

# II JORNADES DE RECERCA I INNOVACIÓ EDUCATIVA



TRANSFERIM LA RECERCA  
ALS CENTRES EDUCATIUS

## El nivell d'autoeficàcia i d'autocompassió dels mestres i la seva relació amb les pràctiques inclusives

Autor: Vigo Aguiló, Antonio<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*tonivigoaguiló@hotmail.com*

Directors: Muntaner Guasp, Joan Jordi, Forteza Forteza, Dolors

**TEMA: AUTOEFICÀCIA, AUTOCOMPASSIÓ I PRÀCTIQUES INCLUSIVES**

**DATA ESTIMADA DENTRERA: JUNY 2018**

### RESUM

La inclusió educativa cobreix diferents àmbits, des de polítiques fins a pràctiques. Les pràctiques inclusives a l'aula encara es troben múltiples barreres, tot i que també amb factors que afavoreixen la seva aplicació. Els mestres són un element imprescindible en aquest procés inclusiu i més concretament les seves actituds. Les actituds dels mestres són un element indispensable en l'aplicació d'estratègies inclusives. La present recerca es centra en l'anàlisi de les variables d'autoeficàcia i d'autocompassió i la seva relació amb les pràctiques inclusives. La recollida de dades s'ha dut a terme a través d'un qüestionari en el que hem inclòs instruments validats per experts per determinar el grau d'autocompassió, d'autoeficàcia i d'inclusivitat de les pràctiques dels mestres tutors d'educació primària de l'escola pública de Mallorca. La metodologia utilitzada defineix la nostra investigació com a quantitativa i descriptiva, ja que preten comparar puntuacions numèriques per establir relacions estadístiques entre les variables d'autocompassió, autoeficàcia i pràctiques inclusives.

### PARAULES CLAU

Autocompassió, autoeficàcia, pràctiques inclusives, actituds, inclusió.

## **CONTINGUT**

### **1. Preguntes de recerca / hipòtesis de partida**

L'educació inclusiva ens ofereix la millor resposta a la diversitat de les aules. És l'únic camí per aconseguir el desenvolupament integral de tots els alumnes. Tot i que podem trobar algunes experiències exitoses, la seva aplicació generalitzada a les aules està tardant en fer-se efectiva degut a diferents obstacles.

Aquesta requereix un canvi en el sistema educatiu i en el funcionament dels centres. Les lleis educatives, les escoles, els instituts i els mestres duen a terme mesures cada cop més inclusives, però el canvi del model basat en la integració s'està desenvolupant molt lentament i amb moltes dificultats. En el món educatiu, els canvis sempre s'han caracteritzat per ser complexos. La innovació i l'adaptació a les noves circumstàncies es troben amb obstacles de diversos orígens i amb molts factors implicats. Aquesta multiplicitat de factors i la quantitat de persones que influeixen en la implantació del model inclusiu, provoquen que cada centre es trobi en una situació diferent per respondre a la diversitat de les seves aules.

Coneixent la presència de múltiples factors que condueixen a l'aplicació de pràctiques més o menys inclusives, la nostra recerca es centra en les actituds dels mestres com a factor d'influència capital en el model inclusiu. Per tant, la pregunta de partida és, influeixen les actituds en la inclusivitat de les pràctiques que apliquen els mestres? Però aquesta pregunta es divideix en unes quantes preguntes més, ja que l'actitud és un concepte complex influenciat per moltes variables. Després de la nostra recerca documental, la nostra pregunta inicial s'ha transformat en les preguntes següents:

- Influeix el nivell d'autocompassió dels mestres en la inclusivitat de les pràctiques que apliquen?
- Influeix el nivell d'autoeficàcia dels mestres en la inclusivitat de les pràctiques que apliquen?
- Influeixen les característiques contextuais o personals com l'edat, gènere, experiència, nivell educatiu, nombre d'alumnes i hores de suport rebudes dins l'aula en la inclusivitat de les pràctiques que apliquen els mestres?

### **2. Objectius de la investigació**

- Comprovar la relació existent entre algunes variables actitudinals personals modificables (autocompassió i autoeficàcia) en la inclusivitat de les pràctiques que el mestre aplica a l'aula.
- Comprovar la relació existent entre algunes característiques personals estables (edat, gènere i anys d'experiència) en la inclusivitat de les pràctiques que el mestre aplica a l'aula.
- Comprovar la relació existent entre algunes característiques contextuais de l'aula (alumnes totals del grup classe, quantitat d'alumnes amb n.e.s.e dins l'aula i hores de suport setmanals rebudes dins l'aula per part d'un altre mestre) en la inclusivitat de les pràctiques que el mestre aplica.

### 3. Principals aportacions teòriques que fonamenten l'estudi i la connexió que tenen amb la investigació.

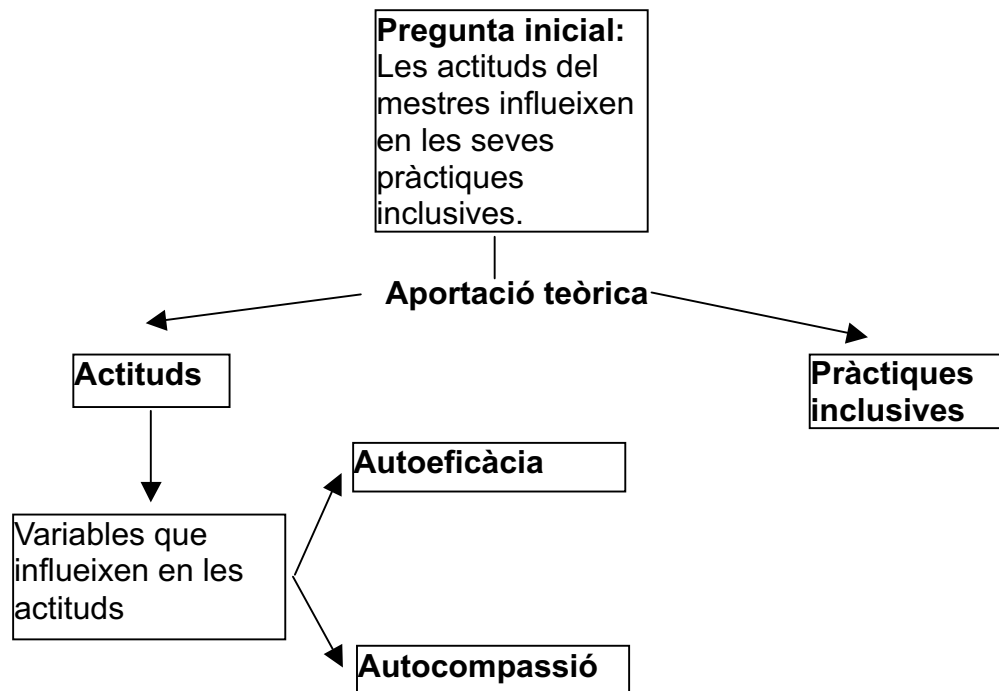


Figura 1. Aportacions teòriques. Elaboració pròpia

#### 3.1.- Actituds

Com apunten Sari, Seliköz i Secer (2009), la pròpia definició d'actitud, a més de mostrar la complexitat del concepte, dificulten l'estudi dels factors implicats en aquest camp. A l'educació formal, les actituds dels mestres cap a la diversitat dels estudiants són complexes i multidimensionals.

Alqurani (2012), Ahmed, Sharma i Deppeler (2012) i Monsen, Ewing i Kwoka (2014) demostren l'existència d'unes situacions contextuais i personals que fan que l'actitud d'un mestre sigui més o menys positiva cap a la inclusió. Aquests factors influeixen en el docent i el fan més favorable o desfavorable a l'aplicació de pràctiques inclusives. Per comprovar quines són les variables que afecten amb més o menys mesura a les actituds dels mestres segons els autors, hem dut a terme una recerca documental estructurada a les bases de dades següents: WoS, SCOPUS, ERIC, Dialnet i Google Scholar. Com a resultat d'aquesta recerca s'han consultat 116 articles que parlen de les actituds dels mestres cap a la inclusió educativa.

Hem pogut classificar les variables que apareixen a les recerques en dos grans grups, unes contextuais i altres personals. Les contextuais es poden dividir en dos grup més; externes de l'aula, com pot ser la influència de la direcció o el suport institucional i de l'aula, com el número d'alumnes o el tipus de necessitats dels alumnes. Mentre que les personals també es poden classificar en dos grups: les estables, com serien l'edat i el gènere i les modificables, com l'autocompassió i l'autoeficàcia.

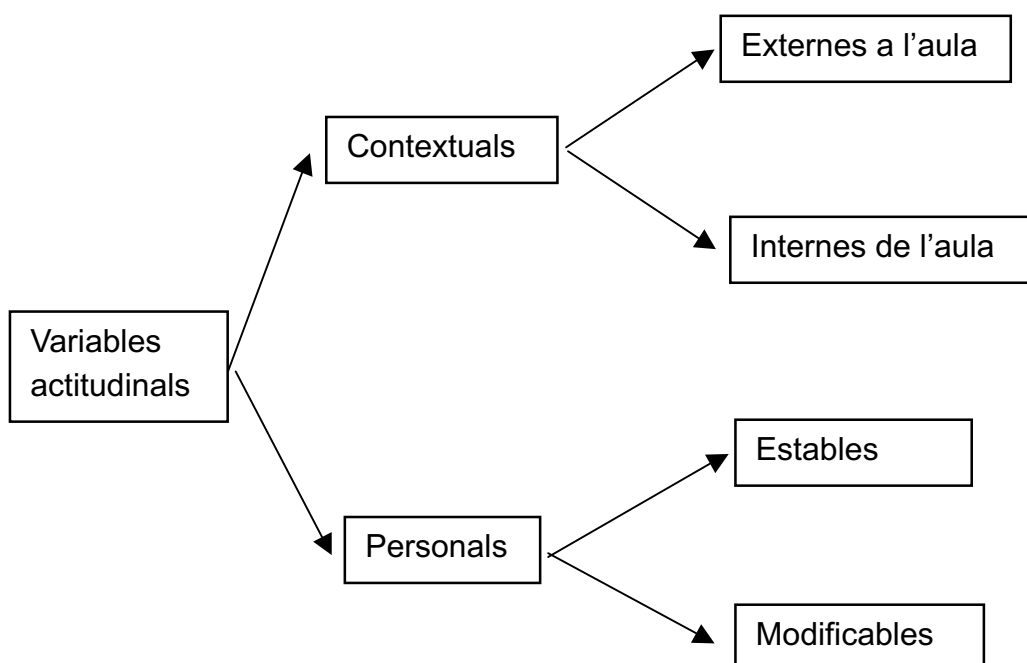


Figura 2.- Variables actitudinals. Elaboració pròpia.

Aquest darrer grup de variables personals modificables són les que consideram més rellevants degut a la possibilitat que tenim d'influir sobre elles. Per això, la nostra recerca preten comprovar la relació existent entre l'autoeficàcia i l'autocompassió vers l'aplicació de mesures inclusives.

L'autoeficàcia és un concepte que apareix a nivell teòric en la teoria d'aprenentatge Social de Bandura, 1977. L'autor defineix el concepte com "creença d'un en la pròpia habilitat per tenir èxit en una situació concreta". (p.193)

Són molts els estudis en diferents contextos, que valoren aquesta variable com a predictora de bones actituds de cara a la inclusió (Weisel i Dror, 2006; Sari, Celiköz i Secer, 2009; Hernández Vázquez, Casamort, Bofill, Niort i Blázquez, 2011; Sharma, Loreman i Forlín, 2011; Mangope, Mannathoko i Bawa, 2013; Savolainen, Engelbrecht, Nel i Malinen, 2012; Hofman i Kilimo, 2014 i Urton, Wilbert i Hennemam, 2014)

L'autoeficàcia, segons Sharma, Foreman i Forlín (2011), mostra 3 categories que la fonamenten:

- Autoeficàcia en el control de l'ambient. La primera característica contempla la confiança en un mateix per afrontar el comportament dels alumnes i el compliment de les normes.

- Autoeficàcia en l'ús pràctiques inclusives. Es refereix a la percepció que un té de la seva capacitat de valorar l'aprenentatge de l'alumne, l'habilitat de proporcionar reptes acadèmics, la confiança en el disseny d'adaptacions i utilització de diferents estratègies.

- Autoeficàcia en la col·laboració. Aquesta darrera característica implica la percepció en la capacitat d'implicar les famílies i de col·laborar eficientment amb els altres professionals.

Per altra banda, el concepte d'autocompassió significa "estar obert i moguts per la pròpia actitud de sofriment, experimentant sentiments d'amor i compassió cap a un mateix, tenint un enteniment, actituds sense prejudicis cap a les insuficiències i fracassos d'un mateix i reconeixent que la pròpia experiència és part de l'experiència humana". (Neff, 2003:224)

Neff (2003), va conceptualitzar l'autocompassió en tres dimensions;

- 1) Autobondat. Significa comprendre's a un mateix quan hi ha dificultats. Mostrant-se afecte, cura i tolerància de les pròpies debilitats.

- 2) Humanitat comú. Vol dir reconèixer-se a un mateix com una persona davant les dificultats, comprenent que els problemes que pot tenir un són comuns a la resta de persones.

- 3) Atenció plena o mindfulness. És el concepte més conegut de l'autocompassió i veure amb el propis sentiments des d'una percepció ample, mantenint un equilibri emocional. Significa ser capaç d'"observar i acceptar els pensaments, les sensacions i les emocions que experimenta. A través de l'observació es desidentifica, genera perspectiva i els transcendeix. D'alguna manera, s'allibera del contingut dels mateixos. El practicant no intenta eliminar, suprimir, reduir o alterar de cap manera els seus pensaments, emocions i

sensacions corporals ja que els intents de control en ocasions generen més problemes i patiment". (Mañas, Franco, Gil i Gil, 2014:5)

### 3.2.- Pràctiques inclusives

La segona part de la nostra fonamentació es basa en el significat de les pràctiques inclusives. La Unesco (2005; 13) defineix la inclusió com: "Un procés d'abordatge i resposta a la diversitat de les necessitats de tots els alumnes a través de la creixent participació en l'aprenentatge, les cultures i les comunitats, i de la reducció de l'exclusió dins i des de l'educació. Implica canvis i modificacions en els enfocaments, les estructures, les estratègies, amb una visió que inclou a tots els nens de la franja etària adequada i la convicció que és responsabilitat del sistema regular educar tots els nens".

Diferents autors han defensat que les pràctiques inclusives exigeixen determinades mesures que s'especifiquen a continuació:

<b>Mesures considerades inclusives</b>	<b>Autors que consideren fonamental la mesura per dur a terme pràctiques inclusives.</b>
A.-Respecte a la diversitat present a l'aula	UNESCO (1994) Stainback i Stainback (2001) Fernandez Batanero (2006) Arnaiz (2006) Puigdellívol i Krastina (2010) Booth i Aiscow (2011)
B.-Normes de l'aula	Parrilla, Gallego i Murillo (1996) Stainback i Stainback (2001) Fernández Batanero (2006) González (2008)
C.-Currículum inclusiu	Stainback i Stainback (2001) Fernández Batanero (2006) Arnaiz (2006) Booth i Aiscow (2011) Muntaner, Rosselló i De la Iglesia (2016)
D.-Suport inclusiu	Arnaiz (2006) Stainback i Stainback (2001) Puigdellívol i Krastina (2010) Booth i Ainscow (2011)
E.-Agrupaments inclusius	Marchesi i Martín (1998) Puigdellívol i Krastina (2010) Booth i Ainscow (2011) Muntaner, Rosselló i De la Iglesia (2016)

F.-Participació de tots els membres de la comunitat	Fernández Batanero (2006) Arnaiz (2006) Puigdellívol i Krastina (2010) Booth i Aiscow (2011)
G.- Clima de l'aula	Arnaiz (2005) Moliner-García (2008) Hansen i Morrow (2012) Gödkere (2012)

Taula 1. Mesures considerades inclusives

## METODOLOGIA

L'objectiu principal de la nostra recerca és comprovar, a través d'una recollida de dades i un posterior anàlisi estadístic, la relació existent entre les variables actitudinals d'autoeficàcia i d'autocompassió dels mestres i la inclusivitat de les pràctiques que apliquen a l'aula.

Complementàriament es vol comprovar la influència, sobre les pràctiques inclusives, d'altres variables personals classificades com estables com l'edat, el gènere i els anys d'experiència. I també la relació d'algunes variables contextuais de l'aula com el nivell educatiu, el número d'alumnes total de la classe, la quantitat d'alumnes amb n.e.s.e a l'aula i la quantitat d'hores de suport d'un altre mestre dins l'aula.

El més adient és dur a terme una recerca descriptiva, no experimental i quantitativa per comprovar, sense cap tipus d'intervenció per part de l'investigador, si existeix algun tipus de relació entre les variables estudiades a la nostra mostra. El que pretenem és investigar si en el nostre context proper es compleix algun tipus de relació entre les variables d'autoeficàcia, d'autocompassió i algunes característiques personals i contextuais dels mestres i l'aplicació de mesures inclusives. En una investigació no experimental no es pretén construir una situació, sinó que s'analitzen relacions en situacions ja existents sense cap tipus de manipulació de variables. (Hernández, Fernández i Baptista, 1998)

Per recollir les dades, hem utilitzat un qüestionari en el qual hem sol·licitat les dades referents a les variables personals i contextual; edat, gènere, número d'alumnes, hores de suport rebudes i anys d'experiències. A més, hem inclòs les preguntes de tres escales o guies validades per extreure les puntuacions numèriques del nivell d'autoeficàcia, d'autocompassió i d'inclusivitat de les pràctiques. Les escales utilitzades són la SCS, de Neff (2003) per l'autocompassió, el TEIP, de Sharma Loreman i Forlín (2012) per l'autoeficàcia i la GEPIA, de García, Romero i Escalante (2011) per les pràctiques inclusives.

La Self-compassion Scale (SCS) creada per Neff (2003), conté 26 ítems tipus likert amb respostes que es mouen entre l'1 (mai) fins el 5 (sempre). La

original es va crear en anglès i va obtenir un alfa de Cronbach de .92. Va ser validada en castellà per Garcia-Campayo, Navarro-Gil, Andrés, Montero-Marin, López-Artal i Demarzo (2014) obtenint un alfa de cronbach de .87. Amb aquest instrument obtenim una puntuació d'autoeficàcia d'entre 1 i 5.

L'escala de Pràctiques educatives inclusives dels mestres (TEIP), elaborada per Sharma, Loreman i Forlín (2012) presenta 18 ítems tipus likert que puntuen entre 1 (en total desacord) i 6 (totalment d'acord). La consistència interna a través de l'alfa de Cronbach va puntuar amb un .89. I els seus subapartats obtingueren resultats en l'alfa de Cronbach entre .85 i .83. Lopes (2014) es va responsabilitar de la traducció de l'anglès al portuguès, i nosaltres l'hem traduït al català. Amb aquest instrument obtenim una puntuació d'autocompassió d'entre 18 i 108.

La Guia per l'avaluació de pràctiques inclusives (GEPIA), creada per García Romero i Escalante (2011), en el seu model d'autoavaluació, presenta un total de 58 preguntes tipus likert amb puntuacions entre l'1 (mai) i el 4 (sempre). L'alfa de Cronbach de la validació de la Guia obtingué un resultat de .88. Amb aquest instrument obtenim una puntuació d'inclusivitat de les pràctiques d'entre 58 i 232.

El qüestionari complet s'ha enviat a totes les escoles públiques de Mallorca a través dels correus electrònics dels equips directius facilitats per la Conselleria d'Educació. S'ha enviat a través d'un enllaç de "google forms" perquè el puguin reenviar als tutors d'EP de les seves escoles. En total, hem rebut 136 respostes que han de ser analitzades estadísticament.

## **ESTAT ACTUAL DEL TREBALL**

L'estat actual de l'investigació és l'anàlisi de les dades recopilades. Un cop rebuda tota la informació dels 136 mestres tutors de primària de les escoles públiques de Mallorca que han contestat, hem d'aplicar un anàlisi estadístic per comprobar la relació existent entre les variables presents a les nostres hipòtesis.

S'han d'aplicar proves de normalitat i homogeneïtat de la mostra amb l'SPSS v.15 i les conseqüents proves paramètriques o no paramètriques. Després, es redactaran els resultats, la discussió i les conclusions.



## REFERÈNCIES

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132–140. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Alquraini, T. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170–182. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>
- Arnaiz, P. (2006). Educar en una escuela común y diversa en el siglo XXI. Dins Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía. L'escola que inclou (pp.83-100). Torrent: Ajuntament.
- Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación*. Madrid: FUHEM.
- Fernández Batanero, J. M. (2006). La educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1).
- García-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andrés, E., Montero-Marin, J., López-Artal, L., i Demarzo, M. M. P. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 12(1), 4. <http://doi.org/10.1186/1477-7525-12-4>
- García, I., Romero, S., & Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA. Dins *XI Congreso nacional de investigación educativa*, 1-11.
- Gökdere, M. (2012). A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teachers candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2800–2807. Recuperat de <http://eds.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8fea881c-d535-4b35-b5a7-2d0a3b445970@sessionmgr4005ivid=6ihid=4202>
- Hansen, B., & Morrow, L. E. (2012). Invitational Inclusive Education: First Steps on a Journey to Develop Perspectives and Practices. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 18, 37–45.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 1). México: Mcgraw-hill.
- Hernández Vázquez, F. J., Casamort, J., Bofill, A., Niort, J., & Blázquez, D. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apunts. Educación Física Y Deportes*, 103(1), 24–30.
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. (2014). Teachers ' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177–198. <http://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>
- Mangope, B., Mannathoko, M., & Bawa, A. (2013). Pre-Service physical education teachers and inclusive education: attitudes, concerns and perceived skill needs. *International Journal of Special Education*, 28(3), 82–92.
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M.D., & Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. Dins R. Soriano y P.Cruz (Coords.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-229). Sevilla: Aconcagua Libros.
- Marchesi, A., & Martin, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moliner-García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2).
- Monge, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113–126. <http://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Education Siglo XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 34(1), 31–50.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250. <http://doi.org/10.1080/15298860390209035>

- Parrilla, A., Gallego, C., Murillo, P., & Wagner, C. (1996). El análisis del aula: una propuesta ecológica. Dins Parrilla, A. (Coord.) *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. (pp. 169-217), Bilbao: Mensajero.
- Puigdemívol, I., & Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 38, 95–113.
- Sari, H., Çeliköz, N., & Seçer, S. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29–44.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., & Nel, M. (2012). European Journal of Special Needs Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, (October), 37–41.
- 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. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Stainback, S. B. E., & Stainback, W. C. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- UNESCO (2005). *Pautas para la inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168.
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.