una vegada consolidat l'hàbit, les conductes es realitzen de forma quasi automàtica, amb escassa o nul·la intervenció de l'activitat reflexiva", o el que podríem referenciar de manera diferent si ens fixem en les aportacions d'autors com Allport, entre d'altres, que consideren que els hàbits corresponen a actituds a les que els falta el componen avaluatiu.

Amb la intenció de no allunyar-me, més del que resulta desitjable, de la pregunta que encapçala aquest apartat, prosseguiré a donar-li resposta. Cal

tenir present que és molta⁴² la investigació realitzada al voltant del tema de les actituds. És degut a aquest fet que són tantes les definicions que podem trobar-ne (es parla de que són més de dos-centes). Hi ha diferents autors que han confeccionat exhaustius reculls de definicions d'actitud; en base a aquests i, per tal de configurar una visió més eclèctica del que la recerca existent especifica que són les actituds, a continuació destacaré algunes d'aquestes definicions que crec que poden ser les més representatives per conèixer què són les actituds⁴³:

- “M. Brenster: disposicions inferides al voltant de les quals un individu organitza els seus pensaments, sentiments i tendències d'acció vers un objecte”. Dins Rodríguez (1989, p.206)
- “Rosenberg i Hovland: predisposicions a respondre a alguna classe d'estímul amb certes classes de resposta”. Dins Heustone, Stroebe, Codol i Stephenson (1990, p.150)
- “Fazio Roskos-Ewoldsen (1994): las actituds són associacions entre objectes actitudinals (pràcticament qualsevol aspecte del món social) i les avaluacions d'aquests objectes”. Dins Baron i Byrne (1998, p.130)
- “Krech i Crutchfield (1948): un sistema estable d'avaluacions positives o negatives, sentiments, emocions i tendències d'acció favorables o desfavorables vers objectes socials”. Dins Sánchez i Mesa (p.12)
- “Th. Newcomb (1959): una forma de veure alguna cosa amb agrado o desagrado”. Dins Rodríguez (1989, p.206)
- Sherif: “és un conjunt de categories del individu per a valorar el camp de l'estímul que ell ha establert durant l'aprenentatge d'aquest camp amb interacció amb altres persones”. Dins Sánchez i Mesa (p.12)
- “M. Rokeach (1968): una organització, relativament estable, de creences al voltant d'un objecte o situació que predisposa al subjecte per

⁴² Quan dic molta em refereixo a que són molts els investigadors que s'han dedicat a aquest camp i que tot i que la investigació de les actituds no va guanyar importància fins el 1918, ja es realitzava des de molt abans (concretament Allport explica que la preocupació per l'estudi de les actituds es remunta al 1862 quan Spencer sembla ser que va utilitzar per primera vegada el terme actitud en el sentit que posteriorment s'ha consolidat a la Psicologia Social). A més, els diferents autors no sempre coincideixen en les seves aportacions, fet que enriqueix el coneixement que obtenim de les actituds.

⁴³ A més fins al moment queda palès que és molt difícil de entendre quelcom tant abstracte com les actituds en base a les aportacions d'un sol autor.

respondre preferentment en un determinat sentit". Dins Rodríguez (1989, p.206)

- “McGuire (1985): qualsevol representació cognitiva que resumeix la nostre avaluació d'un objecte d'actitud, el jo, els altres, coses, accions, successos o idees. Dins Smith i Mackie (1997, p.266)
- “L. Thurstone (1929): la suma total d'inclinacions i sentiments, prejudicis o distorsions, nocions preconcebudes, idees, pors, amenaces i conviccions d'un individu al voltant de qualsevol assumpte específic”. Dins Summers (1984, p.158) .
- Triandis: “una idea carregada d'emotivitat que predisposa a una classe d'accions davant una classe particular de situacions social”. Dins Sánchez i Mesa (p.12)
- William I. Thomas i Florian Znaniecki: “un procés de consciència individual que determina l'activitat real o possible de l'individu en el món social. (...)” Dins Botella, Doménech, Ibáñez, Iñiguez, Pujal i Pujol (1996, p.240).

Com es pot comprovar en el fil d'aquestes definicions conflueixen un seguit d'elements comuns. Es per això que Rodríguez (1989, p.206) encara recull una definició més que considera que els aglutina. Es tracta de la definició que aporta Rodríguez (1976, p.329) en la que defineix les l'actitud com: “una organització duradora de creences i cognicions en general, dotada d'una càrrega afectiva a favor o en contra d'un objecte social definit, que predisposa a una acció coherent amb les cognicions i afectes relatius a l'objecte esmentat”.

A més dels components que més endavant explicaré, segons Rodríguez (1989), entre d'altres, les actituds tenen unes dimensions que cal tenir presents per a un millor coneixement d'aquests. En primer lloc, l'actitud pot ser *positiva* o *negativa*. Per definició la l'actitud té un signe (+/-) vers l'objecte d'actitud. En aquest moment la meua intenció no és explicar perquè certs col·lectius de persones tenen una actitud negativa vers l'arribada d'immigrants al seu país o perquè hi ha moltíssima gent que té una actitud desfavorable vers la inclusió de l'alumnat amb discapacitat als mateixos centres que tothom. Simplement vull fer notar que totes les actituds que les persones tenim tenen una dimensió que les predisposa favorable o desfavorablement vers l'objecte actitud i que, per

tant, cal tenir molt present per a un millor coneixement d'aquestes. Si ens aturem a pensar-hi, aquesta dimensió té moltíssima importància ja que és la que més usem, col·loquialment, quan ens referim a les actituds, com també és la que la majoria de vegades es té la intenció de conèixer o modificar, ja sigui en els estudis que es realitzen al voltant d'aquest tema com en la quotidianetat del dia a dia. Hem de saber també, que una actitud no és mai només positiva o només negativa, sinó que dins d'aquests dos paràmetres s'estableix un continuum de variabilitat, en funció de diferents aspectes⁴⁴, d'intensitat i magnitud. Com veurem més endavant⁴⁵ les actituds tenen diferents components, un dels quals és el cognitiu⁴⁶, que introdueix una altre dimensió que és *l'especificitat/generalitat* en el sentit que, en funció del coneixement que tinguem de certs objectes, disposarem d'actituds més específiques o més generals. Difícilment jo, per exemple, podré tenir una actitud molt específica sobre els rituals de casament de la població Zimbaue perquè el meu coneixement n'és molt minso. D'altra banda, es podria donar el cas de que un individu tingui una actitud més general sobre els sistema econòmic mundial i per contra una actitud més específica al voltant del sistema econòmic del seu municipi, en tant que del darrer n'és gran coneixedor. Una altre de les dimensions de les actituds són el *nombre i força dels seus vincles amb algun sistema de valors*. Difícilment trobarem una actitud que es presenti sola, aïllada d'altres actituds, creences o valors; bàsicament perquè els objectes solen estar formats per varis elements al voltant dels quals poder tenir una actitud; de manera que totes les actituds es troben més o menys interconnexes entre si i també, en major o en menor grau, en la mesura que es refereixen a objectes idèntics, o més aviat diferents. Segons el seu major o menor grau d'interconnexió amb altres, les actituds ocupen diferents posicions a la dimensió. Finalment, una altre dimensió que cal tenir molt present pel caire social adquirit i per la rellevància que ha pres, des dels inicis, en l'estudi de les actituds és la de *l'estabilitat/modificabilitat*. Si bé és cert que les actituds són modificables cal que tinguem present que no totes ho seran amb la mateixa

⁴⁴ Un dels aspectes que pot fer variar aquesta intensitat i magnitud correspon a la dimensió següent.

⁴⁵ Quan a l'apartat següent faci referència als components de les actituds

⁴⁶ En aquest moment no l'explicaré per no allargar-me excessivament ara que estic referint-me a les dimensions i no als components i perquè crec que el contingut que vull explicar queda clar sense la necessitat de parlar dels components de les actituds.

facilitat. Aquest fet té molta relació amb la dimensió anterior ja que aquelles actituds que es troben vinculades a un sistema de valors, com explicava fa un moment, en major nombre i força tindran major estabilitat que aquelles que es troben vinculades a un sistema de valors en menor nombre i força. Així, per exemple, una persona tindrà una actitud més estable vers la inclusió de l'alumnat amb discapacitat als centre ordinari en la mesura en que cregui que en aquests centres estarà millor atès, si aquesta creença també la té amb altres col·lectius com poden ser els immigrants, si té el valor de la igualtat molt interioritzat, si un altre dels seus principals valors és la tolerància...

Unes línies més amunt diferenciava, àmpliament, les actituds dels hàbits amb la intenció de no donar peu a la confusió entre les actituds i altres conceptes afins. És en aquest sentit, i també a mode de resum de les definicions ja exposades que penso que és interessant recollir, les característiques més específiques que fins al moment s'han exposat:

- Estan estretament vinculades a la conducta.
- No s'han de confondre amb altres conceptes afins.
- Estan formades per diverses dimensions, cadascuna de les quals les caracteritza totalment.
- S'aprenen, ja sigui amb experiències directes o indirectes.
- Mantenen relació amb les creences i els valors, la qual cosa permet a l'individu realitzar una avaluació del objecte.
- Té categoria d'estat.

La resta d'aspectes als que em falta fer referència els abordaré en el transcurs dels següents punts.

8.1 Estructura/Components de les actituds.

El títol que encapçala aquest apartat és *Estructura/Components de les actituds* perquè no podem parlar dels components de les actituds sense fer referència, prèviament, a la seva estructura; i és que durant l'estudi històric de les actituds els autors s'han decantat per dos models d'estructura diferenciats: el model *unidimensional* i el model *multidimensional*⁴⁷ o model *d'actituds de tres components*.

Amb la intenció de facilitar la comprensió d'aquests dos models, començaré referint-me al model *multidimensional* o model *d'actituds de tres components*. Com es pot intuir pel nom, aquest model és l'aportació d'aquells autors que postulen que les actituds estan formades per tres components diferenciats. Aquests components⁴⁸ són: el *component cognitiu* (que faria referència a coneixements, creences, opinions, idees... al voltant de l'objecte d'actitud), el *component afectiu* (faria referència a sentiments que es generen al voltant de l'objecte d'actitud i que solen ser de favorabilitat o desfavorabilitat) i el *component conatiu o conductual* (que faria referència a les intencions conductuals o tendències d'acció al voltant de l'objecte d'actitud).

Tot i que la majoria del pes recau sobre el model *multidimensional*, no podem passar per alt el model *unidimensional* que és el que proposen aquells autors que posen l'èmfasi en el caràcter avaluatiu de les actituds, entenent doncs, que el terme actituds s'ha d'usar solament per referir-se a "un sentiment general, permanent, positiu o negatiu, vers alguna persona, objecte o problema" (Fazio i Williams, 1986 dins Sánchez i Mesa p.23). És a dir, que els autors que es decanten per aquest model centren tota l'atenció en el que en el model *Multidimensional* entendríem com a component afectiu. És per aquesta raó, que aquests autors consideren rellevant distingir actitud, de creença i d'intenció conductual. Per tant, consideren, que mentre que l'actitud seria l'emoció de l'individu (positiva o negativa) vers un altre individu o objecte, les creences es reserven, simplement, per a les opinions vers aquest objecte, i les intencions conductuals farien referència a la disposició a comportar-se d'alguna manera

⁴⁷ Cal tenir present que aquestes dimensions no fan referència a les dimensions que he exposat a l'apartat anterior quan Rodríguez (1989) emprava aquest terme per distingir algunes de les variables de les actituds, sinó que aquestes s'han usat, a la psicologia, per fer referència als components de les actituds.

⁴⁸ Als quals em referiré més àmpliament quan hagi explicat el model *unidimensional*.

vers tal l'objecte (Sánchez i Mesa; Heustone et al., 1990), entenent doncs, que aquests dos darrers elements, creences i intencions conductuals, no formen part de l'actitud.

Com introduïa unes línies més amunt però, el model predominant és el model *multidimensional*. També explicava que els autors que sustenten aquest model, expliquen que les actituds estan formades per tres components diferenciats⁴⁹:

- **Component cognitiu:** faria referència a coneixements, creences, opinions, idees al voltant de l'objecte d'actitud. Per exemple: “Les professores i professors poden pensar que els alumnes amb necessitats educatives especials són una molèstia per a l'aula, que precisen d'una atenció especialitzada que ells no tenen per què donar-los o que tenen dret a aprendre en un entorn el més normalitzat possible si l'escola es converteix en quelcom més inclusiu. Com podem veure, pot haver-hi diversitat de concepcions mentals davant una mateixa realitat” (Garrido, Marchena, Fernández i López, 2001, p.23).
- **Component afectiu:** faria referència a sentiments que es generen al voltant de l'objecte d'actitud. Aquest ha estat sempre el component considerat fonamental de les actituds⁵⁰. Diferents autors creuen que els pensaments sempre van vinculats a una emoció, però sobre aquest tema hi ha hagut discussió en la bibliografia de la psicologia. En tot cas, tot i que no puguem realitzar aquesta afirmació, el que sí sabem és que a molts dels coneixements que els éssers humans tenim hi associem un sentiment, ja sigui perquè l'hem adquirit a través de l'experiència o perquè és fruit de la reflexió. A més, hem de saber que a un coneixement no hi sol haver només un sentiment associat, de la mateixa manera que al voltant d'un sentiment hi pot haver varis coneixements associats. Així doncs per exemplificar el component afectiu, en la mateixa línia que venia fent amb el component cognitiu, podríem entendre que a un professor li provoqués ansietat, por, molèstia, desagrado... el fet d'haver d'incloure alumnes amb necessitats educatives especials a l'aula ordinària.

⁴⁹ Anteriorment els he citat perquè es comprengués el model multidimensional, a continuació els explicaré amb un exemple amb la intenció de que es pugui entendre millor els diferents components.

⁵⁰ Ja a banda del model unidimensional.

- **Component conatiu o conductual:** faria referència a les intencions conductuals o tendències d'acció. Aquest component, el podríem entendre com la conseqüència lògica dels altres dos (Rodríguez, 1989), ja que les persones en el nostre transcurs per aquest món ens trobem amb objectes⁵¹ al voltant dels quals desenvolupem certs coneixements, pot ser creences, i com no, uns sentiments determinats (ens agrada, o no, ens alegra, ens angoixa) i, finalment, tendim a desenvolupar algunes conductes⁵² al voltant d'aquell objecte en funció del que en sabem i del que sentim. Hi ha autors que discrepen d'aquest fet entenent, en primer lloc, que aquest procés no es dona de manera lineal i, en segon lloc, que es tracta d'un aprenentatge continu. De manera que aleguen que el component conductual no és conseqüència dels altres dos sinó que aquests tres components, segons vagin tenint lloc els esdeveniments, es van equilibrant de manera que si varia el component cognitiu, és molt probable que el component afectiu i el conductual convergeixin en una mateixa línia. Però que si es dona el cas de que la repetició d'una determinada conducta ens aporta efectes negatius, és molt probable que aquest fet afecti el component cognitiu i conseqüentment el component afectiu. Faig referència al fet de que una conducta ens porti efectes negatius perquè en psicologia social, si ens basem, per un moment, en la conducta, es parla molt de que les persones tendim a repetir aquelles conductes que ens agraden i que ens fan sentir bé internament i socialment. De manera que repetim allò que ens agrada i a no repetim allò que ens desagrada. Des d'aquesta òptica ens adonem que les persones estem condicionades internament, per a la formació de les actituds, però també ho estem per l'entorn social ja que si realitzem certes conductes amb efectes negatius, aquest fet afectarà el component conductual i conseqüentment els altres dos.

Mann (1972) es planteja, si més no a mode d'interrogant, si hi ha coherència entre els tres components, o si és possible que aquesta coherència tingui lloc només en les actituds extremes... Però Leon Mann no és l'únic autor que es

⁵¹ Entenent-los com a objectes d'actitud, que poden ser objectes en si, conceptes, persones...

⁵² Tenint present, però, que una actitud no té perquè acabar-se manifestant amb una conducta, és a dir, que hi ha actituds que només tenen manifestació interna i és quedades en l'estat d'intenció conductual, i no de conducta explícita.

planteja interrogants en aquest sentit. Hi ha autors que creuen que resulta molt difícil que els tres components siguin coherents ja que, els objectes d'actitud solen ser molt ambigus i formats per molts elements de manera que sobre un mateix objecte podem tenir coneixements dicotòmics, o incoherents entre si, sentiments que no siguin paral·lels i, adonar-nos que si bé certes conductes ens afavoreixen d'una determinada manera, també ens poden desafavorir d'una altre. "En realitat, el que és certament difícil és trobar objectes d'actitud monolíticament positius o negatius" (Morales et al., 1997, p.502). Les aportacions, en aquest sentit, de Bagozzi i Burnkrant (1979) "senyalen igualment que les reaccions afectives cap a un objecte d'actitud no sempre representen el contingut cognitiu complet referent al objecte d'actitud. Una simple i única resposta afectiva no sempre pot representar adequadament l'univers de creences relacionades amb determinat objecte d'actitud" (Heustone et al., 1990, p.166).

De fet, pel que explicava anteriorment⁵³, els tres components només poden ser coherents entre ells en certs moments ja que mentre hi ha desequilibri per a la modificació d'un dels tres, hi ha d'haver incoherència fins que es restableixi l'equilibri i hi torni a haver coherència entre els tres components. Per què parlo de restabliment de la coherència? Perquè és el mateix Mann (1972, p.138) qui afirma que "Si existeix incoherència entre els components l'individu mostrarà una tendència a modificar l'actitud amb la finalitat de restablir la coherència". Mann recolza aquesta afirmació explicant que aquest principi està implícit en l'ús de les noves informacions per produir canvis d'actitud⁵⁴; i posa l'exemple d'un estudi que Rosenberg va realitzar amb uns estudiants de la universitat de Yale. Els estudiants de la universitat de Yale tenien actituds negatives respecte les vivendes comunes per a negres i blancs. Rosenberg va agafar aquests estudiants i va establir dos grups: un grup control i un grup experimental. Els membres del grup experimental van rebre sessions individuals d'hipnosi on se'ls va donar consignes com: "Quan desperti vostè, d'aquí en endavant es mostrarà molt favorable a la idea de que els negres es mudin a colònies blanques –la sola idea de que els negres es mudin a colònies blanques li

⁵³ Abans de les aportacions de Leon Mann quan explicava l'establiment de l'equilibri entre els tres components de les actituds.

⁵⁴ Aquesta afirmació quedarà aclarida quan vegeu l'estudi realitzat per Rosenberg.

donarà a vostè una gran alegria, sentiments de goig-. Tot i que vostè no recordarà que se li ha fet aquesta suggestió, aquesta influenciarà de manera molt forta els seus sentiments després de que vostè desperti” (Rosenberg dins Mann, 1972, p.139). Un cop desperts es va tornar a mesurar les actituds d'aquests alumnes i tots havien sofert un canvi respecte les colònies integrades i el que és més important és que també havien realitzat un canvi en el component cognitiu de manera que a partir de la suggestió que havien rebut al component afectiu havien desenvolupat creences com per exemple que les colònies integrades eren quelcom bo, econòmicament sostenible i que contribuiria a la millora de les relacions entre les races, per tant el que havia estat un canvi en un dels components de les actituds, en aquest cas el component afectiu, havia suposat també un canvi als altres amb la finalitat de restaurar la coherència interna dins l'estructura total de l'actitud.

8.2 Funcions de les actituds.

Suposo, que l'estudi de les actituds no tindria massa sentit sinó fos perquè aquestes desenvolupen varies funcions per a les persones. En uns estudis que vaig trobar sobre la inclusió de l'alumnat amb discapacitat als centres ordinaris, es destacava les actituds de les persones que hi participen com a un dels principals elements perquè un procés d'aquesta índole pugui ser factible. Són realment tant importants les actituds de les persones? I bé, si la resposta a aquest interrogant és afirmativa, cal que ens demanem també quin paper/funció desenvolupen les actituds a la vida de les persones. En el transcurs de les pàgines anteriors deixava entreveure que les actituds tenen una funció amb caràcter avaluatiu i, si recordem la definició d'Allport, *predisplició a respondre*, ens adonarem que les actituds orienten a les persones vers els objectes presents al medi. Amb tot, si entrem més concretament a l'estudi de les funcions de les actituds ens apareixen autors com Katz (1967), Smith, Bruner i White (1956) i McGuire (1969) dins Heustone et al. (1990) o Botella et al. (1996), entre d'altres, que defineixen quatre funcions específiques de les actituds. Aquestes quatre funcions definides per aquests autors són de caràcter motivacional; és a dir, que aquests psicòlegs estudiaven quines funcions desenvolupen les actituds a la personalitat dels individus, entenent que

aquestes són font de motivació que permet l'adaptació al món social (Mann, 1972). D'altra banda des de la psicologia social més contemporània s'ha atribuït una funció més a les actituds⁵⁵. Es tracta d'una funció amb caràcter cognitiu. Des d'aquesta òptica, s'entén que les actituds juguen un paper decisiu en el processament de la informació (Botella et al. 1996). He d'aclarir que la intenció d'aquest document és presentar una visió el màxim d'eclèctica possible.

Katz (1967), com esmentava anteriorment, un dels autors que ha estudiat les funcions de les actituds des de la perspectiva motivacional, parla de quatre funcions: la *funció defensiva del jo*, la *funció expressiva de valors*, la *funció instrumental o adaptativa* i la *funció de coneixement*.

- **La funció defensiva del jo:** En aquesta funció les actituds són les encarregades de protegir a les persones d'aquells sentiments negatius que aquestes puguin desenvolupar cap a elles mateixes o cap al propi grup. Queda palès doncs que una de les funcions de les actituds és actuar com a mecanisme de defensa, entenent-la des d'una visió psicoanalítica. És per aquest motiu, que Katz (1967), per referir-se a aquesta funció parla de mecanismes com la projecció i la racionalització. Referent a la projecció, la funció que desenvolupa l'actitud és la de projectar aquells sentiments que puguin danyar o ser negatius per a una mateix cap a altres persones o grups minoritaris (Heustone et al. 1990). De manera que, per exemple, aquells professionals de l'educació que se sentin incapaços d'incloure alumnat amb discapacitat a les seves aules i/o que aquest fet els generi angoixa... és molt probable que per dominar aquests sentiments generin actituds negatives⁵⁶ vers la inclusió de l'alumnat amb discapacitat o vers l'alumnat en si mateix. Un altre mecanisme de protecció que utilitzem i que també forma part d'aquesta funció de les actituds, és la racionalització. Els éssers humans solem dur a terme els processos de racionalització per protegir-nos d'aquelles realitats que ens puguin fer mal o por. És a dir, que en comptes de fer una modificació de les actituds, que ens permeti afrontar aquestes realitats, el que fem és mantenir-les i intentar minimitzar, ignorar,

⁵⁵ A banda de les quatre funcions amb caràcter motivacional que mencionava.

⁵⁶ Entenent aquest fet com la projecció dels sentiments negatius.

o buscar certa lògica a dites realitats. Dit d'aquesta manera por resultar una mica complicat, per aquest motiu he recollit la investigació que van realitzar Janis i Feshbach (1953)⁵⁷ ja que crec que il·lustra el contingut al que em referia. Aquests autors van estudiar les actituds d'un grup d'estudiants vers la higiene dental. Aquests estudiants, van rebre una conferència sobre la higiene dental, que tenia com a finalitat fer millorar els seus hàbits de neteja dental. Dins el contingut d'aquesta conferència es van destacar aspectes com el dolor provocat per la caries i la relació que aquestes poden tenir amb el càncer, la ceguesa i altres dolences. A més, es va acompanyar aquesta explicació amb diapositives impactants. Els resultats als que es va arribar van ser que aquells subjectes que després de la conferència havien experimentat molta angoixa, adoptaven reaccions com minimitzar la importància del contingut de la conferència, falsejar i/o ignorar les seves implicacions, mantenint les seves actituds com a defensa davant del missatge temorós. Si transferim el concepte de racionalització al fet educatiu, com feia anteriorment amb el de projecció, ens adonarem de que és molt probable que les respostes dels professionals de l'educació⁵⁸ davant la possibilitat d'haver d'incloure alumnes amb discapacitat a la seva aula, serien tals com manifestar que: aquests alumnes ja estan ben atesos als centres d'educació especial o que l'escola ordinària els pot resultar perjudicial perquè els alumnes ordinaris els tractaran malament⁵⁹... és a dir, la manifestació d'una actitud racionalitzada davant un fet que genera angoixa.

- **La funció expressiva de valors:** Aquesta funció permet que les persones, mitjançant la manifestació de les seves actituds, es vagin creant una imatge tant pública com interna (autoconcepte). A més, "les persones obtenen satisfaccions per l'expressió d'actituds que reflecteixen les seves creences més profundes i preuades (...)" (Botella et al., 1996, p.241). És ben cert, si ens aturem a pensar-ho, que les persones ens sentim més humanes i

⁵⁷ Dins Mann (1972).

⁵⁸ Entenent que es tractés de professionals de l'educació que els generés por o angoixa el fet d'haver d'incloure alumnat amb discapacitat a les aules ordinàries.

⁵⁹ Cal destacar, que tots ells arguments totalment rebatibles per diferents recerques i publicacions existents en aquest camp., però que serveixen al professorat per ignorar la realitat que no volen acceptar.

orgulloses de nosaltres mateixes el dia que podem sortir al carrer i cridar “no a la guerra” i manifestar les nostres actituds de rebuig a la mort indiscriminada, al capitalisme... és més, a banda de la *satisfacció* que aquesta funció de les actituds permet, es tracta també d’una necessitat, és a dir, que les persones tenim la necessitat de fer explícita la nostre autoimatge a partir de l’expressió dels nostres valors centrals⁶⁰. Per últim, crec que també és necessari destacar, que el fet que una persona manifesti la seva actitud de rebuig vers, per exemple, la guerra, és indicador, simultàniament, de que aquesta persona és partidària de les actituds antagòniques a aquesta, és a dir, que manifesta actituds favorables vers la tolerància, el diàleg... Si recordem l’inici d’aquest apartat, funcions de les actituds, una de les preguntes que formulava era quines funcions desenvolupen les actituds a la vida de les persones? Com podem comprovar fins al moment, dues de molt importants: la protecció d’aquells sentiments que ens puguin fer sentir malament i l’autoafirmació com a persones amb uns valors determinats.

- **La funció instrumental o adaptativa:** Com sobreviuen les persones al món? Sé que aquesta pregunta podria generar un debat infinit, però anant per la via ràpida, sense entrar en massa detalls, una possible resposta seria: adaptant-se a aquest. I com s’adapten les persones al món? Doncs, tot i que aquesta pregunta encara podria ampliar més el debat, una resposta, centrada en el tema que estic tractant, seria: que un dels instruments a partir dels quals els éssers humans ens adaptem al món són les actituds, en el sentit que “Les actituds ajuden a les persones a aconseguir els objectius desitjats, com les recompenses, o evitar els objectius no desitjats, com el càstig” (Heustone et al., 1990, p.159), de manera que els individus desenvolupem aquelles actituds que ens aporten recompenses i evitem el desenvolupament d’aquelles que ens aporten efectes negatius. Cal matisar, que tot i que parlem de recompenses, les actituds no tenen els seu punt central en aquestes, sinó que en moltes ocasions desenvolupem aquelles actituds que ens permetin cobrir o satisfer

⁶⁰ He utilitzat el terme valors centrals perquè són varis els autors que coincideixen en assenyalar que la *funció expressiva de valors* de les actituds es desenvolupa, bàsicament, al voltant dels grans valors ètics i morals, els quals anomenem valors centrals.

les nostres necessitats. Per exemple, el fet que jo mantingui una actitud positiva vers la meua feina no és només per les satisfaccions/recompenses que aquesta em suposa tant a nivell personal com professional, sinó que al tractar-se d'una feina com a tal, el fet de mantenir aquesta actitud positiva, em permet sobreviure en la societat en la que estic integrat, així com també cobrir i satisfer altres tipus de necessitats. Però adaptar-se al món suposa més, suposa entrar de ple a l'engranatge social⁶¹ ja que al món no hi vivim sols. Cada cultura disposa de les seves normes de convivència⁶², de manera que per formar-ne part cal adaptar-nos al grup. Si el nostre desig és formar part d'un grup, haurem de desenvolupar actituds semblants a les d'aquest ja que aquelles persones que desenvolupen actituds semblants tendeixen a sentir simpatia mútua⁶³. De la mateixa manera, si el fet de tenir actituds semblants suposa simpatia, tenir-les discrepants pot suposar apatia. Aquest fet té força relació amb la funció anterior de les actituds; en el sentit que quan expressem el nostre sistema de valors centrals, pot ser que estiguem buscant la complicitat del grup, o pot ser amb la intenció, que és una altre de les finalitats de la funció expressiva de valors⁶⁴, d'influir o contradir el grup⁶⁵. Un exemple del que suposa aquesta funció de les actituds per a les persones podria ser el d'un professor o professora al qui les seves actituds socials li permetin integrar-se i adaptar-se al claustre de professorat però que al mateix temps, imaginant que es tracti d'un claustre on hi hagi professorat proinclusió i professorat en contra, formi part d'aquell subgrup que té el mateix sistema de valors que ell o ella. A més és molt provable que, vinculant aquesta situació amb la primera funció de les actituds que he explicat, la defensiva del jo, els dos subgrups acabin

⁶¹ Vull fer notar que quan faig o responc les preguntes d'aquest apartat ho faig en termes generals sent conscient de que no sempre té perquè ser així sinó que al món hi ha moltíssimes singularitats, i sent molt conscient també de que aquestes respostes poden ser debatudes des de moltes perspectives.

⁶² No tenen perquè ser lleis ni normes molt estipuladament establertes. El que pretenc explicar va una mica més enllà. Em refereixo a les normes socials que s'estableixen entre les persones per tal de que hi pugui haver convivència.

⁶³ Que seria el que vulgarment expressem com a: "dios los crea y ellos se juntan"

⁶⁴ Com assenyala Heustone et al. (1990)

⁶⁵ Referent a aquesta segona intenció, seria en el cas de que es tractés d'un grup al que no tenim intenció de pertànyer perquè les seves conviccions van en contra del propi sistema de valors central, o que més concretament la intenció que perseguíssim fos la d'influir en els integrants d'aquest grup per tal de que modifiquin els seu sistema de valors central.

projectant, els uns vers els altres, els seus sentiments negatius a fi de protegir-se.

- **La funció de coneixement:** El món en el que vivim i al que intentem adaptar-nos, podria resultar molt caòtic sinó fos per aquesta funció de les actituds⁶⁶. I és que aquesta funció de les actituds, permet que les persones puguem organitzar i estructurar tot el volum d'informació nova que rebem a través de les experiències diàries, amb la intenció de donar-li sentit. En cas contrari, tota aquesta informació que rebem ens suposaria un caos. "Les actituds ens permeten categoritzar, a través de dimensions avaluatives establertes, la informació que en arriba com a noves experiències (...)" (Heustone et al. 1990, p.159). És a dir, que aquestes ens serveixen com a marc de referència per organitzar la nova informació per tal de que cada cop que rebem una informació nova, que succeeix amb molta freqüència en el dia a dia, no haguem de realitzar judicis avaluatius nous per a aquesta informació⁶⁷. Essent així, doncs, hem d'entendre que aquella informació que ens desagrada, és perquè ha estat avaluada negativament a partir dels nostres esquemes actitudinals. A més, degut a que les actituds tenen un caràcter força estable, ens permetran, per exemple, en el cas de que observem determinades conductes i actituds a una persona puguem ser capaços, a partir dels nostres esquemes, de realitzar certes prediccions i anticipacions. Aquest és un altre dels elements importants a tenir en compte d'aquesta funció de les actituds. A banda d'aquest fet, no podem passar per alt que el coneixement que anem categoritzant a través de les actituds, ens ajuda a guiar la conducta⁶⁸. Mann (1972, p.143) posa un exemple que em sembla molt clarificador d'aquesta afirmació: "La gent molt oposada al comunisme, o a favor del desarmament nuclear, o indiferent a la educació lliure dels estudiants universitaris, té una base llesta d'avant mà per a planejar respostes i prendre decisions sobre aquests problemes. La oposició al comunisme significa l'últim rang en la preferència pels candidats

⁶⁶ De fet, resulta caòtic tot i aquesta funció de les actituds, però aquest no és el tema a tractar en aquest apartat.

⁶⁷ Cal destacar també, que mitjançant aquest mecanisme avaluatiu, aquesta funció ens permet economitza temps i esforç.

⁶⁸ Apuntar que la relació que mantenen actitud i conducta s'exposarà més endavant.

comunistes en una elecció; estar a favor del desarmament nuclear porta a una marxa a través de la ciutat amb una pancarta; la indiferència respecte a l'educació lliure dels estudiants universitaris condueix al canvi d'emissora de radio quan l'animador anuncia la claca sobre el tema". "Les actituds respecte el gelat de xocolata i les lliçons de càlcul, per exemple ens ajuden a dirigir satisfactòriament les nostres interaccions amb aquests objectes d'actitud, devorant el primer i evitant el segon" (Smith i Mackie 1997, p.270). I aquest fet esdevé amb tots els objectes d'actitud del món sobre els quals tinguem un coneixement, i sinó fixeu-vos que el conjunt d'objectes d'actitud que us exposaré a continuació us han evocat en algun moment a un coneixement, una valoració i també, no en aquest moment, us durien a alguna conducta: els pares, un telèfon mòbil, fumar a llocs públics, les polítiques socials...

Com explicava al principi de l'apartat de les funcions de les actituds, des de la perspectiva motivacional els autors exposen aquestes quatre funcions que acabo d'explicar, però més actualment el debat que s'ha generat, des de la perspectiva cognitiva i, que manté una estreta relació amb l'última funció exposada, és al voltant de com les actituds dirigeixen el processament de la informació.

En el processament de la informació que les persones porten a terme, hi intervenen varis i diversos elements, un dels quals són les actituds (Botella et al. 1996). Però bé, com explicava, la pregunta que ha generat debat no fa referència a si les actituds intervenen en el procés de processament de la informació⁶⁹, que hi intervenen, l'interrogant que hi ha pendent és el que planteja: com les actituds intervenen en aquest procés? Segons sembla, per donar resposta a aquesta pregunta, hem de considerar tres components (diferents) d'aquest procés:

- 1) La recerca activa d'informació.**
- 2) La percepció i valoració d'informació.**
- 3) El record de la informació.**

⁶⁹ Ja que la resposta d'aquesta sembla que ha estat consensuada per a la majoria d'autors.

Es tracta doncs de saber com les actituds intervenen en aquests tres components del procés de processament de la informació.

1) **La recerca activa d'informació:** Ha estat demostrat per diferents autors que les actituds juguen un paper en la *recerca de la informació*. Les persones no ens limitem només a rebre passivament la informació que ens arriba, sinó que constantment, amb diferents finalitats, portem a terme processos de recerca d'aquesta. Una de les finalitats per les quals les persones recerquem informació és per a que aquesta “doni suport a les nostres posicions” (Botella et al. 1996 p.242). En el tema que ens ocupa, cal que tinguem present com es porta a terme aquest procés de reforç de les nostres posicions. Heustone et al. (1990) expliquen que la teoria que més ha recalcat per explicar aquest procés és la *teoria de la dissonància* Festinger (1957) que consisteix en que “les persones estan motivades a exposar-se per elles mateixes a la informació consonant (amb l'actitud) i a evitar la informació dissonant (amb l'actitud) amb la finalitat d'estabilitzar una decisió (o una actitud existent), i d'aquesta manera mantenir la consonància o evitar la dissonància cognitiva” (Heustone et al. 1990, p.160). Les persones, en la mesura del que ens és possible, evitem estar en dissonància cognitiva ja que aquest estat ens provoca inestabilitat i tensió. És per aquest motiu que sovint ens molesta escoltar arguments de pes en contra d'una de les nostres actituds. Per tant, amb la finalitat d'evitar la dissonància que aquesta informació ens pot provocar, recercarem selectivament aquella informació consonant amb les nostres actituds. Un exemple del que ens aporta aquesta teoria podria ser que aquelles persones a les que no els agrada que es portin a terme processos d'inclusió educativa, caldria esperar que evitin la informació que exposi els guanys que aquesta pot reportar a tot l'alumnat, o la necessitat d'aquesta si la entenem com a dret humà... d'altre banda, és molt provable que li agradi escoltar notícies que parlin de problemàtiques sorgides en processos d'inclusió⁷⁰, o el discurs d'aquells polítics que també hi estan en contra... No obstant, Frey (1986) en una investigació que va realitzar, explica algunes circumstàncies en les que les persones no eviten les informacions

⁷⁰ Però escoltar-les sense fer-ne una lectura constructiva del contingut, és a dir, com a argument que recolzi la seva actitud negativa vers la inclusió.

dissonants, és més, sinó que tendeixen a exposar-s'hi. Frey especifica dues situacions, quan: "1) el seu sistema cognitiu (és a dir, la seva actitud) és relativament fort, de manera que poden o bé integrar o qüestionar aquesta classe d'informació; o quan 2) el sistema cognitiu és dèbil, de manera que a l'individu més d'hora o més tard li sembla millor canviar-lo i tornar-lo consonant amb la informació existent, pot ser dominada per informació dissonant" (Heustone et al. 1990, p.161). Amb tot, queda clar doncs el paper que juguen les actituds en la recerca activa de la informació (que com explicava es tracta d'un dels tres components del processament de la informació⁷¹).

- 2) **La percepció i valoració d'informació:** Aquest és un altre dels components del procés de processament de la informació en el que les actituds juguen un paper molt important. Aquest component manté una estreta relació amb l'anterior. I és que si abans mencionava que les persones tendim a evitar aquella informació dissonant a la nostre actitud, també hem de ser conscients de que en la quotidianetat del dia a dia és impossible evitar, amb efectivitat, tota aquesta informació. Per exemple, posem el cas d'un professor o professora⁷² que treballi en un centre on es porta a terme un procés d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat. A aquest li resultarà impossible evitar, sempre, la informació dissonant a la seva actitud, ja que al estar a un centre d'aquestes característiques està exposat als comentaris dels companys i companyes (proinclusió), o a la possibilitat de que, des de l'administració, l'obliguin a realitzar cursos de formació referents al tema... Davant d'aquesta situació, el paper que juguen les actituds seria el d'esbiaixar la *percepció* i la *valoració* que l'individu realitza de la informació dissonant a les seves actituds, de manera que aquest processa selectivament aquesta informació, amb la finalitat d'evitar, com explicava amb anterioritat, l'estat de dissonància cognitiva. Aquest fet és recolzat per una investigació realitzada per Fazio i Williams citada per Heustone et al. (1990). Aquests autors van analitzar les actituds que tenien els participants vers dos candidats a la presidència dels Estats Units.

⁷¹ Una de les investigacions que sustenta aquesta intervenció de les actituds en el procés de recerca de la informació és la realitzada per Frey i Rosh (1984) i que és citada pel mateix Heustone et al. (1990)

⁷² Que tingui actituds negatives vers la inclusió educativa.

Després dels debats televisius que els dos candidats van dur a terme, els investigadors van mesurar la percepció que els participants i les participants tenien d'aquests candidats. Tot seguit van relacionar aquestes dues mesures i va quedar demostrat que la favorabilitat de les actituds vers els candidats estava directament relacionada amb la percepció de l'actuació d'aquests en els debats televisius⁷³. Però, a més, hi ha altres teories que postulen la influència de les actituds en la *percepció* de la informació com és la de *l'assimilació* i *contrast* (Sherif i Holvland, 1961; Sherif i Sherif, 1967) que consisteix en que les posicions d'actitud "relativament properes a la de la pròpia posició en el continuo de l'actitud, es percebin com a més semblants a la pròpia del que en realitat són (assimilació) i s'avaluïn molt positivament (com a imparcials i objectives). D'altra banda, les posicions actitudinals una mica discrepants de la nostra actitud haurien de ser desplaçades de la pròpia posició i avaluades com a parcials i propagandístiques" (contrast) (Heustone et al., 1990, p.162). A més, si recordem el marcat caràcter avaluatiu que molts autors atribueixen a les actituds, ja sigui quan les defineixen, quan parlen dels components o de les dimensions... resulta lògic entendre que aquestes jugaran un paper decisiu en el procés de *percepció* i sobre tot de *valoració* de la informació que rebem.

- 3) ***El record de la informació:*** Sí, les actituds també juguen un paper destacat en el *record de la informació*, que és el darrer dels components del processament de la informació⁷⁴. Les actituds dirigeixen la informació emmagatzemada a la memòria, en el sentit que la seva influència provoca que es recordi amb més facilitat aquella informació que dona suport o va en consonància amb les pròpies posicions. Una investigació que recolza aquest fet és la realitzada per Levine i Murphy (1943, a Pratkins, 1989 p.80) citats per Morales et al. (1997). En aquesta investigació, el primer que van fer els autors va ser dividir el grup de subjectes entre partidaris i no partidaris del consumisme. Després de fer-los llegir un seguit de

⁷³ De manera que, aquelles persones que a l'inici de l'estudi tenien una actitud positiva vers el primer candidat percebién més favorablement l'actuació d'aquest en el debat televisiu, en canvi, les persones que tenien una actitud positiva vers el segon candidat percebién com a positiva l'aportació d'aquest en el debat.

⁷⁴ Quan específic que és el darrer no vull dir que aquests components presentin un ordre establert, sinó que es tracta del darrer component que em manca per explicar.

comunicacions a favor i en contra del consumisme, aquells subjectes que eren partidaris del consumisme aprenien i recordaven molt millor la informació favorable a aquesta ideologia política. Contràriament, aquells subjectes que estaven en contra del consumisme recordaven i aprenien millor la informació desfavorable a aquest.

Així doncs, aquesta és la manera com les actituds intervenen en el processament de la informació, permetent-nos, en si mateixes, mantenir l'estat de coherència i estabilitat, en la mesura que condicionen la informació que *recerquem*, la *percepció* i *valoració* que en realitzem, al mateix temps que faciliten el *record* d'aquella que ens és favorable.

Finalment, per tancar aquest apartat de les funcions de les actituds, tenir presents dos aspectes de caire més general, però que considero de gran importància. En primer lloc, hem de saber que una actitud pot desenvolupar funcions diferents per a diferents persones. Tot i que sembla un joc de paraules, és un dels aspectes a destacar quan es parla de les funcions de les actituds. Per aclarir aquest embrollat utilitzaré un exemple que en pot facilitar la comprensió: mentre que per a una persona una actitud positiva vers la inclusió educativa pot desenvolupar una *funció expressiva de valors*, en el sentit que creure en aquesta opció educativa la fa sentir bé perquè va en consonància amb el sistema de valors ètics del que disposa; per a una altra persona, aquesta mateixa actitud, pot desenvolupar una *funció instrumental o adaptativa*, en el sentit de que aquesta altra persona formi part d'un grup en el que tots tenen aquesta mateixa actitud i aquest fet li permeti guanyar l'amistat i confiança dels seus companys i companyes. En segon lloc, destacar també, que molts objectes d'actitud solen desenvolupar la mateixa funció per a diferents persones. Per exemple, podria molt ben ser, reprenent l'exemple anterior, que l'actitud positiva vers la inclusió educativa, que per a aquella persona desenvolupava una *funció instrumental o adaptativa*, la desenvolupi també per a la resta de persones del seu grup.

8.3 Com es formen les actituds?

Que davant d'un mateix fet les persones manifesten actituds diferents és evident, perquè si una cosa sembla clara és que cada persona té les seves pròpies actituds⁷⁵. Però, per què les persones tenen actituds diferents? La resposta a aquesta pregunta rau en que totes les persones han format de maneres diferents les seves pròpies actituds, per tant una pregunta interessant de formular-me és: com es formen les actituds? Hi ha certa discrepància entre els autors a l'hora de respondre aquesta pregunta, degut a que aquest fet ha estat estudiat des de diferents òptiques. En termes globals, es pot dir que la formació de les actituds ha estat estudiada com a aprenentatge social i com a fruit de factors genètics.

Des de la perspectiva de la formació de les actituds a partir de l'aprenentatge social s'ha definit diferents processos a partir dels quals els autors creuen que es formen les actituds. Aquests processos han estat explicats des de dues línies de pensament.

Per una banda, els autors conductistes parlen de processos tals com el condicionament clàssic, el condicionament operant o funcional, l'aprenentatge vicari o modelatge i la comparació social.

- *Condicionament clàssic*: Quin és el refent que teniu al cap quan sentiu a parlar de condicionament clàssic? El meu és el gos de Paulov, bé, Paulov i l'experiment que va realitzar amb un gos. Les conclusions d'aquest estudi expliquen, a grans trets, que quan un estímul acostuma a precedir-ne un altre, el primer pot convertir-se en una senyal del que es dona en segon lloc; de manera que quan apareix l'estímul precedent s'espera que aparegui el segon. A més, davant del primer estímul es desenvolupen les mateixes reaccions per a l'aparició del segon. Staats i Staats (1958) o bé Staats, Staats i Crawford (1962)⁷⁶ són dels autors que més han investigat sobre la relació que manté el condicionament clàssic amb la formació de les actituds. Aquests autors, en línies generals, basaven les seves investigacions en l'aparellament de paraules, inicialment neutres, a estímuls fortament negatius; de manera que el que en un inici eren paraules neutres,

⁷⁵ Aquest fet no va renyit amb que les persones puguin compartir actituds semblants.

⁷⁶ Citats per Baron i Byrne (1998)

posteriorment adquirien la capacitat d'evocar sensacions favorables o desfavorables. Quina aplicació té aquesta teoria a les situacions reals? En situacions fora de laboratori, les conclusions a les que arriba aquesta teoria també poden tenir lloc: imaginem que quan un pare o mare porten al seu fill o filla a l'escola amb el cotxe, estan pendents del seu benestar, parlen amb ell/a tranquil·la i amigablement... però el dia que troben un embús de cotxes, el pare o mare es posa molt nerviós/a, crida, toca el clàxon, no fan cas al seu fill o filla i fins i tot si aquest/a pregunta alguna cosa rep una resposta de males maneres. És molt fàcil que si aquesta situació es repeteix varies vegades, aquest nen o nena desenvolupi actituds negatives vers els embussos de cotxes, degut a que davant l'estímul (embús de cotxes) hi ha una resposta negativa (per part del seu pare o mare) que ell/a percep. Amb aquest exemple, a banda de veure quina relació manté el condicionament clàssic amb la formació de les actituds, ens podem adonar de dos fets que afecten aquesta relació. El primer fet consisteix en que "els experiments indiquen que el condicionament clàssic pot tenir lloc per sota del nivell de vigilància conscient, fins i tot quan les persones no són conscients dels estímuls que serveixen com a base per a aquest tipus de condicionament"⁷⁷ (Baron i Byrne 1998, p.132). El segon fet consisteix en que les actituds es formen, principalment, en el sentit que són apreses, en el si de la família i la resta d'agents socialitzadors⁷⁸. No obstant, veurem que el paper d'aquests agents socialitzadors pren protagonisme en el condicionament operant o instrumental.

- *Condicionament operant o instrumental*: El condicionament operant consisteix dur a terme un determinat aprenentatge en funció de si les conseqüències de l'acció que ens permetrà dur a terme l'aprenentatge són una recompensa o un càstig. Com ja he explicat en apartats anteriors, "els comportaments que precedeixen resultats positius tendeixen a reforçar-se. Contràriament, comportaments que precedeixen respostes negatives es debiliten o finalment se suprimeixen " (Baron i Byrne, 1998, p.135). Per tant, aprendrem allò que ens suposi resultats positius. En el procés de socialització de les persones, generalment i fins a certes edats, qui exerceix

⁷⁷ Per a completar aquesta informació podeu veure Baron i Byrne (1998 pp.132-134)

⁷⁸ Com podrien ser professorat, determinats grups de referència...

el paper de jutge a l'hora de determinar quines respostes han de ser reforçades i quines reprimides són els pares. "La família o qualsevol agent de socialització, conforma actituds en els nens i les nenes per mitjà del control dels càstigs i les recompenses i amb el control de la informació. Amb els càstigs i les recompenses, els pares, o els altres agents, modelen no solament el comportament dels fills sinó també les posicions d'aquests cap a altres persones, els esdeveniments i els objectes. El camí més important de formació de les actituds que s'obre en la família és sobretot el control de la informació. Els pares són la primera font d'informació, i la més important, a la qual els nens tenen accés. Aquesta informació, filtrada en certa manera pels pares, es convertirà en una base essencial per a les posicions actitudinals, d'una gran solidesa i molt difícil de canviar⁷⁹" (Botella et al. 1996, p.243). Queda clar doncs que la formació de les actituds manté també un estret vincle amb la recollida d'informació⁸⁰. Si recordem, en l'apartat dels components de les actituds explicava que aquestes estan formades per tres components diferents. És per aquest motiu que si el procés de formació de les actituds parteix, en certa manera, de la recollida d'informació, diferents autors especifiquen que aquesta informació és també de tres tipus diferents: informació cognitiva, afectiva i conductual. Aquests tres tipus d'informació que ens permetran formar les actituds, venen condicionats, com explicava anteriorment, pels agents de socialització. Si a un individu el recompensem quan es mostra positiu vers un determinat fet o li facilitem informació positiva vers el mateix, estem provocant que desenvolupi actituds positives vers dit fet. Cal tenir present que aquestes circumstancies tenen més incidència en aquelles actituds que no estan gens formades, ja que en el cas de que l'actitud comenci a estar formada⁸¹, entrarien en funcionament altres mecanismes⁸² que podrien dificultar aquesta formació

⁷⁹ És en aquest sentit que explicava que en el condicionament operant la família i els grups de referència guanyaven protagonisme en la formació de les actituds.

⁸⁰ Ja sigui una informació en forma d'explicació, com d'observació, com en forma de càstig o reforç...

⁸¹ En el cas de que es tracti d'una actitud contrària

⁸² Aquests mecanismes podrien ser les mateixes actituds prèvies ja que tal com hem vist abans "les actituds influeixen en el processament de la informació amb la recerca d'informació rellevant i amb la percepció d'informació coherent per a les actituds. En conseqüència, les posicions prèvies afecten les posicions següents" (Botella et al. 1996, p.243). Tot i que, cal pensar que en un procés de formació d'actituds dirigit, és molt possible que les actituds prèvies

dirigida de les actituds. No obstant, penso que cal remarcar, que "les diferents posicions d'informació que s'acumulen no sempre impliquen una avaluació coherent d'un objecte d'actitud" (Smith i Mackie, 1997, p.272). Smith i Mackie (1997) realitzen aquesta aportació en sentit de que els agents de socialització d'un individu no són mai un de sol i que a més acostumen a ser molt diversos, per tant també les informacions. Un altre sentit en el que aquests autors realitzen aquesta afirmació és en el sentit que els individus, sobre tot en edats més avançades a la infantesa, tenim la capacitat, davant de certs fets socials importants, de mantenir arguments contraris al voltant del mateix objecte d'actitud. Tot i que pugui semblar que aquesta informació contradiu, en certa manera, el que he explicat a l'apartat de les funcions⁸³ de les actituds i a la cita de Botella et al. al peu de pàgina 82, no és així. Moltes persones tenim la capacitat d'argumentar dues posicions oposades⁸⁴. No obstant, sempre n'hi haurà una de les dues que, en el cas de que la defensem, ho farem a contra cor, ja que a la base de la nostre informació hi haurà sempre una inclinació i creença més veritable per a nosaltres. Els mateixos Smith i Mackie (1997) davant d'aquestes aportacions es qüestionen, de manera certament lògica, per què no desenvolupem actituds intermitges i neutres? Aquest fet no és possible perquè tot i que en determinats temes podem argumentar posicions contràries, l'ésser humà disposa de mecanismes interns i externs que el faran posicionar. Els mecanismes interns són, com explicava, les pròpies actituds i els externs són la socialització a través del agents. Un exemple molt clar del vincle que mantenen aquests agents, a través del condicionament operant, en la formació de les actituds són el nens de religió musulmana que són tancats al seu país en orfanats on reben una educació religiosa i militar que els porta a prendre actituds⁸⁵ negatives vers els EEUU.

siguin coherents amb les posteriors ja que aquestes es formen en el mateix context i sota la mateixa direcció que les anteriors.

⁸³ Quan he explicat les funcions de les actituds he dut el contingut a l'extrem per tal d'explicitar al màxim el paper de les actituds, però no amb la intenció de prendre l'espai a possibles matisacions.

⁸⁴ Ja sigui per la consciència de que no hi ha realitats absolutes com a forma d'avançar en el coneixent, perquè ens agrada dur la contrària...

⁸⁵ I que a més exemplifica també perquè no es creen les actituds neutres. No obstant, cal especificar que si que hi ha la possibilitat de que mantinguem actituds neutres però serà només vers aquells objectes que desconexem o que no ens interessin en absolut.

Aquesta educació els porta a creure que si algun dia poden dur a terme algun acte terrorista o d'immolació serà positiu per a ells.

- *Aprenentatge vicari o modelatge*: Els autors que parlen de l'aprenentatge vicari o modelatge com a forma d'aprenentatge, defensen que gran part del que aprenem ho fem a partir de l'observació. Amb les actituds, si les entenem com a forma d'aprenentatge, passa el mateix. A través d'aquest procés "els individus aprenen noves formes de comportament observant simplement les accions dels demés" (Baron i Byrne, 1998, p.135). Si analitzem fredament la nostra infància, segur que en el nostre record trobarem algun moment en el que hem après, a partir de l'observació dels nostres pares o germans⁸⁶, quines actituds prendre davant d'un determinat fet. Per exemple, recordo aprendre la meva actitud positiva vers la conservació del medi natural veient el respecte que els meus pares i germans hi tenien⁸⁷, veient com cada cop que marxàvem de la platja recollíem, fins hi tot, brossa que no havíem generat nosaltres, veient com si el meu cosí treia de l'aigua una estrella de mar perquè la poguéssim veure els més petits de seguida la hi tornava perquè és el seu medi... Aquest aprenentatge el duia a terme a banda de les explicacions que rebia, sobre la conservació del medi, tot i que, per sort meva, aquestes eren coherents amb el que observava. Per què em refereixo a la meva sort? Ho faig essent conscient de que les situacions no tenen sempre lloc com jo referenciava fa un instant. Hi ha moltes ocasions en les que el què s'intenta ensenyar oralment és incoherent amb el que s'ensenyava a través del modelatge. Aquest fet ens fa adonar de la importància de l'aprenentatge per modelatge. Quants cops hem sentit algun pare o mare a dir-li al seu fill/a que no faci una cosa que ell o ella fan davant seu? Baron i Byrne (1998) posen, concretament, l'exemple d'aquells pares i mares que diuen als seus fills que no fumin mentre ells ho fan sense contemplació; quin és el missatge que

⁸⁶ Podria ser que a mi hem resultés més fàcil perquè a part dels meus pares tinc quatre germans, però de ben segur que si intenteu buscar en el record trobareu una situació en la que hagueu après a través del modelatge dels vostres agents de socialització.

⁸⁷ De ben segur que en aquest aprenentatge hi han incidit altres agents de socialització, en diferents graus i de diferents maneres però usaré aquest exemple a fi de que s'entengui el contingut que pretenc explicar.

reben els infants?⁸⁸ A través del modelatge es pot transmetre informació conscient o inconscientment, és a dir que es tracta d'una forma d'ensenyament aprenentatge que pot ser dirigida o inintencionada. A més, el modelatge té lloc en diferents situacions; tant aquelles que ens afecten directament com aquelles que no estan directament relacionades amb nosaltres, de manera que, a través del modelatge podem aprendre també d'aquelles situacions que els succeeixen a d'altres persones.

- *Comparació social*: Aquesta modalitat de formació de les actituds consisteix en que les persones tendim a comparar-nos a la resta de les persones per determinar les nostres actituds. En la mesura que aquestes coincideixin amb les de la resta de la gent que ens envolta, entendrem que són, o no, correctes. És degut a aquest procés doncs, que sovint canviem les nostres actituds o en formem de noves. A banda d'aquest procés de formació amb caràcter més general, la comparació social ens permet crear noves actituds, també, en el sentit de que es tracta d'un procés de recollida d'informació⁸⁹. De manera que si escoltem algú que disposa de la nostre estima declarar-se a favor o en contra d'algun objecte determinat, és molt probable que nosaltres adoptem les mateixes actituds.

Per altre banda hi ha les aportacions dels autors funcionalistes que són partidaris del fet que les actituds es creen per desenvolupar unes funcions determinades, concretament les quatre que he especificat en l'apartat de les funcions de les actituds. Si demanéssim a un d'aquests autors: per què desenvolupem actituds? Possiblement ens respondria: perquè són útils. Cal que ens demanem doncs: per què són útils? Perquè, com ja he explicat, les actituds porten a terme unes funcions molt importants per a l'ésser humà. Ens permeten adaptar-nos al món i sobreviure en diferents situacions. Si ens trobem en una situació en la que ens seria funcional desenvolupar una determinada actitud, la desenvolupem. Les situacions a les que em refereixo, lògicament, són aquelles situacions quotidianes que estan vinculades a les funcions de les actituds. Per exemple, en aquelles situacions en les que

⁸⁸ Aquest, es tracta d'un interrogant que no tinc intenció de respondre específicament perquè penso que pot fer reflexionar al lector al voltant del contingut que vull explicar.

⁸⁹ Tot i que, a diferència del condicionament operant, en la comparació social la informació que arriba a l'individu no té un caràcter tant directiu; amb la qual cosa aquesta informació no arriba tant esbiaixada ni en forma de recompensa o càstig.

necessitem protegir-nos de sentiments negatius o veritats desagradables, desenvoluparem/formarem alguna actitud que ens permeti dur a terme la *defensa del jo* per tal de projectar aquests sentiments. El mateix passaria en les diferents situacions en les que requerim la *funció expressiva de valors*, la *funció instrumental o adaptativa* i la *funció de coneixement*.

Des de la perspectiva de la formació de les actituds a partir de l'aprenentatge social s'ha definit els diferents processos que he exposat fins ara, no obstant, com destacava a l'inici d'aquest apartat, existeixen diferents línies de pensament que estudien la formació de les actituds. Hi ha autors que estudien la formació de les actituds fruit de factors genètics. Durant molts anys s'ha cregut que en la formació de les actituds no hi podia haver un component genètic, i menys si les entenem com a un aprenentatge. Les últimes tendències però, no descarten la possibilitat, tot i que pugui semblar sorprenent, de que a banda de tot l'aprenentatge social, hi pugui haver un component genètic en la formació de les actituds, i així ho intenten demostrar en les seves investigacions. Com expliquen Baron i Byrne (1998), podem acceptar que els factors genètics ens influeixen en el pes, l'alçada, el color dels ulls... però ens resulta difícil familiaritzar-nos amb la idea de que la genètica pugui afectar la manera de pensar. Amb tot, "si recordem que el pensament té lloc al cervell i que l'estructura del cervell, com totes les parts del nostre ser físic està vertaderament afectada per factors genètics, la idea de que existeix influència genètica a les actituds, és, pot ser, més imaginable" (Baron i Byrne, 1998, p. 136). Els fonaments d'aquestes teories apareixen dels experiments realitzats per Waller, Bouchard, Hershberger, Lichtenstein, Konx... i, Baron i Byrne (1998) en recullen algunes conclusions. Aquests experiments han estat realitzats bàsicament amb bessons i consistien en agafar bessons idèntics (monozigòtics) i no idèntics (bizigòtics) per a mesurar-los algunes actituds. El que es va comprovar és que els bessons idèntics, que comparteixen la mateixa càrrega genètica, mantenen un nivell de correlació més elevat que els bessons no idèntics. Una de les crítiques que va rebre aquest experiment consistia en alegar que com que els bessons idèntics pertanyien al mateix ambient, la semblança que s'establia en les seves actituds corresponia a factors ambiental i no genètics. Per contrarestar aquestes crítiques s'han realitzat altres

experiments amb bessons idèntics i bessons no idèntics separats just al néixer. Les conclusions a les que s'ha arribat especifiquen que tot i haver estat educats en entorns diferents, la correlació de les actituds entre els bessons idèntics és més alta que la dels no idèntics i molt més alta que la d'aquelles persones que no tenen cap relació. No obstant, tot i els resultats obtinguts, hem de ser conscients de que aquestes investigacions són qüestionables, entre d'altres aspectes, perquè els resultats obtinguts amb bessons no es poden generalitzar a la resta de la població. Amb tot, i amb independència d'aquest últim element a tenir en compte, la gran qüestió segueix sent: com poden influir els factors genètics en la formació de les actituds? Per a Tesses (1993)⁹⁰ el que és innat són algunes tendències d'avaluació, és a dir que els factors genètics afecten aquelles disposicions més generals com pot ser la tendència a avaluar positiva o negativament, preferència del plaer sobre la pena... i "aquestes tendències, al mateix temps, podrien influir en les avaluacions de molts aspectes del món social" (Baron i Byrne, 1998, p.138)

8.4 Hi ha relació entre les actituds i la conducta?

Formular-nos aquesta pregunta és vital, en el sentit que sinó l'estudi de les actituds perd una part de la seva importància. Explico que perd una part de la seva importància perquè l'estudi de les actituds ha estat dut a terme des de la psicologia social a fi de, explicat molt sintèticament, poder predir i guiar conductes⁹¹, en tant que si suposem que les actituds influeixen en la conducta, l'estudi de les actituds ens ha de permetre predir, conèixer i guiar conductes. Ara bé, aquest interès pel coneixement de les actituds i sobre tot de la relació que aquestes mantenen amb la conducta, té lloc entre els investigadors degut a que si ens ho mirem fredament, a la pròpia vida quotidiana intentem conèixer les actituds dels qui ens envolten perquè generalment assumim de manera inconscient que aquestes estan vinculades directament a les conductes.

Qui no ha intentat mai conèixer les actituds d'aquelles persones que l'envolten? I, qui no ha intentat mai conèixer-les amb la intenció de modificar o si més no

⁹⁰ Dins Smith i Mackie (1997, p.270)

⁹¹ Per a Heustone et al. (1990) l'objectiu d'estudi de la psicologia social és la conducta

entendre les possibles conductes? Un de molts exemples podria ser la típica⁹² situació en la que anem al cinema amb un company o companya i volem conèixer les seves actituds vers aquella pel·lícula que, justament, tenim tantes ganes de veure. Creient, si més no, que la seva actitud determinarà la seva conducta, en el sentit que si aquesta és negativa és probable que es resisteixi a anar a veure la pel·lícula que nosaltres volem veure. Si es dona el cas que les seves actituds són negatives una de les opcions que tenim, ja que casualment tenim molt interès en veure dita pel·lícula, és intentar modificar les seves actituds per tal de que la conducta que porti a terme (el nostre company/a) sigui la desitjada per nosaltres. La manera com intentarem modificar les seves actituds pot ser variable: per exemple destacant-li els aspectes positius del film, fent-li veure l'important que pot ser per a nosaltres veure aquesta pel·lícula, recorrent a aquell argument tant estúpid com és “sempre anem a veure la que tu vols”, tots ells mecanismes de modificació d'actituds (als que no entraré perquè ja els veurem al capítol següent)... No obstant, la qüestió és que creiem que actuem en funció de les pròpies actituds i també que si modifiquem les actituds podrem modificar també les conductes.

Històricament, en el camp de la investigació, l'estudi de la relació que mantenen actitud i conducta ha estat força dinàmic, en el sentit que en les diferents fases per les que ha transcorregut, han anat variant les tendències de pensament. Amb els primers estudis d'Allport, es creia que les actituds dirigeixen les conductes, però durant els anys seixanta i setanta la tendència de pensament que va adquirir molta potència va ser la que exposava que no hi ha vincle entre actitud i conducta. Aquesta darrera línia de pensament té la seva base fonamentada en estudis com el de La Piere. Aquest autor, va viatjar pels diferents estats de Nord Amèrica acompanyat d'un estudiant xinès i la seva dona que també era xinesa. En el transcurs d'aquest viatge va visitar seixanta sis establiments hotelers i cent vuitanta quatre restaurants i cafès. Només dos d'aquests restaurants van negar l'entrada als dos xinesos. Un cop finalitzat el viatge, concretament sis mesos després de visitar l'últim establiment, La Piere va enviar una carta a tots els locals que havien visitat, demanant-los si podien respondre una breu qüestió: “Està vostè disposat a acceptar membre de raça

⁹² Si més no per a molta gent.

xinesa com a hostes dels seu establiment?” (La Piere dins Morales et al. 1997, p.496). Dels quaranta set hotels i vuitanta un restaurants que van respondre la qüestió plantejada per La Piere, el 92% dels hotels i el 91% dels restaurant contestaven que no estaven disposats a acceptar xinesos. Tot i que aquest estudi, posteriorment, ha estat summament criticat, deixa entreveure que no sempre les actituds guien la conducta⁹³. Algunes de les crítiques que han envoltat aquest estudi fan referència a que aquest no presenta dades sobre l'experiència prèvia dels hostalers amb persones xineses, així com també el fet que una de les situacions que planteja (visita) és una experiència directa i l'altre (carta) no... aquestes crítiques es realitzen a banda d'altres factors que poden desacreditar, en certa manera, la investigació de La Piere però que els exposaré més endavant quan faci referència als factors que poden intervenir en la relació entre actitud i conducta. D'altres estudis que segueixen aquesta mateixa línia són els realitzats per Corey (1937) i León Festinger (1964) exposats per Smith i Mackie (1997) i Myers (1991) respectivament. En el seu estudi Corey, va utilitzar com a subjectes d'experimentació estudiants universitaris. En primer lloc, aquest autor va recollir dades sobre quines eren les actituds d'aquests estudiants al voltant de “l'engany”. Un cop recollida aquesta informació va realitzar unes proves amb aquestes persones en les quals podien enganyar; sense saber que Corey detectaria aquest engany mitjançant uns mecanismes que havia elaborat. Les conclusions a les que va arribar aquest autor van ser que: molts estudiants van enganyar però sobre tot, la conclusió més important a la que va arribar va ser l'absència de relació entre les actituds dels estudiants sobre l'engany i la seva conducta. Aquells que s'oposaven fortament a enganyar van ser tant propensos a enganyar com els que no s'hi oposaven. Per la seva banda, Leon Festinger explica, a través dels seus estudis, que no hi un canvi en les conductes encara que hi hagi un canvi en les actituds.

Sempre que he d'escriure al voltant d'un determinat tema, el primer que realitzo, a priori, és pensar-hi en base els meus propis arguments. Quan vaig començar a pensar sobre el tema de la relació entre actitud i conducta, com la majoria de gent, de la mateixa manera que explicava a l'inici de l'apartat amb

⁹³ Tal i com es creia durant les dècades esmentades.

l'exemple del cinema, vaig pensar que si que hi ha relació actitud-conducta. No obstant i, curiosament⁹⁴, em va venir al cap allò que, qui ha rebut una educació més o menys religiosa ha sentit alguna o altre vegada: Sant Pere va negar a Jesús tres vegades abans de la mitja nit⁹⁵. Em referia a que era un fet curiós perquè quan vaig començar la recerca sobre aquest apartat, vaig topar amb Myers (1991, p.49) que utilitzava aquest mateix exemple per qüestionar-se la relació que hi ha entre actitud i conducta. Tant l'exemple de Sant Pere, com l'exposat anteriorment sobre la situació del cinema, són dos exemples que ens poden resultar d'una certa lògica però que ens il·lustren dos pols oposats pel que fa a la relació actitud-conducta. Per tant, podem veure com: a vegades hi ha una relació directe entre actitud i conducta de manera que la segona és el reflex de la primera i a vegades no n'hi ha. Partint d'aquest fet doncs, la qüestió deixa de ser si hi ha relació entre actitud i conducta. El que cal indagar és: *com* i *quan* té lloc aquesta relació. En certa manera, si coneixem el *com* es dona la relació actitud-conducta ens resultarà més fàcil determinar el *quan*. Els autors que fan referència a aquesta qüestió assenyalen diferents factors, o el que tècnicament Baron i Byrne (1998) anomenen *moderadors*, que hi intervenen⁹⁶. Hi ha diversos casos en els que els autors coincideixen en les seves aportacions però també hi ha moments en els que realitzen aportacions molt diferenciades. Aquest fet és degut a que hi ha un important nombre de *moderadors* i que a més encara no han estat tots estudiats. No obstant i, a fi de conèixer plenament la relació actitud-conducta, a continuació presentaré les aportacions dels diferents autors. Els *moderadors* (dels estudiats fins al moment) més destacables són: 1) *La situació*. 2) *La personalitat*. 3) *La generalitat/especificitat de les actituds i les conductes*. 4) *L'origen de les actituds*. 5) *Les normes socials*. 6) *El control percebut*.

1. **La situació:** La situació es tracta d'un dels condicionants més importants de la relació entre actitud i conducta ja que en funció

⁹⁴ De seguida entendreu perquè dic curiosament.

⁹⁵ Pot ser amb el que explicaré al llarg d'aquest apartat sobre la relació entre actitud i conducta el perdonarem una mica. És més, en aquella situació, envoltats de cinquanta soldats romans jugant-s'hi la vida, som molta la gent que possiblement hauríem actuat de la mateixa manera.

⁹⁶ Arribat aquest punt, i després les aportacions dels diferents autors penso que resultarà més entenedora l'explicació aïllada dels diferents *moderadors* que intervenen en la relació actitud-conducta, que la diferenciació entre el què pertany específicament al *com* i què al *quan* ja que la línia que els separa és molt difusa i resulta difícil entendre el *com* sense el *quan* i a l'inrevés.

d'aquesta podem actuar (és a dir dur a terme una conducta) amb més o menys coherència amb les nostres actituds. Pot ser Sant Pere en una altre situació no hagués fet el que va fer. Imaginem que hagués estat, en comptes d'un exèrcit romà, un carter de l'època el qui li hagués demanat quin era el domicili de Jesús. Creieu que l'hagués negat tres vegades? Es tractaria d'una altre situació. A més, les situacions contenen diferents elements que també condicionen les conductes. Per tal de que s'entengui millor, vehicularé l'explicació d'aquest contingut a través d'un exemple que parteix de la situació que plantejava Corey en la seva investigació i al que hi afegiré els elements que vull exposar. Imaginem una situació en la que un estudiant, amb actituds negatives vers l'engany, està realitzant un examen. En aquest cas es tracta d'un examen de final de carrera al mes de setembre. Un dels primers elements que formen part de la situació, assenyalat per Ajzen i Fishbein (1977)⁹⁷, és el *context*. El *context* en aquesta situació seria el marc en el que té lloc, és a dir, possiblement una classe on faci calor, l'ambient estigui carregat, es notin els nervis entre la gent pel fet de tractar-se d'un examen final⁹⁸ ... i això pot provocar que aquest alumne es senti pressionat, que tingui molta calor i fins i tot una mica de mareig; de manera que aquest fet li dificulti el record de la matèria i vulgui dur a terme la conducta de copiar. Una conducta incoherent amb les seves actituds, que ens podria fer pensar que no hi ha relació entre actitud i conducta, però que al mateix temps ens permet ser conscients que es tracta d'una conducta condicionada per un determinat *context*. Botella et al. (1996) també fan referència al *context* especificant però, que aquest pot condicionar fortament la conducta al marge de l'actitud en el sentit que en determinats contextos, per molta intenció que tinguem de dur a terme una conducta concreta aquests mateixos, per les seves característiques específiques, no ho permeten. Imaginem que el nostre alumne ha decidit, per les raons que sigui, copiar. Pot molt ben ser que tot i que vulgui dur a terme aquesta conducta, hi hagi impediments en el *context* que no li ho permetin, com podria ser la presència del professor

⁹⁷ Dins Heustone et al. (1990, p.164)

⁹⁸ Fins aquí els elements estrictament *contextuals*.

al seu costat observant-lo, o que no tingués cap companya a la vora... Un altre dels elements que formen part de la situació és el *temps*, que en aquest cas pot ser seria a les cinc de la tarda, el mes de setembre... amb la qual cosa aquest alumne podria tenir la necessitat d'aprovar l'examen per poder acabar ja la carrera i posar-se a treballar aquell mateix any i, tot això podria provocar la conducta copia. Un dels elements més importants que formen part de la situació és l'*acció*, que es tracta de la conducta concreta que s'executarà. En aquest exemple hem imaginat que fos la de copiar en el moment que el professor es despisti perquè hi ha una pregunta que aquest alumne no s'ha estudiat prou bé. Ajzen i Fishbein fan referència a la pròpia *acció* en el sentit que la conducta que es vol dur a terme condiona la pròpia conducta dins d'una determinada situació. Hi ha situacions en les que és més fàcil dur a terme unes determinades accions i no unes altres. Així doncs, també ens podem adonar del fort vincle que manté l'*acció* amb el *context*. Un més dels elements definits per aquests autors és l'*objecte* al que/qui es dirigeix la conducta, que en aquest cas concret és una mica relatiu ja que ens podríem qüestionar si el fet de copiar es tracta d'un engany al professor en primera instància o si és un engany a un mateix en darrera instància, tot i que, sigui a qui sigui condiona el fet de dur a terme una determinada conducta. Un altre dels elements que forma part de la situació, en aquest cas definit per Myers (1991) és la *publicitat/privacitat* en la que es pugui dur a terme la conducta dins la situació, és adir, que si el nostre estudiant s'adona de que el veurà molta gent, aquest fet dificultarà la conducta⁹⁹ que vol dur a terme¹⁰⁰, o a l'inrevés, si s'adona de que no el veurà ningú li resultarà més fàcil dur a terme la conducta còpia. Cal tenir present que la *publicitat/privacitat* són un dels elements situacionals que més influència poden exercir sobre les conductes, i és que la pressió social, en determinades situacions, pot afectar totalment les nostres conductes. Sense necessitat de reprendre l'exemple que

⁹⁹ A no ser que es tracti d'algun d'aquells alumnes que el fet de que el vegin els seus companys copiant a un examen no li suposi cap tipus de pressió.

¹⁰⁰ Matar, en aquests cas, que tant si la conducta a dur a és coherent amb les actituds com si no ho és, "les accions públiques sempre costen més que les conviccions privades" (Myers, 1991, p.50).

utilitzava, pensem un moment qui no ha deixat mai de fer una cosa perquè està en públic?¹⁰¹ Qui no s'ha comportat mai diferent en públic que en privat?¹⁰² També crec que és important fer una referència més explícita al contingut del peu de pàgina número cent (la cita de Myers) perquè ens mostra perfectament el vincle que mantenen *publicitat/privacitat* amb l'actitud-conducta. Tant més costen les accions públiques que les conviccions privades que, posats a sincerar-nos, preguntem-nos qui no s'ha callat mai l'expressió d'una convicció pròpia davant d'un públic en concret? Per què les enquestes, la resposta de les quals pot ser comprometedora, es realitzen preservant l'anonimat?

Així doncs hem pogut veure com en funció del *moderador situació* es pot establir un tipus de relació o una altre entre actitud i conducta

2. **La personalitat.** La *personalitat* és un *moderador* que està directament vinculat a la *situació*. Especifico directament perquè tots els elements que condicionen el vincle entre actitud i conducta mantenen certa relació entre ells ja que quan ens referim a fets reals, aquests sempre són multidimensionals per tant els elements que els componen no apareixen de manera aïllada. Però en el cas de la *personalitat*, que pot ser es tracta del cas més clar, el vincle que manté amb la *situació* és un vincle directament proporcional perquè la *personalitat*, al tractar-se d'un *moderador* individual¹⁰³, no forma part, com a element concret, de la situació. Em referia a que es tracta d'una relació directament proporcional perquè els individus, davant de qualsevol situació, que tenen una personalitat, tal i com entenem socialment, més forta, es veuen menys influenciats per tots els elements situacionals (i el mateix a l'inrevés) de manera que hi ha "persones que demostren més consistència entre les seves actituds i el seu comportament que d'altres." (Botella et al., 1996, p.244). Per a Baron i Byrne (1998) l'explicació d'aquest fet recauria en que hi ha persones que a l'hora de dur a terme una acció (raonada) donen més importància al seu interior, usant com a

¹⁰¹ Tenint present que hi ha persones més sensibles a la pressió que d'altres i, amb independència de que aquesta acció pública sigui coherent o no amb les pròpies actituds.

¹⁰² El nostre expresident d'Espanya parlava català en privat.

¹⁰³ En aquest cas individual fa referència a individu, persona.

referent per a la seva acció l'actitud; i en canvi n'hi ha d'altres que prenen com a referent significatiu allò exterior. És a causa d'aquest fet que fa un instant assenyalava que la *personalitat* es tracta d'un *moderador* amb un remarcad caràcter individual ja que en funció de cada persona es duran a terme unes conductes o unes altres, mentre que la *situació*, per exemple, és més general per a tothom.

Aquests dos *moderadors* són els que tenen més pes en la bibliografia que fa referència a la relació actitud-conducta. No obstant, a mesura que es realitzen investigacions se'n van destacant de nous i, amb la suficient rellevància com perquè els reculli a continuació.

3. **La generalitat/especificitat de les actituds i les conductes:** La *generalitat/especificitat* de les actituds i les conductes és un altre dels *moderadors* de la relació entre actitud-conducta en el sentit que: podem basar-nos en actituds generals per referir-nos a conductes concretes? La resposta a aquest interrogant rau en el *principi de compatibilitat*. "El que afirma el principi de compatibilitat és que només s'ha d'esperar relacions entre actituds i conductes quan ambdues estan plantejades al mateix nivell de generalitat" (Morales et al. 1997, p.513). Els mateixos autors recullen una investigació realitzada per Davidson i Jaccard (1979) que recolza l'esmentat *principi de compatibilitat*. En aquest estudi diferents grups de dones responien a una pregunta sobre la seva actitud vers l'ús de mètodes anticonceptius i sobre el consum de pastilles anticonceptives durant un període de dos anys. Aquestes preguntes variaven en el nivell de *generalitat*. El què van poder observar aquests autors va ser que el nivell de correlació entre actitud i conducta augmentava en funció de l'*especificitat* de la pregunta. No obstant, aquest fet no exclou que hi pugui haver relació entre actituds globals i conductes concretes i a l'inrevés.
4. **L'origen de les actituds:** El motiu pel qual l'*origen* de les actituds és un altre dels *moderadors* que influeix en la relació que mantenen actitud i conducta rau en que, sembla d'esperar que aquells fets que vivim més directament a través de la pròpia experiència són més significatius per a nosaltres, de manera que aquests fets tindran molta més repercussió en

les nostres accions. Un exemple d'aquest fet podrien ser els joves militants d'E.T.A al País Basc, que fruit de les experiències que viuen (possiblement no comprensibles per a nosaltres) porten a terme unes determinades accions en defensa del seu país i no unes altres. Aquest fet, però, no és només un fet que sembli d'esperar, com explicava fa uns instants, sinó que diferents autors han pogut constatar, a través de les seves investigacions, que les "actituds basades en l'experiència directa estan més fàcilment disponibles i produeixen una relació entre actitud i conducta més forta" (Heustone et al. 1990, p.166). Partint d'aquesta afirmació també podríem dir que aquelles actituds que no estan basades en l'experiència directa no estan tan fàcilment disponibles amb la qual cosa no donen lloc a una relació forta entre actitud i conducta.

5. **Les normes socials:** "Les normes socials, sovint, determinen la conducta social, a pesar de les actituds personals que es tinguin" (Smith i Mackie, 1997, p.339). Si les normes socials poden exercir un pes tant fort sobre les pròpies conductes és degut al fet que hi convivim directament. Lògicament, aquest *moderador* només afectarà la relació actitud-conducta si es tracta d'una conducta que el fet d'executar-la pugui tenir conseqüències socials (no individuals) en el sentit de que hi pugui haver qui l'avalui¹⁰⁴. Així doncs, independentment de les actituds que tinguem a l'hora de realitzar una determinada conducta tindrem molt presents les normes socials (ja sigui a fi d'encaixar-hi o no).
6. **El control percebut:** El *control percebut* és el responsable de que en nombroses ocasions, tot i disposar d'una actitud favorable vers un determinat fet, les conductes que es porten a terme són incoherents amb dites actituds, ja que "El control percebut es basa en les creences de control, en funció de les quals la persona estableix si posseeix o no les capacitats o els recursos necessaris per dur a terme la conducta" (Morales et al. 1997, p.516), de manera que es podria donar el cas que hi haguessin professors que tinguessin una actitud favorable vers la inclusió però que en canvi no se sentin capacitats per dur a terme

¹⁰⁴Com podem veure, aquest *moderador* manté un estret vincle amb la funció *adaptativa o instrumental* de les actituds així com també amb el *moderador privacitat/publicitat* de les conductes.

pràctiques amb aquest caràcter, o que sentin que no disposen dels recursos necessaris per executar-les i que per tant seria molt probable que acabessin portant a terme conductes incoherents amb les pròpies actituds.

Fins al moment hem pogut veure que la relació que hi ha entre actitud i conducta ve determinada pels diferents *moderadors*. A més cal destacar que tot i que aquests *moderadors* poden donar-se simultàniament, només cal la presència d'un de sol perquè les conductes externes que tinguin lloc no siguin fruit de les actituds internes. No obstant, recordem que "és més probable desenvolupar conductes favorables si l'actitud vers l'objecte actitudinal és positiva" (Smith i Mackie, 1997, citats per de la Iglesia, 2003, p.891).

No hem d'oblidar però, abans d'acabar aquest apartat, que la relació actitud-conducta pot sorgir a l'inrevés; és a dir, que en comptes de ser les actituds que donen lloc a les conductes, siguin les pròpies conductes que ens condueixin a unes determinades actituds. Per exemple hi pot haver casos en els que portem a terme una determinada conducta que no sigui coherent amb les actituds internes i, que es doni la casualitat o no, que aquesta conducta sigui molt ben acceptada i fins i tot recompensada per la gent que ens envolta. Segurament, com que la resposta a la nostre conducta ha estat favorable, aquest fet provocarà que ens replantegem la pròpia actitud en funció de la conducta.

8.5 La mesura de les actituds

La mesura de les actituds és un dels temes més complexos que envolten l'estudi d'aquestes. Des de fa molts anys han estat diferents autors el que han intentat dur a terme la mesura de les actituds amb el màxim de rigurositat, però com es pot mesurar amb exactitud quelcom tan efímer com són les actituds? Intentar donar resposta a aquesta pregunta seria un propòsit força agosarat. D'altre banda no ho és tant exposar les diferents tècniques que al llarg del

temps els psicòlegs socials han anat elaborant a fi d'aconseguir aquesta mesura¹⁰⁵.

La primera d'aquestes tècniques és la que fa referència a les **reaccions fisiològiques**. Aquesta mesura consisteix en 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 col·locar uns elèctrodes als múscles Orbicular i al Zigomàtic per a detectar les respostes fisiològiques que l'activitat cognitiva i emocional de les actituds provoca a cada persona. Aquesta, segons els experts, és una de les tècniques més fiables per determinar les actituds dels subjectes. Per a la utilització d'aquesta tècnica es requereix gran quantitat d'equips, un entorn totalment controlat, un experimentador expert en la tècnica i subjectes molt col·laboradors (Smith i Mackie, 1997). Tot i que com comentava aquesta és una de les tècniques més fiable per a la mesura de les actituds, està envoltada d'uns requisits insuperables des de l'òptica del nostre estudi.

La segona de les tècniques a les que em referia correspon a **l'observació**. Aquesta tècnica consisteix en dur a terme la mesura de les expressions visibles de l'actitud, és a dir, que parteix dels patrons de conducta observables per determinar les actituds del subjecte. Tot i que aquesta ha estat una tècnica força utilitzada en diferents estudis, també té alguns inconvenients com és el fet que les actituds no són, ni molt menys, sempre coherents amb les conductes¹⁰⁶. A més, la mesura de les actituds a través d'aquesta tècnica ofereix molt espai a la interpretació subjectiva de l'investigador. L'actitud és, en si mateixa, difícilment observable (Ajzen, 1989; dins Morales et.al., 1997)

La darrera de les tècniques a les que feia referència és la coneguda amb el nom d'**autoinforme** o bé **escala d'actitud**. Aquesta tècnica a diferència de les presentades fins al moment parteix de la mesura directa de les actituds, és a dir que la persona per a la qual s'utilitza aquest procediment de mesura de les actituds és conscient de 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,

¹⁰⁵ Destacar que hi ha hagut autors que han experimentat amb d'altres tècniques, no obstant aquestes han estat les més estudiades.

¹⁰⁶ Podeu trobar més àmpliament explicada la relació entre actitud i conducta a l'apartat: Hi ha relació entre actituds i conducta?

afavoreixen o s'oposen, accepten o refusen un determinat objecte d'actitud" (Smith i Mackie, 1997, p.267). És a dir que, es pretén la mesura de les actituds a través de l'expressió de les opinions de les persones que participen a l'estudi. Partir de les opinions dels participants és per a Thurstone i Likert¹⁰⁷ la millor manera de mesurar les actituds.

És en aquest sentit que els índex més reconeguts, des de la psicologia social, per a la mesura de les actituds són el plantejats per aquests autors. Primerament Thurstone i posteriorment Likert van ser els primers en plantejar la possibilitat de que les actituds podien mesurar-se numèricament a través de diferents tècniques de judici (Heustone et.al, 1990). Thurstone per la seva banda va elaborar l'*escala de intervals aparentment iguals* i Likert uns anys més tard va dissenyar l'escala que porta el seu nom. Tots dos autors van partir d'un procediment similar per a l'elaboració de les seves escales, tot i que el de Thurstone esdevé més laboriós i complexa. Aquests procediments consisteixen en (Botella et.al, 1996):

1. Recollir un conjunt d'afirmacions actitudinals al voltant de l'objecte d'actitud en qüestió. Aquestes frases han de representar totes les posicions possibles.
2. Tot seguit es demana a un conjunt de persones que actuen com a jutges que avaluin la favorabilitat o desfavorabilitat de l'ítem respecte l'objecte d'actitud. En el procediment dissenyat per Likert és el propi investigador qui actua com a jutge.
3. A cada ítem se li assigna un valor en funció de les puntuacions que li han atorgat els jutges. Aquest valor correspon a les mitjana aritmètica de tots els valors atribuïts a l'ítem. En aquesta fase Likert, amb la intenció d'aconseguir una puntuació per a l'ítem similar a la que planteja Thurstone, proposa demanar a una mostra ampla i representativa de persones que hagin de ser avaluades posteriorment que atorguin dites puntuacions.
4. Finalment Thurstone planteja fer una tria final dels ítems a partir del criteri d'*ambigüïtat*, *irrellevància* i contemplant que els ítems cobreixin el continuum sencer de l'actitud. Likert per la seva banda, per a aquesta tria,

¹⁰⁷ Es tracta de dos dels autors més reconeguts en l'estudi de la mesura de les actituds i solen recollir aquesta idea en aquelles obres que els referencien, Summers (1984), Moscovici (1991), Heustone et.al. (1990) entre d'altres.

parteix de les puntuacions obtingudes en la fase anterior de manera que prioritza aquells que estan altament intercorrelacionats amb la puntuació total dels ítems.

Amb tot, i amb independència de la seva funcionalitat i rellevància, la tècnica *d'autoinforme* o *escala d'actitud* té un inconvenient, i és que en varies ocasions els subjectes d'investigació prefereixen explicitar una imatge socialment acceptada en detriment de la seva actitud real (Summers, 1984). No obstant això, s'han dissenyat alguns elements per intentar paliar l'efecte que pot tenir sobre les persones la necessitat d'oferir una determinada imatge social. Summers (1984) i Heustone et.al. (1990) assenyalen alguns d'aquests elements que poden consistir en informar, a les persones que responen l'índex, sobre la intenció amb la qual s'ha dissenyat, que les respostes no tindran cap tipus de repercussió, que la resposta és totalment anònima... A més, si l'expressió de les actituds té lloc per escrit i en privat facilita la resposta sincera de les persones (Smith i Mackie, 1997).

A banda d'aquesta necessitat de donar certa imatge social, alguns autors destaquen un altre element que pot provocar respostes indesitjables. Aquest element correspon a la possibilitat de que la persona que respon entri en una dinàmica de respostes monòtona sense plantejar-se què està responent. Per paliar la possibilitat de que esdevingui aquest fet una de les possibilitats a les que recórrer consisteix en plantejar una sola pregunta per pàgina. D'aquesta manera la persona que respon es troba a cada pàgina amb una pregunta nova aïllada de l'anterior (Peralta, 2003). Una altre de les possibilitats seria la presentació dels continguts, que reculli l'instrument, de forma desordenada a fi de buscar l'espontaneïtat de les respostes. Summers (1984) planteja una altre de les tècniques existents per evitar les respostes indesitjables o si més no poder detectar les incoherències¹⁰⁸ produïdes pel fet d'entrar en la monotonia de resposta i consisteix en introduir algunes preguntes on la resposta desfavorable és la que es pot considerar favorable en relació a la resta de preguntes de l'instrument. Un altre dels elements dels que disposem per a

¹⁰⁸ Un altre dels elements que ha esta molt utilitzat des de la psicologia per a la construcció d'índex a fi de detectar incoherències ha estat la introducció de la mateixa pregunta en diferents moments al llarg de l'instrument. D'aquesta manera es pot observar si la persona realitza expressions coherents o es contradiu.

intentar evitar el caure en la rutina de resposta és la introducció de diferents tipologies de preguntes. Concretament aquest tipus de tècnica de mesura de les actituds permet aglutinar diferents formats i tipologies de preguntes.

Les diferents tipologies i formats de preguntes és un dels trets que també caracteritzen aquesta tècnica de mesura de les actituds. Les *escales d'actitud o autoinformes* poden contenir preguntes en les quals el procediment consisteix en el que diversos autors anomenen *diferencial semàntic*. El *diferencial semàntic* mesura les reaccions de les persones a paraules i conceptes d'estímul, en termes d'estimacions sobre escales bipolars definides per adjectius antònims (Baron i Byrne, 1998; David R. Heise dins Summers, 1984; Rodríguez, 1989). Likert per la seva banda, amb la seva proposta que també correspon a la tècnica d'*autoinforme* palia dues de les crítiques importants que ha rebut el *diferencial semàntic* i és que per a l'avaluació de les actituds, aquest autor no parteix d'adjectius tant abstractes i genèrics sinó que en planteja judicis de valor com per exemple: completament d'acord o en desacord...existeix una altre diferència entre el *diferencial semàntic* i els plantejaments de Likert i és que mentre que en el primer es parteix de paraules i conceptes d'estímul en el segon es formulen objectes d'actitud compostos; és a dir frases senceres, la qual cosa permet contextualitzar millor els objectes d'actitud que es pretenen avaluar. Un altre dels formats de pregunta que poden contenir els *autoinformes* són les preguntes que són contestades a partir d'una escala formada per diferents graus de conformitat (Summers, 1984). Aquests graus de conformitat poden estar definits numèricament¹⁰⁹ o semànticament. Una altre de les tipologies de preguntes que se sol usar en l'avaluació de les actituds a través de l'*autoinforme* és l'*escala de distància social* de Bogardus, considerada molt funcional per a definir posicionaments molt clars respecte l'objecte d'actitud. Aquesta escala es plantejada bàsicament per mesurar l'actitud positiva o negativa de les persones que responen respecte grups socials (Baron i Byrne, 1998). Finalment és important destacar que l'ús de la tècnica d'*autoinforme* no està restringit per a preguntes tancades. Existeix

¹⁰⁹ Cal tenir present en el camp de les actituds que tot i que es parli de mesures numèriques, són mesures arbitràries establertes per l'investigador, en el sentit que amb quelcom tant efímer com són les actituds, puntuar amb un 2 una pregunta no vol dir que aquesta persona tingui el doble d'actitud que la que puntua amb un 1.

també, tot i que no s'utilitza usualment, la possibilitat d'usar preguntes de resposta oberta.

Un dels errors en el que es pot caure en l'ús d'aquestes tècniques per a la mesura de les actituds és el d'utilitzar un instrument que planteji situacions escèptiques per a l'estudi que es vulgui realitzar. En el cas que es dissenyi un instrument concret per a un determinat estudi, també s'hauria de tenir present aquest fet a fi de que les situacions que aquest planteji siguin el màxim de contextualitzades i adequades per a l'estudi (Garrido 2001; Rodríguez, 1989).

Tot i tractar-se aquesta darrera de la tècnica millor considerada per la majoria d'autors per a la mesura de les actituds, per a Morales, Reboloso i Moya (1997, p.497) les actituds "només es coneixen adequadament quan s'han avaluat a través de diferents índex".

9. Actituds vers la Inclusió Educativa

Fins al moment hem estat coneixent què són i, entre d'altres aspectes, com funcionen les actituds. Amb tot, ha arribat el moment de que ens centrem en un aspecte concret: les actituds vers la Inclusió Educativa.

Com molt bé sabem, les actituds vers les persones que tenen algun tipus de deficiència no han estat sempre com avui dia. Fa uns anys, en la premsa o en qualsevol publicació científica podíem trobar fragments com els següents¹¹⁰: Molina i Gómez (1992, p.123), citant a Nietzsche recullen: "permetre als deprimits i als dèbils seguir vivint i tenir descendència, obstaculitza les lleis naturals de l'evolució: accelera la decadència, destrueix l'espècie, nega la vida. Per què les altres espècies animals es manifesten sanes? Perquè no tenen compassió".

Citant¹¹¹ a Decroly (1906) definint: "Un nen irregular és el que, degut a les condicions a les que es troba, no pot adaptar-se al règim familiar o escolar al qual se l'ha sotmès, i per tant es troba sotmès a no poder desenvolupar a la societat el paper adequat a les seves aptituds i a ser per a aquesta, per tant, o un perill o una càrrega més o menys permanent."

¹¹⁰ Tot i la terminologia emprada per aquest autors cal matisar que tots fan referència a persones amb algun tipus de retard en el seu desenvolupament.

¹¹¹ Pàgina número 129.

Citant¹¹² a Pereira (1904) que exposa en la seva obra: "(...) la necessitat de procurar els mitjans necessaris per prevenir a la societat dels perills que aquests sers, degenerats i indefensos, poden causar-li sinó se'ls educa adequadament".

Citant¹¹³ a María de la Rigada¹¹⁴ (1916) qui exposava que: "Per a atendre els requeriments educacionals d'aquesta classificació, s'imposa la necessitat d'alliberar a l'escola ordinària (que ha de ser per a tipus normals) del pes mort que suposa el tenir els anormals inaprofitables, del bagatge destorbador que suposen per als normals aprofitables i dels perjudicis dels anormals perillosos."

Citant¹¹⁵ Manheimer Gomme (1902) qui exposa que: "Les classes de nens normals tenen un personal homogeni des del punt de vista de la edat i capacitat. Tots els escolars tenen allà hàbits semblants (disciplina, respecte a l'ordre, etc.). Els anormals desentonen en aquest medi, tant per la seva insuficiència cerebral com pels seus defectes físics. (...) les seves convulsions sobrevenen en plena classe, i els fan de seguida insuportables per als mestres".

Per sort, en el moment actual¹¹⁶ hem aconseguit sortir en primer lloc del fort pes de la nomenclatura usada en aquests textos, que ja per si sola denota certa manca de comprensió de la realitat social, una realitat ja des dels seus inicis diversa; i en segon lloc, també hem aconseguit sortir, en certa mesura, de la corrent social, fàcilment absorbent, d'intolerància, incomprensió, i negació d'allò que ens resulta diferent i desconegut. Tant és així, que des de fa anys, concretament des de la dècada dels quaranta (Garrido, 2001), podem trobar també en les publicacions científiques paraules amb un altre to, així com també ja estudis dedicats exclusivament a l'atenció a la diversitat, a experiències integradores..., a les actituds de les persones que comparteixen processos educatius amb alumnat amb algun retard en el seu desenvolupament i, llegir, en aquests, resultats com els que s'exposen a continuació:

¹¹² Pàgina número 165.

¹¹³ Pàgina número 161.

¹¹⁴ Qui va ser una de les vocals més actives del Patronat Nacional d'Anormals.

¹¹⁵ Pàgina número 143

¹¹⁶ Això no vol dir que en l'època en la que s'escriuen aquests fragments, que denoten certes actituds, no hi hagués autors que tinguessin un pensament més progressista que lluitaven contra aquestes maneres de veure la realitat.

Guralnick, Connor i Hammond (1995)¹¹⁷ van analitzar les actituds de les mares d'alumnat amb NEE a l'etapa infantil en centres especials i en aules integrades i varen arribar a les conclusions que tots dos grups de mares percebien els dos contextos com a igualment valuosos per la interrelació dels seus fills i filles amb els seus companys. No obstant, van descobrir que les mares d'alumnat integrat creien que era en aquest règim educatiu on els seus fills i filles es prepararien millor per enfrontar-se al món real. Miller et.al. (1992) assenyalen que a Pensilvània els pares i mares (ja siguin d'alumnat de centres ordinaris, de classes integrades o de centres especials) mostraven una opinió favorable vers la integració. No obstant, els pares i mares d'alumnat assistent a centres especials eren més reticents a la ubicació dels seus fills i filles a entorns més heterogenis. Giangreco (1993) va estudiar l'opinió dels pares i mares d'alumnat sense NEE respecte el fet que s'integrés alumnat amb NEE juntament amb els seus fills. La majoria de pares i mares van afirmar que l'experiència havia estat molt enriquidora, que havia tingut un efecte positiu en el desenvolupament emocional dels seus fills i que no havia interferit, en absolut, en el fet que rebessin una educació de qualitat. Aquest fet, va despertar actituds encara més favorables vers la inclusió en els pares d'alumnat sense NEE. Palomares (1992) a la seva tesi conclou que els pares i mares que pel fet de tenir els infants escolaritzats en centres d'integració tenen certa informació i experiència sobre aquest procés, manifesten actituds més favorables que la resta. Tisdall i Dawson (1994) varen analitzar les actituds d'alumnes amb NEE que formava part d'una aula integrada i varen concloure que tot i ser conscients de les actituds que la resta tenia vers ells i experimentar l'estigma de l'etiquetatge, havien desenvolupat certa tolerància vers la incomprensió dels seus companys i companyes. A més, aquests alumnes valoraven positivament el tracte obert, amistós i igualitari rebut per part del professorat i la possibilitat d'establir amistat amb els seus companys i companyes. Wade i Moore (1993), i Whitaker (1994) varen realitzar estudis semblants, i demostren que l'alumnat que assisteix a escoles on és possible la interacció entre tot l'alumnat, tingui o no NEE, manifesta menys rebuig que l'alumnat que no té la possibilitat d'interactuar. Angeles Parrilla (1992) per la seva banda, qui recull les investigacions de Dunn

¹¹⁷ Citats per Sanz (1995).

(1968), Gottlieb i Leyser (1981), Greshan (1987) i Sheare (1974), també recolza la hipòtesi que la peça clau per a l'acceptabilitat social de l'alumnat integrat és el contacte entre grups, ja que s'espera que aquest creï una major comprensió entre els grups reunits, reduint-se així els prejudicis vers l'alumnat amb dèficit. Qui també se suma a aquesta hipòtesi és Sánchez (1993), citant García de la Cruz (1985), Gottlieb i Corman (1987), Goodman, Gottlieb i Harrison (1987), Nacions Unides (1988) i Palacios (1983). Prillaman (1981)¹¹⁸ en la seva investigació va constatar que les actituds de l'alumnat ordinari vers l'alumnat integrat no eren pitjors que les que es dirigien a d'altres alumnes fora d'aquesta condició.

Així doncs, hem pogut comprovar com en el transcurs d'aquest segle hi ha hagut certa evolució vers la comprensió de la realitat de les persones amb algun retard en el seu desenvolupament, i també com aquesta evolució es fa palesa en el to de les paraules i el caire dels estudis que s'han escrit al llarg d'aquest temps.

Són molts els autors que coincideixen en assenyalar que les actituds de les persones implicades en els processos d'inclusió educativa són vitals per al bon funcionament d'aquests. En el transcurs d'aquest estudi però ens hem centrat en les actituds del professorat.

9.1 Actituds del professorat vers la inclusió educativa

Entrar a discutir si les actituds vers la inclusió educativa dels pares i mares són més importants que les de l'alumnat, o si les actituds de l'alumnat ordinari resulten més importants que les –moltes vegades oblidades i no per això menys significatives- de l'alumnat integrat, és un debat sense fi, raó ni sentit. Les actituds de totes i cadascuna de les persones que participen, d'una manera més directa o indirecta, en el procés d'inclusió educativa són importants. No obstant, en aquest apartat em centraré en les actituds del professorat, les quals, pel paper que aquest desenvolupa en l'educació, són de vital importància per dur a terme els processos d'inclusió educativa (Arnaiz, 2003; Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garcia et.al., 1992; Garrido, 2001; Marchesi et.al., 1991; Sánchez, 1993; Sanz, 1995; Porras, 1998; Vlachou, 1999).

¹¹⁸ Citat també per Parrilla (1992)

Per a Jurado ¹¹⁹ i Sanahuja (1995) les actituds del professorat poden manifestar-se de diferents maneres i cada una d'aquestes suposarà efectes diferents per al procés integrador. Aquestes actituds són:

- Actituds positives: suposen l'acceptació des del punt de vista ideològic de la integració, així com també la posada en funcionament de determinades mesures per a la seva implementació.
- Actituds negatives: suposen la no acceptació de l'alumnat amb discapacitat dins les aules i centres ordinaris, actuant d'aquesta manera com a barrera per a la integració.
- Actituds passives: venen marcades per la baixa motivació i convicció, suposant d'aquesta manera la no activació de pràctiques integradores.
- Actituds ambivalents: són les que suposen actuar de maneres diferents, fins i tot oposades, en funció del moment i la circumstància.

Com explicava, el professorat és una de les peces fonamentals dels processos educatius que hi ha avui a les escoles, ni que sigui actuant únicament com a suport. Tot infant necessita del suport tant institucional com humà que, no només li pot, sinó que l'hi ha d'oferir un o una mestra. Segurament tota persona que miri enrera en el seu transcurs de vida recordarà un o una mestra que l'ha ajudat a través de la seva actitud favorable. Així com també trobaríem el cas contrari, aquell qui amb actituds negatives ha aconseguit influir adversament, no només a les experiències escolars, sinó també a les de vida.

Tots som conscients de que no resulta fàcil iniciar o mantenir actituds positives vers allò que qüestiona la nostre feina i que genera angoixa com pot ser la inclusió¹²⁰; però si necessari. Asensio (2004) explica, a partir d'una experiència inclusiva que van dur a terme, que el què va fer possible que es tirés endavant van ser les actituds, ja que afirma que el professorat no tenia molts coneixements però sí voluntat integradora.

Són bastants i diversos els estudis que s'han realitzat al voltant de les actituds del professorat vers la inclusió educativa. S'ha de dir que no tots aquests

¹¹⁹ Dins Arnaiz (2003)

¹²⁰ Han de ser però, actituds positives no només dirigides a l'alumnat amb discapacitat sinó també vers l'acceptació i comprensió de la diversitat en general.

estudis obtenen resultats favorables¹²¹ i és que la inclusió, com tot, sinó es fa ben feta resulta extremadament difícil que estigui envoltada d'actituds positives. A continuació presentaré alguns estudis a fi d'il·lustrar breument les característiques i resultats de les recerques realitzades amb el professorat:

Sanz (1995) explica com: Beh-Pajoo (1992) va investigar les actituds del professorat vers els alumnes amb deficiències mentals i la seva integració, arribant a concloure que una preparació adequada per a educar aquests alumnes i, experiències prèvies de contacte amb ells, afavoreixen l'expressió d'actituds positives vers aquests i la seva integració. Chazan (1994) en el seu estudi reconeix que existeixen múltiples barreres per modificar les actituds negatives del personal docent, però afirma que poden superar-se oferint-los el suport i els recursos necessaris. Norwich (1994) va analitzar la relació que podia tenir el marc sociopolític i les actituds del professorat vers la integració. Aquest autor va concloure que les actituds del professorat vers la integració no es relacionen únicament amb les idees sociopolítiques o el lloc professional que ocupen al sistema educatiu. Els estudis de Eichinger i Rizzo (1991) i Wood (1992) constaten que la formació del professorat respecte com atendre l'alumnat amb NEE possibilita, a la majoria dels casos, la modificació de les actituds dels mestres en una direcció més positiva. Per la seva banda Vlachou (1999) també recull alguns estudis interessants destacant el que va realitzar Bowman (1989) per a la UNESCO en el que després d'analitzar catorze països diferents, va arribar a la conclusió que les actituds sobre la integració diferien en els diferents països, remarcant però que aquestes no són subjectes únicament al context sinó que hi ha altres causes que hi incideixen.

9.2 Variables incidents en les actituds del professorat en els processos d'Inclusió Educativa.

Dels estudis realitzats al voltant de les actituds del professorat vers la inclusió, a banda dels resultats obtinguts en relació al que succeeix amb les actituds de les persones que hi participen, també se'n desprenen un conjunt de variables que incideixen en la formació i modificació de dites actituds. Lògicament es tracta de variables que poden afectar les actituds tan en direcció a la

¹²¹ No obstant, les actituds no són estàtiques i inamovibles (Marchesi et.al., 1991)

favorabilitat com la desfavorabilitat. No obstant, cal no oblidar que una de les dificultats que presenta l'estudi de les actituds rau en que aquestes són quelcom tan arrelat a la pròpia persona que es relativitzen els resultats obtinguts.

A continuació presentem un recull d'aquestes variables realitzat a partir de les aportacions de diferents autors. Hem de saber que les categories a través de les quals s'agrupen les diferents variables ha estat establerta per nosaltres a fi de facilitar-ne la lectura.

Variables relatives a l'Administració pública:

- El suport de l'administració percebut pel professorat (Barrueco et.al. 1991; Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garcia et.al., 1992; Marchesi et.al., 1991; Porras, 1998). A través de les investigacions s'ha descobert que per a desenvolupar actituds més positives vers la inclusió educativa, és important que el professorat percebi que està recolzat per l'administració pública. Alguns autors destaquen que part d'aquesta percepció, ve determinada pel tipus i grau de suport tècnic que els és ofert.
- L'existència d'una llei que afavoreixi la integració (Sanz, 1995; Vlachou, 1999). Aquestes autores ens expliquen que el fet de formar part d'un sistema educatiu en el qual existeixen lleis que recolzen la integració afavoreix la possibilitat de que el cos de professorat tingui actituds més favorables vers aquesta.

Variables relatives a les característiques del procés d'inclusió educativa en si mateix:

- L'entorn proper/ubicació de l'escola (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garcia et.al., 1992; Garrido, 2001; Sanz, 1995; Porras, 1998). El professorat que forma part de les escoles rurals té, si més no a les investigacions realitzades, actituds més favorables per la inclusió educativa. S'afirma que el professorat que forma part de les escoles urbanes està, entre d'altres aspectes, més afectat per l'estrès i que aquest fet repercuteix en les seves actituds. A més, com assenyalen Dengra, Durán i Verdugo, a les escoles rurals hi solen haver diferències

- de nivells més significatives dins la mateixa aula, fet que proporciona més probabilitats i possibilitats d'integració.
- Organització i projecte educatiu del centre (Garrido, 2001; Marchesi et.al., 1991; Sanz, 1995; Parrilla, 1992; Vlachou, 1999). La política d'integració del centre, la filosofia imperant, el projecte educatiu ben definit, el repartiment de l'alumnat a les diferents aules... són aspectes que poden desencadenar que el professorat tingui actituds més o menys favorables vers la integració.
 - Entorns professionals segurs (Idol, 1998; Parrilla, 1992; Porras, 1998). Aquestes autores assenyalen que els professors que tenen la possibilitat i facilitat de compartir amb altres companys, companyes i professionals tot allò que els resulti necessari, els permet viure el procés d'inclusió educativa de manera no aïllada, fet que afavoreix les seves actituds positives vers aquest. Stainback (2001a) afegeix a més que les actituds milloren si el professorat té la possibilitat de prendre decisions al voltant del procés d'inclusió.
 - La ratio d'alumnat integrat per aula (Garcia et.al., 1992; Garrido, 2001; Porras, 1998). Si la ratio d'alumnat integrat en una aula i/o centre supera la aconsellable per dur a terme un procés d'inclusió, fàcilment tot el que això provoqui afavoreixi el desenvolupament d'actituds negatives del professorat vers dit procés. Stainback, Stainback i Jackson (1999) assenyalen en aquest sentit la necessitat de respectar les proporcions naturals per tal de que els projectes inclusius puguin tenir un bon funcionament.
 - L'actitud del director del centre vers la integració educativa (Vlachou, 1999). Com a, el que podríem anomenar entre cometes, "director de l'orquestra", les actituds que el director tingui vers els processos d'integració educativa condicionen, en certa manera, les actituds de la resta del professorat.
 - La relació entre el professorat de suport i el professorat ordinari (Vlachou, 1999). Per tal d'afavorir les actituds positives vers la inclusió educativa és necessari que hi hagi bona relació entre el professorat ordinari i el de suport així com també cal definir operativa i coordinadament les funcions i les responsabilitats de cadascun.

- Temps transcorregut des de l'inici del procés (Parrilla, 1992). A mesura que s'avança en el procés d'inclusió les actituds del professorat van tendint més cap a la favorabilitat.
- La presència física o contacte (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Sanz, 1995; Parrilla, 1992; Porras, 1998). El contacte resulta un element facilitador per a la creació d'actituds positives vers la inclusió d'alumnat amb discapacitat als centres ordinaris. No obstant, alguns autors assenyalen la necessitat d'utilitzar estratègies que el facilitin.
- Nivell educatiu en el que es realitza la integració (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garrido, 2001; Sanz, 1995; Porras, 1998). Les actituds són més negatives a mesura que s'avança en les etapes educatives.
- La qualitat del suport ofert pel professor (tutor) d'educació especial. (Vlachou, 1999). Si la qualitat del professorat de suport és bona, facilitant així la tasca del professorat ordinari, aquest fet incidirà positivament en les actituds vers la inclusió.
- Disminució del rendiment general de l'aula (Barrueco et.al. 1991). Si el professorat s'adona o pensa que la inclusió educativa farà baixar el rendiment general de l'aula, aquest fet afectarà negativament les seves actituds.
- Falta de qualitat en l'atenció de l'alumnat integrat. (Barrueco et.al. 1991). Si el professorat considera que l'alumnat integrat està mal atès mostrarà actituds negatives vers la integració.
- Grau d'integració de l'alumnat (Garcia et.al., 1992; Garrido, 2001; Puigdemívol, 1995). Al voltant d'aquest aspecte no tots aquests autors han realitzat una investigació concreta però si que s'han adonat que condiciona els resultats obtinguts en els estudis que han revisat. Car tots coincideixen a l'hora d'assenyalar-lo com a una variable que incideix en les actituds del professorat vers la inclusió en el sentit que aquestes són més negatives a mesura que el grau d'integració és major.
- Baix rendiment de l'alumnat integrat (Barrueco et.al. 1991; Parrilla, 1992; Vlachou, 1999). El fet que l'alumnat integrat tingui un rendiment més baix, en relació als paràmetres establerts, que la resta de l'alumnat provoca que el professorat tingui actituds negatives vers la integració.

- Causes associades al context socioeducatiu i cultural (Barrueco et.al. 1991). En els contextos socioeducatius més dificultosos per al desenvolupament de la tasca educativa, les actituds del professorat vers la inclusió solen ser en direcció a la desfavorabilitat.
- L'espai disponible (Porrás, 1998). En aquelles aules, i/o centres en els quals l'espai és limitat resulta més complicat desenvolupar actituds positives vers la inclusió educativa degut a la dificultat afegida que aquest fet suposa.

Variables relatives directament al professorat:

- Competència/capacitat del professorat (Barrueco et.al. 1991; Garrido, 2001; Porrás, 1998). El professorat que disposa de més capacitat per dur a terme la tasca docent, superant així les dificultats que suposen els programes d'inclusió educativa, mostra actituds més favorables vers aquesta.
- Edat del professorat (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garcia et.al., 1992; Garrido, 2001; Sanz, 1995; Porrás, 1998; Vlachou, 1999). En les diferents investigacions realitzades per aquests autors s'ha pogut observar que el professorat més jove tendeix a tenir actituds més favorables vers la inclusió educativa.
- Especialitat (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garrido, 2001). En general el professorat d'aules d'integració sol ser més dur en el seus judicis que els professorat d'educació especial. Per la seva banda, Idol (1998) explica que gran part del professorat d'educació especial es mostra contrari a la integració argumentant causes basades en la sobreprotecció.
- Formació rebuda (Barrueco et.al. 1991; Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garrido, 2001; Marchesi et.al., 1991; Sanz, 1995; Porrás, 1998; Vlachou, 1999). El professorat que ha rebut més formació sobre com dur a terme processos d'aquesta índole manifesta actituds més favorables, sempre i quan es tracti d'una formació de qualitat.
- Informació (Dengra, Durán i Verdugo, 1991). Existeixen actituds més positives en el professorat que té més informació al voltant de les discapacitats i la inclusió educativa en general.

- Estabilitat en el lloc de treball (Garrido, 2001). La gran mobilitat que hi ha en les plantilles docents dels centres dificulta l'arrelament dels projectes d'integració. Al mateix temps, aquest fet sol provocar que se situï el professorat que acaba d'arribar al centre a les aules amb més dificultats fet que pot donar lloc a actituds negatives vers la integració per part d'aquest.
- Gènere (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garcia et.al., 1992; Vlachou, 1999). No tots els autors han trobat relació entre la variable gènere i les actituds vers la inclusió educativa, no obstant, els que ho han fet afirmen que són els homes qui manifesten una actitud més positiva.
- Grau de competència autopercebuda per al treball (Garcia et.al., 1992; Porras, 1998). Albert Bandura és un dels autors que més s'ha dedicat al tema de l'autoeficàcia percebuda. Bandura (1987) ens explica que les persones que inicien l'edat adulta amb escasses habilitats i plenes de dubtes sobre si mateixes, consideraran estressants i depriments molts dels aspectes de la seva vida propis d'aquesta època. Tot i això, l'autoeficàcia percebuda no és estàtica sinó que els canvis tecnològics i socials comporten autorevaluacions de les capacitats. Ara bé, "l'individu que se sent insegur de la seva eficàcia no només limita l'àmbit de les seves activitats sinó que també disminueix l'esforç destinat a aquelles que emprèn" (Bandura, 1987, p.445). De manera que, l'autoeficàcia percebuda pot situar el professorat de manera més o menys favorable davant la inclusió educativa.
- Nivell d'autoestima (Garcia et.al., 1992). El professorat que disposa d'una autoestima més alta manifesta actituds més favorables respecte la inclusió educativa.
- Grau d'implicació personal respecte la inclusió (Garcia et.al., 1992). El professorat que té un grau d'implicació personal major respecte la inclusió educativa manifesta actituds més favorables vers aquesta.
- L'experiència en l'escola ordinària, especial i en integració (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garcia et.al., 1992; Sanz, 1995; Porras, 1998; Vlachou, 1999). El professorat que té un major grau d'experiència en l'escola ordinària, especial i en processos d'integració es mostra més favorable a la inclusió.

- L'èxit obtingut amb alumnat amb discapacitat (Dengra, Durán i Verdugo, 1991). El professorat que ha obtingut èxit amb l'alumnat amb discapacitat mostra actituds favorables vers la inclusió educativa.
- Disposar d'estratègies instructives, recursos i suports (Barrueco et.al. 1991; Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Marchesi et.al., 1991; Sanz, 1995; Parrilla, 1992; Porras, 1998; Puigdemívol, 1995; Vlachou, 1999). El professorat que disposa d'estratègies instructives, recursos i/o suports tant a nivell més personal com institucional manifesta actituds favorables vers la inclusió educativa. Alguns d'aquests autors afirmen que gran part d'aquests recursos han de venir oferts per l'administració pública.
- Ideologia (Porras, 1998; Vlachou, 1999). El professorat que manté una ideologia conservadora manifesta actituds més negatives que qui parteix d'idees més progressistes.
- Defensa de l'escola segregada (Barrueco et.al. 1991). Si el professorat és partidari dels postulats de l'escola segregada, li resultarà més difícil mostrar actituds positives vers la integració educativa.
- Tipus d'ensenyament (Vlachou, 1999). El professorat que desenvolupa un ensenyament que no compren la diversitat manifesta actituds desfavorables als processos d'inclusió.
- Por (Bandura, 1987, 1982, Stainback, 2001a). La por està vinculada a les situacions aversives. Les persones solen evitar aquelles situacions que consideren amenaçants i que es perceben incapaces d'afrontar. De manera que, la por contribueix a la creació d'actituds negatives vers dites situacions. A més, podem veure com aquesta variable està vinculada directament a l'autoeficàcia percebuda, de manera que les persones que es perceben com a no autoeficaces desenvoluparan o/i mantindran les seves pors. Bandura (1987, 1982) explica també com les situacions aversives poden estar creades a partir dels estereotips que tenim ja que aquests afecten la nostre percepció d'autoeficàcia i per tant també les pors. Muntaner ¹²² (2004, p.139), exposant el cas del professorat de suport, assenyala la necessitat de "superar la inseguretat

¹²² Les aportacions d'aquest autor, tot i no referir-se directament al tema de les actituds vers la inclusió educativa, crec que poden servir per il·lustrar i reforçar el contingut al que em refereixo.

i les pors que suposa la incorporació de nous plantejaments didàctics en la tasca quotidiana (...).”

Variables relatives a l'alumnat integrat:

- Tipus i grau d'afectació de l'alumnat integrat. (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garrido, 2001; Porras, 1998; Puigdellívol, 1995; Vlachou, 1999). En funció de l'afectació que tingui l'alumnat integrat el professorat mostra actituds més o menys positives vers la inclusió educativa. Les afectacions que solen generar actituds més favorables són les sensorials. En contraposició, les que generen actituds més negatives són les afectacions múltiples i sobre tot les que inclouen una afectació mental.
- Característiques de l'alumnat integrat (Garrido, 2001; Parrilla, 1992; Puigdellívol, 1995). Quan l'alumnat integrat, per les seves característiques, facilita el procés d'integració, el professorat mostra actituds més positives. Parrilla fins i tot fa referència a la influència dels trets físics.
- Interferències per part de l'alumnat integrat en el procés educatiu (Barrueco et.al. 1991; Garrido, 2001; Sanz, 1995; Parrilla, 1992; Porras, 1998; Puigdellívol, 1995). En el cas de que l'alumnat integrat tingui problemes d'adaptació i sobre tot de comportament, interferint d'aquesta manera el ritme de l'aula, dificultarà la formació o manteniment d'actituds positives per part del professorat.

Edmons, citat per Stainback (2001a, p.18), explica que “en qualsevol lloc i en qualsevol moment que escollim, podem ensenyar d'una manera reeixida tots els infants, l'escolarització del quals ens preocupa. Sabem més coses de les que és necessari per fer-ho, però si ho fem o no ho fem, això ha de dependre finalment de com ens sentim envers el fet que, ara per ara, encara no ho hem fet.”

Capítol 2: part pràctica

Perspectiva d'investigació en la qual se situa la recerca.

La present recerca està situada dins la perspectiva interpretativa (Cardona, 2002) per diferents raons. En primer lloc perquè no es pretén generalitzar els resultats obtinguts a d'altres realitats. És a dir que, la intenció ha estat descobrir, comprendre i descriure els successos que tenen lloc, en relació a les actituds de les persones implicades en el procés d'integració, en el marc de l'IES Dolors Mallafre.

En segon lloc, perquè l'objectiu d'aquesta recerca és l'estudi dels fenòmens i processos que caracteritzen la vida que té lloc dins d'aquest IES en relació a la integració d'alumnat amb NEE.

En tercer lloc, un altre fet que mostra l'orientació d'aquesta recerca és la confluència d'aquesta amb les característiques de la investigació qualitativa que cita Cardona (2002). La recollida de dades a l'*entorn natural* és un dels elements que caracteritza aquesta recerca ja que l'estudi dels fenòmens ha tingut lloc en el propi IES i, s'ha dut a terme sense cap manipulació dels esdeveniments; és a dir, la nostra participació com a investigadors ha consistit en fer de mers observadors, recollint els esdeveniments tal i com han tingut lloc i, tenint sempre present el marc en el que esdevenen. En tot moment hem procurat, en la mesura del possible, participar de la vida del centre, perquè considerem que es tracta de la millor manera d'impregnar-se d'una realitat¹²³. A més, l'interessant un cop recollides les actituds inicials, ha estat també, poder recollir totes aquelles actuacions i esdeveniments que han tingut lloc al centre entre la primera recollida d'actituds i la segona.

Cal destacar també, que el disseny d'aquesta investigació és *emergent* ja que s'ha anat construint a través dels diferents esdeveniments, convertint-se en un procés continu de presa de decisions *orientat pel propi procés*.

En aquesta investigació s'ha utilitzat, entre d'altres, una metodologia de recollida de dades pròpia també de les investigacions quantitatives, en la mesura que per mitjà dels qüestionaris hem recollit les actituds dels participants, en un inici i al final del procés. Amb tot, i al marge d'aquest

¹²³ Les dades es recullen directament

aspecte, la pretensió d'aquesta recerca és comprendre i descriure el procés que té lloc.

Justificació de la metodologia d'investigació.

La metodologia usada en aquesta recerca és no experimental (Quivy, 1997) perquè com ja he explicat amb anterioritat, nosaltres, com a investigadors, no hem exercit cap tipus d'influència directa sobre el problema d'investigació. La nostre tasca ha consistit en descriure i comprendre quines són les actituds de les persones implicades en aquest procés i quines són les possibles modificacions que aquestes sofreixen a llarg del temps, tenint present els esdeveniments que tenen lloc entre la primera recollida d'actituds i la segona.

Aquesta recerca es tractaria d'un estudi de cas per diverses raons (Quivy, 1997). En primer lloc, perquè el fenomen que s'estudia és contemporani, és a dir, que està tenint lloc actualment. En segon lloc, perquè aquest estudi es centra en un sol aspecte del fenomen, les actituds de les persones implicades en el procés d'integració a partir dels esdeveniments que van succeir. En tercer lloc, perquè l'estudi s'ha dut a terme en el marc del centre i de la comarca¹²⁴; és a dir, que a banda de que totes les observacions s'han realitzat en el marc del centre, a l'hora discutir les dades també es considerarà aquest com a part del fenomen. Finalment, perquè aquest estudi incorpora múltiples fonts de dades.

Aquest, no obstant, és un estudi de cas un tant particular ja que el cas és la totalitat d'un centre. Per tant es tracta d'un *estudi de cas institucional* (Garanto i del Rincón, 1992).

¹²⁴ Pot semblar estrany que quan em refereixo al context on ha tingut lloc l'estudi, faci esment a la comarca, però és que el fet que aquest centre estigui ubicat a la comarca del Garraf, pot contribuir a la comprensió dels fenòmens que han succeït, ja que, per exemple, algunes de les actuacions que es porten a terme a favor de la integració, són promogudes des de la Plataforma per la Inclusió del Garraf.

10. Mètode:

10.1 Població.

Els participants d'aquesta recerca corresponen a dos grups de persones.

El primer grup de persones correspon al professorat integrant del claustre¹²⁵ de l'IES Dolors Mallabrè i Ros de Vilanova i la Geltrú, inclòs l'equip directiu, del curs acadèmic 2003-2004. Es tracta, doncs, de professorat que forma part del cos de funcionaris de la Generalitat de Catalunya. En la seva gran majoria el professorat integrant d'aquest centre ocupa la seva plaça definitiva, no obstant, hi ha un petit tant per cent que ocupa aquesta plaça de forma temporal.

Aquest claustre està conformat per un total de trenta quatre persones de les quals un 55'8% són dones i 44'2% homes. Abans del nostre estudi només un 23'4% havia participat en algun tipus d'activitat¹²⁶ relacionada amb el tema de la inclusió. Aquest professorat no ha estat escollit a través de cap criteri, de manera que formen part d'aquest estudi degut a que la plaça que ocupen correspon al centre estudiat. No es va demanar prèviament a cap integrant d'aquest claustre el propi interès per participar a l'estudi. Aquestes persones varen ser informades per part del director, abans de l'inici, del fet que es duria a terme aquesta investigació. No obstant es va donar en tot moment la possibilitat de renunciar a participar-hi.

El segon grup de persones correspon a l'alumnat que conforma l'Educació Secundària Obligatòria d'aquest IES. Aquest alumnat integra els nou grups amb escolarització ordinària i les dues Unitats d'Educació Especial¹²⁷. Es tracta d'alumnat d'entre dotze i setze anys, així doncs, en l'etapa de l'adolescència i, per tant amb molts dels trets que aquest fet comporta. Aquest alumnat és majoritàriament de classe mitjana. Com a gran part dels centres de Catalunya fa uns anys que ha començat a notar-se el fet migratori, de manera que hi ha un petit tant per cent d'aquest alumnat que són immigrants, majoritàriament

¹²⁵ El professorat de les Unitats d'Educació Especial també forma part del claustre de professors i estan adscrits al seu departament corresponent.

¹²⁶ Entenent com a "algun tipus d'activitat" des de conferències, seminaris, grups de treball, fins a pràctiques directes.

¹²⁷ L'alumnat integrant d'aquestes Unitats es tracta d'alumnat amb necessitats educatives especials derivades d'algun retard en el seu desenvolupament, de trastorns de conducta, o de situacions socials i/o culturals desfavorides. Es tracta de dotze alumnes, amb una mitjana d'edat que volta els quinze anys.

prominents del Marroc. Pel que fa al gènere, el nombre de nois i noies és força equilibrat. Tot i que la gran majoria d'aquest alumnat resideix a Vilanova i la Geltrú n'hi ha força prominent de les poblacions veïnes. Cal destacar que alguns d'aquests alumnes ja tenen cert coneixement de les experiències amb caràcter inclusiu ja que provenen de les escoles de Primària on ja fa anys que es porten a terme aquests projectes.

10.2 Context: centre.

L'IES Dolors Mallafrè i Ros és un centre educatiu públic, la titularitat del qual correspon al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Aquest centre es troba ubicat al barri de la Collada de Vilanova i la Geltrú, concretament al carrer Dr. Zamenhof número 57. Aquest no es tracta d'un barri centric d'aquesta ciutat però sí força ampli i espaiós fet que segurament provoca que aquest IES no sigui l'únic centre educatiu que hi ha a la zona. De fet aquest es tracta d'un centre de nova construcció des del curs 2001/2002, que compta amb un espai de 4.159 m² de superfície. Cal matisar que només ho és l'espai físic de nova construcció ja que l'IES com a tal neix el curs 1992/1993 però sempre ubicat en antigues instal·lacions.

En aquest centre s'hi imparteixen els estudis següents: Educació Secundària Obligatòria i el Batxillerat en les quatre modalitats. Des del curs 2002/2003 incorpora també, dins un pla pilot fomentat des de la Generalitat de Catalunya, dos agrupaments d'alumnat amb Necessitats Educatives Especials.

Pel que fa a les instal·lacions aquest IES està molt ben dotat ja que disposa d'aules de grup normatives i aules per a desdoblament per donar atenció als nou grups d'ESO i cinc de Batxillerat que hi ha matriculats. A banda d'aquestes aules aquest centre compta amb un laboratori fotogràfic, tres aules d'informàtica i una d'infografia, dues aules específiques per al batxillerat artístic, dues aules de tecnologia, un pati de grans dimensions en el qual hi ha una pista que permet la pràctica de diferents esports, un gimnàs amb vestuaris, una biblioteca, dues Unitats d'Educació Especial dotades amb equipaments propis i tres laboratoris de ciències. A més d'aquestes instal·lacions aquest centre compta amb serveis com menjador i transport gratuïts per a l'alumnat desplaçat

des d'altres municipis, activitats extraescolars esportives i culturals i, Associació de Mares i Pares d'Alumnat.

L'òrgan de govern de govern d'aquest centre està format pel director, el cap d'estudis, la secretaria i la coordinadora pedagògica. Cal destacar, a banda d'altres òrgans, que en aquest centre disposen d'una comissió d'atenció a la diversitat que està formada per un psicopedagog del centre, mestres de pedagogia terapèutica i un membre de l'EAP de la zona.

Aquest IES és un centre laic. Com a tal, entén la laicitat com una peça clau que ha d'orientar una acció educativa que ha de respectar totes les idees i creences¹²⁸.

Altres fets destacables que caracteritzen aquest centre són la participació amb el centre dels diferents sectors que formen part de la comunitat educativa, l'acció tutorial que porta a terme gran part del professorat i el compromís amb la renovació tecnològica.

11. Procediment:

Recollida de dades: Justificació de les eines emprades per a la recollida de dades.

L'eina idònia per recollir la informació referent a les actituds del professorat en aquesta recerca serien els qüestionaris ja que és l'instrument que permet recollir i sintetitzar la informació d'una mostra més gran de persones. Els qüestionaris són molt funcionals per a recollir, de totes les persones implicades en aquest procés, les informacions clau¹²⁹ (Rodríguez, Gil, García, 1996) que pretenc esbrinar. A més, com explicava, el qüestionari, permet la possibilitat de recollir les dades de tota la població que pretenem estudiar, amb la qual cosa els resultats obtinguts sempre seran més representatius. Cal tenir present també que degut a que una de les finalitats d'aquesta recerca és observar si hi ha hagut modificacions en les actituds del professorat, la recollida de dades a través de l'instrument que hem dissenyat ens permetrà fer comparacions de les dades obtingudes en dos moments diferents (Rodríguez, 1989).

¹²⁸ Aquest fragment al voltant de l'orientació ideològica del centre ha estat extret del PEC d'aquest IES.

¹²⁹ Tot i que l'instrument que hem dissenyat per a la recollida de les actituds no es tracta d'un qüestionari, si que comprèn moltes de les característiques generals pròpies d'aquest, permeten d'aquesta manera les mateixes possibilitats.

Per complementar aquesta informació he realitzat entrevistes semiestructurades (Rodríguez, Gil, García, 1996), a fi de recollir tota aquella informació (com són comentaris diversos, opinions específiques, queixes...) que sovint, per les limitacions de l'instrument que hem dissenyat per a la mesura de les actituds, no es pot recollir i que fan referència explícita a aquells aspectes que em poden permetre explicar el com i el per què esdevé la realitat estudiada. L'ideal hauria estat poder entrevistar a tothom però aquesta acció hauria requerit molt de temps i, a més, el volum d'informació obtinguda hagués estat desbordant per a un treball d'aquesta índole. Per tant, el que vàrem decidir fer va ser basar-nos només en les entrevistes realitzades a aquelles persones que vàrem considerar informants clau (Rodríguez, Gil, García, 1996). Aquests informants varen ésser escollits a plena consciència¹³⁰, en funció de la informació que preteníem extreure en cada moment.

Un altre moment en el que ens vàrem decantar per les entrevistes semiestructurades va ser a l'inici de tot el procés quan teníem la intenció de conèixer quins eren els antecedents de la situació que estava vivint el centre, ja que es tractava d'una situació que ja havia succeït.

Referent a la informació al voltant de les pràctiques inclusives, a banda dels interessos personals per poder veure com tenien lloc, creiem, al tractar-se d'esdeveniments que succeïen de tant en tant, que la millor manera d'acostar-nos a aquesta realitat era a través de l'observació no participant (Rodríguez, Gil, García, 1996). Ens vàrem decantar per l'observació no participant perquè la nostre intenció sempre ha estat descriure fets i no intervenir-hi. No obstant, érem conscients de que l'observació tenia un inconvenient important per a nosaltres i és que només podríem observar allò que ens permetessin observar. Per aquest motiu, i per fer més ric el contingut de les observacions, vàrem decidir que realitzaríem també entrevistes semiestructurades.

¹³⁰ Els criteris per a escollir aquests informants clau no varen ser només la plena consciència sinó que partíem, també, de les indicacions del director que és qui millor coneix la realitat, de la disponibilitat de la persona, de la rellevància de la informació que ens pogués aportar, de la representativitat del o la informant, de la tipologia de informació que preteníem obtenir...

11.1 Sobre els antecedents del centre respecte el procés d'implantació de les Unitats d'Educació Especial:

Al iniciar aquest estudi, com ja he mencionat anteriorment, desconexíem quina era la realitat del centre i, desconexíem també, com s'havia arribat a tal situació. Es per aquesta raó que primerament ens vàrem plantejar conèixer els antecedents del procés que s'estava duent a terme al centre estudiat.

Per tal de conèixer aquests antecedents he realitzat entrevistes semiestructurades amb els que hem considerat informants clau de cada un dels següents àmbits:

- De l'equip directiu del centre (Director).
- De l'administració (Inspector de la zona).
- De l'AMPA (President de l'AMPA).
- De la Plataforma per a una escola inclusiva del Garraf (Presidenta de la plataforma).

A més he revisat la normativa relativa a aquest procés.

11.2 Instrument per a la mesura de les actituds del professorat de l'ESO vers les pràctiques inclusives:

Aquest instrument ha estat dissenyat amb la finalitat d'estimar la direcció i la intensitat de les actituds del professorat que conforma el claustre d'aquest IES vers les pràctiques inclusives. Per a la millor mesura de les actituds cal partir de la tècnica que més s'ajusti a les necessitats de l'estudi (Smith i Mackie, 1997). Aquest, però, no ha estat l'únic argument que ens ha fet decantar per la mesura de les actituds a través de la tècnica d'*autoinforme o escala d'actitud*. A banda de que per les característiques del nostre estudi la tècnica que més s'hi adiu és aquesta¹³¹, començada la recerca sobre la mesura de les actituds ens hem anat conscientiant, fruit en part de les aportacions de qui més hi ha treballat, Thurstone i Likert, que la millor manera de mesurar-les és a través d'aquesta tècnica. Per la seva banda, Morales, Reboloso i Moya (1997) afirmen que per a

¹³¹ Si recordeu l'apartat *La mesura de les actituds* veureu que per a les finalitats d'aquest estudi el procediment més vàlid de mesura és el que hem plantejat.

un coneixement adequat de les actituds caldria que s'avaluessin a través de diferents índex. Aquest és un altre dels motius pel qual ens vam decantar per *l'autoinforme*, ja que, si bé és cert que aquest tipus de mesura no aglutina diferents índex també ho és que per les pròpies característiques ho permet. És a dir, que aquest tipus de mesura possibilita recollir diferents formats de preguntes basats en l'estil de diferents índex. Un altre dels motius pels quals hem utilitzat aquesta tipologia de mesura, rau en la intenció de l'estudi, que pretén conèixer/descriure les actituds de tot el claustre. Les mesures a través de *l'autoinforme* permeten abarcar poblacions de grans dimensions, que no es tracta del nostre cas, però que tot i així per poder mesurar les actituds de trenta quatre persones és necessari un instrument que faciliti, en certa manera, la recollida i el buidat de les dades. Un altre dels aspectes que ens ha fet decantar per la mesura a través de *l'autoinforme* és que a través d'aquest, els ítems es poden plantejar directament al voltant de l'objecte d'actitud i per tant no és necessari buscar ítems indirectes que ens permetin intuir si les posicions són favorables o desfavorables, com és el cas d'altres tipologies de mesura. No obstant, 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 amb independència del fet que nosaltres partim de la honestedat de les persones que han respost, hem utilitzat, per neutralitzar aquesta possibilitat en la mesura del possible¹³², 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 conformen característiques més específiques d'aquest. 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 vers les pràctiques inclusives que hem dissenyat.

¹³² Destaco que és en la mesura del possible perquè com explica Thurstone dins Summers (1984) hem d'ésser conscients de 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 havent-hi sempre la possibilitat de que el subjecte amagui la seva veritable actitud.

11.2.1 Passes seguides per a l'elaboració de l'instrument

Per al disseny d'aquest instrument s'han seguit un conjunt de passes que exposaré a continuació¹³³:

- 1- **Recerca d'un banc d'ítems:** En primer lloc, la tasca consistia en recercar tots aquells aspectes rellevants al voltant de les actituds que volem conèixer. Per dur a terme aquesta recerca vàrem partir de les aportacions de diferents autors, els criteris dels propis investigadors, així com també d'aquells que formaven part de la casuística concreta d'aquest IES en concret. El resultat d'aquest procés va ser una llista de vuitanta set ítems.
- 2- **Selecció dels ítems més adients:** La selecció dels ítems més adients ha estat un dels procediments més laboriosos del procés de construcció d'aquest instrument. Ha estat laboriosos degut al fet que el volum d'ítems amb el que ens movíem inicialment era força considerable. Els criteris utilitzats per a aquesta tria han estat diferents. Dins d'aquests vuitanta set n'hi havia alguns que, tot i que no en la forma, es repetien en el contingut, fet que ens va permetre eliminar-ne alguns. Hi havia, també, alguns ítems que vam considerar que eren ambigus (Thurstone dins Heustone et al. 1990) tant per a l'extracció del contingut que perseguien com per la pròpia formulació, entenenent que podien donar lloc a la confusió en l'extracció 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 com a irrellevants.
- 3- **Atribució del format de pregunta als ítems:** Un cop elaborada una llista quasi definitiva d'ítems, vam partir de diferents criteris per a establir quina tipologia de pregunta se'ls atribuïa. El primer criteri utilitzat fa

¹³³ Aquest procediment és semblant -des de la nostre humil posició- a l'utilitzat per Thurstone i Likert en l'elaboració dels seus índex. Hem intentat, a més, introduir les modificacions oportunes per procurar 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 nostre realitat d'estudi (Rodríguez, 1989).

referència a les característiques estructurals del propi ítem, en el sentit que hi ha ítems que s'adiuen més a un format de pregunta que a un altre, o si més no que nosaltres creiem que resultava més profitós atribuir-li un determinat format (per exemple, aquells ítems que per les seves característiques requereixen d'un format de pregunta en que s'hagi de respondre entre les opcions si/no, en comptes de respondre a partir d'algun tipus d'escala). Esgotada la possibilitat d'utilitzar el primer criteri, degut a que hi ha molts ítems que per les seves característiques resulta, en certa manera, indiferent el format de pregunta que s'utilitzi, el criteri del que es va partir va ser el contingut de l'ítem. Hi ha ítems que pel seu contingut encaixen millor a un determinat format de pregunta. A més en el cas del contingut, també es dona la possibilitat d'agrupar diferents ítems dins de la mateixa pregunta (un exemple d'aquest últim fet és la pregunta vint – veure annex pàgina 24- on dins de la mateixa pregunta s'hi aglutina fins a nou ítems diferents).

- 4- Introducció:** Paral·lelament a l'elaboració dels ítems i del seu format, es va anar elaborant l'apartat que els precediria. En un instrument d'aquestes característiques (*autoinforme*) aquest apartat té molta importància ja que, com podem veure¹³⁴ en l'"Apartat introductori", s'hi recullen informacions vitals per a la correcta resposta de les qüestions. Aquest apartat ha anat evolucionant des de l'inici del disseny fins al que ha estat finalment, degut a que a mesura que s'avançava en la construcció de l'instrument, aquest també anava prenent cos ja que anaven sorgint aspectes que s'hi havia de recollir.
- 5- Validació de l'instrument:** Elaborat ja el primer prototip de l'instrument vàrem creure necessari validar-lo, a fi de que aquest resultés el màxim de rigorós i ens permetés obtenir – de la manera més acurada possible- la informació desitjada. Aquest procés de validació es va dur a terme en dues fases. Una primera fase en la que el vàrem consultar amb diferents professionals del món de l'educació per tal de que ens confirmessin si l'instrument era vàlid per a la seva finalitat o en cas contrari que ens suggerissin els canvis oportuns. Aquests professionals varen ser:

¹³⁴ Annex pàgines 1-4. Tot i que el podeu consultar ara o més endavant quan s'expliqui més acuradament l'"Apartat introductori".

- Tres Psicopedagogs (integrants d'un EAP), pel seu coneixement del professorat de secundària.
- Un Professional d'un centre d'Educació Especial, pel seu coneixement dels aspectes relatius a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat als centres ordinaris.
- Una Professora de la Universitat de Vic pels seus coneixements de metodologia en investigació i per la seva afinitat al tema.

En la segona fase d'aquest procés de validació, el vàrem consultar amb el director del centre, amb la intenció de que ens realitzés suggerències a fi de que l'instrument resultés el màxim de contextualitzat, s'ajustés al professorat que l'havia de respondre, les situacions que es plantejessin no fossin tant ascètiques (Rodríguez, 1989; Garrido 2001) i poder evitar qualsevol tipus d'inconvenient que hi pogués haver.

6- Reajustament: Partint de les suggerències de tots els professionals que havíem consultat, vàrem realitzar les modificacions pertinents. En algun cas vàrem haver de reestructurar alguna pregunta per tal de que resultés més entenedora o que ens permetés extreure més concretament la informació desitjada. En algun altre cas vam reorganitzar alguns ítems a fi de que el format de la pregunta s'ajustés més a la intenció que perseguim, també vàrem haver de modificar alguns aspectes del vocabulari que utilitzàvem en un inici per tal de que fos més entenedor per a les persones que l'havien de respondre (per exemple: en el transcurs dels ítems que conformen aquest instrument es fa referència a alumnes d'E.E. que correspon a l'alumnat de les Unitats d'Educació Especial degut a que així és com són anomenats pel professorat d'aquest centre; ja que, a banda de l'aclariment terminològic que això suposa, Garrido (2001) explica que en la mesura de les actituds del professorat cal especificar explícita i estrictament a quin alumnat van dirigides).

11.2.2 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:

- **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 en explicar a qui respon que:

“Estem realitzant un estudi sobre el procés d'implantació dels agrupaments d'educació especial al vostre centre i pensem que tu ens pots ajudar contestant unes preguntes.”¹³⁵ De manera que la persona que respondrà coneix el motiu pel qual ho fa, conscientiant-lo de que no es tracta d'una avaluació...

“Aquestes preguntes no tindran cap tipus de repercussió.” De manera que la persona que respondrà sap que no hi haurà conseqüències negatives per a ella en funció de la resposta que doni.

“Contestis el que contestis, no hi ha respostes correctes ni respostes incorrectes.” De manera que la persona que respon pot ser conscient de que l'investigador no busca una determinada resposta sinó que pot donar les respostes el màxim de sincerament possible.

“Recorda en tot moment que la resposta d'aquest qüestionari és del tot anònima.”¹³⁶ De manera que la persona que respondrà pot ser conscient del fet que pot respondre amb tota naturalitat perquè ningú sabrà en cap moment quines han estat les seves respostes. És a dir, que 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 provocant, aquest fet, que es donin determinades respostes per donar una certa autoimatge positiva (Rodríguez, 1989).

¹³⁵ Aquest i els que apareixeran a continuació són fragments extrets de l'apartat introductori de l'instrument de mesura de les actituds del professorat vers les pràctiques inclusives – veure annex pàgina 1-.

¹³⁶ Preservar l'anonimat és un dels elements més utilitzats en els diferents índex 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 conté també l'explicació de com s'ha de dur a terme¹³⁷ la resposta de les preguntes en funció del format d'aquestes. A més aquesta explicació es presenta recolzada per diferents exemples gràfics per tal de facilitar-ne la comprensió i que per tant la resposta sigui del tot correcte en el sentit que la persona que respon assenyali 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 algun matis¹³⁸- veure annex pàgines 1, 2 i 16-.
- **Aclariment d'aspectes semàntico-conceptuals:** En aquest apartat s'hi recullen aclariments respecte abreviacions, o conceptes que apareixen al llarg dels diferents ítems i poder així facilitar la seva comprensió i consegüentment la millora de la resposta. A més també s'hi especifica que per a qualsevol dubte que sorgeixi es consulti amb la persona que els ha proporcionat l'instrument – veure annex pàgina 3-.
- **Dades relatives a qui respon:** Aquest no es tracta d'un apartat on es recullin les dades més personals, ja que com he esmentat es tractava d'una resposta anònima de les qüestions, sinó que s'hi recullen les dades al voltant de la situació al centre, el contacte que, qui respon, té o ha tingut amb l'alumnat dels agrupaments d'educació especial...- veure annex pàgina 4-.

11.2.3 Format de les preguntes:

Aquest instrument conté preguntes de diferents tipologies a fi de poder extreure la informació de la manera el més fiable possible i també degut al fet que per les característiques de la informació que es vol extreure es requereix de diferents maneres de preguntar-la. Aquest instrument conté quatre tipologies diferents de preguntes:

¹³⁷ Com s'ha de dur a terme a nivell tècnic no actitudinal.

¹³⁸ Aquests nous *aspectes tècnics de resposta* es presenten al llarg de l'instrument per a la mesura de les actituds perquè, a banda de facilitar la resposta de la persona, si es recollissin a l'inici es podrien oblidar.

- En primer lloc 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 al disseny de l'instrument vàrem fer una adaptació d'aquestes dues tècniques, ja que partim d'un interrogant¹³⁹, 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 bipolars¹⁴⁰ 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 la que 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 a evitar el condicionament visual, el segment es presenta sense cap tipus de numeració. No obstant al dur a terme el buidat de les respostes aquest es divideix en deu parts iguals de manera que es puntuen les respostes de l'u al deu en funció d'on s'ha situat la X –veure annex pàgines 5-15-.
- Aquest instrument recull 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 a donar la resposta cal posar una X damunt de la paraula que defineix la mesura en la que es creu en l'ítem plantejat¹⁴¹ - veure annex pàgines 16-18, 22-24, 28-.
- Recull tres preguntes en les que 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 – veure annex pàgines 19, 20, 27-.

¹³⁹ Aquest és un dels aspectes en el que hem pres com a referent a 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, en el nostre cas, a diferència de les escales de Likert, l'objecte d'actitud sempre es presenta en forma d'interrogant.

¹⁴⁰ És en aquest sentit també, en el 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 hem pogut veure, mantenen algunes diferències. A l'igual que en la tècnica del *diferencial semàntic* presentem conceptes bipolars extrems (Likert per la seva banda en proposava també d'intermitjos). I, pel que fa a l'escala, en aquests procediments es plantejava partir de puntuacions mentre que nosaltres utilitzem un segment...

¹⁴¹ Aquesta tipologia de preguntes ens va resultar interessant, a banda d'altres raons tècniques, per la gran i diferent quantitat d'ítems que ens permetia agrupar.

- Hi ha algunes preguntes que tenen unes característiques més diferenciades que la resta degut a que no tenen la intenció de recollir informació de caràcter actitudinal (per exemple la pregunta número 18 - annex pàgina 22-).
- En el transcurs d'aquest instrument també hi hem inclòs algunes preguntes obertes. Hem utilitzat aquesta tipologia de preguntes perquè en alguns casos ens permet demanar explicacions més concretes al voltant de l'objecte d'actitud que planteja l'ítem, o bé perquè en altres casos permetessin a qui respon donar una informació el màxim de completa sobre el que es demana ja que en un instrument amb caràcter tancat com aquest és molt difícil que es pugui contemplar totes les situacions singulars. Pesem també que aquesta tipologia de preguntes ens pot aportar en alguns casos informació amb un caràcter més qualitatiu, fet que sempre resulta interessant en els processos d'investigació (per exemple les preguntes 21, 22 i 24 –veure annex pàgines 25, 26 i 28 respectivament-).
- Hi ha preguntes en les que s'ofereix diferents opcions referents a l'objecte d'actitud i cal marcar amb una X l'opció escollida (per exemple les preguntes 17 i 22 –veure annex pàgines 21 i 26 respectivament-).

11.2.4 Elements per evitar respostes no desitjables:

Aquest instrument conté diferents elements per intentar evitar respostes no desitjables¹⁴². Un d'aquests elements és el format de presentació. Aquest instrument és presentat en format Din-A5 degut a que la nostre intenció és que només hi hagi una pregunta a cada full i evitar d'aquesta manera que la persona que respon pugui entrar en una dinàmica de respostes monòtones sense plantejar-se què està responent (Peralta, 2003). És també 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 que es demana a l'instrument, ja que en cap moment apareixen ordenats, buscant l'espontaneïtat de les respostes i evitar així les respostes no desitjades (Summers, 1984). També hem introduït algunes preguntes (per exemple la

¹⁴² A més dels ja exposats, amb la mateixa finalitat, en l'*apartat introductori*.

pregunta número 9 –veure annex pàgina 13) on la resposta desfavorable és la que es pot considerar favorable respecte la resta de preguntes de l'instrument que correspon a una altre de les tècniques existents per evitar les respostes indesitjables o si més no detectar les incoherències produïdes pel fet d'entrar en la monotonia de respostes (Summers, 1984). Per tal de detectar incoherències, també hem utilitzat un altre procediment paral·lel que és la introducció de la mateixa pregunta en diferents moments. D'aquesta manera es pot observar si la persona que respon expressa una actitud coherent i no es contradiu.

11.2.5 Continguts.

Per dur a terme l'estimació de les actituds del professorat vers les pràctiques inclusives, aquest instrument conté ítems¹⁴³ pertanyents a diferents blocs de contingut rellevants per a l'estudi d'aquestes actituds.

Aquests continguts són:

Taula 1

Nom del bloc de continguts	Aspectes recollits dins d'aquest bloc
Autoeficàcia percebuda	Es tracta d'aquells ítems que fan referència a l'eficàcia percebuda, per part del professorat que respon, respecte els 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; Sanz, 1995; Parrilla, 1992; Porras, 1998; Puigdemívol, 1995; Vlachou, 1999).
Sensibilitat vers la inclusió	Es tracta d'aquells ítems que fan referència a la creença d'importància o afectació del professorat que respon vers la inclusió de

¹⁴³ Entendré per ítem, en el transcurs d'aquesta exposició, com a aquell element de la pregunta que formula un interrogant, de manera que podem trobar preguntes amb un sol ítem o preguntes amb diferents ítems.

	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 d'aquells ítems que fan referència a aquells aspectes (com poden ser por, 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 vers aquest procés (Bandura, 1982, 1987; Barrueco et.al. 1991; Garrido, 2001; Idol 1998; Sanz, 1995; Parrilla, 1992; Porras, 1998; Puigdemívol, 1995; Vlachou, 1999).
Predisposició vers la inclusió	Es tracta d'aquells ítems que fan referència a les actituds directes vers algunes pràctiques inclusives concretes (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Sanz, 1995; Parrilla, 1992; Porras, 1998)
Qüestions tecnico-pràctiques	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, 2001; Idol, 1998; Marchesi et.al., 1991; Sanz, 1995; Parrilla, 1992; Porras, 1998; Vlachou, 1999)
Cursos de formació	Aquest bloc de preguntes és només per al professorat que ha realitzat els cursos de formació i recull ítems referents a la finalitat per la qual els han realitzat.

11.3 Fases de la recollida de dades:

El procés de recollida de dades l'he realitzat en tres moments diferents. Dos d'aquests moments, els de mesura de les actituds, han estat puntuals i un tercer, el d'observació de les pràctiques inclusives, ha estat un període.

Fase 1: la fase u correspon a la primera vegada que vaig recollir, mitjançant l'instrument dissenyat les actituds del professorat que integra el claustre d'aquest IES. Aquest procés va ser dut a terme puntualment ja que es va tractar de realitzar la passació de l'instrument a tot el professorat. Aquesta passació va tenir lloc a la biblioteca del centre perquè es tractava de l'espai que permetia reunir a tot el professorat a la vegada i amb les condicions necessàries¹⁴⁴ per poder respondre les preguntes de l'instrument. El moment¹⁴⁵ en el que es podia dur a terme aquesta passació va haver de ser concretat prèviament amb el director, ja que no resulta fàcil poder reunir tot el professorat a la mateixa hora en un mateix lloc. Abans de començar la resposta de les preguntes de l'instrument, vaig presentar-me personalment, vaig explicar la intenció de l'instrument, la no repercussió de les respostes, el funcionament de les preguntes,... mentre el professorat completava les preguntes vaig romandre a la sala per si succeïa algun dubte. La duració de la passació va ser de al voltant d'uns vint minuts.

Fase 2: la fase dos correspon a la recollida de les pràctiques inclusives que s'han dut a terme en aquest centre. Aquest procés va ser dut a terme durant el període que va des de la fase u fins a la fase tres. Aquesta recollida de dades ha estat duta a terme a través d'observacions directes no participants de la realitat i a través d'entrevistes semiestructurades (Rodríguez, Gil, García, 1996). Pel que fa a les observacions s'han dut a terme sempre que s'ha pogut anar al centre i en la mesura de la possibilitat d'accedir a la pràctica inclusiva. L'observació de pràctiques inclusives s'ha realitzat assistint al centre un total

¹⁴⁴ Smith i Mackie (1997) expliquen que les condicions necessàries per a una correcta expressió de les actituds es per escrit i en privat. La biblioteca en aquest cas permetia completar l'instrument per escrit i a més fer-ho amb cert aïllament de la resta de professorat i de la persona que recollia les actituds en aquest cas jo.

¹⁴⁵ 21-01-2004

d'onze dies¹⁴⁶; no obstant cal destacar que algunes de les pràctiques inclusives dutes a terme no han pogut ser observades, ja hagi estat per indisponibilitat meva o del centre. Les observacions s'han dut a terme sempre des del propi espai on es realitzava l'activitat que es pretenia recollir, intentant en tot moment mantenir la màxima discreció.

Referent a les entrevistes, s'han dut a terme, o bé per tal de completar la informació de les observacions, o bé per a poder recollir algunes de les pràctiques que no ha estat possible observar en directe. Totes aquestes entrevistes s'han dut a terme en moments puntuals en espais reservats amb la persona que havia de respondre.

Fase 3: la fase tres correspon al segon moment en el que es recullen les actituds del professorat. El moment en el que es duu a terme aquesta fase és el 29-06-2004, és a dir cinc mesos i vuit dies després de la primera. Les característiques d'aquesta tercera fase són molt semblants a les de la primera, amb la particularitat de que en aquesta segona passació vaig percebre un ambient una mica més distes, segurament per la meva ja menys angoixant presència.

12. Resultats:

12.1 Resultats obtinguts a través de l'instrument de mesura de les actituds a la Fase 1 i la Fase 3:

Els resultats obtinguts a través de les dues passacions d'aquest instrument han estat diversos. Prèviament però, destaquem que degut a la singularitat de la mesura de les actituds i el format de l'instrument, pensem que el més important de les respostes no són estrictament les puntuacions en si mateixes sinó també les direccions tendencials que aquestes defineixen.

Considerant les respostes de les dues passacions de manera global podem dir que hem detectat un cert increment de les actituds del professorat de l'IES Dolors Mallafre i Ros en direcció a la favorabilitat vers la inclusió de l'alumnat

¹⁴⁶ Majoritàriament, els dies en els quals estava previst que es realitzés alguna pràctica d'aquesta índole.

amb algun tipus de retard en el seu desenvolupament dins les aules ordinàries. Aquest fet no és excloent respecte una altra de les realitats que ofereixen els resultats, i és que tot i que hi ha una certa tendència a la resposta positiva respecte la inclusió en la majoria de les preguntes, s'han donat alguns casos on la tendència a variar ha estat nul·la¹⁴⁷, i alguns altres casos en els que la variació ha tingut lloc en la direcció oposada a l'esmentada fins al moment. Aquesta situació en tants per cent correspondria al panorama següent: 60%¹⁴⁸ de les preguntes en les quals la tendència de resposta ha estat positiva vers les pràctiques inclusives; és a dir, que les puntuacions de la segona passació han estat més favorables respecte les pràctiques inclusives que les de la primera. Cal tenir present que aquest fet únicament ens indica la tendència a la favorabilitat sense implicar necessàriament que les puntuacions estiguin situades totalment al pol positiu¹⁴⁹.

Hi ha un 12% de les preguntes en les que tot i que casualment la majoria de les puntuacions estan situades en el pol positiu, la tendència de resposta ha estat nul·la, és a dir que la diferència entre els resultats de la primera i la segona passació és pràcticament inexistent. Hem d'entendre però, que tot i que la tendència hagi estat nul·la, en qualsevol de les dues direccions, d'una passació a l'altre, aquest fet no exclou que aquestes preguntes tenen respostes considerades favorables vers les pràctiques inclusives.

Les respostes en les quals la variació ha estat en sentit negatiu, és a dir desfavorable vers les pràctiques inclusives, corresponen al 11%.

Cal recordar que hi ha un 17% de les respostes que, tot i que ens indiquin una certa tendència, corresponen a aquelles preguntes el contingut de les quals fa referència a aspectes més descriptius des d'un punt de vista tècnic que posicionals des de l'òptica actitudinal.

¹⁴⁷ Cal matisar que en aquest moment estem fent referència a tendències i no a resultats concrets, de manera que hi ha casos en els que les respostes de les dues passacions no indiquen una direcció ben definida –nul·la-, tot i que les puntuacions es poden situar en un dels dos pols.

¹⁴⁸ Cal remarcar que per a referir-nos a aquests tants per cent hem partit només d'aquelles preguntes que suposen un posicionament actitudinal definit respecte les pràctiques inclusives, deixant de banda aquelles altres preguntes amb un caràcter més descriptiu, referents a aspectes més estrictament professionals...

¹⁴⁹ Entenent com a pol positiu aquell que ens indica la favorabilitat de la resposta respecte les pràctiques inclusives i no el que està formulat de manera positiva, ja que en determinades preguntes les respostes formulades en negatiu són les que indiquen favorabilitat vers les pràctiques inclusives.

A través d'aquest instrument hem aconseguit extreure dades que són representatives en el marc del nostre estudi i que ens són funcionals per a la descripció de la realitat d'aquest IES. Per tal de que els resultats que es presenten a continuació conformin una radiografia d'aquest centre, es presentaran agrupats per continguts¹⁵⁰.

Una matisació prèvia a l'exposició dels resultats, respon al fet que a continuació es presentaran, al voltant de les preguntes corresponents, els resultats extrets de la primera passació i de la segona. A les *Taules* s'hi recull en primer lloc la pregunta a la que fan referència els resultats. Sota la pregunta es presenten en línia horitzontal les dades referents a cadascuna de les passacions (1era i 2ona).

Els resultats corresponents al bloc de continguts referent a ***l'autoeficàcia percebuda***:

Taula 2

Pregunta 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?

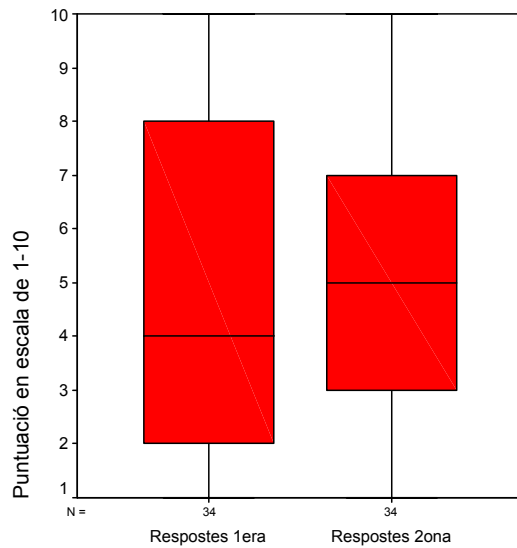
	N	Mínim	Màxim	Mitjana
Puntuació en escala de 1-10 (1era)	34	1	10	4,65
Puntuació en escala de 1-10 (2ona)	34	1	10	5,15
N vàlid	34			

Les respostes en escala de l'1 al 10 (donant-se en aquesta pregunta casos on la resposta mínima és 1 i la màxima 10), essent n=34 els subjectes que responen, han donat lloc a una mitjana de 4'65. La mitjana resultant de la segona passació, essent també n=34, correspon a 5'15.

¹⁵⁰ A fi de que com en una radiografia allò que forma part d'un mateix element es vegi agrupat. Com hem explicat en l'apartat de *l'Instrument de mesura de les actituds* el fet de presentar els continguts desordenats només s'ha realitzat amb l'objectiu de que el subjecte no entri en la monotonia de resposta, però un cop obtinguts els resultats, el fet de presentar els continguts ordenats és molt més visual.

Figura 1

% de professorat que contribuiria a la creació d'aquest model d'escola.



Com podem observar en el diagrama de caixa, en la primera passació el 50% de les persones es situen per sobre del 4, mentre que en la segona passació aquest 50% es situa per sobre del 5 tendint així a creure's més capaces de contribuir a la creació d'un model d'escola que atengui les Necessitat Educatives Especials. No obstant, mentre que el 25% de les persones que es mostra més favorable a l'interrogant plantejat, en la primera passació es situava entre el 8 i el 10, en la segona passació ho fan entre el 7 i el 10. Ara bé, també cal remarca que en la primera passació hi havia un 25% de les persones que es situava entre 1 i 2 i a la segona passació aquest 25% passa a puntuar entre 1 i 3.

Taula 3

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

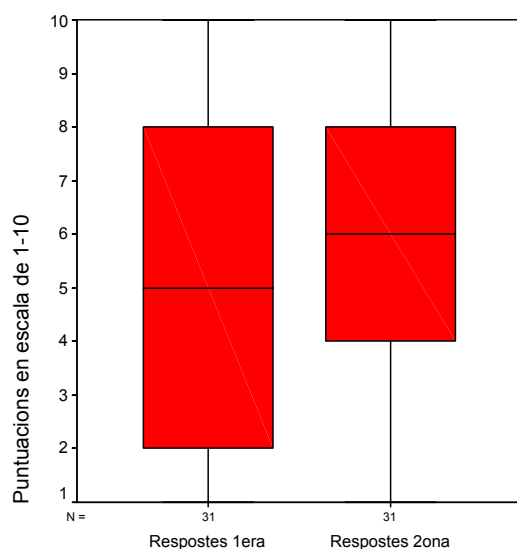
	N	Mínim	Màxim	Mitjana
Puntuació en escala de 1-10 (1era)	33	1	10	4,97
Puntuació en escala de 1-10 (2ona)	32	1	10	5,91
N vàlid	31			

Cal tenir present que tant en la primera passació com en la segona hi ha casos perduts. El número vàlid per a l'anàlisi de les respostes n=31 que correspon al 91'2% de les persones que van respondre.

Les respostes en escala de l'1 al 10 (donant-se en aquesta pregunta casos on la resposta mínima és 1 i la màxima 10), essent n=33 les persones que han respost en la primera passació, han donat lloc a una mitjana de 4'97. En la segona passació, essent n=32, la mitjana té un valor de 5'91. És a dir, els subjectes se senten més capaços d'incloure un alumne d'E.E a la seva aula, sempre i quant coneguin els procediments o tècniques exposats a la pregunta quatre i tinguin els suports necessaris.

Figura 2

% de professorat que es sentiria més capaç.



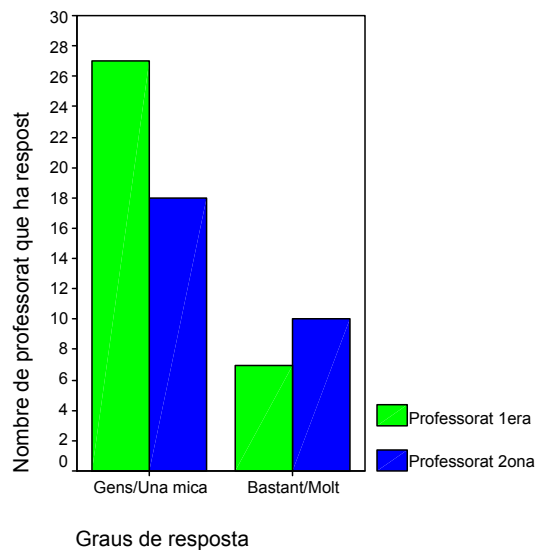
Com ens grafica el diagrama de caixa veiem que en la primera passació el 50% de les persones que van respondre estan situades per sobre de 5. En la

segona passació podem veure que hi ha un increment ja que el 50% es situa per sobre de 6. Un altre dels aspectes destacables que ens aporta aquesta gràfica correspon al fet que en la primera passació el 25% de les persones que es situen en les puntuacions més baixes ho fan entre 1 i 2 mentre que en la segona passació aquest mateix 25% ha variat situant-se entre 1 i 4. Un grup de puntuacions destacable, tot i que no han sofert cap tipus de variació de la primera passació a la segona, són les aportades per les persones més favorables a la pregunta plantejada ja que com podem veure al diagrama hi ha un 25% de les persones que puntuen entre 8 i 10.

Referent a la pregunta número 4¹⁵¹ -**Fins a quin punt creus que ets capaç d'utilitzar a l'aula els procediments o tècniques següents?** **A:** Aprenentatge cooperatiu. **B:** Ensenyament multinivell: unitats de programació adequades a les necessitats educatives de cada alumne. **C:** Company tutor (treball per parelles). **D:** Altres estratègies d'atenció a la diversitat que coneguis- que també correspon a aquest bloc de contingut, hi ha hagut força variabilitat en la resposta, donant-se casos on es mantenen les puntuacions de la primera passació a la segona, com per exemple la pregunta 4b on la mitjana de les dues respostes es manté a 4,79. Hi ha casos on la direcció de resposta ens indica que les persones que van respondre es perceben menys capaces d'utilitzar un determinat procediment, com és el cas de la pregunta 4c en que la mitjana passa de ser de 5,91 a 5,68. Finalment també es donen casos on la direcció ens indica més percepció de capacitat com succeeix a les preguntes 4a i 4d passant les mitjanes de 4,62 a 5,03 i de 5,26 a 5,56 respectivament. Cal destacar però, que tot i tractar-se de variacions, d'una passació a l'altre, nul·la en un cas, en direcció al pol negatiu en un altre i en direcció al pol positiu en els dos casos restants, es tracten totes de puntuacions força altes, respecte la percepció de capacitat en utilitzar aquests procediments, ja que oscil·len entre el 4,79 i el 5,91.

¹⁵¹ Que es tracta de la pregunta anterior a la que fa referència la pregunta 5

Pregunta 20.1: Incloure un alumne d'E.E. a la teva aula...en quina mesura creus que és possible?



Prèviament cal destacar que en tota la pregunta 20 hi ha hagut un grau d'omissió important que pot jugar un paper determinant en els resultats. Mentre que en la primera passació el grau d'omissió és d'un 5'8%, en la segona, l'omissió augmenta fins al 17'6%. Cal remarcar que aquest grau d'omissió és present a les gràfiques però no en els tants per cent de resposta, en el sentit que a les gràfiques hi surten representades totes les persones que han respost (no essent el cas de les que no han respost) i en canvi els tants per cent són calculats a partir de l'"n" vàlida.

Com podem observar a la figura, hi ha hagut una considerable davallada, de la primera passació a la segona, de les persones que pensen que és *Gens/Una mica* possible incloure un alumne d'E.E a la seva aula. Els tants per cent d'aquestes puntuacions corresponen al 79'4% en la primera passació i el 64'2% a la segona. En canvi pel que fa a les puntuacions *Bastant/Molt* hi ha hagut un increment de la primera passació a la segona passant d'un 20'6% a la primera passació fins un 35'8% a la segona.

¹⁵² En aquesta figura, com en d'altres diagrames de barres en el transcurs d'aquest apartat, les puntuacions apareixen agrupades per tal de facilitar la visualització de la tendència dels resultats.

Un altre resultat que, tot i no haver sofert cap modificació de la primera passació a la segona, creiem que cal destacar correspon a la pregunta 23 –**Si apareixen problemes al teu IES per la presència d'alumnes d'E.E., creus que és possible reorientar la situació amb noves actuacions?**- ja que tant en la primera passació com en la segona el 90,9% de les persones manifesten que sí creuen que és possible reorientar la situació amb noves actuacions en cas de que apareguin problemes a l'IES per la presència de l'alumnat d'E.E.

Els resultats corresponents al bloc de continguts referent a la **Sensibilitat vers la inclusió** són:

Taula 4

Pregunta 3: En quina mesura creus que és important, per a la nostre societat, que es duguin a terme pràctiques inclusives?

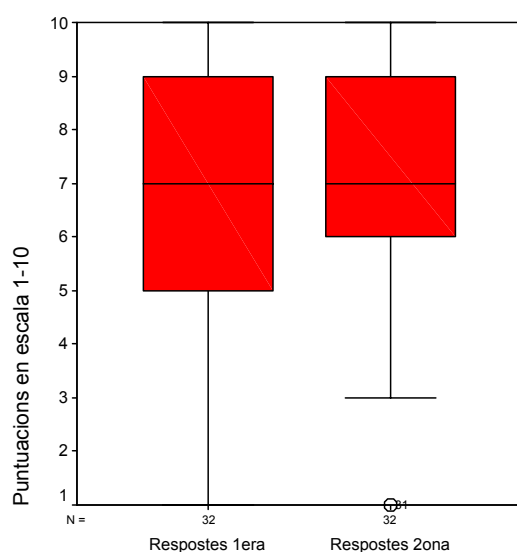
	N	Mínim	Màxim	Mitjana
Puntuació en escala de 1-10 (1era)	32	1	10	6,56
Puntuació en escala de 1-10 (2ona)	34	1	10	6,68
N vàlid	32			

Cal tenir present que tan en la primera passació com en la segona hi ha casos perduts. El número vàlid per a l'anàlisi de les respostes n=32 que correspon al 94'1% de les persones que van respondre.

Les respostes en escala de l'1 al 10 (donant-se en aquesta pregunta casos on la resposta mínima és 1 i la màxima 10), essent n= 32 els subjectes vàlids per a l'anàlisi, han donat lloc a una mitjana de 6'56 en la primera passació. La mitjana obtinguda en la segona passació correspon a 6'68.

Figura 4

% de professorat que creu en la importància social de les pràctiques inclusives



Com podem veure en aquest diagrama de caixa, tant en la primera passació com en la segona el 50% de les persones es situa per sobre del 7 respecte la creença d'importància per a la nostre societat del fet que es portin a terme pràctiques inclusives a les escoles. Respecte el 25% de les persones que es mostren més en desacord amb l'interrogant plantejat podem veure com a la primera passació puntuen entre 1 i 5. Aquest col·lectiu mostra una evolució important en la tendència a la favorabilitat ja que en la segona passació puntuen entre 3 i 6 donant-se algun cas considerat excepcional que puntua 1. Cal remarca que tan a la primera passació com a la segona hi ha una 25% de persones que es mostren molt en acord respecte el fet de la importància de les pràctiques inclusives puntuant totes elles entre 9 i 10.

Taula 5

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

	N	Mínim	Máxim	Mitjana
Puntuació en escala de 1-10	33	1	10	5,55
Puntuació en escala de 1-10	34	1	9	5,59
N válido (según lista)	33			

Les respostes en escala de l'1 al 10 (donant-se en aquesta pregunta casos on la resposta mínima és 1 i la màxima 10), essent n=33 els subjectes que responen, han donat lloc a una mitjana de 5,55 a la primera passació. Referent a la mitjana de la segona passació (donant-se en aquesta pregunta casos on la resposta mínima és 1 i la màxima 9 i essent n=34) té un valor de 5'59. És a dir que les persones es manifesten més afectades per tot allò que veuen relacionat amb pràctiques d'inclusió/segregació.

Cal destacar en aquesta pregunta que el 50% de les persones que han respost es situen per sobre del 5 tant en la primera passació com en la segona donant lloc a les mitjanes esmentades. Per tant, cal tenir present que tot i no tractar-se d'una variació molt important de la primera passació a la segona, les persones que responen es manifesten afectades per tot allò que veuen relacionat amb les pràctiques d'inclusió/segregació.

Els resultats corresponents al bloc de continguts referent a **Predisposició vers la inclusió** són:

Taula 6

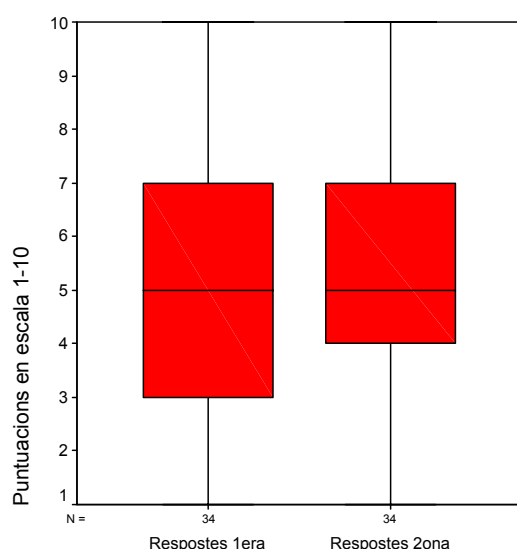
Pregunta 2: Creus que es poden modificar positivament les actituds del professorat vers els alumnes d'E.E a mesura que s'hi va entrant amb contacte i es coneix la seva realitat?

	N	Mínim	Màxim	Mitjana
Puntuació en escala de 1-10 (1era)	34	1	10	5,21
Puntuació en escala de 1-10 (2ona)	34	1	10	5,32
N vàlid	34			

Les respostes en escala de l'1 al 10 (donant-se en aquesta pregunta casos on la resposta mínima és 1 i la màxima 10), essent n=34 els subjectes que responen, han donat lloc a una mitjana de 5'21. Com podem veure a la taula la diferència que s'estableix entre el valor de la mitjana de la primera passació i el de la segona, essent aquest 5'32, és quasi nul.

Figura 5

% de professorat que creu que es poden modificar les actituds a través del contacte i el coneixement d'aquesta realitat.



Com ens explicita gràficament el diagrama de caixa podem veure que tant en la primera passació com en la segona el 50% de les persones es posicionen per

sobre del 5 respecte la pregunta. A més aquest gràfic ens exposa com, mentre que en la primera passació de l'instrument el 25% de les persones que es mostren més en desacord amb l'interrogant plantejat es concentren en les puntuacions de 1 fins a 3, en la segona passació, aquest mateix sector ho fa en les puntuacions de 1 fins a 4, de manera que podem veure que hi ha un increment en la creença que a mesura que s'entra en contacte i es coneix la realitat dels alumnes d'E.E pot variar positivament l'actitud. Així doncs el petit increment que té lloc en la puntuació de la mitjana, respon a aquesta mínima amplitud que té lloc en les puntuacions inferiors. Cal visualitzar també que, tot i no haver-hi variació, en cap dels dos sentits, de la primera passació a la segona, hi ha un 25% de les persones que han respost entre el 7 i 10.

Taula 7

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

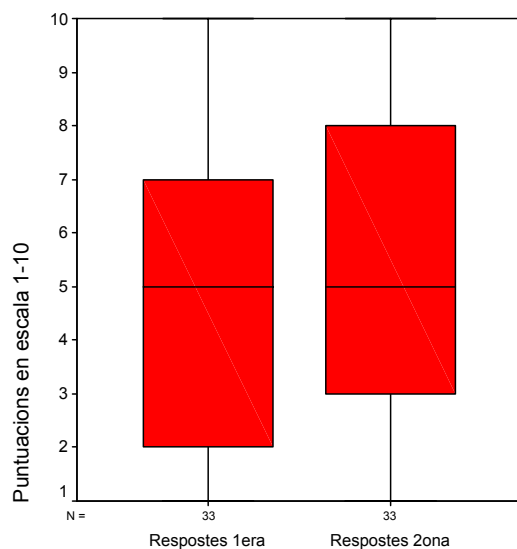
	N	Mínim	Màxim	Mitjana
Puntuació en escala de 1-10 (1era)	33	1	10	4,61
Puntuació en escala de 1-10 (2ona)	34	1	10	5,53
N vàlid	33			

Cal tenir present que en la primera passació hi ha casos perduts. El número vàlid per a l'anàlisi de les respostes és n=33 que correspon al 97'1% de les persones que van respondre.

Les respostes en escala de l'1 al 10 (donant-se en aquesta pregunta casos on la resposta mínima és 1 i la màxima 10), essent n=33 les persones que han respost en la primera passació, han donat lloc a una mitjana de 4'61. En la segona passació, essent n=34, la mitjana té un valor de 5'53. De manera que aquest increment de la mitjana de les puntuacions ens mostra una tendència cap a la favorabilitat, de les persones que responen, per a aprendre estratègies, programes educatius... que els permetin dur a terme pràctiques inclusives.

Figura 6

% de professorat que es formaria per dur a terme pràctiques inclusives



Com ens indica el centil d'aquest diagrama de caixa, tant en la primera passació com en la segona el 50% de les persones que responen es situen per sobre de 5. A més com podem observar, hi ha una progressió corresponent a un punt de la caixa, que esdevé simètrica, en direcció al 10; de manera que tots els tants per cent de resposta també queden desplaçats; és a dir, mentre que en la primera passació el 25% de les persones amb puntuacions més baixes es situaven entre 1 i 2 en la segona ho fan entre 1 i 3. Pel que fa al 50% de les persones que duen a terme les puntuacions intermitges, en la primera passació puntuaven entre 2 i 7 mentre que en la segona es mouen en valors d'entre 3 i 8, de manera que el 25% de les persones restants, puntuaven en la primera passació entre 7 i 10 i en la segona ho feien entre 8 i 10.

Taula 8

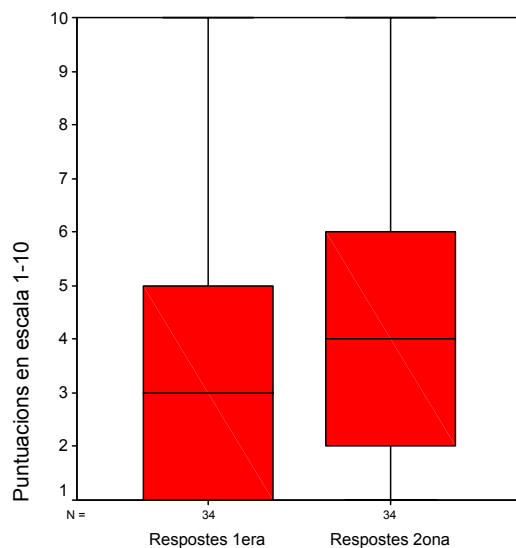
Pregunta 7: En quina mesura t'agradaria participar en un procés col·lectiu amb mestres, pares, alumnes, associacions, per impulsar una experiència educativa el més inclusiva possible?

	N	Mínim	Màxim	Mitjana
Puntuació en escala de 1-10 (1era)	34	1	10	3,74
Puntuació en escala de 1-10 (2ona)	34	1	10	4,29
N vàlid	34			

Les respostes en escala de l'1 al 10 (donant-se en aquesta pregunta casos on la resposta mínima és 1 i la màxima 10), essent n=34 els subjectes que responen, han donat lloc a una mitjana de 3'74 a la primera passació. La mitjana obtinguda a partir de les puntuacions de la segona passació té un valor de 4'29. És a dir, que les persones es manifesten més favorables respecte el fet de participar en un procés col·lectiu amb mestres, pares, alumnes, associacions, per impulsar una experiència educativa el més inclusiva possible.

Figura 7

% de professorat al que li agradaria participar d'una experiència inclusiva

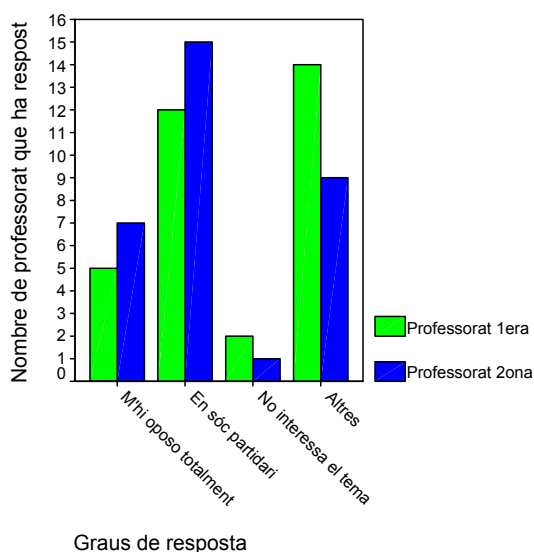


Com podem veure en aquesta figura hi ha una certa tendència a la favorabilitat de la primera passació a la segona. Mentre que a la primera el 50% de les persones es situa per sobre del 3, en la segona ho fan per sobre del 4. A més,

com podem observar, hi ha una progressió corresponent a un punt de la caixa, que esdevé simètrica, en direcció al 10; de manera que tots els tants per cent de resposta també queden desplaçats.

Figura 8

Pregunta 17: Quina posició adoptes davant la inclusió d'alumnes d'E.E?



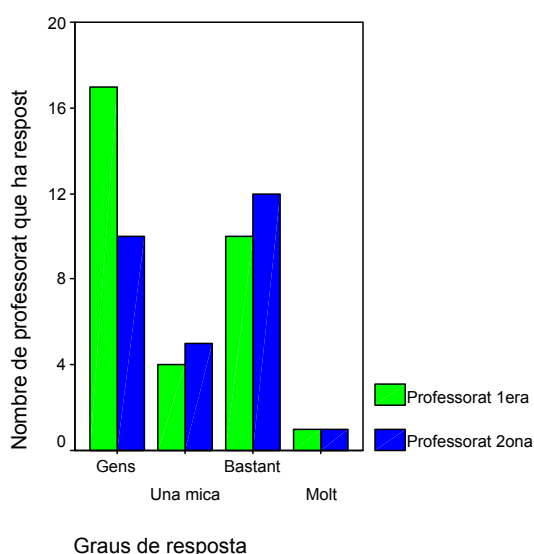
Com es pot observar a la figura, aquesta pregunta ofereix quatre opcions de resposta. Tres que estableixen un posicionament marcat i una altre que permet el matís personal. En la segona passació hi ha més tendència a utilitzar les respostes donades que de l'opció *Altres* ja que hi ha una davallada d'aquesta d'un 42'4% fins un 28'2%. Pel que fa a les respostes establertes han succeït diferents moviments. En l'opció *No m'interessa el tema*, referint-se al fet de la posició que s'adopta davant la inclusió, es passa d'un 6'1% en la primera passació a un 3'2% a la segona. Referent a les opcions *M'hi oposo totalment* i *En sóc partidari* es produeix, simultàniament un increment de la primera passació a la segona. Aquest fet s'explica pels moviments que han tingut lloc a les altres dues opcions. Pel que fa a l'opció *M'hi oposo totalment* es passa d'un 15'2% a un 21'8% i a l'opció *En sóc partidari* l'increment va d'un 36'3% fins al 46'8%.

Cal notar que tot i que en aquestes dues darreres opcions esmentades hi ha un increment de les puntuacions, l'opció *En sóc partidari*, respecte la posició que el professorat adopta davant la inclusió d'alumnes d'E.E, és molt superior a l'opció *M'hi oposo totalment* ja que la primera suposa un 46'6% de la població i la segona un 21'8%.

Pel que fa a la resposta *Altres*, com sembla lògic pels resultats que s'han vist fins al moment al llarg les diferents preguntes hi ha alguna resposta amb tendència clarament negativa, respostes amb tendència neutre, tot i que el volum més important de respostes correspon a les favorables; tot i que amb matisos com "en funció del grau de deficiència", "només a temps parcial", i sobre tot es matisa que hauria de ser "amb les condicions i els recursos necessaris"¹⁵³.

Figura 9

Pregunta 20.8: Incloure un alumne d'E.E. a la teva aula...pot fer variar la teva actitud positivament vers aquests alumnes?



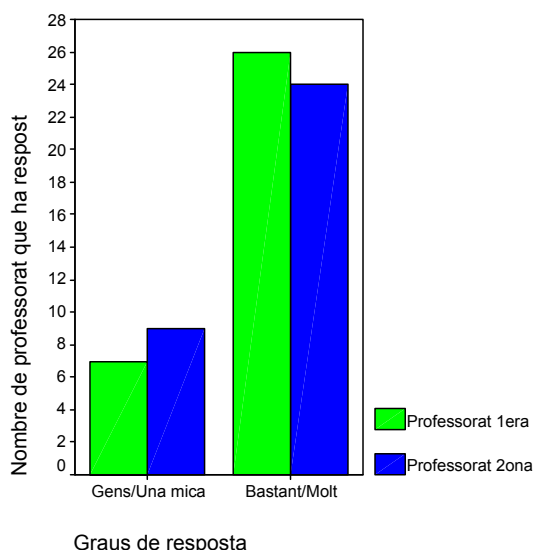
Cal recordar que en tota la pregunta 20 hi ha hagut un grau d'omissió important que pot jugar un paper determinant en els tants per cent de resultat.

¹⁵³ Fragments extrets de les respostes donades en l'instrument per a la mesura de les actituds aplicat al claustre de l'IES Dolors Mallafre i Ros. Cal tenir present també que la tònica d'aquests fragments es manté de la primera passació a la segona.

Com podem observar al gràfic de barres, en la primera passació les persones que responen *Gens* al fet de si incloure un alumne a la seva aula pot fer variar positivament les seves actituds són el 50% mentre que en la segona passació aquesta resposta efectua una davallada important fins al 29'4%, augmentant així les respostes *Una mica* i *Bastant* que passen del 11'7% a un 14'7% i d'un 29'4% a un 35'2% respectivament. Pel que fa la resposta *Molt* és manté en un 2'9%.

Figura 10

Pregunta 19.3: Creus que la inclusió d'alumnes d'E.E. en centres/aules ordinàries...ha estat imposat?



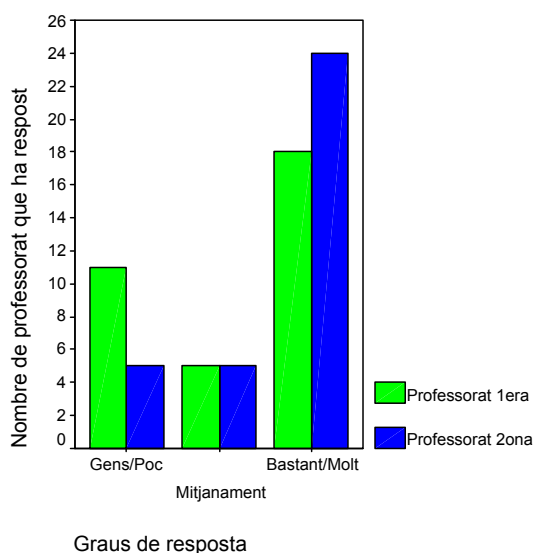
Cal tenir present que en la primera passació hi ha casos perduts. El número vàlid per a l'anàlisi de les respostes és n=33 que correspon al 97'1% de les persones que responen.

Respecte el fet de si la inclusió d'alumnes d'E.E en centres i aules ordinàries ha estat imposat, hi ha hagut una davallada de les persones que creuen que *Bastant/Molt* ja que en la primera passació eren el 78'8% les persones que es van decantar per aquesta opció i en la segona passació són el 72'8%. Aquest fet provoca que en les puntuacions més favorables a l'interrogant plantejat, *Gens/Una mica*, hi hagi un increment passant d'un 21'2% a un 27'2%.

Els resultats corresponents al bloc de continguts referent als **Efectes de la inclusió** són:

Figura 11

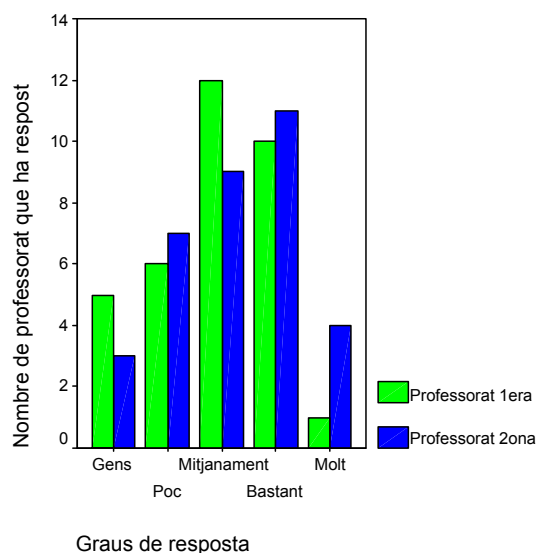
Pregunta 12: Creus que els alumnes d'E.E. obtenen efectes positius (com poden ser millor socialització, millor rendiment, estímuls positius, adaptació a un seguit de normes...) si tenen de companys alumnes de l'aula ordinària?



S'estableix una diferència força notable entre les puntuacions de la primera passació i les de la segona. Aquestes diferències es poden veure representades a la figura¹⁵⁴ si observem l'evolució de les diferents puntuacions. Pel que fa a les puntuacions *Gens/Poc* podem veure com han sofert una evolució en direcció a la favorabilitat, passant d'un 32'3% en la primera passació a un 14'7% a la segona. La puntuació *Mitjanament* és l'única que es manté de la primera passació respecte la segona en un 14'7% de les persones que van respondre. Referent a les puntuacions *Bastant/Molt* hi ha hagut també evolució sobre el fet de creure que els alumnes d'E.E obtenen efectes positius pel fet de tenir de companys alumnat de les aules ordinàries passant del 53% en la primera passació al 70'6% a la segona.

¹⁵⁴ En aquesta figura algunes de les puntuacions apareixen agrupades per tal de facilitar la visualització de la tendència dels resultats.

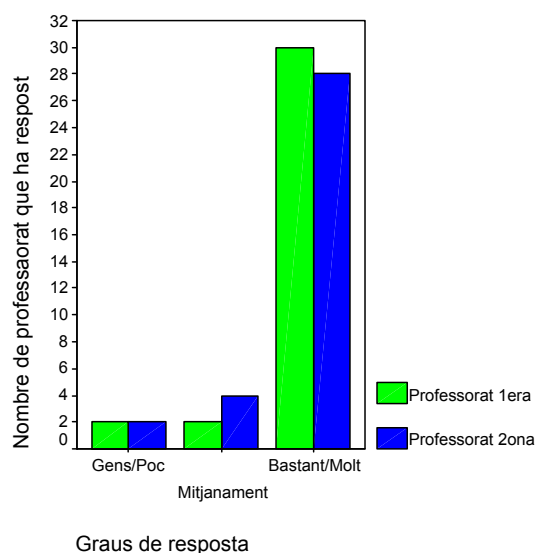
Pregunta 13: Creus que els alumnes de les aules ordinàries obtenen efectes positius (com poden ser millor socialització, millor rendiment, estímuls positius, adaptació a un seguit de normes...) si tenen de companys alumnes d'E.E?



A aquesta pregunta podem veure com hi ha hagut certa mobilitat entre les puntuacions de la primera passació i les de la segona.

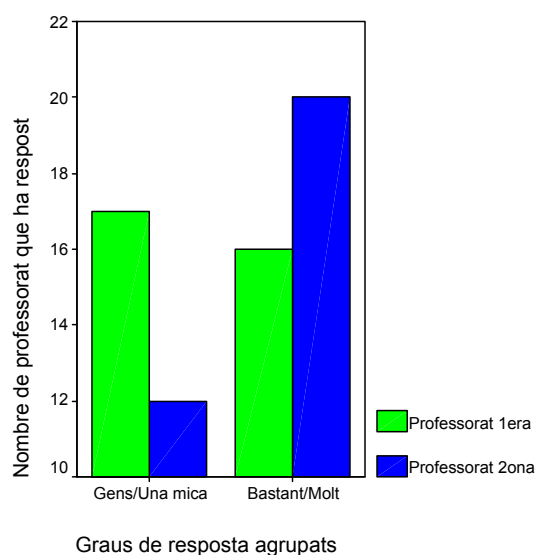
Com podem observar al gràfic de barres, en la primera passació les persones que responen *Gens* a la pregunta són el 14'7% mentre que en la segona passació aquesta resposta disminueix fins al 8'8%, augmentant així la resposta *Poc*, entre d'altres, que passa 17'6% a un 20'5%. Una altre de les puntuacions que sofreix una disminució notable és la *Mitjanament*, donant lloc a un increment considerable de les puntuacions *Bastant* i sobre tot la *Molt* que passen 29'4% a un 32'3% i d'un 2'9% a un 11'7% respectivament. És a dir que hi ha un increment notable de persones que creuen en els efectes positius que comporta per l'alumnat de les aules ordinàries el fet de tenir de companys alumnat d'E.E.

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



En les respostes d'aquesta pregunta també es marca una tendència vers la possibilitat de que els alumnes d'E.E puguin participar, amb els suports necessaris, d'entorns comuns. Les puntuacions *Bastant/Molt* realitzen una davallada de la primera passació a la segona passant del 88% al 82%. Aquesta davallada provoca un increment a la puntuació *Mitjanament* que passa del 6% al 12% de les persones que van respondre. Les puntuacions *Gens/Poc* es mantenen al 6%. Tot i aquesta certa tendència, es manté notablement la creença de la necessitat, per als alumnes d'E.E, d'entorns educatius, metodologies i materials alternatius que no se'ls pot oferir a l'aula ordinària.

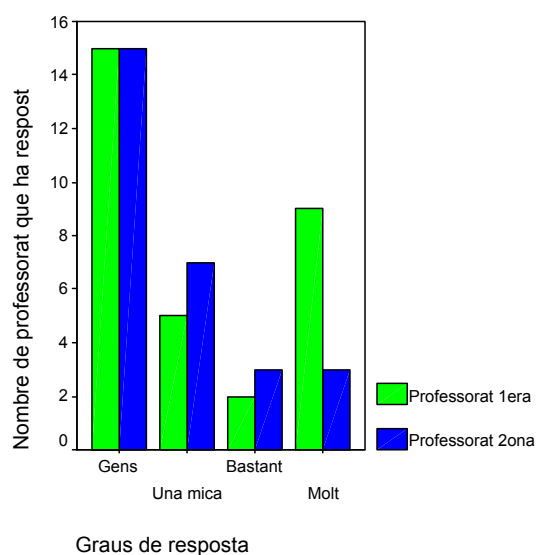
Pregunta 19.2: Creus que la inclusió d'alumnes d'E.E. en centres/aules ordinàries...afavoreix més el seu grau de socialització?



Cal tenir present que tan en la primera passació com a la segona hi ha casos perduts. El número vàlid per a l'anàlisi de les respostes és $n=31$ que correspon al 91'2% de les persones que van respondre.

Com podem veure, hi ha hagut moviments destacables de la primera passació a la segona ja que en un primer moment les persones que es decanten per les opcions *Gens* i *Una mica*, respecte l'interrogant plantejat, corresponen a un 51'5% i en canvi en un segon moment són el 37'5% provocant, aquest fet, un increment en les opcions *Bastant* i *Molt* que passen d'un 48'5% al 62'5%. És a dir, que es marca una tendència vers la creença que l'escolarització en centres ordinàries de l'alumnat d'E.E afavoreix el seu grau de socialització.

Pregunta 20.4: Incloure un alumne d'E.E. a la teva aula...pot perjudicar el seu aprenentatge?



Cal tenir present que en aquesta pregunta, tant a la primera passació com a la segona, hi hagut molts casos perduts essent el número vàlid per a l'anàlisi $n=25$ que correspon a un 73'5% de les persones que van respondre.

Tant a la primera passació com a la segona, són el 48% les persones que pensen que incloure un alumne a la seva aula no perjudica *Gens* el seu aprenentatge. No obstant, en la resta de puntuacions si hi ha hagut moviments en les puntuacions i que també cal considerar. Referent a la puntuació *Molt* van ser el 25% de les persones les que es van decantar per aquesta puntuació en la primera passació. En la segona passació en canvi, varen ser el 12% les persones que creuen que incloure un alumne a la seva aula pot perjudicar *Molt* el seu aprenentatge. La davallada d'aquesta puntuació es veu reflectida a les puntuacions *Una mica* i *Bastant* que passen del 19% al 23% i del 8% al 12% respectivament.

Una altre pregunta amb un caràcter molt semblant a la que acabem d'exposar és la pregunta 20.7 – **Incloure un alumne d'E.E. a la teva aula...pot destorbar el ritme de classe?**-. En les respostes d'aquesta pregunta es reflecteix la mateixa tendència que a la pregunta 20.4. De manera que, en la primera passació les

persones que es decantaven per les opcions *Bastant/Molt* conformaven el 75% mentre que a la segona passació es reduïa fins al 57'6%. En canvi, pel que fa a les puntuacions que es refereixen al fet que incloure un alumne d'E.E. a l'aula pot destorbar el ritme de classe hi va haver un augment de les puntuacions *Gens/Una mica* passant del 25 al 42'4%.

Un cas semblant és el de la pregunta 20.9 i la pregunta 24.2. Pel que fa a la pregunta 20.9 **-Incloure un alumne d'E.E. a la teva aula...pot perjudicar l'aprenentatge de la resta d'alumnes?-** en la primera passació les persones que es van decantar per l'opció *Bastant/Molt* varen ser el 45'4% mentre que a la segona passació aquesta puntuació davalla fins al 39'2%. Pel que fa a les persones que creuen que incloure un alumne d'E.E a la seva aula pot perjudicar l'aprenentatge de la resta d'alumnes *Gens/Una mica* en la primera passació són 54'6 i a la segona passació aquesta puntuació augmenta fins al 60,8%. Paral·lelament al cas de la pregunta 20.9 hi ha la pregunta 24.3 en la que es demana pràcticament el mateix **-En el supòsit d'incloure un alumne d'E.E a la teva aula, tens por de que perjudiqui el rendiment dels altres alumnes?-** i la tendència, tot i no tractar-se exactament dels mateixos tants per cent, sí és real que esdevenen molt similars.

Com explicava, un altre cas semblant és el de la pregunta 24.2 **-En el supòsit d'incloure un alumne d'E.E a la teva aula, tens por...de que la seva presència dificulti la teva activitat docent?-** ja que en la primera passació eren el 75% les persones que exposaven que en el supòsit d'incloure un alumne d'E.E a la seva aula tenien por de que la presència d'aquest dificultés *Bastant/Molt* la seva activitat docent, mentre que a la segona passació aquest tant per cent es redueix fins a 64'2. aquesta davallada dona lloc a un increment de les puntuacions *Gens/Una mica* que passen de 25% de resposta fins al 35'8%.

Els resultats corresponents al bloc de continguts referent a les **Qüestions técnico- pràctiques** són:

En aquest apartat hi podem trobar en primer lloc dues preguntes amb un contingut molt paral·lel ja que les dues preguntes es refereixen a la necessitat/possibilitat de que el procés d'inclusió no sigui quelcom que es porti a terme individualment. En aquestes preguntes es demana 19.5: **Creus que la inclusió d'alumnes d'E.E. en centres/aules ordinàries...es pot portar a terme amb un treball coordinat amb la resta d'agents educatius?** I la 20.3: **Incloure un alumne d'E.E. a la teva aula...depèn de l'ajut que puguis tenir dels teus companys?** Tant a una pregunta com a l'altre les persones que manifesten (*Gens/Una mica*) que un procés d'aquesta índole depèn i es pot dur a terme coordinadament entre totes les persones que hi puguin intervenir oscil·len entre el 47% i el 52,9%. No obstant, a les dues preguntes hi ha hagut una variació, en direcció a les puntuacions *Bastant/Molt*, d'entre un 5'8% i un 8'7%.

Pel que fa a la pregunta 20.2 –**Incloure un alumne d'E.E. a la teva aula...és una qüestió d'espai a l'aula?**- en la primera passació varen ser el 88'2% les persones que es van decantar per l'opció *Gens/Una mica* i 11'8% les persones que es van decantar per l'opció *Bastant/Molt*. En la segona passació aquests tants per cent han sofert una modificació, en direcció a les opcions *Bastant/Molt*, d'un 14'7%.

Finalment a la pregunta 20.5 –**Incloure un alumne d'E.E. a la teva aula...és una qüestió de tenir més temps per la preparació de les classes?**- en la primera passació les persones que es van decantar per l'opció *Gens/Una mica* varen ser el 67'6% mentre que a la segona passació aquestes puntuacions han sofert una davallada fins al 50%. De manera que aquest fet ha donat lloc a un increment de les persones que puntuen *Bastant/Molt* respecte el fet que incloure un alumne d'E.E a la seva aula és una qüestió de tenir més temps per a la preparació de les classes, passant del 32'4% a ser el 50%.

Els resultats corresponents al bloc de continguts referent a la *Formació* són:

Les preguntes que formen part específicament d'aquest bloc de continguts són la pregunta 16 i la 18. Concretament la pregunta 16 demana si: **Has participat**

d'activitats relacionades amb el tema de la inclusió d'alumnes d'E.E? Seminaris¹⁵⁵/ Grups de treball/ Conferències/ Cursos de formació/ Lectures/ Altres. De manera semblant a la pregunta 18 es demana si: Has treballat mai o intervingut d'alguna manera en qüestions: D'inclusió escolar¹⁵⁶/ De retard mental/ De discapacitats diverses/ Altres.

Tant a una pregunta com a l'altre els tants per cent de resultat estan al voltant dels mateixos valors. La gent que ha participat, treballat, o intervingut en activitats vinculades a la inclusió oscil·len entre el 14'7% i el 23'4%, havent-hi algun cas específic, com el de les *Lectures*, on aquest tant per cent s'enfila fins el 32,4%. De manera que les persones integrants del claustre d'aquest IES que no han participat, treballat, o intervingut en activitats vinculades a la inclusió oscil·len entre el 76'6% i el 85'3%.

12.2 Accions i pràctiques inclusives recollides en el marc de l'IES Dolors Mallfrè i Ros durant la Fase 2

Des de l'inici de l'experiència que es porta a terme en aquest centre, l'equip directiu i alguns integrants del claustre de professors i professores han posat de manifest la pròpia voluntat inclusora procurant dur a terme algunes accions i pràctiques en direcció a l'Educació Inclusiva. Totes aquestes actuacions s'han dut a terme de manera cautelosa a fi de que aquestes pràctiques concretes s'anessin convertint en un procés cada vegada més institucional. Hem de matisar que en aquest apartat exposarem el que entenem com a pràctiques inclusives i el que entenem com a accions i/o elements facilitadors d'aquestes. Les pràctiques inclusives, al nostre entendre, són aquelles pràctiques específicament educatives en les quals hi participa també l'alumnat de les Unitats d'Educació Especial, convivint amb els seus companys i companyes que els correspon per edat, independentment de les condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o altres. Per altre banda, entenem com a elements i/o accions que faciliten les pràctiques inclusives totes aquelles, que permeten la millora de la realització de les pràctiques inclusives, però que poden o no tenir un caràcter estrictament didàctic i inclusiu.

¹⁵⁵ Hi ha un apartat, en l'instrument, per a cada un d'aquests aspectes.

¹⁵⁶ Hi ha un apartat, en l'instrument, per a cada un d'aquests aspectes.

12.2.1 Pràctiques Inclusives:

Les pràctiques amb caràcter inclusiu que s'han dut a terme en aquest centre són:

Taula 9

Activitat: Educació física¹⁵⁷

Nombre d'alumnat integrat: vuit alumnes

Freqüència (durant una setmana): Una hora en la que hi participen tots vuit i una hora de desdoblament en la que participen dos alumnes a una aula i tres a una altre.

Participants: Professor d'educació física, professora de suport, alumnat integrat, grup d'alumnat ordinari.

Desenvolupament: Vuit alumnes de les Unitats d'Educació Especial realitzen les classes d'educació física conjuntament amb els companys i companyes que els pertoca per edat cronològica. L'alumnat integrat participa de les mateixes activitats, realitzant els mateixos exercicis, que la resta de l'alumnat. Tots els exercicis són dirigits pel professor d'educació física, qui dóna un tracte igualitari¹⁵⁸ a tots els alumnes que integren el grup .

Per la seva banda, la professora de suport resta a l'espera mentre es desenvolupen activitats totalment conjuntes, tot i que realitzant algunes intervencions de control i explicació exclusivament amb l'alumnat integrat. Quan es realitzen activitats en petits grups aquesta treballa amb el grup format per l'alumnat integrat regint-se per les instruccions del professor de l'àrea.

Les interaccions de l'alumnat integrat amb el professor d'educació física responen a les següents formes¹⁵⁹: visual, contacte físic, explicació per part del professor (aquesta té lloc en diferents ocasions acompanyada de contacte per facilitar l'explicació), interacció oral a mode de control, interacció oral a mode motivació, rialles per alguna acció concreta, contacte afectiu, interacció oral a mode de resolució de problemes, preguntes per a la participació de l'alumnat integrat al gran grup, reforç positiu per part del professor, suport individual en accions concretes amb aquells alumnes que no se'n surten, preguntes per part de l'alumnat integrat, alguna obstrucció del ritme de la classe¹⁶⁰. Pel que fa a la professora de suport respon a un mateix patró d'interacció però des de la seva condició. Amb l'alumnat ordinari, com amb el professorat, només pel sol fet de la presència d'alumnes de les Unitats, s'estableixen diferents tipus d'interacció: visual, competitiva o col·laborativa en funció de l'activitat, contacte físic, rialles per alguna acció concreta, explicacions o ajuda per part de l'alumnat ordinari al voltant de la realització de l'activitat.

El professor d'educació física intenta en tot moment que l'alumnat realitzi el

¹⁵⁷ Aquesta activitat s'ha dut a terme els cursos 2002-2003 i 2003-2004.

¹⁵⁸ Entenent com a tracte igualitari el fet que no dóna el mateix tracte a tothom sinó que respecta les diferències.

¹⁵⁹ En funció del tipus d'interacció es dóna amb més o menys freqüència. La mitjana que sorgeix de tots els tipus d'interacció que es realitzen durant una hora de classe és d'entre sis i vuit interaccions.

¹⁶⁰ Aquestes obstruccions són menys freqüents que les de l'alumnat ordinari.

màxim aprofitament dels continguts.

En funció de l'activitat, l'alumnat s'agrupa de forma heterogènia (de manera que l'alumnat de les Unitats comparteix grup amb la resta d'alumnes) o homogènia (en aquesta forma d'agrupament tots els alumnes de les Unitats formen part del mateix grup).

Observacions:

- A l'àrea d'educació física es realitzen classes pràctiques i classes teòriques. L'alumnat integrat només participa a les pràctiques.
 - No hi ha cap alumne integrat que presenti dificultats motores greus i permanents. En general, aquest alumnat presenta més dificultats que la resta però cap que els dificulti totalment la participació. Un d'aquests alumnes, per contra, és molt fort i hàbil físicament.
 - Hi ha una ratio d'alumnat integrat de vuit alumnes, a banda de l'ordinària de trenta un.
 - En ocasions el professor d'educació física es veu desbordat per la presència de tants alumnes.
 - El professor d'educació física disposa del suport de l'equip directiu i del coordinador pedagògic per donar solució a les problemàtiques que van sorgint.
 - Motriument no hi ha diferències significatives entre alguns alumnes ordinaris i els integrats.
 - En general la participació de l'alumnat integrat no resta atenció a la resta d'alumnat, sinó que passen a formar part del grup.
 - En algunes ocasions concretes l'alumnat ordinari no sap massa com comportar-se amb l'alumnat integrat.
 - La relació que mantenen el professor d'educació física i la professora de suport és pràcticament nul·la.
 - El professor de l'àrea té coneixements sobre l'atenció d'alumnat amb discapacitat perquè va cursar algunes assignatures en la seva formació inicial i a més disposa de certa experiència laboral prèvia.
 - La professora de suport no té formació específica en aquesta àrea.
 - No és palesa una baixada del rendiment general de la classe.
 - Algun alumne concret presenta un baix rendiment.
 - L'alumnat integrat treballa els mateixos continguts però adaptats al seu nivell.
 - L'avaluació és duta a terme pel professor de l'àrea en base als progressos personals de cada alumne.
-
-

Activitat: Tutoria¹⁶¹

Nombre d'alumnat integrat: un alumne

Freqüència: Una hora a la setmana.

Participants: Professor tutor del grup ordinari, alumne integrat, grup d'alumnat ordinari.

Desenvolupament: Un alumne de les Unitats d'Educació Especial realitza l'hora de tutoria conjuntament amb els companys i companyes que li pertoca per edat cronològica.

Observacions:

- D'aquesta pràctica no n'hem pogut aconseguir informació perquè hem rebut negatives per accedir a l'aula i entrevistar el professor que la realitza.

Activitat: Excursions¹⁶²

Nombre d'alumnat integrat: En funció de la sortida

Freqüència: En funció de les que s'hagin planificat en el pla anual.

Participants: Professorat grups ordinaris, professorat de suport, alumnat integrat, grups d'alumnat ordinari.

Desenvolupament: Alguns alumnes de les Unitats d'Educació Especial participen de les excursions que es realitzen al centre conjuntament amb els companys i companyes que els pertoca per edat cronològica. L'alumnat integrat participa de les mateixes activitats, tot i que en el cas de que aquestes suposin una dificultat superior a les seves possibilitats en realitzen alguna altre. L'alumnat integrat rep el suport del professorat de les Unitats o dels monitors dels llocs visitats si és el cas.

Les interaccions de l'alumnat integrat amb el professorat dels grups ordinaris responen a les següents formes¹⁶³: visual, contacte físic, interacció oral a mode de control. Pel que fa al professorat de suport a banda d'aquestes també s'estableixen interaccions del tipus: explicació per part del professor, interacció oral a mode motivació, rialles per alguna acció concreta, contacte afectiu, interacció oral a mode de resolució de problemes, preguntes per a la participació de l'alumnat integrat, reforç positiu per part del professor, suport individual en alguna acció concreta, preguntes per part de l'alumnat integrat.

Amb l'alumnat ordinari també s'estableixen diferents tipus d'interacció: visual, contacte físic, rialles, ajuda en alguna acció concreta.

Observacions:

- Es procura que les ratios siguin controlables en relació al professorat.
- En el tarannà de l'alumnat es reflecteix quins alumnes provenen de l'escola Margalló ja que tenen certa relació amb alguns alumnes integrats, en canvi la resta en algunes ocasions concretes no saben massa com comportar-s'hi.

¹⁶¹ Aquesta activitat s'ha dut a terme el curs 2003-2004.

¹⁶² Aquesta activitat s'ha dut a terme els cursos 2002-2003 i 2003-2004.

¹⁶³ En funció del tipus d'interacció es dona amb més o menys freqüència. La mitjana que sorgeix de tots els tipus d'interacció que es realitzen durant la sortida pot oscil·lar d'entre nou i tretze interaccions.

Activitat: Festes de l'IES¹⁶⁴

Nombre d'alumnat integrat: Tot l'alumnat de les Unitats

Freqüència: Sempre que hi ha una festa al centre

Participants: Tot el professorat del centre, l'alumnat integrat, l'alumnat ordinari.

Desenvolupament: l'alumnat de les Unitats d'Educació Especial participa conjuntament amb tot el centre dels actes que es fan en aquest IES en motiu de la celebració de les diferents festes.

La participació en les activitats concretes és en funció de la festa i de les activitats que es realitzin. Aquesta participació pot ser directa, indirecta o bé presencial.

La participació presencial és aquella en que l'alumnat de les Unitats només participa com a observador, és a dir, que no porten a terme cap acció directament vinculada al desenvolupament de l'activitat. Per exemple quan assisteixen a la lectura de poemes durant la festa de Sant Jordi.

La participació indirecta és aquella en que l'alumnat de les Unitats realitza accions directament vinculades a les activitats que es porten a terme al centre però no en el moment que es desenvolupa la festa. Per exemple l'engalanament del centre.

La participació directe correspon a aquella en que un o varis integrants de les Unitats porten a terme accions directament vinculades a l'activitat en el moment que es desenvolupa la festa. Per exemple la participació en els torneig que s'organitzen.

Els alumnes integrats, sobre tot aquells que són menys autònoms, disposen de l'acompanyament del professorat de les Unitats.

Les interaccions de l'alumnat integrat amb el professorat van en funció del tipus de professorat i del tipus de participació en l'activitat. Mentre que amb el professorat de les aules ordinàries s'estableix una interacció més purament visual, amb el professorat de les Unitats, a banda d'aquesta, s'estableix també: contacte físic, explicació per part del professor, interacció oral a mode de control, contacte afectiu i preguntes per part de l'alumnat al professorat. En funció del grau de participació a les activitats la interacció de l'alumnat integrat amb el professorat de les aules ordinàries no varia massa. En canvi, en el cas del professorat de les Unitats la interacció adopta un caràcter més directiu a mesura que augmenta la participació.

La interacció entre l'alumnat integrat i l'ordinari és: visual, competitiva, col·laborativa o simplement compartint espai en funció de l'activitat, contacte físic, rialles per alguna acció concreta.

Observacions:

- En el desenvolupament de les festes, l'alumnat ordinari també realitza els tres tipus de participació que definia, ja que la participació ve determinada per varis factors que no tenen perquè estar subjectes al retard en el desenvolupament de l'alumnat.
 - En aquestes activitats la ratio d'alumnat integrat no és desbordant ja que aquest centre disposa d'un bon nombre de professionals que integren les Unitats d'Educació Especial.
-

¹⁶⁴ Aquesta activitat s'ha dut a terme els cursos 2002-2003 i 2003-2004.

-
- La participació de l'alumnat integrat no resta atenció a la resta d'alumnat.
 - En algunes ocasions concretes l'alumnat ordinari no sap molt bé com comportar-se amb l'alumnat integrat.
 - L'alumnat de les Unitats rep la demanda de les pancartes per a engalanar el centre per part d'un professor dels grups ordinaris.
 - L'engalanament del centre no és una activitat única i exclusiva de l'alumnat de les Unitats sinó que hi participen tots els grups de manera que s'hi veu reflectida tota la comunitat escolar.
-

Taula 13

Activitat: Descans¹⁶⁵

Nombre d'alumnat integrat: Tot l'alumnat de les Unitats

Freqüència: Cada dia de la setmana durant la mitja hora de l'esbarjo.

Participants: Professorat de guàrdia, alumnat de les Unitats, alumnat dels grups ordinaris.

Desenvolupament: Tot l'alumnat de les Unitats comparteix l'espai i el temps de l'esbarjo amb la resta d'alumnat del centre, disposant dels mateixos serveis i possibilitats.

Al tractar-se d'una activitat lliure, les interaccions entre totes les persones esdevenen de forma més natural.

Les interaccions de l'alumnat integrat amb el professorat de guàrdia venen marcades en funció de si el professorat de guàrdia és dels grups ordinaris o si es tracta de professorat de les Unitats. En el primer dels casos les interaccions solen ser¹⁶⁶: visual, interacció oral a mode de control, rialles per alguna acció concreta, interacció oral a mode de resolució de problemes. En el segon dels casos, les interaccions són: visual, contacte físic, interacció oral a mode de control, rialles per alguna acció concreta, contacte afectiu, interacció oral a mode de resolució de problemes.

El professorat de guàrdia intenta, en tot moment, mantenir l'ordre.

Amb l'alumnat ordinari, també s'estableixen diferents tipus d'interacció: visual, contacte físic, rialles per alguna acció concreta, hi ha alguns alumnes ordinaris que intenten enredar l'alumnat integrat tot i que no més ni menys que amb la resta d'alumnes.

En ocasions sorgeixen els conflictes típics entre adolescents en els descansos dels instituts¹⁶⁷ i en algunes ocasions hi ha participat algun dels alumnes de les Unitats. No obstant, tant les problemàtiques com les resolucions formen part de la normalitat i naturalitat dels IES.

¹⁶⁵ Aquesta activitat s'ha dut a terme els cursos 2002-2003 i 2003-2004.

¹⁶⁶ En funció del tipus d'interacció es dona amb més o menys freqüència. La mitjana que sorgeix de tots els tipus d'interacció que es realitzen durant la mitja hora de descans és d'entre quatre i cinc interaccions. Aquest fet canvia totalment en el segon dels casos ja que el professorat de les Unitats acostuma a passar aquesta estona al costat de l'alumnat integrat, amb la qual cosa el nombre d'interaccions és molt més elevat.

¹⁶⁷ Aquesta explicació no té la intenció de tipificar ni l'etapa educativa ni l'evolutiva sinó que pretén reflectir una realitat que no surt del que succeeix a la majoria de centres de Secundària.

Observacions:

- En el tarannà de l'alumnat es reflecteix quins alumnes provenen de l'escola Margalló ja que tenen certa amistat amb alguns alumnes integrats i realitzen altres tipus d'interacció com poden ser salutacions, comentaris positius de la roba, o d'altres successos...
- La majoria de l'alumnat integrat acostuma a passar l'hora del pati a la mateixa zona i amb companyia dels seus companys de les Unitats. Aquest fet va en funció de si tenen o no amistos fora de les Unitats.
- La zona on l'alumnat integrat es situa no és apartada de la resta sinó tot al contrari.
- La resta de l'alumnat també realitza grups a l'hora d'esbarjo.
- A banda del professorat de les Unitats, hi ha professors de guàrdia que tenen més tendència a apropar-se a la zona on hi ha els alumnes integrats que d'altres.
- En algunes ocasions concretes l'alumnat ordinari no sap massa com comportar-se amb l'alumnat integrat.

Taula 14

Activitat: Crèdit variable¹⁶⁸

Nombre d'alumnat integrat: una alumna

Freqüència: Una hora a la setmana durant mig trimestre.

Participants: Professora del crèdit, alumna integrada, grup d'alumnat ordinari.

Desenvolupament: Una alumna de les Unitats d'Educació Especial comparteix amb els companys i companyes que li pertoca per edat cronològica una hora d'un crèdit variable.

L'alumna manifesta un comportament normalitzat i molt correcte dins del grup mostrant molt interès pels continguts que es treballen. Manté una molt bona relació amb les seves companyes de petit grup, en el marc del qual es realitzen la majoria de les activitats.

Les interaccions de l'alumna integrada amb la professora del crèdit responen a les següents formes¹⁶⁹: visual, contacte físic, explicació per part de la professora, interacció oral a mode motivació, interacció oral a mode de resolució de problemes, preguntes per a la participació de l'alumna integrada al gran grup, reforç positiu per part de la professora, suport individual en qüestions concretes. Amb l'alumnat ordinari, també s'estableixen diferents tipus d'interacció: visual, col·laborativa, explicacions o ajuda per part de l'alumnat ordinari al voltant de la realització de les activitats, contacte físic.

La professora del crèdit intenta en tot moment que els alumnes realitzin el màxim d'aprofitament dels continguts, donant un tracte igualitari¹⁷⁰ a tot l'alumnat que integra el grup.

¹⁶⁸ Aquesta activitat s'ha dut a terme el curs 2003-2004.

¹⁶⁹ En funció del tipus d'interacció es dona amb més o menys freqüència. La mitjana que sorgeix de tots els tipus d'interacció que es realitzen durant una hora de classe és d'entre set i vuit interaccions, no són més ni menys que amb la resta d'alumnat.

¹⁷⁰ Entenent com a tracte igualitari el fet que no dona el mateix tracte a tothom sinó que respecta les diferències.

Observacions:

- De tres hores a la setmana que es realitza el crèdit, l'alumna integrada només assistia a la part pràctica que correspon a una hora. De les dues hores restants, a una hora no podia assistir-hi per incompetència dels horaris de transport i, a l'altre, en la que es desenvolupava la part teòrica del crèdit, perquè es va considerar que no podria seguir el ritme de la resta de la classe.
 - La professora prèviament a l'arribada d'aquesta alumna va parlar amb tres noies de la classe per tal de que l'acollissin.
 - La ratio és de disset alumnes ordinaris i una d'integrada.
 - No hi ha professorat de suport
 - La professora del crèdit ha pogut comptar amb l'ajuda externa d'una professora de les Unitats que li ha facilitat l'avaluació de les N.E.E.
 - La professora del crèdit disposa del suport del coordinador pedagògic per donar solució a les problemàtiques que van sorgint.
 - En les activitats manuals no hi ha diferències entre l'alumnat ordinari i l'alumna integrada.
 - La participació de l'alumna integrada no resta atenció a la resta d'alumnat.
 - La professora del crèdit manifesta no té coneixements específics d'atenció d'alumnat amb discapacitat ja que és llicenciada en química i només ha realitzat el CAP.
 - No és palesa una baixada del rendiment general de la classe.
 - L'avaluació de la part pràctica dels continguts la realitza la professora del crèdit i la resta el professorat de les Unitats. Per a l'avaluació de l'alumna integrada, la professora del crèdit parteix dels mateixos criteris que amb la resta "perquè no té un rendiment inferior"¹⁷¹.
 - L'alumna integrada no té cap tipus de tret físic que la distingeixi de la resta.
-
-

Taula 15

Activitat: Passadissos¹⁷², hall, i lavabos.

Nombre d'alumnat integrat: Tot l'alumnat de les Unitats

Freqüència: Cada dia durant l'ús comú dels passadissos, el hall i els lavabos.

Participants: Professorat que faci ús d'aquests espais, alumnat de les Unitats, alumnat dels grups ordinaris que faci ús d'aquests espais.

Desenvolupament: Tot l'alumnat de les Unitats comparteix aquests espais amb la resta d'alumnat, disposant dels mateixos serveis i possibilitats. També els comparteix amb el professorat que en fa ús, menys en el cas dels lavabos perquè el professorat disposa dels seus propis.

Al tractar-se d'una activitat lliure, les interaccions entre totes les persones esdevenen de forma natural.

Les interaccions de l'alumnat integrat amb el professorat venen marcades pel

¹⁷¹ Fragment extret de l'entrevista mantinguda amb la professora del crèdit el juny de 2004.

¹⁷² Aquesta activitat s'ha dut a terme els cursos 2002-2003 i 2003-2004.

tipus de professorat. Si es tracta de professorat dels grups ordinaris les interaccions és limiten¹⁷³ al contacte visual, i alguna salutació realitzada per part de l'alumnat integrat. Si el professorat és de les Unitats les interaccions augmenten i poden ser: visual, contacte físic, interacció oral a mode de control, salutacions.

Amb l'alumnat ordinari, també s'estableixen diferents tipus d'interacció: visual, contacte físic, oral a mode de pregunta, comentari...

Observacions:

- L'alumnat de les Unitats només manté contacte als passadissos amb les persones que estan ubicades a la mateixa ala i planta. En el cas del hall es tracta de coincidència en el temps i l'espai.
 - En el tarannà de l'alumnat es reflecteix quins alumnes provenen de l'escola Margalló ja que tenen certa relació amb alguns alumnes integrats, en canvi la resta, en algunes ocasions concretes, no saben massa com comportar-s'hi.
 - Tant per entrar a l'IES, per tornar del pati, com per anar al lavabo, l'alumnat integrat ha de fer ús del hall i dels passadissos. És més, les Unitats són les últimes aules d'una ala de l'edifici, amb la qual cosa l'alumnat que les integra està obligat a fer ús del hall i dels passadissos que condueixen fins aquestes.
 - En una ocasió molt puntual un dels conflictes sorgit a l'hora d'esbarjo va tenir continuïtat als passadissos.
-
-

Taula 16

Activitat: Crèdit de síntesi¹⁷⁴

Nombre d'alumnat integrat: Sis alumnes, distribuïts de dos en dos a diferents grups.

Freqüència: Totes les hores de classe durant tres dies.

Participants: Professorat aules ordinàries, professorat de les Unitats, alumnat integrat, grup d'alumnat ordinari.

Desenvolupament: Sis alumnes de les Unitats d'Educació Especial realitzen el crèdit de síntesi conjuntament amb els companys i companyes que els pertoca per edat cronològica. Per a la realització dels treballs que se'ls ha encarregat, l'alumnat està distribuït en grups, de composició heterogènia, d'entre quatre i sis alumnes i en el marc dels quals es porta a terme Treball Cooperatiu.

Aquests equips estan distribuïts per l'aula en taules agrupades. Davant de tot de l'aula hi ha les taules on hi ha el professorat, qui en cas de necessitat s'atansa a les taules de l'alumnat. En ocasions són els alumnes qui s'atansen a la taula del professorat.

La dinàmica de l'aula és oberta ja que es permet una circulació continua de l'alumnat en funció de les necessitats del moment (hi ha alumnes que

¹⁷³ En funció del tipus d'interacció es dóna amb més o menys freqüència. La mitjana que s'obté a partir de tots els tipus d'interacció que es realitzen en aquests espais és d'entre dos i tres interaccions.

¹⁷⁴ Aquesta activitat s'ha dut a terme els cursos 2002-2003 i 2003-2004.

demanen dubtes a altres grups, alumnes que abandonen l'aula per anar a la biblioteca o a internet a buscar informació...).

L'alumnat integrat participa de les mateixes activitats, realitzant les tasques que se'ls assigna per a contribuir al treball del grup.

El professorat de les Unitats no només atén les demandes de l'alumnat integrat, tot i que en fa un seguiment continuu per mantenir el ritme de treball, sinó que treballa també amb l'alumnat ordinari

Les interaccions de l'alumnat integrat amb el professorat del crèdit responen a les següents formes: visual, contacte físic, explicació per part del professor, interacció oral a mode motivació, rialles per alguna acció concreta, contacte afectiu, interacció oral a mode de resolució de problemes, reforç positiu per part del professor, suport individual en accions concretes amb aquells alumnes que no se'n surten, preguntes per part de l'alumnat integrat. Pel que fa al professorat de suport respon a un mateix patró d'interacció.

Amb l'alumnat ordinari s'estableixen diferents tipus d'interacció en funció de si l'alumne integrat forma part del seu grup de treball. Si és aquest el cas, les interaccions són més i més contínues: visual, interdependència de tasques, recursos i finalitats, contacte físic, rialles per alguna acció concreta, explicacions o ajuda per part de l'alumnat ordinari al voltant de la realització de l'activitat, guiatge de les activitats a realitzar, reforç positiu.

En el cas de que l'alumnat integrat no formi part del seu grup de treball les interaccions amb l'alumnat ordinari són menys i menys freqüents: visual, oral a mode de conversa, salutació i contacte físic.

Observacions:

- La ratio és de dos alumnes integrats i vint i dos d'ordinaris.
 - Hi ha tres professors a cada aula.
 - La participació de l'alumnat integrat no resta atenció a la resta d'alumnat, sinó que passen a formar part del grup.
 - La relació que mantenen el professorat de les aules ordinàries i el professorat de les Unitats és de total coordinació, col·laboració i suport, tant en la docència com en l'avaluació.
 - En un dels grups observats, de forma natural, hi ha una alumna que ha fet de companya tutora d'un alumne integrat. Aquesta li ofereix tasques a realitzar de manera autònoma, l'ajuda en algunes altres... Aquesta interacció sorgeix de forma natural perquè aquesta alumna ja havia compartit l'escolaritat primària amb aquest alumne. Aquest fet que en aquest grup sorgeix de forma natural s'ha intentat dur a terme dirigidament a d'altres grups, tot i que sense massa èxit.
 - El professorat de les Unitats procura que l'alumnat integrat tingui predisposició per aprendre.
 - No és palesa una baixada del rendiment general de la classe.
 - Algun alumne concret presenta un baix rendiment.
 - L'alumnat integrat treballa els mateixos continguts però adaptats al seu nivell.
 - L'avaluació de cada grup la realitzen els tres professors que han seguit el procés d'aprenentatge. Utilitzen els mateixos criteris per a tothom però en funció dels progressos personals de cada alumne.
-

Activitat: Dinar¹⁷⁵

Nombre d'alumnat integrat: Deu alumnes de les Unitats

Freqüència: Cada dia de la setmana durant les dues hores de les que disposen per dinar.

Participants: Monitora menjador, encarregades de la cantina, alumnat de les Unitats, alumnat dels grups ordinaris que fa ús del servei de menjador.

Desenvolupament: Els deu alumnes de les Unitats que es queden a dinar a l'IES comparteixen l'espai i el temps del menjador i l'esbarjo posterior amb la resta d'alumnes del centre que també facin ús d'aquest servei.

Les interaccions de l'alumnat integrat amb la monitora del menjador solen ser¹⁷⁶: visual, interacció oral per passar llista, a mode de control, a mode de resolució de problemes, per ordenar-los acabar el menjar o plegar els plats. Amb les encarregades de la cantina les interaccions són: visual, oral a mode de salutació, per demanar-los quan menjar volen, rialla de simpatia.

Amb l'alumnat ordinari, també s'estableixen diferents tipus d'interacció: visual, contacte físic, rialles per alguna acció concreta, hi ha alguns alumnes ordinaris que intenten enredar l'alumnat integrat o fins i tot provocar-lo, compartir taula.

En algunes ocasions sorgeixen algunes problemàtiques a causa del menjar o de les molèsties que es realitzen uns alumnes als altres. Aquestes molèsties es realitzen entre l'alumnat ordinari, entre l'alumnat integrat, i en alguna ocasió entre uns i altres. No obstant, tan les problemàtiques com les resolucions formen part de la normalitat i naturalitat dels IES.

Tant la monitora del menjador com les encarregades de la cantina intenten, en tot moment, mantenir l'ordre.

Observacions:

- En el tarannà de l'alumnat es reflecteix quins alumnes provenen de l'escola Margalló ja que tenen certa amistat amb alguns alumnes integrats i realitzen altres tipus d'interaccions, en canvi, la resta d'alumnes, en algunes ocasions concretes no saben massa com comportar-se amb l'alumnat integrat.
 - Tot l'alumnat integrat acostuma a passar l'hora d'esbarjo posterior al dinar a la mateixa zona i amb companyia dels seus companys de les Unitats.
 - La resta de l'alumnat també realitza grups a l'hora d'esbarjo posterior al dinar.
 - L'alumnat integrat disposa dels mateixos serveis i possibilitats.
-

¹⁷⁵ Aquesta activitat s'ha dut a terme els cursos 2002-2003 i 2003-2004.

¹⁷⁶ En funció del tipus d'interacció es dona amb més o menys freqüència. La mitjana que sorgeix de tots els tipus d'interacció que es realitzen durant l'estona que pugui durar el dinar és d'entre set i nou interaccions.

12.2.2 Accions i/o elements facilitadors de les Pràctiques Inclusives.

Pel que fa a les accions i/o elements facilitadors de les pràctiques inclusives cal que recollim les següents:

- En aquest centre durant el curs 2002-2003 es van portar a terme dues activitats de formació del professorat. Aquestes activitats anaven dirigides a tot el professorat i l'assistència era voluntària. La durada va ser de quinze hores cada activitat i els continguts van ser organitzats al voltant de dos blocs d'impartició simultània. Un d'aquests blocs correspon a aspectes vinculats a possibles conseqüències de la inclusió educativa, com fer front a aquestes a través d'estratègies de socialització, programes per a la motivació de l'alumnat ordinari en la participació de processos d'integració i, l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge a l'aula. L'altre bloc correspon a aspectes vinculats a l'organització del currículum del centre, l'elaboració de bases curriculars comunes i les operacions per a d'adaptació d'aquestes per a la participació de l'alumnat de les Unitats.
- En aquest centre degut a la nova realitat educativa, es va crear un càrrec de coordinació específic, la coordinació d'educació especial. Es va encarregar aquesta gestió a un professional del centre amb perfil psicopedagògic. Les funcions inicials bàsiques varen ser: coordinar l'experiència d'inclusió, assessorar l'equip directiu i ajudar a la incorporació dels nous professionals a la cultura i organització existents al centre.
- Una peça important en l'experiència que es porta a terme en aquest centre ha estat el director. Aquest ha entomat de bona gana la càrrega de feina addicional que aquest procés suposa als afers que ja té el dia a dia. Tot i manifestar sempre la seva manca de formació en el tema, presenta molta voluntat integradora i empatia vers les persones amb discapacitat. No obstant, l'aposta que aquest ha realitzat per la integració i la gestió efectuada ha estat cautelosa. Ha hagut de gestionar l'acceptació per part del professorat de l'experiència "amb la consciència de no realitzar cap passa endavant, en direcció a la inclusió, que acabés suposant posteriorment tres passes enrera. Aquest tipus de gestió ha tingut els seus

fruits i les seves limitacions”¹⁷⁷. Ha permès una integració suau de l’alumnat en el dia a dia del centre, “ha mitigat algunes pors, ha permès un progressiu creixement de les experiències d’inclusió, però en canvi, és un procés més lent”¹⁷⁸. En aquesta tasca ha tingut el suport del coordinador d’educació especial.

- Des dels inicis de l’experiència es va fomentar la incorporació dels professionals de les Unitats a tots els nivells del centre (a les guàrdies, al consell escolar, als departaments i docència ordinària, a l’hora d’esmorzar,...), ja que eren conscients que un dels riscos que es corria amb aquests professionals era que quedessin com als especialistes aïllats que no tenen res a veure amb la resta del centre i sobre els que recau l’absoluta responsabilitat dels alumnes NEE. Aquesta iniciativa va ser duta a terme a fi d’enfortir les relacions personals i humanes, la companyonia i la confiança professional, la comunicació real, l’expressió d’idees, sentiments, desitjos, impotències... entre el professorat del centre.
- Es va realitzar, en sessions de tutoria, la presentació de l’experiència a l’alumnat ordinari. Aquesta va ser breu i amb les directrius de no estigmatitzar l’alumnat de les Unitats, fet que podia condicionar tot el procés posterior. En aquest centre comptaven amb l’avantatge i excepcionalitat que molts dels alumnes ordinaris ja havien tingut per companys alumnes amb discapacitat a l’educació primària.
- Participació i coordinació amb els serveis externs. En aquest procés s’ha establert la participació de l’EAP i el CESMIJ amb els quals es porta a terme un treball coordinat per a la millora de l’experiència.
- Partir, com a referència del currículum de secundària, per tal d’evitar organitzacions paral·leles distants del model organitzatiu del centre. A les Unitats s’ha partit d’una proposta que contempla el màxim nombre d’àrees de l’ESO, a fi d’anar veient les possibilitats d’inclusió de l’alumnat.
- Es va sol·licitar a la Delegació Territorial una modificació de l’horari lectiu de les Unitats, que contemplés l’augment de l’horari no lectiu dels professors de l’equip docent d’aquestes, a fi de disposar de més temps per a poder fer la reunió específica de coordinació.

¹⁷⁷ Fragments de converses mantingudes amb el director durant el dia a dia de la Fase 2.

¹⁷⁸ Fragments de converses mantingudes amb el director durant el dia a dia de la Fase 2.

- Reestructuració d'alguns horaris dels grups ordinaris per tal de que en aquelles àrees en les que es porta a terme pràctiques inclusives, els alumnes de les Unitats coincideixin amb els grups de referència.

13. Discussió i conclusions

En aquest apartat hi aglutinem dos blocs de contingut. Un primer bloc referent a l'elaboració i posada en pràctica de l'instrument per a la valoració de les actituds del professorat de secundària vers les pràctiques inclusives que hem elaborat i un segon bloc referent al treball de camp i resultats obtinguts a través d'aquest instrument.

13.1 Discussió i conclusions al voltant de l'elaboració i posada en pràctica de l'instrument per a la valoració de les actituds del professorat de secundària vers les pràctiques inclusives.

L'elaboració i posada en pràctica de l'instrument ha suposat la detecció de punts forts i punts febles d'aquest.

Pel que fa als punts forts podríem destacar els següents:

- El fet que duran el disseny de l'instrument, prèviament a l'aplicació, es decidís fer-lo validar per professionals vinculats a l'educació especial, a la recerca, als centres de secundària i, posteriorment, pel director de l'IES estudiat, ha suposat un guany en la qualitat de l'instrument. Les rectificacions suggerides pel conjunt d'aquests professionals han facilitat en primer lloc la comprensió, per part del professorat que ha respost, del contingut específic al que es referien les preguntes, i en segon lloc ha suposat també una millor contextualització d'alguns aspectes; per tant, una resposta més ajustada als nostres plantejaments (Garrido 2001; Rodríguez, 1989). La prova rau en que els dubtes que en un principi l'instrument va generar a les persones que el van validar i, un cop rectificats els aspectes que els generaven, no van ser font de confusió en la posterior aplicació amb el professorat. Un exemple molt clar, corresponent a la contextualització de l'instrument, és el que té a veure amb el fet que en un principi a l'instrument es feia referència a alumnat amb N.E.E a fi d'utilitzar un terme més d'acord amb les pròpies creences conceptuals i de concepció de les realitats educatives i, finalment s'ha substituït aquest concepte pel d'alumnat d'educació especial. Vam realitzar aquest canvi a raó de que l'estudi va

dirigit a les actituds del professorat de l'IES Dolors Mallafrè vers la inclusió de l'alumnat de les Unitats d'Educació Especial, i no a un ventall més ampli que engloba el terme alumnat amb N.E.E. i, també perquè aquest és el nom que s'usa en aquest centre per referir-se a l'alumnat que integra les Unitats d'Educació Especial. De manera que, el professorat ha pogut comprendre concretament a quin alumnat ens referíem i, per tant i, a més, donar respostes el màxim d'ajustades al nostre objecte d'estudi.

- Aquest instrument, tot i que actualment contextualitzat a l'IES en el que s'ha realitzat l'estudi, està conformat per uns paràmetres generals relatius a l'estudi de les actituds del professorat vers els processos d'inclusió educativa que permetrien, amb els deguts reajustaments dels aspectes contextualitzables a la nova realitat, la seva aplicabilitat en altres centres on es vulgui o ja es duguin a terme experiències amb caràcter inclusor.
- Aquest instrument permet extreure vàries i diverses informacions relatives a les actituds en base a les variables que les incideixen, així com també dels elements significatius i crítics per al desenvolupament de pràctiques inclusives. Aquestes informacions poden ser rellevants i funcionals per a aquells centres on es duguin o es pretengui dur a terme pràctiques d'aquesta índole.
- Al tractar-se d'un instrument conformat per diferents blocs de contingut, obre la possibilitat de realitzar-ne una aplicació parcial en funció dels interessos de qui en faci ús. Per exemple, aquells centres que només tinguin interès en recollir informació relativa a l'autoeficàcia percebuda del seu professorat respecte la possibilitat –o realitat- de dur a terme processos d'inclusió educativa, poden fer ús d'aquelles preguntes que recullen la informació al voltant d'aquest aspecte. A més, a partir de la informació extreta es podrien fer notables les necessitats de formació del centre, podria resultar palesa la necessitat d'emprendre accions organitzatives encaminades a oferir determinades facilitats al professorat... i en posteriors aplicacions es podria detectar el curs que segueixen aquestes necessitats.
- Respecte a l'aplicació directe de l'instrument amb el professorat de l'IES, un dels aspectes valorat positivament pel director del centre ha estat la presencialitat d'un dels investigadors durant les passacions perquè ha

permès en primer lloc neutralitzar¹⁷⁹ algunes de les pressions que pot generar en un inici l'aplicació de l'instrument, en segon lloc es poden resoldre els dubtes directament, així com també resulta més clar per al professorat el funcionament d'aquest. En tercer lloc, tot el professorat el completa simultàniament assegurant-se d'aquesta manera el retorn de les respostes i, en quart i últim lloc perquè el professorat copsa més clarament l'objectiu específic de l'aplicació d'aquest instrument i millorar la resposta (Summers, 1984 i Heustone et.al., 1990).

- Ha resultat interessant que l'instrument tingués en algunes preguntes espais oberts per poder matisar les respostes que s'han donat, de manera que es poden manifestar les aportacions més singulars de les persones que responen. Podria ser funcional, en properes aplicacions, obrir aquelles preguntes que resultin necessàries en funció de l'objectiu al que es vulgui arribar.

Pel que fa al punts febles de l'instrument podem destacar:

- Tot i que en l'elaboració de l'instrument ja es va realitzar una tria de les preguntes i/o ítems que eren ambigus per tal de reformar-los o eliminar-los (Thurstone dins Heustone et al. 1990), a posteriori encara em detectat alguna pregunta que ha resultat tenir una formulació ambigua. Per exemple la pregunta número deu en la que es demana: *L'experiència viscuda al teu IES durant el curs 2002-2003 ha modificat la teva actitud positivament vers la inclusió d'alumnes d'E.E?*. Aquesta pregunta forma part de l'instrument perquè durant el curs 2002-2003 nosaltres no havíem tingut presència a l'IES i teníem la intenció de saber si l'experiència viscuda durant aquest temps havia modificat positivament les actituds del professorat. Ara bé, podria donar-se el cas que no hi hagués modificació de les actituds perquè aquesta experiència no ha resultat positiva per exemple, o perquè aquestes ja eren positives abans de començar l'experiència. A més, des de l'òptica de la nostre investigació aquesta pregunta no té massa sentit que sigui

¹⁷⁹ L'investigador va exposar al claustre el fet que no s'estava avaluant a ningú sinó que contribuïen a una investigació per a la millora de la realitat del centre, que no hi ha respostes bones ni dolentes, que es mantindria l'anonimat de les dades... i va respondre a totes aquelles qüestions que podien generar angoixa al professorat o que podien impedir un bon desenvolupament de la resposta de l'instrument.

formulada en dos moments diferents ja que fa referència a un curs concret i que a més ja ha passat.

A més, hi hagut algunes preguntes, que un cop obtinguts els resultats i definits més operativament els objectius de la recerca, han perdut significativitat.

- Un aspecte vinculat en certa manera a l'anterior és la quantitat d'ítems que presenta l'instrument, ja que pot resultar llarg per a qui l'ha de respondre. No obstant, com ja he comentat, es pot: 1) realitzar la passació per blocs de contingut, 2) treure aquells ítems amb caràcter repetitiu que funcionen com a falsejadors, 3) treure aquells ítems que no són significatius per a les finalitats per les quals s'usi.

Tot i així el temps per a l'aplicació d'aquest instrument en el seu format actual oscil·la entre deu i vint minuts.

- Que el format de l'instrument sigui Din-A5 és un element no indispensable però sí útil per a la nostra intenció, que ve a ser el fet que només hi hagi una pregunta a cada full i evitar d'aquesta manera que la persona que respon pugui entrar en una dinàmica de respostes monòtones sense plantejar-se què està responent (Peralta, 2003). Doncs bé, aquest format, més el fet que el Din-A5 que nosaltres vam oferir a les persones que van respondre era un Din-A4 guillotinat per la meitat ja que durant el disseny de l'instrument va ser pensat d'aquesta manera, va provocar que a l'hora de passar els fulls per anar donant resposta a les preguntes, alguns s'enganxessin, deixant d'aquesta manera algunes preguntes per respondre. Per tant, el què podia semblar un detall superficial o una trivialitat, és el que ha generat l'omissió en algunes preguntes dels resultats recollits.
- Durant el disseny de l'instrument vàrem incloure-hi elements per evitar el falsejament de la pròpia imatge, partim de l'honestedat de les persones que responen, vam resoldre les angoixes que l'aplicació genera... Amb tot, aquesta forma de recollir les actituds, tot i que com ja hem vist és la millor per a aquest estudi i, a banda de l'esforç realitzat, no exclou la possibilitat que qui respongui presenti una imatge d'acord amb la que percebi que l'investigador vol recollir.
- Com explicava, tot i tractar-se de la millor forma, per al nostre estudi, de recollir les actituds, cal ser conscients també que les actituds manifestades

en aquest instrument no tenen perquè correspondre's amb les conductes que posteriorment es portin a terme en aquest centre ja que en la relació entre actitud i conducta existeixen els *moderadors* (Baron i Byrne, 1998; Botella et al., 1996; Heustone et al., 1990; Morales et.al, 1997; Myers, 1991).

Algunes consideracions per a properes aplicacions de l'instrument:

- En pròximes aplicacions si qui fa ús d'aquest instrument, decidís aplicar-lo en la seva totalitat, tot i que com ja hem explicat seria millor extreure'n algunes preguntes, seria bo canviar l'ordre de resposta. De manera que, aquelles preguntes que són més llargues perquè aglutinen un nombre més important d'ítems fossin les primeres a les que cal donar resposta. D'aquesta manera es podria evitar, si més no, que quan s'arriba al final que, qui respon pot estar cansat, es trobi amb les preguntes més llargues.
- Seria bo que el professorat que respon tingués un codi¹⁸⁰ assignat i que l'anotés a l'instrument cada vegada que es realitza una passació. D'aquesta manera es podrien veure situacions personals específiques, fer un seguiment de la coherència de les respostes, veure si l'evolució d'una passació a l'altre és favorable o en cas contrari intentar esbrinar les causes que han provocat el canvi i donar-hi resposta¹⁸¹. A més, amb l'ús d'un codi el posterior buidatge a través de l'SPSS obre un ventall molt més ampli de possibilitats que les que s'han pogut usar per al nostre estudi.
- Cal tenir present que les dades obtingudes a partir d'aquest instrument són dades extretes d'una situació específica i que tot i que objectives difícilment extrapolables a altres realitats. A més, la mesura de les actituds es tracta d'una mesura totalment arbitrària. Per tant, aquestes dades ens són vàlides en aquest centre per a poder veure només les tendències de les actituds. En la mesura de les actituds no podem dir que el dos és el doble de l'u i que el dos d'aquest centre és el mateix que el d'un altre centre.
- Seria convenient canviar el format d'algunes preguntes per tal de facilitar la resposta per part del professorat i aconseguir també una millor obtenció de

¹⁸⁰ Amb un codi també és possible mantenir l'anonimat, i a més, l'interessant és que és possible el que s'exposa en aquest punt.

¹⁸¹ Se'n podria fer un ús complementari als procediments de la investigació-acció

les dades. Per exemple, a la pregunta número setze –annex pàgina 20-, moltes persones només han assenyalat les opcions en que responien que “Sí” de manera que en els espais que no assenyalaven res, per lògica, hem hagut d'intuir que estaven responent “No”, per tant, per tal de que el buidatge guanyi en rigurositat seria millor reestructurar el format i atribuir-n'hi un com, per exemple, el de la pregunta vint i dos –annex pàgina 26-.

A la pregunta disset –annex pàgina 21- per a una obtenció més concreta de les dades seria millor acotar-la a les tres primeres opcions que presenta i canviar l'opció “Altres” per una opció “Per què”. En la nostre aplicació, l'opció “Altres” ens ha dificultat l'anàlisi més concreta de l'evolució de les actituds manifestades en les tres primeres opcions ja que en la segona passació hi va haver molts moviments d'aquestes cap a l'opció “Altres”. A més moltes de les persones que es van decantar per aquesta darrera opció, en la seva resposta feien al·lusió a una de les tres primeres opcions però realitzant algun matis (matisos, que són també expressables si es demanés el “per què”). De manera que, seria molt més profitós analíticament en quan a l'evolució de les actituds i en quan a conèixer les aportacions singulars de les persones que responen, tancar la pregunta a les tres primeres opcions i demanar el “Per què” de la resposta.

13.2 Discussió i conclusions referents al treball de camp i els resultats obtinguts a través de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat vers les pràctiques inclusives.

Tal i com hem pogut veure a l'apartat de *resultats* on hem exposat les dades extretes a partir de l'instrument, a l'IES Dolors Mallafrè s'està portant a terme una experiència que està en continuo dinamisme, i és que és necessari que tot procés educatiu estigui en moviment i, a poder ser, en direcció a la millora. Cal primerament però, si el que pretenem és discutir i concloure sobre el què ha succeït en aquest centre, tenir presents els inicis de l'experiència. Un claustre que es mostra desfavorable quasi bé per unanimitat a la creació de les Unitats, amb una cultura molt diferent a la dels centres de Primària, que a banda dels professionals de les Unitats, estan en aquest centre degut al fet que se'ls ha

assignat la plaça, per tant sense escollir-lo perquè s'hi porta a terme un projecte integrador i, la gran majoria sense experiència en integració; és a dir, un claustre amb característiques adverses per a la formació d'actituds positives vers la inclusió (Garrido, 2001; Marchesi et.al., 1991; Sanz, 1995; Parrilla, 1992; Porras, 1998; Vlachou, 1999). A més, es tractava d'una iniciativa sense antecedents a l'Educació Secundària. Amb tot, hi ha hagut en el claustre d'aquest centre una evolució en direcció a la favorabilitat de les actituds vers la inclusió de l'alumnat de les Unitats d'Educació Especial, una evolució important si tenim present el caràcter inicial de l'experiència.

Si fem un repàs dels resultats obtinguts en els diferents blocs de contingut que conté l'instrument ens adonem que el professorat que ha respost s'autopercep més capaç a mesura que avança el temps, d'aquesta manera podem veure que els diferents esdeveniments que han anat tenint lloc en aquest centre han suposat una autorevaluació de les capacitats de les persones que l'integren (Bandura, 1987). Sentint-se més capaços, són cada vegada més els professors i professores que manifesten la possibilitat d'incloure un alumne de les Unitats a la seva aula¹⁸² (Garcia et.al., 1992; Porras, 1998). Ara bé, com podem veure a la pregunta cinc, manifestar-se més favorable a incloure alumnat de les Unitats a les aules manté un estret vincle amb el fet de disposar d'estratègies instructives i dels suports necessaris (Barrueco et.al. 1991; Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Marchesi et.al., 1991; Sanz, 1995; Parrilla, 1992; Porras, 1998; Puigdemívol, 1995; Vlachou, 1999). Com molt bé és sabut, una de les parts fonamentals del discurs del col·lectiu que mostra actituds més negatives vers la inclusió és la dels recursos o suports necessaris. Aquesta afirmació, tot i que no exclusivament, és una premissa important per facilitar els processos d'inclusió educativa i afavorir actituds positives vers la inclusió o en cas contrari dificultar-la i generar actituds negatives. Al voltant d'aquest fet un exemple significatiu és el del professor d'educació física¹⁸³ qui tot i manifestar actituds

¹⁸² I és que l'autoeficàcia percebuda, a banda del pes que té per si mateixa com a variable incident en les actituds, està estretament vinculada amb la formació de la por (Bandura, 1982, 1987)

¹⁸³ Aquest professor, a més de manifestar un grau d'implicació elevat vers la inclusió (Garcia et.al, 1992), durant la seva formació inicial va rebre formació en relació a l'atenció de l'alumnat amb N.E.E (Barrueco et.al. 1991; Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garrido, 2001; Marchesi et.al., 1991; Sanz, 1995; Porras, 1998; Vlachou, 1999) i a més té cert bagatge en l'escola ordinària, l'especial i en integració (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garcia et.al., 1992; Sanz, 1995; Porras, 1998; Vlachou, 1999).

positives i accedir a incloure alumnat a la seva aula, assenyala també que per al bon funcionament d'aquestes pràctiques i el manteniment de les seves actituds caldria la millora del suport que se li ha ofert; és a dir, una millora de la qualitat del suport ofert per la professora (tutora) d'educació especial (Vlachou, 1999), de qui, a banda de la necessitat de formació (Ainscow 2001; Moríña i Bascón, 2004; Parrilla 1992; Porter, 2001; Porras, 1998; Stainback, Stainback i Jackson, 1999) en l'àrea en la que dóna el suport, caldria una redefinició del rol que desenvolupa de manera que aquesta deixés de ser l'encarregada única i exclusivament de l'alumnat inclòs i contribuís amb el professor de l'àrea al desenvolupament de les activitats, tot coordinant-se prèviament per a establir estratègies de diversificació de l'alumnat (Muntaner, 2004; Porter, 2001, 2004; Parrilla 1992, 2002; Stainback, Stainback i Jackson, 1999). I és que si es vol que el professorat realitzi pràctiques inclusives se li ha d'oferir els recursos necessaris (Vlachou, 1999), sinó estem demanant al professorat que faci de "*malabarista*" per gestionar la diversitat de seva aula (Parrilla, 1992). Aquest fet podria donar lloc o bé a que les actituds d'aquest professor anessin en direcció a la desfavorabilitat o bé que mantingués les actituds positives, però es negués a dur a terme pràctiques inclusives, ja que la relació entre actitud i conducta està mediada pels *moderadors* (Baron i Byrne, 1998; Botella et al., 1996; Heustone et al., 1990; Morales et al., 1997; Myers, 1991) i concretament en aquest cas per un moderador que els autors anomenen *control percebut*. Aquest *moderador* "es basa en les creences de control, en funció de les quals la persona estableix si posseeix o no (...) els recursos necessaris per dur a terme la conducta" (Morales et al., 1997, p.516).

Pel que fa a les estratègies instructives, a la pregunta número quatre de l'instrument –annex pàgina 8- es feia referència, entre d'altres, a l'Aprenentatge Cooperatiu ja que és una de les metodologies facilitadores del desenvolupament de pràctiques inclusives (Booth i Ainscow, 2002, Hecheita i Sandoval, 2002; Parrilla, 2002, 1992; Pujolàs 2003; Stainback, 2001b; Stainback, Stainback i Jackson, 1999). En els resultats obtinguts, podem veure com el professorat manifesta, de la primera passació a la segona, sentir-se més capaç d'utilitzar-lo. Aquesta resulta ser una de les estratègies que es porta a terme durant una de les pràctiques inclusives que es realitza al centre, el crèdit de síntesi. Aquesta pràctica està molt ben valorada a nivell de centre

perquè sempre s'ha aconseguit dur-la a terme amb molt d'èxit (Dengra, Durán i Verdugo, 1991). Durant el treball de camp realitzat hem pogut comprovar el bon funcionament del Crèdit de Síntesi amb alumnat inclòs a través d'aquesta estratègia. El fet que l'increment de les puntuacions d'aquesta pregunta hagi tingut lloc en les puntuacions inferiors fa pensar que algun o alguns dels professors que han participat en aquesta pràctica inclusiva fent ús d'aquesta estratègia, en la primera passació van manifestar puntuacions molt baixes i transcorreguda aquesta pràctica a la segona passació s'han manifestat més capaços de dur-la a terme. A més durant les sessions d'avaluació vàrem poder veure l'aprofitament que l'alumnat inclòs havia fet dels continguts del Crèdit de Síntesi, que és una de les variables que per a Barrueco et.al (1991) pot afavorir les actituds positives del professorat vers les pràctiques inclusives.

Una altre de les estratègies considerada com a funcional per dur a terme pràctiques inclusives és la Tutoria entre Iguals¹⁸⁴. Aquesta estratègia tot i obtenir puntuacions molt altes als resultats recollits, no ha tingut una progressió ascendent sinó al contrari. Aquesta situació podria explicar-se, pel que hem observat durant la realització del Crèdit de Síntesi, pel fet que hi ha alumnes que funcionen molt bé com a Companys Tutors i d'altres que mostren algunes dificultats. Caldria doncs facilitar algunes indicacions a l'alumnat que desenvolupi aquesta tasca a fi de guiar les seves accions amb l'alumnat integrat (Duran, 2004; Parrilla, 2002, 1992; Pujolàs 2003, 2001).

Des dels inicis d'aquest procés, mai s'ha efectuat pressió des de l'administració per tal de que es realitzés més pràctiques inclusives de les que s'està duent a terme. Aquest fet, contraresta moltes de les angoixes que va suposar en un inici aquest procés. Dita acció de l'Administració, ofereix suport, tranquil·litat i seguretat al claustre d'aquest centre. Una seguretat que es fa palesa en els resultats de la pregunta vint i tres en que tant en la primera passació com en la segona el 90'9% de les persones creuen que si apareixen problemes a l'IES per la presència dels alumnes de les Unitats és possible reorientar la situació amb noves actuacions. De manera que en aquest centre es percep suport per part de l'administració (Barrueco et.al. 1991; Dengra, Durán i Verdugo, 1991;

¹⁸⁴ Cal destacar que per a la millor comprensió, per part de qui havia de respondre les preguntes, ens vàrem referir a aquesta tècnica dins l'instrument amb el nom de "Company tutor".

Garcia et.al., 1992; Marchesi et.al., 1991; Porras, 1998), tot i que sovint manifesten que no prou degut a moltes altres inquietuds que genera aquest procés, com és la manca d'una normativa explícita en determinats temes que afecten l'alumnat de les Unitats (Sanz, 1995; Vlachou, 1999), la manca de formació de l'equip directiu per a acollir processos d'aquesta índole, manca d'alguns recursos més específics per a l'atenció de les característiques d'alumnes amb trastorns més concrets...

Els resultats manifestats en el bloc de continguts referents a la *Sensibilitat vers la inclusió*, són dels més significatius que s'han obtingut. Si ens aturem a la pregunta numero tres en la que es demanava al professorat en quina mesura creuen que és important, per a la nostre societat, que es duguin a terme practiques inclusives, entenem com a significatius els resultats obtinguts en aquesta pregunta perquè tant a la primera passació com a la segona hi ha un 25% del professorat que puntua entre nou i deu en la consideració d'importància. En les dues passacions el 50% puntua per sobre de set i en la segona passació el grup que ho considera menys important puntua entre tres i sis. Si considerem que l'Educació Inclusiva suposa avantatges per l'alumnat, el professorat i la comunitat en general (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Hecheita i Sandoval, 2002; Fernández, 1993; Ferrandis, 1988; García, 1993; Idol, 1998; Parrilla, 1992, 2002; Porter, 2001; Porras, 1998; Puig i Romeu, 1991; Pujolàs, 2003; Sánchez, 1993; Sanz, 1995; Stainback, 2001; Stainback, Stainback i Jackson, 1999; Vlachou, 1999), aquests resultats és poden entendre com a molt positius, no obstant, resulta realment xocant si tenim en compte l'oposició inicial de la totalitat del claustre al voltant del fet que s'ubiquessin en aquest IES les Unitats d'Educació Especial. Aquest fet podria tenir la seva explicació en la *funció instrumental o adaptativa* de les actituds de manera que el professorat preferís explicitar una imatge socialment acceptada en detriment de la seva actitud real (Heustone et.al, 1990). I és que a la pregunta número vuit¹⁸⁵, que és un altre indicador de la *Sensibilitat vers la inclusió*, les puntuacions obtingudes, tot i que són força altes, davallen notablement respecte la pregunta que comentàvem anteriorment.

¹⁸⁵ Fins a quin punt t'afecta tot el que veus (ja sigui els diaris, a la televisió, als llibres, i d'altres vivències directes...) relacionat amb les practiques d'inclusió/segregació d'alumnes d'.E.E?

Sempre hi ha la possibilitat de que es tracti del que podríem anomenar una sensibilitat parcial o còmode que seria entesa com a: crec que és important que es duguin a terme pràctiques inclusives però no al meu centre.

Els resultats manifestats en el bloc de continguts referents a la *Predisposició vers la inclusió* és un dels apartats on s'explicita amb més claredat el canvi de les actituds del professorat vers la inclusió educativa en direcció a la favorabilitat. Un dels màxims exponents d'aquest canvi es fa visible a la pregunta número set en la que és palesa una evolució global del claustre manifestant cada vegada més que els agradaria la possibilitat de participar en l'impuls, juntament amb tots els agents educatius, d'una experiència educativa el més inclusiva possible. Aquest resultat, tot i no ser dels més alts en quant a la mitjana de les puntuacions guanya significativitat en primer lloc en relació a la forta negativa que hi havia hagut en un inici i en segon lloc en relació a la progressió de la primera passació a la segona. Una progressió que es podria entendre pel fet que cada vegada és més el temps transcorregut des de l'inici de l'experiència (Parrilla, 1992). Un aspecte que torna a prendre rellevància vinculat a aquesta predisposició per dur a terme pràctiques inclusives és la formació ja que hi ha un increment del professorat que manifesta que li agradaria aprendre estratègies i programes educatius que li permetessin dur a terme pràctiques inclusives. I és que, a banda de tractar-se d'una necessitat percebuda pel professorat a mesura que han avançat en l'experiència i coneixent de la realitat del seu centre, la formació és un dels elements significatius i crítics per tal de dur a terme, amb un funcionament el màxim d'òptim possible, pràctiques inclusives (Ainscow 2001; Moriña i Bascón, 2004; Porter, 2001; Porras, 1998; Stainback, Stainback i Jackson, 1999).

Una pregunta que també resulta rellevant en el sentit que ens pot donar a entendre que la variació de les actituds pot produir-se degut a les pràctiques inclusives que es porten a terme al centre, és la vint – ítem número vuit-. En aquesta pregunta hi ha hagut un increment important del professorat que pensa cada vegada més en direcció a la favorabilitat, que el fet d'incloure un alumne d'E.E a la seva aula pot fer variar la seva actitud positivament vers la inclusió d'aquest alumnat. Són múltiples les variables que poden incidir en el fet que dur a terme pràctiques inclusives faciliti l'aparició o increment d'actituds positives

vers aquestes¹⁸⁶: La presència física o contacte¹⁸⁷ (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Sanz, 1995; Parrilla, 1992; Porras, 1998), l'èxit obtingut amb alumnat discapacitat (Dengra, Durán i Verdugo, 1991), característiques de l'alumnat integrat (Garrido, 2001; Parrilla, 1992; Puigdemívol, 1995)..., però una de les que considerem més importants¹⁸⁸ i que en certa manera pot englobar les anteriors és la por (Bandura, 1982, 1987; Stainback, 2001a). Les pràctiques inclusives poden ajudar al professorat a desmitificar certes pors que en un inici poden sorgir. Les persones, en un primer moment, evitem enfrontar-nos a aquelles situacions que considerem amenaçants (Bandura, 1982, 1987).

Pel que fa a la pregunta disset, com explicava quan feia referència als punts febles de l'instrument, no té massa interès per veure posicionaments clars degut a la influència de la resposta "Altres". Amb tot, si que resulta interessant, des del punt de vista de l'estudi, com a l'opció "Altres" part del professorat, curiosament, manifesta com a condicions per a posicionar-se més a favor de la inclusió de l'alumnat de les Unitats, variables que s'han recollit ja en d'altres estudis. De manera que en aquesta opció hi vàrem trobar afirmacions com les següents¹⁸⁹: "En sóc partidari amb els recursos necessaris" (Barrueco et.al. 1991; Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Marchesi et.al., 1991; Sanz, 1995; Parrilla, 1992; Porras, 1998; Puigdemívol, 1995; Vlachou, 1999) "Depenent del grau de deficiència" (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garrido, 2001; Porras, 1998; Puigdemívol, 1995; Vlachou, 1999) "En sóc partidari però no a totes les activitats" (Garcia et.al., 1992; Garrido, 2001; Puigdemívol, 1995).

El bloc de continguts referent als *Efectes de la inclusió* té la base en aquells aspectes que podem considerar com a estereotips. És lògic que en l'inici d'un procés d'aquesta índole, sense intenció d'estigmatitzar-lo, qui n'ha de formar part parteixi d'unes idees preconcebudes i, així ho confirmen els resultats obtinguts a la primera passació. Idees que a mesura que es va entrant en la pràctica diària i el coneixement que aquesta genera és freqüent que es modifiquin o bé que es reafirmen. Com podem observar també en els resultats

¹⁸⁶ Cal tenir present que aquestes variables, com la resta, en funció de com esdevinguin poden afavorir o desafavorir la creació o increment de les actituds positives vers la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en els centres ordinaris.

¹⁸⁷ Correspon a la pregunta número dos de l'instrument.

¹⁸⁸ Considerem la por una de les variables importants perquè pot suposar, no només en els processos d'inclusió sinó també a la vida en general, un fre.

¹⁸⁹ Fragments recollits a través de l'instrument, corresponents a l'opció "Altres" de la pregunta disset.

obtinguts a la segona passació, en la immensa majoria de les preguntes d'aquest bloc de continguts, aquestes idees han estat modificades. Per exemple, a la pregunta dinou –ítem dos- hi ha un canvi vers la creença que l'escolarització en centres ordinaris de l'alumnat amb discapacitat afavoreix el seu grau de socialització. En un inici les persones que manifestaven que l'escolarització d'alumnat amb discapacitat en els centres ordinaris afavoria, *Gens o Una mica*, el seu grau de socialització eren el 51'5% i, en un segon moment són el 37'5%. El moviment en aquestes opcions de resposta modifica els resultats de les puntuacions *Bastant o Molt* que passen d'un 48'5% a 62'5% respecte la mateixa qüestió. Un altre exemple és el de la pregunta vint –ítem set- en la que es planteja si incloure un alumne amb discapacitat a l'aula ordinària pot destorbar el ritme de classe. En la primera passació les persones que es decantaven per les opcions *Bastant o Molt* conformaven el 75% mentre que a la segona passació es reduïa fins al 57'6%. En canvi, pel que fa a les puntuacions *Gens o Una mica*, respecte l'interrogant plantejat, les puntuacions passen del 25% al 42'4¹⁹⁰. En aquest bloc de continguts només es manté una idea i és que molts professors creuen que l'alumnat amb discapacitat necessita entorns educatius, metodologies, materials alternatius que no se'ls pot proporcionar en el context de l'aula ordinària¹⁹¹ (Idol, 1998). Poder constatar que hi ha hagut un canvi en aquestes idees preconcebudes és important, ja que per a Bandura (1982, 1987) sovint són aquestes les que originen les pors. Una manera de que desapareguin els estereotips i les pors, com hem pogut intuir, és a través de les pràctiques inclusives el més exitoses possible (Dengra, Durán i Verdugo, 1991). En aquest sentit moltes de les pràctiques i accions que s'han realitzat en aquest centre són favorables tot i que millorables també en alguns aspectes. La millora de les pràctiques inclusives manté relació amb les qüestions del bloc de continguts referent a les qüestions *Tecnico-pràctiques*. En aquest apartat es fa referència a qüestions al voltant de si incloure un alumne de les Unitats a les aules ordinàries és una qüestió:

- que depèn de l'ajut que es pugui tenir dels companys? El petit increment que hi ha hagut en aquesta resposta respecta la creença que el fet

¹⁹⁰ Per a més informació de l'evolució dels resultats d'aquest bloc consulteu l'apartat de resultats.

¹⁹¹ Pregunta número catorze.

d'incloure depèn de l'ajut que puguis tenir dels companys pot venir determinat o bé per acusar la necessitat de més suport per part dels companys o bé perquè com que en aquest centre s'ha incorporat el professorat de les Unitats als departaments ordinaris per, entre d'altres raons, recolzar els seus companys, el professorat s'hagi adonat de la importància d'un entorn de treball més segur (Idol, 1998, Parrilla, 1992, Porras, 1998).

- d'espai a l'aula? Si bé és cert que en alguns centres aquesta podria ser una qüestió que afectés el procés d'inclusió educativa, aquest no és el cas de l'IES Dolors Mallfrè ja que aquest va ser dotat amb un centre de nova construcció del curs 2001/2002. Més que l'espai disponible les dificultats que es manifesten des d'aquest centre en aquest sentit, venen provocades per les ratios d'alumnat integrat. El fet que en la incorporació d'alumnat amb discapacitat en aquest centre no s'hagi respectat les proporcions naturals, que és l'aconsellable (Stainback, Stainback i Jackson, 1999), ha provocat repetides dificultats, des de la gestió del centre fins a les pràctiques educatives concretes. L'exemple més significatiu és el del professor d'educació física qui a banda dels trenta un alumnes del grup ordinari hi havia hores en les que, a més, tenia vuit alumnes de les Unitats; fet que suposava que hi hagués moments en els que se sentís desbordat (Garcia et.al, 1992; Garrido, 2001; Porras, 1998).
- és una qüestió de més temps per a preparar les classes? A banda del que s'ha manifestat a través de l'instrument, aquest interrogant en forma d'afirmació és una de les reivindicacions més constants de les persones que participen de les pràctiques inclusives. Tot i que, com hem pogut veure a l'apartat de les accions facilitadores de les pràctiques inclusives, s'han realitzat gestions en aquesta direcció, aconseguint l'alliberament d'alguns professors per a la gestió i organització de les Unitats. Caldria però, que aquesta pràctica fos extensiva a la resta de professorat que ho requereix. Actualment aquells professors que accedeixen a dur a terme pràctiques inclusives ho fan a raó del voluntarisme propi (Asensio, 2004; Garcia et.al., 1992) o/i per amistat amb algun professor de les Unitats.

Dins d'aquest mateix bloc de contingut és interessant tenir present que un aspecte crític per a la millora de les pràctiques inclusives és la formació

(Ainscow 2001; Moraña i Bascón, 2004; Parrilla 1992; Porter, 2001; Porras, 1998; Stainback, Stainback i Jackson, 1999; York et.al, 1999), que en el transcurs de les respostes que s'han donat a l'instrument és manifestat com a necessitat, però que al mateix temps és paradoxal amb la poca que el professorat en realitza.

Finalment explicar que en el transcurs de tots els resultats recollits a través de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat vers les pràctiques inclusives s'hi reflecteix una tendència coherent. Hi ha un grup de persones que es situa en les tendències centrals i un altre grup a cada un dels extrems, tal i com sol succeir en els estudis de fenòmens de masses. Amb tot, resulta interessant observar com en funció de les preguntes hi ha moviments en aquests grups d'una passació a l'altre. A més, existeix un fet interessant i constatable i és que quasi bé en la totalitat de les preguntes, si més no en totes les que estan graficades a través del diagrama de caixa que és el tipus de figura que ens permet discriminar aquest fet a simple vista, els moviments amb tendència a la favorabilitat han estat globals, tot i que majoritàriament en el grup situat en les tendències més contràries a la inclusió educativa, fet que resulta interessant si tenim present els difícils inicis que ha tingut aquesta experiència. Aquest succés, suposa un panorama esperançador per a totes aquelles persones que han lluitat perquè aquesta experiència sortís endavant. De moment en aquest IES ja han realitzat una gran passa aconseguint engegar aquesta experiència, tot i que ara resulta vital també mantenir i a poder ser incrementar la favorabilitat de les actituds vers les pràctiques inclusives, vetllant tots aquells aspectes que les fan possibles al mateix temps que es promoguin aquells que les poden fer més extensibles. De manera que, cal que es plantegin la prolongació d'aquelles actuacions que han afavorit aquest procés sense apartar la vista del camí de la millora. Una millora que és possible si s'escolta als protagonistes de l'experiència, ja sigui amb veu pròpia o a través de l'instrument, veus que van en varies direccions però que comencen per garantir la formació, una millor gestió de les ratios, temps per a la preparació de les classes i per a la coordinació...

Resultaria totalment comprensible que les actituds del professorat fossin més desfavorables, o que persones amb actituds favorables decidissin deixar de

realitzar pràctiques inclusives, si se'ls exigís incloure sense cap tipus de suport; el que Parrilla (1992) entén com fer-los fer de malabaristes. I és que si ens hi parem a pensar, de malabaristes només ho són aquelles persones excepcionals, destres, que realitzen proeses amb uns determinats elements que d'altres, per molt que intentem, no sabem fer funcionar. De manera que, els malabarismes van més enllà d'una actitud positiva. No obstant, aquells que ens volem dedicar a l'educació hem de tenir molt clar que "sentir-se professor és aprendre a viure amb el dilema, la contradicció i la paradoxa i –en el millor dels casos- experimentar amb la seva resolució les satisfaccions artístiques de l'artista." (Jennifer Nias, 1989, citada per Vlachou, 1999, p.94)

14. Bibliografia:

- Ainscow, M. (2001): "El proper pas per a l'Educació Especial: Cal donar suport a la creació de pràctiques inclusives?" dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, pp.15-18.
- Ainscow, M., (2002): "Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos" dins *Revista de educación: Educación inclusiva*. Núm 327. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. pp. 69-83.
- Ainscow, M., (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas i experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, S.A.
- Allport, G.W., "Attitudes" dins Murchison (ed.), (1935): *Handbook of social psychology*. Clark University Press, pp. 798-844. vol.2
- Arnaiz, P., (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Asensio, C., "La integración en la escuela ordinaria. Una experiencia de trabajo" dins A.A.V.V., (2004): *La Escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. pp. 91-103.
- Bandura, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- Bandura, A. (1987): *Pensamiento i acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- Baron, R.A. Byrne, D., (1998): *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall.
- Barrueco, A. et.al., "La formación permanente ante la integración" dins Barroso, E. (coord.), (1991): *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, pp.83-118.
- Booth, T. Ainscow, M. (2002). *Índex per a la Inclusió*. (Traduït i adaptat al català per Duran, D.; Font, J.; Giné, C.; Miquel, E., (2003) amb la col·laboració de l'ICE-UB)
- Botella, M. Doménech, M. Ibáñez, M. Iñiguez, L. Pujal, M. Pujol, J., (1996): *Psicología social*. Barcelona: EDIUOC.

- Brown, L., Nietupski, J. i Hamre-Nietupski, S. (1976): "Criteris de funcionalitat última", dins Ortega, J.L i Matson, J.L. (1987): *Recerca actual en integració escolar*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Documents d'Educació Especial. núm.7, pp.21-34.
- Carbonell, J., (1994): *L'Escola: entre la utopia i la realitat*. Vic: Eumo
- Cardona, M.C., (2002): *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Ed. EOS.
- Circular que estableix els criteris d'actuació en el camp de l'Educació Especial de 4 de setembre de 1981.
- Comenius., (1657). *Didáctica Magna*. Mèxic 1976: Ed Porrúa.
- Constitución Española (B.O.E 27-12-78).
- De la Iglesia, B., (2003): "¿Qué piensan los futuros educadores sobre el tema de la dislexia?" dins Actas del I Congreso Internacional, XX Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial y XX Seminario Interuniversitario: Educació i Diversitats: Formació, Acció i Recerca. Barcelona: ICE-UB. pp. 988-995.
- Dengra, R. Durán, R. Verdugo, M.A., "Estudio de la variables que afectan a las actitudes en los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales" dins Molina, S. (dir.), (1991): *Anuario español e iberoamericano de investigacions en educación especial*. Madrid: CEPE, S.A. pp.47-88.
- Duran, D., (2004): "Una experiència de tutoria entre iguals a Secundària com a mètode instructiu per a la diversitat". Dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.8, núm 2, pp.122-132.
- Fernández G.M., (1993) *Teoría y Analisis Práctico de la Integración*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Ferrandis, A., (1988): *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: CIDE del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ford, A. Davern, L. Schnorr, R., "Educaión inclusiva: "dar sentido" al currículo" dins Stainback, S. Stainback, W., (1999): *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea. pp. 55-83.
- Garanto, J. del Rincón, D., "El estudio de casos" dins de García, C (Coord.), (1992): *La investigación sobre la integración: Tópicos,*

- aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú Ediciones, pp. 47-77.
- García, C., (1993): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
 - García, J.N. García, M. García, M^aJ. Rdríguez, C., “Modificación de actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de alumnos con N.E.E.” dins Molina, S. (dir.), (1992): *Anuario español e iberoamericano de investigacions en educación especial*. Madrid: CEPE, S.A. pp.12-64.
 - Garrido, J. Marchena, R. Fernández, C. López, N., (2001): *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Málaga: Aljibe.
 - Giangreco, M.F., “El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión” dins Stainback, S. Stainback, W., (1999): *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea. pp. 261-287.
 - Giné, C. Carasa, P. Fernández, J. Madurell, J. Ruiz, R. Tirado, V., (1989): *Educació Especial: noves perspectives*. Barcelona: Laia.
 - Hecheita i Sandoval., (2002): “Educación inclusiva o educación sin exclusiones” dins *Revista de educación: Educación inclusiva*. Núm 327. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. pp. 31-49.
 - Heustone, M. Stroebe, W. Codol, J.P. Stephenson, G.M., (1990): *Introducción a la psicología social: una prespectiva europea*. Barcelona: Ariel.
 - Idol, L., (1998): “Qüestions clau realcionades amb la construcció d'escoles col·laboradores i inclusives.” Dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, vol. 2, núm. 2, pp. 42-56.
 - Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos. (B.O.E 30-4-82)
 - Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Finanzamiento de la Reforma Educativa, amb la modificació ja establerta per la Ley 30/1976, de 2 de agosto.
 - Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E 2-10-90).
 - López, M., (1993): *La integración escolar*. València: Universitat de València.

- Mann, L., (1972): *Elementos de psicología social*. Mèxic: Limusa, S.A.
- Marchesi et.al., “La evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias” dins Molina, S. (dir.), (1991): *Anuario español e iberoamericano de investigacions en educación especial*. Madrid: CEPE, S.A. pp.12-45
- Molina, S. Gómez, A., (1992): *Mitos e ideologias en la escolarización del niño deficiente mental*. Zaragoza: Mira editores.
- Morales, J.F. Reboloso, E. Moya, M. “Actitudes” dins Morales, J.F. Moya, M. Reboloso, E. Fernández, J.M. Huici, C. Marques, J. Páez, D. Pérez J.A., (1997): *Psicología social*. Madrid: McGrau-Hill, pp. 495-524.
- Moriña, A. Bascón, R., “Formándonos en la diversidad: hacia prácticas colaborativas” dins A.A.V.V., (2004): *La Escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. pp. 109-117.
- Moscovici, S., (1991): *Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Individuos i grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Muntaner, J.J., “Un modelo de apoyo alternativo” dins A.A.V.V., (2004): *La Escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. pp. 137-145.
- Myers, D.G., (1991): *Psicología social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Ordre de 14 de febrer de 1983. (DOGC núm.310 de 9-3-83).
- Parrilla, A., (1992): *El professor ante la integración escolar: “investigación i formación”*. República Argentina: Cincel, S.A.
- Parrilla, A., (2002): “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva” dins *Revista de educación: Educación inclusiva*. Núm 327. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. pp. 11-31.
- Peralta, F., (2003): “Procediments per avaluar la conducta autodeterminada” Dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, vol. 7, núm 2. pp. 91-101.
- Porras, R., (1998): *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: M.C.E.P Publicaciones.
- Porter, G.L., (2001): “Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadense basada en 15 anys

- d'experiència" dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, pp.6-15.
- Porter, G.L., "El reto de la diversidad y la integración en las escuelas" dins A.A.V.V., (2004): *La Escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. pp. 15-27.
 - Puig, J., Romeu, T., (1991): *L'escola ha de donar resposta a tots els alumnes*. Barcelona: PPU.
 - Puigdemívol, I., (1995): *Estratègies d'integració*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
 - Pujolàs, P. (1996): "Reflexions ètiques a l'entorn de l'educació especial". *Drets Humans i Educació. Actes de la Primera Jornada sobre Drets Humans i Educació*. Girona: ICE de la Universitat de Girona, pp. 67-77.
 - Quivy, R i Campenhoudt, L.V., (1997): *Manual de Recerca en Ciències Socials*. Barcelona: Herder.
 - Rodríguez, A. "Interpretación de las actitudes" dins Mayor, J. Pinillos, J.L., (1989): *Creencias, actitudes i valores*. México: Alhambra Mexicana, S.A., pp. 199-314.
 - Rodríguez, G. Gil, J. García, E., (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe, S.L.
 - Ruiz, R., (1999): "Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les Adequacions Curriculars. Disseny de "Bases Curriculars Comunes" per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum". Dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.3, núm 2, pp.121-148.
 - Sánchez, A., (1993): *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
 - Sánchez, S. Mesa, M^aC. (eds.). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales* [En línia]. Granada: Universidad de Granada. [Consulta: 12 juny 2004]. Disponible a: <http://www.ugr.es/~eirene/eirene09.htm>
 - 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, S.A.
- Stainback, S. Stainback, W. Jackson, H.J., “Hacia aulas inclusivas” dins Stainback, S. Stainback, W., (1999): *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea. pp. 21-37.
- Stainback, S., (2001a): “L’educació inclusiva: definició, context i motius” dins *Suports. Revista catalana d’Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, pp.18-26.
- Stainback, S., (2001b): “Components crítics en el desenvolupament de l’educació inclusiva” dins *Suports. Revista catalana d’Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, pp.26-34.
- Summers, G F., (1984): *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- UNESCO., (1995): *Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria de Estado de Educación.
- 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.
- York, J. Giangreco, M.F. Vandercook, T. Macdonald, C., “Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva” dins Stainback, S. Stainback, W., (1999): *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea. pp. 119-135.

Índex de taules:

Taula 1: Continguts de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives.	Pàg 94
Taula 2: Resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 1 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta taula inclou també l'enunciat de la pregunta.	Pàg 99
Taula 3: Resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 5 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta taula inclou també l'enunciat de la pregunta.	Pàg 101
Taula 4: Resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 3 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta taula inclou també l'enunciat de la pregunta.	Pàg 105
Taula 5: Resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 8 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta taula inclou també l'enunciat de la pregunta.	Pàg 106
Taula 6: Resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 2 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta taula inclou també l'enunciat de la pregunta.	Pàg 107
Taula 7: Resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 6 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta taula inclou també l'enunciat de la pregunta.	Pàg 108
Taula 8: Resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 7 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta taula inclou també l'enunciat de la pregunta.	Pàg 110
Taula 9: Fitxa descriptiva de les Pràctiques Inclusives dutes a terme a l'àrea d'educació física.	Pàg 122

Taula 10: Fitxa descriptiva de les Pràctiques Inclusives dutes a terme durant algunes tutories.	Pàg 124
Taula 11: Fitxa descriptiva de les Pràctiques Inclusives dutes a terme durant algunes excursions.....	Pàg 124
Taula 12: Fitxa descriptiva de les Pràctiques Inclusives dutes a terme a les festes de l'IES.	Pàg 125
Taula 13: Fitxa descriptiva de les Pràctiques Inclusives dutes a terme durant les hores de descans.	Pàg 126
Taula 14: Fitxa descriptiva de les Pràctiques Inclusives dutes a terme durant algun crèdit variable.	Pàg 127
Taula 15: Fitxa descriptiva de les Pràctiques Inclusives dutes a terme als passadissos, hall i lavabos.	Pàg 128
Taula 16: Fitxa descriptiva de les Pràctiques Inclusives dutes a terme durant el crèdit de síntesi.	Pàg 129
Taula 17: Fitxa descriptiva de les Pràctiques Inclusives dutes a terme durant els dinars al menjador.	Pàg 131

Índex de figures:

Figura 1: Diagrama de caixa dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 1 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives... Pàg 100

Figura 2: Diagrama de caixa dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 5 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives... Pàg 101

Figura 3: Diagrama de barres dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 20.1 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta figura inclou també l'enunciat de la pregunta. Pàg 103

Figura 4: Diagrama de caixa dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 3 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives... Pàg 105

Figura 5: Diagrama de caixa dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 2 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives... Pàg 107

Figura 6: Diagrama de caixa dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 6 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives... Pàg 109

Figura 7: Diagrama de caixa dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 7 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives... Pàg 110

Figura 9: Diagrama de barres dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 20.8 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta figura inclou també l'enunciat de la pregunta. Pàg 112

Figura 10: Diagrama de barres dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 19.3 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta figura inclou també l'enunciat de la pregunta. Pàg 113

Figura 11: Diagrama de barres dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 12 de l'instrument per a la mesura de les

actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta figura inclou també l'enunciat de la pregunta. Pàg 114

Figura 12: Diagrama de barres dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 13 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta figura inclou també l'enunciat de la pregunta. Pàg 115

Figura 13: Diagrama de barres dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 14 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta figura inclou també l'enunciat de la pregunta. Pàg 116

Figura 14: Diagrama de barres dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 19.2 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta figura inclou també l'enunciat de la pregunta. Pàg 117

Figura 15: Diagrama de barres dels resultats obtinguts a la Fase 1 i la Fase 3 corresponents a la pregunta número 20.4 de l'instrument per a la mesura de les actituds del professorat de Secundària vers les pràctiques inclusives. Aquesta figura inclou també l'enunciat de la pregunta. Pàg 118

Annex

Estem realitzant un estudi sobre el procés d'implantació dels agrupaments d'educació especial al vostre centre i pensem que tu ens pots ajudar contestant unes preguntes.

Aquestes preguntes no tindran cap tipus de repercussió.

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.

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

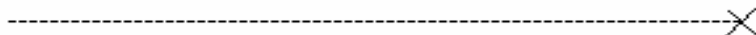
Per exemple:

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



Sinó, segons el grau de convicció que en tingueu marcaríeu, amb la X, en un sentit o en un altre:

Completament Incapaç Completament Capaç
-----X-----

Completament Incapaç Completament Capaç
-----X-----

I en el cas de que la resposta fos completament al pol oposat, marcaríeu el següent:

Completament Incapaç Completament Capaç
X-----

A partir de la pregunta 13 veuràs que canvia el format de resposta de les preguntes.

En el cas de que et sorgeixi algun tipus de dubte consulta'l amb qui t'ha proporcionat el qüestionari.

Com a breu aclariment, us indiquem que l'abreviatura alumnes d'.E.E fa referència al terme alumnes d'Educació Especial.

En el transcurs d'aquest qüestionari ens referirem a alumnes d'E.E com a aquells alumnes que integren els agrupaments d'educació especial.

*Un altre terme que cal concretar per a una millor comprensió del qüestionari és "pràctiques inclusives". **Les pràctiques inclusives són aquelles que es porten a terme en centres on hi assisteixen tots els nens i nenes, que els correspon per veïnatge, i conviuen amb els seus companys que els correspon 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.

Moltes gràcies i ja pots procedir a la resposta de les qüestions:

Professorat aules ordinàries Professorat unitats d'educació especial

He realitzat el curs de formació Sí No

He participat d'alguna activitat organitzada amb els alumnes de les unitats d'Educació Especial:

Sí No

(Per les persones que han respost que No a l'apartat anterior): He tingut algun tipus de contacte amb els alumnes de les unitats:

Cap tipus de contacte

Contacte només visual

Hi he tingut algun tipus de relació

Altres.....

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 vers els alumnes d'E.E a mesura que s'hi va entrant amb contacte i es coneix la seva realitat?

Completament impossible

Completament possible

3. En quina mesura creus que és important, per a la nostre 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 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 tècniques de la pregunta anterior i tinguessis els suports necessaris et sentiries més capaç d'incloure algun alumne d'E.E 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 el més inclusiva possible?

No m'agradaria gens

M'agradaria molt

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

No m'afecten gens

M'afecten molt

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

No em considero
gens indiferent

Em considero
completament indiferent

10. L'experiència viscuda al teu IES durant el curs 2002-2003 ha modificat la teva actitud positivament vers la inclusió d'alumnes d'E.E?

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

A les preguntes que trobareu a continuació, marqueu amb una X l'espai que atengui més al que heu fet, opineu...

Per exemple:

M'agrada contestar aquest qüestionari?

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

12. Creus que els alumnes d'E.E. 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'E.E?

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

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

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

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

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

Per què?

.....

.....

.....

16. Has participat d'activitats relacionades amb el tema de la inclusió d'alumnes d'E.E?
(És necessari respondre a tots els anunciats)

Seminaris	Sí	No
Grups de treball	Sí	No
Conferències	Sí	No
Cursos de formació	Sí	No
Lectures	Sí	No
Altres...	Sí	No

En el cas d'haver assenyalat "Sí" en l'opció "Altres" anoteu quines:.....

.....

.....

.....

.....

17. Quina posició adoptes davant la inclusió d'alumnes d'E.E?

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

18. Has treballat mai o intervingut d'alguna manera en qüestions:

D'inclusió escolar	Gens	Una mica	Bastant	Molt
De retard mental	Gens	Una mica	Bastant	Molt
De discapacitats diverses	Gens	Una mica	Bastant	Molt
Altres...				

En el cas d'haver assenyalat l'opció "Altres" anoteu quines:.....

.....

.....

.....

19. Creus que la inclusió d'alumnes d'E.E. en centres/aules ordinàries...
(És necessari respondre a tots els anunciats 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 imposat?	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

20. Incloure un alumne d'E.E. a la teva aula...

(És necessari respondre a tots els anunciats de la pregunta)

... en quina mesura creus que és possible?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
... és una qüestió d'espai a l'aula?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
... depèn de l'ajut que puguis tenir dels teus companys?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
... pot perjudicar el seu aprenentatge?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
... és una qüestió de tenir més temps per a la preparació de les classes?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...creus que et pot enriquir com a professional?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...pot destorbar el ritme de classe?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...pot fer variar la teva actitud positivament vers aquests alumnes?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...pot perjudicar l'aprenentatge de la resta d'alumnes?	Gens	Una mica	Bastant	Molt

21. Creus que en el teu institut tothom es posiciona de la mateixa manera que tu davant el tema de la inclusió? Per què?

.....

.....

.....

.....

22. De qui creus que és feina introduir les pràctiques inclusives al teu institut? *(En aquesta pregunta podeu assenyalar varies opcions)*

Del professorat	<input type="checkbox"/>
De l'equip directiu	<input type="checkbox"/>
De el/la Psicopedagog/a del centre	<input type="checkbox"/>
Dels professors/es de les unitats	<input type="checkbox"/>
De l'EAP de la zona	<input type="checkbox"/>
De l'administració	<input type="checkbox"/>
Altres:	

23. Si apareixen problemes al teu IES per la presència d'alumnes d'E.E., creus que és possible reorientar la situació amb noves actuacions?

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

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

... de no saber que fer amb aquest alumne i de com s'ha de tractar?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...de que la seva presència dificulti la teva activitat docent?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
... de que perjudiqui el rendiment dels altres alumnes?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...de 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 "D'altres fets" anoteu quins:.....

.....

.....

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

	Els mestres estan avesats a portar els alumnes d'E.E 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'E.E, 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 es competència seva educar-los.
	Els mestres creuen que cada alumne hauria d'assolir els mateixos mínims, encara que això no sigui mai el cas.
	Els mestres destaquen que les variables que influeixen en aquests processos queden més enllà del seu control (per exemple, status socioeconòmic baix, principis morals familiars poc elevats, el propi 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

A continuació disposes d'unes línies per exposar el que desitgis respecte les preguntes anteriors o el tema que tracten (dubtes, el perquè de les respostes donades, suggerències...)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Només per als professors que han participat en els cursos de formació:

26. Per quin motiu heu decidit participar d'aquest procés i/o fer aquests cursos de formació?

Per completar la formació	
Per disposar de recursos que no tenim a l'abast	
Altres...	

En el cas d'haver assenyalat l'opció "Altres" anoteu quins:.....

.....

.....

.....

.....

27. Què esperes aconseguir dels cursos de formació en relació al tema de la inclusió?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....