

LA FORMACIÓ DEL PROFESORAT DE  
SECUNDÀRIA ÉS AJUSTADA A  
L'ALUMNAT AMB NECESSITATS  
ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU?



MÀSTER DE PSICOPEDAGOGIA  
Universitat de Barcelona

Autor: Sergio Arroyo Espada  
Tutora: Dra. Núria Rajadell Puiggròs

Setembre, 2021

## Resumen

El present Treball de Final de Màster té com a objectiu valorar si la formació psicopedagògica dels professors de l'Educació Secundària Obligatoria és l'adequada per atendre les necessitats de l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu; així com conèixer i aprofundir en les necessitats d'aquests alumnes i en la seva realitat psico-socioeducativa. Tanmateix, també s'indagarà i valorarà sobre les funcions i la importància de la figura del psicopedagog/orientador educatiu als instituts de secundària.

Per poder assolir els objectius plantejats, s'ha dut a terme un treball d'investigació utilitzant diversos mètodes de recollida d'informació: en primer lloc el qüestionari, realitzat a 54 alumnes amb NESE dels diferents PFI de l'escola Barcanova; i en segon lloc, amb les dades obtingudes prèviament, una entrevista, realitzada a la directora de l'EAP B-16, l'EAP de referència de l'escola on s'ha dut a terme els qüestionaris.

Finalment, un cop extrets els resultats i descrits, es realitza una valoració i s'extreuen i redacten les conclusions de la investigació on es dona resposta a la hipòtesi inicial i els objectius plantejats.

**Paraules clau:** formació psicopedagògica, atenció a la diversitat, NESE, ESO

## Abstract

The aim of this Master's Project is to assess if the Psycho-Pedagogical education of Compulsory Secondary Education teachers is adequate to face the needs of students with Specific Educational Support Needs (NESE), as well as knowing and expanding on their requirements and their psycho-socio-educational reality. By the way, the role and the importance of the figure of the psychopedagogue / educational counselor in high-schools will be researched and evaluated.

With the purpose to reach the objective set, an investigation work using various collection information methods has been done: In first place, the questionnaire, answered by 54 students with NESE of the different PFI of the Barcanova school; and secondly, with the information obtained with the test, an interview with the leader of the EAP B-16, the reference EAP of the school where the questionnaires were carried out.

Finally, the results are obtained and described, and are properly evaluated to make and transcribe a conclusion, which responds to the initial hypothesis and the targets fixed.

Keywords: formació psicopedagògica, atenció a la diversitat, NESE, ESO

## Índex

Introducció i Justificació .....	5
Finalitat del projecte .....	6
Marc teòric .....	7
Bloc 1: L' Educació Obligatoria Secundària i la formació dels docents .....	7
Educació Secundària Obligatoria .....	7
Formació docent a l'ESO.....	10
Formació de l'orientador o psicopedagog .....	12
El paper de l'orientador educatiu als instituts.....	12
Bloc 2: El tracte a la diversitat i l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu.....	15
L'evolució de les lleis educatives vers el tracte a la diversitat.....	15
L'alumnat NESE.....	18
Bloc 3: L'Educació Emocional .....	22
Educació emocional .....	22
Marc de la recerca .....	26
Descripció de la metodologia de recerca.....	26
Disseny i desenvolupament de la recerca .....	26
Context i població.....	26
Descripció del procés.....	29
Mostra i justificació .....	30
Disseny dels instruments per a la recollida de la informació.....	31
Resultats i anàlisi .....	36
Resultats del qüestionari .....	36
Resultats de l'entrevista .....	46
Marc conclusiu.....	49
Conclusions i discussió .....	49
Dificultats i limitacions .....	52
Prospectiva .....	53
Referències bibliogràfiques .....	54

Annexes.....	58
Annex 1. Qüestionari.....	58
Annex 2. Entrevista .....	64
Annex 3. Buidatge entrevista.....	65
Annex 4. Projecte educatiu Escola Baranova .....	70
Declaració implicacions ètiques.....	71

## Introducció i Justificació

L'actual treball d'investigació se centra en la importància cabdal de tenir una base psicopedagògica per fer front a les demandes i requeriments de l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) d'una manera apropiada.

Es qüestiona que en l'actualitat molts dels alumnes amb NESE en l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) estiguin correctament atesos a les aules a causa de la formació psicopedagògica insuficient dels docents d'aquesta etapa. També es pretén evidenciar i potenciar la tasca del psicopedagog/orientador de centre.

La tria d'aquesta temàtica és doble: personal i professional. Per una banda, quan era un adolescent i estava en la meua etapa d'educació obligatòria vaig tenir una mala experiència derivada de l'edat, i les dificultats de gestió emocional em van afectar en la part social, on les companyies properes no eren les adients. Evidentment aquest context va influir en la part acadèmica i la resposta del centre no va estar a l'alçada del que considero apropiat amb la meua formació actual.

D'altra banda, arrel de la meua experiència com a docent dels Programes de Formació i Inserció (PFI) de l'escola Barcanova, observo com cada any un tant per cent elevat dels nous alumnes que arriben es mostren molt descontents de la seva anterior etapa a l'institut per motius similars: tracte per part del professorat, sentiments de soledat, incomprensió, frustració o tristesa, mostrant la gran majoria d'ells i elles una autoestima molt baixa. De la mateixa manera, les famílies expressen un considerable descontent amb els instituts de secundària, i moltes d'elles no només pel tracte rebut cap als fills, sinó envers elles mateixes.

Davant d'aquesta experiència personal i professional descrita, i després de molt reflexionar, em plantejo la hipòtesi que la formació psicopedagògica que posseeixen els docents de secundària és insuficient, i que, de manera directament relacionada, l'atenció educativa i social a l'alumnat amb NESE es veu clarament perjudicada.

## Finalitat del projecte

Descrita la situació que m'ha motivat a realitzar la present investigació, la finalitat d'aquesta pretén indagar en la formació psicopedagògica dels docents, així com en les mancances que existeixen pel que fa a l'atenció dels alumnes amb NESE a les aules de secundària. Així mateix també s'explorà sobre la importància de les funcions del psicopedagog/orientador educatiu de centre.

Considero cabdal poder donar veu i fer-ne difusió, sempre amb una mirada positiva, amb la intenció de dotar de la importància necessària i fer autocrítica, per tal de capgirar aquesta situació –de mica en mica s'està fent-. L'alumnat amb alguna mena de dificultat, sigui d'aprenentatge, permanent o circumstancial en el temps, ha de rebre una millor atenció i d'aquesta manera poder-li facilitar una millor qualitat de vida, no tan sols al centre educatiu, sinó també en la resta d'àmbits del seu dia a dia.

Els objectius plantejats que es persegueixen a través d'aquest treball d'investigació són els següents:

### **Objectiu general:**

- Valorar si la formació psicopedagògica del professorat a l'Etapa Obligatoria de Secundària és adequada per a entendre i atendre l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu.

### **Objectius específics:**

- Aprofundir en la realitat de l'atenció psico-sòcio-educativa de l'alumnat amb NESE a l'etapa de l'ESO.
- Valorar si l'atenció als alumnes amb NESE és adequada a les seves necessitats.
- Valorar la importància del psicopedagog/orientador educatiu a l'institut.
- Conèixer les necessitats més habituals dels adolescents amb NESE als instituts.
- Conèixer la percepció dels alumnes del PFI de l'Escola Barcanova referida a la seva experiència escolar anterior.

## Marc teòric

La fonamentació teòrica en la que es basa aquest treball de final de màster, consisteix en tres parts. En primer lloc, exposo els principis fonamentals, la finalitat i els objectius de l'Educació Secundària Obligatòria, quina formació és necessària per impartir docència a les aules de secundària i quin és el paper de l'orientador o psicopedagog als instituts.

En segon lloc focalitzo en el tema de les Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE), realitzant una primera mirada panoràmica dels trastorns d'aprenentatge i les dificultats més freqüents que presenta aquest alumnat<sup>1</sup>. També presento un recorregut per la història en relació a les lleis que sustenten l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu i com han anat evolucionant.

Finalment, en tercer lloc i estretament vinculat a les dificultats dels adolescents en general i, sobretot, amb aquells amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu, reflecteixo la importància de l'educació emocional, incidint en la seva conceptualització, què són les competències emocionals i què es pretén aconseguir amb la seva aplicació.

## Bloc 1: L' Educació Obligatòria Secundària i la formació dels docents

### Educació Secundària Obligatòria

L'Educació Secundària Obligatòria (ESO) es desplega a Espanya per la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) a l'any 1990. Aquesta etapa està formada per 4 cursos acadèmics on accedeixen els i les alumnes d'entre 12 i 16 anys, tot i que en condicions excepcionals poden romandre fins els 18 anys.

L'article 131 (punt 3, apartat c) de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya dóna, de manera compartida, el poder a Generalitat de Catalunya, en quan a la competència en l'establiment dels plans d'estudi corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria, així com l'ordenació curricular.

La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, descriu l'article 6, el **Currículum**, de la següent manera:

*A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.*

---

<sup>1</sup> Per tal d'evitar recarregar el text, utilitzarem de manera indistinta masculí, femení o neutre, amb un total respecte a totes les possibilitats.



El Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'ESO, té en compte la normativa vigent, la legislació de Catalunya i les orientacions europees; i també ordena un currículum per aquesta etapa, de caràcter obligatori, tenint presents quatre **principis fonamentals**:

- a) *Planteja un currículum competencial per a la millora de la qualitat de l'aprenentatge. En aquest sentit, el Decret recull i aprofita tota la reflexió pedagògica impulsada pel Departament d'Ensenyament des de l'any 2000 en l'àmbit de les competències bàsiques.*
- b) *Fixa com a prioritat la continuïtat formativa de tots els alumnes, per tal de fomentar que completin estudis post obligatoris d'acord amb els seus interessos i potencialitats en un context de permeabilitat entre les diferents opcions formatives.*
- c) *Determina l'orientació com una responsabilitat compartida de l'equip docent per a l'acompanyament de l'alumnat al llarg de la seva escolarització i proposa una gestió curricular que garanteixi una mirada inclusiva.*
- d) *Estableix l'avaluació de l'alumne com una part essencial del seu procés d'aprenentatge, amb un enfocament global, continuat i integrador. Així, l'avaluació formativa adquireix un caràcter fonamental i orientador a l'hora d'analitzar, valorar i reorientar, si cal, la pràctica docent de l'etapa educativa per aconseguir els objectius d'aprenentatge que estableix el currículum.*

En aquest mateix Decret s'assenyala la doble **finalitat** de l'Educació Secundària Obligatòria.

En primer lloc es persegueix que els alumnes assoleixin les competències elementals que els permet:

- a) *Assegurar un desenvolupament personal i social sòlid amb relació a l'autonomia personal, la interdependència amb altres persones i la gestió de l'afectivitat.*
- b) *Desenvolupar en el nivell adequat, com a forma de coneixement reflexiu, de formació de pensament i d'expressió d'idees, les habilitats i competències culturals, personals i socials.*

En segon lloc busca garantir la igualtat real d'oportunitats per desenvolupar les capacitats individuals, socials, intel·lectuals, artístiques, culturals i emocionals de tots els nois i les noies que cursen aquesta etapa. Per aconseguir-ho, cal una educació de qualitat adaptada a les necessitats de l'alumnat que afavoreixi l'èxit escolar i l'equitat en la seva aplicació i distribució en el territori.

A l'article 3 del mateix Decret 187/2015, de 25 d'agost, descriu com a **objectius** a l'etapa obligatòria de l'ESO la necessitat de contribuir al desenvolupament d'habilitats i competències. A continuació repassaré algunes de les quals cita el present article:

A l'article 3 del mateix Decret 187/2015, de 25 d'agost, descriu una sèrie d' **objectius** d'aquesta etapa obligatòria per tal de contribuir al desenvolupament d'una sèrie d'habilitats i competències, d'entre les quals voldria destacar les següents:

a) *Assumir amb responsabilitat els seus deures i exercir els seus drets respecte als altres, entendre el valor del diàleg, de la cooperació, de la solidaritat, del respecte als drets humans com a valors bàsics per a una ciutadania democràtica.*

b) *Desenvolupar i consolidar hàbits d'estudi, de treball individual i cooperatiu i de disciplina com a base indispensable per a un aprenentatge responsable i eficaç per aconseguir un desenvolupament personal equilibrat.*

c) *Valorar i respectar la diferència de sexes i la igualtat de drets i oportunitats entre ells. Rebutjar els estereotips que suposin discriminació entre homes i dones.*

d) *Enfortir les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i amb la relació amb els altres, i rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre els conflictes pacíficament.*

e) *Desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en si mateix, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.*

f) *Conèixer, valorar i respectar els valors bàsics i la manera de viure de la pròpia cultura i d'altres cultures en un marc de valors compartits, fomentant l'educació intercultural, la participació en el teixit associatiu del país, i respectar-ne el patrimoni artístic i cultural.*

m) *Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum i el medi ambient, i contribuir a la seva conservació i millora.*

n) *Conèixer i acceptar el funcionament del propi cos i el dels altres, respectar les diferències, afermar els hàbits de salut i incorporar la pràctica de l'activitat física i l'esport a la vida quotidiana per afavorir el desenvolupament personal i social.*

o) *Conèixer i valorar la dimensió humana de la sexualitat en tota la seva diversitat i preservar el dret a la igualtat i a la no-discriminació per raó d'orientació sexual.*

En la implementació de la etapa de l'ESO va suposar grans canvis per als docents; l'obligatorietat d'aquesta i el canvi d'objectiu, ja que deixava de ser una etapa preparatòria per a la universitat; són transformacions notables.

La implementació de l'ESO va suposar grans canvis per als docents, destacant el seu caràcter obligatori o bé el canvi d'objectiu, ja que deixava de ser una etapa preparatòria per a la universitat.

Autors com Aincow (citat a Ferrandis, Grau i Fortes, 2010) destacaven que la incorporació de l'alumnat amb necessitats educatives especials a l'ESO suposaria –i suposa- un repte per als professionals de l'educació. Muñoz, Salguero, Rodríguez i Sevilla (citat a Ferrandis, Grau i Fortes, 2010) advoquen que els docents de secundària no compten amb l'experiència del professorat de primària, ni amb els recursos, ni tampoc amb la formació necessària que aquesta incorporació requereix.

### Formació docent a l'ESO

La formació del professorat de secundària a Espanya ha estat històricament qüestionada per diversos motius. A partir dels anys 70, la formació per a accedir a l'educació secundària es realitzava als Instituts de Ciències de l'Educació (ICEs), a través d'un curs amb el que s'obtenia el Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP) (Imbernón 2019).

La formació portada a terme a través del CAP no acabava d'encaixar i els mateixos docents de secundària ho qualificaven com una formació escassa i poc pràctica mostrant-se insatisfets amb aquesta.

Amb la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE), al 1990, es va fer una proposta que no s'ajustava a la realitat, ja que no es plantejava una formació mixta tant amb contingut científic com **psicopedagògic** (Arnaiz i Ballester 1999). Finalment, es va designar un curs, el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), una formació que es desenvolupava en sis-cents hores de caràcter teoricopràctic i on es donava més transcendència als aspectes psicopedagògics i didàctics, així com en el pràcticum.

Aquest projecte es va paraitzar donat que el nou Govern a l'any 1996 (PP) el va aturar i la vigència del CAP es va anar allargant.

La Llei Orgànica de Educación (LOE) (2006), va introduir la necessitat de cursar un **màster** de caràcter professionalitzador per poder impartir classes com a docent a secundària, batxillerat, formació professional i ensenyament d'idiomes (Gutiérrez, 2011), que va quedar regulat al capítol IV del Real Decreto 1393/2007 del 29 d'octubre del 2007 i desenvolupat en l'Ordre Ministerial 3858/2007 del 27 de desembre del mateix any.

No va ser fins la resolució del 18 de Juliol del 2008 de la Direcció General de Universitats, on s'exposa l'extinció dels estudis conduents al CAP, sent el següent curs acadèmic 2008/2009 el darrer que les universitats el podran impartir, que no es dona entrada a la implementació del màster pel Professorat d'Educació Secundària, Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes durant el curs acadèmic 2009/2010.

La resolució del 18 de Juliol del 2008 de la Direcció General de Universitats (DGU), va obligar l'extinció dels estudis conduents al CAP, sent el següent curs acadèmic 2008/2009 el darrer que les universitats podrien impartir-lo, ja que s'implementava el nou Màster de Professorat d'Educació Secundària, Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes el curs acadèmic 2009/2010.

La durada d'aquesta formació és d'un any acadèmic, equival a 60 crèdits i està distribuïda en tres mòduls. El primer mòdul, de caràcter genèric, disposa de 15 crèdits (aprenentatge i desenvolupament de la personalitat, processos i contextos educatius, societat, família i educació). El segon mòdul és de finalitat específica i disposa de 25 crèdits (complements per a la formació disciplinar, aprenentatge i ensenyament de les matèries corresponents, innovació docent i iniciació a la investigació educativa). I el darrer mòdul de 20 crèdit. Va destinat a la realització de les pràctiques en un centre educatiu de secundària i a l'elaboració del Treball de Final de Màster.

La durada d'aquesta formació correspon a un any acadèmic, equival a 60 crèdits i està distribuïda en tres mòduls. El primer mòdul, de caràcter genèric, abasta 15 crèdits (aprenentatge i desenvolupament de la personalitat, processos i contextos educatius, societat, família i educació). El segon mòdul és de finalitat específica i acull 25 crèdits (complements per a la formació disciplinar, aprenentatge i ensenyament de les matèries corresponents, innovació docent i iniciació a la investigació educativa). I el darrer mòdul, de 20 crèdits, es distribueix entre la realització de les pràctiques en un centre educatiu de secundària i l'elaboració del Treball de Final de Màster.

Considero que el professorat de secundària ha de dominar els continguts, però és summament necessari que a més disposi d'una base sòlida en coneixements psico-sòcio-pedagògics, ja que treballa moltes hores amb adolescents, tant a nivell individual com en grups de diferent grandària. El mateix Imbernón (2019), posa en dubte que amb l'actual currículum del Màster del Professorat de Secundària s'imparteixi de manera adequada aquesta formació de caràcter psicopedagògic.

També l'informe Talis de l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa (2019), mostra que el 52% de l'actual professorat de Secundària que no està suficientment preparat ni en

contingut, ni en metodologies didàctiques, ni en la pràctica a l'aula amb les matèries que imparteix.

### **Formació de l'orientador o psicopedagog**

En la formació inicial del professorat de secundària, és necessari posar èmfasi en la faceta psicopedagògica, especialment pel que fa a les característiques de l'alumnat amb qui haurà de treballar -ESO i Batxillerat-. Els docents també se'ls hauria de dotar d'una formació concreta per a la realització de les tasques de tutoria i orientació, ja que són fonamentals per a la formació dels alumnes a l'ESO (Prats, 2014).

Rajadell i Piqué (2007) descriuen que la formació del professorat és correcta en quan a continguts derivats de cada especialitat, però és superficial pel que fa als continguts relacionats amb la psicopedagogia i que amb la figura del psicopedagog passa al contrari.

Igualment, Imbernón (2019) coincideix amb els anteriors autors tant amb la necessitat de dotar de més formació psicopedagògica per al professorat de secundària, tot i que els Professors d'Orientació Educativa (POE), sí que acrediten ensenyaments vinculats a la psicopedagogia.

Actualment, seguint el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, els requisits per impartir docència en l'especialitat d'Orientació educativa a l'etapa de secundària –abans psicopedagogs i professors de pedagogia i psicologia- són: haver cursat una formació de grau universitari de mestre, juntament amb el màster de psicopedagogia; haver cursat els graus de pedagogia o bé de psicologia, a més del màster del professorat amb l'especialitat d'orientació educativa; haver cursat el màster en psicopedagogia; o bé, haver cursat la llicenciatura en psicopedagogia o filosofia amb una especialitat educativa abans que entrés en vigor al curs 2009/2010 la LOE.

### **El paper de l'orientador educatiu als instituts**

Ferrer defineix el concepte d'orientació com: *donar atenció planificada i acompanyament a l'alumne per afavorir que s'impliqui en l'aprenentatge, el rendiment i la projecció de sí mateix* (Ferrer (2015:17).

Les funcions que han de desenvolupar els professors de l'especialitat d'Orientació Educativa (POE) són determinades prèviament a l'inici de cada curs escolar per part del Departament d'Ensenyament (2020:77), i queden establertes a les resolucions sobre l'organització i la gestió dels centres (Cano, Castelló, Mayoral i Liesa, 2013). Les tasques

dels POE estan dividides en dos blocs: l'atenció directa als alumnes i el suport a la comunitat educativa, tant a l'equip docent com a l'equip directiu.

Pel que fa a l'atenció directa als alumnes, descriu:

- *Codocència entesa dins de l'aula o en qualsevol entorn d'aprenentatge del centre, fruit del treball coordinat i acordat entre l'orientador o orientadora, els equips docents, els òrgans de coordinació i altres equips de centre.*
- *Docència vinculada, prioritàriament, a les competències dels àmbits transversals personal i social i digital, en col·laboració amb els equips docents.*
- *Docència vinculada a la projecció dels aprenentatges i a l'orientació acadèmica i professional.*
- *Coordinació del procés d'avaluació psicopedagògica dels alumnes en el marc de la comissió d'atenció a la diversitat i, si escau, amb l'equip d'assessorament psicopedagògic (EAP).*
- *Elaboració, si escau, de l'informe de reconeixement de necessitats específiques de suport educatiu en coordinació amb la comissió d'atenció a la diversitat*

Considero que la figura de l'orientador ha de poder millorar els llaços entre tota la xarxa educativa, ja que la seva tasca comunitària de suport a la resta de professionals del centre és cabdal per al bon desenvolupament d'un centre de secundària.

Pel que fa a les tasques de suport a la comunitat educativa destaquen:

Suport tècnic a l'equip docent.

- *Col·laboració amb els equips dels centres en la planificació, implementació i avaluació de les diferents mesures i suports universals, addicionals i intensius d'atenció educativa als alumnes en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.*
- *Assessorament en relació amb la funció docent orientadora a tots els docents i equips de centre.*
- *Assessorament als professors en aspectes pedagògics per al disseny d'entorns d'aprenentatge afavoridors d'una resposta educativa singularitzada per a tots els alumnes.*
- *Suport a la planificació, implementació i avaluació de les actuacions específiques relacionades amb la projecció dels aprenentatges i amb l'orientació acadèmica i professional per a la continuïtat formativa de l'alumne.*

- *Lideratge del procés d'avaluació psicopedagògica d'un alumne o grup d'alumnes en el marc de la comissió d'atenció a la diversitat o òrgan equivalent del centre i, si escau, en col·laboració amb l'equip d'assessorament psicopedagògic (EAP).*
- *Participació en les entrevistes personals amb els alumnes, famílies i altres agents implicats pel retorn de l'avaluació psicopedagògica.*
- *Suport en l'elaboració, implementació i avaluació dels plans de suport individualitzat (PI).*

Suport tècnic a l'equip directiu.

- *Col·laboració en l'elaboració, implementació, avaluació i actualització del projecte educatiu en relació amb l'orientació educativa i amb les mesures destinades a facilitar l'accés a l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes.*
- *Col·laboració en la coordinació i la planificació de l'orientació educativa del centre pel que fa al procés d'acollida, les accions pedagògiques compartides entre etapes i ensenyaments, l'acció tutorial i l'orientació acadèmica i professional.*
- *Participació en la comissió d'atenció a la diversitat o òrgan equivalent del centre.*
- *Coordinació i planificació amb els professionals i serveis de la xarxa de suport a l'educació inclusiva, en especial amb el o la professional de l'equip d'assessorament psicopedagògic, de les actuacions i els recursos per al seguiment i avaluació dels alumnes vinculats a aquests serveis.*

## Bloc 2: El tracte a la diversitat i l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu.

### L'evolució de les lleis educatives vers el tracte a la diversitat

En la primera dècada dels 2000, el sociòleg polonès Zygmunt Bauman, introduïa el concepte de *societat líquida*, una societat en canvi constant. L'educació no ha quedat al marge d'aquests canvis, com tampoc la mentalitat de la població, ni per suposat, les lleis que sustenten l'atenció als alumnes amb necessitats educatives.

El present treball es desenvolupa en un marc d'atenció –o desatenció- als alumnes amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) en un sistema educatiu divers i inclusiu. Seguint l'evolució del sistema educatiu, en aquest punt descriuré la progressió de les lleis educatives pel que fa a l'atenció dels alumnes NESE i destacant aquells avenços que han permès aquesta evolució.

### Constitució Espanyola de 1978

La Constitució Espanyola és la màxima llei escrita de l'ordenament jurídic i de l'Estat espanyol, per la qual es basen totes les lleis posteriors. S'hi regulen els deures i els drets fonamentals dels ciutadans, la forma i l'estructura de l'estat.

L'article 27 de la Constitució Espanyola assenyala el dret que tenen tots els ciutadans a l'educació. Més endavant, a l'article 49, encomana als poders públics a realitzar una política de previsió, tractament, rehabilitació i **integració** de les persones amb disminució física, sensorial i psíquica, prestant l'atenció especialitzada que necessitin.

### Llei d'Integració Social del Minusvàlid 13/1982 (LISMI)

De la LISMI cal destacar els principis de normalització i de sectorització, on les persones disminuïdes rebran els recursos i suports necessaris per part de l'administració pertinent, així com l'escolaritat, sent aquesta preferent en el sistema educatiu ordinari. Destacar el principi d'individualització de l'ensenyament, on l'atenció educativa s'ajusta a les característiques i singularitats de cada alumne.

### Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)

La LOGSE integra el concepte de **necessitats educatives especials** dintre d'un marc de normalització i integració escolar. Cal destacar que en l'article 36, es remarca que el sistema educatiu haurà de tenir els recursos necessaris per a l'atenció d'aquest alumnat. També accentua la necessitat de crear plans d'actuació en relació amb les dificultats i que aquests plans els haurà de realitzar equips de professionals.



En l'article 37 descriu la necessitat de comptar amb personal qualificat i professors especialistes, així com material adient per a la participació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge.

Amb la idea de garantir el dret a l'educació, a l'article 63, posa èmfasi en les polítiques d'educació compensatòria per tal d'evitar desigualtats derivades de factors socials, econòmics, culturals, geogràfics o ètnics.

[Reial Decret 696/1995, d'Ordenança de l'Educació Especial dels alumnes amb necessitats educatives especials.](#)

Aquesta norma jurídica incorpora al conjunt de les NEE a aquell alumnat considerat amb superdotació. Fins aleshores, les necessitats educatives especials estaven centrades exclusivament en les disminucions. També s'incorporen els trastorns greus de la conducta.

Un altre punt a destacar del Decret són les adaptacions curriculars per als alumnes amb NEE, que hauran de ser dissenyades i també se'n farà el seu seguiment i avaluació, de manera conjunta entre el responsable acadèmic de l'alumne concret (tutor, professor d'alguna/es assignatura/es) i el representant de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP).

[Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació \(LOCE<sup>2</sup>\)](#)

Tot i la curta durada d'aquesta llei educativa, cal destacar dos avenços significatius. Per una banda, la substitució la terminològica "especial" per "específica". Per tant, d'ara endavant, tot i mantenir les mateixes sigles NEE correspondran a Necessitats Educatives Específiques.

D'altra banda, la nova llei incorpora dins aquestes NEE, alumnes en situacions de desavantatge social, alumnes estrangers que s'incorporen al sistema educatiu i, el ja nomenat a l'anterior punt, alumnes amb superdotació intel·lectual.

[Llei Orgànica 2 /2006, de 3 de maig, d'Educació \(LOE<sup>3</sup>\)](#)

La implementació de la LOE bateja una nova denominació, les Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE); d'aquesta manera, amplia el ventall de suports a alumnes d'incorporació tardana, amb dificultats específiques d'aprenentatge, amb altes capacitats intel·lectuals, amb necessitats de suports derivats de circumstàncies socials adverses, discapacitats físiques, psíquiques o sensorials o amb trastorn greu de la conducta.

---

<sup>2</sup> LOCE de les seves sigles en castellà: Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

<sup>3</sup> LOE de les seves sigles en castellà: Ley Orgánica de Educación.

Vull destacar que l'escolarització dels alumnes NESE serà regida pels principis de normalització i inclusió, de manera que s'asseguri la no discriminació i una igualtat real d'accés i permanència al sistema educatiu.

La llei destaca que són les administracions les que han de garantir els recursos necessaris perquè l'alumnat, requereixi o no atencions educatives diferencials, pugui desenvolupar-se al seu màxim nivell en l'àmbit personal, social, intel·lectual i emocional; sent aquesta l'encarregada de fomentar l'escolarització i desenvolupar programes adequats a les necessitats dels alumnes.

#### [Lei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa \(LOMCE<sup>4</sup>\)](#)

La Lei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE) no va suposar la introducció de gaires novetats pel que fa a la inclusió i l'atenció a les necessitats específiques i el suport educatiu. Cal destacar la incorporació del Trastorn per Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat (TDAH) en la llista de dificultats que oferia l'anterior llei (LOE) quant a necessitats específiques de suport educatiu.

#### [Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, DOGC 7477 \(2017\)](#)

A Catalunya, com he comentat anteriorment, la competència en educació és compartida, de manera que cohabitin les diferents legislacions. Quan parlem d'inclusió i d'atenció a la diversitat dels alumnes a Catalunya, és necessari mencionar el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu que, segons Liesa (2012), opta clarament per un model d'escola inclusiva.

Els punts més destacats d'aquest decret pel que fa a l'atenció de la diversitat són els següents:

- *L'establiment de criteris per a l'organització dels centres per tal d'atendre la diversitat de l'alumnat amb diferent intensitat de mesures i suports.*
- *La definició i creació dels suports específics per atendre els alumnes.*
- *La regulació de l'atenció educativa en totes les etapes i en cadascun dels ensenyaments.*
- *La regulació de la coordinació de treball en xarxa entre els diferents agents educatius que participen en l'atenció integral de l'alumne.*

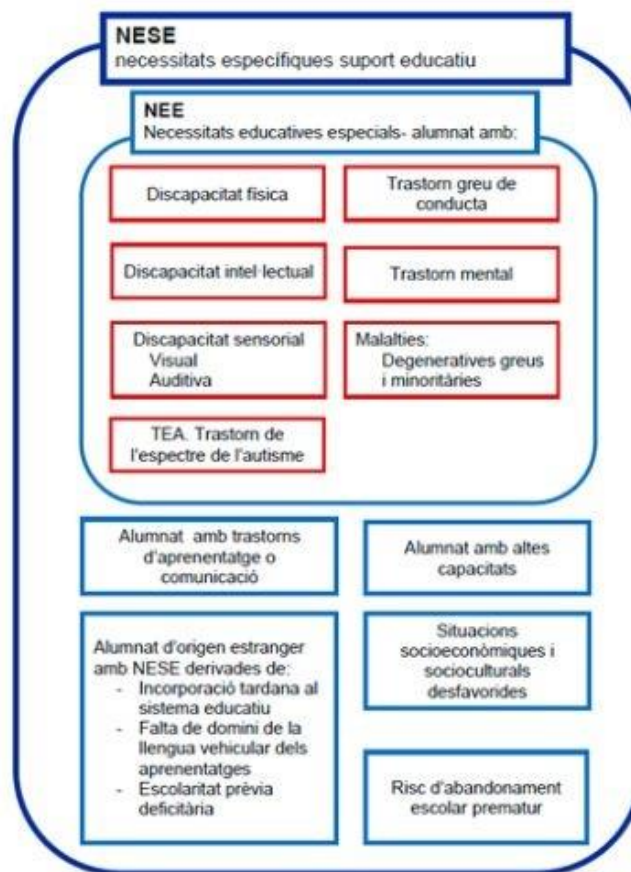
---

<sup>4</sup> LOMCE e les seves sigles en castellà: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa.

## L'alumnat NESE

A la LOE (2006) es va introduir per primer cop el concepte NESE (Necessitats Específiques de Suport Educatiu) en detriment del concepte de Necessitats Educatives Especials (NEE). Actualment s'utilitzen els dos conceptes, però és important discernir en la seva contextualització, ja que no són conceptes equivalents.

Si ens fonamentem en el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, concretament en l'article 3, es descriuen les diferents categories que formen part del concepte NESE. Una d'elles correspon a l'alumnat amb NEE; són aquells alumnes amb Discapacitat intel·lectual, Discapacitat sensorial, Discapacitat física, Trastorn de l'Espectre Autista, Trastorn greu de la conducta, Trastorn mental o malalties degeneratives greus o minoritàries.



**Figura 1.** Classificació de les Necessitats Específiques Suport Educatiu (font: Generalitat de Catalunya, 2017).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Quadre resum NESE a partir del Decret 150/2017.

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/>

Les altres categories que acompanyen els alumnes amb NEE sota el paraigües del concepte exposat NESE, com es pot apreciar a la figura 1, corresponen als alumnes amb Trastorns d'aprenentatge i/o comunicació, alumnes amb Altes capacitats, alumnes amb situacions socioeconòmiques i socioculturals desfavorides, alumnes amb risc d'abandonament escolar prematur o alumnes d'origen estranger amb NESE derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, falta de domini de la llengua o una escolaritat prèvia deficitària.

A continuació es descriurà breument cadascuna de les diferents categories que incorpora el concepte NESE:

— **Necessitats Educatives Especials (NEE).** Segons la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC)<sup>6</sup>, es considera NEE el decalatge que es produeix entre els capacitats de l'alumne i les exigències del context. Aquesta diferència involucra de manera destacada el desenvolupament i l'aprenentatge.

Seguint la XTEC, els alumnes considerats amb NEE són aquells que poden presentar:

- **Discapacitat física.** Els alumnes tenen alguna alteració en l'aparell motriu de manera transitòria o permanent. Les dificultats són concretades de forma desigual a cada alumne i, per tant, requereixen diferents suports i graus d'aquests.
- **Discapacitat intel·lectual.** Els o les alumnes tenen limitacions tant en el funcionament intel·lectual, com en la conducta adaptativa en relació al domini conceptual, social i pràctic. Per tant aquestes mancances tenen conseqüències destacades en l'aprenentatge escolar.
- **Discapacitat sensorial (visual/auditiva).** L'alumnat té una pèrdua auditiva o bé visual que, evidentment, dificulta el bon funcionament escolar. Tant en una com en l'altra es requereix conèixer el grau d'afectació existent per tal d'oferir els suports necessaris més adients.
- **Trastorn de l'Espectre Autista.** També en aquest trastorn, conegut amb les sigles TEA, hi ha una gran variabilitat d'afectació, encara que tots aquells

---

<sup>6</sup> Generalitat de Catalunya, XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/>

alumnes afectats comparteixen dificultats en l'aprenentatge d'habilitats comunicatives i de relacions socials, així com també en la capacitat de regular de manera flexible la conducta i el pensament.

- **Trastorn Mental.** Correspon a certes alteracions emocionals, cognitives o bé del comportament que influeixen als processos psicològics bàsics de l'alumnat que, conseqüentment, pateix dificultats d'adaptació a l'entorn cultural i social.
  - **Trastorn Greu de la Conducta.** Equival a una alteració del comportament amb conductes disruptives i desafiants, però que no tenen relació amb un trastorn mental. Aquests alumnes mantenen dificultats d'autocontrol emocional, d'adaptabilitat, de flexibilitat cognitiva o bé de resolució de problemes.
  - **Malalties degeneratives greus o minoritàries.** Els alumnes que formen part d'aquesta categoria, són aquells que pateixen alguna malaltia que els dificulta o bé impedeix desenvolupar amb normalitat l'acció educativa.
- **Alumnat amb trastorn d'aprenentatge.** Seguint la cinquena edició del DSM- V (2014) (acrònim de l'anglès *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ,tot i que en català correspon al *Manual Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals*), aquest alumnat posseeix dificultats en l'aprenentatge com a conseqüència de les seves limitades aptituds acadèmiques, les quals estan considerablement per sota de la mitjana de la seva edat i provoquen un desajust amb el rendiment acadèmic. Existeixen tres agrupacions; les que són relacionades amb dificultats amb la lectura, amb dificultats amb l'escriptura i relacionades amb les matemàtiques.
- **Alumnat amb Trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat.** Els DSM-V defineix el TDAH com un trastorn del desenvolupament que provoca interferències amb el funcionament normatiu del desenvolupament social i acadèmic. Els alumnes amb TDA presenten desajust en la persistència, a l'hora de mantenir l'atenció, en l'organització i sovint tenen errors i oblit. En el cas que també existeixi hiperactivitat –els TDAH-, s'hi afegeix una activitat motora excessiva i presenten un quadre d'impulsivitat a l'hora de respondre i/o bé interrompre converses.

- **Alumnat amb altes capacitats.** Seguint la presentació de la Generalitat de Catalunya<sup>7</sup>, aquesta categoria es divideix en tres apartats. En primer lloc hi ha els alumnes que presenten **superdotació**; tenen una capacitat cognitiva per damunt de la mitjana, bona memòria, atenció i predisposició per l'aprenentatge. En segon lloc trobem els alumnes amb **talent**, els quals presenten una elevada aptitud en un àmbit concret (talent simple) o bé, en un processament (talent compost). I en tercer lloc, s'hi troben els alumnes amb **precocitat**; aquest grup presenta un ritme de desenvolupament superior al dels seus companys en una o diverses àrees en la seva etapa de desenvolupament i activació de les seves capacitats intel·lectuals bàsiques.
  
- **Alumnat amb trastorn de la comunicació.** En aquest cas, el DSM-V especifica que correspon a alumnes amb trastorn de llenguatge, trastorn fonològic, trastorn de la comunicació social i trastorn de la comunicació no especificat.
  
- **Alumnat amb situacions socioeconòmiques i socioculturals desfavorides.** Segons la descripció de la Generalitat de Catalunya<sup>8</sup>, aquests alumnes experimenten situacions familiars, socials, culturals o econòmiques de desavantatge social, i per tant, requereixen recursos addicionals per garantir el benestar de l'alumne i el seu desenvolupament òptim dins del sistema educatiu.
  
- **Alumnat amb risc d'abandonament escolar prematur.** Correspon a aquells alumnes que degut a situacions de desavantatge personal, ja sigui per situacions escolars, socials, econòmiques i/o culturals tenen alta probabilitat d'abandonament prematur.
  
- **Alumnat d'origen estranger d'incorporació tardana, falta de domini de la llengua vehicular o escolaritat prèvia deficitària.** Aquest col·lectiu d'alumnat es pot dividir en tres apartats diferents. Els alumnes nouvinguts que no dominen la llengua vehicular de l'escola; els alumnes que no són considerats nouvinguts, però que segueixen sense dominar la llengua vehicular de l'escola, i també aquells que la seva escolaritat prèvia ha estat deficitària i no els permet incorporar-se al nivell que els pertoca per edat.

---

<sup>7</sup><http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/nese-derivades-daltes-capacitats/>

<sup>8</sup><http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/nese-derivades-de-desavantatge-educatiu/>

## Bloc 3: L'Educació Emocional

### Educació emocional

Els adolescents resideixen en una etapa de descobriments, on les seves emocions es desborden i no sempre saben gestionar-les, Rull (2020). Pel que fa als adolescents amb NESE encara són més evidents les seves dificultats en la gestió d'emocions degut que existeix un decalatge major entre les seves capacitats i es exigències del context que els envolta.

Per aquest motiu trobo del tot necessari incloure un darrer punt on mostrar la importància que hi té l'educació emocional.

Bisquerra (2010), entén l'educació emocional com un procés educatiu constant i permanent que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com un element fonamental del desenvolupament de les persones amb la intenció de fer-lo competent per a la vida augmentant d'aquesta manera el seu propi benestar i amb relació amb la societat.

També un altre autor, Ferran Salmurri (2004) al seu llibre: "*Llibertat emocional. Estratègies per a educar les emocions*", escriu que l'educació emocional té com a **objectiu** dotar de recursos i estratègies –conductuals, cognitives, emocionals i d'interacció social- per obtenir un millor domini de les situacions i per tant, evitar estrès i millorar la salut psicològica.

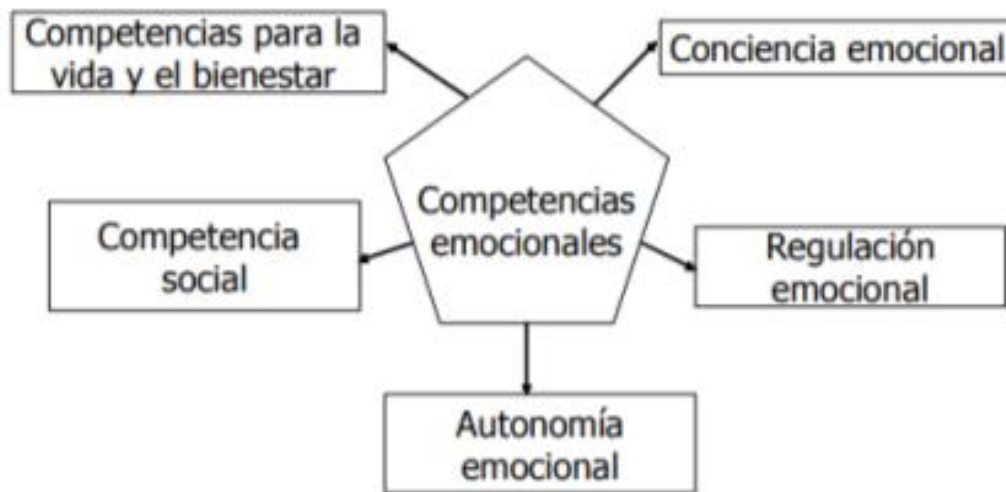
L'**objectiu** de l'educació emocional és ajudar als alumnes a créixer com a persones, promovent el benestar de cadascú, social i creant una bona convivència Bisquerra (2009, 2010). Aquest mateix autor detalla els següents objectius, amb els que es busca aconseguir una educació emocional de qualitat (Bisquerra, 2009:163):

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions dels altres.
- Denominar les emocions correctament.
- Desenvolupar l'habilitat de regular les pròpies emocions.
- Augmentar el llindar de tolerància a la frustració.
- Prevenir els efectes negatius de les emocions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat de generar emocions positives.
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.

— Aprendre a fluir.

Les **competències emocionals** equivalen a “la capacitat per gestionar de manera adient un conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per prendre consciència, comprendre, expressar i regular apropiadament els fenòmens emocionals i afectius” (Bisquerra i Pérez, 2012: 187)

Considero molt interessant i complet el model de les competències emocionals que presenten Bisquerra i Pérez (2007), diferenciant cinc tipologies, que es poden veure gràficament a continuació i que descriuré més endavant.



**Figura 2.** Model pentagonal de les competències emocionals (Bisquerra i Pérez, 2007)

1. La **consciència emocional** correspon a la capacitat de prendre consciència de les pròpies emocions i de la resta de persones en un context determinat.
  - Tenir consciència de les pròpies emocions.
  - Posar nom a les emocions.
  - Comprendre les emocions de la resta de gent.
2. La **regulació emocional** és la capacitat de conduir les emocions de manera adequada
  - Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament. Cadascú influeix de manera directa en el següent.
  - Expressió emocional. La capacitat per expressar les emocions de manera adient.



- Regulació emocional. La regulació de la impulsivitat, tolerància a la frustració, perseverança en l'objectiu o retardar la recompensa.
  - Habilitats d'afrontament a emocions negatives a través de la pròpia autoregulació.
  - Competències per autogenerar emocions positives de manera voluntària i conscient afavorint el propi benestar.
3. L'**autonomia personal** és un concepte global que fa referència a l'autogestió personal.
- Anàlisi crític de les normes socials.
  - Autoestima.
  - Automotivació.
  - Actitud positiva.
  - Responsabilitat.
  - Autoeficàcia emocional.
  - Resiliència per a les situacions adverses.
4. La **competència social** és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones.
- Controlar les habilitats socials bàsiques com saludar, escoltar, donar les gràcies, demanar si us plau, disculpar-se, mantenir una actitud dialogant...
  - Respecte cap a la resta de persones.
  - Practicar comunicació receptiva per rebre els missatges amb precisió.
  - Practicar comunicació expressiva iniciant i mantenint converses, expressant els seus sentiments i pensaments clarament tant de manera verbal com no verbal.
  - Compartir emocions.
  - Comportament favorables amb els altres i cooperatius.
  - Assertivitat, mantenint un comportament equilibrat.
  - Prevenció i solució de conflictes identificant, anticipant-se i resolent.
  - Capacitat per gestionar situacions emocionals.
5. Les **competències per a la vida i el benestar** equivalen a la capacitat d'adaptar els comportaments de manera apropiada i responsable per afrontar els reptes del dia a dia de manera satisfactòria.
- Fixar objectius adaptatius, positius i realistes.

- Presa de decisions en diversos contextos del dia a dia de manera responsable i tenint en compte aspectes ètics, socials i de seguretat.
- Cerca de suports i recursos quan s'identifica la seva necessitat.
- Ciutadania activa, cívica, responsable, crítica i compromesa.
- Benestar subjectiu. Ser conscient i gaudir del benestar i transmetre'l a les persones amb les que s'interactua contribuint al benestar de la comunitat.
- Fluir. Generar experiències immillorables.

## Marc de la recerca

### Descripció de la metodologia de recerca

Per tal de donar resposta a la hipòtesi i als objectius plantejats anteriorment, relacionats amb les mancances formatives en el camp psicopedagògic dels docents de secundària i l'atenció a les necessitats dels alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu en l'etapa d'escolarització obligatòria de secundària. En aquesta investigació s'ha dut a terme una metodologia mixta, on s'integren diferents mètodes combinant una metodologia descriptiva-quantitativa amb una metodologia analítica-qualitativa.

A continuació, es repassaran breument els diferents apartats que configuren tot aquest procés de recerca.

### Disseny i desenvolupament de la recerca

#### Context i població

Aquest estudi s'ha portat a terme a la comarca del Vallès Occidental, on es troba ubicada l'escola Barcanova. En aquest territori hi viuen 925.237 persones –al voltant del 12% de la població catalana-, sent la segona comarca més poblada de Catalunya per darrere del Barcelonès, on s'hi troba pràcticament el 30% del cens català.



**Imatge 1.** Mapa de les comarques de Catalunya. Vallès Occidental.

Segons el departament d'ensenyament (2021), en aquesta comarca hi ha un total de 272 alumnes matriculats en els diversos PFI adaptats d'educació especial. Aquesta dada

posa de manifest una mostra molt representativa, ja que abasta gairebé el 20% del total d'alumnes de Catalunya matriculats en aquestes formacions específiques adaptades, i el Vallès Occidental ocupa la segona posició –després del Barcelonès- amb un major nombre d'alumnes matriculats arreu de Catalunya.

Si s'observen les dades que ens mostra l'IDESCAT (2019), el nombre d'alumnes total matriculats als Programes de Formació i Inserció arreu de Catalunya –incloent els grups adaptats i els ordinaris-, la nostra comarca té un 12,34% dels i de les alumnes, a molta distància del 30,19% d'alumnat matriculat al Barcelonès.

Una dada molt destacable és que la comarca del Vallès Occidental abasta el 34,25% dels alumnes matriculats als PFI adaptats d'educació especial que existeixen a Catalunya, a molt poca distància del Barcelonès que aporta el 34,63% de les matrícules; tant sols tres alumnes per sobre, tot i superant-la en un milió d'habitants.- Per tant, podem afirmar que la mostra seleccionada és molt significativa.

El municipi on se situa el centre, Santa Perpètua de Mogoda, és el novè de la comarca pel que fa al nombre d'habitants, amb 25.999; darrere de les dues ciutats que comparteixen capital: Terrassa i Sabadell, i dels municipis de Sant Cugat del Vallès, Rubí, Cerdanyola del Vallès, Ripollet, Montcada i Reixac i Barberà del Vallès. La seva ubicació dintre de la comarca, fronterera amb les ciutats de Mollet del Vallès i La Llagosta –pertanyents al Vallès Oriental-, provoca que la seva població es desplaci entre comarques en el seu dia a dia. Aquest fet no passa despercebut entre l'alumnat de l'escola Barcanova,– on, com ja s'ha explicat anteriorment, existeix un elevat percentatge que procedeix d'aquesta comarca veïna.



Imatge 2. Mapa dels municipis del Vallès Occidental.

Igual que la resta de la comarca, la indústria i el comerç tenen un pes molt important per a l'economia de les famílies, on més del 40% de la població es dediquen a aquests sectors econòmics (Idescat, 2019).

Pel que fa a l'escola Barcanova, és un centre d'educació especial que es va crear el 1992, per part d'un grup de famílies i professionals, amb el convenciment que els joves amb necessitats específiques de suport educatiu havien de tenir un entorn d'aprenentatge específic adaptat a les seves necessitats. L'escola està situada al Castell de Can Taió, una finca amb més de quatre hectàrees, on els alumnes disposen de multitud d'espais exteriors on realitzar infinitats d'activitats en un context natural i en un ambient més flexible a les seves necessitats.



**Imatge 3.** Ubicació de l'Escola Barcanova, al municipi de Santa Perpètua de Mogoda.

En l'actualitat, el centre imparteix l'ESO modificada amb sis grups i tres Programes de Formació i Inserció adaptats –Auxiliar en vivers i jardins, Auxiliar de cuina i serveis de restauració i Auxiliar en activitats agropecuàries, Mosso de quadra- amb un total de sis grups. L'escola Barcanova assumeix al voltant de cent cinquanta alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, d'aquests, més d'una seixantena estan matriculats als programes postobligatoris.

## Descripció del procés

A continuació, a través d'un cronograma i la seva corresponent explicació, s'exposa el disseny de les diferents fases que formen part aquest procés de recerca:

FASES	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost
Fase 1. Identificació de les fonts d'informació								
Fase 2. Selecció i disseny dels instruments de recollida d'informació								
Fase 3. Recol·lecció de dades								
Fase 4. Anàlisi de dades, descripció dels resultats i conclusions.								

**Quadre 1.** Cronograma corresponent al procés de recerca realitzat.

**Fase 1. Identificació de les fonts d'informació:** la primera fase, a l'inici de la recerca gira al voltant d'una àmplia cerca d'informació en relació a la temàtica escollida: la formació psicopedagògica del professorat de secundària i l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. Aquesta fase ha quedat compresa entre la segona setmana de gener fins a principis del mes d'abril de l'any 2021.

**Fase 2. Selecció i disseny dels instruments de recollida d'informació:** aquesta part del procés consisteix a escollir la tècnica de recollida d'informació més adient i acurada possible, amb l'objectiu d'aconseguir el màxim de dades possible—que ens permetin assolir els objectius plantejats. En aquest cas, les tècniques de recollida d'informació triades han estat el qüestionari i l'entrevista. El període de desplegament d'aquesta fase ha estat des de finals de febrer fins a començaments del mes de maig de l'any 2021.

**Fase 3. Recol·lecció de dades:** en aquest punt del procés, i amb la feina prèvia realitzada de cerca d'informació i dissenys dels instruments, es porta a terme l'aplicació dels qüestionaris als alumnes del PFI de l'escola Barcanova, i també l'entrevista a la

directora de l'EAP B-16 de Montcada i Reixac. Aquesta fase s'estableix entre meitats del mes de març i meitats del mes de maig de l'any 2021.

**Fase 4. Anàlisi de dades, descripció dels resultats i conclusions:** a la darrera fase del procés d'investigació pertoca descriure les dades obtingudes, així com destacar aquelles dades més rellevants per a extreure conclusions que ens han dut a complir els nostres objectius. Aquesta fase s'ha desenvolupat entre els mesos de maig i agost de l'any 2021.

### Mostra i justificació

En qualsevol investigació el disseny i l'aplicació d'instruments per a la recollida d'informació esdevenen elementals; igualment ho és la mostra escollida, per tal que la implementació dels instruments sigui acurada i es puguin obtenir unes respostes òptimes que facilitin arribar als objectius plantejats en la investigació.

La utilització del **qüestionari** en aquest punt de la recerca pretén recollir informació associada a les valoracions i percepcions de l'alumnat matriculat en els diferents Programes d'Inserció i Formació adaptats de l'Escola Barcanova de Santa Perpètua de Mogoda.

La finalitat de conèixer l'opinió d'aquesta mostra es troba directament relacionada amb els objectius plantejats en el present treball; s'indaga per a l'obtenció d'informació sobre la seva anterior etapa a l'Educació Secundària Obligatòria, s'esbrina sobre l'atenció que adquirien i de quina manera percebien aquests suports per part de l'antic professorat, s'explora sobre la figura del psicopedagog/orientador educatiu a l'institut i també es pretén conèixer l'experiència en aquesta etapa actual.

Pel que fa a l'altre instrument de recollida d'informació utilitzat en el present treball, **l'entrevista**, la mostra seleccionada ha estat la directora de l'EAP B-16 de Montcada i Reixac-Ripollet-Sta. Perpètua de Mogoda, que correspon a la persona de referència del centre on s'han realitzat els qüestionaris previs i on es porta a terme aquesta recerca. El motiu de realitzar l'entrevista a aquesta professional dels serveis educatius és el gran coneixement i experiència sobre l'objecte d'investigació del treball, ja que és psicòloga i psicopedagoga de formació amb més de vint anys d'experiència als Equips d'Assessorament Psicopedagògic del Vallès Occidental. Considero que és la persona que més informació rellevant em pot facilitar per tal d'obtenir uns resultats el màxim d'ajustats a la realitat que em permetin elaborar una destacable anàlisi en la investigació.

Els diferents blocs de l'entrevista han estat destinats a complir l'objectiu de conèixer la formació i experiència de la professional i així dotar de més valor aquest treball d'investigació; saber les necessitats i demandes més habituals per part dels professionals docents a les aules dels instituts, conèixer les possibles mancances formatives –de l'àmbit psicopedagògic- del professorat de secundària i indagar en les necessitats de l'alumnat amb NESE.

### **Disseny dels instruments per a la recollida de la informació**

Els instruments que s'han fet servir en aquest procés són el qüestionari i l'entrevista amb la intenció final d'aconseguir una perspectiva més àmplia i profunda de les dades obtingudes i així poder elaborar una anàlisi més completa.

#### ***Qüestionari***

Aquest instrument és adient per conèixer els sentiments, emocions, opinions o creences de les persones; ens permet obtenir control alhora que s'arriba a una mostra àmplia de la població, obtenint les distribucions de freqüència de cada resposta (Grau, 2018).

Per tant, l'ús d'aquest instrument de recollida d'informació és adient per realitzar aquesta part de la investigació, ja que ens permet arribar a una mostra representativa i obtenir una radiografia acurada amb una inversió reduïda de temps.

El qüestionari (veure *Annex 1*), assessorat i validat per la tutora del treball, va ser realitzat amb l'aplicació de creació de formularis del programa en línia de *Google*. Conté un total de 23 preguntes, de les quals 22 són preguntes tancades i només la darrera és oberta per tal de poder afegir informacions o bé opinions per part dels enquestats.

El fet que pràcticament la totalitat de preguntes siguin tancades es degut al perfil de la mostra seleccionada. Per una banda un nombre molt alt de la mostra són alumnes adolescents amb poca paciència i dificultats per mantenir l'atenció en la tasca, i d'altra banda mostren mancances en la comprensió lectora. Per aquests motius descrits, també s'ha procurat redactar tant les preguntes com les opcions de resposta, amb un vocabulari molt senzill, per tal de facilitar la seva comprensió.

Pel que fa a les opcions de resposta proporcionades, en trobem dues tipologies: d'una banda, la majoria, es dona l'opció de múltiple resposta referida a la possible selecció de diferents caselles, unes podent marcar només una solució i d'altres que es podien escollir més d'una opció de resposta, obtenint respostes de caràcter més quantitatiu. D'altra banda, en les preguntes on es pretén apreciar el grau de valoració dels companys i dels docents de manera més qualitativa, s'ha elaborat una escala tipus *Likert*.



L'escala *Likert* agafa el nom del seu inventor, Rensis Likert, que la va desenvolupar en la dècada dels anys trenta del segle XX. Consta d'uns ítems on les persones mostren les seves respostes a través d'assenyalar caselles ordenades en una gradació de menys a més (Barrantes, 2014). En el cas del qüestionari realitzat, la valoració dels diferents ítems és numèrica, on l'1 correspon a la puntuació més baixa i el cinc a la més alta.

La darrera pregunta, de caire obert, ha estat dissenyada per oferir l'oportunitat que algun estudiant pugui manifestar la seva opinió, o bé, explicar amb més detall alguna resposta anterior.

El qüestionari està dividit en tres seccions, on se'ls pregunta sobre les seves dades personals, dades descriptives i experiència pròpia en la seva etapa a l'ESO i, finalment, sobre la seva experiència en l'etapa postobligatòria a l'actual centre d'educació especial cursant un PFI.

**Secció 1. Preguntes sobre l'alumne:** en aquest apartat se sol·liciten una sèrie de dades concretes destinades a tenir un perfil dels alumnes NESE que estan estudiant un PFI adaptat, com el sexe, l'edat, el lloc de naixement i el lloc de residència.

**Secció 2. Preguntes sobre l'anterior centre educatiu:** en aquest apartat les qüestions es troben enfocades a conèixer la seva experiència anterior a l'ESO i se'ls pregunta sobre l'absentisme, moment de finalitzar aquesta etapa educativa, dificultats acadèmiques, nombre de companys a l'aula, sentiment de valoració pels companys i pels docents, vincle amb els professors, percepció de suports rebuts i sentiments viscuts durant l'etapa.

**Secció 3. Preguntes sobre l'actual etapa a l'escola Barcanova:** en el darrer apartat les preguntes busquen conèixer com se senten valorats per part dels companys i docents actuals, a més d'esbrinar una mica els seus sentiments personals en l'actualitat. D'aquesta manera es pretén per una banda repassar el recorregut més personal de l'alumne focalitzat en l'àmbit escolar, i alhora poder comparar la vivència dels alumnes en les diferents etapes de formació.

L'aplicació del qüestionari es portarà a terme a l'aula d'informàtica de l'escola Barcanova, de manera rigorosa, amb una explicació prèvia i una supervisió de l'autor al llarg del període de realització del mateix, amb els diversos grups bombolla entre el dia 10 i el 26 de març de l'any 2021.

La proposta de ser un qüestionari anònim i amb caràcter no obligatori, provocarà que no el responguin la totalitat dels alumnes del centre; tot i així s'obtindran 54 respostes dels 64 alumnes matriculats als diversos programes postobligatoris del centre.

### *Entrevista*

L'entrevista és una estratègia de comunicació entre dues persones, on el mitjà que s'utilitza és la comunicació verbal -i també no verbal- i sent l'objectiu final la recollida d'informació referent a l'objecte de la investigació (Grau, 2018). El procés d'elaboració d'una entrevista consta de diverses parts, segons els objectius i els contextos d'aquesta: a) la selecció de la persona a entrevistar segons qui té la informació més rellevant o de l'accessibilitat, b) la modalitat de l'entrevista en funció de quina s'adequa més a l'objectiu o, depenent en quina fase de la investigació s'estigui.

Una altra autora, Cabrera (2011), defineix l'entrevista com un procés de recollida d'informació a través d'una conversa cara a cara, on la persona que s'entrevista ha de tenir llibertat d'expressió, i l'entrevistador ha de conduir la trobada cap als objectius plantejats amb anterioritat.

En funció dels objectius, autores com Folgueiras (2016), diferencien la tipologia d'entrevistes segons el grau d'estructuració d'aquesta: a) entrevistes estructurades on l'entrevistador segueix l'ordre establert i l'entrevistat s'adapta a aquest guió; b) entrevistes semiestructurades també té un guió elaborat prèviament, però es dur a terme d'una manera més oberta obtenint informació de més qualitat; c) entrevistes no estructurades o en profunditat, on l'autora defineix com aquelles que es realitzen sense guió previ, seguint una conversa entre iguals.

La finalitat a l'hora d'utilitzar aquest tècnica d'investigació ha estat aprofundir en les dades obtingudes anteriorment i l'obtenció de més informació, d'aquesta manera poder combinar-les per tal d'extreure conclusions i complir amb els objectius plantejats a la investigació; per tant, es pot considerar que l'entrevista és una tècnica molt adient per al desenvolupament del present treball de recerca.

L'entrevista, millorada i validada per la tutora del treball, acull la modalitat semiestructurada, amb tot desplegant-se a partir de 3 dimensions, per tal d'aconseguir una major llibertat i profunditat en les respostes de l'entrevistada, tal com feia referència les autores Cabrera (2011) i Folgueiras (2016) anteriorment.

A continuació, s'exposa el disseny i el corresponent detall explicatiu de l'entrevista realitzada a la professional de l'EAP B-16 de Montcada i Reixac-Ripollet-Sta. Perpètua de Mogoda.

Bloc 1. Formació i experiència del professional entrevistat (EAP).	Quina és la seva formació acadèmica?
	Quina és la seva experiència abans de treballar a l'EAP?
	Quant anys porta treballant com a professional a l'EAP de Montcada? Ha estat en altres EAPs abans?
Bloc 2: Demandes i dificultats dels docents i dels orientadors dels instituts.	Com a professional de l'EAP, quines són les consultes / demandes més comunes per part del professorat? I dels orientadors?
	Quines són les situacions que més preocupen i/o incomoden als docents? I als orientadors?
	Com valoreu l'atenció als alumnes amb NESE dels docents de secundària?
	Quina valoració fas de la formació inicial del professorat de secundària vers l'atenció als alumnes amb NESE?
	Què consideraries que caldria fer per millorar? <i>(més formació en general o d'un tema concret, espais d'intercanvi amb altres companys, més dedicació al centre, més dedicació a nivell individual dels alumnes...)</i>
Bloc 3. Necessitats detectades en l'alumnat NESE.	Quines són les necessitats principals que detectes als alumnes de secundària quan hi parles amb ells? <i>(acadèmiques, personals, socials...)</i>
	T'has trobat amb necessitats que no coneixies o et consideraves no preparat per afrontar-les?
	Quines són les necessitats més demandades per les famílies dels alumnes amb NESE? <i>depèn de les famílies, depèn de l'alumnat... (acadèmiques, personals, socials...)</i>
Altres idees aportades per l'entrevistada.	

**Quadre 2.** Preguntes previstes per a la realització de l'entrevista a la professional de l'EAP.

**Bloc 1. Formació i experiència del professional entrevistat (EAP):** les preguntes d'aquest bloc s'han elaborat amb la finalitat de conèixer la formació i l'experiència de l'entrevistada, ja que és la persona referent de l'EAP per a l'alumnat que equival a la mostra seleccionada,

**Bloc 2. Demandes i dificultats dels docents i dels orientadors dels instituts:** les preguntes d'aquest segon bloc pretenen conèixer les demandes i limitacions més habituals dels professionals acadèmics que es troben als instituts de secundària, així com saber la valoració de la professional de l'EAP entrevistada sobre la formació psicopedagògica que tenen els docents.

**Bloc 3. Necessitats detectades en l'alumnat NESE:** les preguntes del darrer bloc van destinades a descobrir quines són les necessitats i dificultats més habituals, tan dels alumnes amb NESE, com dels seus familiars.

Degut a la pandèmia generada per la Covid-19, la trobada amb la directora de l'EAP ha hagut de ser per via telemàtica, en concret a través d'una videotrucada per la plataforma de *Meet*. Aquesta reunió s'ha realitzat el dia 20 de maig del 2021 a les quatre de la tarda, i ha tingut una durada d'una hora i trenta minuts.

## Resultats i anàlisi

A continuació es presentaran els resultats més significatius extrets de la mostra que s'han obtingut a través la realització d'aquest treball d'investigació en la qual s'han utilitzat com a instruments de recollida d'informació el qüestionari i l'entrevista, amb la finalitat d'aconseguir els objectius prèviament formulats.

### Resultats del qüestionari

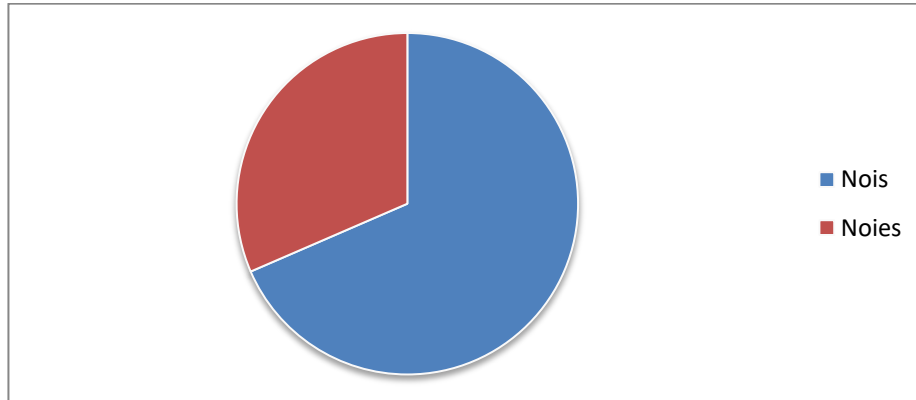
Els resultats del qüestionari obtinguts a partir de la mostra dels 54 alumnes, es presenten a partir de tres blocs: dades de l'alumnat, perfil dels alumnes i experiència en l'etapa de l'ESO i l'experiència en l'actual etapa post obligatòria cursant un PFI.

#### Dades personals

En aquest punt es pretén obtenir i exposar una radiografia general del perfil personal dels alumnes.

#### Sexe dels alumnes

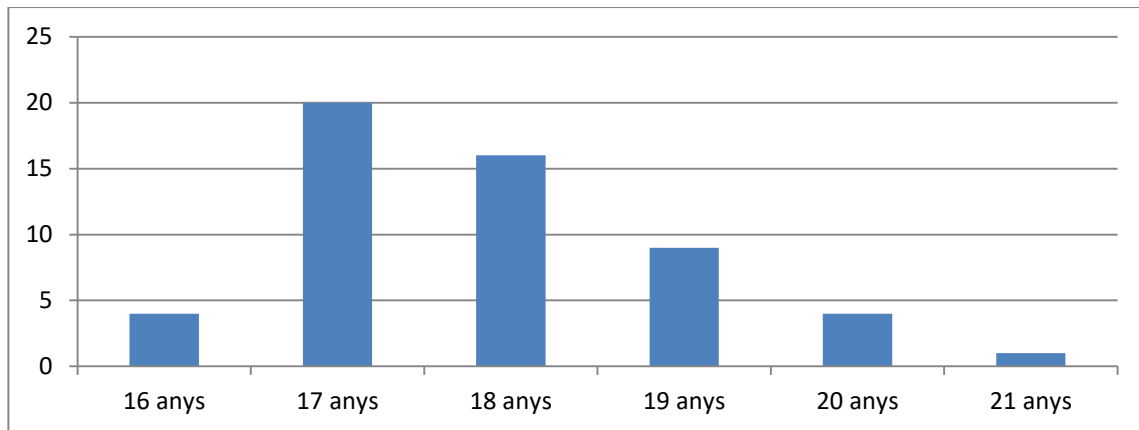
Els resultats de l'enquesta han mostrat que una àmplia majoria de l'alumnat enquestat pertany al gènere masculí (68,5%) mentre que resta un 31,5% que correspon al gènere femení.



**Gràfic 1.** Resultats referits a la variable sexe.

#### Edat dels alumnes

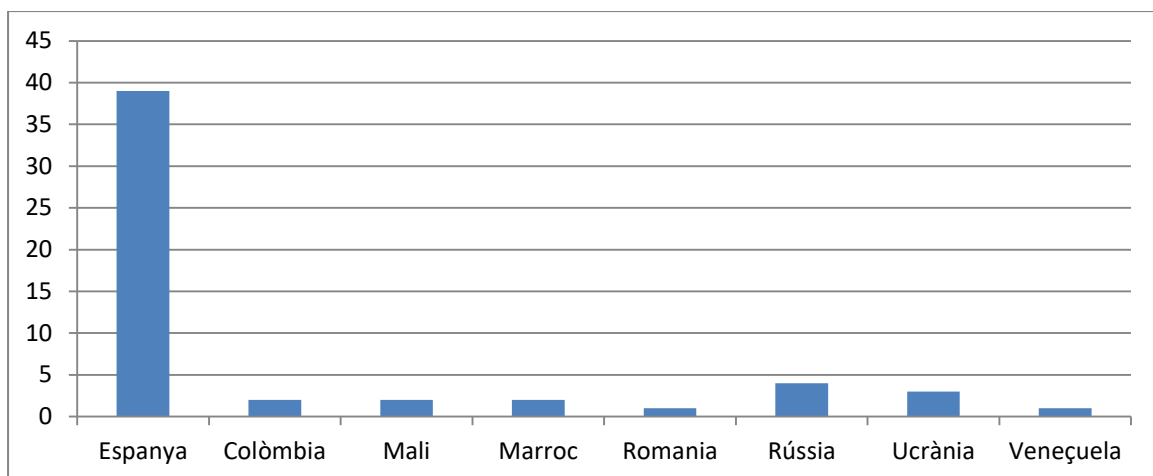
La gran majoria de l'alumnat de matriculat en els diversos grups de PFI es troba en l'interval entre els 17 i 18 anys, abastant el 66,6% del total. Els alumnes que tenen 19 anys representa el 16,7% deixant els alumnes amb 16 i 20 anys amb 4 representacions i, finalment, un sol alumne amb més de 20 anys.



**Gràfic 2.** Resultats referits a la variable d'edat.

### *Lloc de naixement*

Podem observar a través del següent diagrama de barres que el 71% de l'alumnat enquestat ha nascut a Espanya, mentre que el restant 29% procedeix de països ben diversos, destacant els de l'antiga Unió Soviètica (Rússia i Ucraïna), seguit per alguns que han nascut a països de l'Amèrica Llatina (Colòmbia en primer lloc, seguit per Veneçuela); també hi ha algun alumne provinent de Mali i del Marroc, i en una proporció menor trobem Romania



**Gràfic 3.** Resultats referits a la variable lloc de naixement.

### *Població de residència*

Pel que fa al lloc de residència dels i de les alumnes que configuren la mostra, predominen els que procedeixen de la mateixa comarca, el Vallès Occidental, amb un total de 33 alumnes, xifra que suposa el 61,1% del total. El fet que Santa Perpètua de Mogoda municipi on es troba ubicat el centre sigui limítrof amb la comarca del Vallès Oriental, reflecteix que un 27,7% de l'alumnat procedeixi de municipis d'aquesta altra

comarca. Finalment, cal ressaltar que un 11,1% dels alumnes enquestats, accedeixen al centre diàriament des de la comarca del Barcelonès.

### **Etapa Educació Obligatoria Secundària**

Aquest apartat té per objectiu descriure el perfil dels alumnes enquestats en relació a la seva etapa educativa obligatòria anterior.

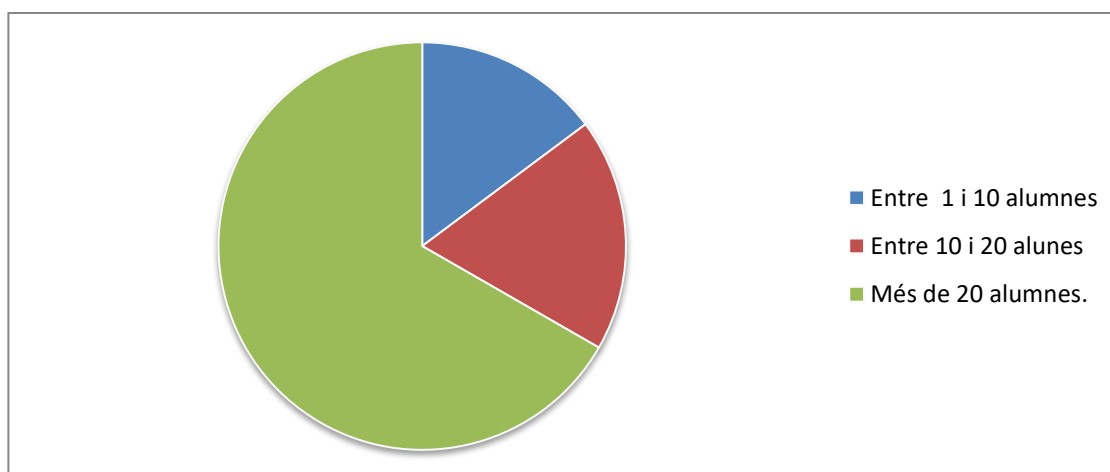
#### *Tipologia de centre escolar*

Pel que fa a la procedència dels alumnes del PFI de l'escola Barcanova són concretament 44 (el 81,5%) els enquestats que informen que el seu anterior centre educatiu era un institut ordinari, mentre que els 10 alumnes restants (18,5%) manifesten que anaven a un centre d'educació especial.

#### *Densitat d'alumnat a les aules*

Aquesta qüestió m'ha semblat interessant, perquè el nombre d'alumnes per classe facilitaria al professor una major atenció cap a tot l'alumnat, i de manera específica a l'alumnat que forma part de la nostra mostra. Observem que un 66,7% dels alumnes enquestats –concretament 36-, afirmen que eren més de 20 alumnes a la seva aula de l'institut de secundària, mentre que el 14,8% reconeix que eren menys de 10 alumnes. El 18,5% restant (10 alumnes), assegura que a la seva classe hi havia entre 10 i 20 alumnes.

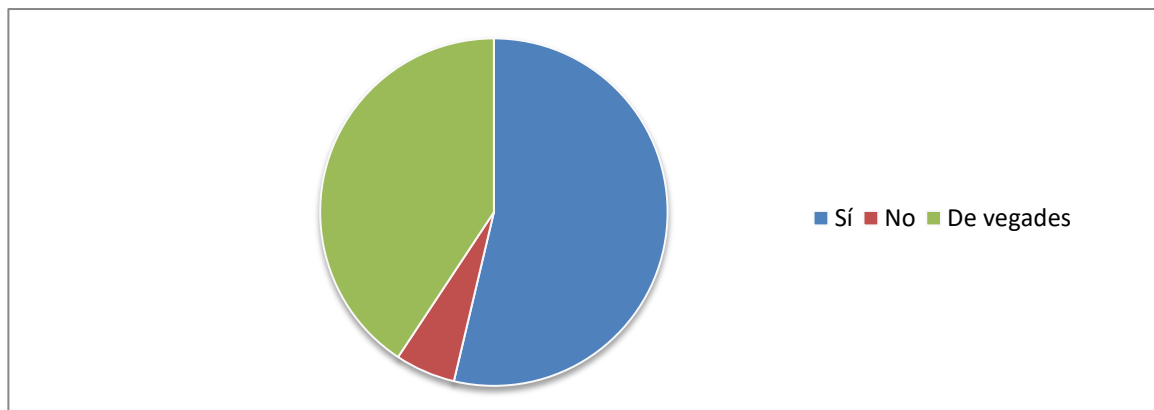
Tot i no haver preguntat directament als enquestats, mb les respostes anteriors, podem deduir que els alumnes provinents de centres d'educació especial -10 alumnes- són aquells que compartien aula amb menys de 10 persones, o si més no, es situaven en la franja mitjana, entre 10 i 20 companys.



**Gràfic 4.** Resultats referits a la variable densitat d'alumnat a les aules.

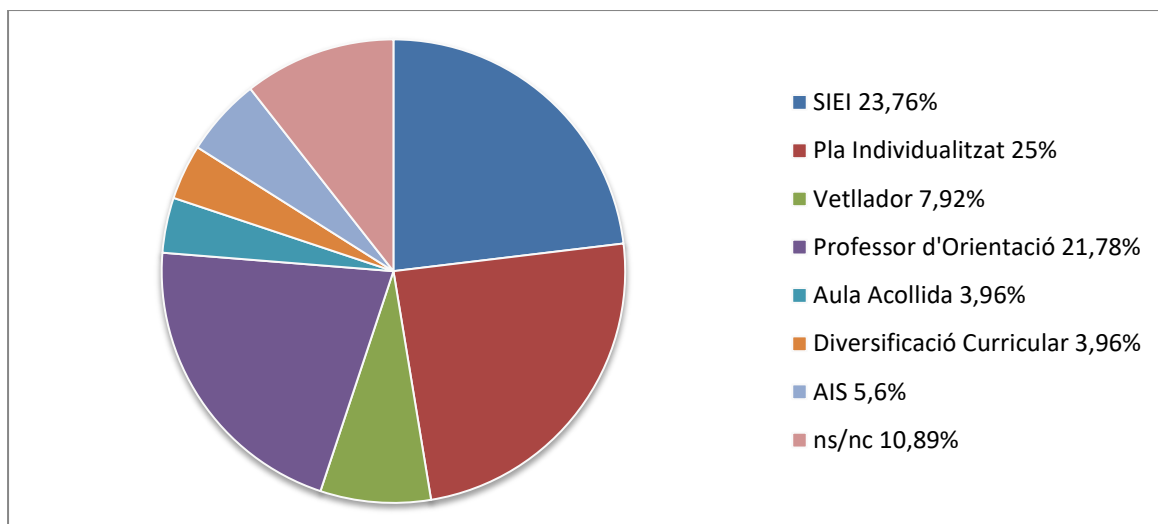
### *Dificultats acadèmiques*

En el qüestionari, es va plantejar als alumnes si consideraven que tenien dificultats amb els estudis a l'anterior centre educatiu, mostrant un resultat que tan sols 3 alumnes afirmen que no tenien dificultats. De la resta, un 53,7%, considera que sí que en va tenir i el 40,7% declara que va tenir dificultats en algunes ocasions. Tot plegat, ens assegura que el 94,4% dels alumnes reconeix haver tingut dificultats en els estudis, si més no, en algunes àrees.



**Gràfic 5.** Resultats referits a la variable dificultats de l'alumnat amb els estudis

### *Suports educatius*



**Gràfic 6.** Resultats referits a la variable suports educatius.

Pel que fa als suports educatius que rebien els alumnes enquestats en la seva anterior etapa a l'institut, els suports més destacats són els Plans Individualitzats (25%), la SIEI (23,76%) i la col·laboració del professor d'orientació (21,78%). Cal destacar que pràcticament l'11% de la mostra -concretament el 10,89%- desconeix quina mena de suport educatiu va rebre, si és que en realitat hi havia tingut accés.

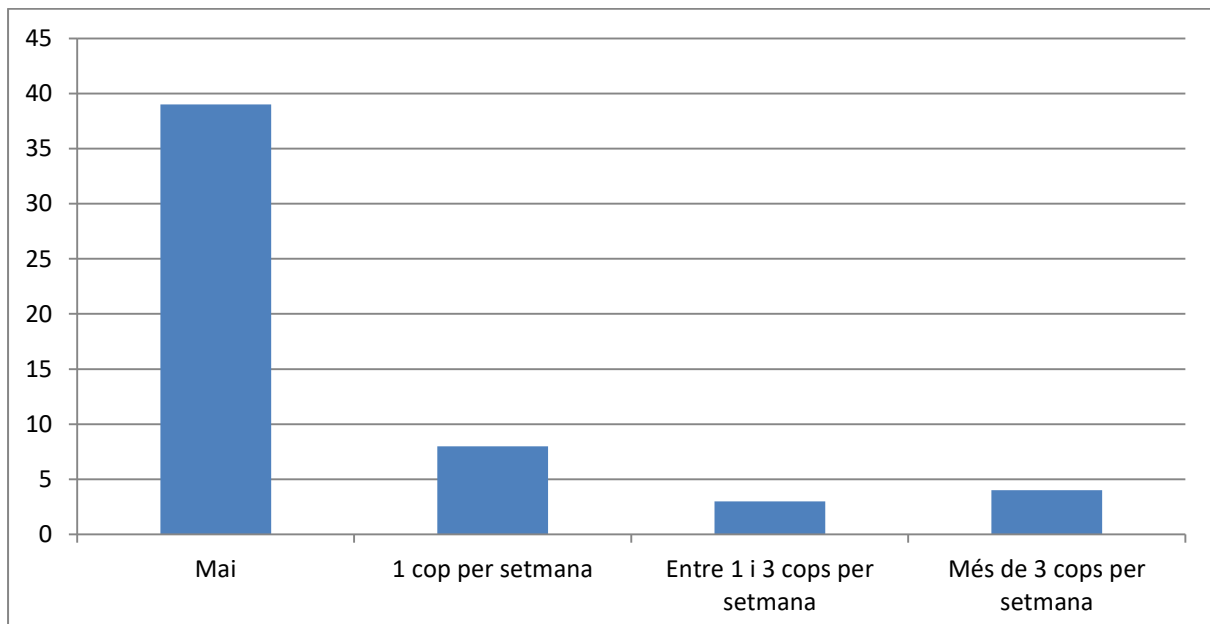


Els resultats d'aquesta pregunta no es poden entendre de manera acurada a la realitat dels suports educatius rebuts realment, ja que han tingut dificultats per arribar a entendre el què se'ls demana, i alguns d'ells i elles ens han confessat més endavant que no havien respòs de manera verídica per dificultats de comprensió.

#### *Absentisme escolar en la etapa obligatòria*

Podem observar en aquest gràfic anterior que 39 alumnes (un 72,2%) afirma que no faltava mai a l'escola o a l'institut. Altres, tot i que en un percentatge molt interior (un 14,8%) faltava com a mínim un dia per setmana. Comença a ser preocupant que un 5,6% faltaven entre una i tres vegades per setmana, però augmenta, un 7,4% aquest alumnat que acostumava a faltar en més de tres ocasions setmanalment.

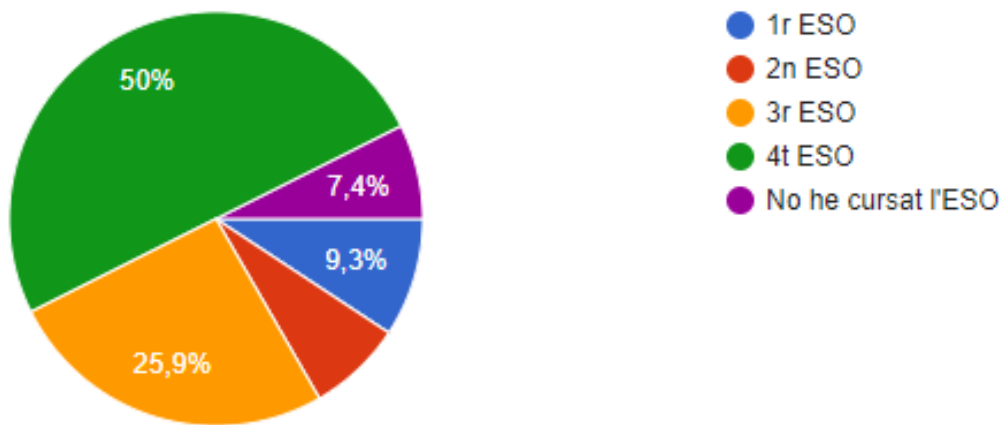
Ens quedem amb el dubte dels motius concrets que provocaven aquestes absències. Podria ser perquè eren nois i noies més fràgils a nivell emocional o fisiològic que els altres companys de classe?, podria ser per una sobreprotecció dels pares a fi d'evitar-los-hi certs malestars?, podria ser fruit de patir assetjament al centre, per part d'algun/s company/s o algun docent?, podria ser perquè se sentien malament davant els seus companys i companyes per no arribar al llindar acadèmic que es demanava a la classe?, podria ser perquè no rebien el suport professional des del centre?... Ens queden molts interrogants per respondre, però intentar arribar a possibles motivacions requeriria una recerca específica que per aquesta ocasió no s'ha previst.



**Gràfic 7.** Resultats de l'absentisme en l'etapa de l'ESO.

### *Abandonament escolar prematur*

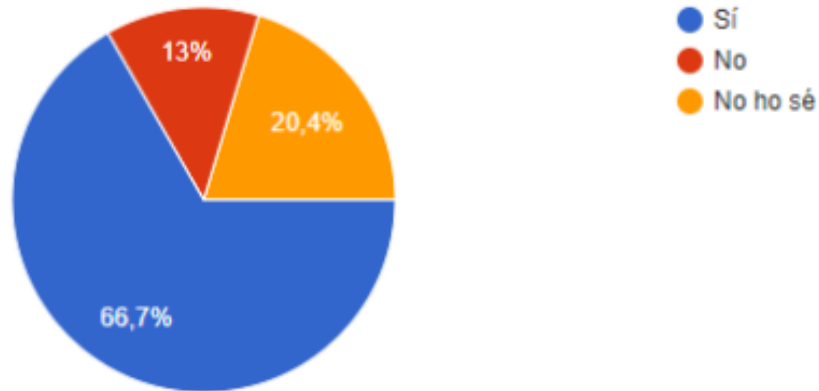
Amb una certa relació amb la qüestió anterior relacionada amb l'absentisme, ens interessa obtenir certa informació sobre l'abandonament escolar prematur. El gràfic que es mostra a continuació, obtingut a partir de les dades provinents del qüestionari, ens mostra com la meitat de l'alumnat –concretament 27 alumnes- ,va finalitzar la seva etapa obligatòria sense obtenir el títol de l'ESO. Cal esmentar que per accedir a cursar un PFI és necessari no disposar d'aquesta acreditació. L'altra meitat de l'alumnat que configura la mostra va anar abandonant els estudis obligatoris en diversos moments: 14 ho van fer a tercer curs de l'ESO, 4 a segon i 5 a primer; mentre que trobem que 4 alumnes ni tan sols han iniciat aquesta etapa educativa.



**Gràfic 8.** Resultats de l'abandonament prematur.

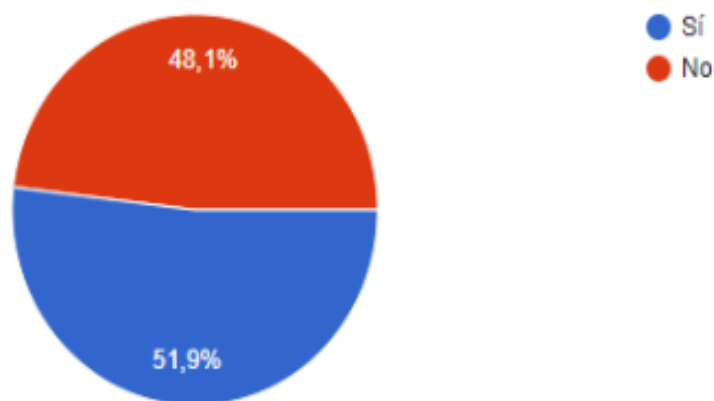
### *Interpretació del suport dels docents*

Malgrat els casos d'absentisme i abandonament, la majoria d'estudiants enquestats, concretament el 66,7%, opina que el professorat de la seva etapa d'ESO els volia ajudar. Pel que fa als 18 alumnes restants, la seva resposta és ben diferent, ja que set alumnes responen negativament a la qüestió, i els altres onze dubten sobre les intencions dels docents.



**Gràfic 9.** Resultats sobre la percepció d'ajuda dels docents.

Quan se'ls pregunta sobre la seva opinió referida a la preparació dels docents, si els docents de l'etapa obligatòria saben com poder-los ajudar, el 51,9% de l'alumnat es exclama que no saben com fer-ho.



**Gràfic 10.** Resultats de la percepció de formació dels docents.

#### *Vincle amb el professorat*

El 85,2% de l'alumnat afirma que hi havia algun docent amb el què mantenia un vincle molt més proper que amb la resta. Quan se'ls pregunta sobre quina era la matèria que impartia aquest docent, el 27,3% manifesta que pertanyia l'àmbit lingüístic, el 15,9% al departament d'orientació, i, el 15,9% a l'àmbit de l'educació física. Aquestes afirmacions no aporten una interrelació amb la matèria acadèmica, sinó que reflecteixen ben segur l'àmbit personal del propi docent.

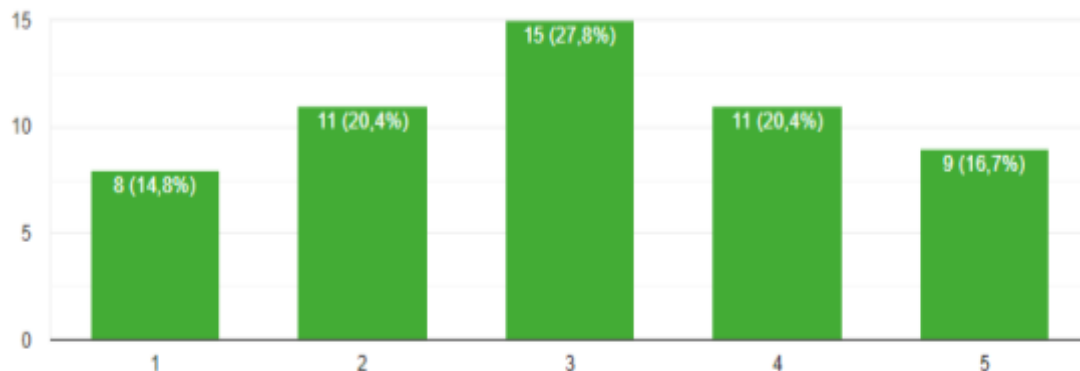
Altrament, més de la meitat de l'alumnat (59,3%), afirma haver tingut un vincle negatiu amb algun docent a l'ESO, sent els més freqüents també els docents de l'àmbit lingüístic (amb un 35%), seguits per aquells i de l'àmbit científico-tecnològic (amb un 12,5% del

total). Només un dels enquestats manifesta que amb el professional amb qui va tenir un pitjor vincle va ser precisament l'especialista d'orientació, afirmació que en certa manera és preocupant, ja que l'orientador hauria de ser el més proactiu envers aquest alumnat.

### *Sentiment de valoració*

Els estudiants en ser preguntats com se sentien valorats per part dels seus docents a l'ESO, i també pels seus companys, se'ls ha ofert la possibilitat de respondre a partir d'una escala tipus Likert.

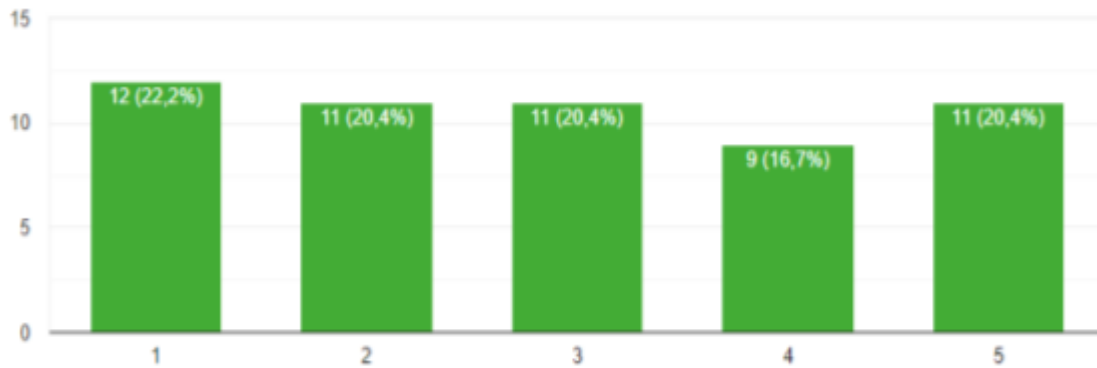
Pel que fa al sentiment de valoració que consideren pel que fa als seus anteriors docents, a través del següent gràfic es mostren unes puntuacions ben arrencades amb la típica corba de Gauss. Un 27,8% es va sentir correctament valorat, augmentant encara més la qualitat en la seva valoració, un 20,4% que es considerava ben valorat, o fins i tot sentint-se molt ben valorat un 16,7%. De manera molt paral·lela figuren els percentatges de les valoracions més negatives, sentint-se poc valorats un 20,4%, o fins i tot gens valorats un 14,8%. Per resumir podem assegurar que un 63% manifesta que es va sentir ben valorat –sense entrar en la qualitat d'aquesta valoració de caire positiu-, mentre que un 35,2% es va sentir poc o gens valorat.



**Gràfic 11.** Resultats del sentiment de valoració pels docents a l'ESO.

De forma paral·lela ens interessa conèixer de manera general quina era la valoració que consideraven que els hi mostraven els seus companys i companyes de l'antic institut o centre escolar. Aquí els resultats són ben diferents ja que no es mostren diferències entre els diferents resultats possibles, sinó que totes les tendències es manifesten aproximadament per un igual. Pràcticament es reparteixen per un igual les cinc possibilitats de resposta, al voltant del 20%, tot i augmenta lleugerament la valoració molt negativa (22,2%) en contrast a aquells que se sentien força valorats pels seus companys (16,7%). Condensant els resultats obtinguts podríem resumir en què un 57,5% de

l'alumnat se sentia ben valorat per part dels seus companys de l'aula, mentre que un 42,6% no s'ho va passar bé, se sentia considerat poc o gens valorat per part dels seus companys.



**Gràfic 12.** Resultats del sentiment de valoració pels companys a l'ESO.

### **Etapa post obligatòria Programa Formació i Inserció (Escola Barcanova)**

Amb aquest apartat es vol tenir una perspectiva d'aquesta etapa post-obligatòria en la que es troben en aquests moments els alumnes enquestats, cursant un PFI adaptat.

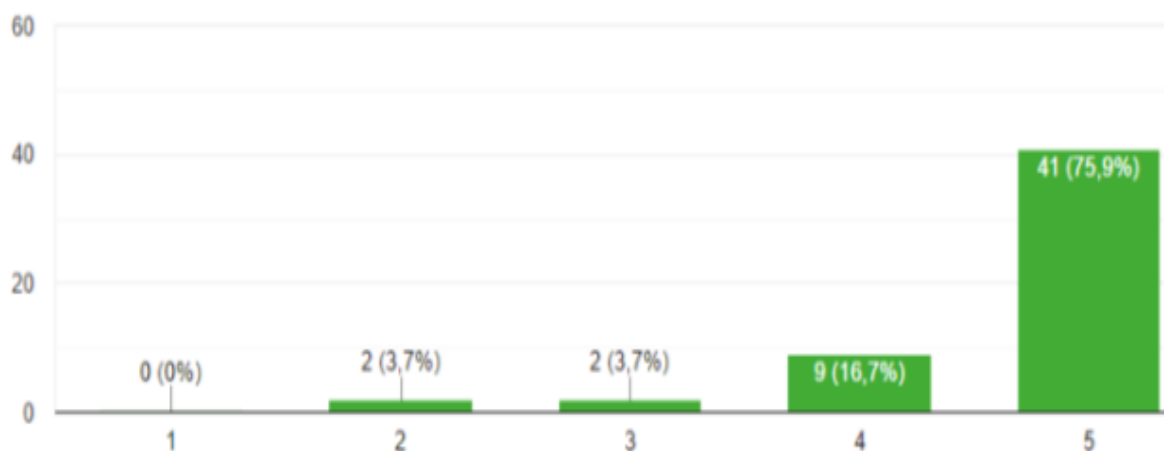
#### *Sentiment de valoració*

De la mateixa manera que se'ls ha preguntat anteriorment als enquestats sobre com se sentien valorats per part dels docents i dels companys en la seva etapa anterior, quan estaven cursant l'ESO, se'ls demana per quina és la seva valoració en aquests moments, en l'actual etapa post obligatòria, en la que estan realitzant un PFI adaptat a l'escola Barcanova.

Pel que fa al sentiment de valoració percebut respecte el professorat que tenen ara, només dos alumnes no se senten massa valorats i també uns altres dos se situen en la part central de l'escala Likert, considerant senzillament que reben un tracte simplement correcte. Volem destacar però que el 92,6% restant afirma sentir-se valorat (nou casos) o fins i tot molt valorat (quaranta un estudiants) per part dels seus professors actuals del PFI.

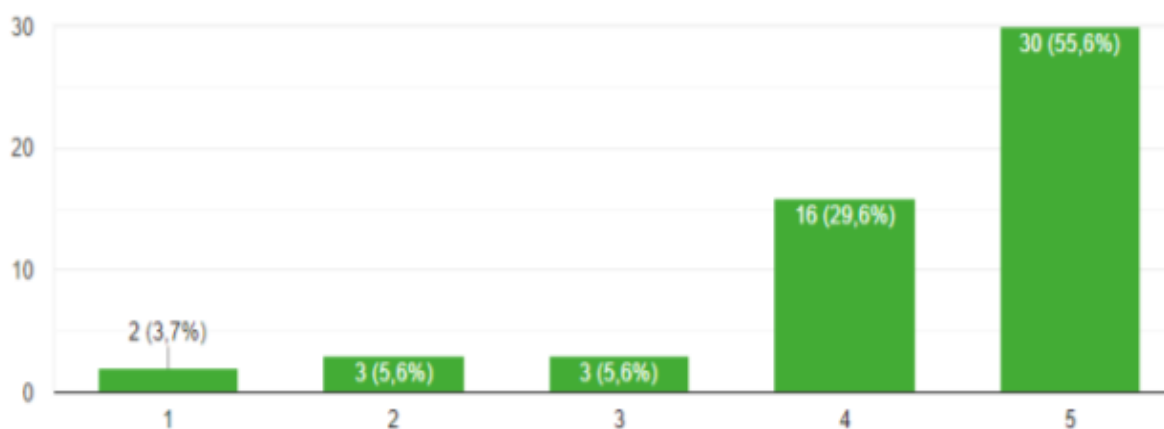
La diferència entre els docents de l'anterior centre educatiu (37.1%) i els de l'actual (92.6%) és molt destacable, fet que ens fa pensar en una possible millor preparació professional envers l'alumnat NESE, en unes característiques personals dels professors

més ajustades a aquesta realitat, així com un entorn organitzatiu afavoridor per a un clima adequat de treball.



**Gràfic 13.** Resultats del sentiment de valoració pels professors al PFI.

Les respostes dels estudiants sobre com se senten de valorats per part dels companys del PFI també queden paleses, i segueixen una mateixa tendència molt positiva; el 9,3 declara sentir-se gens o poc valorat pels seus companys actuals, mentre que un 5,6% considera que es dóna un tracte correcte però sense sortir-se'n massa de la normalitat (està al mig de l'escala Likert). Contràriament, el 85,2% dels estudiants enquestats afirmen sentir-se ben o fins i tot molt ben valorats per part dels seus companys. Aquest resultat anima també pel fet de corroborar l'existència d'un bon clima a l'aula i a l'escola.



**Gràfic 14.** Resultats del sentiment de valoració pels companys al PFI.

Per últim, els alumnes han estat preguntats pels sentiments amb els que més s'identifiquen, tant pel que fa a la seva anterior etapa obligatòria de l'ESO, com en l'actual etapa post obligatòria del PFI. En el següent quadre comparatiu es mostren els resultats obtinguts on cal destacar el descens notable de sentiments negatius com ara la tristesa (-

25,9%) o la frustració (-37%), i, l'increment destacable de sentiments favorables com són l'alegria (+27,8%), la percepció d'acompanyament (+27,8%) o bé la tranquil·litat (+25,9%).

Sentiment	ESO	PFI	Diferència
Tristesa	35,2%	9,3%	↓25,9%
Frustració	44,4%	7,4%	↓37,0%
Incomprensió	29,6%	11,1%	↓18,5%
Soledat	27,8%	11,1%	↓17,7%
Indignació	18,5%	9,3%	↓9,2%
Decaigut	18,5%	5,6%	↓18,5%
Intolerant	5,6%	3,7%	↓1,9%
Alegria	33,3%	61,1%	↑27,8%
Exitós	7,4%	29,6%	↑22,2%
Compressió	3,7%	20,4%	↑16,7%
Acompanyat	38,9%	66,7%	↑27,8%
Tranquil·litat	31,5%	57,4%	↑25,9%
Animat	11,1%	31,5%	↑20,4%
Flexible	7,4%	16,7%	↑9,3%

**Gràfic 15.** Resultats comparatius dels sentiments dels alumnes a l'ESO i al PFI.

### Resultats de l'entrevista

Recordant la finalitat per la qual es va dissenyar l'entrevista així com la professional a qui s'adreçava, oferim seguidament i de manera condensada, les idees extretes més destacades de la mateixa:

Pel que fa a les dificultats dels professors i orientadors dels instituts, l'entrevistada menciona que la majoria de les demandes són moltes i petites en volum. Sovint van encaminades cap a alumnes amb un baix rendiment acadèmic i sense un trastorn o discapacitat conegut, sent el principal motiu de dubte saber si “no vol o no pot” fer les tasques encomanades.

Els orientadors educatius estan cada vegada més sobrecarregats de feina, ja que són “els que entenen d'això” i són als qui els hi recauen tots els neguits i preocupacions del

professorat. En aquest punt, és molt important com estigui estructurat el claustre docent de cada institut, ja que, segons l'entrevistada, hi ha instituts amb diversos orientadors que es reparteixen els diferents cicles i funcionen molt bé, i en canvi se'n troben d'altres que encara són resistents a incorporar a més d'un orientador –en detriment d'especialistes de llengua o de matemàtiques- i, davant de diversos casos d'alumnes NESE amb dificultats permanents i greus, es col·lapsen i no poden oferir resposta a totes les demandes que reben. Són al voltant d'un terç del total els centres que, mentre la societat avança, “*no s'han mogut*” i acaben creant una frustració professional als orientadors.

L'entrevistada recorda la gran variabilitat de les tasques dels orientadors i posa èmfasi en la importància que té aquest perfil als instituts per a assessorar i facilitar als professors estratègies i recursos, estar presents i participar en les reunions docents, per tal d'acompanyar-los i sentir-se recolzats davant les dificultats dels alumnes i com ajudar-los. En aquest punt l'entrevistada, lamenta que encara estem així –referint-se a la poca preparació dels docents-, i troba a faltar més formació a l'hora de tractar les necessitats educatives dels alumnes amb NESE. Considera que hi ha poca formació al respecte i que s'hauria d'invertir més en aquest sentit. Afirmar que la distància entre la formació que s'acredita per arribar a exercir la professió docent –màster del professorat- i les exigències laborals del dia a dia estan massa distanciades.

La professional entrevistada exposa que ha observat una evolució positiva en els darrers anys quan a la voluntat, l'interès, el respecte, la preocupació, l'acceptació, el coneixement i la crítica vers a la diversitat i l'atenció als alumnes amb necessitats educatives. Aquest fet es fa més evident en els centres on el claustre del professorat és més jove, respecte a aquells centres on l'edat mitjana dels docents és més elevada, sent més resistents al canvi. En aquest sentit, destaca que la millora de l'actitud del professorat suavitza la frustració dels alumnes.

Pel que fa a les necessitats més remarcables dels alumnes als instituts, en una alta proporció són de caire emocional, i segons l'entrevistada, es tracta d'una situació prèvia a la pandèmia –Covid-19- i que, en moltes ocasions, tenen el seu origen en situacions familiars complicades: separacions de pares, formacions de noves famílies, canvis laborals negatius o bé neguits econòmics.

Han incrementat els nivells d'ansietat i d'angoixa dels adolescents i, segons les afirmacions de l'entrevistada, aquests no saben com gestionar-ho i no troben qui els ajudi a regular-ho baixant el nivell, aclarint les coses o bé proporcionant una perspectiva més positiva. Davant d'aquesta situació busquen algun adult i el troben als instituts o a les activitats extraescolars, que són molt importants davant de la carència social. La



professional de l'EAP remarca la importància d'estar emocionalment estables, ja que la descompensació condiona l'aprenentatge i frena el desenvolupament.

Pel que fa a les famílies, la professional de l'EAP destaca un canvi de perspectiva en l'acceptació de les dificultats dels seus fills i filles. Mentre anys enrere moltes famílies no acceptaven o tenien vergonya de les dificultats dels seus descendents, darrerament aquest fet ha canviat, i a més d'acceptar, s'utilitzen les "*etiquetes*" per demanar recursos i ajuts.

La professional de l'EAP entrevistada, accentua la importància d'estar al dia amb la demanda social -que ella mateixa anomena els "*temes nous*"-, on afirma que "*estem perduts*" i els professionals s'estan formant en l'actualitat per tractar aquestes temàtiques com ara les problemàtiques a les xarxes socials, la violència de gènere, la diversitat sexual o bé els suïcidis, per esmentar-ne alguns.

## Marc conclusiu

En aquest apartat, s'exposaran les contribucions més significatives que a través del present treball d'investigació, i sempre des d'una perspectiva psicopedagògica, es busca compartir la realitat dels centres educatius de secundària vers l'atenció que reben els i les alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu i, la conseqüent i directament relacionada necessitat de formació psicopedagògica dels docents que atenen aquest alumnat.

També es farà un repàs als entrebancs que han anat apareixent al llarg del procés, considerant-los com els punts febles del treball, i mostrant possibles millores i probables ampliacions de l'estudi en futures recerques d'aprofundiment de la present investigació.

## Conclusions i discussió

Tenint com a punt de partida l'objectiu general d'aquesta investigació: *valorar si la formació psicopedagògica del professorat a l'Etapa Obligatoria de Secundària és adequada per a entendre i atendre l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu*, podem apreciar que aquesta experimenta algunes mancances.

Hem pogut observar diferents dades en la recerca que corroboren aquesta apreciació. Les autores Rajadell i Piqué (2007) ja descrivien que la formació psicopedagògica dels professors a secundària era massa superficial; però han passat els anys i segueixen els estudis de diversos autors com Aincow, Muñoz, Salguero, Rodríguez i Sevilla (2010), per esmentar-ne alguns, que continuen afirmant que els docents de secundària no compten amb recursos ni formació necessària. Imbernón (2019) posa en dubte una adient formació psicopedagògica en el màster que habilita per impartir docència a secundària. L'informe Talis (2019), rellevant a escala mundial donada la seva capacitat i profunditat en l'àmbit d'estudi de l'educació, promogut per la OCDE amb la finalitat d'informar sobre els processos educatius mitjançant enquestes a docents i directors de centres, relata que més de la meitat del professorat de secundària no està preparat.

En segon lloc, les dades obtingudes a partir dels resultats dels qüestionaris en fan seguir afirmant la nostra hipòtesi: la majoria dels alumnes (94,4%) reconeix tenir dificultats en alguns àmbits educatius, però tot i les dificultats reconegudes, el 48,1% dels estudiants enquestats pensa que els professors no sabien com ajudar-los en les seves dificultats.

Finalment, la persona entrevistada –directora de l'EAP B-16- opina en la mateixa línia i considera que el nivell de formació psicopedagògica del professorat de secundària és baix i que s'hauria d'invertir més en aquest sentit.

Davant d'aquests resultats, un tant preocupants, considerem que s'ha d'actuar i trobar solucions com la proposada per la professional de l'EAP, consistent en la necessitat d'invertir en la formació permanent dels professors. Una altra possible resposta, molt qüestionada al llarg del temps com s'ha descrit anteriorment, equival a l'urgent necessitat d'una reestructuració de l'actual currículum del Màster del Professorat de Secundària, dotant la part psicopedagògica de més càrrega.

Un altre punt molt destacat d'aquest treball ha estat el reconeixement de la importància de la figura del psicopedagog/orientador educatiu a secundària. Autors com Prats (2014) o Imbernón (2019) assenyalen la formació psicopedagògica que tenen els orientadors de centre i la necessitat d'aquesta formació pel creixement dels alumnes. De la mateixa manera, la persona entrevistada i referent de l'EAP de la zona, reconeix el gran valor que tenen els orientadors del centre en diverses facetes, i destaca la del suport a la resta de l'equip docent.

Aquesta mateixa professional descriu la gran sobrecàrrega que pateix aquest col·lectiu als centres a causa de la gran quantitat de tasques de diversa tipologia a la que està sotmès -l'atenció directa als alumnes i el suport a la comunitat educativa, tant a l'equip docent com a l'equip directiu- i el fet que són els referents del centre, i per tant molt demandats pel que fa a l'assessorament i orientació a partir dels dubtes del professorat sobre l'atenció a la diversitat.

Considerem que un perfil tan destacat dins els esquemes dels instituts, pel que fa al coneixement psicopedagògic i de suport a la resta de professionals, s'hauria de preservar, i fins i tot potenciar. El nostre suggeriment és incrementar la dotació d'orientadors als instituts, no en detriment d'altres professionals de la resta d'àrees, sinó ampliar el nombre de professionals a les plantilles docents dels instituts.

Seguidament, una qüestió que ens preocupava i era objecte d'investigació en el present treball: conèixer si l'atenció als alumnes amb NESE era adequada a les seves necessitats, podem considerar que en un nombre elevat de casos, l'atenció que reben aquests alumnes no és la més adient a les seves necessitats educatives. Com definia la directora de l'EAP entrevistada: *desgraciadament, no s'arriba a tot!*

A través de la recerca podem extreure molts elements que ens fan decantar per aquesta posició: la gran densitat d'alumnes per aula, la baixa percepció que tenen els alumnes vers com es senten valorats pels seus docents de secundària i les ja descrites mancances de formació psicopedagògica per part de molts docents de secundària, en són alguns exemples.

De la mateixa manera, i directament relacionada, ens interessava molt penetrar en la realitat de l'atenció psico-sòcio-educativa d'aquest col·lectiu d'alumnes adolescents amb necessitats específiques de suport educatiu.

Els autors consultats descriuen la importància de l'educació emocional (Bisquerra, 2009 i 2010), les dificultats de gestió de les emocions (Rull, 2020), i la necessitat de proporcionar recursos i estratègies per dominar millor les situacions que viuen (Salmurri, 2004). Igualment, l'actual currículum assenyala com a una de les finalitats de l'ESO el fet d'assolir unes competències elementals que permeti a l'alumnat: *assegurar un desenvolupament personal i social sòlid amb relació a l'autonomia personal, la interdependència amb altres persones i la gestió de l'afectivitat.*

Aquestes afirmacions creen certa controvèrsia amb les dades obtingudes en aquesta recerca, ja que, segons la directora de l'EAP entrevistada, el nombre de consultes relacionades amb necessitats de caràcter emocional han incrementat notablement, sent aquesta una de les majors preocupacions que es troben els Equips d'Assessorament Psicopedagògic.

Aquesta qüestió ens crea una alerta i gran preocupació, ja que reflecteix la importància de l'educació emocional i de la necessitat de la formació contínua en aquest aspecte. Considerem molt important l'obtenció d'eines per detectar precoçment el major nombre de casos, així com saber reaccionar i orientar als adolescents –i no adolescents- amb necessitats emocionals.

En aquest punt vull mencionar la formació rebuda al Màster de Psicopedagogia, concretament en les assignatures d'Orientació Psicopedagògica per al Desenvolupament Personal, Acadèmic i Professional a Secundària i l'assignatura d'Orientació i Tutoria perquè es va tractar l'educació emocional des d'una perspectiva personal i creativa on, personalment, em va ser de molta utilitat per interioritzar diversos aprenentatges i, fins i tot, posar-los en pràctica amb els meus alumnes dels Programes de Formació i Inserció de l'escola Barcanova.

Per tancar aquest punt, i no per això és menys important sinó més bé al contrari, durant el procés d'investigació d'aquest treball s'han pogut apreciar diversos indicadors que ens donen un raig d'esperança pel que fa a l'atenció a la diversitat.

La constant evolució durant les darreres dècades de les legislacions autonòmiques i estatals, l'acceptable interpretació dels alumnes NESE enquestats sobre les intencions de suport i recolzament que tenien dels seus professors a la secundària i les declaracions de la professional entrevistada de l'EAP on manifesta una evolució positiva en la mirada

a l'atenció a la diversitat per part del professorat, són elements suficients per pensar en un canvi de paradigma esperançador.

Com a psicopedagogs hem de celebrar i estar orgullosos d'aquest progrés tangible i que ens fa veure que els esforços de tanta gent no són en và, alhora que ens dóna una empenta per seguir treballant, formant-nos i fent difusió per tal que cada cop hi hagi una consciència més àmplia i una millor inclusió, no tan sols en el sistema educatiu, sinó en tots els àmbits de la societat.

### **Dificultats i limitacions**

Durant el desenvolupament de qualsevol treball d'investigació sorgeixen complicacions i contratemps; en aquest treball no ha estat una excepció. A continuació descriuré les tres principals limitacions que he hagut de fer front:

- La principal limitació que m'he trobat ha estat de caire personal i ha sigut la falta de temps a causa de les meves obligacions personals i professionals. Per aquest motiu durant el procés de realització del present treball he tingut poques franges horàries on poder dedicar un temps de manera contínua al seu desenvolupament. Aquesta dificultat l'he pogut suplir incrementant el grau d'exigència personal i millorant la meua capacitat organitzativa i de planificació.
- Un segon punt a destacar en la realització del treball –també personal- ha estat el pobre bagatge anterior amb relació a la realització de treballs acadèmics d'aquest nivell. Una comparació a aquesta recerca podria ser la realització del Treball Final de Grau, tot i que l'exigència és menor en aquest darrer. El fet que el meu domini docent estigui focalitzat en la pràctica diària amb els alumnes contrasta amb la complexitat de la realització del present treball acadèmic. En aquest punt destaco el meu esforç en sobreposar-me a les complicacions a base d'hores invertides i consultes realitzades a la meua tutora, complint així els objectius d'aquest treball referits a coneixements, habilitats i destreses, sense deixar-me, evidentment, els relacionats a les actituds, valors i normes.
- Una tercera limitació ha estat la creació de les enquestes atenent el nivell de comprensió de l'alumnat. Durant la seva planificació, juntament amb la tutora, vam realitzar diverses modificacions amb l'objectiu de minimitzar la dificultat per assegurar la comprensió de totes les preguntes sense que la informació que donaven les respostes quedés perjudicada. L'experiència ha confirmat que es

podria haver millorat en les preguntes relacionades amb els suports rebuts en l'etapa de l'ESO.

## Prospectiva

La realització d'aquest projecte durant tot un any ha estat molt enriquidor per mi. Constatar que la formació inicial psicopedagògica que rep el professorat de secundària és insuficient i penetrar en la realitat psico-social-educativa dels alumnes amb NESE, tot verificant l'atenció educativa que reben m'inspira a seguir treballant per contribuir en la progressió, que d'altra banda és creixent.

Considero que el present treball té molt potencial d'ampliació i/o d'aprofundiment. Per la manca de temps no s'ha pogut dut a terme una investigació més exhaustiva de la temàtica, però a continuació mostro algunes possibilitats per dur a terme en una futura ampliació del treball:

- Ampliar la mostra d'alumnes amb NESE en altres formacions de la mateixa tipologia –centres educació especial, centres de segones oportunitats- per tal de comprovar si és un concepte generalitzat.
- Aplicar aquest qüestionari –amb les millores corresponents- a alumnes amb NESE dels instituts de secundària de la mateixa comarca i comarques veïnes i poder comparar els resultats amb els obtinguts en el present treball.
- Passar el qüestionari a la totalitat de l'alumnat de secundària, no només aquells que són subsidiaris de suports específics, per tal de comparar les respostes i trobar similituds.
- Crear grups de discussió entre diferents perfils de professionals.
  - Professionals de l'EAP.
  - Psicopedagogs/orientadors de centre.
  - Tutors d'ESO.

La informació extreta d'aquestes trobades ens aportaria molta informació per a noves línies d'investigació, així com per detectar mancances estructurals i, sobretot, com poder-les millorar.

## Referències bibliogràfiques

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a ed.) Editorial Médica Panamericana.
- Barrantes, R. (2014). *Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. Editorial EUNED
- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales. Educación XXI* [Arxiu PDF]. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010) *Educación emocional y bienestar*. (6a Edició) Wolters Kluwer
- Bisquerra, R. Pérez, N. (2012, Març). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Bulletí de l'infància*, 55. Recuperat de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/111322/1/612022.pdf>
- Cabrera, F.A. (2011) Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 4, núm. 2, 112- 124. <https://raco.cat/index.php/REIRE/article/view/243592>
- Cano, M., Castelló, M., Liesa, E. y Mayoral, P. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (3), 80-97. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11246/10758>
- Departament d'Educació. (2020). Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Curs 2020-21. [https://documents.espai.educacio.gencat.cat/IPCNormativa/DOIGC/DOIGC\\_Gestio.pdf](https://documents.espai.educacio.gencat.cat/IPCNormativa/DOIGC/DOIGC_Gestio.pdf)
- Departament d'Educació. (2021). Educació especial. Programes de formació i inserció (PFI). Curs 2020-2021 <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/curs-actual/educacio-especial/>
- Ferrandis, Grau i Fortes (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista educación inclusiva*, 3, (2), 11-28. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/202/196>

- Ferrer, J. (2015). *L'orientació i el currículum*. [Arxiu PDF].  
<https://www.iccic.edu/media/original/file-y3owhzehxuby-5bc9b24599a47.pdf>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. [Arxiu PDF].  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Grau, P. (2018). Mètodes i tècniques d'investigació. [Apunts acadèmics]. UBMoodle.
- Gutiérrez, J. M. (2011, Julio). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. [Arxiu PDF].  
[http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_formacion\\_inicial\\_del\\_profesorado\\_de\\_secundaria\\_del\\_cap\\_al\\_master.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_formacion_inicial_del_profesorado_de_secundaria_del_cap_al_master.pdf)
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9302
- Liesa, E., Castelló, M., Carretero, M. R., Cano, M. i Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los profesionales. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16, (2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43810>
- Rajadell, N. i Piqué, B. (2007). La atención a la diversidad en la ESO. [Arxiu PDF].  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/44125/1/559775.pdf>
- Rull, Á. (6 de abril de 2020). Sis emocions bàsiques per treballar amb adolescents. elPeriódico. <https://www.elperiodico.cat/ca/ser-felic/20200406/sis-emocions-basiques-treballar-adolescents-7914874>
- Salmurri, F. (2004). *Llibertat emocional. Estrategias para educar las emociones*. Paidós.
- Talis (2019). Informe Talis 2018. *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Secretaría General Técnica.  
<http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluacionesinternacionales/talis/talis-2018.html>
- Prat, J. (2014). *La formació inicial del professorat d'educació secundària*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/61467>



## Normativa jurídica

Constitución española. (BOE, núm. 311, 29 de diciembre de 1978, p. 29313 a 29424).

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. (DOGC, núm 6945, 28 agost 2015)

<https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=701354>

Decret 150/2017, de 17 de octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. (DOGC, núm 7477, 19 octubre 2017, p. 1-18).

<https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=799722>

Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE núm. 187 de 6 de agosto, p. 12525 -12546)

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. (BOE, núm. 103, de 30 de abril de 1982, p. 11106-11112 ).

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, p. 28927-28942)

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE núm. 307 de 24 de diciembre, p 45188-45220) <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106 de 4 de mayo, p. 17158-17207) <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña. (BOE núm. 172, de 20/07/2006.) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-13087>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, p. 1-64)

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (BOE, núm. 131, de 2 de junio de 1995, p. 16179-16185) <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13290>

## Annexes

### Annex 1. Qüestionari

Quin és el teu gènere? \*

Home

Dona

Altres...

Quants anys tens? \*

16

17

18

19

20

21

Quin és el teu lloc de naixement? \*

Text d'una resposta breu

---

Quina és la població on vius? \*

Text d'una resposta breu

---

El teu antic institut, era... \*

- un centre ordinari
- un centre d'educació especial

Quants alumnes éreu a cada aula? \*

- Entre 1 i 10 alumnes
- Entre 10 i 20 alumnes
- Més de 20 alumnes

Rebies alguna mena de suport educatiu? \*

- SIEI / USEE
- PI (Pla individualitzat)
- Suport de vetllador
- Suport professor d'orientació
- Suport Lingüístic i Social
- Aula d'acollida
- Diversificació curricular (aula oberta, projecte singular)
- AIS (Aula integral de suport)
- Altres...

Faltaves alguna vegada a l'institut? \*

- Mai
- 1 cop per setmana
- Entre 1-3 cops per setmana
- Més de 3 cops per setmana

Fins quin curs vas arribar a l'ESO? \*

- 1r ESO
- 2n ESO
- 3r ESO
- 4t ESO
- No he cursat l'ESO

Creus que tenies dificultats amb els estudis? \*

- Sí
- No
- Algunes vegades

Creus que els professors volien ajudar-te? \*

- Sí
- No
- No ho sé

Creus que els professors sabien com poder-te ajudar? \*

- Sí
- No

Hi havia algun professor/a amb el que tinguessis millor vincle? \*

- Sí
- No

Si la resposta anterior era que sí, quina matèria et donava aquest professor/a?

- Àmbit lingüístic (català, castellà o llengua estrangera)
- Àmbit matemàtic (matemàtiques)
- Àmbit científicotecnològic (ciències de la naturalesa, tecnologia o informàtica, )
- Àmbit social (ciències socials, cultura clàssica, economia o emprenedoria)
- Àmbit artístic (música, educació visual i plàstica o arts escèniques i dansa)
- Àmbit educació física (educació física)
- Àmbit cultura i valors (cultura i valors ètics, religió o filosofia)
- Departament d'Orientació
- Altres...

Hi havia algun professor/a amb el que tinguessis pitjor vincle? \*

- Sí
- No

Si la resposta anterior era que sí, quina matèria et donava aquest professor/a?

- Àmbit lingüístic (català, castellà o llengua estrangera)
- Àmbit matemàtic (matemàtiques)
- Àmbit científicotecnològic (ciències de la naturalesa, tecnologia o informàtica, )
- Àmbit social (ciències socials, cultura clàssica, economia o emprenedoria)
- Àmbit artístic (música, educació visual i plàstica o arts escèniques i dansa)
- Àmbit educació física (educació física)
- Àmbit cultura i valors (cultura i valors ètics, religió o filosofia)
- Departament d'Orientació
- Altres...

Com de valorat et senties pels teus professors de secundària? \*

1 és poc valorat i 5 és molt valorat

1      2      3      4      5

Com de valorat et senties pels teus companys de secundària? \*

1 és poc valorat i 5 és molt valorat

1      2      3      4      5

Accenyala els 3 sentiments amb els que et senties identificat en la teva etapa de l'institut? \*

- Triat
- Indignat
- Sol
- Incomprès
- Frustrat
- Descalçat
- Incomodat
- Intolerant
- Content
- Tranquill
- Acompanyat
- Comprès
- Exitós
- Animat
- Còmode
- Flexible

Com de valorat et sents pels teus actuals professors? \*

1 4s poc valorat i 5 4s molt valorat

1      2      3      4      5

Com de valorat et sents pels teus actuals companys? \*

1 4s poc valorat i 5 4s molt valorat

1      2      3      4      5

Assenyala els 3 sentiments amb els que et sents identificat actualment a l'escola? \*

Trist

Indignat

Sol

Incomprès

Frustrat

Decalgut

Incomodat

Intolerant

Content

Tranquil

Acompanyat

Comprès

Exitós

Animós

Còmode

Flexible

...

Per acabar, vols donar la teva opinió o afegir més informació al qüestionari?

Text d'una resposta llarga

---



## Annex 2. Entrevista

Bloc 1. Formació i experiència del professional entrevistat (EAP).	Quina és la seva formació acadèmica?
	Quina és la seva experiència abans de treballar a l'EAP?
	Quant anys porta treballant com a professional a l'EAP de Montcada?
	Ha estat en altres EAPs abans?
Bloc 2: Demandes i dificultats dels docents i dels orientadors dels instituts.	Com a professional de l'EAP, quines són les consultes / demandes més comunes per part del professorat?
	I dels orientadors?
	Quines són les situacions que més preocupen i/o incomoden als docents?
	I als orientadors?
	Com valoreu l'atenció als alumnes amb NESE dels docents de secundària?
	Quina valoració fas de la formació inicial del professorat de secundària vers l'atenció als alumnes amb NESE?
	Què consideraries que caldria fer per millorar? <i>(més formació en general o d'un tema concret, espais d'intercanvi amb altres companys, més dedicació al centre, més dedicació a nivell individual dels alumnes...)</i>
Bloc 3. Necessitats detectades en l'alumnat NESE.	Quines són les necessitats principals que detectes als alumnes de secundària quan hi parles amb ells? <i>(acadèmiques, personals, socials...)</i>
	T'has trobat amb necessitats que no coneixies o et consideraves no preparat per afrontar-les?
	Quines són les necessitats més demandades per les famílies dels alumnes amb NESE? <i>depèn de les famílies, depèn de l'alumnat... (acadèmiques, personals, socials...)</i>
Bloc 4. Altres	Altres idees aportades per l'entrevistada.

### Annex 3. Buidatge entrevista

#### Buidatge entrevista Belén Chamarro

##### Bloc 1: Experiència:

- Psicòloga i psicopedagoga
- equip psicopedagògic municipal a Ripollet (7:30")
- + 20 anys EAP Montcada

##### Bloc 2: Demandes i dificultats...

- Alumnat amb baix rendiment i que no té una discapacitat o trastorn que ho justifiqui.....; què li passa? **No vol o no pot?**
- Si es descarta que no pot, es busca altres hipòtesis 17:00" (familiar, personal, social, emocional, ...)

- suport tutorial més intens és adequat, adaptacions curricular a nivell senzill....
- si hi ha més desajustament arribem al PI amb adaptacions més importants.
- Adaptació de grup, suport vetllador, mesura intensiva SIEI
- 0

- **1 Mesures universals:** ha d'arribar a tots; amb una atenció individualitzada no s'arriba, és una il·lusió (insuficient).

Amb un grup de 22, 23 alumnes necessites que tinguin compromís, un nivell mínim de capacitats i certa autonomia sense que siguin massa dependents del docent.

- **2 Que necessiten més suports....** anem a buscar: depèn com els instituts organitzen els seus recursos... :grups de reforç petits 1,2 hores a la setmana...

A segon cicle de la ESO augmenta el volum d'alumnes amb dificultats; quan vas pujant és més fàcil que augmentin les dificultats (s'han perdut). A més dificultats hi ha tendència a buscar recursos de grup; un grup que tinguin un nivell més adaptat

- **3 Si encara hi ha més dificultats...** parlem que segurament són alumnes amb alguna discapacitat.

Normalment el centre no té molts més recursos, no es van crear tants recursos com per poder fer atencions tant individualitzades. El següent pas és un recurs com

Barcanova (ESO modificada: , més adaptada, un altre entorn, ràtios, capacitat d'adaptació, les formes de treballar).

\*Demanda social de l'època (atenció, atenció i atenció). Quan es va crear el concepte de NEE va ser el reconeixement de la dificultat. Tothom al llarg de la seva vida pot tenir NE (mala època, batxe,..) és un concepte general.

El currículum era homogeni per tothom i el que no entra en el model va fora i és un fracàs. La demanda social ve a combatre el fracàs.

Les lleis són molt maques quan es creen, però no són tan adequades a la pràctica... ESO entren la figura del psicopedagog (1 etapa ESO) el temps va mostrar que era insuficient i, amb el temps, molts directors han vist més interessant tenir un segon orientador que no pas un profe de extra de mates o de llengua.

\*\*\* **Exemple institut de la zona:** té un orientador per nivell (1r, 2n, 3r ESO). La qualitat de l'atenció personal per sobre del que hem vist. En cas contrari hi ha instituts que només volen tenir un orientador i quan arriben alumnes NESE (grans i permanents, no els de petites dificultats) amb 4, 5 o 6 alumnes estan col·lapsats, no arriben a més... acaba creant molta frustració professional als orientadors....

Hi ha orientadors (centres) que sempre busquen pegues i acaben dient que "aquest" no pot estar aquí, i tenim instituts al costat que tenen molts més recursos i quan diuen que aquest no pot estar aquí és perquè realment s'han esgotat els recursos i s'ha fet el que es podia → → →

\*\*\* 1/3 part dels centres, en 20 anys no s'ha mogut.... mentre la vida, societat vi va canviant... tu vas seguint el pas o ets la resistència... en els centres i alguns inspectors preguntes.. .PER QUÈ COSTA TANT CANVIAR? Costa tant perquè no volem. Cada vegada que hi ha un canvi hi ha una resistència, i en el món de l'educació també tenim resistències. Això frena el canvi.

QUAN ENS ARRIBA A NOSALTRES... Solen ser els casos amb els més dificultats en general, genera molta frustració i molt mal estar personal. Llavors l'alumnat arriba desencantat, frustrat, desanimat, deprimat, i tot és negatiu. La vivència del fracàs és individual, és personal. Això passa a altres etapes, no només a la ESO, post obligatòria, cicles formatiu, abandonen en silenci un nombre molt alt, passa al

batxillerat. EAP arriba fins l'etapa obligatòria.

Des de la direcció general es va comentant que hauria de créixer el nombre d'orientadors, figures del insersor laboral, 29:06"

\*\*\*A l'orientador li cauen tots els neguits i les preocupacions dels tutors, Lo social condicional lo emocional, i lo emocional condiona l'actitud de cara a l'aprenentatge 31:30"... un alumne enfadat, desanimat, frustrat, ansiós, no estudia bé... les necessitats bàsiques han d'estar cobertes!!! Lo social ha d'estar resolt, lo emocional ha d'estar equilibrat, lo familiar lo més equilibrat i estandarditzat possible, llavors anem a prendre, ha adquirir coses i a preparar-nos pel dia de demà.... això és madurar i créixer... **per qualsevol d'aquestes coses no està equilibrat, ja tens uns alumne en perill de quedar-se enrere...**

Les demandes dels orientadors són moltes coses petites, poc volum, però moltes. Quan l'orientador creu que no pot o no sap, ve l'orientador extern (EAP).

#### **Com valora l'atenció als alumnes amb NESE dels docents de secundària?**

Hi ha hagut una evolució amb els anys. Positiva. Hi ha més acceptació, no tanta crítica, resistència, hi ha més respecte, més preocupació. MOLTA FALTA DE FORMACIÓ, 1/3 del claustre canvia cada curs i cada cop que arriba un nou té desconeixement dels alumnes...., més coneixement dels trastorns en general, però no dels casos de manera particular. → funció orientador de centre d'ajudar i d'ensenyar al professor i estar en les reunions docents per anar recordant com ajudar... **d'anar recordant contínuament encara estem així...**

#### **Quina valoració fas de la formació inicial del professorat de secundària vers l'atenció als alumnes amb NESE?**

Evidentment, encara està molt baixa, tot i que fan el curs accés (màster secundària) i hi ha un esforç en millorar, ampliar i completar, l'exigència laboral encara està a molta distància. Encara hi ha profes que diuen: jo no sé, jo sóc especialista de socials o geografia, jo no sé res més... no em diguis què he de fer amb aquest alumne perquè no tinc ni idea. De vegades enfadats: jo he fet unes oposicions i no he per fer això...

**en la formació encara queda molta distància de la realitat.**

Hi ha diferència a nivell generacional, en els centres on tenen professorat amb mitjana d'edat més jove, com a mínim hi ha voluntat, interès i voluntat. **Normalment hi ha poca preparació**, (no és fàcil de fer-la... s'hauria d'invertir molt més temps en formació, ja que s'acaba aprenent en la pràctica).

**Què consideraries que caldria fer per millorar?**

**Necessiten més formació. La formació per accedir al món laboral (carrera+màster) ja està feta, però és insuficient, aquesta és la realitat.**

Hi ha millor actitud, i l'actitud suavitza la frustració de l'alumne.

Hi ha pressió cap als professors de l'administració per fer la documentació (PI) buscant compromís, puguin fer-lo o no, però es busca el compromís.

**Bloc 3 Necessitats detectades en l'alumnat NESE:**

**Demandes Quines són les necessitats principals que detectes als alumnes de secundària quan hi parles amb ells?**

Darrerament he detectat més necessitats emocionals i això absorbeix molt de temps derivades de situacions familiars més complicades. Quan un alumne té canvis familiars (separacions pares, formacions noves famílies, canvis laborals negatius, neguits econòmics....) (tutors i orientadors també ho diuen). Lo emocional està entrant en una proporció molt alta. (aleshores condiona l'aprenentatge i frena lo cognitiu).

Els nivells d'ansietat i angoixa han crescut i no troben altres adults algú que els ajudi (suport) a baixa el nivell, ajudi a aclarir les coses o doni perspectiva de vida més positiva, aleshores busca el professor que és el model substitutori dels pares. Abans hi havia més família (tiets, avis, veïns) ara els grups socials són més petits...busques a qui trobes.... a l'institut, extraescolars (molt important davant de la carència social).

ADOLESCÈNCIA la opinió dels altres és tan important, és tan alta la necessitat

d'acceptació dels amics i de l'aprovació dels adults... si no tens amics ets un marginat. Els pares ja no tenen tanta importància.

— **T'has trobat amb necessitats que no coneixies o et consideraves no preparat per afrontar-les?**

Temes nous, violència de gènere (ens estem formant) i diversitat sexual molt personal i tots tenim prejudicis. Com opinem i tenir molt de cuidado....

Trastorns mentals, suïcidis...(tema tabú durant molt de temps). Està entrant formació a secundària.

— **Quines són les necessitats més demandades per les famílies dels alumnes amb NESE?**

Demandes de recursos (tinc tal etiqueta) i necessito tal (matrícules, informes, beques)

Canvi de perspectiva, la part positiva és que hi ha més acceptació de la dificultat vers anys enrere que hi havia més negativisme.

#### **Annex 4. Projecte educatiu Escola Barcanova**

<http://gsisescolabarcanova.org/wp-content/themes/hipica-taio/cataleg/PEC-ESCOLA-BARCANOVA.pdf>

## Declaració de reconeixement d' implicacions ètiques en intervencions socials en projectes de recerca (TFM)

Màster de Psicopedagogia



### DECLARACIÓ DE RECONeixEMENT D'IMPLICACIONS ÈTIQUES EN INTERVENCIIONS SOCIALS EN PROJECTES DE RECERCA (TREBALL DE FI DE MÀSTER)

NOM I COGNOM DE L'ESTUDIANT:

TUTORA: Dra. Núria Rajadell-Puiggròs

Jo, Sergio Arroyo Espada amb NIUB 16632081, autor/a del Treball Final de Màster amb el títol: LA FORMACIÓ DELS PROFESSORS DE SECUNDÀRIA ÉS AJUSTADA A L'ALUMNAT AMB NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU? he respectat i complert els aspectes ètics, d'acord a la Declaració de Reconeixement d'Implicacions Ètiques en les intervencions socials en projectes de recerca, proposats per la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona, pel que fa al seguiment i realització del meu Treball Final de Màster del Màster Oficial de Psicopedagogia. En destaco bàsicament:

- El respecte pels autors que m'han il·luminat en la realització del marc teòric, citant-los sempre que s'hagin utilitzat conceptes i paraules d'ells o elles, tot atenent els Codis de Bones Pràctiques de recerca.
- No he comès plagi directe sense esmentar l'autoria, i sense superar el percentatge acceptat oficialment.
- El consentiment informat per part dels participants d'aquest estudi.
- El respecte i confidencialitat amb les dades de caràcter personal de les persones que han participat en aquest estudi.
- El compromís de no utilitzar les dades personals obtingudes per a altres estudis diferents.
- No haver-hi hagut compensació econòmica per part meua a les persones participants en la part de recerca.
- L'atenció als criteris ètics proposats per la Universitat de Barcelona, sigui pel diagnòstic de necessitats o pel treball de camp.

I per a què consti, signo aquest document d'implicacions ètiques i entrego una còpia del mateix a la coordinació del TFM el dia del lliurament del Treball Final de Màster.

Barcelona, a 16 de Setembre 2021.

Signatura