UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Pastor Martínez, Silvia. *L'evolució del rol docent en la construcció d'una escola inclusiva des d'una perspectiva històrica.* Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Infantil). 38 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336509

under the terms of the CC BY-SA license.

Universitat Autònoma de Barcelona

Treball de Fi d'Estudis

L'EVOLUCIÓ DEL ROL DOCENT EN LA CONSTRUCCIÓ D'UNA ESCOLA INCLUSIVA DES D'UNA PERSPECTIVA HISTÒRICA.

Autora: **Silvia Pastor Martínez**
Grau en Educació Infantil

Tutora: Mariona Corcelles Seuba
Departament de Psicologia de l'Educació

1 de juny del 2026
Convocatòria ordinària del curs 2025-2026

RESUM

Aquest Treball de Final de Grau (TFG) analitza l'evolució del rol professional docent envers la inclusió educativa, amb l'objectiu de comprendre les transformacions en la seva mirada, formació i pràctica docent, així com els reptes actuals per a la seva consolidació real. A través d'un disseny metodològic mixt, s'ha triangulat la perspectiva quantitativa de 334 estudiants del Grau d'Educació amb una anàlisi qualitativa basada en entrevistes biogràfiques a sis mestres de tres generacions diferents. Els resultats evidencien un canvi de paradigma històric: del model tradicional segregador i individualista a una mirada actual focalitzada en l'adaptació de l'entorn escolar, la col·laboració docenti el benestar emocional de l'infant. Tot i això, es detecta una bretxa entre l'ideal teòric i la realitat pràctica de les aules. La recerca posa de manifest que, malgrat que la formació universitària ha evolucionat positivament afavorint que els futurs docents integrin una forta mirada inclusiva i una gran motivació per millorar, encara és necessari dotar-los de més eines pràctiques per afrontar la creixent complexitat de l'aula. Així mateix, s'identifica la col·laboració docent com un dels aspectes clau per a la inclusió educativa. Tanmateix, aquesta sovint es veu limitada per la manca de temps de coordinació, fet que pot derivar en un model de suports excessivament individualitzats. En conclusió, de les dades obtingudes s'extreu que l'assoliment d'una escola inclusiva exigeix un equilibri: la vocació i el compromís del professorat són fonamentals i constitueixen el motor del canvi, però no resulten suficients per si sols. Cal acompanyar aquesta implicació docent d'una transformació estructural del sistema, amb reducció de ràtios, increment de personal especialitzat i mesures que afavoreixin el treball en xarxa, per poder garantir plenament l'equitat i el dret a l'educació de tot l'alumnat.

PARAULES CLAU

Inclusió educativa; Rol docent; Atenció a la diversitat; Codocència; Formació del professorat; Reptes educatius

RESUMEN

Este Trabajo de Final de Grado (TFG) analiza la evolución del rol profesional docente hacia la inclusión educativa, con el objetivo de comprender las transformaciones en su mirada, formación y práctica docente, así como los retos actuales para su consolidación real. A través de un diseño metodológico mixto, se ha triangulado la perspectiva cuantitativa de 334 estudiantes del Grado de Educación con un análisis cualitativo basado en entrevistas biográficas a seis maestros de tres generaciones diferentes. Los resultados evidencian un cambio de paradigma histórico: del modelo tradicional segregador e individualista a una mirada actual focalizada en la adaptación del entorno escolar, la colaboración docente y el bienestar emocional del niño. Aun así, se detecta una brecha entre el ideal teórico y la realidad práctica de las aulas. La investigación pone de manifiesto que, a pesar de que la formación universitaria ha evolucionado positivamente favoreciendo que los futuros docentes integren una fuerte mirada inclusiva y una gran motivación por mejorar, todavía es necesario dotarlos de más herramientas prácticas para afrontar la creciente complejidad del aula. Asimismo, se identifica la colaboración docente como uno de los aspectos clave para la inclusión educativa. Sin embargo, esta a menudo se ve limitada por la falta de tiempo de coordinación, hecho que puede derivar en un modelo de apoyos excesivamente individualizados. En conclusión, de los datos obtenidos se extrae que el logro de una escuela inclusiva exige un equilibrio: la vocación y el compromiso del profesorado

son fundamentales y constituyen el motor del cambio, pero no resultan suficientes por sí solos. Es necesario acompañar esta implicación docente de una transformación estructural del sistema, con reducción de ratios, incremento de personal especializado y medidas que favorezcan el trabajo en red, para poder garantizar plenamente la equidad y el derecho a la educación de todo el alumnado.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa; Rol docente; Atención a la diversidad; Codocencia; Formación del profesorado; Retos educativos

ABSTRACT

This Bachelor's Thesis (TFG) analyzes the evolution of the professional teaching role regarding educational inclusion, aiming to understand the transformations in their perspective, training, and teaching practice, as well as the current challenges for its genuine consolidation. Using a mixed-method design, the quantitative perspective of 334 Education degree students was triangulated with a qualitative analysis based on biographical interviews with six teachers from three different generations. The results reveal a historical paradigm shift: from the traditional segregating and individualistic model to a current focus on adapting the school environment, teacher collaboration, and the child's emotional well-being. However, a gap is detected between the theoretical ideal and the practical reality of classrooms. The research highlights that, although university training has evolved positively, helping future teachers integrate a strong inclusive perspective and high motivation for improvement, it is still necessary to provide them with more practical tools to face the growing complexity of the classroom. Likewise, teacher collaboration is identified as a key aspect for educational inclusion. Nevertheless, this is often limited by a lack of coordination time, which can lead to an excessively individualized support model. In conclusion, the data obtained indicate that achieving an inclusive school requires a balance: the vocation and commitment of teachers are fundamental and act as the engine of change, but they are not sufficient on their own. This teacher involvement must be accompanied by a structural transformation of the system, including reduced student-teacher ratios, an increase in specialized staff, and measures that foster networking, in order to fully guarantee equity and the right to education for all students.

KEYWORDS

Educational inclusion; Teacher role; Attention to diversity; Co-teaching; Teacher training; Educational challenges

AGRAÏMENTS

Com a punt i final d'aquest Treball de Fi de Grau i als quatre anys de carrera, no podia deixar passar l'oportunitat d'agrair a totes aquelles persones que m'han acompanyat no només en aquesta etapa educativa, sinó al llarg de tot el meu camí.

En primer lloc, vull expressar el meu agraïment a la meva tutora, la Mariona. Gràcies per haver estat sempre tan pendent de mi i del treball, per la seva disposició a ajudar-me en qualsevol moment i, especialment, per la rapidesa i eficàcia a l'hora de respondre cadascun dels meus missatges i dubtes. Vull agrair especialment que hagi aconseguit que cregués en mi i en el meu treball, la seva confiança m'ha motivat constantment a donar el millor de mi mateixa. El seu acompanyament, proper i resolutiu, ha estat el motor fonamental per tirar endavant aquesta recerca.

Així mateix, vull agrair a l'equip docent de l'assignatura d'Inclusió Educativa la seva col·laboració i generositat en facilitar-me les dades dels qüestionaris. Alhora, vull expressar el meu reconeixement a les mestres que han participat en aquest estudi. L'elecció d'aquestes professionals no ha estat casual, les vaig seleccionar perquè les considero referents i excel·lents mestres, i el meu desig era plasmar la seva manera de fer, la seva mirada i la seva experiència en aquest treball. Gràcies per obrir-me de bat a bat les portes de les seves trajectòries; les seves paraules han donat vida i sentit a aquesta recerca.

Una part fonamental d'aquest camí ha estat la meva família, sempre han pensat que soc una persona amb sort, i realment ho soc, per tenir-los al meu costat. Gràcies pel suport incondicional i per creure en mi, molt més del que jo mateixa ho faig. En especial vull agrair a la meva germana Lidia, que és el meu referent i la raó per la qual jo he volgut ser mestra. Gràcies per ajudar sempre a qui ho necessiti, tot i que no tingui temps ni per seure a veure les pel·lícules que tant ens agraden, es podria dir que ha estat la meva tutora aquests quatre anys, ja que cada treball que he hagut de fer, ha passat per la seva revisió i els seus consells. He tingut la immensa sort de veure-la com a professional i com a persona, i és, sens dubte, el mirall on em vull mirar cada dia.

Així mateix, vull dedicar un petit espai a les amistats que m'han acompanyat en aquest camí, tant les de sempre com la Natalia, amb qui ja ens entenem sense paraules, com les que he fet durant la carrera, com la Marina, la Laia i l'Ari, les quals han fet d'aquesta etapa una de ben especial, plena de riures i aprenentatges.

Finalment, vull fer una menció especial a la meva senyo Rosa, la mestra que va marcar profundament la meva etapa escolar. Sota el nom de tresoret va fer que l'escola es fes sentir com a casa, i va reafirmar la meva idea de voler dedicar-me a l'educació, amb el desig de transmetre exactament aquesta mateixa seguretat. La seva petjada és la prova que l'afecte a les aules transforma vides, i tant de bo pugui transmetre el mateix als meus futurs alumnes.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ 5
2. MARC TEÒRIC 6
2.1 Context històric: De l'enfocament clínic a la integració escolar 7
2.2 La inclusió actualment: Un canvi de mirada, llenguatge i drets 8
2.3 El rol docent: De la transmissió a l'orquestració pedagògica 8
2.4 Dificultats actuals 12
2.5 L'impacte de les actituds i l'autoeficàcia docent en la inclusió 13
3. OBJECTIUS DE LA RECERCA 13
4. MÈTODE 14
4.1 Participants 14
4.2 Instruments 15
4.3 Procediment de recollida de dades 16
4.4 Anàlisi de dades 17
5. RESULTATS 17
5. 1. Evolució de les concepcions i la mirada docent envers la diversitat 18
5. 2. Contrastar l'impacte de la formació en la construcció d'un ensenyament inclusiu 19
5. 3. Conèixer la percepció d'autoeficàcia en el desenvolupament de pràctiques inclusives 23
6. CONCLUSIONS i DISCUSSIÓ 27
6.1 Limitacions de l'estudi 30
6.2 Implicacions educatives i pràctiques 30
6.3 Futurs estudis 31
7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES 32
8. ANNEXOS 34
Annex 1. Guió de les entrevistes 35
Annex 2. Qüestionari 36

1. INTRODUCCIÓ

L'atenció a la diversitat a les aules ha experimentat una profunda transformació històrica, passant d'un model inicialment segregador o integrador a un enfocament inclusiu basat en els drets humans. Aquest procés ha implicat un canvi radical en la mirada docent, s'ha evolucionat progressivament des d'un model mèdic, centrat a diagnosticar el dèficit individual de l'infant per rehabilitar-lo, cap a un model social i contextual, on l'objectiu és identificar i eliminar les barreres que l'entorn escolar imposa a la presència, l'aprenentatge i la participació (Blanch, 2015; Covarrubias Pizarro, 2019). Aquesta evolució conceptual ha obligat a redefinir què significa atendre la diversitat, passant d'una lògica d'adaptació de l'alumne al sistema a una lògica de transformació del sistema per acollir a tothom (Calderon Almendros i Ainscow, 2025).

Tot i això, aquesta evolució no ha estat lineal ni exempta de contradiccions, durant dècades l'escola a l'estat espanyol s'ha regit pel paradigma de la integració, impulsat per l'Informe Warnock (1987) on l'alumnat amb dificultats accedia a l'escola ordinària sota etiquetes classificatòries com les Necessitats Educatives Especials (NEE) i sovint, depenent de recursos paral·lels. En l'actualitat, el repte és superar aquesta visió i assumir que la diversitat no és una excepció sinó la norma, per tal d'arribar a una inclusió real, que no es limiti a deixar entrar a la diversitat, sinó que transformi l'estructura i les pràctiques d'aquesta. Tanmateix, la persistència de models mentals heretats del passat, provoca que, sovint, les pràctiques reals es mantinguin en un cert estancament, perpetuant dinàmiques d'exclusió malgrat el canvi de discurs (Echeita-Sarrionandia, 2025).

En aquest escenari de trànsit, la figura docent esdevé la peça angular, veient-se obligada a reconfigurar la seva identitat professional. Històricament, la docència s'exercia des d'un perfil més individualista i transmissor, on l'atenció a la diferència es delegava habitualment en especialistes externs. Avui dia, en canvi, el perfil docent s'orienta cap a una figura col·laborativa que orquestra els espais i els materials per a tot el grup i acompanya els processos de vida de tots els infants dins l'aula ordinària (Blanch, 2015), adoptant estratègies de codocència i disseny universal (Pastor, 2019). Aquest canvi de rol, però, topa sovint amb una formació inicial que no sempre capacita prou les noves generacions per assumir aquesta complexitat (Márquez-Vázquez i Moya-Maya, 2024).

Aquesta investigació neix, doncs, de la voluntat de posar nom i rostre a aquest viatge històric, endinsant-se en la vivència real de les aules i conèixer "*Com ha evolucionat el rol docent en relació amb la inclusió educativa al llarg del temps i quins canvis qualitatius s'han produït en la seva mirada i en les seves pràctiques respecte a la diversitat?*". A través d'aquest viatge intergeneracional, es busca *analitzar l'evolució del rol professional de l'equip docent envers la inclusió educativa, per comprendre les transformacions en la seva mirada, formació i pràctica docent,* per així, poder comprendre d'on venim i, sobretot, per detectar quin és el perfil professional que l'escola del futur ens està reclamant avui.

2. MARC TEÒRIC

L'educació inclusiva es defineix avui dia no com una simple metodologia pedagògica, sinó com un imperatiu ètic i un dret humà fonamental. Segons Calderon Almendros i Ainscow (2025), la inclusió és un procés constant de transformació del sistema educatiu per tal que aquest sigui capaç de respondre a la diversitat de tot l'alumnat, garantint-ne la presència, la participació i progrés en l'aprenentatge. Aquest enfocament teòric té una translació normativa directa en el context català a través del Decret 150/2017, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Aquesta normativa estableix jurídicament que l'escola ordinària ha de ser la referència per a tot l'alumnat, deixant enrere models segregadors.

Tal com assenyala Blanch (2015), parlar d'escola inclusiva significa parlar d'una escola per a tothom, sense excepcions ni etiquetes, on la diferència és vista com un valor i no com un problema. Per comprendre, però, l'abast d'aquest repte actual i les resistències que encara genera, és necessari realitzar primer una retrospectiva de com ha evolucionat aquest concepte i el rol docent al llarg del temps.

2.1 Context històric: De l'enfocament clínic a la integració escolar

Per comprendre la situació actual de l'atenció a la diversitat, és imprescindible analitzar l'evolució històrica de l'atenció a la diversitat. Tradicionalment, el sistema educatiu operava sota el domini del que Calderon Almendros i Ainscow (2025) defineixen com la perspectiva individual o model mèdic, on la dificultat d'aprenentatge s'entenia com una malaltia inherent a l'infant, fruit d'un dèficit biològic o psicològic que calia diagnosticar i rehabilitar. Tal com assenyala Blanch (2015) la resposta educativa era essencialment segregadora o compensatòria, i l'alumne era categoritzat sota etiquetes clíniques com ara "deficients", i derivat a espais diferencials on els especialistes s'encarregaven de la seva curació o tractament, eximint al mestre i l'escola ordinària de qualsevol responsabilitat en la seva educació.

Aquest paradigma va començar a canviar a finals dels anys 70, amb l'aparició de l'informe Warnock al Regne Unit, la influència del qual va ser determinant per al desplegament de la Llei d'Integració Social dels Minusvàlids (LISMI) l'any 1982 i, posteriorment la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE) l'any 1990 a Espanya. A l'article *"Encuentro sobre necesidades de educación especial",* Warnock (1987) explicava que l'objectiu d'aquest gir era abolir les categories mèdiques estigmatitzadores per introduir un concepte purament educatiu, les Necessitats Educatives Especials (NEE). Amb aquest nou terme, es pretenia deixar de focalitzar-se en el que li faltava a l'infant per centrar-se en els recursos addicionals que necessitava per aprendre.

Aquest canvi va donar lloc al model de la integració escolar, on a diferència de la segregació prèvia, la integració suposava que l'alumnat amb NEE accedís a l'escola ordinària. Segons Echeita-Sarrionandia (2025), la integració funcionava sota una lògica d'assimilació, era l'alumne diferent qui s'havia d'adaptar a una estructura escolar rígida que continuava sense modificacions.

A més, Warnock (1987) ja advertia de les fragilitats d'aquest model assenyalant dos problemes que han perdurat en el temps, la manca de preparació docent i el risc d'aïllament social. L'autora reconeixia que els mestres se sentien no aptes per assumir aquesta tasca, ja que la seva formació no incloïa l'educació especial, i per tant aquesta presència física a l'aula no garantia la participació real, i sovint l'alumne integrat patia soledat o rebuig. Aquest context va consolidar un model dual on, malgrat l'obertura de les aules, es mantenia la dependència de l'especialista i una visió de la diversitat com a problema a resoldre, previ al concepte actual de drets humans (Calderon Almendros i Ainscow, 2025).

2.2 La inclusió actualment: Un canvi de mirada, llenguatge i drets

Mentre que la integració suposava l'assimilació de l'alumnat divers en una estructura escolar inalterada, l'educació inclusiva representa una ruptura radical amb allò que es creia conèixer. En l'actualitat, el consens acadèmic i normatiu internacional estableix que l'educació no és un favor que el sistema fa a certs col·lectius sinó un dret humà irrenunciable. Aquest gir implica abandonar definitivament la perspectiva individual per abraçar una perspectiva contextual o interactiva. Sota aquest nou prisma, es deixa de considerar que la dificultat resideix en l'individu per entendre que sorgeix de la interacció entre les característiques de l'alumnat i un context educatiu que no ha estat dissenyat per acollir la diversitat (Calderon Almendros i Ainscow, 2025).

Aquest canvi teòric es basa en el trànsit definitiu cap al model social (Blanch, 2015). Sota aquesta mirada, s'abandona la focalització en el diagnòstic i la rehabilitació del dèficit, pròpies del model mèdic, per posar l'accent en la transformació de l'entorn. La base d'aquest model és clara, no hi ha infants incapaços, sinó entorns discapacitadors, per tant, la responsabilitat de l'èxit escolar es desplaça de l'alumne cap al sistema, el qual té l'obligació ètica d'eliminar els obstacles que limiten la participació.

Aquesta redefinició conceptual exigeix, inevitablement, una transformació del llenguatge pedagògic. Covarrubias Pizarro (2019) proposa substituir el terme tradicional de Necessitats Educatives Especials (NEE), que encara posa el focus en la mancança de l'aprenent, pel concepte de Barreres per a l'Aprenentatge i la Participació (BAP). Aquest canvi terminològic no és un canvi superficial, sinó polític, ja que obliga al professorat a deixar de mirar que li passa a l'infant per començar a analitzar que passa a l'aula. Es classifiquen les barreres en tres dimensions interdependents: culturals (actituds, prejudicis i baixes expectatives), polítiques (normatives rígides i manca de recursos) i pràctiques (metodologies inaccessibles i avaluacions estandarditzades).

Tanmateix, la implementació d'aquest paradigma a les aules topa amb resistències invisibles però poderoses. Echeita-Sarrionandia (2025) adverteix que, malgrat l'actualització de les lleis i el discurs políticament correcte, en l'imaginari col·lectiu docent persisteixen models mentals heretats del passat. Aquests esquemes de pensament continuen operant sota una lògica binària que divideix l'alumnat entre els "normals", que segueixen el currículum ordinari, i els diversos, que necessiten mesures especials. Aquesta divisió, profundament arrelada en la cultura escolar, provoca que moltes pràctiques actuals siguin, en realitat, formes de micro-exclusió o integració superficial, on la presència física de l'alumnat no va acompanyada d'una pertinença real al grup classe.

2.3 El rol docent: De la transmissió a l'orquestració pedagògica

L'evolució conceptual des del model mèdic cap al model social exigeix una reconfiguració profunda de la identitat professional docent. Durant l'etapa de la integració, el professorat exercia un rol fonamentalment transmissor i individualista. La seva funció principal era impartir un currículum estandarditzat al grup classe homogeni, mentre que l'atenció a la diversitat es delegava a figures externes o especialistes. Aquesta dinàmica perpetuava una fragmentació educativa, la tutora s'ocupava de la majoria i l'especialista dels diferents, sovint extraient-los de l'aula per rehabilitar el seu dèficit (Warnock, 1987).

En el context actual d'escola inclusiva, aquest perfil ha quedat obsolet, segons Blanch (2015), l'equip docent ha de transitar cap a una figura d'orquestrador. Aquesta metàfora implica deixar de ser el centre únic de la instrucció per esdevenir una dissenyadora d'escenaris d'aprenentatge rics i diversificats. La tasca docent ja no consisteix a ensenyar el mateix a tothom alhora, sinó a organitzar els espais, els materials i els temps de manera que tots els infants, independentment de les seves capacitats, puguin interactuar-hi i trobar el seu propi camí d'aprenentatge. En aquest sentit, es defineix el que l'Agència Europea (2012) anomena el "Ensenyament Inclusiu", el qual identifica quatre valors essencials: valorar la diversitat de l'alumnat, considerant les diferències com un recurs i un actiu per l'educació; donar suport a tot l'alumnat, mantenint altes expectatives sobre els assoliments de tots els alumnes; treballar en equip, mantenint la col·laboració com un enfocament essencial; i el desenvolupament professional personal, assumint que la docència és una activitat d'aprenentatge i responsabilitat al llarg de tota la vida.

Aquesta transformació del rol es concreta en dues dimensions fonamentals de la pràctica, la metodologia i l'organitzativa. Per una banda, en l'àmbit metodològic, es produeix un canvi radical en la planificació, ja que es passa de l'adaptació al disseny universal. En lloc de programar per a l'alumne mitjà i realitzar adaptacions curriculars a posteriori per als alumnes amb dificultats (una pràctica pròpia de la integració que sovint estigmatitza), el nou rol docent exigeix aplicar el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) des de l'inici (Alba Pastor, 2019). Des d'aquest marc, l'equip docent amb mirada inclusiva anticipa la diversitat i ofereix múltiples formes de representació, acció i compromís dins la mateixa proposta.

D'altra banda, i com a complement del DUA, eines com l'Aprenentatge Cooperatiu esdevenen fonamentals per atendre la diversitat. Segons Duran i Oller (2017), el rol del professorat en aquestes estructures canvia de manera dràstica, ja que deixa de ser l'única font de coneixement per convertir-se en un facilitador que dissenya situacions en què l'alumnat aprèn els uns dels altres. Aquest nou rol, tal com apunten els autors, exigeix una intervenció conscient en tres moments clau: en la planificació, dissenyant tasques que generin una interdependència positiva real entre l'alumnat; durant el desenvolupament de l'activitat, on l'equip docent ha de saber fer un pas enrere, cedir el protagonisme i observar activament, intervenint només per guiar el raonament i millorar el funcionament de l'equip, mai per donar resposta directa; i en l'avaluació, on s'ha de valorar no només el resultat, sinó també el procés de treball col·laboratiu.

Per portar a la pràctica aquesta orquestració pedagògica, el domini de metodologies específiques per a la inclusió esdevé imprescindible. L'escola actual ha d'assumir una premissa bàsica i és que, per aprendre junts, no tothom ha de fer el mateix al mateix temps ni de la mateixa manera. En aquest sentit, prenen una gran rellevància les propostes basades en l'aprenentatge actiu, com ara el treball per projectes, els ambients d'aprenentatge o els tallers (Márquez-Vázquez i Moya-Maya, 2024). Aquestes estructures didàctiques actuen com a suports universals reals, ja que ofereixen marcs de treballs oberts i flexibles perquè cada infant pugui participar des del seu propi nivell competencial i d'interès. Amb aquestes metodologies s'eliminen les barreres d'accés des del disseny inicial de l'activitat, potenciant l'aprenentatge entre iguals i evitant estar constantment fent adaptacions individuals que assenyalen i estigmatitzen l'alumne.

Per l'altra banda, en l'àmbit organitzatiu, el rol docent evoluciona de la solitud a la codocència. La complexitat d'una aula heterogènia fa insostenible el model tradicional d'un mestre, una aula. Duran i Miquel (2024) defensen que la inclusió real requereix trencar l'aïllament històric de la professió i passar a un model de treball col·laboratiu. En aquest esquema, la figura de suport no entra per treure els alumnes amb dificultats, sinó que dos docents comparteixen l'espai físic i la responsabilitat pedagògica sobre tot el grup (codocència). Aquest domini de la codocència implica una redefinició de l'autoritat a l'aula, ja que exigeix espais de coordinació previs per planificar conjuntament, la capacitat de negociar els rols durant la classe i una reflexió posterior compartida. Ja no es tracta de dividir-se a l'alumnat sinó de sumar experteses per multiplicar les oportunitats d'aprenentatge de tot el grup. Aquesta estratègia no només beneficia l'alumnat amb barreres d'aprenentatge, sinó que permet una atenció més individualitzada per a tots els infants i un creixement professional mutu per a les mestres.

Tot plegat evidencia que la feina de l'equip docent ha anat evolucionant, i s'ha anat professionalitzant. Històricament, la competència principal que s'exigia a un docent era saber bé la teoria que havia d'impartir per poder-la transmetre, però actualment aquest requisit és totalment insuficient per atendre la diversitat. El rol actual, d'acord amb les caracterísitiques d'un ensenyament inclusiu segons l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2012), és molt més complex i exigent. Demana habilitats avançades per a la col·laboració professional, un domini real de la codocència com apunten Duran i Miquel (2024), destresa en el maneig d'eines pedagògiques inclusives i, sobretot, la necessitat ineludible de conèixer profundament cada infant per poder donar una resposta ajustada a les seves necessitats reals. El personal docent deixa de ser un simple transmissor d'informació per esdevenir un expert en la creació d'entorns d'aprenentatge i en la gestió de les relacions humanes dins l'aula.

2.3.1 Les quatre actituds clau per un ensenyament inclusiu

Per consolidar aquest nou rol d'orquestració pedagògica i atendre eficaçment la diversitat, no n'hi ha prou amb aplicar tècniques o metodologies aïllades. El canvi real requereix una transformació en el sistema de creences i actituds del professional. En aquest sentit, l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació de l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials (2012) defineix el "Perfil professional del professorat en l'educació inclusiva" articulant-lo al voltant de quatre valors essencials que han de guiar la pràctica educativa.

- **Valorar en positiu la diversitat de l'alumnat**

Aquesta primera actitud exigeix un canvi de mirada profund, les diferències entre els infants no s'han de percebre com un problema a resoldre o un obstacle per a la marxa de la classe, sinó com un recurs i un valor educatiu per a tot el grup. Implica abandonar definitivament les etiquetes del model mèdic i entendre que la diversitat és la norma, no l'excepció. El personal docent inclusiu ha de reconèixer que tots els alumnes tenen capacitats i que la diversitat amplia les oportunitats d'aprenentatge, fet que s'ha de fer servir com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge entre iguals.

- **Donar suport a tot l'alumnat**

El segon valor es fonamenta en les expectatives, l'equip docent ha de mantenir altes expectatives sobre els assoliments de tots els alumnes, independentment de les seves condicions de partida. Això es tradueix en l'obligació ètica i professional de promoure el desenvolupament acadèmic, pràctic, social i emocional de cada infant. Per fer-ho, el professorat ha de dissenyar entorns d'aprenentatge efectius utilitzant enfocaments com el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) o l'aprenentatge actiu, assegurant que els suports no segreguin sinó que facilitin la participació de tothom en les mateixes situacions d'aula.

- **Treballar en equip (Col·laboració professional)**

L'educació inclusiva fa insostenible la imatge del mestre aïllat a la seva aula, ja que la col·laboració i el treball en equip són enfocaments essencials per a tots els docents. Aquesta actitud col·laborativa s'ha de donar en diversos nivells de manera complementària. D'una banda, implica el treball conjunt amb altres professionals de l'escola i amb especialistes per sumar experteses i fomentar el desenvolupament professional mutu. D'altra banda, requereix una col·laboració estreta amb les famílies, considerant-les un recurs indispensable per a l'aprenentatge i respectant sempre la seva identitat cultural i social. Finalment, aquest rol col·laboratiu s'estén necessàriament cap al treball en xarxa amb els serveis educatius i altres agents externs de l'entorn, una competència fonamental per garantir una atenció integral i coordinada qeu doni resposta a la complexitat de tot l'alumnat.

- **Desenvolupament professional i personal permanent**

Finalment, l'ensenyament inclusiu requereix assumir que la docència és una activitat d'aprenentatge constant i que les mestres tenen la responsabilitat d'aprendre al llarg de tota la seva vida. Això demana una actitud de "docent reflexiu", capaç d'avaluar sistemàticament la seva pròpia pràctica, identificar barreres metodològiques i acceptar que no es pot ser expert en totes les qüestions relacionades amb la inclusió. Implica tenir una ment oberta per considerar la resta de companys com un recurs d'inspiració i buscar activament la formació contínua per donar resposta a les necessitats canviants de l'aula.

En definitiva, aquestes quatre actituds configuren un professional de l'educació que va molt més enllà de la simple transmissió de coneixements, esdevenint un agent de canvi compromès amb l'equitat i la justícia social dins l'escola.

2.3.2 Perfil del docent en l'educació inclusiva

Assumir els valors i les actituds docents per un ensenyament inclusiu és el primer pas imprescindible, però la bona voluntat s'ha de traduir en una pràctica pedagògica fonamentada. L'atenció a la diversitat exigeix que l'equip docent domini un conjunt de competències específiques per poder exercir el seu nou rol, passar de ser una simple transmissora de continguts a ser l'orquestradora i dissenyadora d'entorns d'aprenentatge per a tothom (Blanch, 2015).

L'anàlisi de les competències del mestre per una educació inclusiva revela que aquest és un perfil multidimensional. D'una banda, pren especial rellevància la competència pedagògica i didàctica, que implica saber aplicar estratègies com la DUA de manera preventiva des de l'inici de la planificació (Alba Pastor, 2019). El mestre amb mirada inclusiva té un coneixement tècnic sòlid per anticipar barreres i oferir múltiples formes de representació, acció i compromís per donar resposta a la complexitat de l'aula ordinària sense necessitat d'etiquetes (Alba Pastor, 2019; Morilla i Álvarez, 2024).

D'altra banda, el rol docent contemporani posa èmfasi en les competències socioemocionals i personals, a l'escola inclusiva, la funció del professorat és modelar el respecte mutu i construir un ecosistema on les diferències no només es tolerin, sinó que es valorin i s'utilitzin com a recurs per a l'aprenentatge (Agència Europea, 2012). Això exigeix intel·ligència emocional i un compromís ètic per no perpetuar models mentals del passat ni permetre dinàmiques de micro-exclusió dins l'aula (Echeita-Sarrionandia, 2025).

Finalment, el rol s'ha de sostenir sobre unes fortes competències col·laboratives i de reflexió professional, l'equip docent ha de tenir la destresa per treballar en equip, ja sigui implicant les famílies en el procés educatiu (Agència Europea, 2012) o trencant l'aïllament històric mitjançant una codocència real on es comparteixi l'espai i la responsabilitat sobre tot el grup (Duran i Bertran, 2024). A més, el professorat ha de ser un "professional reflexiu", capaç d'avaluar sistemàticament les seves pròpies pràctiques per seguir aprenent al llarg de la seva trajectòria (Agència Europea, 2012).

En definitiva, l'evolució cap a la inclusió demana la unió entre el saber ser (els valors) i el saber fer (les competències pràctiques). Quan el professional assoleix aquest equilibri, augmenta la seva autoeficàcia docent, sentint-se capacitat i segur per atendre qualsevol infant sense delegar-ne la responsabilitat a figures externes o especialistes (Warnock, 1987; Blanch, 2015).

2.4 Dificultats actuals

Malgrat la claredat del full de ruta teòric i normatiu descrit anteriorment, la realitat de les aules evidencia que la transició cap a la plena inclusió encara és un procés inacabat i fràgil. Informes recents, com els del Síndic de Greuges de Catalunya (2025) alerta que, tot i els avenços legislatius, no s'està garantint encara la plena inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives. L'organisme constata un cert estancament en la transformació real dels centres i assenyala que la principal barrera ja no és només la dotació de recursos, sinó la manca d'un canvi cultural profund. Segons l'informe, és imprescindible superar les inèrcies segregadores per consolidar una cultura inclusiva real, un diagnòstic que coincideix plenament amb l'anàlisi d'Echeita-Sarrionandia (2025) sobre la persistència dels vells models mentals.

D'entre totes les dificultats estructurals, la formació inicial docent es perfila com una de les parts més febles. Estudis recents com el de Márquez-Vázquez i Moya-Maya (2024) posen de manifest que els plans d'estudi dels Graus d'Educació continuen perpetuant una visió fragmentada, ofereixen una formació generalista amb pinzellades aïllades d'atenció a la diversitat, en lloc d'impregnar transversalment la inclusió en totes les matèries. A conseqüència d'aquest enfocament, Márquez-Vázquez i Moya-Maya (2024) adverteixen que els nous graduats experimenten una manca d'eines pràctiques i una clara inseguretat en afrontar la realitat de l'aula, alhora que constaten que el sistema universitari actual presenta serioses dificultats per capacitar plenament els futurs docents per assumir la diversitat com a norma i no com a excepció.

Davant d'aquest escenari, cap a on es dirigeix el futur de la professió? Les veus més actuals reclamen fer un pas més enllà del currículum per abordar la dimensió política de l'educació. Autors com Morilla i Álvarez (2024) proposen l'evolució cap al DUA 3.0, un enfocament que transcendeix l'accessibilitat cognitiva per centrar-se en la justícia social.

Sota aquesta nova mirada, el rol de l'equip docent del futur s'amplia, ja no n'hi ha prou amb ser una bona orquestradora tècnica, cal esdevenir un agent de canvi compromès amb l'equitat. Això implica desenvolupar una competència crítica per reconèixer els propis biaixos, combatre les discriminacions interseccionals (gènere, capacitat, origen) i acompanyar la construcció de la identitat de tots els infants des de la valoració positiva de la diferència.

2.5 L'impacte de les actituds i l'autoeficàcia docent en la inclusió

Més enllà del disseny de lleis i normatives, la investigació subratlla que l'èxit de les reformes educatives inclusives depèn en gran mesura de les creences i habilitats dels propis docents. Segons Sharma, Loreman i Forlin (2012), l'autoeficàcia docent (és a dir, la creença del mestre en la seva pròpia capacitat per ensenyar a alumnat divers) és un ingredient clau per crear entorns d'aula inclusius i d'èxit. Els mestres amb una alta autoeficàcia utilitzen millors estratègies d'ensenyament i persisteixen més per aconseguir que l'alumnat amb dificultats assoleixi els aprenentatges. Per contra, una baixa autoeficàcia pot portar a utilitzar estratègies menys efectives i a rebutjar la idea d'incloure alumnat amb necessitats específiques a l'aula ordinària.

En aquesta mateixa línia, Sharma i Jacobs (2016) destaquen que la intenció del professorat de dur a terme pràctiques inclusives reals depèn fonamentalment de dos factors: les seves actituds (sentiments i creences sobre la inclusió) i la seva eficàcia docent. De fet, la recerca demostra que hi ha una relació directa i positiva entre la capacitat de col·laborar amb altres professionals i les actituds favorables envers la inclusió: els docents que se senten més segurs col·laborant (codocència, consulta) tendeixen a tenir actituds molt més positives davant la diversitat a les seves aules. Així doncs, avaluar aquestes actituds i nivells d'autoeficàcia durant la formació inicial dels mestres esdevé una estratègia imprescindible per assegurar que les futures generacions estiguin preparades per a la complexitat de les aules actuals.

3. OBJECTIUS DE LA RECERCA

En relació amb la pregunta d'investigació plantejada i exposada a la introducció i marc teòric, amb aquest treball es busca assolir els següents objectius:

Objectiu general:
Analitzar l'evolució del rol professional docent envers la inclusió educativa, per comprendre les transformacions en la seva mirada, formació i pràctica docent, així com els reptes actuals per a la seva consolidació real.

Objectius específics:
Per tal d'assolir l'objectiu general, es concreten quatre objectius específics que guiaran el treball de camp:

- OE1. Analitzar l'evolució de les concepcions i la mirada docent envers la diversitat i la inclusió educativa.
- OE2. Contrastar l'impacte de la formació en la construcció d'un ensenyament inclusiu
- OE3. Conèixer la percepció d'autoeficàcia en el desenvolupament de pràctiques inclusives.
- OE4. Identificar els reptes, barreres i oportunitats actuals per a la consolidació d'una escola inclusiva.

4. MÈTODE

Per donar resposta als objectius plantejats, he optat per fer una recerca empírica emmarcada dins del paradigma fenomenològic interpretatiu. Aquest enfocament resulta el més adequat, ja que l'objecte d'estudi principal (l'evolució de la mirada docent i les creences sobre la diversitat) no és un fenomen únicament observable des d'una distància objectiva, sinó que requereix comprendre profundament els significats subjectius, les experiències vitals i el context històric de les seves protagonistes.

Per tal d'enriquir aquesta comprensió i obtenir una visió global, la investigació adopta un disseny mixt que combina metodologia quantitativa i qualitativa. D'una banda, analitzem quantitativament les percepcions i el sistema de creences dels actuals estudiants del Grau en Educació a través de qüestionaris. D'altra banda, a través d'entrevistes el mètode qualitatiu de la biografia narrativa, ens permet reconstruir la història recent de l'educació inclusiva a través de la veu, el relat i la memòria de diferents generacions de mestres.

4.1 Participants

La mostra de l'estudi és intencional i estratègica, està formada per quatre grups de participants que permeten analitzar l'evolució del rol docent des de diferents perspectives generacionals. En primer lloc, pel que fa a la part qualitativa, s'han seleccionat tres parelles de mestres amb edats i experiències molt diverses per reconstruir la història de la inclusió. El primer grup, el formen dues mestres jubilades, que aporten la memòria històrica de com es treballava abans de la integració. El segon grup, està format per dues mestres d'uns 50 anys, que representen la generació pont, i han viscut tota la transició cap al model inclusiu actual. El tercer grup, el formen dues mestres joves, d'entre 26 i 37

anys, que ja s'han format i han començat a treballar amb la inclusió com a premissa bàsica. Les característiques detallades d'aquesta mostra qualitativa, així com els pseudònims assignats per garantir-ne l'anonimat, es presenten a la Taula 1.

Taula 1. *Característiques de la mostra* qualitativa.

GRUP GENERACIONAL	DOCENT	EDAT	ETAPA EDUCATIVA
Generació històrica	Ana	88	Primària
	Mercè	68	Primària
Generació pont	Angeles	57	Primària
	Maria	50	Infantil
Generació nova	Paula	37	Infantil
	Sonia	26	Primària

En quart lloc, la mostra es completa amb la part quantitativa, formada per un total de 334 estudiants actuals dels graus d'Educació, tots els participants es troben cursant 3r any del grau universitari, i estan matriculats a l'assignatura troncal d'Educació Inclusiva. La mostra es distribueix en 208 estudiants del Grau en Educació Primària i 126 estudiants del Grau en Educació Infantil, les dades sociodemogràfiques i la distribució de la qual es detallen de manera desglossada a la *Taula 2*. La inclusió d'aquest ampli grup de participants és fonamental per al propòsit de la investigació, ja que representen el futur immediat de la professió educativa. L'anàlisi d'aquesta mostra permet avaluar de primera mà amb quin sistema de creences, quines actituds teòriques i quin grau de percepció d'autoeficàcia arribaran a les aules les noves generacions, contrastant així el paradigma formatiu actual amb la memòria històrica de les mestres experimentades.

Taula 2. Distribució i dades sociodemogràfiques de la mostra quantitativa d' estudiants.

Grau	Estudiants	Mitjana d'edat	% Gènere		
			%Dones	%No binari	%Homes
Educació Infantil	126	21.61	91%	1%	7%
Educació Primària	208	21.40	78%	0%	22%
TOTAL	334	21.47	83%	0%	16%

D'aquesta manera, comptar amb aquests quatre grups tan diferenciats permet fer una anàlisi molt completa, des de l'experiència de qui ja ha tancat la seva etapa laboral fins a les expectatives de qui tot just la començarà, passant per les mestres que actualment estan a peu d'aula gestionant la diversitat.

4.2 Instruments

Per tal de recollir la informació necessària i donar resposta als objectius de la recerca, s'han utilitzat dos instruments diferenciats: una entrevista adreçada a les mestres i un qüestionari adreçat a estudiants universitaris del Grau en Educació Infantil i d'Educació Primària.

L'instrument principal de recollida de dades és l'entrevista semiestructurada, que el Termcat (s.d.) defineix com una "entrevista en què l'entrevistador segueix una guia de temes bàsics, però amb la possibilitat de canviar l'ordre de les preguntes segons el desenvolupament de l'entrevista, plantejar-ne d'altres, o no fer les que consideri no pertinents en el cas d'un entrevistat individual. Aquest format es basa en un guió de 9 preguntes obertes (veure Annex 1), comunes per a tots els participants per permetre la comparació, però ofereix flexibilitat per aprofundir en les respostes.

D'altra banda, per la recollida de dades quantitatives s'ha fet servir un qüestionari estructurat en dos grans blocs que avaluen les actituds vers la inclusió educativa i la percepció d'autoeficàcia en la implementació de pràctiques inclusives dels futurs docents (veure Annex 2).

El primer bloc de les actituds envers la inclusió s'avalua a partir de l'escala validada per Sharma i Jacobs (2016). Aquesta secció consta de deu ítems que exploren les conviccions personals sobre l'escolarització d'alumnat divers a l'aula ordinària, valorats mitjançant una escala Likert d'1 a 7.

El segon bloc de l'autoeficàcia docent per a la implementació de pràctiques inclusives, s'avalua a partir de l'escala original de Sharma, Loreman i Forlin (2012). Per tal d'ajustar l'instrument a la realitat educativa actual, aquest instrument s'ha ampliat fins a 28 ítems gràcies a les aportacions de docents de la Universitat Autònoma de Barcelona i d'altres investigadores espanyoles. Aquest segon apartat es divideix internament en quatre dimensions d'anàlisi:

- La primera és **l'eficàcia per implementar pràctiques inclusives** (8 ítems), centrada en la capacitat de dissenyar tasques per a alumnat amb necessitats específiques, oferir explicacions alternatives i gestionar aules altament diverses.
- La segona dimensió avalua **l'eficàcia en la gestió de les emocions i el comportament a l'aula** (9 ítems), mesurant tant el control de conductes disruptives com la capacitat del docent per identificar necessitats emocionals no verbals i mantenir la calma davant situacions d'estrès.La tercera dimensió se centra en **l'eficàcia en la col·laboració entre professionals**, ampliada a vuit ítems per incloure competències actuals com la codocència i el treball en xarxa amb serveis educatius i altres professionals. Aquest apartat avalua la seguretat del mestre per col·laborar en el disseny d'adaptacions, així com la seva habilitat per informar sobre lleis i polítiques inclusives i aconseguir que les famílies s'impliquin i se sentin còmodes a l'escola.
- Finalment, s'incorpora una quarta dimensió dedicada a **l'eficàcia per a la reflexió orientada a la millora professional docent (3 ítems).** Aquesta part analitza si el futur mestre se sent capaç d'ajustar progressivament la seva pràctica a partir de l'anàlisi del que funciona, incorporant mirades de col·legues i construint coneixement pedagògic mitjançant el diàleg professional.

A mode de tancament, el qüestionari inclou una darrera pregunta de resposta oberta que convida a reflexionar directament a l'estudiant sobre quins són els seus principals neguits, dubtes o preocupacions en relació amb el seu rol docent per a la construcció d'una educació més inclusiva. Aquest ítem final resulta d'un gran valor per a la recerca, ja que ofereix un espai d'expressió lliure que permet recollir matisos qualitatius i aprofundir en aquelles pors o inseguretats que poden no haver quedat plenament reflectides en les escales tancades.

4.3 Procediment de recollida de dades

La recollida de dades es duu a terme en dues línies d'actuació paral·leles per recollir dades a partir de les entrevistes i dels qüestionaris; els dos instruments de recollida de dades.

D'una banda, la recollida de dades qualitatives es realitza mitjançant entrevistes individuals en profunditat a la mostra de mestres seleccionada. Abans d'iniciar les entrevistes, se sol·licita el consentiment informat a totes les participants, explicant que l'ús de la informació és exclusivament acadèmic. En aquest sentit, i per tal de complir el dret a la confidencialitat, els seus noms reals s'han substituït per pseudònims en tot el document. Durant les sessions, s'aplica el guió semiestructurat de manera flexible, adaptant les preguntes al fluix de la conversa. Totes les intervencions s'enregistren en àudio per assegurar la fidelitat del discurs. Posteriorment, en lloc de realitzar una transcripció literal completa, es procedeix a una transcripció selectiva, extraient únicament aquells fragments significatius que responen directament als objectius de la recerca per a la seva anàlisi.

D'altra banda, la recollida de dades quantitatives es porta a terme mitjançant un qüestionari en format digital creat amb l'eina Google Forms. Aquest formulari és distribuït directament per les docents a l'inici de curs de l'assignatura d'Inclusió de 3r dels graus d'Educació Infantil i Primària de la Universitat Autònoma de Barcelona. El qüestionari inclou el consentiment informat dels participants. Un cop finalitzat el període de participació, l'equip docent va exportar les dades recollides a un full de càlcul i van anonimitzar les respostes per procedir a la seva anàlisi descriptiva, fet que permet triangular aquests resultats amb els relats extrets de les entrevistes.

4.4 Anàlisi de dades

Un cop finalitzada la recollida, s'inicia la fase d'anàlisi de les dades. D'una banda, l'anàlisi de les entrevistes consisteix en una anàlisi temàtica que implica llegir detalladament les transcripcions per reconstruir aquest viatge històric. S'agrupa la informació per temes clau, com ara el pas de la integració a la inclusió, els canvis en l'organització de l'aula i l'impacte de la formació inicial en cada època. Aquesta categorització permet comparar directament les vivències de les diferents generacions de mestres per entendre com s'ha transformat la professió al llarg de les dècades.

D'altra banda, les respostes dels qüestionaris dels estudiants es passen a un full de càlcul per fer-ne una anàlisi descriptiva, calculant la puntuació mitjana de cada dimensió L'anàlisi qualitativa de la pregunta oberta també va seguir un enfocament temàtic, identificant categories, calculant freqüència i percentatges.

Finalment, com a últim pas del procés, es duu a terme una triangulació de les dades per tancar el cercle d'aquesta perspectiva històrica. Això significa que es compara la visió dels estudiants (el present i futur de la professió) amb el bagatge i la realitat viscuda per les mestres més veteranes. Aquesta comparació global és el que permet extreure unes conclusions molt més completes i fonamentades sobre d'on venim, on som ara mateix i quins reptes de futur té el docent per consolidar una escola realment inclusiva.

5. RESULTATS

A continuació, es presenten els resultats estructurats d'acord amb els objectius específics plantejats, triangulant la informació extreta de les entrevistes biogràfiques a docents en actiu amb les dades dels qüestionaris respostos pels futurs mestres.

5. 1. Evolució de les concepcions i la mirada docent envers la diversitat

L'anàlisi de les entrevistes permet identificar una transformació profunda en la manera com el professorat entén la diversitat, evidenciant una evolució des d'una perspectiva d'assimilació cap a un discurs de plena inclusió, tot i que ple de matisos segons la generació docent.

Per a les mestres amb una trajectòria més llarga, la inclusió s'entenia inicialment com un procés d'adaptació de l'infant al ritme de l'aula. L'Ana (88 anys) defineix la inclusió com l'acte d'ajudar l'alumnat amb dificultats a "fer el mateix que fan els altres a nivell de classe". En aquesta mateixa línia històrica, la Mercè (68 anys) explica que fa dècades, l'existència d'un grup divers no es contemplava des d'una perspectiva diagnòstica o familiar, sinó que es reduïa exclusivament a infants "que no anaven prou bé" o que tenien un "comportament no prou adequat".

Aquesta visió ha anat canviant cap a un model on l'ideal és que el sistema i l'entorn s'adaptin a les necessitats de cada infant. Aquesta interiorització de l'ideal inclusiu es confirma en els qüestionaris passats als futurs docents, els quals mostren una actitud globalment positiva envers la inclusió, amb una mitjana a l'escala d'actituds docents vers l'educació inclusiva de 5,15 sobre 7 a Infantil i 4,90 a Primària (veure Taula 3). Analitzant la Taula 3, cal donar un gran valor a les puntuacions dels ítems afectius i socials (ítems 7, 8, 9 i 10) on les mitjanes assoleixen valors propers al 6 sobre 7 (5,7 i el 6,08), fet que demostra que les noves generacions de docents no només tenen una mirada plenament inclusiva, sinó que arriben a les aules amb ganes de millorar i conceben la diversitat com un element que els enriqueix personalment i professionalment. Per a les generacions més joves, com la Sonia (26 anys), la diversitat ja no és una excepció a tractar, sinó la normalitat present en qualsevol aula actual. La Paula (37 anys) reforça aquesta idea afirmant que la inclusió real implica que tots els alumnes tinguin un lloc real i puguin desplegar les seves capacitats per ser "partícips d'allò que fem".

Taula 3. *Actituds docents vers l'educació inclusiva (Sharma & Jacobs, 2016)*

Ítems	Mitjana Ed. Infantil	Mitjana Ed. Primària
1. «Crec que tot l'alumnat, independentment de la seva capacitat, ha d'estar escolaritzat i aprendre dins l'aula ordinària».	4,17	4,05
2. «Crec que la inclusió és beneficiosa socialment per a tot l'alumnat».	5,89	5,57
3. «Crec que la inclusió beneficia acadèmicament a tot l'alumnat».	5,06	4,74
4. «Crec que tot l'alumnat pot aprendre dins de l'aula ordinària si els i les docents estan disposats a adaptar el currículum.»	4,31	3,86
5. «Crec que escolaritzar alumnat amb discapacitats greus en escoles especials és la millor opció per a la seva educació».*	4,44*	4,12*
6. «Crec que l'alumnat amb conductes socioemocionals disruptives ha de ser escolaritzat a centres especials.»*	2,71*	2,82*

7. «Estic content/a de tenir l'oportunitat d'ensenyar alumnes amb menys habilitats acadèmiques juntament amb altre alumnat de la meva classe.»	5,73	5,54
8. «M'entusiasma ensenyar alumnes amb capacitats diverses a la meva classe.»	5,87	5,51
9. «Em complau que la inclusió d'alumnat amb diverses capacitats em faci millor docent.»	6,08	5,87
10. «M'alegra que s'inclogui a les meves classes alumnat que necessita ajuda en les seves activitats diàries.»	5,56	5,25
Total	5,15	4,90

*ítems inversos pel càlcul global

Ara bé, tot i tenir aquest marc teòric clarament assumit, la posada en pràctica genera un xoc emocional evident. Les dades dels qüestionaris mostren que els futurs docents tenen una forta convicció inclusiva i rebutgen obertament la segregació, tal com evidencia la baixa puntuació (2,82 i 2,71 sobre 7) a l'hora de donar suport a l'escolarització d'infants amb conductes disruptives o necessitats greus en centres d'educació especial. Mentre docents joves com la Paula ho viuen com un repte estimulant, la gran majoria de les entrevistades coincideixen a descriure un sentiment d'angoixa, vertigen i preocupació davant la manca de mans i recursos per arribar a tothom. En aquest context pràctic, la gestió de les conductes disruptives actua com una "línia vermella". De fet, la Maria (50 anys) adverteix críticament que, sense els recursos humans necessaris, parlar d'inclusió "acaba sent una exclusió", ja que no es pot oferir el que cada alumne realment necessita.

Aquesta evolució de la mirada docent s'observa especialment en l'etiquetatge i la percepció de l'alumnat "diferent". Històricament, la manca de diagnòstics feia que les necessitats educatives s'atribuïssin a la voluntat o la moralitat de l'infant, derivant en respostes purament disciplinàries. La Maria recorda com, abans, els infants moguts "es paraven amb brusquedat", mentre que ara es busca entendre el perquè de la seva acció. L'Angeles (57 anys) exemplifica aquesta mancança històrica recordant un infant, que avui dia seria diagnosticat amb un trastorn de l'espectre autista (TEA), a qui l'escola penjava l'etiqueta de "salvatge" i el castigava al passadís perquè els mestres no tenien com entrar-hi. En la mateixa línia, la Mercè relata el cas d'un infant d'una classe de 52 alumnes que va ser etiquetat com a "que no valia per estudiar" quan, gràcies a l'observació docent, es va descobrir que simplement era daltònic. Actualment, tot i que la mirada s'ha sofisticat gràcies als diagnòstics, docents com la Paula adverteixen que continuen apareixent noves etiquetes informals estigmatitzants per qüestions socioeconòmiques.

Finalment, aquesta nova concepció de l'alumnat ha comportat una redefinició total del concepte d'èxit escolar. Mentre que en el passat només es tenia en compte les qualificacions, totes les docents entrevistades coincideixen avui a situar el benestar emocional, l'autonomia i la felicitat de l'infant com els veritables indicadors d'èxit. No obstant això, hi ha una contradicció important, les mestres en actiu alerten que la pressió exercida pels claustres, pel currículum i per les competències bàsiques empeny a prioritzar, de portes enfora, el rendiment acadèmic. En aquest sentit, la Sonia conclou que l'èxit acadèmic no és el focus principal actual, tot i que percep que s'han rebaixat els continguts per intentar que tothom hi arribi, reclamant un equilibri entre el desenvolupament emocional i l'exigència d'un pensament crític.

5. 2. Contrastar l'impacte de la formació en la construcció d'un ensenyament inclusiu

L'anàlisi de les dades recollides posa de manifest la gran evolució de la formació inicial docent, la qual ha incorporat un marc sòlid sobre la inclusió per poder acompanyar al canvi social en què estem immersos. Lluny de plantejar una crítica a la universitat, els resultats demostren que les institucions d'educació superior han fet un esforç per transformar els seus plans d'estudi i adaptar-se a una societat en constant transformació. Aquesta evolució universitària ha donat els seus fruits, ja que, tal com s'ha observat en els perfils de les docents més joves i en les dades generals, els futurs docents surten de les facultats amb una mirada inclusiva profundament interioritzada, acompanyada d'una motivació i unes ganes immenses de millorar la realitat educativa. No obstant això, la complexitat que caracteritza la trinxera escolar actual fa que la transferència a la pràctica d'aquest bagatge acadèmic es mantingui com un repte exigent, generant un sentiment de desajust que comparteixen de manera transversal els professionals en actiu i els docents en formació.

Per a les docents de més edat, cal fer una lectura sociològica, ja que la realitat de fa gairebé cinquanta anys invisibilitzava la diversitat, i per tant la formació rebuda a Magisteri no contemplava la diversitat com un eix de treball. L'Ana (88 anys) recorda que el tema es tractava d'una manera tan superficial que no arribava a generar implicació. En la mateixa línia històrica, la Mercè (68 anys) explica que a la seva època no els preparaven per identificar necessitats específiques, una mancança que la va forçar a construir el seu perfil inclusiu a posteriori, havent de cursar estudis de Psicologia i buscant formació de manera autònoma per poder entendre els seus alumnes.

En canvi, les docents de la generació pont i les més joves sí que han rebut fonaments teòrics i assignatures específiques sobre atenció a la diversitat a la universitat, tot i això, la inclusió és un procés d'una gran complexitat que genera un fort desgast, fer que explica que aquesta preparació teòrica no hagi eliminat la seva inseguretat a la pràctica. La Sonia (26 anys) reconeix que, tot i conèixer recursos inclusius teòrics, el xoc amb la realitat del seu primer alumne amb TEA li va provocar una gran angoixa per no saber com adaptar la pràctica de manera individualitzada. Aquesta percepció és compartida per la Paula (37 anys), que subratlla l'existència d'un desajust important entre el marc teòric universitari i la complexitat viva del dia a dia escolar. Aquesta sensació es veu corroborada per les respostes qualitatives dels qüestionaris als futurs docents: un 23 i 17,9% dels neguits dels futurs mestres se centren en la "Formació i eines" i un 19% i 25% en l'"Adaptació curricular" (veure Taula 4). Els enquestats expressen literalment que senten que han après la inclusió "sobre el paper", però que se senten incompetents per aterrar-la en dissenys i materials multinivell reals.

Taula 4. *Principals neguits, dubtes o preocupacions dels estudiants d'Educació en relació al rol docent en l'ensenyament* inclusiu.

			Educació Infantil		Educació Primària	
CATEGORIA	**DEFINICIÓ**	**Exemple**	**Freq.**	**%**	**Freq**	**%**
Atenció individualitzada	Por a no poder oferir un acompanyament personal i constant a cada infant sense descuidar el progrés de la resta del grup.	"Em preocupa no poder atendre adequadament la diversitat d'aula... i no poder oferir el millor a cada infant."	30	23,81%	74	35,58%

Adaptació curricular	Neguit sobre com modificar les activitats, el currículum o les situacions d'aprenentatge per fer-les significatives per a cada alumne.	"Saber adaptar el currículum a aquells infants que tenen NESE... com adaptar les situacions d'aprenentatge en funció de la necessitat."	24	19,05%	52	25,00%
Recursos materials	Manca d'eines físiques, materials didàctics, suports econòmics o personal especialitzat de suport (vetlladors/SIEI)	"M'agradaria que tot sortís tal com s'explica a la teoria, però penso que... no disposem dels recursos necessaris."	29	23,02%	37	17,79%
Formació/Eines	Percepció de manca de preparació pràctica i estratègies reals durant el grau universitari per afrontar la realitat inclusiva.	"Sento que no ens han donat cap tipus de formació per poder respondre afirmativament. Ningú ens ha ensenyat a ser inclusius dins d'una aula."	29	23,02%	37	17,79%
Gestió de la conducta i límits	Por a no saber actuar o perdre el control davant conductes disruptives, agressives, desafiants o desregulacions de l'alumnat.	"M'agradaria aprendre diferents recursos per gestionar l'actitud agressiva o conductes desafiants."	25	19,05%	45	21,63%
Benestar emocional docent	Neguits referents a l'estat anímic del mestre, com la por a l'error, la pèrdua de paciència, l'estrès o la desmotivació professional.	"El fet de sentir-me insegura i amb poques eines em fa estar en un estat d'incertesa i inseguretat."	12	9,52%	29	13,94%
Ràtios	Crítica al nombre excessiu d'alumnes per aula, factor que dificulta el control i el seguiment individualitzat de l'alumnat.	"Com puc arribar a fer una inclusió 100% vertadera a l'aula, jo sola amb 20-25 infants?"	13	10,32%	13	6,25%
Solitud docent	Sensació de vulnerabilitat per haver de gestionar la diversitat de l'aula de manera individual, sense el suport d'altres professionals.	"Haver-me d'enfrontar a una aula molt diversa jo sola, sense l'ajuda o l'acompanyament d'una altra mestra o vetlladora."	11	8,73%	19	9,13%
Identificació de necessitats	Inseguretat davant la capacitat de detectar a temps les dificultats d'aprenentatge o entendre les barreres específiques de cada infant.	"Em fa la sensació que no tinc suficient informació ni experiència com per conèixer ni identificar correctament què necessiten els alumnes."	9	7,14%	14	6,73%
Temps i organització	Dificultat per gestionar el temps disponible per planificar, atendre necessitats i coordinar protocols en el dia a dia escolar.	"El meu principal neguit és poder donar resposta a la diversitat real de l'aula amb els recursos i el temps disponibles."	9	7,14%	14	6,73%
Falsa inclusió	Por a que l'infant estigui present a l'aula ordinària però segregat en tasques aïllades o sense una participació real en el grup.	"El meu principal neguit és caure en una falsa inclusió, i que el meu infant amb NESE estigui físicament però realitzant tasques totalment aïllades."	6	4,76%	18	8,65%

			197	156,35%	352	169,23%

Si s'examinen detingudament la totalitat de les categories de la Taula 4, s'observa que els neguits de l'estudiantat no es limiten a un sol àmbit, sinó que es ramifiquen en tres grans eixos que retraten perfectament la complexitat de la professió. En primer lloc, destaca l'eix metodològic i pedagògic, on trobem la preocupació més elevada de tot l'estudi: l'"Atenció individualitzada", que angoixa un 35,58% dels futurs docents de Primària i prop d'un 24% a Infantil. Juntament amb la por de no saber fer una bona "Adaptació curricular" (19-25%), a no "Identificar les necessitats" correctament (aprox. 7%) i el risc de caure en una "Falsa inclusió" (5-8%), aquest bloc demostra que el problema no és la manca de consciència. Els futurs mestres tenen clar l'ideal teòric inclusiu, però pateixen en visualitzar com atendre l'alumne divers sense excloure'l del grup i sense descuidar la resta de la classe.

En segon lloc, emergeix un fort eix emocional i de gestió. La "Gestió de la conducta i límits" suposa un gran temor per a més del 21% dels estudiants de primària, i un 19% per la mostra d'infantil, sumat a la preocupació directa pel "Benestar emocional docent", on un 10% dels estudiants d'infantil i un 14% dels estudiants de primària expressen por a la pèrdua de paciència, a l'estrès o a la desmotivació professional. Aquestes dades posen de manifest que la inclusió és viscuda, fins i tot abans de començar a exercir, com un procés d'altíssim desgast psicològic on el control de l'aula es percep com una vulnerabilitat crítica.

Finalment, l'anàlisi es completa amb l'eix estructural i organitzatiu. Les categories de "Recursos materials" (17-23%), "Ràtios" elevades (6-10%), manca de "Temps i organització" (aprox. 7% a cada grau) i el pànic a la "Solitud docent" (vora un 9%) evidencien que les noves generacions són plenament conscients de les mancances sistèmiques. Temen enfrontar-se a aules massificades i assumir tota la responsabilitat de la diversitat sense prou mans ni hores de coordinació.

Aquests neguits i la consciència de la dificultat pràctica que mostra la taula es lliguen directament amb la veu de la generació pont, la Maria (50 anys) i l'Angeles (57 anys) afegeixen que, per moltes teories que s'estudiïn en un laboratori, cap carrera prepara per a la realitat d'afrontar sols una aula amb vint-i-cinc infants, on entren en joc el desgast emocional, l'estrès i els imprevistos diaris. Es constata així que la vocació i el compromís del professorat són el motor fonamental, però poden resultar insuficients si el sistema no proporciona els suports humans i materials indispensables per sostenir aquest esforç.

Davant d'aquest repte de transferència pràctica, totes les entrevistades coincideixen que la veritable competència per gestionar la diversitat s'adquireix a l'aula, els inicis professionals es descriuen recurrentment com un procés de "pura supervivència", on s'aprèn a base d'assaig-error i on és molt habitual sentir-se molt insegura durant els primers anys. Per suplir aquesta falta de preparació pràctica, les docents basteixen la seva mirada inclusiva a través d'altres vies d'aprenentatge en actiu, com són l'observació del saber fer de les mestres més veteranes, el suport de figures com les vetlladores, que ajuden les docents novelles a aterrar les adaptacions de material, i la formació continuada voluntària. Sobre aquest últim punt, la Paula destaca que, davant la urgència de donar una bona resposta a l'alumnat, molts mestres han d'assumir el cost econòmic i personal de formar-se pel

seu compte. Aquesta voluntat de creixement es reflecteix directament amb l'actitud dels futurs docents enquestats, els quals tenen una mirada inclusiva i unes ganes immenses de millorar de forma proactiva. En aquest sentit, es constata que la formació inicial universitària ofereix un punt de partida robust i una preparació ètica imprescindible que es nodreix i es consolida de manera natural a través de l'experiència diària als centres educatius. Per aquest motiu, i aprofitant la base que les facultats ja garanteixen amb èxit, els futurs estudis s'haurien d'orientar a seguir enriquint aquesta col·laboració teòrica a i pràctica mitjançant l'anàlisi conjunta de casos reals i simulacions a les aules universitàries, contribuint així a fer que tota la societat prengui consciència del valor i de la gran responsabilitat que sosté el rol del mestre actual.

5. 3. Conèixer la percepció d'autoeficàcia en el desenvolupament de pràctiques inclusives

L'anàlisi de la percepció dels participants sobre les pràctiques educatives revela una transformació metodològica evident a les aules, tot i que la percepció d'autoeficàcia de les docents per portar a terme un ensenyament inclusiu varia segons els recursos disponibles i la complexitat del moment. Pel que fa a la planificació i l'atenció a la diversitat de ritmes, s'observa una transició des d'un model homogeni cap a un d'altament diversificat.

Històricament, docents com l'Ana (88 anys) preparaven una tasca a nivell general i, només a posteriori, adaptaven el nivell per a aquells alumnes que presentaven dubtes. La Mercè (68 anys) explica que, fins als anys noranta, la preparació de materials diferents no era la norma general als centres, sinó el fruit de la implicació i la vocació personal d'algunes mestres. Actualment, l'autoeficàcia en la planificació es construeix mitjançant metodologies obertes com el Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA), els racons o el multinivell. La Paula (37 anys) exemplifica un alt grau d'autoeficàcia metodològica dissenyant fins a nou nivells diferents de comprensió lectora per donar resposta a tota l'etapa de Primària. No obstant això, docents com la Sonia (26 anys) i l'Angeles (57 anys) matisen que, tot i intentar dissenyar activitats obertes o afegir suports visuals i pictogrames a la tasca base, la manca de temps sovint les supera. A la pràctica, confessen que el ritme frenètic les obliga a ajustar les tasques sobre la marxa o a simplificar-les, generant-los certa frustració i l'"espineta" de no poder fer-ho tan bé com voldrien teòricament. Aquesta vulnerabilitat tècnica coincideix amb els resultats del qüestionari, on l'autoeficàcia per dissenyar tasques per a alumnes NESE i gestionar aules altament diverses es situa en una puntuació mitjana relativament baixa, entre 3,8 i 4,0 d'un màxim de 6 punts (veure Taula 5), demostrant que els futurs docents se senten capaços d'ensenyar al "grup mitjà" però inexperts davant la singularitat.

***Taula 5**. Autoeficàcia docent en un ensenyament inclusiu*

	Mitjana Ed.Infantil	Mitjana Ed. Primària
DIMENSIÓ 1: EFICÀCIA EN PRÀCTIQUES INCLUSIVES	**4,27**	**4,50**
Ítem 1. Sóc capaç d'oferir explicacions alternatives o exemples a l'alumnat que no entén el que s'ha explicat	4,63	4,77
Ítem 2. Em sento capaç de dissenyar tasques d'aprenentatge que tinguin en compte les necessitats individuals de l'alumnat amb NESE	4,15	4,36
Ítem 3. Sóc capaç d'avaluar amb precisió la comprensió de l'alumnat sobre allò que he explicat/ensenyat	3,92	4,09

Ítem 4. Puc proporcionar reptes adequats a l'alumnat amb més capacitat	4,51	4,73
Ítem 5. Confio en la meva capacitat per fer que l'alumnat treballi cooperativament en parelles o petits equips	4,92	5,05
Ítem 6. Sóc capaç d'utilitzar diferents estratègies d'avaluació	4,25	4,87
Ítem 7. Sóc capaç de promoure l'aprenentatge de l'alumnat que experimenta més dificultats.	4,13	4,25
Ítem 8. Em sento capaç de gestionar aules altament diverses	3,60	3,52
DIMENSIÓ 2: EFICÀCIA EN GESTIÓ AULA	**4,13**	**4,22**
Ítem 1. Confio en la meva capacitat per prevenir el comportament disruptiu a l'aula abans que es produeixi.	4,02	3,97
Ítem 2. Puc controlar el comportament disruptiu a l'aula	3,61	3,69
Ítem 3. Soc capaç de calmar l'alumnat amb comportaments disruptius o sorollosos	4	4,07
Ítem 4. Soc capaç de fer complir les normes de classe	4,6	4,72
Ítem 5. Confio en la meva habilitat per gestionar alumnat amb agressivitat	3,8	3,65
Ítem 6. Sé establir clarament les meves expectatives sobre el comportament de l'alumnat.	4,02	4,51
Ítem 7. Em sento capaç d'identificar les necessitats emocionals de l'alumnat, encara que no les expressin verbalment.	4,47	4,47
Ítem 8. Em sento capaç de respondre de manera adequada a les emocions intenses dels infants.	4,19	4,34
Ítem 9. Em sento capaç de mantenir la calma quan una situació a l'aula em genera estrès o frustració.	4,45	4,57
DIMENSIÓ 3: EFICÀCIA EN COL·LABORACIÓ PROFESSIONAL	**4,60**	**4,68**
Ítem 1. Soc capaç de col·laborar amb altres professionals (p. ex., auxiliars, docents) per afavorir l'aprenentatge de l'alumnat amb NEE	5,42	5,35
Ítem 2. Confio en la meva capacitat per implicar a les famílies amb fills i filles amb NESE en les activitats escolars	4,58	4,41
Ítem 3. Puc fer que les famílies se sentin còmodes quan vinguin a l'escola	4,96	4,90
Ítem 4. Puc col·laborar amb altres professionals en el disseny d'adaptacions per a alumnat amb NESE	5,23	5,30
Ítem 6. Sóc capaç d'informar persones amb poc coneixement sobre les lleis i les polítiques relatives a la inclusió de l'alumnat amb NESE	2,84	2,88
Ítem 7. Sé orientar les famílies perquè ajudin els seus fills i filles a progresar a l'escola	3,80	4.01
Ítem 8. Em sento capaç de treballar en xarxa amb els serveis educatius i altres professionals	4,96	4.93
Item 9. Em sento capaç de fer codocència a l'aula per atendre a tot l'alumnat	4,97	5.25
DIMENSIÓ 4: EFICÀCIA PER A LA REFLEXIÓ ORIENTADA A LA MILLORA PROFESSIONAL DOCENT	**4,94**	**5,17**
Item 1. Puc ajustar progressivament la meva pràctica a partir de l'anàlisi del que funciona i del que no	4,73	4,78
Item 2. Puc incorporar mirades diferents d'altres col·legues per revisar la meva manera d'ensenyar.	5,04	5,27
Item 3. Em sento capaç de construir coneixement pedagògic a partir del diàleg amb altres professionals	5	5,11

Aquesta sensació de desbordament s'accentua de manera crítica en la gestió conductual, identificada unànimement com l'aspecte que més posa a prova l'autoeficàcia i el desgast docent. A l'escala d'autoeficàcia dels estudiants, la Gestió de la Conducta registra les puntuacions més baixes (4,02 a Infantil i 4,24 a Primària), un fet que concorda amb la por manifestada a les entrevistes. L'anàlisi en profunditat d'aquests percentatges de la Taula 5 certifica que la inclusió és un procés d'una gran complexitat que genera un fort estrès i desgast emocional en els docents, convertint la contenció i el control del clima de l'aula en una vulnerabilitat crítica. Davant d'una crisi disruptiva o agressiva, totes les docents coincideixen que la prioritat absoluta passa a ser la contenció, l'autocontrol adult i la seguretat física de l'infant i del grup. En aquestes situacions límit, la percepció de poder mantenir el clima de l'aula s'esvaeix completament, la Maria (50 anys) i l'Angeles (57) reconeixen amb franquesa que l'aprenentatge "es para en sec" i esdevé un "caos" on els altres infants queden atònits o espantats. Tot i que docents joves com la Sonia intenten donar instruccions molt clares i precises per rebaixar la tensió, i perfils més veterans com la Mercè destaquen la importància del contacte visual i d'una calma inamovible per aturar l'esclat, la dinàmica grupal sempre es trenca. Per pal·liar aquest desgast, la capacitat d'improvisació esdevé l'eina principal de reajustament; com assenyalen la Paula i la Maria, l'autoeficàcia es basa en la flexibilitat mental de saber llegir l'aula, abandonar una planificació que no funciona i improvisar "plans B" per reconduir la sessió sense penalitzar-se com a professionals.

Finalment, s'analitza l'impacte de la col·laboració docent com a mecanisme clau per reforçar l'autoeficàcia en la implementació de pràctiques inclusives. Tot i que històricament l'escola era un entorn de portes endins on cadascú treballava sol, les generacions actuals valoren tenir dos mestres a l'aula com un regal absolut. Malauradament, el personal docent entrevistat expressa que aquesta teòrica codocència es viu a la pràctica com una ficció organitzativa. Tant l'Angeles com la Maria i la Paula exposen que, sense temps real per asseure's a programar conjuntament, la intervenció del segon professional es redueix a un simple suport o reforç instrumental. El fet de no poder dissenyar estratègies compartides obliga les mestres a improvisar coordinacions als passadissos o a l'hora de dinar, derivant en el fenomen del "docent velcro", definit acadèmicament per Giangreco et al. (1997) com la proximitat excessiva d'un assistent pot acabar segregant l'infant dins l'aula ordinària, dificultant la seva interacció amb els iguals i diluint la responsabilitat del docent tutor sobre el seu aprenentatge. Aquest fet connecta directament amb la "solitud docent" expressada en els neguits dels futurs docents recollits en els qüestionaris, on un 9,13% de les respostes dels estudiants de Primària i un 8,73% de les d'infantil fan referència al temor de quedar-se sols i aïllats assumint tota la responsabilitat d'una aula massificada (veure Taula 4).

Davant d'aquesta por a la solitud pràctica, l'anàlisi de la Taula 5 revela un contrast molt significatiu sobre l'estat intern i l'autoeficàcia dels futurs mestres. Les dades confirmen que l'estudiantat compta amb un motor vocacional excepcional, ja que la dimensió de "Reflexió orientada a la millora" assoleix les puntuacions més altes de tot l'estudi (5,17 a Primària i 4,94 a Infantil), fet que demostra una gran voluntat d'autoavaluar-se i créixer professionalment. Tot i això, aquesta alta seguretat teòrica topa amb un clar vertigen a mesura que s'apropa a la intervenció real, la percepció de competència disminueix notablement a l'hora de dissenyar tasques específiques per a alumnes NESE (entre 4,36 a Primària i 4,15 a infantil), cau en la gestió general de l'aula i de les conductes disruptives (amb mitjanes de 4,22 a Primària i 4,13 a Infantil) i obté els valors més baixos de tota l'escala en la capacitat d'informar sobre les lleis i el marc normatiu (2,88 a Primària i 2,84 a Infantil). Aquestes dades

quantitatives evidencien que el gran repte per al personal docent actual no és pas la manca de valors inclusius, sinó la gestió de la seva pròpia vulnerabilitat pràctica i emocional. Per sobreviure a l'exigència de l'aula diversa sense que l'autoeficàcia es desplomi, el mestre no només necessita dominar la teoria, sinó que es veu obligat a desenvolupar una gran fortalesa interna, una alta capacitat d'improvisació i, sobretot, estratègies sòlides de regulació emocional que li permetin sostenir l'estrès de la professió sense perdre la vocació pel camí.

5.4. Identificar els reptes, barreres i oportunitats actuals per a la consolidació d'una escola inclusiva.

Per cloure l'anàlisi de l'evolució docent, s'identifiquen els reptes i les barreres que condicionen la consolidació del model inclusiu. L'anàlisi de les respostes de les docents entrevistades mostra un acord absolut en assenyalar que, tot i existir un marc legal clar i una voluntat docent favorable, la implementació real topa amb obstacles estructurals profunds. La barrera principal i més citada per totes les participants és la manca de recursos humans i econòmics. Les docents joves, com la Sonia (26 anys), coincideixen que la llei ha avançat per incloure tot l'alumnat a l'aula ordinària, però adverteixen que aquest pas no ha anat acompanyat d'una inversió paral·lela en professionals que donin resposta a aquest nou perfil d'alumnat. Aquesta mancança es tradueix en unes ràtios inassumibles per atendre la diversitat amb qualitat, la Mercè (68 anys) ho resumeix de manera contundent afirmant que, mentre es pretengui que una sola mestra porti el ventall de vint realitats diferents, el terme inclusió quedarà molt bé "de cara a la galeria", però la realitat no s'estarà donant. En aquesta mateixa línia, la Maria (50 anys) planteja una reflexió crítica sobre el risc d'aquesta situació, alertant que l'intent d'inclusió, sense els mitjans humans necessaris, acaba esdevenint una forma d'exclusió pràctica per a l'infant.

Aquesta complexitat diagnosticada per les professionals en actiu coincideix plenament amb els resultats obtinguts en la mostra dels futurs docents. Si s'examinen els neguits de l'estudiantat universitari (veure Taula 4), s'observa que la seva gran preocupació no és el marc teòric, sinó el repte professional d'haver d'assumir tota aquesta responsabilitat a l'aula. L'anàlisi qualitativa dels qüestionaris revela que la suma del neguit per la "Manca de recursos materials" i la pressió de poder oferir una autèntica "Atenció individualitzada" assoleix un 53,37% de les respostes a l'etapa de Primària i un 46,83% a l'etapa d'Educació Infantil. Lluny de ser una simple queixa logística cap a l'administració, aquestes dades evidencien el pes ètic que senten els futurs mestres davant la por de no poder arribar a cada infant com es mereix. A més, els estudiants identifiquen clares barreres a nivell de capacitació interna: la por al descontrol en la "Gestió de la conducta i límits" angoixa un 21,63% dels enquestats a Primària i un 19,84% a Infantil, fet que, sumat al temor pel propi "Benestar emocional docent" (13,94% a Primària i 9,52% a Infantil), demostra que els joves són conscients que per sostenir la inclusió no n'hi ha prou amb recursos externs. Cal desenvolupar, com a repte fonamental, una gran fortalesa personal i estratègies pròpies de gestió de l'estrès.

Aquesta pressió i l'esgotament diari alimenten la segona gran barrera identificada: la persistència d'una mentalitat subconscient que encara qüestiona la viabilitat de la inclusió plena a l'escola ordinària. Des d'una visió històrica, l'Ana (88 anys) exemplifica la mirada més tradicional en defensar que, si l'evolució de l'infant no funciona, és millor que vagi a una escola d'educació especial per rebre una atenció més individualitzada. No obstant això, aquesta idea no és exclusiva de les generacions

passades. La Paula (37 anys) assenyala que, a nivell cultural i en el subconscient de molts claustres, encara perdura la creença que certs infants estarien millor atesos en altres centres. Les dades dels futurs docents en els qüestionaris indiquen que aquesta por no ha desaparegut, de fet, davant la por al descontrol conductual (que angoixa un 21,6% dels estudiants de Primària i un 19,8% dels d'Infantil) i al bloqueig emocional o estrès professional (manifestat pel 13,9% a Primària i el 9,5% a Infantil, tal com s'observa a la Taula 4), segueix pervivint la creença que certs infants estarien millor atesos fora de l'aula. L'aportació clau de la recerca, però, és comprendre l'origen d'aquesta mentalitat, l'Angeles (57 anys) i la Maria matisen que aquests comentaris a la sala de mestres no neixen del rebuig ni d'una mala intenció, sinó de la "pura impotència". Quan el sistema exigeix avançar i la docent sent que, per molt que s'esforci, no pot donar a l'alumne l'atenció que necessita sense desatendre la resta del grup, aflora la frustració i el desig de delegar l'infant a un espai on se'l pugui acompanyar millor.

Malgrat la importància d'aquests condicionants, també s'identifiquen clares oportunitats de futur, especialment vinculades a l'actitud de les noves generacions de docents i a l'evolució social. Com assenyala la Maria, el fet de viure en una societat amb les necessitats bàsiques cobertes permet a les escoles d'avui fixar-se en l'infant de manera integral i acompanyar el "perquè" de les seves accions, en lloc de respondre exclusivament a la conducta. Aquesta evolució s'encarna en els nous professionals, la Mercè destaca que el jovent que surt ara preparat per estar a les aules té clar el concepte viu d'inclusió. Les noves docents, representades per la Sonia, corroboren aquesta vocació i entenen que compartir l'aula amb persones amb necessitats diferents és fonamental per desenvolupar estratègies de convivència a la societat. En conclusió, l'escola compta avui amb el marc teòric i la consciència pedagògica per ser autènticament inclusiva, per aconseguir-ho, però, aquest ideal no es pot limitar a esperar que es resolguin els desajustos estructurals, requereix, sobretot, un compromís social actiu per seguir transformant la cultura dels claustres i dotar els docents d'eines personals i professionals que els permetin gestionar la complexitat de l'aula des de la competència i l'equilibri emocional.

6. CONCLUSIONS i DISCUSSIÓ

La realització d'aquesta recerca ha permès analitzar de manera profunda l'evolució del rol professional docent envers la inclusió educativa. A través del contrast generacional i l'anàlisi de les percepcions dels futurs docents, s'ha constatat que el sistema educatiu es troba en un moment de transició crítica, en què hem passat d'una lògica d'adaptació de l'alumne al sistema a una lògica de transformació del sistema per acollir a tothom (Calderón Almendros i Ainscow, 2025). Aquesta evolució s'emmarca en un canvi sociològic marcat pel pas d'un context històricament homogeni a una realitat actual altament diversa, la qual exigeix una resposta pedagògica renovada. En aquest escenari, el repte actual consisteix a acompanyar els avenços del discurs teòric amb les possibilitats organitzatives i materials reals dels centres. A més, la present recerca posa de manifest que les aules actualment han incrementat en diversitat de l'alumnat i, per tant, ser mestre avui és molt més complex i no es pot abordar des d'aquesta visió tradicional individualista, fet que evidencia la necessitat urgent d'un canvi radical de rol del mestre cap a una perspectiva estructuralment col·laborativa. En aquest escenari, el repte consisteix a assumir que la diversitat no és una excepció, sinó la norma, tot i que, tal com descriu

Echeita-Sarrionandia (2025), la persistència de models mentals heretats del passat provoca que les pràctiques reals es mantinguin sovint estancades, perpetuant dinàmiques d'exclusió malgrat l'evolució del discurs teòric.

En primer lloc, es conclou que s'ha produït una transformació significativa en la identitat i la mirada docent. La concepció de la diversitat ha passat de ser un element conductual, sovint tractat des de l'assimilació o el càstig, a ser entesa com la normalitat inherent de l'aula. Aquest canvi de paradigma s'alinea plenament amb el pas del model mèdic-rehabilitador o d'integració al model social de la inclusió analitzat al marc teòric per autors com Blanch (2015) i Calderon Almendros i Ainscow (2025), on la barrera ja no se situa en l'alumne sinó en l'entorn. Aquest canvi ha redefinit el concepte d'èxit escolar, desplaçant l'eix des de la qualificació acadèmica cap al benestar emocional i l'autonomia de l'infant. Aquesta transformació profunda del rol es concreta i es ramifica en dues dimensions fonamentals de la pràctica: la dimensió metodològica i la dimensió organitzativa. En l'àmbit metodològic, es produeix un canvi en la planificació, ja que es passa d'una metodologia que és igual per a tothom cap a la implementació del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA), l'aprenentatge multinivell o els racons, entenent, seguint els principis d'Alba Pastor (2019), que per aprendre junts no tothom ha de fer el mateix al mateix temps ni de la mateixa manera. No obstant això, aquesta mirada humanista genera contradiccions en el sistema que posen de manifest la diagnosi d'Echeita-Sarrionandia (2025) sobre com encara persisteixen models mentals heretats del passat que frenen una transformació estructural real. Aquesta dualitat obre una paradoxa emocional en les docents: el desig de personalitzar l'aprenentatge conviu amb un sentiment de vertigen i angoixa davant l'evidència que, amb les ràtios i els recursos actuals, és gairebé impossible arribar a cada realitat individual. Aquesta mateixa contradicció es reflecteix empíricament a les dades de les taules analitzades: les noves generacions arriben amb una convicció ètica i social excel·lent envers la inclusió, la qual, malgrat tot, queda ràpidament condicionada pel pessimisme pràctic i la por davant la manca de mitjans.

En segon lloc, aquesta evolució cap a un rol docent més complex planteja un repte natural en el traspàs de la informació teòrica a la pràctica real. L'anàlisi de les dades evidencia que la universitat està evolucionant positivament en paral·lel a la societat, aconseguint amb molt d'èxit que els futurs docents integrin una mirada inclusiva sòlida i adquireixin uns nivells òptims en disseny metodològic. Tot i això, i posant en valor aquesta base conceptual, els resultats alerten que encara queda un pas per apropar completament la formació inicial a la complexitat viva de l'aula (Márquez-Vázquez i Moya-Maya, 2024). L'estudiantat actual denuncia inseguretat en la gestió de les conductes complexes i disruptives, fet que demostra que l'atenció a la diversitat és un procés altament exigent i estressant. Tanmateix, respecte a aquesta dada, és necessari introduir un matís i una limitació metodològica important del propi estudi: el qüestionari es va passar a l'inici del tercer curs dels graus de primària i d'infantil, és a dir, en un moment en què els estudiants encara no havien realitzat l'assignatura d'inclusió educativa de la facultat, la qual té precisament per objectiu oferir recursos i eines aplicades per a aquestes situacions. Per qüestions de temps associades al lliurament d'aquest treball, no ha estat possible analitzar si els neguits persisteixen o es redueixen un cop cursada, per la qual cosa un futur estudi pertinent haurà de valorar l'impacte real d'aquesta formació. Malgrat aquest apunt, actualment l'ensenyament inclusiu es consolida a través de l'experiència pràctica, l'assaig-error i un sobreesforç personal, tot i recolzar-se en una esperançadora voluntat de reflexió contínua.

En tercer lloc, pel que fa a la percepció d'autoeficàcia en el desenvolupament de pràctiques inclusives i la transformació a l'aula, els resultats de la recerca mostren una transformació històrica des d'un rol individualista del docent a l'aula cap a un rol docent col·laboratiu i de responsabilitat compartida. Aquesta transformació es concreta clarament en la dimensió organitzativa de la pràctica, on el rol docent necessita evolucionar imperativament des de la solitud tradicional cap a la codocència, ja que la col·laboració s'evidencia com una condició absolutament indispensable per fer front a la complexitat actual de les aules des d'una mirada inclusiva. L'anàlisi de la codocència revela que, davant la dificultat d'establir espais efectius de coordinació i planificació conjunta, aquesta pràctica corre el risc de desvirtuar-se. En lloc d'actuar com una suma d'experteses per a tot el grup classe, de vegades degenera involuntàriament en un model de suport individualitzat i perifèric que tendeix a reproduir l'anomenat "efecte velcro". Aquesta dinàmica, lluny d'afavorir la inclusió, acaba aïllant l'infant amb barreres per a l'aprenentatge i perpetua la lògica de la segregació que ja denunciava Warnock (1987) i que autors com Duran i Miquel (2024) insten a superar mitjançant estructures de col·laboració autèntiques. De fet, l'anàlisi qualitativa revela que la por a la "solitud docent" és un dels neguits principals dels docents abans, fins i tot, d'entrar al sistema. Aquesta situació deixa al docent tutor pràcticament sol en la gestió de la diversitat, augmentant la frustració i alimentant la creença subconscient que certs alumnes estarien millor atesos en centres especials. Aquest pensament no ha de ser interpretat com una manca de voluntat inclusiva per part dels professionals, sinó com un símptoma de l'esgotament que genera atendre la complexitat de l'aula de manera individual, evidenciant una clara manca de suport social que no permet desplegar tota la potencialitat d'aquest model col·laboratiu per a la inclusió. D'aquesta manera, la recerca identifica una forta tensió estructural entre una institució que encara concep el mestre des del paradigma individualista, sense oferir-li hores de coordinació ni prou suport a les aules, i les necessitats actuals per a la inclusió educativa, que requereixen d'aquest nou paradigma col·laboratiu per donar resposta a la realitat. Els mestres actuals es troben enmig d'aquesta transició i es senten desbordats i sense suports institucionals suficients

Finalment, la conclusió central d'aquest treball posa de manifest l'elevada complexitat de l'escola plenament inclusiva, evidenciant que la seva consolidació no respon únicament a una qüestió d'actituds docents. Si bé s'ha constatat a aquest estudi que aquestes disposicions són favorables i es consoliden amb força en les noves promocions, l'èxit d'aquest model requereix sobretot una transformació cultural profunda i una autèntica presa de consciència social. Com a síntesi conceptual de la recerca, el vertader repte de la inclusió ja no resideix en el compromís ètic individual, sinó en la necessitat de transitar definitivament de la perspectiva individual o model mèdic al model social (Calderón Almendros i Ainscow, 2025; Echeita-Sarrionandia, 2025). Aquesta evidència no pretén eximir els professionals de la seva responsabilitat pedagògica, ja que els docents continuen sent el motor fonamental del canvi a través de la reflexió contínua, la innovació metodològica i la creació d'entorns d'aprenentatge accessibles. Tot i això, es fa evident que la vocació, malgrat ser el pilar imprescindible d'aquesta professió, esdevé insuficient per si sola per sostenir l'enorme esforç i l'estrès que suposa gestionar la diversitat diària. Perquè la inclusió sigui una garantia de dret universal i no depengui exclusivament del sacrifici i el desgast personal, cal transcendir la individualitat. El rol docent ha evolucionat de la instrucció a l'acompanyament integral i de la solitud a la col·laboració docent, però per fer sostenible aquesta transformació cal que el conjunt de la societat reconegui la immensa responsabilitat que sosté el mestre actual, dotant-lo de l'acompanyament formatiu, col·laboratiu i

emocional que aquesta tasca exigeix. Com a tancament d'aquesta recerca, es conclou de manera ferma que, tot i que la vocació i la voluntat dels docents són valors indispensables, actualment són insuficients per si soles per sostenir el canvi de paradigma cap al model col·laboratiu que requereix l'escola inclusiva. El rol docent ha evolucionat de la instrucció a l'acompanyament integral i de la solitud a la co-responsabilitat, però aquesta transformació no es pot consolidar si l'estructura institucional continua concebent el mestre des de la individualitat. Perquè la inclusió sigui una garantia de dret universal, i no depengui exclusivament del sacrifici i el desgast personal dels professionals, cal un compromís institucional ferm que adeqüi les condicions materials dels centres. Només a través d'un increment real dels suports a l'aula, de l'estabilització dels equips i de la creació d'espais protegits de coordinació es podrà oferir una resposta competent a la complexitat actual, fent de la col·laboració la pràctica habitual i sostenible de la nostra realitat educativa.

6.1 Limitacions de l'estudi

Per concloure la investigació, és imprescindible reflexionar críticament sobre el propi procés metodològic, les seves implicacions pràctiques i els camins que obre per a investigacions posteriors.

L'anàlisi quantitativa destaca per la seva potència, en haver aconseguit una mostra àmplia de 334 estudiants que permet un diagnòstic precís de l'estat intern dels futurs docents just abans d'entrar al món laboral. Tot i això, aquesta mostra prové d'un context geogràfic i institucional concret (3r curs d'un grau específic), la qual cosa limita la generalització total dels resultats a la totalitat dels graus d'Educació. Així mateix, cal precisar que la recollida de dades s'ha dut a terme a l'inici del tercer curs gràcies a la col·laboració amb l'equip docent de l'assignatura d'inclusió educativa, participant directament en el passat dels qüestionaris i en el seu buidatge. Per criteris de temporalització i disseny del TFG, el present estudi se centra i es delimita a l'anàlisi d'aquesta línia base de percepcions inicials de l'estudiantat, abans de rebre la formació específica de la matèria. Lluny de ser una limitació restrictiva, aquesta col·laboració ha permès fixar un punt de partida robust de cara a futures investigacions, ja que el projecte preveu una segona fase de recollida de dades en finalitzar l'assignatura per analitzar-ne els canvis, mesurar l'impacte d'aquestes aules formatives i conèixer si els neguits inicials persisteixen o milloren. D'aquesta manera, aquesta base de dades constitueix un pilar fonamental per a la recerca, ja que ofereix una diagnostic de les actituds i pors de la generació que té a les seves mans el futur immediat de les aules.

Respecte a l'enfocament qualitatiu, el disseny basat en la biografia narrativa amb sis docents presenta les limitacions pròpies de les recerques a petita escala: la mostra no pretén ser representativa del conjunt de la comunitat docent, sinó il·lustrativa d'unes trajectòries determinades. En treballar amb perfils històrics (com l'Ana de 88 anys o la Mercè de 68 anys), cal assumir que el record no funciona com un registre objectiu de la "veritat històrica", ja que, tal com descriuen Bolívar, Domingo i Fernández (2001), els relats estan inevitables influenciats per la subjectivitat i el pas del temps. Alhora, el valor central d'aquest TFG resideix en l'elecció deliberada d'aquest mètode, que ha permès reconstruir la història recent de l'educació inclusiva a través de la veu, el relat i la memòria viva de les protagonistes. Aquesta investigació ha assolit una "veritat narrativa" (com la persona entén la seva vida avui) dotant el treball d'una riquesa discursiva que permet entendre la inclusió no com un concepte teòric abstracte, sinó com un procés de transformació personal profund i autèntic.

6.2 Implicacions educatives i pràctiques

Una vegada assumides les limitacions de la recerca, és fonamental transferir els resultats obtinguts cap a la realitat educativa, identificant les implicacions que permetin continuar avançant cap a una escola inclusiva de qualitat.

En primer lloc, per consolidar el desenvolupament d'aquest nou perfil professional docent, s'evidencia l'oportunitat de seguir aprofundint en la connexió entre el marc conceptual i la realitat viva de l'aula als plans d'estudis universitaris. La universitat ha fet una gran feina transmetent una mirada inclusiva potent i unes bases teòriques sòlides; el repte actual, que la facultat està assumint de manera progressiva, consisteix a dissenyar més espais d'aprenentatge que integrin competències estratègiques aplicades. Això implica una aposta per metodologies que preparin els futurs docents per a la gestió de la complexitat, centrant-se en el treball pràctic sobre la regulació emocional, la gestió de conductes desafiants i l'aplicació multinivell del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) com a eix vertebrador de la programació.

En segon lloc, l'evolució docent des de la instrucció cap a l'acompanyament integral de tot l'alumnat requereix una mirada de conjunt per part de la societat. Les dades demostren que estratègies fonamentals com la codocència necessiten espais protegits de coordinació per desplegar tot el seu potencial. Més enllà dels recursos, el que esdevé clau és el reconeixement social del rol fonamental del mestre, com a figura que sosté el desenvolupament de la ciutadania futura. Avançar cap a l'escola inclusiva suposa, per tant, un compromís social sostingut per dignificar i facilitar la tasca docent mitjançant una aposta decidida per l'estabilitat i la qualitat dels equips, garantint així que el personal educatiu compti amb l'acompanyament necessari per desenvolupar la seva funció des de la competència i el benestar.

En tercer lloc, els resultats d'aquesta investigació exigeixen un compromís actiu i una transformació en la cultura del propi col·lectiu docent en actiu. L'escola inclusiva no pot esperar un escenari ideal de recursos infinits per començar a caminar, implica que els docents assumeixin una responsabilitat directa en la seva formació continuada i en la revisió constant de les seves pròpies pràctiques de l'aula. Això significa que els docents han d'abandonar voluntàriament les cultures d'aula aïllades i tradicionals per transitar cap a models col·laboratius de treball en xarxa, obertura de portes i col·laboració entre iguals, assumint la co-responsabilitat del benestar de tot l'alumnat del centre. La inclusió real implica que l'equip docent en actiu esdevingui un agent proactiu que, en lloc de repetir dinàmiques d'assaig-error per supervivència, es comprometi amb la pràctica reflexiva i la recerca de noves evidències pedagògiques per donar resposta a la diversitat (Márquez-Vázquez i Moya-Maya, 2024).

6.3 Futurs estudis

La present investigació no suposa un tancament definitiu, sinó que obre noves vies per aprofundir en la transformació de l'escola inclusiva i el rol docent. A partir de les conclusions i les limitacions identificades, es proposa una via de recerca que permeti avançar cap a un model formatiu més connectat amb la realitat.

Aquesta línia ha d'orientar-se cap a l'anàlisi de models formatius innovadors que trenquin definitivament la bretxa entre la universitat i la pràctica educativa, explorant, per exemple, futurs estudis prodrien dissenyar i avaluar l'eficàcia de programes on docents en actiu esdevinguin agents formadors dins dels graus d'Educació. A través de la presentació de casos pràctics reals, l'anàlisi d'eines d'intervenció tangibles i l'explicació de primera mà sobre com es resolen els reptes quotidians d'una aula inclusiva, aquests professionals servirien de guia per dotar els futurs docents d'una comprensió molt més fidel del que implica l'exercici de la professió. Aquesta metodologia permetria als estudiants construir el seu coneixement a partir d'experiències vives i reflexives, facilitant una transició molt més competent, segura i il·lusionada cap a l'exercici laboral. Alhora, seria enriquidor acompanyar aquesta línia amb estudis sobre el benestar emocional del docent i sobre com estructures de treball col·laboratiu, com la codocència, evolucionen en centres que prioritzen el temps de coordinació, consolidant així un model on la formació continuada i la pràctica reflexiva esdevinguin els pilars del sistema.

Finalment, obrir aquests nous camins d'investigació respon a la necessitat d'assumir que el camí cap a una educació per a tothom és un procés de recerca i millora constant, ja que, tal com afirmen Calderón Almendros i Ainscow (2025), l'escola inclusiva no és una meta estàtica que s'assoleix, sinó un moviment continu de transformació de les cultures, les polítiques i les pràctiques per minimitzar les barreres i garantir el dret fonamental a la presència, l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012) *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva Odense*, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf

Alba Pastor, C. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Participación educativa, 6(9), 55-66.

Blanch, S. (2015). L'educació inclusiva. En M. L. Martín Casalderrey i D. Vilalta Murillo (Coords.), *L'educació infantil avui: Reptes i propostes (pp. 24-31).* Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.

Calderón Almendros, I. y Ainscow, M. (2025). *Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito* [Inclusive Education: Maps, Borders and Pathways to Success]. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 37(2), 57-76. https://doi.org/10.14201/teri.32438

Covarrubias Pizarro, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación.* En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, i J. L. García Leos (Coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Duran, D. i Miquel, E. (2024). *Codocència: concepte, formes i millora de pràctiques*. Guix. Elements d'Acció Educativa, 508, 11-15.

Duran, D., & Oller, M. (2017). *El rol del professorat a les aules on es practica l'aprenentatge cooperatiu*. Universitat Autònoma de Barcelona, Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI).

Echeita-Sarrionandia, G. (2025). *La educación inclusiva en España. No está muerta, pero vamos hacia atrás*. Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación, 0(0), 50-66.

Generalitat de Catalunya. (2017). *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 7477.

Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E., & MacFarland, S. Z. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. Exceptional Children, 64(1), 7-18.

Márquez-Vázquez, C. i Moya-Maya, L. (2024). *La formación inicial docente para la educación inclusiva en la legislación española: análisis de las memorias de los grados de Educación Infantil y Primària.* Revista de Educación, 403, 317-344. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-596

Morilla Portela, P. i Álvarez Guardia, M. J. (2024). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Versión 3.0.* [Traducció i adaptació de CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0]. Llicència CC BY-NC-SA 4.0. https://udlguidelines.cast.org

Sharma, U., & Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. Teaching and Teacher Education, 55, 13-23.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(1), 12-21.

Síndic de Greuges de Catalunya. (2025). *L'educació inclusiva a Catalunya.* Generalitat de Catalunya.

TERMCAT, Centre de Terminologia. (s. d.). *Entrevista semiestructurada*. A Diccionari de sociologia i ciències socials. https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/269/fitxa/NDY4MTQzOQ%3D%3D

Warnock, M. (1987). *Encuentro sobre necesidades de educación especial*. Revista de Educación, (Extraordinario), 45-74.

8. ANNEXOS

Annex 1. Guió de les entrevistes

PREGUNTA 1. Abans de començar a parlar de la teva experiència, m'agradaria saber com entens tu el concepte clau d'aquest treball. Avui dia es parla moltíssim d'escola inclusiva. Per a tu, personalment, què és la inclusió? I lligat amb això, parlem sincerament del dia a dia: quan et diuen que el curs vinent tindràs un grup "molt divers", quin és el teu primer pensament?

PREGUNTA 2. Totes les mestres tenen un alumne/a que no obliden mai, tant de manera positiva com negativa, recordes algun infant que t'hagi marcat especialment perquè era "diferent" de la resta, li havien posat alguna etiqueta? Quins mecanismes te l'escola per atendre aquest infant?

PREGUNTA 3. Sabem que el concepte d'èxit escolar ha evolucionat moltíssim els últims anys. Pensant en aquests alumnes amb més dificultats, per a tu què significa realment que tinguin "èxit" a l'escola? On poses el focus: en els assoliments acadèmics, en el seu benestar emocional, en la participació social...? I més enllà de la teva visió personal, què creus que es prioritza a nivell claustre i escola?

PREGUNTA 4. Parlem de quan prepares les classes. Sabem que a l'aula sempre hi ha ritmes diferents. Quan planifiques una activitat o prepares el material, com gestiones aquesta diferència de nivells? Tothom fa el mateix, prepares coses diferents per a alguns, o com t'ho fas perquè tothom hi pugui participar?

PREGUNTA 5. Sabem que molts cops, el repte més desgastant del dia a dia no és l'aprenentatge acadèmic, sinó la gestió de les emocions i les conductes. Segur que has viscut alguna situació límit amb algun infant amb reaccions molt disruptives, intenses o, fins i tot, agressives. Com gestiones aquests moments de crisi a l'aula? I mentre la teva atenció està posada en gestionar aquesta situació d'emergència, com t'ho fas per mantenir la dinàmica de la resta del grup i aconseguir que el clima de l'aula no se'n ressenti?

PREGUNTA 6. L'escola és un assaig-error constant. A vegades planifiques una sessió que sobre el paper sembla fantàstica, però a l'aula t'adones que no està funcionant com esperaves o que no arribes a tothom. Quines estratègies utilitzes en el teu dia a dia per valorar i analitzar què ha funcionat i què no? I un cop detectes que cal canviar alguna cosa, com és el teu procés intern de repensar i reajustar la teva pròpia pràctica docent per a les properes sessions?

PREGUNTA 7. Històricament, sempre s'ha dit allò que "cada maestrillo tiene su librillo", i la docència solia ser una tasca molt solitària, de portes endins. Ara, en canvi, la teoria ens insisteix molt en la importància de la col·laboració docent i la codocència. En la teva experiència i sent realistes, com es tradueix això al dia a dia de la teva aula? Quan un altre professional entra a la classe a donar suport, com viviu aquesta coordinació pràctica? Sents que teniu l'espai per treballar com un equip real, o el ritme de l'escola fa que acabi sent complicat?

PREGUNTA 8. En aquesta recerca s'ha passat un qüestionari a estudiants actuals dels graus d'Educació i es pot extreure que tenen una actitud molt inclusiva, però que senten moltíssima inseguretat a la pràctica. Aquesta dada em fa reflexionar en el dia a dia en les escoles, ja que sabem que hi ha un moment en la vida de tota mestra en què se sent desbordada. Recordes algun moment en què sentissis que la teva formació (el que t'havien ensenyat a la carrera o magisteri) no et servia per atendre la realitat que tenies davant? Veient-ho amb perspectiva, creus que la universitat realment ens prepara per a la realitat de l'aula? Com vas aprendre tu a gestionar la diversitat: t'ho van ensenyar o vas aprendre per pura supervivència?

PREGUNTA 9. Per acabar, siguem realistes. Si la llei és clara i tots volem ser inclusius, per què costa tant? Segons la teva vivència, quina és la principal barrera que tenim avui dia? És només una falta de recursos econòmics i humans, o és que encara hi ha una mentalitat subconscient que creu que certs infants haurien d'estar en una escola d'educació especial?

Annex 2. Qüestionari

ACTITUDS VERS LA INCLUSIÓ (10 ítems)

Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and teacher education*, *55*, 13-23.

1. «Crec que tot l'alumnat, independentment de la seva capacitat, ha d'estar escolaritzat i aprendre dins l'aula ordinària».	Positiu (Suma)
2. «Crec que la inclusió és beneficiosa socialment per a tot l'alumnat».	Positiu (Suma)
3. «Crec que la inclusió beneficia acadèmicament a tot l'alumnat».	Positiu (Suma)
4. «Crec que tot l'alumnat pot aprendre dins de l'aula ordinària si els i les docents estan disposats a adaptar el currículum.»	Positiu (Suma)
5. «Crec que escolaritzar alumnat amb discapacitats greus en escoles especials és la millor opció per a la seva educació».	Negatiu (Resta)
6. «Crec que l'alumnat amb conductes socioemocionals disruptives ha de ser escolaritzat a centres especials.»	Negatiu (Resta)
7. «Estic content/a de tenir l'oportunitat d'ensenyar alumnes amb menys habilitats acadèmiques juntament amb altre alumnat de la meva classe.»	Positiu (Suma)
8. «M'entusiasma ensenyar alumnes amb capacitats diverses a la meva classe.»	Positiu (Suma)
9. «Em complau que la inclusió d'alumnat amb diverses capacitats em faci millor docent.»	Positiu (Suma)

10. «M'alegra que s'inclogui a les meves classes alumnat que necessita ajuda en les seves activitats diàries.»	Positiu (Suma)

Likert 1-7

AUTOEFICÀCIA DOCENT PER A IMPLEMENTAR PRÀCTIQUES INCLUSIVES (28 ítems)

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, *12*(1), 12-21.

DIMENSIÓ 1: Eficàcia per Implementar Pràctiques Inclusives (PI) 8 ítems (1, 4, 7, 10, 16, 13, 20, 24)
Sóc capaç d'oferir explicacions alternatives o exemples a l'alumnat que no entén el que s'ha explicat (1) Em sento capaç de dissenyar tasques d'aprenentatge que tinguin en compte les necessitats individuals de l'alumnat amb NESE (4) Sóc capaç d'avaluar amb precisió la comprensió de l'alumnat sobre allò que he explicat/ensenyat (7) Puc proporcionar reptes adequats a l'alumnat amb més capacitat (10) Confio en la meva capacitat per fer que l'alumnat treballi cooperativament en parelles o petits equips (13) Sóc capaç d'utilitzar diferents estratègies d'avaluació (16) Sóc capaç de promoure l'aprenentatge de l'alumnat que experimenta més dificultats.(AFEGIT PER AUTORES ESPANYOLES) (20) Em sento capaç de gestionar aules altament diverses (24)
DIMENSIÓ 2: Eficàcia en la Gestió de les emocions i comportament a l'aula (GA) **(6 ítems de conducta** (2, 5, 8, 11, 14, 17) **GC + 3 emocions** (21, 25, 28)**) GE = 9**
Confio en la meva capacitat per prevenir el comportament disruptiu a l'aula abans que es produeixi.(2) Puc controlar el comportament disruptiu a l'aula (5) Sóc capaç de calmar l'alumnat amb comportaments disruptius o sorollosos (8) Sóc capaç de fer complir les normes de classe (11) Confio en la meva habilitat per gestionar alumnat amb agressivitat (14) Sé establir clarament les meves expectatives sobre el comportament de l'alumnat.(17) Em sento capaç d'identificar les necessitats emocionals de l'alumnat, encara que no les expressin verbalment. (21) Em sento capaç de respondre de manera adequada a les emocions intenses dels infants. (25) Em sento capaç de mantenir la calma quan una situació a l'aula em genera estrès o frustració. (28)
DIMENSIÓ 3: Eficàcia en la Col·laboració (EC) (6 ítems) +2 = 8 ítems (3, 6, 9, 12, 15, 18, 22, 26)
Sóc capaç de col·laborar amb altres professionals (p. ex., auxiliars, docents) per afavorir l'aprenentatge de l'alumnat amb NESE dins l'aula.(3) Confio en la meva capacitat per implicar a les famílies amb fills i filles amb NESE en les activitats escolars (6)

Puc fer que les famílies se sentin còmodes quan vinguin a l'escola (9) Puc col·laborar amb altres professionals en el disseny d'adaptacions per a alumnat amb NESE (12) Sóc capaç d'informar persones amb poc coneixement sobre les lleis i les polítiques relatives a la inclusió de l'alumnat amb NESE (15) Sé orientar les famílies perquè ajudin els seus fills i filles a progressar a l'escola (18) Em sento capaç de treballar en xarxa amb els serveis educatius i altres professionals (22) Em sento capaç de fer codocència a l'aula per atendre a tot l'alumnat (26)
DIMENSIÓ 4: Eficàcia per a la reflexió orientada a la millora professional docent RM (3 ítems) (19, 23, 27)
Puc ajustar progressivament la meva pràctica a partir de l'anàlisi del que funciona i del que no (19) Puc incorporar mirades diferents d'altres col·legues per revisar la meva manera d'ensenyar. (23) Em sento capaç de construir coneixement pedagògic a partir del diàleg amb altres professionals (27)