

**L'ATENCIÓ A L'ALUMNAT AMB
NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS A
L'ÀREA DE LA LLENGUA ANGLESA ALS
INSTITUTS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DE
LES ILLES BALEARS**

(Memòria d'investigació)

AUTOR: Amalio Arnandis Puig

DIRECTORS: Maria Juan Garau i

Sebastià Verger Gelabert

Departament de Filologia Espanyola, Moderna i

Llatina

Universitat de les Illes Balears

18 DE JULIOL DE 2007

ÍNDIX

	PÀGINA
1. INTRODUCCIÓ	4
2. L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ	7
2.1. Marc legal	8
2.2. De les Necessitats Educatives Especials	11
2.3. De la llengua anglesa	18
3. ELABORACIÓ D'UN QÜESTIONARI SOBRE L'ATENCIÓ A LES NEE ALS IES DE LES ILLES BALEARS	23
3.1. Introducció	23
3.2. Elaboració	26
3.3. El qüestionari	31
3.3.1. El concepte de NEE	32
3.3.1.1. Dades sobre el concepte de NEE	33
3.3.2. Sobre l'administració educativa	51
3.3.2.1. Dades sobre l'administració educativa	52
3.3.3. Sobre el professorat	57
3.3.3.1. Dades sobre el professorat	60
3.3.4. Sobre l'alumnat amb NEE	74
3.3.4.1. Dades sobre l'alumnat amb NEE	75
3.3.5. Sobre les famílies	83
3.3.5.1. Dades sobre les famílies	86
3.3.6. Aspectes metodològics	92
3.3.6.1. Dades sobre aspectes metodològics	98
4. CONCLUSIONS	111
5. LÍNIES DE RECERCA FUTURES	117
6. REFERÈNCIES	119
7. ANNEXOS	127
7.1. Annex 1: Qüestionari	127
7.2. Annex 2: Carta de presentació	140

1. INTRODUCCIÓ

El preàmbul de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de maig, de *Educación* (LOE) publicada al *Boletín Oficial del Estado* 106 de dijous 4 de maig de 2006 en la seva pàgina 17163 en referir-se a l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques diu: *"El sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando"*. Aquesta llei té com referent la *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo* (LOGSE) 1/1990 de 3 d'octubre (*Boletín Oficial del Estado* de 4 d'octubre de 1.990), amb l'entrada en vigor de la qual l'alumnat amb necessitats educatives especials (en endavant NEE) accedeix a unes aules i un currículum comuns als quals fins aquell moment no hi tenia accés. Aquest alumnat formava part d'un sistema educatiu paral·lel i centrat bàsicament en Centres Específics (*Ley General de Educación* de 1970).

Ha passat més d'una dècada des de la implantació d'aquest "nou" sistema educatiu i, tot i noves lleis o projectes o reformes de lleis, la inclusió d'aquest alumnat dins un mateix sistema educatiu és un fet. Els centres educatius en general i tota la comunitat educativa en particular s'han hagut d'adaptar, actualitzar i formar per tal de desenvolupar els objectius marcats per la legislació. Aquest fet evidencia *"la existencia de una diversidad, que cubre un amplísimo abanico de posibilidades a los que la escuela – como institución – debe dar respuesta"* (Muntaner, 2004: 115). Des de la LOGSE, es parla d'una educació global i integral que proporciona els coneixements necessaris per una formació i desenvolupament d'habilitats, actituds, capacitats i valors entre els quals emfatitza l'atenció a la diversitat (Illán Romeu i García Martínez, 1997).

Són, en definitiva, canvis que afecten *“tanto a la comprensión de los alumnos y sus dificultades, como a los procesos de evaluación e intervención educativas”* (Verdugo Alonso, 1994: 146). És, doncs, un reconeixement a la diversitat de la societat que Muñoz i Maruny (1993: 11-14) esquematitzen considerant el fet com *“educar en la diversidad”* en termes de riquesa social i cultural pel que fa a l'interès en atendre la diversitat de pensaments, interessos i capacitats, considerant l'educació com *un “instrumento de promoción y desarrollo personal y social”*. En definitiva, i en paraules de Pérez Castelló (1998: 96), els centres educatius estan obligats a donar resposta a aquesta diversitat, ja que d'ella depèn el procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'àrea de la llengua anglesa, com a integrant del currículum, també ha sofert modificacions al seu disseny curricular. A aquesta àrea se li ha donat un caire més comunicatiu fruit de les noves tendències en didàctica de les llengües estrangeres. És a dir, per una banda el professorat de llengua anglesa ha hagut de modernitzar la seva formació en didàctica de la llengua i, per una altra banda, ha trobat dins la mateixa aula una diversitat d'alumnat amb la qual ha de treballar. En paraules de Vez (2000: 234), *“... el problema que ahora concentra nuestra atención reside en la manera de combinar y compaginar con efectividad, desde una perspectiva didáctica, la dimensión comunicativa y la dimensión sociológica en la enseñanza de lenguas extranjeras”*.

L'objectiu d'aquesta investigació no és altre que analitzar aquest procés: com atén les necessitats educatives especials/específiques el professorat de llengua anglesa i com s'ha vist afectat quinze anys després de la modificació del sistema educatiu. L'estudi es centra en el context socioeducatiu de les Illes

Balears. És un estudi descriptiu del procés; no hi ha cap pretensió d'anàlisi concloent ni valoració de les respostes del professorat.

A tal efecte s'ha elaborat un qüestionari, validat per especialistes tant de les ciències de l'educació com de la llengua anglesa, que ha estat enviat a tots els centres d'educació secundària públics de les Illes Balears per correu postal i del qual se n'ha fet el buidatge fent servir el sistema Microsoft Excel 2000. En aquest estudi es mostren les conclusions d'aquest instrument d'investigació.

2. L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

En aquest apartat s'esbrinarà el referent en el qual s'emmarca l'estudi tant en l'àmbit legal com científic. En primer lloc, es presentarà tot el relatiu a la normativa vigent en l'actualitat. Aquest aspecte és necessari per englobar tant l'estudi, com la intervenció dels professionals dels diferents camps d'actuació dins la investigació. Els diversos canvis viscuts en la legislació al llarg del període d'investigació obliguen a l'anàlisi comparatiu de les diferents normatives en matèria d'educació sorgides des de l'aplicació de la LOGSE. Des d'una perspectiva sincrònica, es presta especial atenció als àmbits d'estudi d'aquest projecte d'investigació, les NEE i la llengua anglesa.

En segon lloc, s'analitzarà el concepte de NEE vist pels especialistes en ciències de l'educació. En cap cas és objecte d'aquest estudi valorar i/o qualificar la terminologia emprada pel cos docent, sigui aquesta coincident o no amb la terminologia específica recomanada pels especialistes.

Finalment, el tercer camp d'intervenció de l'estudi és la didàctica de la llengua anglesa. En aquest punt es vincula l'àrea didàctica amb l'atenció a les NEE i amb la normativa. No es pretén l'anàlisi de noves i/o diferents metodologies que els professionals de la llengua anglesa puguin dur a terme. L'estudi només es centra en analitzar l'atenció a les NEE des de la perspectiva del professorat d'aquesta àrea que es fa avui en dia.

2.1. MARC LEGAL

Com ja s'ha mencionat, la *Ley General de Educación* de 1970 estableix l'educació especial com un sistema educatiu paral·lel a l'ordinari. No és fins la Constitució Espanyola del 1978 quan es comença a avançar en el territori de l'atenció a l'educació especial en estipular per a tots i totes els drets a la igualtat i al ple desenvolupament de la personalitat humana (Articles 14 i 27).

Arran d'aquí es comencen a desenvolupar tot un seguit de lleis i normatives per tal d'aconseguir una efectiva integració social. Així el *Real Decreto 334/1985*, de 6 de març, d'*Ordenación de la Educación Especial* recull la primera guia d'integració educativa amb un canvi d'actitud envers la integració de tots els membres de la comunitat escolar, iniciant projectes educatius que integren alumnes amb minusvalia entre d'altres. Aquest mateix any, desenvolupant la Constitució, apareix la LODE (*Ley Orgánica 8/1985*, de 3 de juliol, *Reguladora del Derecho a la Educación*) la qual reconeix el dret a l'educació a tots els espanyols i espanyoles.

És, però, la LOGSE la normativa que unifica el sistema educatiu. Des del 1990, posteriors Reials Decrets, Ordres Ministerials, etc., a més de les aplicacions de les diverses conselleries, en el nostre cas la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern Balear, han anat desenvolupant-la. La reforma ha rebut crítiques des de diversos sectors, alguns d'ells sota una visió més política que no pas educativa. Per exemple, Santana Vega (2003: 139) critica la LOGSE en tres punts vitals: L'alumnat considera els centres "poco conectados con su núcleo de necesidades e intereses", la feina amb la família

no té en compte la diversitat familiar i, a més, la formació del professorat-tutor manca de qualitat i de realitat.

Amb una implantació no completa, a les acaballes de l'any 2002 es publica al *Boletín Oficial del Estado*, la LOCE (*Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*). Fruit del desencant provocat pels resultats no del tot positius del sistema educatiu, des del govern central es redacta una nova llei educativa que enceta una nova visió centrada en el reconeixement de l'esforç. Pel que respecta a l'atenció a les NEE, aquesta nova normativa dedica el capítol 7, títol 1 a les necessitats educatives específiques, distingint entre alumnat estranger, alumnat sobredotat i alumnat amb NEE, per als qui l'administració educativa garantirà "*una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que en estos alumnos concurren*" (LOCE, 2002).

Convé recalcar que només són objecte d'anàlisi en aquest estudi les diferències relatives a l'atenció a les NEE en llengua anglesa que es poden concloure de les diverses normatives anteriorment citades. És per això, que es considera important destacar el canvi terminològic pel que fa a la denominació de les necessitats ara "*específicas*" front a "*especiales*" de la LOGSE. La LOE (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de maig, de Educación*) dedica el títol II (*Equidad en la Educación*), capítol I a l'alumnat amb necessitats educatives específiques, i dins d'aquest la secció primera a l'atenció a les necessitats educatives especials, adreçada a l'alumnat que "*requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o que padezcan trastornos graves de conducta.*" Aquest canvi terminològic suposa una ampliació del que

s'entén com necessitats educatives, englobant ara un major nombre de circumstàncies susceptibles de rebre una atenció educativa especial.

Pel que fa a la repercusió que aquestos canvis tenen a l'àrea de la llengua anglesa, l'esborrany¹ del currículum de l'àrea de la llengua anglesa que aplica la LOE ve a "retocar" el de la LOCE abans de la seva posada en marxa. La LOE (*Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de maig, de *Educación*) tampoc aporta cap canvi significatiu pel que respecta a l'atenció a les NEE dins l'àrea de la llengua anglesa.

El recentment publicat article del professor Ignasi Puigdellívol (2006: 60) on es compara l'atenció a la diversitat a la LOGSE, la LOCE i la LOE, ho resumeix de la següent manera:

La LOGSE no feia cap esment a la diversitat entre l'alumnat, encara que sí introduïa el concepte d'integració, sobretot referit a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Aquest darrer concepte sortia sis cops a la LOGSE, tretze a la LOCE i surt vuit cops a l'actual LOE [...]. En canvi, la LOCE feia un pas enrere, ja que, amb el concepte, muntava un poti-poti difícilment justificable. I per si no n'hi hagués prou amb aquesta confusió, introduïa l'expressió 'necesidades educativas específicas'.

L'autor al mateix article analitza, a més, com s'entén l'atenció a la diversitat en el nou marc legal, la LOE. Puigdellívol, identifica tres orientacions bàsiques, per una banda, "la diversitat com un principi bàsic de l'educació". Per altra, la vinculació "del caràcter inclusiu del sistema amb l'equitat i la cohesió social" i, finalment, "el caràcter comú de l'ensenyament en les seves diferents etapes". Conclou fent una referència a la vaguetat i ambigüitat amb la qual la llei tracta les necessitats educatives especials, exemplificant l'article 74.1 de la LOE segons el qual aquestes mesures es podran flexibilitzar.

¹ Actualment en tràmit d'aprovació.

Cal aclarir que, pel que fa a les referències legals, aquest estudi es centra en la LOGSE, per ser la normativa en vigor en el moment de l'elaboració, resposta i buidatge del qüestionari, però sobretot, per ser la llei que unifica els sistemes educatius i que permet l'accés als centres ordinaris de secundària a alumnat amb unes necessitats educatives que fins ara era apartat de la resta d'alumnes. Amb tot voldríem remarcar que, a efectes de l'atenció a les NEE i de la didàctica de la llengua anglesa, els dos referents legals posteriors a la LOGSE no aporten canvis significatius. Que la LOCE no revoqui la normativa anterior, la LOGSE, ha creat un buit legal, en aturada tècnica, que dificulta als professionals de l'educació saber el referent legal en què es mouen.

2.2. DE LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

Socialment hi ha hagut una evolució respecte a l'atenció als alumnes amb NEE que ha tingut el seu reflex fins i tot en qüestions terminològiques. Conforme s'han anat acceptant les persones amb necessitats educatives especials el llenguatge s'ha anat adaptant a aquesta nova realitat. L'atenció que s'oferia a aquestes persones ha rebut diverses denominacions entre les quals Solá i López (1998) i Sánchez Manzano (2001) destaquen: Pedagogia Terapèutica, Ensenyança Especial o Pedagogia Curativa. Totes elles venen a referir-se a aquell alumnat que surt de la norma i que ha de ser atès a institucions alienes a les ordinàries (Ortiz, 1995), és el que es coneix com Educació Especial i que designava un tipus d'educació paral·lela a l'ordinària per a aquell alumnat amb "*déficit*" segregant-lo a un centre específic (Bautista, 1991: 16).

Durant els anys 60 i 70 es va anar introduint el Principi de Normalització del qual se'n derivaran les NEE. El danès Wolfensberg (1972) fa referència a l'ús dels mitjans més normatius perquè l'accès al medi sigui el més proper possible, considerant les característiques personals de l'individu, és a dir, normativitzar la integració de l'alumnat referit als centres educatius ordinaris amb la major normalitat possible. En definitiva, es tracta de reconèixer que les persones discapacitades tenen els mateixos drets que la resta i, per tant, des de la societat s'ha de fer l'esforç per garantir unes condicions de vida el més paregudes possibles a les que tenen la resta de persones (García García, 1990). De l'anterior principi sorgeix el d'Integració que fa referència a l'acceptació social de la diversitat i a l'heterogeneïtat com un fet positiu i enriquidor (Illán i Lozano, 2001), a més de la integració escolar que suposaria la unificació de l'educació especial i l'ordinària (Solá i López, 1998) que la LOGSE va fer efectiva.

Paral·lelament, sorgeix el concepte d'individualització que fa referència a l'atenció educativa que es farà envers l'alumnat adaptant-se el procés educatiu a *“las características y singularidades de cada uno de ellos”* (Verger, 2002: 40) El vocabulari referit a aquest alumnat també ha sofert una evolució fins arribar a un consens. Actualment es parla d'alumnat (persones) amb NEE en lloc de *“niños deficientes, discapacitados, inadaptados”*, centrant-se en les capacitats d'aquest alumnat (González González, 1995: 17).

Per alumnat amb NEE s'entén en paraules de Coll i Marchesi (1999): *“... que presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.”* Aquesta definició pot resultar

excessivament general i massa poc concreta, però sí cal destacar la referència a problemes d'aprenentatge, atenció i recursos. És aquest darrer punt en el qual la següent definició es centra:

Conjunto de medios (materiales, arquitectónicos, metodológicos, curriculares y profesionales) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela ordinaria. (Puigdemívol, 1999: 62).

Cal destacar d'aquesta definició el fet que l'atenció pot ser temporal o permanent. La definició legislativa és més general abarçant un espectre major d'alumnat a qui va adreçada l'esmentada atenció:

Alumno/a con necesidades educativas especiales es aquel que requiere durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud y otros semejantes. (Art. 1, Decreto 217/2000, B.O.E. 27 de diciembre de 2000).

A més, cal matisar que “en realidad, todos los niños tienen necesidades educativas pero no todos tienen las mismas necesidades ni requieren el mismo tipo de ayudas pedagógicas” (González González, 1995: 17).

Al llarg de l'estudi es fan referències creuades entre les NEE i les DA (dificultats d'aprenentatge). Convé matisar les diferències entre ambdós conceptes i establir-ne els paral·lel·lismes. La definició de DA que sembla més acceptada actualment és la del *Comité Nacional Conjunto para las Dificultades de Aprendizaje* (NJCLD, 1988) format per diversos autors, com Gómez Ruiz (1995) i González-Pienda (1998) i admesa per *La Declaración de Salamanca*

(Echeita, 2004). Aquesta declaració es basa en diversos eixos com ara la referència a un grup heterogeni de trastorns intrínsecs a l'individu que es poden donar de manera concurrent en qualsevol moment del cicle vital de les persones i que estan relacionats amb la recepció, la parla, la lectura, l'escriptura, el raonament o les habilitats matemàtiques. A més, la percepció i interacció social no constitueixen un problema d'aprenentatge en sí mateix. Amb posterioritat, diversos autors, com ara Castanedo (1997) o Sánchez i Torres (1998), sí que han inclòs dins aquesta definició aspectes de caire social que no hi eren presents, com ara el retard en el desenvolupament de les habilitats socials.

Convé aclarir que el que provoca aquestes necessitats no forma part de l'estudi, ja que no es tracta aquí d'analitzar les seves causes sinó com es treballa amb l'alumnat que les presenta. És més, de l'alumnat amb NEE, el que ens interessa en aquest estudi són aquelles alteracions que afecten l'adquisició i ús del llenguatge durant tota l'etapa o cicle educatiu, i que requereixen una atenció més focalitzada per part dels professionals, individualitzada mitjançant els recursos que el marc legal posa a disposició del professorat. Aquest referent legal és el Disseny Curricular Base establert pel *Ministerio de Educación* (MEC) segons el qual “... un alumno tiene necesidades educativas especiales si, por cualquier causa, tiene dificultades de aprendizaje, mayores que el resto de alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que les corresponde.” (MEC, 1992: 68). Aquest tractament de les Dificultats d'Aprenentatge les engloba dins les NEE i ens permet usar el terme indistintament pel que fa a la investigació aquí desenvolupada, ja que clarament les DA no són més que una de les NEE que l'alumnat pot presentar.

Les característiques de l'alumnat amb NEE són molt diverses, des de qüestions neurològiques a aspectes psico-afectius més o menys transitoris, característiques desglossades pels especialistes dels Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (EOEPs), els quals des del Departament d'Orientació (DO) informen de les capacitats i habilitats de l'alumnat d'entre altres aspectes que el professorat fa servir com referent per desenvolupar les Adaptacions necessàries per facilitar l'accés al currículum (*Real Decreto 696/1995, de 28 d'abril, d'Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, Art. 8*).

És necessari, arribat aquest punt, comentar que els informes psicopedagògics donen informació sobre les dificultats d'aprenentatge generals provocades per qüestions implícites a l'individu, no per les característiques curriculars de l'àrea de la llengua anglesa com plantegen McCardle, Mele-McCarthy i Leos (2005). És a dir, el que no se sap és si les dificultats d'aprenentatge són o poden ser provocades per l'estructura interna de la llengua estudiada, en aquest cas l'anglesa, o bé si, són provocades per factors aliens a l'àrea o una combinació de totes dues. Carnine (1994) distingeix entre dificultats d'aprenentatge i dificultats curriculars (*Curriculum Disabilities*) estipulant que si ens centrem en aquestes darreres s'han de desenvolupar i dissenyar instruments educatius per atendre la diversitat d'aprenentatges on s'inclou també l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge. En la mateix línia està l'obra de Cerezal (2005) qui especifica la dificultat intrínseca en algunes de les diverses destreses a desenvolupar a l'àrea de la llengua anglesa. No és objecte d'estudi d'aquesta investigació analitzar on radica la dificultat, si en la tasca, en l'àrea o en la destresa.

Tornant als EOEPs, convindria esmentar que, als centres de secundària, és el DO qui recull, guarda i custodia els informes i tota la informació relativa a l'alumnat, però a més l'apartat V de l'*Orden Ministerial* (OM del 27 d'abril de 1992) cita 8 tasques a desenvolupar per part d'aquest departament entre les quals cal destacar la col·laboració amb els altres departaments didàctics per dissenyar i aplicar programes adaptats a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge. Aquesta col·laboració va resultar novedosa *"... y sobre todo impactante para aquellos centros que no hubieran caído en la cuenta de 'adaptar para educar' en lugar de 'que el alumno/a se adapte para enseñarle"* (Gómez Ruiz, 1995: 248). La importància d'aquesta cita radica en què l'objectiu d'aquest treball no és sinó analitzar precisament com s'ha fet i es fa aquest procés d'adaptació.

Al punt anterior, s'ha fet referència als canvis legislatius viscuts a l'àmbit educatiu els darrers anys. S'ha comentat que ni la LOCE ni la LOE suposen cap canvi significatiu pel que fa a la definició de les NEE. Sí es fan especificacions respecte a la denominació, ara *"específicas"*, però que no suposen cap canvi pel que fa a l'atenció a l'acció directa amb l'alumnat, simplement amplien l'espectre d'actuació. Com també s'ha mencionat anteriorment, l'estudi es centra en la LOGSE com base legal que sí estipula la manera d'atendre les NEE. Les lleis posteriors a la LOGSE amplien o delimiten més l'abast de l'atenció a les necessitats educatives, així la LOCE inclou l'alumnat immigrant i la sobredotació. La LOE, d'altra banda, com ja s'ha vist no incorpora noves idees pel que fa a la intervenció amb aquest alumnat.

L'estudi tampoc distingeix entre NEE i dificultats d'aprenentatge (DA). La raó no és altra que el fet que la distinció terminològica no afecta a l'activitat

docent, a més fins i tot a la legislació MEC (1992) en xerrar de les NEE es diu que “.. *un alumno tiene necesidades educativas especiales si, por cualquier causa, tiene dificultades de aprendizaje mayores que el resto de alumnos*”, és a dir, es produeix una generalització del terme. Tot i això, és convenient aclarir i actualitzar el concepte de DA. A tal efecte citarem el treball de Ricoy i Feliz (2002: 12):

La conceptualización actual sobre dificultades de aprendizaje asume que éstas se deben a causas neurofisiológicas (lesiones o disfunciones cerebrales mínimas) que provocan daños cerebrales reflejados en alguna área determinada. A estas disfunciones en función de donde estén centradas se las denomina dislexias (lectura), disfasias (lenguaje), disgrafías (escritura), discalculias (matemáticas), etc. Nomenclaturas que en la actualidad se vienen sustituyendo genéricamente por la de dificultades de aprendizaje.

El treball anteriorment citat també exemplifica la diferència entre NEE i DA:

Una dificultad de aprendizaje no es una Necesidad Educativa Especial pero el sujeto con Necesidades Educativas Especiales tiene dificultades especiales para el aprendizaje que realizan sus coetáneos/as, de algún modo la previsión realizada para su grupo de edad no está en su zona de desarrollo próximo (Vygostsky) o en su potencial de aprendizaje (Feuerstein), bien por defecto, bien por exceso. (González-Pérez, 2002: 14)

La investigació emprà l'expressió NEE basant-se amb l'informe Warnock (1978), la validesa del qual encara continua vigent, per referir-se a aquell alumnat que necessita d'algun tipus d'ajuda tant de forma puntual com al llarg de la seva vida acadèmica per seguir el seu desenvolupament educatiu. El concepte de NEE apareix, doncs, per primera vegada dins el context legislatiu en la LOGSE com alternativa lingüística a una terminologia anterior i com un intent de “*destacar la importancia de la intervención educativa*” (González-Pérez, 2002 (I): 62-63).

Finalment, convé recordar que l'atenció a les NEE i les DA forma part del Programa d'Atenció a la Diversitat dels centres, el desenvolupament del qual no corre a càrrec només del DO, sinó de tota la comunitat educativa, al servei de la qual està l'esmentat departament tal i com estipulen les *Cajas Rojas*, *Libro Azul. Orientación y Tutoría* (MEC, 1992) i que autors com Gómez Ruíz (1995: 250) n'han especificat les funcions principals del DO i han cnetrat la seva funció en l'avaluació psicopedagògica prèvia a l'adaptació curricular donant suport, al centre i al professorat, per tal de desenvolupar la programació adaptada.

2.3. DE LA LLENGUA ANGLESA

Després de dècades d'un ensenyament de la llengua anglesa amb una concepció clàssica, és a dir, fonamentat en l'aprenentatge d'estructures gramaticals, des dels anys 70 es ve treballant i polint el que es coneix com l'enfocament comunicatiu, centrat en l'aprenentatge del llenguatge en ús, d'estructures lingüístiques reals (Brumfit, 1994). L'adequació d'aquesta metodologia al sistema educatiu ha estat i continua sent objecte d'estudi com ho mostra la recent tesi doctoral del professor Antonio Checa (2005: 31) sobre l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament de l'anglès a la secundària que nasquè per donar resposta a una sèrie de necessitats socials, polítiques i econòmiques que pretenien facilitar els instruments per desenvolupar estratègies comunicatives "*de interacción social*" en una llengua estrangera.

Resumint el professor Checa (2005: 33), direm que el canvi primordial és en l'actitud dels participants en el procés d'ensenyament/aprenentatge. Per una

banda el professorat ha d'afavorir la implicació de l'alumnat en activitats que requereixin un intercanvi comunicatiu i, per altra banda, l'alumnat ha de mostrar una actitud positiva envers un aprenentatge *"interdependiente y cooperativ[o]"* per afavorir i mantenir la comunicació. Cerezal (2005: 20) ho resumeix dient que *"se trata de desarrollar la propiedad de expresarse en contextos de comunicación, más que desarrollar la corrección gramatical de lo que se expresa."*

No podem acabar de destacar la importància que ha tingut l'adopció de l'enfocament comunicatiu a l'ensenyament de les llengües estrangeres sense mencionar que han començat a sortir estudis sobre aquesta implantació amb conclusions no gaire positives com les conclusions de la tesi del professor Checa (2005: 105) segons la qual *"parece claro que la aplicación real de un enfoque comunicativo en el aula de idiomas en Secundaria es escasa y que esto tiene que ver mucho con el hecho de que estamos ante una metodología que requiere cambios importantes, sobre todo de actitud, en la manera de concebir el proceso de enseñanza/aprendizaje."*

Aquesta nova metodologia de l'àrea es formalitza a l'àmbit legislatiu estatal de la següent forma:

La finalitat d'aquesta assignatura no ha de ser ensenyar una llengua estrangera, sinó ensenyar a comunicar-s'hi, la qual cosa ens duu necessàriament a haver d'adoptar un enfocament de caire comunicatiu que faciliti als alumnes l'adquisició de competència comunicativa en la llengua estrangera. ... La competència comunicativa s'ha d'entendre com la capacitat de produir un discurs en el marc d'una interacció en la qual els participants negocien significats. En aquest sentit, l'adquisició de competència comunicativa en la llengua estrangera es manifesta quan es posa en pràctica, quan l'actuació de l'alumne esdevé l'eix principal del disseny curricular de l'assignatura d'anglès. Aquest disseny hauria de recollir les necessitats de comunicació i expressió personal dels alumnes. (Esborrany del currículum d'educació secundària obligatòria 2004: 3 (LOCE))

Aquest seria doncs l'objectiu terminal de l'àrea, i és des de la llei des d'on volem partir. Saber com es treballa per assolir aquest objectiu amb tot l'alumnat, fins i tot, amb aquell que, per les causes que siguin, necessita d'una atenció especial, barrejant així els dos punts anteriors.

Convé mencionar que la LOCE esmentada anteriorment no suposa canvis substancials respecte a la LOGSE pel que fa a la didàctica de l'àrea ni a l'atenció a l'alumnat amb NEE, com mostra el següent quadre comparatiu entre els aspectes metodològics de totes dues lleis:

LOGSE	LOCE
La finalitat d'aquesta àrea curricular no ha de ser ensenyar una llengua estrangera, sinó ensenyar a comunicar-se amb aquesta, la qual cosa ens duu necessàriament a haver d'adoptar un enfocament de caire comunicatiu que faciliti als alumnes l'adquisició de competència comunicativa en la llengua estrangera. (Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el Currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears. Pàgina 78)	L'enfocament que ha d'inspirar les orientacions didàctiques d'aquesta etapa és de caràcter comunicatiu. La meta ha de ser aconseguir que l'alumnat es comuniqui en la llengua estrangera. (Esborrany del currículum ESO, 2004: 26 (LOCE))

La LOE tampoc suposa cap innovació en aquest aspecte apuntant, una vegada més, la importància de l'enfocament comunicatiu:

La finalitat d'aquesta àrea curricular no ha de ser ensenyar una llengua estrangera, sinó ensenyar a comunicar-se amb aquesta, la qual cosa ens duu necessàriament a haver d'adoptar un enfocament de caire comunicatiu que faciliti als alumnes l'adquisició de competència comunicativa en la llengua estrangera. (Esborrany del currículum d'educació secundària obligatòria. Març 2007:3 (LOE))

Des de l'aplicació del sistema educatiu LOGSE, doncs, es posa en marxa una nova metodologia pel que fa a l'alumnat amb NEE i que encara continua vigent: les Adaptacions Curriculars Individuals (ACIs). La finalitat de les quals

és “facilitar a cada alumne la resposta més adient per al seu desenvolupament. Aquestes adaptacions poden ser tant d'accés com dels elements curriculars mateixos.” (Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears). Aquest decret estableix la metodologia a emprar amb aquest alumnat.

Els especialistes de la llengua anglesa, com ara Ur (1996: 302), fan referència a les diferents característiques de l'alumnat, però lluny d'aprofundir en el tema es perden en especificacions terminològiques sense un desenvolupament de l'atenció a les NEE. Es fa, per tant, necessari esbrinar com es duu a terme l'adaptació del currículum a l'àrea de la llengua anglesa. Per assolir aquest objectiu és imprescindible un instrument d'investigació ja que és necessari comprovar la seva adequació i correcció al context educatiu d'adaptació curricular al qual s'aplica per tal de garantir el seu desenvolupament (Cerezal, 2005: 16).

A l'apartat referent a l'estat de la qüestió s'ha fet una reflexió sobre els canvis terminològics del concepte de NEE i, també, sobre els canvis metodològics en l'ensenyament de les llengües estrangeres. Pel que respecta al primer, s'ha pogut comprovar que a més d'un canvi de denominació s'ha donat un canvi en la manera de treballar, en l'atenció envers aquest alumnat. Pel que fa a l'ensenyament de l'anglès, l'aplicació de l'enfocament comunicatiu també ha afectat la manera de treballar del professorat d'aquesta àrea. Des de l'aplicació de la LOGSE, són molts els estudis, per una banda, sobre l'atenció a les NEE i, per l'altra, molts també els relatius a la metodologia comunicativa (alguns dels quals s'han esmentat aquí), però no s'ha trobat cap estudi que interseccioni tots dos, és a dir, no s'ha trobat cap estudi sobre l'atenció a

l'alumnat amb NEE des de la perspectiva d'una àrea concreta. Així doncs, aquest treball és un primer apropament sobre com s'atenen les NEE a l'àrea de la llengua anglesa.

3. ELABORACIÓ D'UN QÜESTIONARI SOBRE L'ATENCIÓ A LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS ALS INSTITUTS D'ENSENYAMENT SECUNDARI DE LES ILLES BALEARS

3.1. INTRODUCCIÓ

L'objectiu del qüestionari no és altre que tenir una visió ampla, suficient i vàlida del món de l'Educació Secundària Obligatoria (ESO) des del punt de vista dels docents. La delimitació d'aquest camp es fa inevitable. Dins el vast espectre de tòpics que inclou el món de l'educació, l'estudi es centra en l'atenció que es fa a l'alumnat amb NEE des de l'àrea de la llengua anglesa.

L'interès per desenvolupar aquesta investigació sorgeix de l'experiència personal i l'observació traduïdes en forma de preguntes de recerca. Són diverses aquestes, abarcant des de qüestions terminològiques fins a d'altres de concepció més pràctica, d'intervenció directa amb l'alumnat amb NEE.

Les que fan referència al concepte que el professorat de secundària emprava en referir-se a les NEE i la idea preconcebuda que té de l'alumnat amb NEE esdevenen del fet que l'atenció a les NEE és un idea relativament nova dins l'espectre de l'ensenyament ja que, possiblement, el professorat anterior a la reforma educativa potser no tingui la formació necessària per atendre la diversitat de l'alumnat comparat amb el professorat de nova incorporació que potser ja ha rebut una formació en una nova filosofia educativa amb les conseqüents innovacions lingüístiques i metodològiques, tot i que l'única constància que se'n té d'aquesta formació és la rebuda al Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP). La nostra experiència ens fa pensar que el professorat usa

una gran diversitat de termes, alguns d'ells fins i tot en podríem considerar 'políticament no correctes'.

A més, resulta interessant esbrinar l'atenció que se'n presta a l'alumnat amb NEE tant a nivell individual com grupal i, fins i tot, a nivell de centre. L'atenció a l'alumnat amb NEE sembla ser vista com una tasca individual, solitària i que a cada centre es desenvolupa d'una manera diferent, sense cap mena de comunicació i/o col·laboració entre departaments o entre membres del mateix departament. Es té la impressió que la tasca és doblement solitària; el professorat tot sol davant l'alumne sense el suport o ajut dels companys i/o companyes, però a més sense la comunicació amb altres companys/es d'altres centres. D'aquí sorgeix també la necessitat de saber quins sentiments provoca entre el professorat el desenvolupament de la seva tasca. És per això important també esbrinar com es treballa als centres de secundària i, concretament, als departaments didàctics de llengües estrangeres.

Encara més, des de l'observació i l'experiència diària es té la impressió que la imatge prèvia que el professorat té de l'actitud envers l'estudi de l'alumnat amb NEE no és positiva, és a dir, el professorat pot tenir una sèrie de prejudicis respecte a l'interès i actitud que aquest alumnat pot mostrar. Seria convenient considerar aquesta qüestió ja que en ella va implícita el currículum ocult, les actituds que el professorat pot mostrar no intencionadament i que l'alumnat rep.

Les famílies són una de les parts fonamentals de la comunitat educativa, però quina informació reben sobre la formació que els seus fills/es desenvolupen?, qui els facilita aquesta informació?. Aquestes són algunes de les preguntes que possiblement ens ajudin a comprendre millor com funciona

l'atenció a les NEE i, al mateix temps, ajudin les famílies a comprendre i desenvolupar el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus/es fills/es.

Finalment, no podem concloure sense fer constar la visió que el professorat té sobre el paper de l'administració educativa, sobretot, per tal de saber si l'administració aconsegueix la seva funció i, a més, saber quines puguin ser les exigències que en sol·liciten per a millorar l'atenció a les NEE.

Per tal d'esbrinar tots aquests aspectes, la recollida de dades que es pretén amb aquesta eina d'investigació intenta cobrir tots els àmbits de l'ensenyament, des d'allò més general, la llei que marca les directrius de l'administració i la normativa que se'n deriva, el Disseny Curricular Base (DCB) – que recull els objectius, continguts, la metodologia i els criteris d'avaluació per cada nivell, cicle i etapa -, el Projecte Educatiu de Centre (PEC) – que recull les opcions educatives bàsiques i l'organització general del centre -, el Projecte Curricular d'Etapa (PCE) - que recull les mesures de caràcter pedagògic, organitzatiu i de funcionament) fins a la Programació d'Aula (PA), on és el professorat qui pren les darreres decisions. Aquestes darreres les considerem les més importants, ja que suposen l'actuació directa amb l'alumnat per part del professorat de llengua anglesa, en el cas d'aquest estudi, i és on s'inclouran les adaptacions necessàries perquè tots i cadascun dels/les alumnes assoleixin els objectius previstos.

La recerca de documents i material bibliogràfic s'ha basat en tres camps. El metodològic referit a l'elaboració del qüestionari, les ciències de l'educació pel que respecta a la part del concepte de NEE i la seva atenció, i la didàctica de la llengua anglesa, àrea sobre la que es fonamenta l'atenció a les NEE en aquest estudi. Finalment, és convenient mencionar que l'estudi s'emmarca dins el

context legal vigent a inicis de la investigació, sense obviar les normes d'aplicació i les d'aprovació posterior.

3.2. ELABORACIÓ

El primer pas consisteix en delimitar clarament l'objectiu general del qüestionari. Com s'ha pogut entreveure per l'esmentat fins ara, la idea principal seria esbrinar com s'atén l'alumnat amb NEE a l'etapa secundària (ESO) a l'àrea de la llengua anglesa.

Ja que el problema plantejat no és objecte d'una teoria, sinó conèixer l'estat de la qüestió, és aconsellable un mètode observacional (Rojas, 1998). Aquest mètode es caracteritza pel fet que l'investigador manté una posició sense cap implicació en tot el procés, simplement registra els resultats sense cap tipus de control de la situació. Els resultats són analitzats posteriorment.

Cal esmentar que una de les característiques pròpies de l'elaboració d'un qüestionari és el constant replantejament de nous sub-objectius que sorgeixen en forma de dubtes, qüestions, etc. i que ajuden a perfilar més l'estat de la qüestió (Ballester, 2004). A partir d'aquesta divisió entre objectius i sub-objectius, es dissenya un esborrany del qüestionari destacant aquells camps que es consideren més importants i també els aspectes que es van a mesurar, és a dir, les preguntes i les possibles respostes.

Per tal d'organitzar tots els aspectes que es volen esbrinar, el primer pas consisteix en fer un esquema de categories, és a dir, comprovar si les preguntes responen als objectius generals de cadascun dels apartats. A tal efecte, es divideixen en sub-apartats per formular les qüestions. També és

convenient, abans de redactar-les, aturar-se a pensar el tipus de resposta més adient per la informació que volem extraure: resposta oberta (més subjectiva, i més complicada a l'hora de fer el buidatge donada l'ampla gamma de respostes possibles) o resposta tancada (més objectiva, mitjançant la qual l'enquestat escull d'entre una bateria de respostes, la qual cosa facilita l'extracció de conclusions). L'elecció d'una opció o l'altra dependrà única i exclusivament de la informació que es vol extraure.

Redactat l'esborrany del qüestionari, aquest ha de ser validat per una comissió o grup d'experts (Ballester, 2004). Són especialistes en els camps inclosos en el mateix. Pel que fa al que ens duu aquí, tres són els camps directament relacionats. Per una banda, està l'elecció del mitjà d'investigació, la metodologia de la investigació educativa (Ballester, 2004). Experts en el terreny de l'elaboració de qüestionaris com a mitjà d'investigació deuen conèixer i donar el seu vist-i-plau tant a la forma com al contingut del qüestionari (Buendía, Colás y Hernández, 1999). Per l'altra banda, estan els especialistes en els dos camps temàtics centrals objecte d'estudi: les ciències de l'educació i la didàctica de les llengües estrangeres. Sense el seu vist-i-plau el mitjà no tindria validesa científica. Sobre l'esborrany, es va recórrer als següents especialistes:

- **Dr. D. Joan Jordi Muntaner** (Professor de la Facultat de les Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears). El professor Muntaner va fer correccions respecte a l'organització del document, així com aportacions al concepte general que el professorat té de les NEE i sobre les ACIs.
- **Dra. D. M^a Rosa Rosselló** (Professora de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears). La doctora Rosselló va

considerar que el qüestionari demanava informació en excés, abarçant massa camps i que a més no seguia una seqüència lògica. Coincidia amb el professor J.J. Muntaner en què el concepte de NEE que fa servir el professorat no quedava ben definit, no quedava clara la noció que el professorat té en ment. La professora va fer algunes aportacions respecte a respostes tancades del qüestionari (1, 12, 14, 19).

- **Dr. D. Sebastià Verger** (Professor de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears). Les aportacions del professor també varen anar encaminades a qüestionar el concepte de NEE que es feia servir a la versió inicial del qüestionari ja que no hi havia cap pregunta a aquest respecte, és a dir, no es preguntava al professorat pel seu concepte de NEE i el d'ACIs. A més, el professor va considerar que mancaven aspectes per completar, que s'hauria de millorar la redacció i tancar els ítems, tornant a redactar les preguntes, així com millorar l'organització de l'instrument.
- **Dra. D. Joana Salazar** (Professora de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de les Illes Balears). La professora Salazar va considerar important incloure alguna pregunta oberta a la fi de poder tenir una visió més subjectiva d'algunes nocions com les NEE, les ACIs, etc. A més les qüestions obertes podien sempre aportar nous punts de vista.
- **Dra. D. Elsa Tragant** (Professora de la Facultat de Filologia de la Universitat de Barcelona). La professora va remarcar aspectes de tipus formal, consideracions respecte a la redacció de les preguntes i també alguns aspectes de contingut, és a dir, algunes preguntes que des del seu punt de vista podien confondre tant al participant com a l'investigador a l'hora de fer el buidatge. Calia especificar, per exemple, com altres

professors varen mencionar també, que les preguntes relatives a la feina del professorat d'aula són relatives al centre on fa feina i no en general. També calia matisar que les referències a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge són en comparació amb els alumnes ordinaris, la resta del grup.

- **Dra. D. Maria Juan Garau** (Professora de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de les Illes Balears). Els comentaris de la professora, al llarg de tot el procès, s'han centrat tant a nivell organització com de redacció i correcció, fent especial esment a la forma de l'instrument d'investigació i buidatge de les dades.

Amb les aportacions d'aquestos/es professors/es i fetes les correccions oportunes es redacta de nou el qüestionari donant-li la forma definitiva (veure ANNEX 1).

Un altre aspecte important arribat aquest punt és la delimitació de la mostra, és a dir, a qui va adreçat el qüestionari (Rojas Tejada, Pérez Meléndez, Fernández Prados, 1998). En el present cas va adreçat a tot el professorat de llengua anglesa d'ESO de les Illes Balears a fi de tenir un fons suficient d'opinió en qualitat i quantitat. L'estudi només es centra en l'àmbit de l'ensenyament públic de secundària de les Illes Balears.

Per tal que arribi a tothom s'opta per l'enquesta per correu postal com forma més viable de comunicació. Així mateix s'estudien altres formes com el correu electrònic, però aquest no garanteix una resposta més massiva. És per això que s'envia una còpia del qüestionari per cadascun dels membres dels departaments didàctics de llengua anglesa dels centres de secundària, el número de còpies enviades a cada departament són 7, calculant un número

aproximat de membres, adreçat al cap de departament amb sobre franquejat per facilitar-ne la seva resposta.

És imprescindible incloure-hi una carta de presentació de l'enquestador així com unes instruccions senzilles, necessàries per la correcta contestació del formulari (veure ANNEX 2).

És convenient fer una relació prèvia de dificultats que es poden trobar ja que ens poden ajudar i molt a prevenir possibles dubtes al llarg de tot el procés. Per exemple, un dels principals inconvenients que té l'enquesta per correu és garantir un número de respostes suficients. Per això és important enviar-la al major número de persones per assegurar-se un número suficient de respostes que dotin de criteri els resultats.

Un dels problemes que no s'havia previst fa referència a la complimentació del qüestionari. Si bé es va adreçar un escrit a tots els centres, no s'hi va especificar que el qüestionari era individual, la qual cosa provocà que els departaments didàctics de llengües estrangeres d'alguns centres el complimentessin plegats. Aquest fet s'ha resolt no donant validesa a les dades, és a dir, s'han considerat no vàlids per al buidatge els qüestionaris dels centres que així ho havien fet. Afortunadament, només han estat dos casos, però suficients per mostrar la importància de considerar tots, absolutament tots aquells aspectes, sense donar res per suposat, que poguessin distorsionar la investigació.

En definitiva, s'enviaren un total de 406 qüestionaris als 58 instituts d'ensenyament secundari de les Illes Balears². D'aquests se n'han rebut 108 d'emplenats que després de la validació han quedat en 106.

² El número de centres d'ESO ha augmentat. Aquí oferim els centres que oferien l'ESO a l'hora de l'elaboració de la investigació.

3.3. EL QÜESTIONARI

El qüestionari comença demanant al professorat sobre la idea, el concepte que tenen de NEE. Aquesta pregunta, situada en primer lloc, permet saber des de l'inici de què es parla, és a dir, permet contextualitzar el referent.

A partir d'aquí, el qüestionari té una estructura semblant a la de l'adaptació del marc legal. El primer bloc de preguntes té com a objectiu conèixer el grau de familiaritat que el cos docent té amb la postura que l'administració pren davant aquest alumnat i les sensacions que desperta entre el professorat. També es pretén comparar les nocions prèvies que té el professorat sobre les NEE i les que marca la normativa ja que es considera bàsic que el punt de partida de l'administració i el dels docents sigui semblant o igual per a la seva correcta aplicació.

Els següents blocs estan dedicats a l'actuació del professorat, és a dir, es vol saber com es treballa a nivell organitzatiu al centre i al departament centrant aquestes accions en l'alumnat amb NEE. El qüestionari també fa referència a altres membres de la comunitat educativa com ara l'alumnat amb NEE i les seves famílies, dedicant-los un bloc de preguntes a cadascun. D'aquests el que interessa a l'estudi, una vegada més, és la visió que el professorat té de la pròpia actuació envers aquests membres i la resposta que en reben.

3.3.1. El concepte de NEE

Com s'ha mencionat abans, el plantejament inicial del qüestionari fa referència a la terminologia que el professorat empra a nivell de centre, de claustre, i/o de departament didàctic en referir-se a l'alumnat amb NEE. És per això que, seguint les recomanacions dels especialistes en ciències de l'educació consultats, es van incloure preguntes relatives al concepte i a les idees preconcebudes que es fan servir entre el professorat.

El qüestionari comença plantejant el concepte NEE que usa el professorat, pregunta 1. És bàsic conèixer què en diuen els especialistes en l'àrea de les ciències de l'educació i rebre una formació específica en aquest camp, però és fins i tot encara més rellevant saber que en pensen els qui tenen accés directe a l'alumnat amb NEE. Al mateix temps és important saber si coincideix la teoria dels especialistes amb la realitat als centres, preguntes 2, 3, 4 i 5. El motiu d'incloure aquestes preguntes és el següent: es té la sensació que el concepte de NEE en la teoria no coincideix molt amb el que el professorat es troba dins l'aula o millor dit, no coincideix amb la terminologia que el professorat empra al centre. A més es considera rellevant observar si el professorat previ a la reforma del sistema educatiu manté uns criteris i visió de les NEE semblant al professorat de nova incorporació per tal d'observar si han rebut la formació necessària per atendre les NEE.

Abans de començar l'anàlisi dels resultats d'aquest primer apartat, voldríem fer una reflexió sobre la importància de la terminologia emprada per tot que el implícitament comporta. De fet, aquest tema va ser motiu d'estudi per als

professors Aguado Díaz, Alcedo Rodríguez i Flórez García, els quals conclouen que:

Los términos que denotan las limitaciones o restricciones de los sujetos discapacitados a la hora de realizar una determinada actividad presentan una connotación menos peyorativa y, por tanto, permiten predecir una incidencia no negativa, o al menos neutra, en las actitudes hacia las personas con discapacidad. (1997: 80)

La importància d'aquestes conclusions està en el fet que l'ús de determinada terminologia pot indicar l'actitud que l'emissor té davant l'atenció a les NEE. És, per tant, una dada significativa comprovar les connotacions que tenen els termes emprats.

3.3.1.1. Dades sobre el concepte

En primer lloc, l'entrada en vigor de la LOGSE va incorporar l'atenció a les NEE dins un únic sistema educatiu, la qual cosa va suposar una nova filosofia que els especialistes en ciències de l'educació varen definir, establir i desenvolupar. Però han estat els i les professionals de l'ensenyament els encarregats de la seva aplicació a la realitat diària de l'aula. I és dins aquest context on s'emmarca la importància de saber el que pensa el col·lectiu de professors.

En segon lloc, no es demana una definició exacta, concreta i/o científica, sinó més bé quin concepte té el professorat -idea personal i individual amb la qual el professorat relaciona les NEE. Aquesta és la primera pregunta del qüestionari. Per fer el buidatge d'aquesta, en ser una pregunta oberta, es va optar per agrupar les respostes seguint els criteris majoritaris emprats pel mateix professorat. Les respostes s'agruparen en tretze categories segons l'eix

central, el nucli de la definició que empraven i que han resultat ser les següents:

- **Atenció**

Aquest ítem fa referència a l'atenció personalitzada i individualitzada, "especial" (en paraules dels enquestats), que dediquen a l'alumnat diagnosticat amb NEE. És a dir, el professorat en definir NEE es centra en la dedicació envers aquest alumnat, el que més els crida l'atenció és el fet que hi hagin de dedicar un esment diferent al de la resta.

- **Limitacions**

El professorat fa referència en la definició a aspectes de limitacions de qualsevol tipus, físiques i/o psíquiques, sent aquestes les causants de les NEE i a més les característiques segons les quals s'ha de desenvolupar la tasca docent.

Sobre la definició de limitació, Ricoy Lorenzo i Feliz Murias³ (2002: 10) l'entenen com:

La imposibilidad o dificultad del sujeto para realizar determinadas funciones. Se manifiesta en la restricción y los impedimentos que el sujeto vivencia en la vida cotidiana, por estar ésta organizada atendiendo a las necesidades del grupo más numeroso de sujetos que supuestamente representamos esa 'normalidad'.

- **Mancances**

Un cas semblant a l'anterior amb un terme que podríem considerar sinònim. El professorat es refereix a les NEE basant-se en allò que l'alumnat no és capaç de fer.

³ Citat de Ricoy, Lorenzo i Feliz Murias. (2002). Consideraciones Previas sobre las Necesidades Educativas Especiales. En González-Pérez, J. (coord). *Necesidades Educativas Especiales e Intervención Psicopedagógica. Volumen II*. Madrid: Universidad de Alcalá.

- **Aplicació d'ACIs**

Aquest ítem reflecteix la importància que té per al professorat la tasca diària. Aquest instrument és l'eina emprada pel professorat per treballar amb aquest alumnat, d'aquí que sigui un element a tenir en compte relatiu a les NEE.

- **Heterogeneïtat**

Aquest ítem fa referència al fet que al professorat li crida l'atenció la quantitat de membres diferents i diferenciats que conviuen a una mateixa aula. És un aspecte al qual ja s'ha fet referència a la introducció respecte a la quantitat d'alumnat que integra un grup i la valoració que se'n fa de les seves diferències.

- **Capacitat**

El professorat destaca les habilitats de l'alumnat, el que és capaç de fer. Aquest terme és contrari al de mancances i/o limitacions. Mentre l'anterior es centra en allò que no poden fer, aquest terme destaca en positiu allò que són capaços de fer. Feuerstein (1989) va generar una nova concepció del diagnòstic psicopedagògic basat en el potencial d'aprenentatge, és a dir, centrat en allò que l'alumne pot arribar a fer, és capaç de fer.

- **Ritmes d'aprenentatge**

Un altre concepte amb el qual el professorat associa les NEE, és els diferents ritmes d'aprenentatge de l'alumnat. El fet que alumnes diferents aprenguin a ritmes diferents és també un concepte nou dins la reforma educativa que s'inicià amb la LOGSE i que el professorat ha considerat important tenir en compte, que ha destacat.

▪ Problemes

La completa redacció del ítem tal i com ve especificat pel professorat és “Problemàtica profunda diagnosticada”, és a dir, el professorat connecta les NEE amb un diagnòstic. Ja s'ha esmentat el fet que l'alumnat amb NEE arriba als centres de secundària amb un informe elaborat pels EOEPs (Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica). Curiosament aquest fet és vist per una part del professorat com un “problema” i tots dos termes apareixen a la mateixa definició. El fet que el terme *problema* tingui connotacions negatives dota aquest ítem d'un caràcter d'etiquetatge com mostra el fet que vagi associat a un diagnòstic ja elaborat, previ a la incorporació a l'ESO.

▪ Discapacitats

Aquest terme també destaca la manca d'habilitats de l'alumnat, centrant-se més en allò que no és capaç de realitzar. És precisament aquest caire negatiu el que ha dut els especialistes a rebutjar-lo ja que fa èmfasi en les habilitats que l'alumnat no té per desenvolupar determinades tasques.

Ricoy i Feliz (2005: 10) expliquen que:

es la imposibilidad debida a una deficiencia de la capacidad para realizar una tarea o actividad en la forma o dentro del parámetro que se considera normal para el ser humano. Pueden manifestarse a nivel psíquico, físico o sensorial. La discapacidad se pone de manifiesto ante la imposibilidad de desarrollar con normalidad las tareas de la vida cotidiana, pudiendo impedir o dificultar al sujeto su realización de forma temporal o permanente.

Finalment, l'Organització Mundial de la Salut (OMS) (1983) defineix discapacitat com “cualquier restricción o ausencia de la capacidad para realizar una actividad dentro de lo que se consideran circunstancias normales para un ser humano”.

- **Separació**

Si anteriorment s'havia parlat de la valoració que el professorat fa de l'heterogeneïtat dels membres que integren els grups, aquest ítem suposa l'antítesi, és a dir, un nombre de professors/es considera que l'alumnat amb NEE, donades les seves característiques, hauria de rebre l'ensenyament separat del grup-classe, donant més importància a l'atenció individualitzada al marge del grup que a la integració de l'alumnat amb NEE dins el grup de referència, sense considerar els aspectes positius que pot adquirir dins el seu grup.

- **Necessitats**

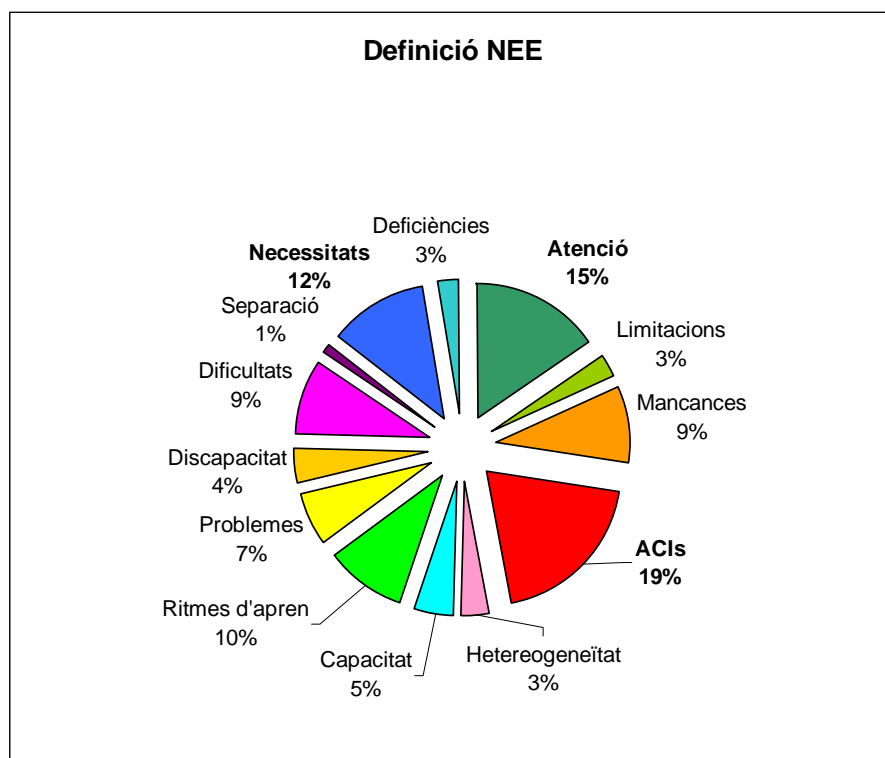
Aquest terme, sense una connotació negativa clarament establerta, incideix en aquells aspectes que al llarg de la vida acadèmica de l'alumnat poden aparèixer i que suposen, de vegades, algun entrebanc en la seva formació ja sigui de forma transitòria o permanent. Faria referència al suport que l'alumnat hauria de rebre, o rep, per assolir els objectius didàctics d'àrea i etapa.

- **Deficiències**

El contrari a eficiència, aquest terme destaca la manca d'habilitats, ja siguin físiques, psíquiques i/o psicològiques, per dur a terme una activitat, en aquest cas l'aprenentatge. És un terme amb una clara connotació negativa, ja que a l'igual que passa amb 'mancances' la referència central és en el que l'alumnat no és capaç de fer. Seria en aquest cas un sinònim de 'discapacitats'.

L'OMS (1983) defineix deficiència com "toda pérdida o anomalía de una estructura o función, sea psicológica, anatómica o fisiológica".

D'aquesta manera, a la pregunta 1 sobre el que el professorat de llengua anglesa entén per atenció a les NEE, la representació gràfica de les respostes quedaria així:



Gràfic 1: Definició NEE

De les respostes, destaquen sobre la resta els trets que fan referència a les ACIs i l'atenció a l'alumnat amb NEE. El que aquesta dada indica és el fet que el professorat el que destaca de l'atenció a les NEE és la part pràctica, la posada en marxa de l'acció directa. És a dir, més que entrar en qüestions terminològiques i/o valoracions positives o negatives, el professorat opta per la

vessant quotidiana, la tasca professional. Aquest fet és important perquè, a partir d'aquesta visió, les respostes del professorat haurem d'entendre-les des d'aquest caire pràctic, d'atenció directa a les NEE. És a dir, el professorat no entra en dissertacions terminològiques, com ho mostra la varietat d'expressions emprada per definir el concepte. La seva vivència no és més que l'acció directa amb l'individu, amb l'alumnat.

Per altra banda, dels resultats obtinguts amb aquesta pregunta, és digne de menció el fet que consideracions sinònimes hagin rebut un percentatge semblant de resultats. Sense entrar en detalls sobre si els termes comporten connotacions negatives, ja rebutjades pels especialistes, el seguit de termes com "dificultats" (9%), "problemes" (7%), "limitacions" (3%) i/o "deficiències" (3%) han rebut un percentatge semblant. La qual cosa dóna suport a l'anterior aspecte, és a dir, en entrar en disquisicions conceptuals, el professorat no té clar si la terminologia que empra és més o menys adient, el col·lectiu sí té més clares les implicacions pràctiques que el fet té en el desenvolupament de la seva tasca diària.

Es podria concloure que, des del punt de vista científic, el professorat no empra la terminologia adient per motius que s'intenten esbrinar més endavant. Tot i això, aspectes més purament anti-inclusius, com ara la "separació de la resta de membres del grup" han rebut una valoració no rellevant dins el conjunt de les respostes.

Un volum tan gros i variat d'ítems fa complicat l'extracció de conclusions, però si els agrupem per semblança de significat obtenim per exemple les següents dades:

- **Mancança d'habilitats**

Si bé no són el mateix “discapacitats” que “deficiències”, per exemple, comparteixen juntament amb altres (“limitacions”, “mancances”, “dificultats” i “problemàtica diagnosticada”) el fet que són termes de caire negatiu centrats en la “manca d’habilitats” per l’aprenentatge. Aquest serà, doncs, el criteri per considerar-los plegats.

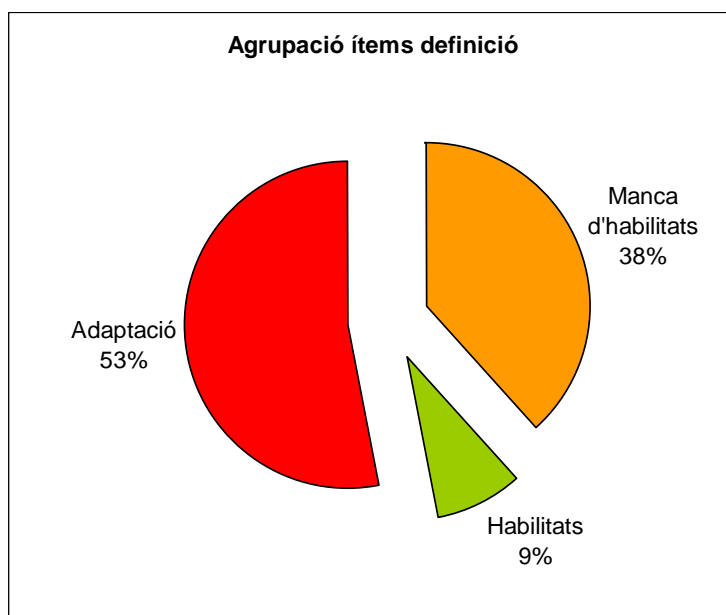
- **Habilitats**

Contràriament, aquest ítem reuneix tots els trets de caire positiu: l’“heterogeneïtat” de l’alumnat i del grup (entesa la diversitat d’interessos, ritmes, etc. com una riquesa) i les “habilitats”, allò que són capaços de fer, per comparació amb l’anterior valorant positivament la diferència.

- **Adaptació**

Aquest darrer ítem vol agrupar els aspectes de la vessant pràctica, és a dir: El professorat de llengua anglesa de les Illes Balears considera que les NEE són: l’atenció especial, directa, *in situ*, i especialitzada envers les necessitats que presenta l’alumnat mitjançant l’aplicació d’Adaptacions Curriculars Individuals (ACIs). Els ítems inclosos són: “Atenció”, “Necessitats” i “ACIs”, de manera que la categoria quedaria definida com l’atenció a les NEE mitjançant l’adaptació del currículum.

Amb aquestes consideracions obtenim el següent:



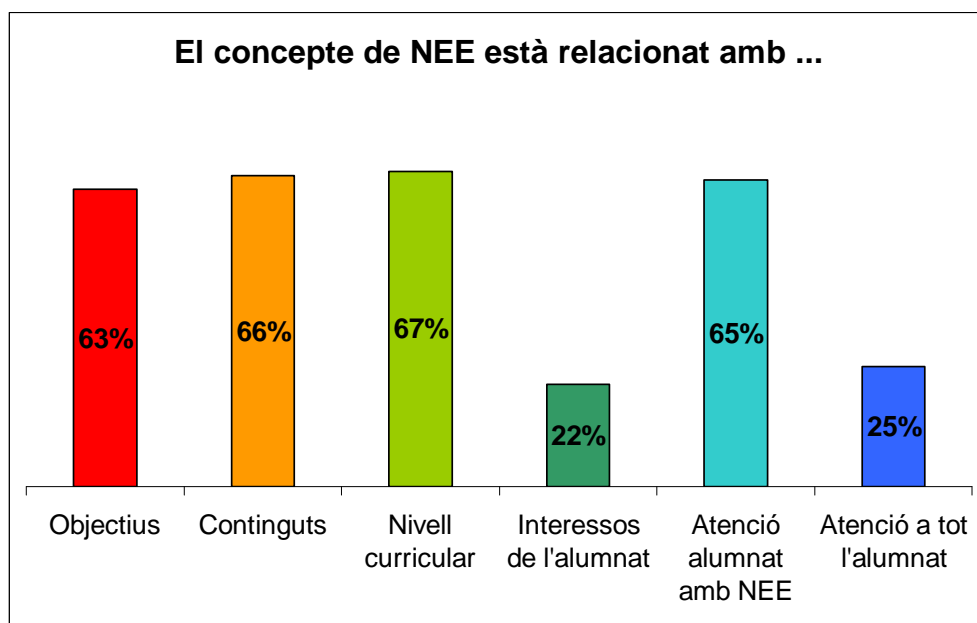
Gràfic 2: Definició NEE: Agrupació d'ítems

Vist així les dades confirmen el que s'ha dit anteriorment respecte a l'atenció directa dins l'aula (53%) com el fet que més es destaca, però el que cal esmentar des d'aquesta perspectiva és el fet que les consideracions de caire negatiu (38%) són superiors a les positives (9%). Com ja s'ha dit no es tracta d'entrar en valoracions sobre la terminologia que emprava el professorat, però sí es pot comentar que potser no emprava correctament o no coneixia la terminologia més adient segons els especialistes en les ciències de l'educació. Tot i això, destacar que el que més centra l'atenció dels professionals és la tasca docent diària. Cal advertir que, dins el context escolar, el concepte de NEE reuniria els tres elements claus que segons Verger (2002: 85) s'ha de contemplar en definir aquest alumnat, i que són:

*las **capacidades** de la persona, entendidas como los atributos que le hacen posible un adecuado funcionamiento en la sociedad; los **entornos** donde la persona vive, aprende, se socializa y el **funcionamiento** de esa persona en esos entornos, considerado no como un estado permanente e inamovible sino como una situación presente susceptible de modificación en función de los apoyos ofrecidos.*

Els tres elements en negreta, “*capacidades*”, “*entornos*” i “*funcionamiento*”, estan inclosos d'alguna manera en la definició derivada del professorat, és a dir, la feina a l'aula indica una forta presència de l'entorn, del context on es desenvolupen les activitats adaptades a les capacitats de l'alumnat i on s'observa el seu funcionament, progrés i assoliment dels objectius de les diferents àrees a les quals l'alumnat necessita adaptació.

El fet que el professorat associa el concepte amb la tasca desenvolupada es veu reforçat en observar els trets que destaquen en ser preguntats (qüestió 2) pels aspectes de la seva docència que tenen més presents envers les NEE i d'entre els quals, el professorat podia triar quants n'estimés oportú. La resposta general està directament relacionada amb els continguts i el nivell curricular, és a dir, amb els criteris d'elaboració de les ACIs, resposta coherent amb l'anterior i que demostraria que el professorat es centra en la vessant de d'aplicació diària de l'atenció a les NEE:

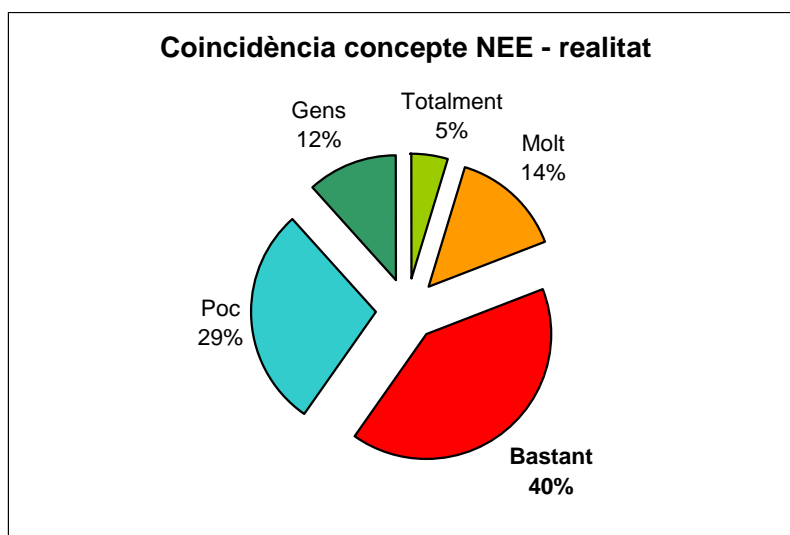


Gràfic 3: Relació concepte NEE

Allò més interessant a comentar dels resultats que mostren el gràfic 3, és el fet que corrobora els resultats anteriors on es feia menció a la visió pràctica de l'atenció a les NEE que el professorat associa directament a l'aplicació del currículum. Especificar que la dada relativa al nivell curricular (67%), en ser la majoritària, ens dóna una idea complementària al concepte que el professorat fa servir, és a dir, el professorat entendria l'atenció a les NEE com un suport per accedir al nivell curricular (objectius –63%-, continguts –66%) de l'àrea, l'etapa i/o cicle.

A l'inici del treball es feia esment al temps que ha passat des de la vigència de la llei (1990). Hi ha un factor que s'ha volgut incloure en la investigació i que fa referència a la idea prèvia que els professionals de l'ensenyament tenien de l'atenció a les NEE i, sobretot, s'ha volgut esbrinar si el factor edat, temps en la docència ha estat determinant per considerar-ho de forma diferent. El buidatge dels qüestionaris (gràfic 1 – Definició NEE – i 2 – Definició NEE: Agrupació d'ítems) no mostra cap diferència entre el professorat anterior a la LOGSE i els docents de nova incorporació ni pel que fa al concepte ni amb els diferents aspectes de la docència amb els quals el poguessin relacionar.

Preguntats a la qüestió 3 per la relació entre la seva idea prèvia i la realitat que s'han trobat als centres:

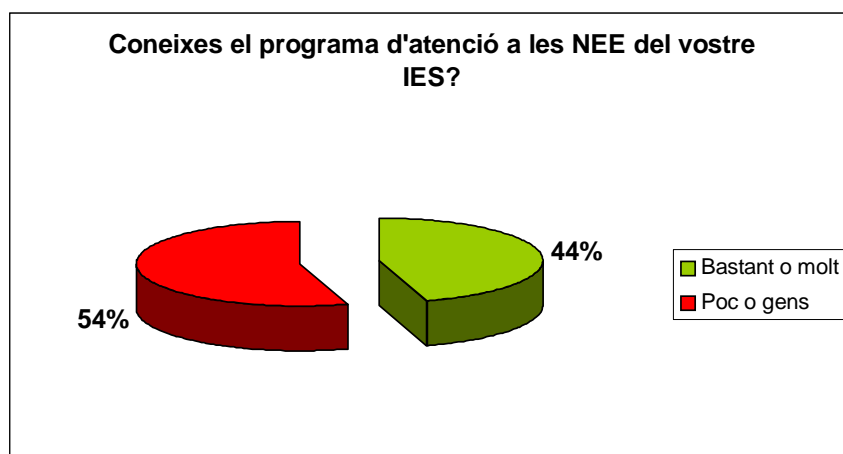


Gràfic 4: Coincidència concepte NEE - realitat

Arribat aquest punt i vist que pràcticament quasi un 60% del professorat hi ha una coincidència entre la imatge que tenien de les NEE i el que es troben a l'aula (40% consideren que "bastant"), ens agradaria remarcar que el col·lectiu, prèviament a l'aplicació de la normativa, ja era conscient de les implicacions que comportava la LOGSE i, sobretot, de les característiques de l'alumnat a qui va adreçada l'atenció a les NEE. Ho mostra el fet que no hi ha diferències d'apreciació depenent de l'edat dels enquestats alhora del buidatge. En aplicar la llei, el professorat amb més antiguitat al cos ha presenciats gran quantitat de canvis i no sols quantitativs sinó també qualitativs. Ha estat important, donada la seva experiència en la docència, saber si la seva visió i opinió coincidia amb la dels educadors més joves ja formats amb l'esperit del "nou" sistema educatiu, de la nova filosofia. No s'han observat diferències d'opinió entre el professorat anterior a la integració de l'alumnat amb NEE, anterior a la LOGSE, i el professorat que ja s'ha format i preparat per treballar amb diversitat dins l'aula, és a dir, contràriament al que es plantejava a l'inici, no hi ha diferències

substancials envers el concepte entre el professorat amb més de 10 anys d'experiència i el professorat de nova incorporació. D'aquí també la rellevància de saber si el professorat considera que ha rebut la formació suficient i adient per fer front a aquesta realitat.

Una altra dada que crida l'atenció és la referent al grau de coneixença que el professorat té del programa d'atenció a les NEE dels centres on exerceix, aspecte aquest pel qual s'inclogué la pregunta 5. Al voltant de la meitat dels enquestats coneix poc (49%) aquest programa. Els qui sí el coneixen (bastant, 38%) han manifestat que és degut a que fan feina dins el departament d'orientació o són membres de l'equip directiu, la qual cosa facilita l'accés directe en aquest programa. Per tal d'obtenir unes dades més clarificadores s'han agrupat els ítems en "bastant o molt" i "poc o gens" per indicar les dues tendències, positiva o negativa. El buidatge dona una clara incidència cap al desconeixement del programa d'atenció a les NEE de l'IES on es desenvolupa la tasca docent amb un 55% front a un 45% que sí el coneix pel motiu que s'ha explicat anteriorment.

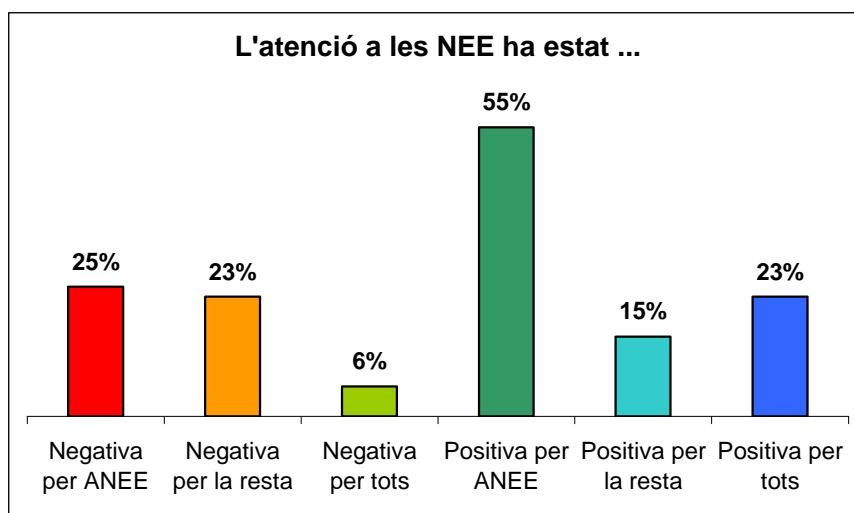


Gràfic 5: Conèixer el programa d'atenció a les NEE

D'aquesta dada podem concloure que, tot i la visió pràctica que el professorat té de l'atenció a les NEE, com s'ha pogut veure a les qüestions anteriors, pràcticament la meitat dels docents desenvolupen la seva tasca amb un coneixement baix o nul del programa d'atenció a les NEE dels seus respectius IES. La importància d'aquesta dada radica en el fet que més tard s'analitzarà respecte al paper que juga el professorat de suport i el DO dins els IES en relació a l'àmbit de la llengua anglesa.

Resumint podem dir que el professorat associa l'atenció a les NEE amb la intervenció directa amb l'alumnat, és a dir, els docents entenen l'atenció a les NEE com la part pràctica d'elaboració i aplicació de les ACIs adequades al ritme i nivell curricular de l'alumnat. Aquesta sembla ser la principal característica que destaca el professorat, tot i el majoritari desconeixement del programa d'atenció a les NEE. D'aquesta manera saber com el professorat dissenya les ACIs i a qui consulta prèvia o posteriorment són dades d'especial significància que s'analitzaran en l'apartat sobre la metodologia.

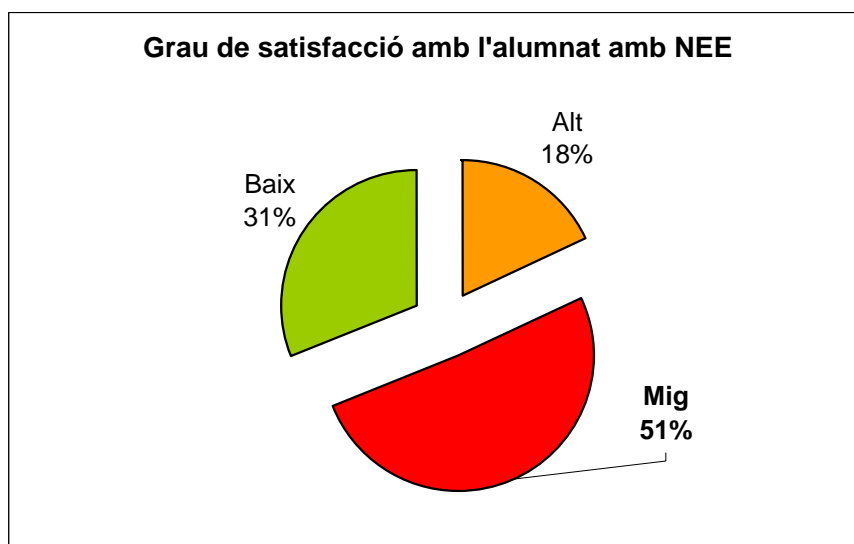
A la pregunta 4, que s'ha preferit deixar per al final de l'apartat, es demana al professorat que valori dos aspectes. Per una banda, si l'experiència d'atendre les NEE ha estat positiva o negativa i, per altra banda, per a qui (l'alumnat amb NEE, la resta d'alumnat i/o tota la comunitat educativa). El motiu d'incloure aquesta pregunta no és altre que observar si l'objectiu final de l'atenció a les NEE (integració, inclusió) s'acompleix i qui en resulta beneficiat.



Gràfic 6: L'atenció a les NEE ha estat ...

El gràfic 6 mostra un gran desequilibri entre els beneficiaris de l'atenció a les NEE. El professorat, que podia triar quantes opcions estimés oportunes, ha coincidit en valorar majoritàriament (55%) que ha estat positiva per a l'alumnat amb NEE. A més, ha estat positiva per a tots en un 23% dels enquestats. Tot i això, un 25% estima que l'atenció a les NEE ha estat negativa per a l'alumnat amb NEE, considerant que l'adaptació al grup-classe no s'ha assolit. A més, el 23% fa constar que ha estat negativa per a la resta de l'alumnat que compon el grup-classe, corroborant el fet que la integració de l'alumnat amb NEE és un fet desigual.

Per tal de contrastar aquest argument, a la pregunta 41 es pregunta al professorat pel seu grau de satisfacció en determinats àmbits, d'entre ells, l'alumnat amb NEE.



Gràfic 7: Grau de satisfacció amb l'alumnat amb NEE

Els resultats corroboren l'esmentat anteriorment qualificant aquest positivisme com a "mig" (51%), però amb una forta presència del caire negatiu (31%).

Per tant, respecte a la valoració que el professorat fa de l'atenció a les NEE, podem afirmar que tot i considerant que el principal beneficiari de l'atenció a les NEE ha estat principalment l'alumnat amb aquest perfil, el grau de satisfacció és mitjà.

A mode de conclusió, caldria retornar al plantejament inicial envers el concepte per destacar que, majoritàriament, el professorat desconeix o no emprava la terminologia recomanada pels especialistes. L'explicació d'aquest fet la podem trobar en què el professorat es regeix principalment per la seva acció directa amb l'alumnat i no es preocupa tant per si la terminologia emprada és adient o no, caldrà considerar també si la formació rebuda en aquest terreny ha estat o és suficient. Volem incidir, una vegada més, en la importància d'emprar la terminologia adient, ja que com l'estudi d'Aguado Díaz, Alcedo Rodríguez i

Flórez García (1997) ha analitzat, el llenguatge emprat pot mostrar l'actitud que el professorat té envers aquest aspecte de la seva tasca docent, sigui en termes negatius o positius, ja que *“aunque el valor afectivo de las palabras sea efecto de nuestras actitudes, el uso de aquéllas no puede desvincularse de éstas y por lo tanto las mantiene, si no es que las refuerza”* (González-Pérez, 2002: 17).

Tornant als resultats, aquestos mostren clarament que el que el professorat de llengua anglesa entén per atendre les NEE fa referència a assolir mitjançant l'adaptació individualitzada del currículum la manca d'habilitats lingüístiques (de nivell curricular, de continguts, etc.) en llengua anglesa.

Hi ha una dada que podria haver estat significativa com és la possible diferència entre el professorat amb més antiguitat i el de nova incorporació. Si bé es temia que el professorat major tingués més prejudicis o li suposés major problema l'atenció a les NEE, les dades demostren que no és així, que el professorat ja en tenia constància des d'abans de la reforma educativa de les necessitats educatives d'alguns/es alumnes l'atenció. El fet que la idea pre-establerta sobre el que suposa l'atenció a les NEE coincideixi amb la realitat pràctica que es troba a l'aula a ben segur ha afavorit aquestos resultats.

Respecte al coneixement que el professorat té del programa d'atenció a les NEE sigui poc/gens (54%) o bastant/prou (46%) ens parla de dues realitats, per una banda una majoria que el desconeix front una part del professorat que, així ho ha indicat, el coneix perquè forma o ha format part de l'equip directiu o d'orientació, equips tots dos molt familiaritzats amb l'esmentat programa.

Finalment, una petita reflexió sobre la significativa valoració que el professorat fa sobre l'atenció a les NEE. El professorat distingeix perfectament

entre els beneficiaris i perjudicats per l'atenció a les NEE. Entre els primers l'alumnat amb NEE. Aquesta dada adquireix especial importància per contrast amb el sentiment negatiu que per a la resta d'alumnat (components del mateix grup-classe) suposa l'atenció a les NEE. És més, aquesta visió positiva no té un gran reflex en el grau de satisfacció que el professorat té de l'alumnat amb NEE, ja que la satisfacció és mitja.

3.3.2. Sobre l'administració educativa

Preguntar al professorat sobre l'opinió i l'actitud que té l'administració respon a què des de l'experiència es té la impressió que l'administració desconeix la feina que es fa als centres en l'àmbit de l'atenció a les NEE. És més potser es desconeixen fins i tot les necessitats i les mancances que pot tenir el professorat a l'hora de desenvolupar aquesta atenció. Saber què en pensa el professorat del paper que en l'atenció a les NEE ha de jugar l'administració és una dada digna d'estudi ja que contínuament es senten als centres de secundària comentaris sobre la poca dotació de material i de personal, l'escassa o nul·la implicació de les autoritats educatives, l'excès de burocràcia, etc.

Els teòrics, ja des de l'inici, contempen la necessària implicació de les administracions educatives en l'atenció a les NEE, donant per fet que l'administració és la responsable de la integració de l'alumnat amb NEE i, per tant, han de fixar el marc legal i les orientacions per arribar a tal fi, així com els recursos i mitjans necessaris (Coll, 1999: 32).

I així ho estipula la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*:

Título II

Equidad en la Educación

Capítulo I

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Artículo 71. Principios

2. *Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.*

I a l'apartat dels recursos:

Artículo 72. Recursos

2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado.

És més, el mateix article diu:

4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

És, per tant, l'objectiu d'aquest apartat esbrinar si l'opinió del professorat en aquests aspectes confirma el que la llei estipula o si bé corrobora les conclusions del professor Torres González (1996: 304), segons el qual el professorat té una gran necessitat de formació específica.

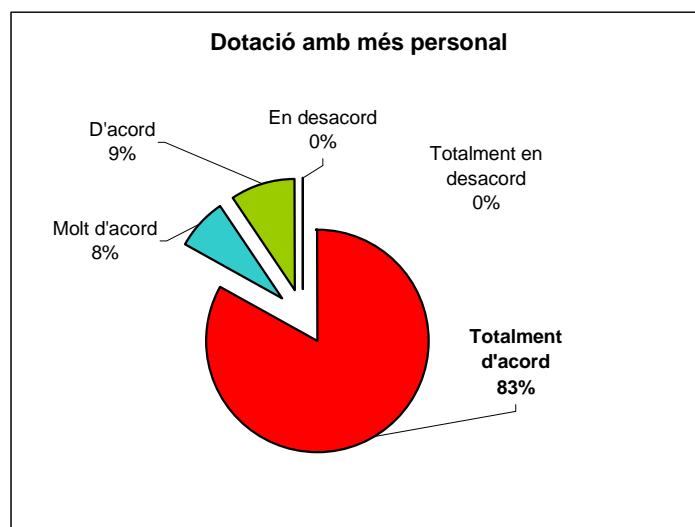
3.3.2.1. Dades sobre l'administració educativa

Tot aquest apartat format per la pregunta 6 del qüestionari està plantejat en termes de "Hauria de ..." en respostes tancades que ofereix les següents variants: "Totalment d'acord", "Molt d'acord", "D'acord", "Molt en desacord" i "Totalment en desacord". La bateria de preguntes fa referència a aspectes com la dotació de personal, recursos, formació i comunicació.

Així com està estipulat a la llei, l'administració hauria de dotar els centres dels recursos necessaris per a l'atenció a l'alumnat amb NEE. Preguntat el professorat sobre l'actitud de l'administració educativa, les seves respostes han estat les següents:

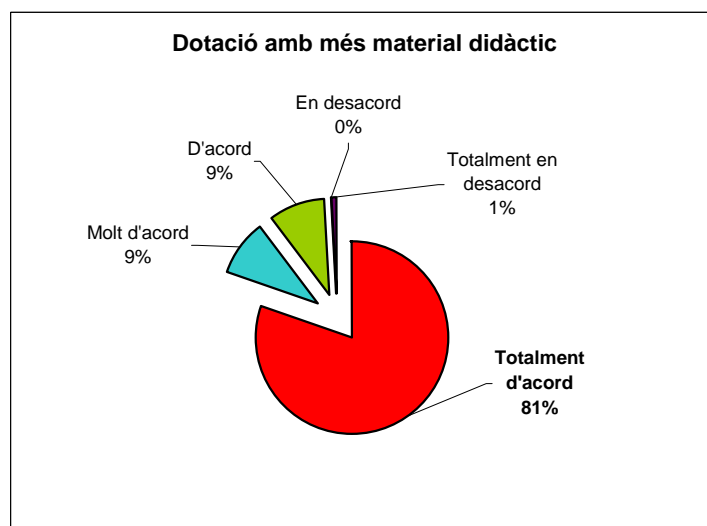
Amb un percentatge del 83%, el professorat està totalment d'acord que l'administració hauria de dotar els IES amb més personal especialitzat. Podríem

concloure que el professorat considera que la dotació de personal professional no és suficient per atendre a l'alumnat amb NEE.



Gràfic 8: Administració-personal

Però la legislació no només fa referència a la dotació de personal, sinó també al material i les eines formatives per al seu disseny i explotació. El percentatge és semblant pel que fa a la dotació de material didàctic:

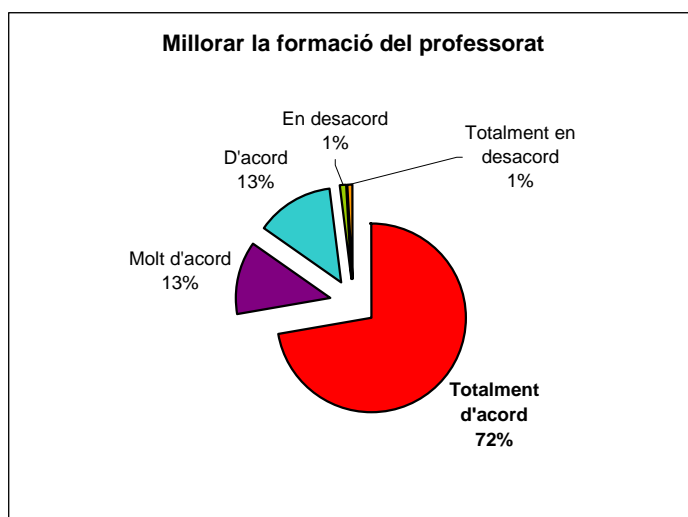


Gràfic 9: Administració-recursos

La conclusió que podríem extraure d'aquests percentatges alts, i en semblant resultat amb l'anterior, seria que un 80% del professorat considera que l'administració no aporta els recursos materials necessaris per atendre l'alumnat amb NEE. Consideració aquesta ja estipulada per la professora Cuadrado Gordillo en afirmar que *"la Administración ha proporcionado muy pocas directrices y orientaciones sobre cómo elaborar materiales para el nuevo sistema educativo"* (1998 (II): 62). Aquesta afirmació lliga directament amb l'apartat de la formació oferida per l'administració.

Un altre aspecte sobre el qual es demana als enquestats fa referència a la formació. L'administració com entitat encarregada de vetllar per la formació dels seus treballadors és l'encarregada d'oferir cursos, activitats, seminaris de formació amb la finalitat d'actualitzar els coneixements respecte a l'objecte d'investigació que aquí ens duu. Preguntat sobre l'oferta de formació, el següent gràfic mostra l'elevat índex de demanda de formació³ per part del professorat, formació que donat l'elevat percentatge semblen no oferir les administracions educatives.

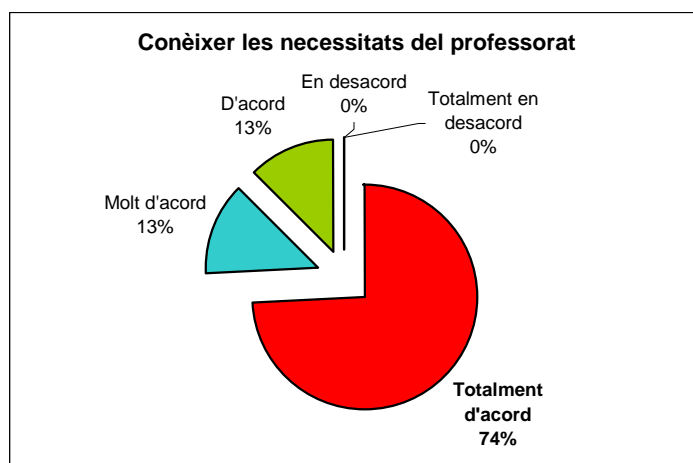
³ A l'apartat 4.3.3. sobre el professorat torna a sortir la demanda de formació per part dels docents en un altra pregunta relativa a les mancances que presenten en la seva tasca diària.



Gràfic 10: Administració-formació

Els resultats d'aquest gràfic coincideixen amb la demanda que els professionals de l'ensenyament fan a l'administració d'una de les altres facetes relacionades amb l'atenció a les NEE, la formació. En un 72%, el professorat considera que l'administració hauria d'oferir una formació major i de més qualitat envers el tema de la investigació. Aquest 72% només representa el professorat que està "totalment d'acord", però si hi afegim tots els ítems que s'expressen en termes d'acord la xifra alcança el 98%, és dir, la pràctica totalitat, la quasi unanimitat del col·lectiu així ho considera.

Finalment, en aquest apartat es demana sobre el grau de coneixença que l'administració té de l'atenció a l'alumnat amb NEE que es fa als IES. La qüestió és saber si els professionals tenen la sensació que l'autoritat educativa coneix els diversos programes d'atenció a la diversitat dels IES de la seva jurisdicció i si considera convenient establir mecanismes per conèixer-los.



Gràfic 11: Administració-programes d'atenció NEE

Els resultats mostren clarament quina és la posició dels professionals. El 74% dels enquestats està "Totalment d'acord" que l'administració hauria d'establir mecanismes per conèixer els programes d'atenció a les NEE que s'estan desenvolupant als centres de la seva jurisdicció. A més el fet que les dades mostren que un 0% no ho consideri necessari ens duu a una conclusió ferma.

El que es conclou respecte d'aquest apartat és que el professorat estima que l'administració, tal i com es formulava a la pregunta 6, hauria d'establir més mecanismes per conèixer les necessitats del professorat, és a dir, saber el que es fa als IES per tal d'atendre les NEE. El 100% es mostra d'acord en algun dels seus diversos graus. Aquesta idea enllaçaria perfectament en les anteriors relatives a què, de la mateix manera, el professorat ha remarcat les mancances de formació, dotació de personal i material/recursos que tenen els docents. És a dir, els docents consideren que l'administració educativa desconeix o, millor dit, hauria d'establir mecanismes per conèixer, la tasca i les necessitats que els seus professionals desenvolupen envers l'atenció a les NEE.

A més, aquesta percepció comporta que l'administració no doti els centres ni amb el personal suficient ni amb el material/recursos necessaris així com ho estipula la llei i aquesta dada és i serà significativa per properes qüestions relatives a les mancances del professorat, sobretot, per la seva contudència.

Les demandes que el professorat fa de l'administració han quedat especialment evidenciades en aquest apartat ja que afecten a tots els aspectes que ja s'entreveïen en les preguntes de recerca plantejades a l'inici.

3.3.3. Sobre el professorat

Sobre quin paper juga el professorat en l'atenció a les Necessitats Educatives Especials, podem dir que el paper tradicional assignat al professorat com a “*transmisor-reproductor*” de coneixements no fa referència a l'atenció a les necessitats educatives de l'alumnat (Cereza, 2005: 16). D'ahí la necessitat d'incloure un apartat del qüestionari centrat en el professorat i l'atenció que fa a les característiques especials de l'alumnat i les seves capacitats, per esbrinar si “*la organización intencional de actividades y experiencias favorecedoras del aprendizaje*” (Cuadrado Gordillo, 1998 (II): 27) acomet la seva finalitat. A més, els professors s'han de concienciar que, com a professionals de l'àrea, són els encarregats de concretar els continguts que s'empraran per a l'aprenentatge de l'alumnat amb NEE (Zamora Supervía, 1993: 51-54)

Són diverses les qüestions que s'han volgut plantejar als professionals de l'ensenyament. Per començar esmentar que es té la sensació que els suports es desenvolupen de forma diferent i per professionals diferents als diversos centres de secundària de les nostres illes, sent el criteri de dotació de personal

el prioritari per oferir aquest servei. Cal aclarir que no es distingeix entre els professionals d'educació secundària de les diferents especialitats, és a dir, tot el referent al professorat de suport no és exclusiu dels professors de l'especialitat de pedagogia terapèutica (PTs). El professorat de llengua anglesa, objecte d'estudi, també desenvolupa tasques de suport i atenció a l'alumnat amb NEE, no es planteja per tant una distinció entre l'especialitat dels diversos agents que intervenen en l'atenció, sinó simplement el subjecte que la duu a terme ja que és evident que correspon al professorat d'àrea amb el suport dels especialistes en pedagogia terapèutica (PT), educació especial (EE) i/o audició i llenguatge (AL) (González González, 1995: 25)

Des del punt de vista de l'investigador aquest apartat fa referència a aquell professional que dóna suport tant a l'alumnat com al professorat d'àrea. I així ho estipula el *Real Decreto 696/1995*, de 28 d'abril d'*Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*, en establir que és el professor d'aula qui ha de fer la intervenció "*con los apoyos complementarios de los maestros especialistas*". Segons la disponibilitat de professorat, els centres contenen amb aquests especialistes (PTs), però en altres centres, són els/les companys/es del mateix departament els/les encarregats/es de fer aquest suport.

Per altra banda, un dels principals motors d'aquest treball és l'opinió que el professorat té de l'alumnat amb NEE i de la seva feina. Es tem que majoritàriament la visió prèvia no és d'allò més positiva, és a dir, el professorat té una imatge general prèvia negativa d'aquest alumnat, dada aquesta digna d'ésser esbrinada per tot el que implica envers el currículum ocult.

A més, des del qüestionari es vol fer una invitació al professorat per reflexionar sobre les mancances, dificultats i sentiments que desperta en ells/es el desenvolupament de la tasca educativa referent a l'atenció a les NEE ja que la tasca docent no només va referida a les activitats d'aula, sinó que també hi ha una feina de coordinació amb altres professors/es que també intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge (Coll, 1999: 30).

El segon apartat fa referència a l'actuació del centre en general i del professorat en particular – l'adequació de la norma al centre. Són diversos els agents que dins un mateix centre intervenen amb els alumnes amb NEE (les preguntes 7, 8, 9 i 10 estan relacionades amb aquests agents), però com es veuen des de la perspectiva del professorat de llengua anglesa?

Un aspecte important per a la nostra tasca i per a l'organització dels centres és la comunicació entre els diversos agents educatius d'un mateix centre, aspecte que cobra especial rellevància en tractar-se d'alumnes amb NEE. Les preguntes 11 i 12 fan referència directa al fet d'informar el professorat sobre les característiques del seu alumnat, i, sobretot, a qui correspon o qui fa aquesta feina. Les qüestions 13, 14 i 15 demanen com afecta la inclusió d'alumnes amb NEE al professorat d'àrea a nivell particular i també a nivell general. Saber-ho és fonamental ja que l'ensenyament ha de proporcionar una formació integral per tal que sigui eficaç (González González, 1993: 74).

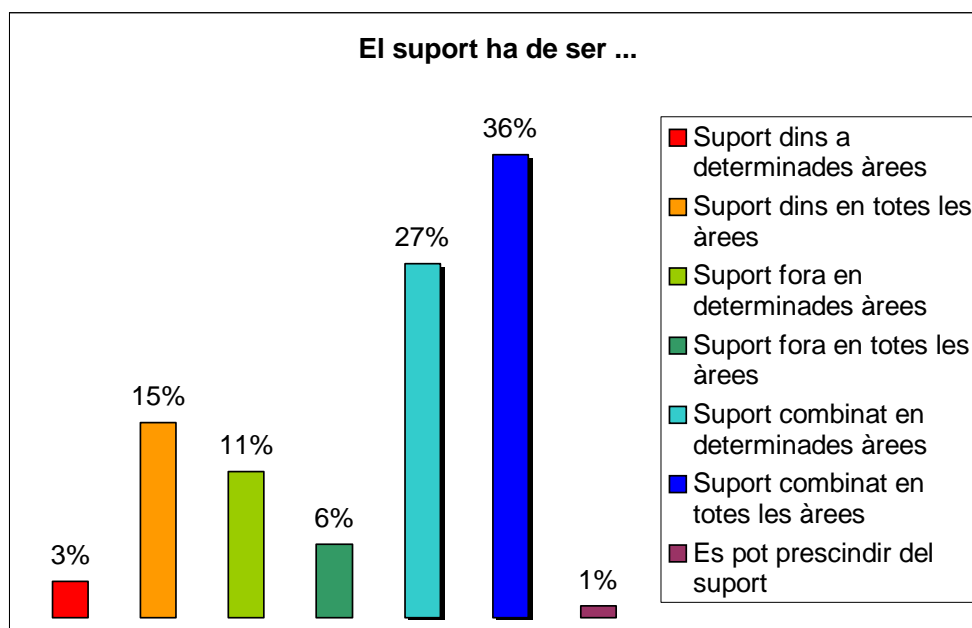
La darrera qüestió d'aquest apartat (16) demana directament els aspectes, dins la intervenció amb alumnat amb NEE, que el professorat considera més importants. La coincidència o no, entre el cos docent donarà idea dels passos a seguir per saber els patrons d'actuació que el professorat sol desenvolupar;

com ja s'ha dit a l'inici es té la sensació que cada centre funciona de manera independent sense seguir criteris comuns als diferents centres.

3.3.3.1. Dades sobre el professorat

Les qüestions relatives al professorat tenen un doble vessant. Per una banda, està tot l'àmbit del suport que el mateix professorat d'àrea desenvolupa amb l'alumnat amb NEE així com el suport que es rep per part dels especialistes en psicologia terapèutica (que ja s'ha dit que no seran distingits en aquest treball) i, per altra, tota la informació que es considera necessària pel que fa a l'organització dels centres i dels suports. En definitiva, saber com es desenvolupa l'atenció tant a nivell individual com a nivell organitzatiu de centre.

De la primera part, convé destacar el fet que majoritàriament el professorat considera que el suport ha de ser combinat dins i fora l'aula. Aquesta dada és significativa perquè les recomanacions són que es faci dins l'aula per no trencar el vincle amb el grup-classe, per tal d'afavorir la integració al grup. De la mateixa manera, crida especialment l'atenció que el percentatge entre professionals que consideren que s'ha de fer "dins l'aula" suma el 18% i els qui pensen que s'ha de fer "fora de l'aula" el 17%, les xifres són, per tant, molt semblants.

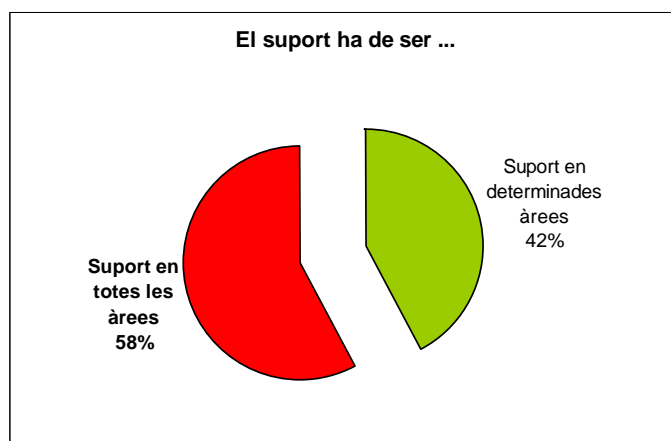


Gràfic 12: Lloc del suport

Agrupant els ítems en termes de suport dins el grup classe, fora del grup-classe i combinat les dades serien les següents: dins el grup-classe 18%, fora del grup-classe 17%, i combinat 65%. La qual cosa indica una clara tendència a combinar el suport. El suport combinat fa referència a l'atenció individualitzada dins el grup (juntament amb la resta del grup) i l'atenció individualitzada que es realitza separat del grup.

Potser el motiu pel qual majoritàriament el professorat considera que el suport ha d'ésser combinat respon a qüestions de caire individual, és a dir, tot i ser conscients de la necessitat d'integrar l'alumnat amb NEE dins un grup-classe, el professorat prioritza altres aspectes abans que la integració social. Ens referim a temes com ara millorar l'atenció individualitzada, el control del grup-classe, etc, i per què no dir-ho, el fet, com es veurà més endavant (gràfic 17), d'evitar-se una tasca afegida donada la dificultat que suposa treballar amb aquestos alumnes dins un grup.

Una qüestió important pel que fa a l'àrea de la llengua anglesa és la relativa a les àrees en què l'alumnat amb NEE ha de rebre suport. Aquest suport s'aplica principalment a les àrees troncales (llengua catalana, llengua castellana i matemàtiques) no formant part d'elles la llengua anglesa, és per això que és significativa la dada referent a les àrees que han de rebre suport i que ha quedat com segueix partint també de la mateixa pregunta 7:

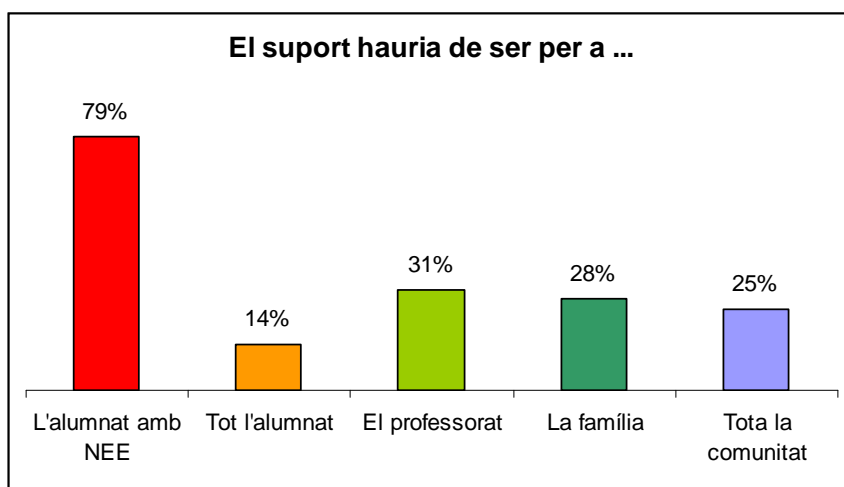


Gràfic 13: Àrees de suport

El gràfic mostra que encara que majoritari no tot el professorat considera que el suport ha de ser generalitzat, sinó per àrees (42%), només aquelles en les que l'alumnat necessiti el suport per assolir els objectius d'etapa o cicle. Com s'ha dit anteriorment, el fet que l'anglès no sigui considerada com una àrea troncal potser hagi condicionat aquesta resposta. Mencionar que el fet que alguns centres ofereixen suport també a l'àrea de la llengua anglesa ve donat per la disposició de recursos materials i/o personals, de manera que si el centre compta amb professorat suficient sí l'ofereixen, i, en cas contrari, en prescindeixen.

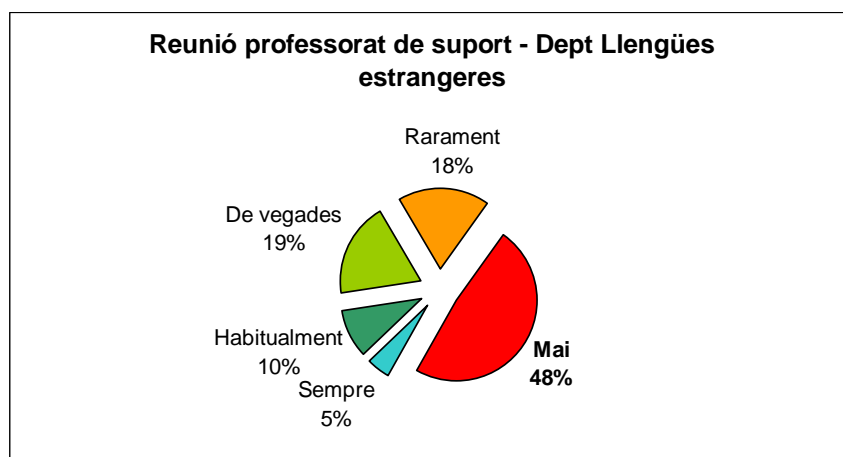
No només interessa saber sobre les àrees de suport sinó també a qui hauria d'anar adreçat el suport. Sembla que l'atenció a les NEE està centrada en

l'alumnat, d'aquí l'interès per saber a la pregunta 8 si hauria d'anar adreçat a algú més el suport del professorat especialitzat. Les dades revelen que amb un 79% del professorat ha triat aquest ítem:



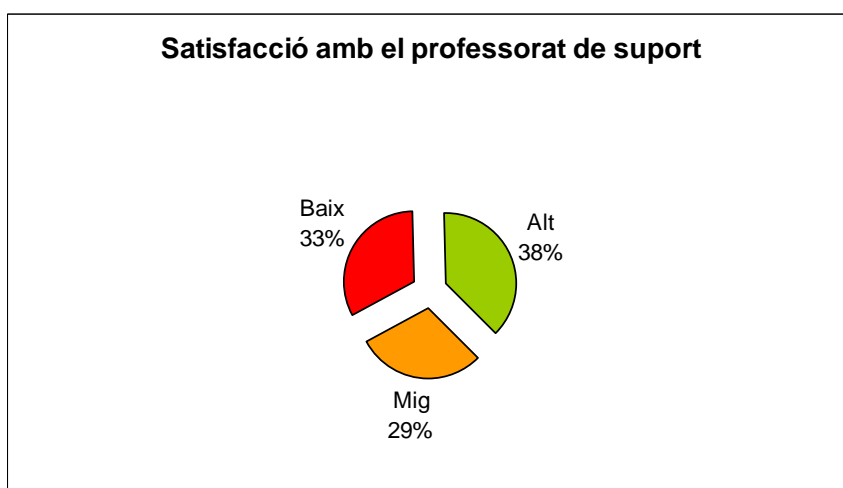
Gràfic 14: El suport hauria de ser per a ...

És significatiu observar com el professorat centra l'atenció en l'alumnat amb NEE i considera minoritari, 14%, el suport a la resta de membres del grup-classe. També cal mencionar, per possibles comparacions, com només el 31% dels enquestats considera que el suport també hauria de ser per al professorat del grup pel que fa a l'atenció a les seves necessitats. Aquesta darrera dada cobra més importància si tenim en compte les conclusions de la pregunta 10 sobre les reunions entre el professorat de suport i el de llengua anglesa:



Gràfic 15: Reunions professorat de suport – prof. llengua anglesa

Al gràfic 15 es pot observar com, amb un 48%, el diferent professorat “mai” es reuneix. A més si tenim en compte la dada del 18% que ho fa “rarament”, la xifra arriba al 66%. No és doncs d'extranyar que el professorat consideri que l'atenció del professorat de suport estigui dedicada a l'alumnat amb NEE.

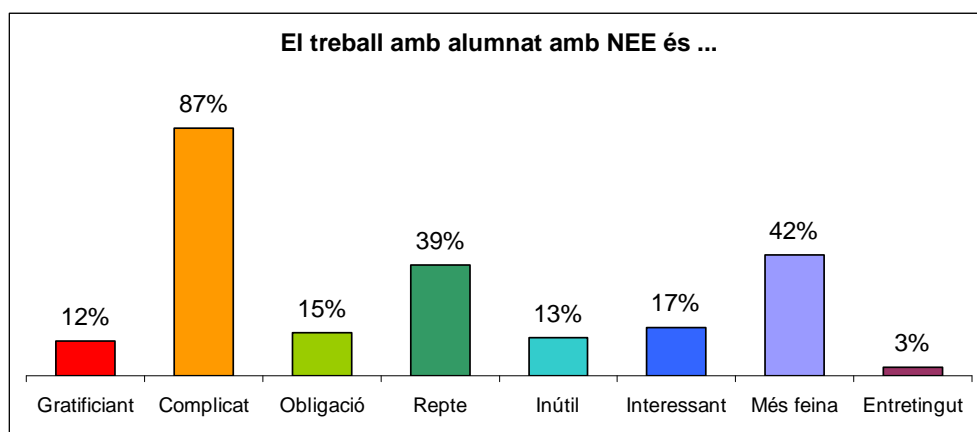


Gràfic 16: Satisfacció amb el professorat de suport

Per tal d'extraure i ampliar les conclusions envers aquest apartat es poden relacionar els resultats obtinguts a les preguntes 14 (Treballar amb alumnat

amb NEE dins el grup-classe és ...) i 15 (Mancances a l'hora de treballar amb alumnat amb NEE).

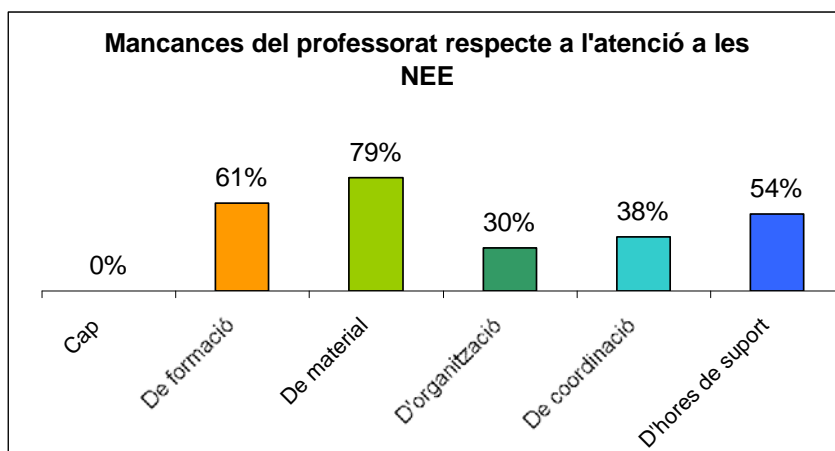
Respecte a la pregunta 14, els resultats es mostren al gràfic 17 on dels 8 ítems sobre el que el professorat pensa de treballar amb alumnat amb NEE, la majoria dels enquestats ho consideren "complicat". Aquesta dada coincideix amb els resultats de l'informe *Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa* elaborat pel Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de l'estat espanyol, que conclou que "poco más de la mitad de los profesores (51%) consideran que los alumnos con necesidades educativas especiales constituyen una dificultad muy o bastante importante en el desempeño de la docencia." (González, 2004)



Gràfic 17: El treball amb alumnat amb NEE dins l'aula és ...

En el nostre cas el percentatge és superior, sent el 87% els qui consideren que és un treball "complicat". Són dignes de menció les dues dades següents, "Més feina" amb un 42% i un "Repte" amb un 39%. Ja des de l'inici s'ha vist que la vessant pràctica de l'atenció a les NEE està molt present en la ment del professorat, d'aquí l'esforç, o sobreesforç, que li pot suposar al col·lectiu l'atenció a les NEE dins un mateix grup.

Però, a més, al professorat se li ha demanat per les causes (pregunta 15) que poden afectar la seva atenció a les NEE, i que potser expliquin el per què d'aquesta complicació i feina extra. Les respostes han estat les següents:



Gràfic 18: Mancances del professorat

Les opcions que s'hi oferien giraven a voltant de dos fets: A nivell individual (“formació”, “material”, “cap”) i a nivell de centre, on es pot llegir IES, departament, equip de suport, etc. (“Hores de suport”, “organització”, “coordinació”).

Destacar dos trets: els docents de llengua anglesa consideren que les principals mancances davant l'atenció a les NEE són el “material” (els recursos) (79%) que anteriorment ja s'ha esmentat i la “formació” (61%). Tots dos trets coincideixen amb la visió que es tenia sobre l'atenció per part de l'administració. Respecte al material, caldria especificar que han estat diversos autors com Coll, Fullan, Santos, entre d'altres, els qui han tractat el tema de la importància del material curricular, alguns els classifiquen (Cabero, 1990), altres especifiquen les funcions i els components (Santos, 1991: 29-31) i altres els defineixen com

propuestas para la elaboración de proyectos educativos y curriculares de centro; propuestas relativas a la enseñanza en determinadas materias o áreas; o en determinados niveles, ciclos o etapas; propuestas para la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales; [...] materiales para el desarrollo de unidades didácticas; [...] y de los propios materiales curriculares. (Zabala, 1990: 127)

Aquestes investigacions mostren la importància dels materials emprats, importància respecte a la qual el professorat sap reconèixer les seves mancances de formació, disseny i elaboració. Aquest tret, juntament amb la falta de temps, és el majoritari en la investigació elaborada per la professora Cuadrado Gordillo (1998 (II): 112).

Segons la intenció implícita de distingir dues característiques a nivell individual/centre, el gràfic mostra clarament que les mancances són principalment de caire personal. A més, aquesta dada confirma el fet que, com ja s'ha vist des del segon gràfic sobre amb què relacionen la definició de NEE, el professorat associa l'atenció a les NEE amb la feina d'aula. És per aquest motiu que té tanta importància per al cos docent tot allò relatiu a l'elaboració de material, cerca de recursos, etc., sent una important demanda davant l'administració educativa. Aquest fet ve corroborat pel recent estudi del professor Torres González (1996: 304) qui, d'entre altres, arriba a la conclusió que el professorat reconeix la seva manca de capacitació a l'hora de "*confeccionar y desarrollar ACIs*".

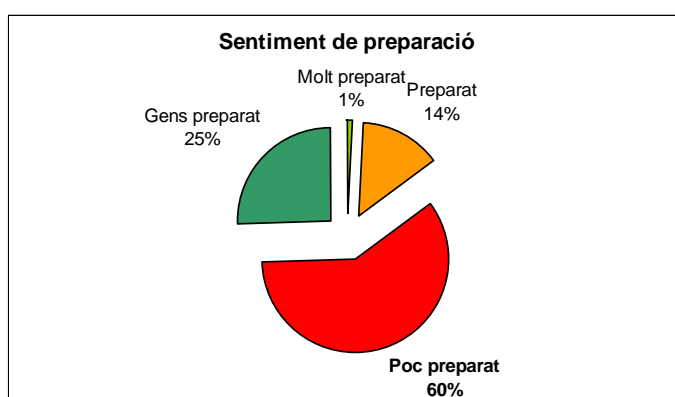
Per altra banda, la resta de trets fan referència a aspectes d'organització interna de centres, de departament, etc. A l'apartat sobre la metodologia es discuteixen més profundament aquests resultats. El que cal dir aquí és que els resultats són semblants (38% "de coordinació", 30% "d'organització").

Un altre resultat que ens queda per comentar és el 54% relatiu a les "hores de suport". És un percentatge important pel que té de significatiu. Recordem

que una de les demandes que el professorat feia a l'administració era sobre la dotació de personal, aquest fet valida i reforça la resposta, sent aquesta una de les conclusions més significatives del qüestionari ja que el professorat considera que el número d'hores dedicades a l'atenció a l'alumnat amb NEE no és el suficient, sobre tot, si recordam que el professorat considera que l'atenció del professorat de suport hauria de ser majoritàriament per a l'alumnat amb NEE (gràfic 14).

Finalment, el darrer resultat significatiu fa referència al 0% dels enquestats que consideren no tenir cap mancança i que dóna idea dels sentiments que l'atenció a les NEE pot despertar entre el professorat.

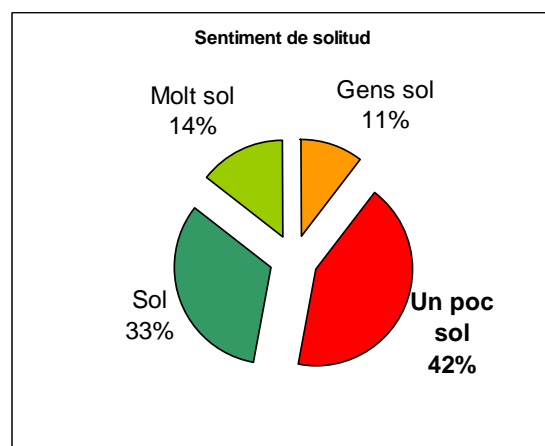
Tots aquests trets tenen una influència directa sobre els sentiments que desperta entre els docents la seva tasca. Per aquest motiu i tenint en compte els resultats de l'enquesta anteriorment citada del *Ministerio de Educación*, s'ha volgut demanar en diverses apartats sobre les emocions que desperta entre els enquestats. El primer apartat fa referència directa a l'índex de preparació del professorat classificat en "Molt preparat", "Preparat", "Poc preparat" i "Gens preparat". Convé recordar que anteriorment el professorat ja ha fet palesa la sensació de manca de formació (veure Gràfic 18 sobre les mancances del professorat amb un 61% de mancances "de formació").



Gràfic 19: Preparació del professorat

Com calia esperar pels resultats anteriors, el professorat es considera “Poc preparat” en un 60% per atendre les NEE. Si a aquest li afegim que un 25% més es considera “Gens preparat”, tenim que un 85% es considera amb mancances de preparació. La xifra és suficientment significativa per concloure que un dels principals problemes que es troba el professorat de llengua anglesa a l'hora d'atendre les NEE és, o al menys la sensació, de no estar prou formats en aquest terreny. L'estudi del *Ministerio de Educación* al que abans ens hem referit no especifica el motiu pel qual *“poco más de la mitad de los profesores (51%) consideran que los alumnos con necesidades educativas especiales constituyen una dificultad muy o bastante importante en el desempeño de la docencia”* (González, 2004). Aquí n'hem esbrinades algunes com la manca de formació i/o de recursos.

Una altra part important a la qual ens hem referit anteriorment està relacionada amb la coordinació, és a dir, al treball en grup o equip. Davant aquesta situació, hem volgut saber a la pregunta 13 si el professorat se sent sol o, per altra banda, el fet de treballar en equip docent, de coordinació, etc., fa que la tasca sigui més compartida. Preguntats sobre el sentiment de solitud davant l'atenció a les NEE en termes de “Gens sol”, “Sol”, “Un poc sol” i “Molt sol”, el professorat considera amb un 42% que se sent “Un poc sol”, seguit amb un 33% de “Sol”. A l'espera de la contrastació amb altres preguntes relacionades, aquesta dada revela que el professorat principalment realitza l'atenció a l'alumnat amb NEE a nivell individual.

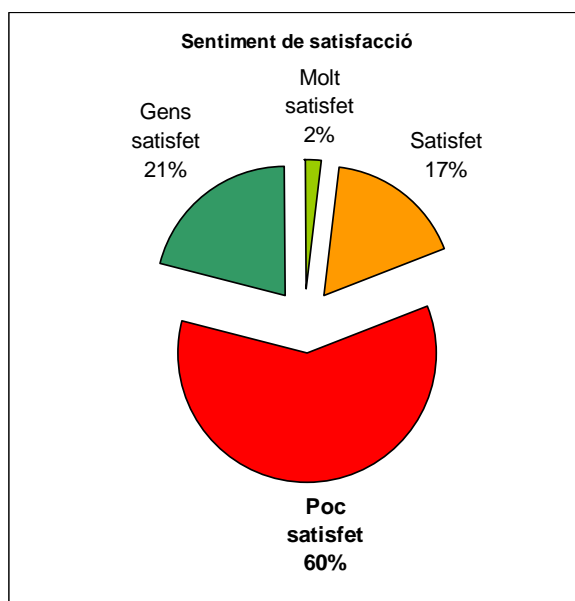


Gràfic 20: Solitud

Aquest gràfic revela clarament el sentiment de feina solitària que envolta la tasca educativa pel que fa a treballar amb alumnat amb NEE, i que té una correlació directa amb el sentiment de satisfacció que provoca entre els docents.

Potser per aquest motiu tot el referent a l'atenció a les NEE està vist des d'una perspectiva pràctica, d'acció directa a l'aula. Recordarem com des de la definició fins les mancances totes les respostes estan vistes des del criteri de l'atenció directa a l'alumnat. Aquesta podria ser una de les principals causes dels sentiments que desperta entre el professorat.

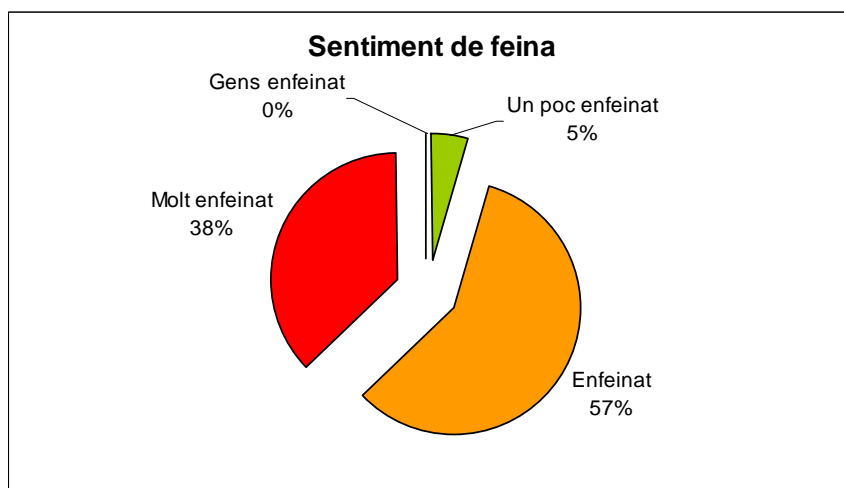
La principal pregunta relacionada amb el tema dels sentiments, qüestió 13, que desperta entre el professorat l'atenció a les NEE, és sobre el grau de satisfacció amb la seva tasca. Els resultats no poden ser més esclaridors. Amb els criteris de "Molt satisfet/a", "Satisfet/a", "Poc satisfet/a" i "Gens satisfet", un 60% es considera "Poc satisfet". Si a més considerem que el 21% es troba "Gens satisfet" la xifra amb caire negatiu arriba al 81% del professorat no satisfet amb l'atenció a l'alumnat amb NEE.



Gràfic 21: Satisfacció

La conclusió a la qual s'arriba en analitzar els sentiments que desperta entre el professorat de llengua anglesa l'atenció a les NEE és que per les causes que siguin, aquí n'hem apuntades algunes, el professorat no se sent satisfet amb la seva tasca pel que fa a un fet docent tant particular com és l'objecte d'estudi aquí presentat.

Finalment, hem pogut observar com una de les opinions més esteses entre el professorat fa referència al volum de feina que suposa l'atenció a les NEE i que al gràfic 16 ja constava com una opinió important amb un 42%. En aquesta mateixa pregunta 13, se'ls demanava directament sobre aquest aspecte i els resultats no poden ser més esclaridors:



Gràfic 22: Volum de feina

Les dades es mostren reveladores en considerar-se amb un 57% com “enfeinats”. Dada aquesta a la que si se li afegeix l’ítem “molt enfeinat” (38%), obtenim un resultat global de 95%. El 5% restant es mostra “poc enfeinat”, front al 0% per a qui no li suposa una càrrega de feina extra.

A mode de conclusió d’aquest apartat podem dir que el professorat presenta una disparitat de criteris envers el lloc i les àrees de suport, respostes condicionades pel fet que la llengua anglesa no està considerada com àrea troncal i, a més, pel fet que el suport ofert en aquesta àrea depèn de la disposició al centre dels recursos adients per desenvolupar l’atenció a les NEE. Degut a això, el professorat considera majoritàriament que el suport hauria de combinar les activitats dins el grup de referència amb altres separats del grup. A més, el professorat considera que el suport ha d’estar centrat en l’alumnat amb NEE com a principal beneficiari, més que no pas per al professorat d’àrea i les seves famílies. Crida l’atenció el fet que, en un percentatge molt elevat (48%, gràfic 15), el professorat no es reuneixi amb els membres del departament de llengües estrangeres, sent aquest un dels primers indicadors

en aquest estudi de la manca de mecanismes de comunicació entre els diferents participants en l'atenció a les NEE. Tot i això, l'opinió sobre la satisfacció amb el professorat de suport està molt repartida, no hi ha un criteri majoritari, practicamente amb percentatges equilibrats (38% alt, 33% baix i 29% mig). Podem argumentar diferents motius: per una banda, la diferent manera d'atendre les NEE en cada centre educatiu segons la disponibilitat de personal; per altra, perquè en ser una acció individual, la comunicació entre totes dues tasques docents és mínima i cadascú es dedica a acomplir la seva funció.

En general, el professorat considera l'atenció a l'alumnat amb NEE com una activitat complicada. Les principals causes que s'han pogut observar han estat la manca de recursos, materials i humans, i la formació específica no rebuda. Per tot això, el professorat se sent enfeinat, poc preparat, un poc sol, en definitiva, poc satisfet pel que fa a l'atenció a l'alumnat amb NEE.

A continuació, es planteja la visió que el professorat té de l'alumnat amb NEE i la resposta davant l'atenció oferta. L'alumnat amb NEE, com principal agent de l'acció, és l'eix fonamental d'aquest estudi i pot ajudar a comprendre millor l'informe elaborat pel *Ministerio de Educación*, anteriorment citat, i la resposta donada pel professorat. A més, el fet que el grau de satisfacció entre el professorat sigui tan baix ens obliga a llegir els resultats del següent apartat des d'aquesta perspectiva, per la influència que té sobre l'acció directa amb l'alumnat.

3.3.4. Sobre l'alumnat amb NEE

Com ja s'ha vist el concepte d'alumnat amb NEE ha sofert una evolució des d'una perspectiva mèdica cap una visió pedagògica gràcies, principalment, a l'informe Warnock (1978) i als principis de normalització i integració que han desembocat en un model competencial (López Melero, 1997: 7-17) que pretén incloure'ls de forma activa en el sistema escolar i social (Pérez de Lara, 1998: 219).

Aquest alumnat ha estat classificat seguint diversos criteris com estipulen Balbás (1995) o Sánchez Manzano (2001), però el que aquestes classificacions deixen clar és que *"los seres humanos diferimos unos de otros"* (Gimeno Sacristán, 2000: 14), el reconeixement d'aquesta realitat dóna pas a la diversitat com a font de riquesa social i educativa que ja també s'ha esmentat. La incorporació d'aquest alumnat a les aules ordinàries ha provocat un replantejament en la didàctica de la llengua anglesa prioritzant la interacció, a les dinàmiques i al context de l'aula en detriment dels continguts (Cerezal, 2005: 21).

Com ja hem vist, el professorat té una visió clarament definida sobre la seva tasca educativa, però saber el que en pensa directament de l'alumnat amb NEE és necessari per tal de conèixer les seves creences, els prejudicis que pot tenir abans, durant i després de l'atenció, ja que es té la impressió que sovint el professorat té una disposició negativa envers aquest alumnat tenint en compte la feina i l'esforç "extra" que li suposa.

Les preguntes d'aquest apartat fan referència al nivell d'assoliment dels objectius didàctics de l'alumnat amb NEE així com de la seva actitud envers

l'àrea de la llengua anglesa des del punt de vista del professorat. A l'apartat inicial referent al concepte de NEE ja s'ha vist com aquest assoliment és una de les principals preocupacions del cos docent com mostrava el gràfic 3 sobre l'associació que el professorat feia de les NEE en relació als continguts i objectius d'àrea i etapa.

La majoria de les preguntes d'aquest apartat (17, 18, 19, 20) pretenen conèixer la situació acadèmica en què l'alumnat amb NEE arriba de l'etapa de primària i les passes a seguir en el procés d'adaptació a l'àrea a secundària (22, 23). Finalment, el que més interessa en aquest punt és conèixer l'actitud o, millor dit, la impressió que el professorat d'àrea té de l'actitud d'aquest alumnat (21) després de l'atenció donada.

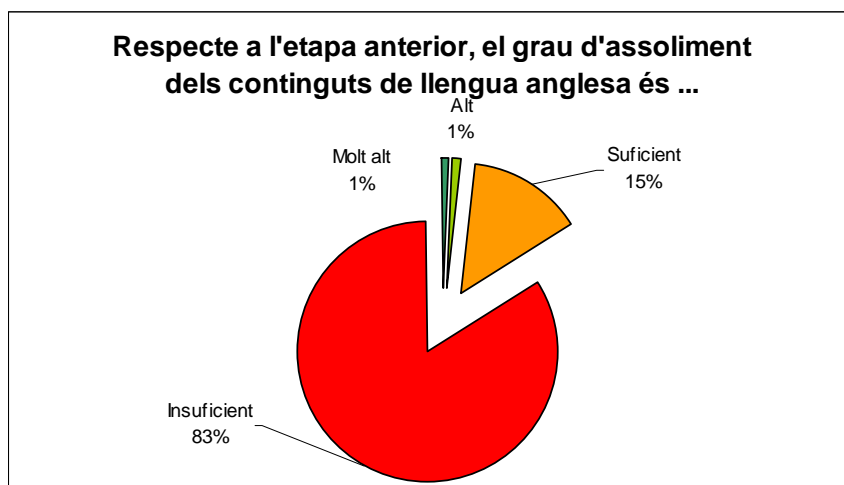
3.3.4.1. Dades sobre l'alumnat amb NEE

Aquest apartat és l'únic referent a la visió que de l'alumnat amb NEE té el professorat de llengua anglesa. És per aquest motiu i per la doble repercussió que té (per una banda, davant l'alumnat i, per altra, sobre el professorat i la seva acció) remarcar la importància d'aquest apartat i de les conclusions que d'ell es puguin extraure.

La primera dada a considerar és prèvia a l'atenció a les seves NEE. En primer lloc es considera important saber, segons el professorat de llengua anglesa, el grau d'assoliment dels continguts respecte a l'etapa anterior i també respecte a la resta del nou grup-classe a l'ESO. És fonamental saber el punt de partida considerant que l'alumnat s'integra en una etapa diferent amb tot el que això suposa d'adaptació no només a un entorn físic diferent, sinó a tot un seguit

de mesures, normes, material, atenció ben diferenciada de la rebuda a l'etapa de primària.

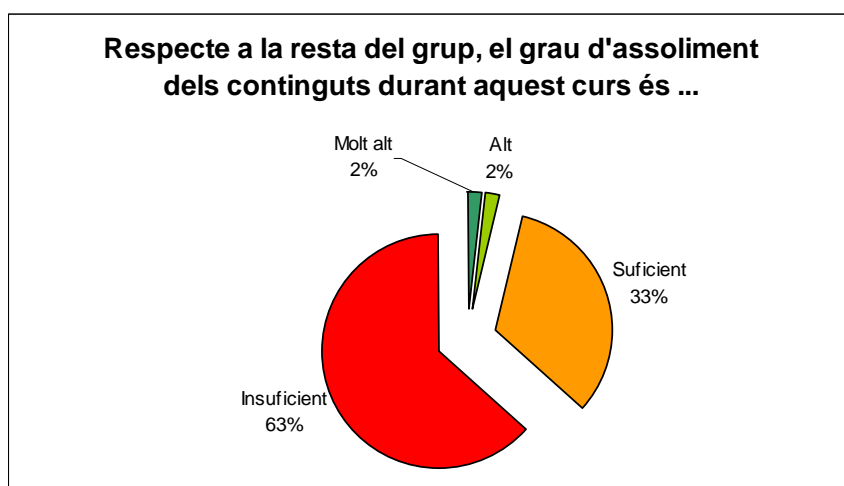
El fet que un 83% del professorat consideri que el seu grau d'assoliment és "insuficient" potser expliqui el per què l'atenció a l'alumnat amb NEE els suposa una complicació en el volum de feina. Al mateix temps dóna sentit a la diversitat de ritmes d'aprenentatge que es troba a les aules.



Gràfic 23: Assoliment continguts d'anglès respecte etapa anterior

Però si interessant és la comparació amb l'etapa anterior per comprendre més la visió que el professorat té de l'alumnat amb NEE, la comparació amb la resta de membres del grup-classe potser més clarificadora en aquest sentit.

D'aquí obtenim les següents dades:

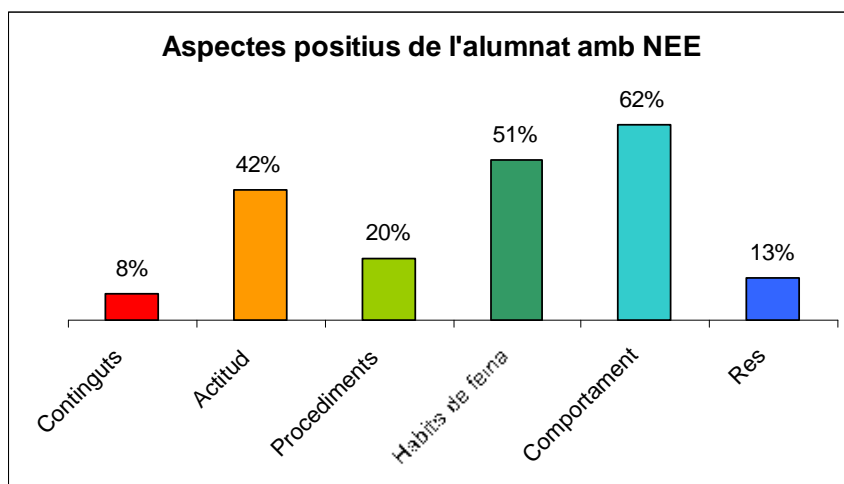


Gràfic 24: Assoliment continguts respecte grup-classe

La coincidència, tot i ser menor (63% "insuficient"), no deixa de ser significativa. El motiu per incloure aquesta informació no és altre que, per una banda, reafirmar les opinions anteriorment exposades respecte al que suposa l'atenció a l'alumnat amb NEE i, per altra, plantejar la influència que aquesta informació pot tenir en el desenvolupament de la tasca docent.

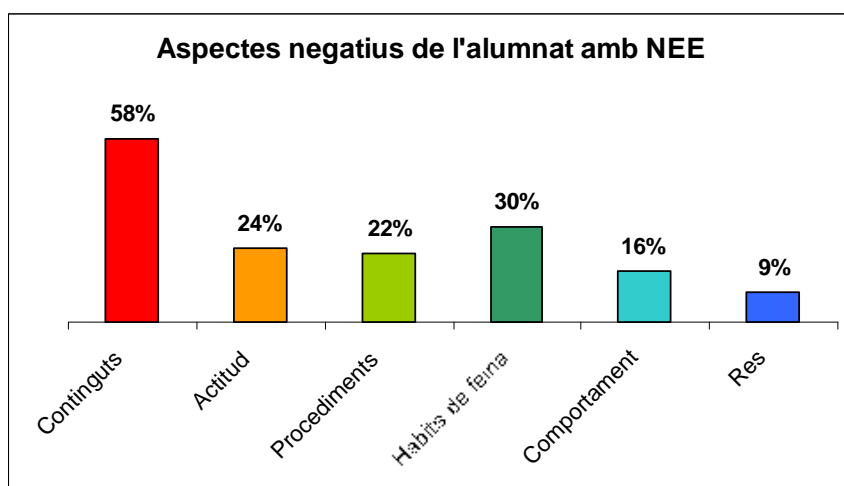
Havent previst aquests resultats, es considera fonamental també saber els aspectes positius (pregunta 19) i negatius (20) que el professorat de llengua anglesa destacaria de l'alumnat amb NEE. La importància radica en reconèixer que tot i tenir un grau d'assoliment "insuficient" hi ha una sèrie d'aspectes que cal valorar.

Dels ítems oferts a les preguntes 19 i 20, el professorat ha destacat majoritàriament els actitudinals, és a dir, aquells que fan referència als hàbits de feina (51%) i al comportament (62%). És convenient destacar la coincidència en el fet que els continguts, precisament els que als gràfics anteriors apareixien com a significatius, ocupen, amb un 8%, el darrer lloc.



Gràfic 25: Aspectes positius de l'alumnat amb NEE

És necessari mencionar aquestos resultats per la implicació que tenen a efectes pràctics, de treball, d'atenció directa, d'aplicació de les ACIs. El que caldria concloure vists els resultats és que tot i reconèixer un grau d'assoliment insuficient pel que fa als continguts, els aspectes actitudinals són els que destaquen entre l'alumnat amb NEE. Així ho demostra el següent gràfic que reafirma que el principal aspecte negatiu a considerar en l'alumnat amb NEE segons el professorat de llengua anglesa són els continguts amb un 58%.



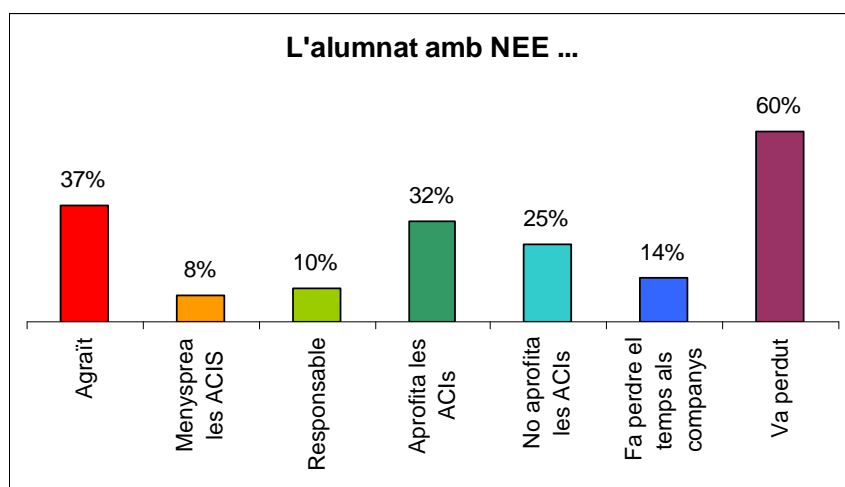
Gràfic 26: Aspectes negatius de l'alumnat amb NEE

La rellevància d'aquests resultats radica en el fet que *“los niños con necesidades educativas podrían verse expuestos a un círculo vicioso de expectativas negativas de un profesor que, a veces, minusvalora la capacidad de aprender de estos alumnos y, como consecuencia de ello, les presta menos atención”* (Cuadrado Gordillo, 1998 (II): 28). D'ahí la necessitat de considerar també aquells trets de caire positiu.

Analitzar de forma més detallada aquests aspectes és imprescindible per tal de conèixer la impressió general que el professorat té i, a més, per tal d'observar el(s) principal(s) entrebanc(s) que troba el professorat davant l'atenció a l'alumnat amb NEE. Dels diversos ítems oferts, el que el professorat destaca principalment (60%) és que l'alumnat amb NEE “va perdut dins les activitats ordinàries d'aula”. Aquesta conclusió reafirma el fet que el gràfic 24 mostrava en comparar l'alumnat amb NEE amb la resta del grup-classe.

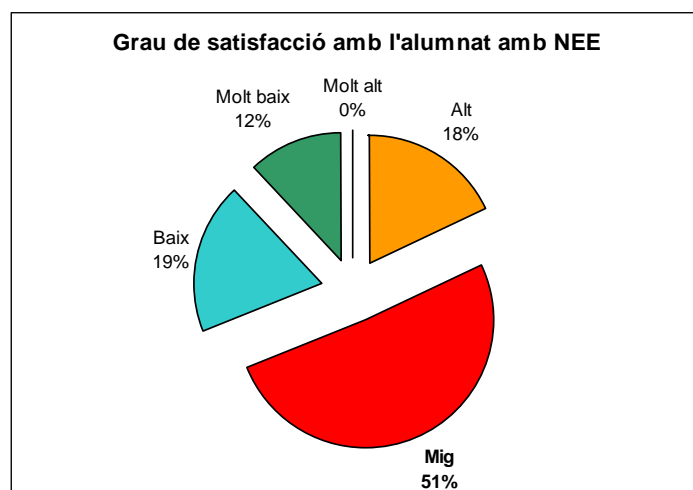
També corrobora les dades anteriors el fet que el segon tret característic sigui l'agraïment (37%) envers l'atenció oferida, ja que els aspectes actitudinals s'han considerat com el principal punt a favor de l'alumnat amb NEE i per això, un 32% del professorat considera que aprofiten les ACIs dissenyades per a ells i elles. Tot i això, una altra dada que crida l'atenció és el 25% del professorat que considera que l'alumnat amb NEE “no aprofita les ACIs”. És important remarcar-ho per la significació, és a dir, si al volum de feina que suposa per al professorat l'elaboració de les ACIs afegim, la manca de formació i material juntament amb la resposta negativa de l'alumnat (25% no ho ha aprofita) podem estar arribant al per què del sentiments que entre el professorat d'àrea de llengua anglesa desperta l'atenció a l'alumnat amb NEE. A més, aquesta

dada convida a la reflexió sobre l'adequació de l'ACI dissenyada, revisada, etc., aspectes aquestos que s'analitzaran en l'apartat referent a la metodologia.



Gràfic 27: El professorat considera que l'alumnat amb NEE ...

No obstant, a la pregunta 41, es demana directament al professorat pel grau de satisfacció que tenen amb aquest alumnat en termes de "Molt alt", "Alt", "Mig", "Baix" i "Molt baix". I el professorat expressa clarament que el seu grau de satisfacció és "mig", és a dir que, tot i l'esforç realitzat, els docents no estan d'allò més satisfets amb els resultats de l'alumnat amb les repercussions que aquesta dada té o pot tenir pel que fa als sentiments del professorat, com s'ha pogut comprovar al gràfic 21 sobre el grau de satisfacció.



Gràfic 28: Grau de satisfacció amb l'alumnat amb NEE

Tot i l'esmentat anteriorment, el grau de satisfacció del professorat és majoritàriament "Mig" (51%), és a dir, entra dins dels paràmetres previstos de resultats. Però la dada significativa no és altra sinó destacar que la resta del volum de respostes es mou envers el caire negatiu ("Baix" 19%, "Molt baix" 12%). Amb aquesta dada el que pretenem és mostrar que si bé hi ha un resultat principal, els resultats secundaris tenen una tendència marcadament negativa, la qual cosa, a nivell general, reafirmaria el que fins ara els resultats de l'opinió del professorat han vingut confirmant.

Tot i les dificultats i entrebancs trobats, cal valorar que es pot entreveure una progressió positiva. Aquest apartat ha començat amb una lectura negativa de l'actitud de l'alumnat amb NEE i es pot veure com després de l'atenció rebuda, el 51% del professorat considera que el grau de satisfacció és "Mig", és a dir, hi ha una progressió positiva de cara a l'assoliment dels objectius d'àrea i etapa. Aquesta podria millorar més encara si el professorat es sentís més recolzat en la seva atenció a les NEE per les institucions educatives.

Per tal de concloure aquest apartat, es pot afirmar que l'alumnat amb NEE s'incorpora a l'etapa secundària amb un bagatge insuficient tant pel que fa a la llengua anglesa com pel que fa en comparació al grup-classe (aspectes negatius més destacables). En canvi, el professorat de llengua anglesa destaca, positivament, que l'alumnat amb NEE sí ha assolit els aspectes actitudinals, aspectes aquests sobre els quals el professorat centra, principalment, l'adaptació del currículum de llengua anglesa, com es podrà comprovar més endavant.

Precisament, la rellevància de l'ACIs ve condiciona pel fet que el professorat considera que l'alumne necessita i respon correctament a una adaptació curricular ja que va perdut dins les activitats del grup-classe. Fruit d'aquesta intervenció educativa el professorat es considera satisfet amb la resposta de l'alumnat amb NEE. És a dir, l'alumnat amb NEE arriba a l'etapa de secundària amb un bagatge de coneixements insuficient que li dificulta el seguiment de l'àrea, en tenir assolits els objectius procedimentals i actitudinals la resposta davant l'atenció és mitjanament satisfactòria.

3.3.5. Sobre les famílies

La participació i intervenció de les famílies en la vida acadèmica és un fenomen relativament recent com ho expressen Eva Kñallinsky (1999: 20) o Keith Topping (1989: 61): *“The involvement of parents in their children’s education on any widespread basis is a relatively new phenomenon”*, la qual cosa dóna idea dels entrebancs i dificultats que es poden trobar en les relacions família-centre ja que per manca de tradició els professionals poden veure la participació familiar com un acte d’intrusisme professional mentre que els pares ho poden viure com si *“they [parents] were helping or hindering what was happening at school”*.

A més, a causa d’aquesta manca de tradició i de la poca importància concedida a les relacions escola-llar, els centres de formació del professorat tampoc posen a disposició dels professionals la formació adient i que concedeixi a aquesta relació la importància que té dins el procés d’ensenyament-aprenentatge (Lynch y Pimlott, 1979: 106). Pot semblar un estudi antiquat, però el més recent elaborat per la professora E. Kñalinsky (1999: 140) revela que *“la realidad no ha cambiado sustancialmente en este aspecto y la formación del profesorado con vistas a la implicación de los padres en la educación de sus hijos continúa siendo escasa”*.

És, doncs, innegable el paper fonamental que les famílies juguen dins la vida acadèmica, ja que activar la participació dels pares dins els centres educatius és una de les seves funcions socials del centre (Domingo Bugeda, 1994). La participació educativa de les famílies suposa *“una implicación mental y actitudinal, voluntaria y responsable de éstos en la determinación y tomas de*

decisión de los objetivos de la institución escolar, contribuyendo y compartiendo con ella la responsabilidad de su logro” (Medina Rubio, 1990: 62).

Com agent interventor directe en la formació de l'alumnat, el paper de les famílies és especialment rellevant en el cas de l'alumnat amb NEE. *“La participación y colaboración de los padres en el proceso educativo de los alumnos con necesidades especiales es un factor primordial para favorecer su desarrollo.”* (Coll, 1999) ja que la influència de la família va associada a la desigualtat d'oportunitats en educació (Macbeth:1984), és a dir, a millor resposta de la família, millor resposta de l'alumnat.

La normativa ho recull de la següent forma:

*“Artículo 71. Principios.
4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afectan a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado.”
(LOE)*

L'intercanvi d'informació entre el centre i les famílies és, doncs, un dels motors del procés d'ensenyament–aprenentatge. Foisy (1980), de fet, associa la manca de participació de les famílies a la manca d'informació, a la qual Franco Martínez (1989) afegeix la manca de formació en temes participatius. Si bé aquesta darrera ja s'ha tractat a nivell general en aquest estudi, és l'hora de centrar-se en la comunicació amb les famílies d'alumnes amb NEE.

Les característiques de l'alumnat amb NEE fan que la relació de les famílies amb l'entorn acadèmic siguin d'interès per a l'estudi. Com assenyala Gerda Hanko (1993: 110) les famílies es poden mostrar especialment “vulnerables” si reben informació sobre els seus fills/es en termes de dificultats, d'aquí l'especial rellevància en l'intercanvi d'informació amb les famílies no solament

del que sinó també del com. La rellevància d'aquest fet li l'atorga la llei en especificar que *“corresponde a los equipos de atención temprana y en su caso, a los equipos generales, la detección precoz de las necesidades educativas especiales y la orientación y el apoyo a los padres en orden a un óptimo desarrollo de sus hijos”*. (Art. 8 del RD 696/1995, de 28 d'abril d'Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales).

Estudis com el del professor Medina Rubio (1990) estableixen que les famílies no participen realment, només mantenen una relació informativa periòdica i/o una representativitat als òrgans de govern, però la participació real és mínima. La professora Topping (1986), a Anglaterra, també va revelar que a l'etapa de secundària les famílies s'involucren menys que no pas a primària.

És des d'aquesta perspectiva de reconeixement al paper de les famílies des d'on sorgeixen alguns dubtes vista l'experiència, i és que sovint es té la sensació que les famílies de l'alumnat amb NEE no reben la suficient informació, ni en qualitat ni en quantitat, respecte al procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills/es a l'àrea de la llengua anglesa. És més, no només es sospita que hi ha una manca d'informació, sinó que a més el que manca és comunicació en termes generals o com ho estipulen González González, E. *“¿qué hacer para que la familia y la escuela cumplan eficazmente con las funciones que socialmente tienen encomendadas?”* (1995: 30) o Kñallinsky, E. *“La comunicación va más allá de la información”* (1999: 27).

L'estudi elaborat per la doctora Eva Kñallinsky (1999) revela, a més, que és el professorat qui menys afavoreix la participació de les famílies perquè considera que els pares com a creadors de més problemes. Per aquest motiu, les preguntes 26, 27 i 28 fan referència a la informació general sobre aquest

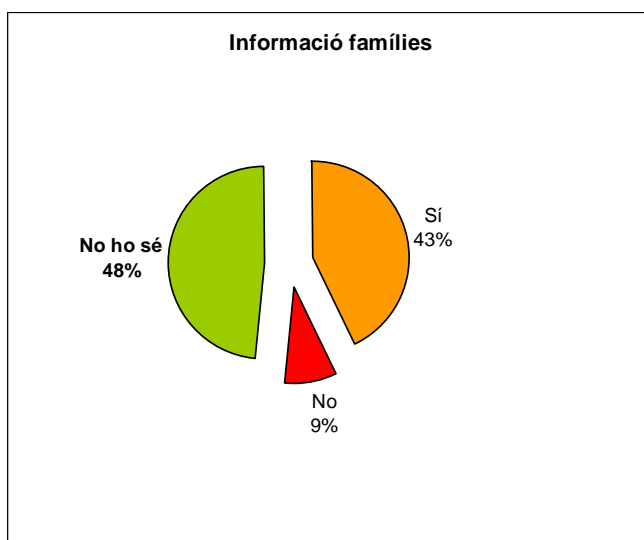
procés, en canvi, la 29, 30 i 31, es centren només en l'àrea de la llengua anglesa, la informació i els mecanismes de comunicació entre el professorat de l'àrea i les famílies.

Cal destacar que la finalitat de conèixer el context familiar no és altra que la de *“conocer aquellos aspectos de la vida familiar del niño que pueden estar afectando a su proceso de desarrollo y aprendizaje”* (González-Pérez, 2002 (II): 20) i, a l'inrevés, que les famílies col·laborin en el coneixement dels aspectes de la vida acadèmica per tal d'afavorir aquest mateix procés d'ensenyament-aprenentatge.

Abans però d'esbrinar els resultats, cal aclarir que es parteix de la idea que cada centre de secundària s'organitza de forma independent. No hi ha criteris comuns a tots els centres pel que fa a aquest aspecte.

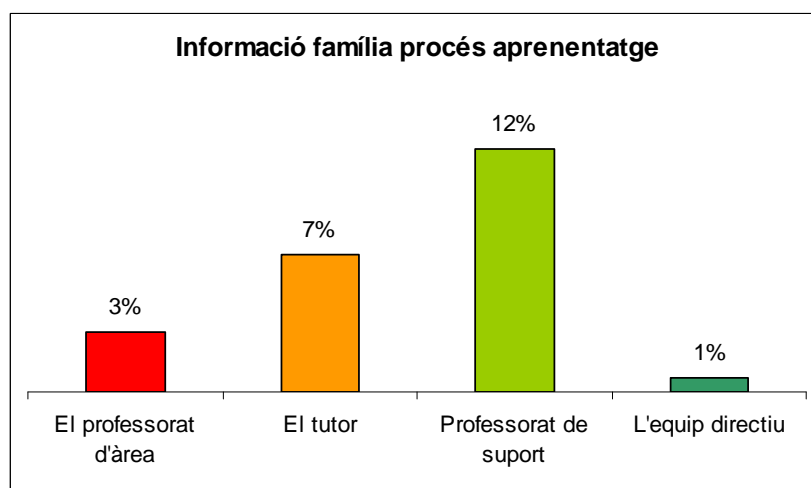
3.3.5.1. Dades sobre les famílies

No havent trobat cap estudi que esbrinés la informació que les famílies de l'alumnat amb NEE reben sobre els coneixements de l'àrea, el qüestionari ha volgut demanar el professorat sobre aquest fet. Demanats en primer lloc sobre si s'informa les famílies sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge en general, els enquestats han d'escollir una d'entre aquestes tres opcions: “SÍ”, “NO” o “No ho sé”. Es pot observar com el percentatge del “SÍ” (43%) és molt semblant a l'índex del “No ho sé” (48%):



Gràfic 29: Sobre la informació a les famílies

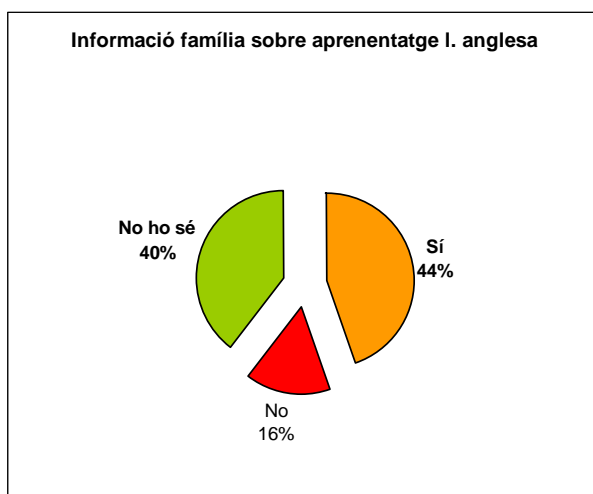
La conclusió que es pot extraure d'aquest gràfic és que un mica menys de la meitat de les famílies d'alumnat amb NEE "SÍ" reben informació sobre el progrés del seu fill/a. Però, evidentment, la dada que més crida l'atenció és que, pràcticament la meitat del professorat no sap si s'informa les famílies. Per concretar-ho més, en cas afirmatiu se'ls demanava per l'agent informador:



Gràfic 30: Sobre qui informa les famílies

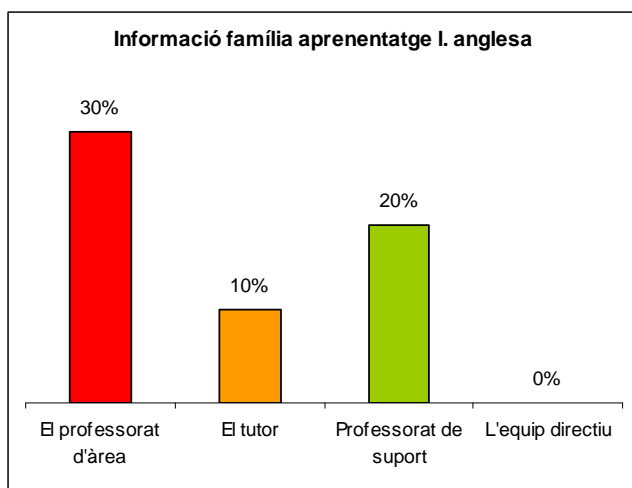
Les dades mostren que qui informa les famílies és el professorat de suport (12%), mentre que el professor d'àrea només ho fa en un 3% dels casos.

Tot i això cal mencionar que les preguntes 24, 25 i 26 no especificaven l'àrea o matèria. És per això que tornant a l'eix central de l'estudi, la llengua anglesa, es demanava al professorat a la pregunta 27 sobre si s'informa les famílies envers l'àrea de la llengua anglesa en els mateixos termes:



Gràfic 31: Sobre la informació de l'àrea a les famílies

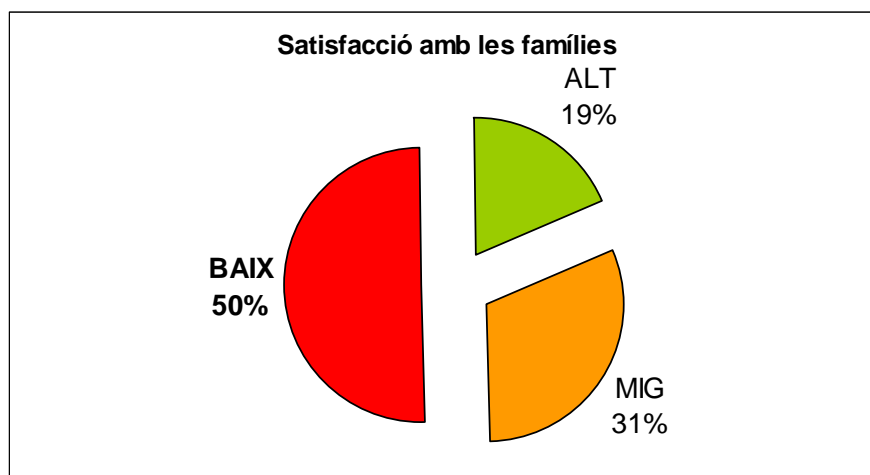
Els resultats mostren una equivalència semblant en especificar l'àrea. Un 44% "Sí" informen les famílies, però un 40% no ho sap. La dada és significativa per la importància que té la informació envers les famílies i el seu paper en la formació de l'alumnat. Conseqüentment, a la pregunta 28 es demanava que, en cas afirmatiu, exposaren qui informa les famílies respecte l'àrea. Els resultats són semblants als de l'apartat general (gràfic 29).



Gràfic 32: Sobre l'agent informador de la llengua anglesa

El gràfic mostra que hi ha un canvi significatiu. Respecte a l'àrea concreta de la llengua anglesa, és el professorat d'àrea (30%) qui informa les famílies sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat amb NEE. Convé esmentar, això sí, que el percentatge pel que fa al professorat d'àrea segueix sent important amb un 20%.

Una dada que s'ha anat repetint al llarg d'aquest estudi fa referència al grau de satisfacció del professorat de llengua anglesa amb els diferents agents intervingents en l'atenció a les NEE. Preguntats a la qüestió 41 sobre el grau de satisfacció amb les famílies, el professorat ha manifestat el següent:



Gràfic 33: Grau de satisfacció amb les famílies

La xifra mostra clarament (50%) que el professorat de llengua anglesa no està satisfet amb la implicació de les famílies d'alumnat amb NEE amb el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. Cal aclarir que s'han unificat els ítems de "baix" i "molt baix" així com els de "alt" i "molt alt" per tal d'obtenir resultats més contundents.

Com a conclusió a aquest apartat, es pot dir que la major part de les famílies són informades pel professorat d'àrea sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills/es a l'àrea de la llengua anglesa, però, sorprèn que un percentatge semblant del mateix professorat desconeix si les famílies són informades del procés. La dada és molt significativa ja que el professorat desconeix si les famílies són informades de la formació rebuda en llengua anglesa. Potser aquesta conclusió expliqui també per què el grau de satisfacció amb les famílies és tan baix, ja que els mecanismes de comunicació entre els diversos integrants de la comunitat educativa són pràcticament desconeguts.

Com a resum, es pot dir que hi ha dues dades que criden l'atenció pel que fa a les famílies. Per una banda que hi ha un percentatge molt elevat del

professorat que no sap qui informa les famílies d'alumnes amb NEE sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge en general i de la llengua anglesa en particular. Per altra banda, una part important del professorat que afirma conèixer que s'informa les famílies admet que és el professorat de suport qui ho fa. Aquesta dada ens serveix per fer el degut reconeixement a la tasca del professorat de suport, però també per reflexionar sobre la distinció implícita entre les responsabilitats del professorat de suport i el d'àrea, responsable darrer del procés d'ensenyament-aprenentatge de tots els membres del grup per igual. Des d'aquesta darrera reflexió es vol destacar la rellevància del següent apartat, el referent a l'organització que els diferents centres duen endavant per tal de desenvolupar l'atenció a l'alumnat amb NEE.

3.3.6. Aspectes metodològics

Generalment, les necessitats que presenta l'alumnat amb NEE s'han de compensar i es tradueixen en:

- *Posibilitar el máximo desarrollo de sus capacidades, motivaciones e intereses*
- *Desarrollarse cognitivamente, lingüística, motora, afectiva y socialmente*
- *Ser valorado y recibir una educación a la medida de sus posibilidades*
- *Participar lo más posible del currículo ordinario*
- *Recibir experiencias directas e información relacionada*
- *Uso de estrategias para aprender autónomamente*
- *Mayor información referida a criterios y valores*
- *Asegurar su autoestima y un autoconcepto positivo. (Cuadrado, Gordillo, 1998: 179)*

A tal fi la legislació ho estipula de la següent forma:

Artículo 72. Recursos.

3. *Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos. (LOE)*

Ja s'ha mencionat amb anterioritat la rellevància que té per a la tasca docent l'atenció a les NEE, ja que per al professorat suposa “*una revisión continua del proceso de enseñanza-aprendizaje*”, i de la seva “*acción educativa*”, adequant-la a les necessitats particulars de cadascun dels/les alumnes (González-Pérez, 2002 (I): 63). És més, “*la posibilidad de tomar decisiones curriculares por parte del equipo de profesores de un centro educativo se convierte en una tarea de reflexión compartida imprescindible que debe quedar reflejada en el Proyecto Educativo de Centro, en el Proyecto Curricular de Centro y la Programación de Aula*” (Jiménez i Vilà, 1999: 140).

El darrer apartat del qüestionari està dedicat a conèixer, des del punt de vista del professorat d'anglès, com es treballa als centres l'atenció a les NEE a nivell de DO i de programació d'aula. El fet d'incloure aquest apartat al qüestionari respon en part a la necessitat de conèixer el desenvolupament de la

tasca educativa, és a dir, abans s'ha esmentat que el professorat es sent "Sol", "Enfeinat" i "Poc preparat", per tant urgeix saber com es treballa als diferents centres ja que es té la impressió que com que cada centre ho fa de manera independent no es té constància de patrons d'actuació comuns.

A més, tradicionalment, entre el col·lectiu docent no hi ha una comunicació fluïda entre els membres de la comunitat educativa com s'ha pogut veure a l'apartat anterior. Per tant, si tenim en compte que no hi ha una tradició en l'intercanvi d'experiències i que cada centre actua de manera independent, és més que probable que el professorat hagi de requerir una sèrie de mecanismes de comunicació per fer front a l'atenció a les NEE, si no hi existeixen ja al seu centre. En referir-nos a l'intercanvi de comunicació no només ens referim a professionals de diferents centres sinó a membres del mateix claustre però de diferents departaments didàctics, així com entre membres del mateix departament. És important destacar la rellevància que té el treball en equip, col·laboratiu, ja que *"el enfoque multiprofesional, bien estructurado y con un buen nivel de funcionamiento es la garantía absoluta de la eficacia, la respuesta eficaz a los problemas que puedan plantear los sujetos necesitados de atenciones educativas especiales"* (González González, 1993: 40).

Abans però, considerem important esbrinar la importància del Departament d'Orientació en aquest apartat. A les *Cajas Rojas* (MEC, 1992) es diu que *"[el alumnado con dificultades de aprendizaje] requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en varias áreas de ese currículo"*. Com ja s'ha dit l'OM del 27 de abril de 1992, desenvolupa aquest apartat i, a més, ens informa que és el DO l'encarregat de supervisar, col·laborar i donar l'ajuda necessària als departaments per atendre

les necessitats de l'alumnat en les diverses àrees curriculars: *“al constatar la importancia que tiene el planteamiento de los aprendizajes como impulsores de la capacidad intelectual de los niños, al estimular y enriquecer los procesos de desarrollo, estamos obligados a una revisión continua de nuestros métodos educativos”* (Cuadrado Gordillo, 1998 (II): 29).

El concepte central, al voltant del que gira aquest apartat és el d'Adaptació Curricular Individual (ACI). Per la qual s'entén:

un conjunto integrado de objetivos, actividades de aprendizaje, recursos materiales y medios técnicos así como el proceso instruccional de Enseñanza/Aprendizaje (proceso, estrategias y técnicas de aprendizaje) [...] (que) se deberán conseguir y realizar para y por alumnos con Dificultades de Aprendizaje (DA), teniendo en cuenta los Planes curriculares de aula (PCA), los Planes curriculares de centro (PCC) y los Proyectos educativos de centro (PEC) así como la secuencia temporal y las características personales, escolares, familiares y sociales de los alumnos, con el fin de que se adapten a los procesos normales de aprendizaje de cara a una optimización, para su construcción, del conocimiento y su crecimiento integral y normal educativo.” (Barca Lozano y Porto Riboo, 2000: 69).

Caldria especificar que les ACIs no suposen un currículum diferent, sinó només la modificació d'alguns elements bàsics del currículum dissenyat per una àrea i una etapa (Beltrán Duarte, 1995: 123). Adaptar el currículum suposa que *“de entre todos los recursos curriculares de la escuela, se realiza una selección de los objetivos, los contenidos del curriculum y las experiencias de aprendizaje más apropiadas para satisfacer las necesidades curriculares detectadas en cada alumno”* (Brennam, 1990: 217).

En definitiva, es tracta de: *“dar alternativas eficaces que mediante las pertinentes acomodaciones o ajustes de la oferta educativa a las necesidades, contexto y posibilidades educativas de los niños y adolescentes diferentes, respondan a sus diferentes demandas socioeducativas”* (González González, 1995: 28). No es tracta doncs d'“*infantiliza*” el material sinó de “*variar la complejidad cognitiva*” mantenint els elements més normalitzadors i que tinguin

un ús funcional, en directa relació amb la metodologia específica que es fa servir d'acord amb les característiques personals *“enseñándole tal contenido, de manera individualizada o en grupo”* (Cuadrado Gordillo, (I) 1998: 179).

Al llarg de l'estudi hem vist com s'ha anat adaptant el currículum a la realitat de l'aula, arribat aquest punt, l'aula és el centre d'atenció, és l'entorn on es desenvolupa l'atenció a les NEE. Però hi ha un pas previ relatiu a l'elaboració de la Programació d'Àrea on s'inclouen les mesures d'atenció a la diversitat i el programa d'integració escolar, programa del qual forma part l'alumnat amb NEE. Saber com i qui intervé en l'atenció a l'alumnat amb NEE és l'objectiu d'aquest apartat final. Ja que *“las adaptaciones curriculares, respuesta pertinente a la demanda de intervención educativa específica, exigen una acción de apoyo al profesor del aula y/o la creación de una situación de aprendizaje alternativa”* (González González, 1995: 27) i que estarà encaminada *“a permitir las diversas estrategias metodológicas que se consideren adecuadas”* (Cuadrado Gordillo, 1998 (I): 179), sent *“los profesores o profesoras que atiendan a alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales los que han de realizar las Adaptaciones Curriculares pertinentes para diseñar el mejor recorrido curricular, los objetivos más adecuados y las actividades más apropiadas para ayudarlos a progresar”* (González-Pérez, 2002 (I): 102).

Des de l'inici d'aquest treball s'ha demostrat que l'elaboració i aplicació de les ACIs està i ha estat una de les preocupacions principals del professorat. Ja a la definició, al primer apartat, aquesta ha estat el principal tret distintiu assenyalat pel professorat:

Per a l'alumnat amb necessitats educatives especials es preveuen adaptacions curriculars proposades a partir de l'avaluació psicopedagògica corresponent. La finalitat d'una adaptació curricular és facilitar a cada alumne la resposta més

adient per al seu desenvolupament. Aquestes adaptacions poden ser tant d'accés com dels elements curriculars mateixos (Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears).

La qüestió primordial és que aquestes adaptacions del currículum “*no siempre están lo bastante formalizadas como para servir de instrumento básico*” (Ruíz i Bel, 1988: 34). Segons l'autor el principal entrebanc és l'ample espectre del concepte de necessitats educatives especials, d'ahí la inclusió de preguntes sobre el disseny, la supervisió, l'aplicació, la resposta i l'avaluació de les ACIs plantejades al professorat a mode de reflexió.

Més concretament, es demana sobre la informació (32, 33) i la coordinació (34) del professorat d'àrea. A continuació es fa una reflexió sobre el seguiment que se'n fa de les ACIs (35 i 36), la possible revisió de les mateixes (37 i 38) i l'avaluació tant per part del professorat com per part de l'alumnat (39, 40 i 41):

Ese seguimiento tendrá en consideración las aportaciones y observaciones que realicen tanto los/las demás docentes, con los/las que deberemos coordinarnos oportunamente, como la familia [...] Ninguna de estas medidas, por su esencial relevancia pueden omitirse, por lo que es aconsejable temporalizarlas y negociarlas desde el principio para asegurarnos su desarrollo (González-Pérez, 2002 (I): 115)

En un darrer bloc de preguntes (42) l'interès es centra en saber com afecta aquesta situació a l'estat anímic del professorat. El fet de treballar amb alumnat amb NEE i l'estreta col·laboració entre els participants en el procés d'ensenyament–aprenentatge són aspectes que afecten directament el professorat i la seva tasca educativa (González, 2004).

Però abans d'entrar en el que el professorat ha contestat, caldria revisar un poc quin és el procés aconsellat o recomanat pels especialistes. Barca Lozano i Porto Riboo (2000: 69-71) consideren que les ACIs haurien d'incloure 5 blocs

d'informació: un model "*instruccional*" que detalli el procés d'intervenció psicopedagògica adient a les dificultats particulars de l'alumne/a; uns objectius clarament explicats i seqüenciats de manera que possibilitin l'avaluació dels progrés, les activitats d'aprenentatge concretes per assolir els objectius estipulats, així com els recursos i mitjans tècnics necessaris; i, finalment prendre nota de tot allò positiu i negatiu que pugui facilitar l'avaluació tant dels objectius com del procés en general.

Apart del model, aquestos autors també desenvolupen les funcions i finalitats que deuen complir les ACIs per tal d'afavorir la seva "*operatividad y funcionalidad*". Algunes d'elles són: "*Es el profesor de apoyo, tutor o psicopedagogo el que realizará el PDP/PDI o ACI*" (Barca Lozano i Porto Riboo, 2000: 70). El que resulta més interessant d'aquesta aportació és que consideren que qui ha de realitzar l'ACI no és el professor d'àrea. Aquesta dada és important perquè com comenta Gómez Ruíz al llarg del capítol 11è sobre *El Departamento de Orientación en los Centros de Secundaria* (1995) un dels aspectes més controvertits d'aquestos departaments és la càrrega de funcions i tasques que han de desenvolupar als centres. A més, les PDP/PDI i les ACIs

tendrán un carácter personal que viene delimitado por dos cuestiones de base: a) estarán realizados en función de las características propias (dificultades y diferencias) que presenta el alumno; b) estarán en función de la situación en la que se dan esas dificultades o deficiencias; en concreto, será preciso tener en cuenta los elementos materiales, situación escolar, familiar y socioafectiva del alumno (Barca Lozano i Porto Riboo, 2000: 70).

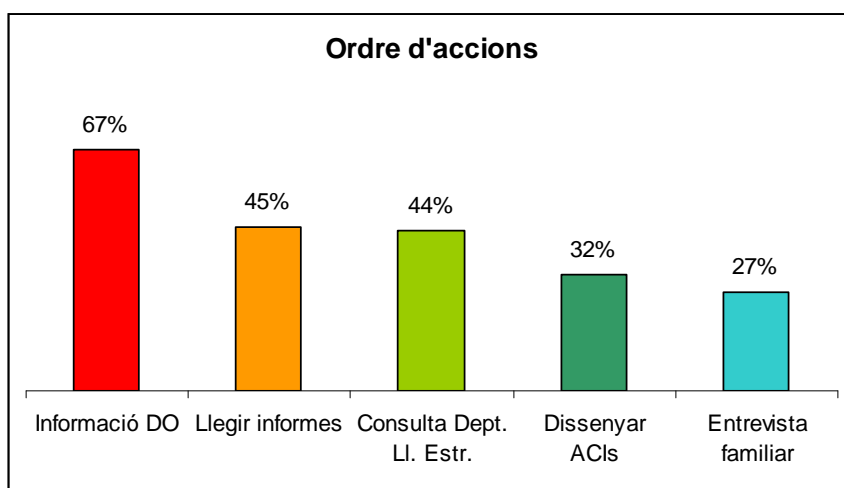
És important destacar que si des de l'inici del treball s'ha fet especial èmfasi en la diversitat a les aules, encara més s'ha de tenir en compte la diversitat dins el món de les dificultats d'aprenentatge com s'ha mostrat al llarg del treball. I, per finalitzar, cal destacar el caràcter provisional dels informes

psicopedagògics, font inicial per l'elaboració de les ACIs, ja que *“estarán elaborados en función de posibles modificaciones, reajustes y matizaciones dependiendo de la dinámica general y progreso/avance del alumno.”* (Barca Lozano i Porto Riboo, 2000: 70). Solament recordar el procés costant de revisió no només de les ACIs, sinó de les mateixes dificultats d'aprenentatge, de les necessitats de l'alumnat.

En definitiva, es tracta d'observar si la construcció d'un nou professional de l'ensenyament amb una actitud positiva envers la integració de l'alumnat amb NEE que consideri el centre educatiu com a responsable, en gran part, del treball d'organització i disseny d'estratègies didàctiques per atendre l'alumnat amb NEE s'ha dut a terme i com (Jiménez i Vilà, 1999).

3.3.6.1. Dades sobre aspectes metodològics

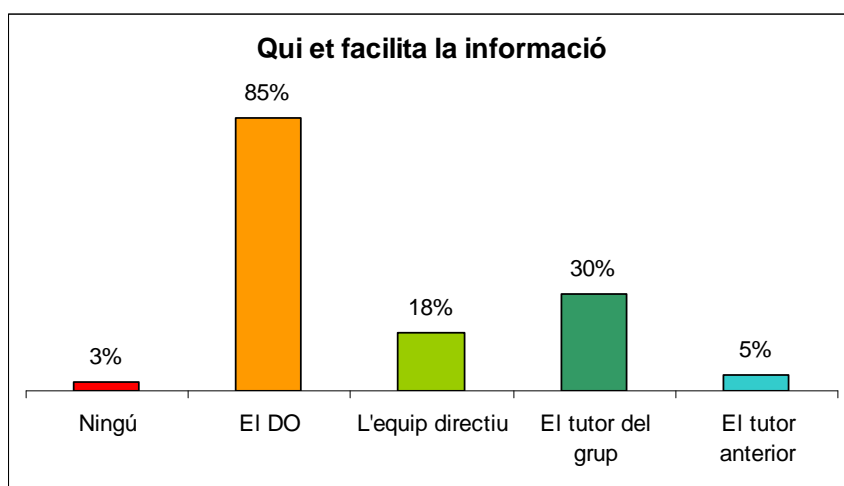
L'objectiu d'aquest apartat no és altre que averiguar com es fa el procés d'atenció a l'alumnat amb NEE. Per això cal repescar la pregunta 16 en la qual es demanava al professorat que ordenessin per grau d'importància les accions (de l'1 al 5). Per mostrar-ho gràficament s'han considerat els aspectes majoritaris en cadascuna de les categories (de l'1 al 5) en l'ordre que aquí oferim.



Gràfic 34: Ordre d'accions

El professorat ha considerat majoritàriament aquest ordre. L'opció "Demanda informació al DO" (67%) ha estat escollida com la primera, seguida per la lectura d'aquesta informació facilitada (45%). L'opció "Consultar el Dept. de Ll. Estrangeres" ve molt seguida en tercer lloc (44%) i pas previ al disseny de les ACIs (32%). Curiosament, el gràfic mostra el contrast entre la prioritària recollida d'informació i l'"Entrevista familiar" com a darrera opció, no considerant la informació que la família pot facilitar tant important com la recabada pel DO. Aquesta darrera informació corroboraria tot el referit a l'apartat anterior respecte a la família. Partirem, doncs, d'aquest gràfic per esmentar el procés que segueix el professorat des de la recollida d'informació fins el disseny de les ACIs.

El primer aspecte, la recollida d'informació, respon la pregunta 12. Aquesta va encaminada a conèixer les vies de comunicació que estableix el personal docent per dissenyar les eines que després farà servir amb l'alumnat i que ha marcat com a primera passa. Les respostes han donat els següents resultats que confirmen la rellevància del DO per facilitar la informació:



Gràfic 35: Qui facilita la informació sobre alumnat amb NEE

Amb un 85% dels casos, és el DO l'encarregat d'informar el professorat sobre l'alumnat amb NEE, informació aquesta que, prèvia lectura, serà la base per assistir al Dept. de L. Estrangeres i consultar els recursos materials i humans de què disposa per al disseny de les ACIs, com mostra el gràfic 34. És, per tant, important considerar si el DO és també el dinamitzador, el referent que el professorat fa servir per dissenyar, coordinar i revissar les ACIs en els següents passos.

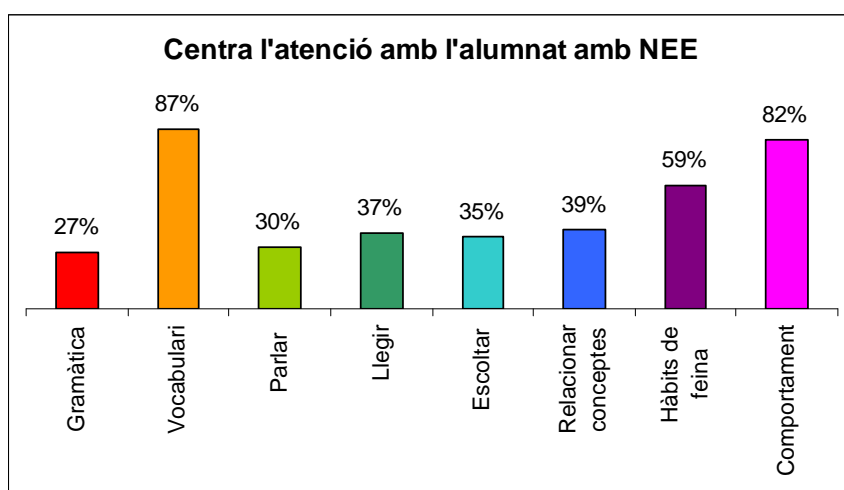
Com ja s'ha mencionat les ACIs són l'eina de treball amb l'alumnat amb NEE. Als diferents centres de les illes s'han pogut observar alguns trets comuns a l'hora d'elaborar-les, coordinar-les i/o seqüenciar-les.

En primer lloc, donada la concepció eminentment pràctica de les ACIs que el professorat fa servir, es considera important saber quins elements del currículum de l'àrea de la llengua anglesa es consideren fonamentals per tal de dissenyar i elaborar les ACIs, pregunta 32. Cal recordar que als gràfics 23, 24, 25 i 26, s'ha pogut comprovar que l'assoliment dels continguts era considerat com el factor més negatiu entre l'alumnat amb NEE, qualificant-lo d'"insuficient"

respecte a l'etapa de primària i respecte a la resta del grup-classe, mentre que es destacaven els aspectes actitudinals com els més positius entre l'alumnat amb NEE.

Així doncs, l'anàlisi dels resultats confirma que el professorat es centra en aspectes actitudinals més que no pas en el contingut. El professorat valora els coneixements de "vocabulari" (87%), el "comportament" (82%) i els "hàbits de feina" (59%).

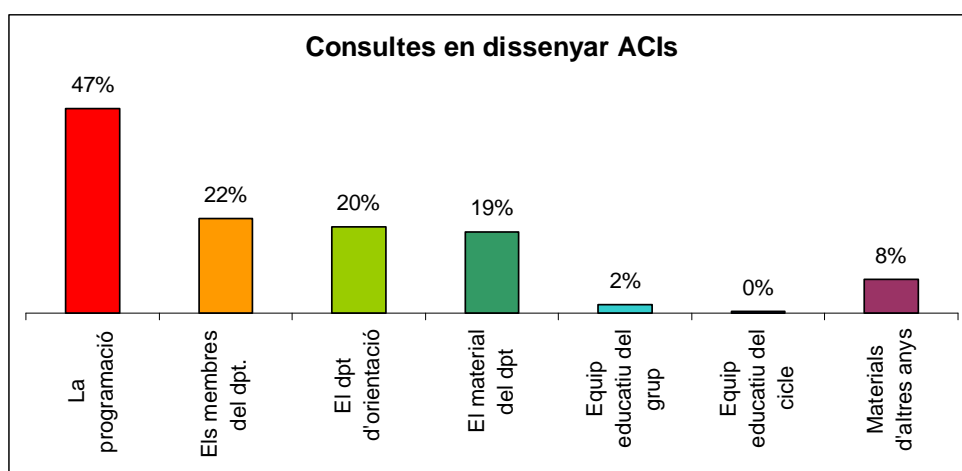
Sembla contradictori que el professorat valori tant el "vocabulari" i tan poc, comparativament, les diferents destreses per practicar els coneixements lingüístics.



Gràfic 36: Centra l'atenció amb l'alumnat amb NEE

D'aquesta manera podem observar com "parlar", "escriure" i "escoltar" reben valors semblants (30%, 37% i 35%, respectivament), tots ells per damunt de la "gramàtica" amb un 27%. Aquesta dada és molt significativa perquè pot contradir l'objectiu comunicatiu de l'aprenentatge de la llengua anglesa en prioritzar aspectes actitudinals i centrar els aspectes lingüístics en l'aprenentatge de vocabulari sense estratègies comunicatives.

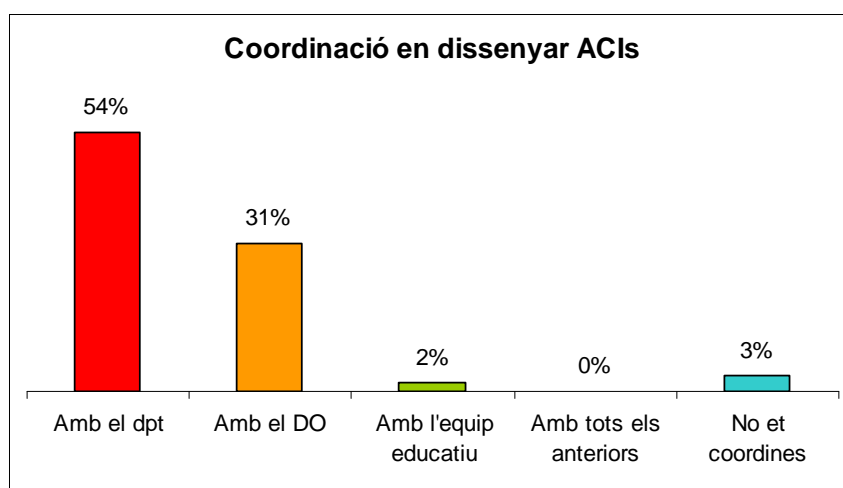
Les dades referents a la pregunta 33 sobre les consultes que es fan per dissenyar les ACIs revelen que tot i ser el DO el principal referent informatiu sobre l'alumnat amb NEE, el professorat prefereix el departament de llengües estrangeres per dissenyar les ACIs. La programació d'àrea és el principal pilar (47%) sobre el qual es basa el professorat de llengua anglesa per dissenyar ACIs. A més de la programació del departament didàctic de llengües estrangeres, el professorat s'interessa pels recursos (19%) i també pel material emprat, ja dissenyat anteriorment (8%).



Gràfic 37: Sobre les consultes en dissenyar ACIs

D'entre els recursos personals, el professorat prefereix els companys i companyes del propi departament (22%) front al 20%, la cinquena part, que consulta a més el DO. Potser tingui relació en el fet repetit al llarg de la investigació que el professorat es decanta més per la vessant pràctica que per la informativa. És a dir, una vegada el professorat ja té la informació es tanca en el seu departament i comença a preparar les ACIs necessàries a partir dels recursos materials i personals del propi departament.

No resulta, doncs, estrany que, segons les respostes a la pregunta 34, a l'hora de coordinar-se els resultats es decanten clarament pel departament de llengües estrangeres (54%). Com s'acaba d'esmentar, la dada és fruit del pragmatisme del professorat, que sembla estar interessat en l'activitat diària, en l'atenció a les NEE como una part important de la tasca docent, o, al manco, prioritària davant la burocràcia que suposa la redacció d'informes i la coordinació a l'hora de dissenyar les ACIs.



Gràfic 38: Sobre la coordinació de les ACIs

Les dades revelen, a més, que el professorat sembla distingir perfectament les funcions de cadascun dels departaments. Així, si ja hem vist que el professorat de llengua anglesa prefereix el departament de llengües estrangeres per dissenyar, consultar i coordinar el procés d'elaboració de les ACIs, la funció pròpia del departament d'orientació és preferentment informativa sobre les característiques de l'alumnat. El DO informa sobre les característiques de l'alumnat mentre que els companys de departament són una font d'informació envers els aspectes acadèmics, comportamentals, etc.,

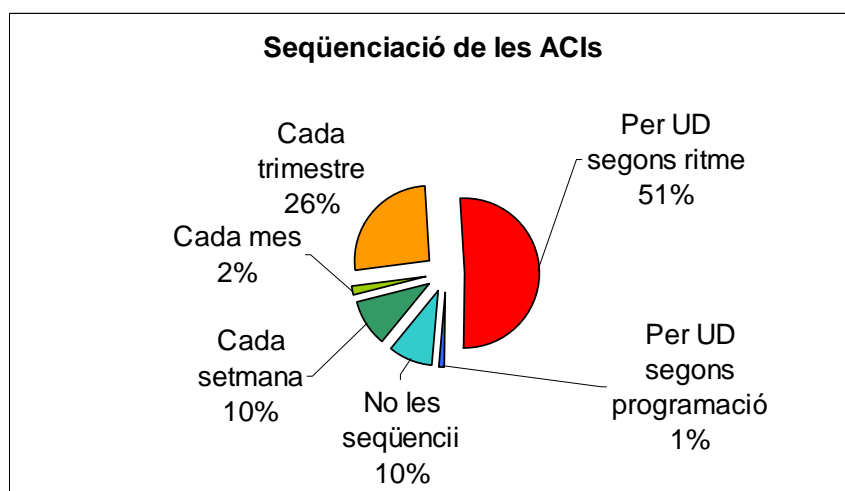
informació més pràctica a l'hora d'afrontar la tasca educativa i docent, l'atenció a les NEE.

Ressaltar que un 3% del professorat no es coordina amb ningú, és a dir, dissenya individualment les ACIs sense la coordinació de cap membre de la comunitat educativa. No per baix deixa de ser important considerar el volum de professorat que realitza la tasca de manera individual.

Hi ha una dada molt important que ja s'ha contemplat anteriorment i que cobra especial rellevància en aquest moment. A la pregunta 10 del qüestionari (gràfic 15), es demanava al professorat sobre l'assiduitat amb la qual el professorat de suport es reuneix amb el Dept. de L. Estrangeres. La dada cobra ara importància ja que coneixem el valor del DO a l'hora de donar la informació inicial, com punt de partida. És també del nostre interès comprovar si aquest intercanvi d'informació es dona al llarg del curs, sobretot, al llarg del procés de disseny, revisió i aplicació de les ACIs. El resultat no pot ser més clarificador, ja que el 48% de les enquestes responen "Mai", sent la dada més significativa. Aquesta informació potser revela el que ja s'ha comentat de la manca de tradició entre el professorat per l'intercanvi d'informació que, si bé és cert que s'ha considerat com el primer pas (gràfic 34), aquest flux de comunicació no té continuïtat al llarg del curs. Aquesta informació també ve corroborada per la dada sobre la coordinació (gràfic 38).

Una vegada dissenyades les ACIs, les següents qüestions fan referència a aspectes de supervisió i revisió de les mateixes. La seqüenciació s'ha volgut esbrinar seguint tres criteris, per una banda de caire temporal ("Cada trimestre" 26%, "Cada mes" 2% o "Cada setmana" 10%), per altra banda, criteris programàtics, d'acord amb la programació d'àrea (1%), és a dir, seguint

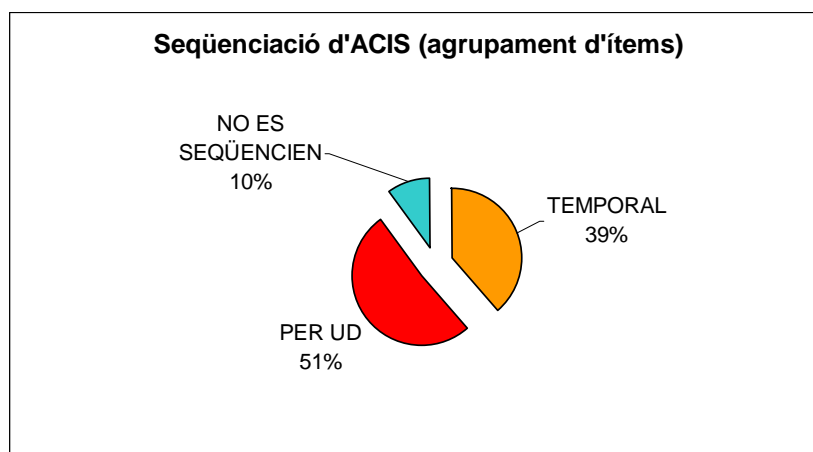
paràmetres de blocs temàtics, de contingut directament relacionat amb l'àrea. Un darrer criteri a considerar és l'adequació de la seqüenciació al ritme de l'alumnat (51%).



Gràfic 39: Sobre la seqüenciació de les ACIs

Del gràfic 39, es pot emfatitzar el fet que, seguint en la línia del practicisme, el professorat seqüencia les ACIs per unitats didàctiques (UD) d'acord amb el ritme individual de l'alumnat (51%).

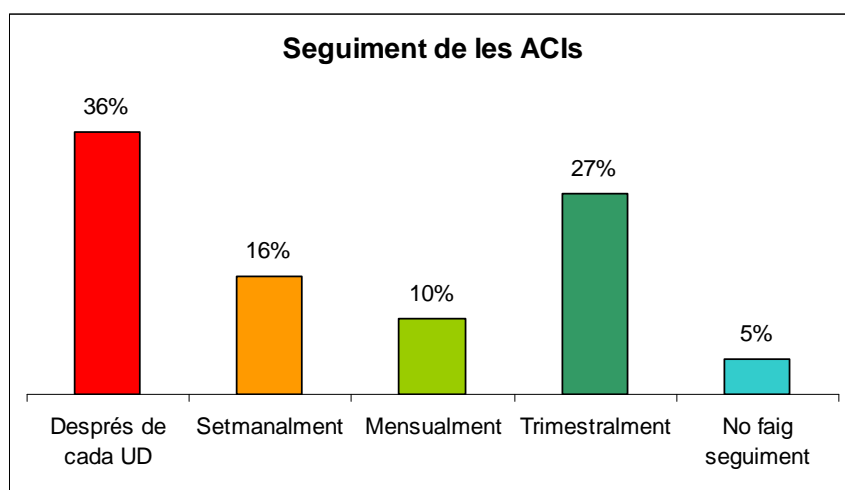
També s'ha volgut fer la lectura agrupant els tres paràmetres de programació didàctica, és a dir, saber si es fan per unitats didàctiques seguint la programació d'àrea o, en canvi, es prioritzen criteris de caire temporal coincidint amb els trimestres acadèmics. A més, s'ha inclòs l'opció de no fer-ne cap seqüenciació per la rellevància de la dada a efectes d'organització i coordinació.



Gràfic 40: Seqüenciació d'ACIs (agrupament d'ítems)

D'aquesta manera resulten molt més visibles els resultats, indicant una preferència pels criteris de caire didàctic (51%). És a dir, el gràfic 40 mostra clarament que la seqüenciació que el professorat fa de les seves ACIs respon principalment a criteris de ritme de treball, adaptant-se així al ritme de l'alumnat, més que no a l'estricta programació d'àrea o del curs, per trimestres. Aquesta dada és important ja que afecta a l'avaluació on es té en compte el progrés de l'alumnat des del seu punt de partida i segons el seu ritme, la qual cosa fa significativa aquesta dada. L'estudi elaborat per la professora Cuadrado Gordillo (1998 (II): 112) també arriba a la mateixa conclusió, és a dir, el professorat majoritàriament realitza les adaptacions en unitats didàctiques. Del gràfic 40, també cal mencionar el 10% del professorat que no seqüencia les ACIs i que dóna idea de la tasca solitària i individual (gràfic 20) que suposa l'atenció a les NEE.

Pel que fa al seguiment que el professorat fa de les ACIs al llarg del curs, les dades són les següents:

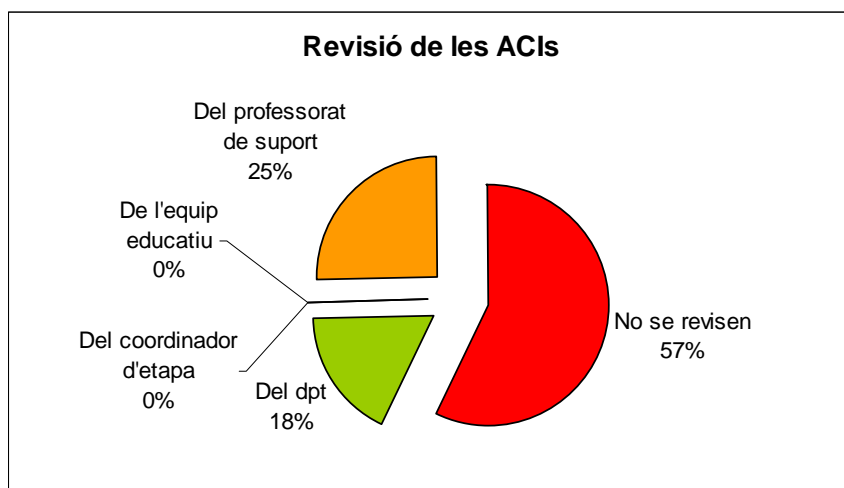


Gràfic 41: Seguiment de les ACIs

El gràfic mostra, en primer lloc, la importància que tenen els aspectes propis del tractament individualitzat que suposa l'atenció a les NEE, ja que el principal criteri ha resultat ser "després de cada UD" amb un 36%, és a dir, tota l'activitat docent gira al voltant del ritme de l'alumnat, fins i tot el seguiment a posteriori de les ACIs.

El fet que el seguiment per patrons temporals de les ACIs hagi estat també considerable ("trimestralment" amb un 27%) coincideix amb la seqüenciació ordinària del curs acadèmic, les avaluacions, període aquest que s'aprofita per fer-ne una valoració al llarg d'un trimestre, és a dir, el professorat aprofita les avaluacions per fer-ne el seguiment oportú.

Contrasten aquestes dades, en canvi, amb les de la revisió que se'n fa de les ACIs, i que donen un resultat sorprenent com mostra el següent gràfic.

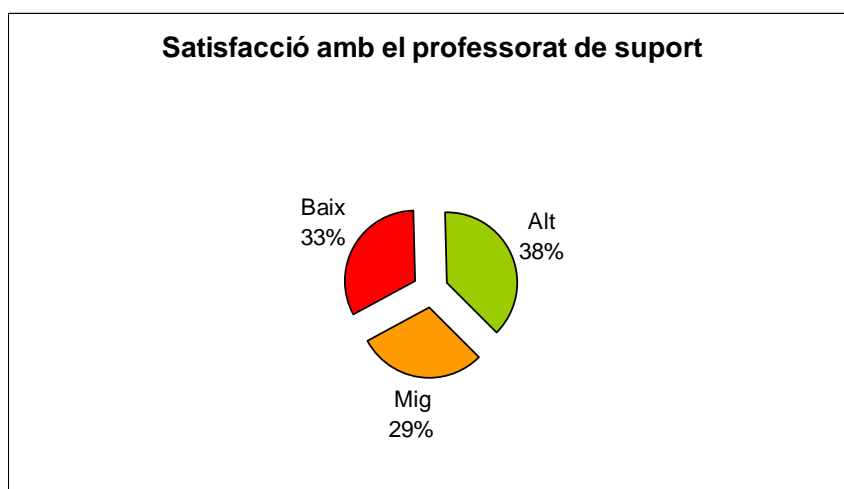


Gràfic 42: Sobre la revisió de les ACIs

El gràfic mostra que tot i fer-ne un seguiment i una seqüenciació coincidint amb el ritme de l'alumnat (gràfic 39) i les avaluacions (gràfic 41), el 57% del professorat no sotmet a revisió amb posterioritat a l'avaluació les ACIs dissenyades. Crida l'atenció que tot i reconèixer el paper del DO, el professorat no sotmeti les ACIs a la seva revisió al llarg del curs i segueixi treballant amb elles sense un contrast d'opinió, sense una auto-avaluació, convertint-se, encara més si cal, d'aquesta manera l'atenció a les NEE en un acte individualista.

Troblem aquí, doncs, un punt d'inflexió pel que fa al procés d'aplicació de les ACIs. Ja s'ha esmentat que el professorat es considerava "sol" (gràfic 20) i "poc preparat" (gràfic 19) davant una atenció a les NEE que desenvolupa de manera individual. Potser ajudaria molt al professorat i a l'atenció a les NEE el fet d'establir mecanismes de comunicació i/o de millorar els ja existents dins el centre educatiu.

És per això que es va considerar important incloure la pregunta 41 sobre el grau de satisfacció amb el professorat de suport. El resultat mostra aquesta divisió bastant igualada en l'opinió.



Gràfic 43: Satisfacció amb el professorat de suport

Uns percentatges tan semblants ens fan concloure que la resposta depèn molt de l'experiència viscuda als diferents centres. Pot semblar una dada contradictòria donat que la majoria del professorat no revisa les ACIs, però cal considerar que el professorat sí valora el paper informador del DO, aspecte que probablement ha tingut en compte.

Per tal de concloure aquest apartat, el més extens, ens centrarem en dos aspectes: per una banda, les dades relacionades amb la coordinació prèvia a l'atenció a les NEE (ACIs) i, per altra, aquelles que fan referència al procés posterior de revisió i seqüenciació de les mateixes.

En primer lloc, destacar que per al professorat de llengua anglesa l'ordre del procés (gràfic 34) comença per aconseguir la major informació possible sobre l'alumnat amb NEE, ja sigui a través del DO o dels propis companys/es del

departament. A continuació, prèvia consulta de material i recursos al propi departament, es dissenyen les ACIs.

És en aquest punt on trobem un volum suficient d'informació. En primer lloc, destacar la diferència que el professorat estableix entre el DO, principal agent informador, i el Dept. de L. Estrangeres, principal font de recursos humans i materials a l'hora de dissenyar les ACIs.

Sobre el disseny, una conclusió important ha estat descobrir que el professorat s'allunya dels criteris comunicatius, possiblement per la dificultat d'individualitzar l'ensenyament comunicatiu. El professorat considera principalment aspectes de caire actitudinal, que ja s'havien valorat en positiu i que centren les ACIs.

Respecte a la seqüenciació i revisió, cal destacar que el professorat segueix dos paràmetres principalment. Per una banda, s'adapta al ritme de l'alumnat amb NEE i, per altra, al calendari, coincidint amb els trimestres acadèmics de què consta el curs.

Curiosament, la major part del professorat no sotmet a revisió les ACIs al llarg del curs. Aquesta dada ens duu a concloure que, potser, manqui la passa posterior al disseny i elaboració, que no és altra que comprovar l'adequació de les unitats didàctiques al ritme de l'alumnat amb NEE i a la programació.

La darrera conclusió d'aquest apartat fa referència a la valoració que el professorat de llengua anglesa fa del professorat de suport. La igualtat en les respostes fa pensar que no hi ha un criteri unitari i que cadascú ho viu de manera personal.

4. CONCLUSIONS

Al llarg del treball d'investigació s'han vingut exposant algunes de les conclusions referents als diferents apartats que el qüestionari intentava esbrinar. En aquest apartat es pretén fer unes conclusions generals.

Aquesta iniciativa nasqué de les moltes inquietuds sorgides en el plànol professional, dubtes en relació al perfil de l'alumnat amb qui s'estava treballant, a l'actitud de l'administració, a l'organització dels centres, etc. És per això que l'objectiu d'aquesta investigació és conèixer la realitat que envolta l'atenció a les NEE als nostres centres de secundària.

Respecte al concepte de NEE, el professorat de llengua anglesa destaca la funció més pràctica de l'atenció a l'alumnat amb NEE, considerant-la com l'atenció individualitzada a la manca d'habilitats lingüístiques en llengua anglesa. Aquesta manca d'habilitats lingüístiques és l'aspecte més negatiu que el professorat ha destacat de l'alumnat amb NEE respecte a l'etapa anterior i respecte a la resta del grup-classe, aspecte que, en tots dos casos, s'ha qualificat com insuficient. D'aquí la necessitat de dissenyar una sèrie d'adaptacions curriculars individualitzades (ACIs), ja que, a criteri del professorat, l'alumnat amb NEE no respon a les activitats ordinàries del grup-classe. Aquestes ACIs s'adapten al ritme, nivell (conèixements previs, programació d'àrea, etc.), és a dir, s'adapten a les característiques i necessitats individuals de l'alumnat amb NEE.

Els aspectes actitudinals (comportament i hàbits de feina) han estat els més valorats en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat amb NEE. La dada és important a l'hora de dissenyar les ACIs ja que els criteris actitudinals

cobraran especial rellevància en detriment dels continguts i el desenvolupament de les destreses comunicatives en una llengua estrangera. D'aquesta manera el professorat "sacrifica" l'habilitat per comunicar-se en una llengua estrangera en favor del desenvolupament d'estratègies i habilitats d'estudi afavorint l'adquisició d'hàbits de feina i la comprensió d'estructures lingüístiques senzilles.

Una dada desconcertant ha resultat ser el nivell de desconeixement que el professorat ha manifestat tenir del programa d'atenció a les NEE del seu propi centre. Aquest fet té relació amb els mecanismes de comunicació que s'estableixen entre els diferents estaments de la comunitat educativa i que es comentaran a continuació.

A l'hora de dissenyar les ACIs, el professorat ha coincidit en establir una sèrie de passes. En primer lloc, la recerca d'informació sobre l'alumnat. Durant aquesta primera fase el professorat de llengua anglesa considera fonamental el paper d'informador del departament d'orientació (DO) al qual acudeix per tal d'obtenir el màxim d'informació referida a les característiques de l'alumne. El segon moment correspon a la recerca de recursos materials. El professorat canvia el DO pel propi departament didàctic de llengües estrangeres al qual recorre per consultar tant els recursos personals (companys/es del departament) com els materials (ACIs d'altres anys, llibres, fitxes, etc.), això sí, tot el segon pas tenint com a referent la programació d'àrea, pilar sobre el qual es sustenten les activitats dissenyades. No és fins aquest tercer moment que el professorat no comença el propi disseny de les ACIs. Coincidint amb el que s'ha dit anteriorment, el professorat fonamenta les ACIs en criteris actitudinals més que no pas lingüístics, dada que sembla contradir el principal objectiu de

l'aprenentatge de la llengua anglesa que no és altre que l'assoliment d'estructures comunicatives. Així doncs, el professorat prioritza el comportament i els hàbits de feina davant d'estructures gramaticals més o menys complexes que puguin dificultar el progrés de l'alumnat ja sigui per les dificultats de la llengua o per les característiques del propi alumnat. Aquestes ACIs s'estructuren en unitats didàctiques (UD) per blocs de continguts que s'adapten al ritme de l'alumnat amb NEE i també s'adapten a l'estructura temporal (trimestral) del curs, coincidint amb les avaluacions, període aquest dedicat exclusivament a l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge. Contràriament al que podria semblar, tot i seguir paràmetres temporals per dissenyar-les i seqüenciar-les, el professorat admet que les ACIs no són revisades, és a dir, el professorat no sotmet a avaluació l'eina que fa servir per atendre l'alumnat amb NEE. L'explicació la troben en el fet que no existeixen pràcticament reunions entre el professorat de suport i el departament de llengües estrangeres, reunions aquestes que podrien servir per millorar l'atenció a les NEE des de la perspectiva de l'acció directa dins l'aula, sense obviar la necessitat d'establir mecanismes de comunicació entre tots els participants implicats en l'atenció a l'alumnat amb NEE.

El professorat destaca la dificultat per atendre aquest alumnat, tasca que qualifica de complicada. Es pot concloure que la dificultat ve donada per diverses causes. Per una banda, la llengua anglesa no consta com àrea troncal per la qual cosa l'alumnat amb NEE no rep un suport directe, sinó que és el propi professorat de llengua anglesa l'encarregat de donar-li el suport necessari. És, potser per aquest motiu, que el professorat de llengua anglesa considera majoritàriament que el suport s'hauria de fer a totes les àrees,

combinant l'estada dins el grup de referència amb l'atenció personalitzada fora de l'aula.

Per altra banda, el professorat centra les mancances que té en la falta de recursos (humans i materials) i en la falta de formació específica. Sobretot, si tenim en compte que les innovacions dins les institucions ajuden a respondre de forma positiva a la diversitat de l'alumnat (Fullan, 1990).

Aquests aspectes són els que més majoritàriament reclama el professorat a l'administració educativa, sense oblidar, el seu desig manifest que l'administració estableixi mecanismes per conèixer les mancances del col·lectiu i l'atenció que se'n fa a l'alumnat amb NEE als nostres centres d'ensenyament secundari.

Una de les dades que més destaca fa referència a la comunicació amb les famílies de l'alumnat amb NEE. Un elevat número de professors/es no sap si s'informa les famílies del procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills/es ni en general, ni el cas de la llengua anglesa en particular. Això sí, dels que sí ho saben distingeixen l'agent informador de la informació general i el de la particular d'àrea. En el primer cas, l'informador/a del procés d'ensenyament-aprenentatge general és el professorat de suport, persona encarregada del procés en aquelles àrees troncales per a les quals sí hi ha un suport específic, com puguin ser les matemàtiques o les llengües oficials de la comunitat. En canvi, respecte a l'àrea de llengua anglesa, és, principalment, el professorat d'àrea qui facilita a les famílies la informació sobre el progrés en l'aprenentatge de la llengua anglesa. Finalment, és convenient destacar que l'entrevista amb la família ha estat considerat pel professorat com el darrer pas a l'hora d'atendre l'alumnat amb NEE. La conclusió d'aquest apartat seria que les

famílies d'alumnes amb NEE no reben suficient informació del procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills/es en llengua anglesa. No volem acabar aquest apartat sense reflexionar sobre una de les conclusions que apunta Eva Kñallinsky:

La verdadera participación democrática incluye a todos los sectores de la población, por lo que es necesario esforzarse para integrar a los más desfavorecidos, económica y culturalmente, que son los que presentan más reticencias, partiendo de la premisa de que todos los padres están interesados en la educación de sus hijos (1999: 156).

Totes aquestes conclusions queden resumides en el grau de satisfacció del professorat amb els diferents agents interventors en l'atenció a l'alumnat amb NEE. Amb les famílies, és majoritàriament baix, dada aquesta significativa donat el fet que el gros del cos docent desconeix si s'informa sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills/es.

Pel que fa al professorat de suport, el professorat de llengua anglesa es mostra dividit. El resultat pot estar relacionat amb el fet que cada centre disposa d'una dotació de personal i recursos independent de la resta. Per aquest motiu la resposta depèn molt del centre on es fa feina.

Sí és més significativa la dada que conclou que el professorat de llengua anglesa està molt satisfet amb la col·laboració i suport dels companys/es del mateix departament didàctic. És important recordar que són els companys/es del departament el referent a l'hora del disseny de les ACIs.

A més, pel que respecta a l'alumnat amb NEE, el professorat es considera satisfet tot i reconèixer les mancances i la dificultat que suposa la integració d'alumnat amb NEE dins el grup de referència tal i com ja s'ha mencionat anteriorment. Cal dir que el professorat distingeix entre les mancances i l'actitud de l'alumnat que es mostra agraït i aprofita les ACIs que el professorat

dissenya amb l'objectiu d'assolir uns mínims que garanteixin el seu progrés en l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera.

En definitiva, com a conclusió final, el professorat de llengua anglesa dels IES de les Illes Balears considera que, en general, l'atenció a les NEE ha estat positiva. Més concretament, el professorat especifica aquesta valoració, segons la qual, l'atenció a les NEE ha estat positiva per a l'alumnat amb NEE.

Com a comentari final, podem esmentar que el tractament de l'alumnat amb NEE a l'aula d'anglès es considera complicat i solitari pel professorat pels diversos motius aquí subratllats als quals cal afegir la manca de tradició de treballar en coordinació amb altres departaments didàctics, si bé és cert que

las escuelas se componen de grupos de personas que pueden tener valores o incluso creencias muy distintas respecto de las finalidades de la escolaridad [...] es evidente que el sistema de organización que tenemos que promover es el que recalca la cooperación [...] una escuela basada en una estructura cooperativa aprovechará probablemente los conocimientos técnicos de todo su personal, estimulará el perfeccionamiento de los maestros y alentará actitudes positivas hacia la introducción de nuevos métodos de trabajo (Ainscow, 1995: 37).

5. LÍNIES DE RECERCA FUTURES

Aquest treball d'investigació vol ser una invitació a nous camps de reflexió i investigació donat que *“desgraciadamente, en general, en los planes de estudio de las Escuelas de Formación del Profesorado españolas apenas se presta atención a la investigación educativa [...] Pareciera que es una materia que no tiene importancia para la formación del maestro.”* (González-Pérez, 2002 (II): 40).

Aquest treball obri el camí a una línia investigadora innovadora en el sentit que pretén que dues disciplines (la didàctica de les llengües estrangeres i les ciències de l'educació) desenvolupin projectes d'estudi i anàlisi comunes. Són molts i diversos els estudis que han sorgit al respecte de l'atenció a les NEE com també ho són tots els relatius a la didàctica de la llengua anglesa, però manquen estudis sobre l'eix de connexió entre totes dues disciplines. És a les aules dels nostres centres educatius on ambdues disciplines coincideixen i, per aquest motiu, l'estudi suposa un primer apropament, centrant-se en els professionals de l'ensenyament i en la seva tasca diària on s'entrecreuen totes dues disciplines.

La investigació obri noves línies de recerca futures, per una banda, explorar com s'atenen les NEE a les diferents àrees curriculars i, per altra, centrant-nos en la llengua anglesa, caldria esbrinar amb molt més deteniment i més cura el paper que hi juguen els altres membres de la comunitat educativa, sobretot, la visió que en té l'alumnat amb NEE, principal beneficiari i protagonista de la intervenció educativa, així com les seves famílies.

També seria convenient l'estudi del material i els recursos emprats així com el possible disseny de noves eines didàctiques, totes elles amb una finalitat comuna, l'assoliment dels objectius d'àrea i etapa per tot l'alumnat siguin quines siguin les circumstàncies personals individuals.

Finalment, estudis futurs sobre els mecanismes de comunicació que s'estableixen o que es poden establir entre membres de diferents disciplines coincidents a una mateixa comunitat educativa poden ajudar a analitzar, comprendre i millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

6. REFERÈNCIES

- Aguado Díaz, A., Alcedo Rodríguez, M.A. y Flórez García, M.A. (1997). Una Escala de Valoración de Términos asociados con Discapacidad: Primeros Resultados. En *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* 2 (1): 65-81
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Educativas Especiales en el Aula. Guía para la Formación del Profesorado*. Madrid: Narcea.
- Balbás, M.J. (1995). *Proyecto Docente*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ballester, L. (2004). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears
- Barca Lozano, A. y Porto Riboo, A. (2000). Dificultades de Aprendizaje: Categorías y Clasificación, Factores, Evaluación y Proceso de Intervención Psicopedagógica. En V. Santiuste Bermejo y J.A. Beltrán Llera. (Coord.). *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Bautista, R. (1991). Educación Especial y n.e.e. En VV.AA. *N.E.E.: Manual Teórico-Práctico*. Málaga: Aljibe.
- Beltrán Duarte, R. (1995). Adaptaciones y Diversificaciones Curriculares: Análisis de las Medidas Establecidas por la Administración. En J. Fernández Sierra. *El Trabajo Docente y Psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga: Aljibe.
- Brennam, W.K. (1990). *El Currículo para Niños con Necesidades Especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Brumfit, C.J. y Johnson K. (1994). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill
- Cabero, J. (1990). *Análisis de Medios de Enseñanza. Aportaciones para su Selección, Utilización, Diseño e Investigación*. Sevilla: Alfar.
- Carnine, D. (1994). Introduction to the mini-series: Diverse Learners and Prevailing, Emerging, and Research-based Educational Approaches and their Tools. *School Psychology Review* 23: 341-350.
- Castanedo, C. (1997). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: CCS.
- Cerezal, F. (Ed.). (2005) *De la Práctica a la Teoría. Reflexiones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Inglés*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Checa Marín, A. (2005). *El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Inglés en Secundaria y Bachillerato. Percepciones de Alumnos y Profesores y Análisis de Actividades*. Jaen: Universidad de Jaen.
- Coll, C., Marchesi, A. Palacios, J. (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación, III. Necesidades Especiales y Aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Cuadrado Gordillo, I. (1998). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Tomo I. Guía de Adaptación de Materiales Didácticos*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Cuadrado Gordillo, I. (1998). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Tomo II. Pensamiento del Profesorado sobre la Necesidad de Adaptación de Materiales Didácticos*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

- Domingo Bugada, S. (1987). Integración Familia-Escuela o la Participación de los Padres en la Escuela. En *Educadores* 29 (143): 491-495
- Echeita Sarrionandia, G. y Verdugo Alonso, M.A. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales Diez Años Después: Enseñanzas y Aprendizaje de un Evento Singular. En VVAA. *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Valoración y Perspectiva*. Salamanca: Inicio.
- Feuerstein, R. (1989). *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Madrid: Bruño.
- Foisy, G. (1980). Pourquoi les Parents ne Veulent-ils Participer? En *Education Canada* 20 (4): 267-277.
- Franco Martínez, R. (1989). *Claves para la Participación en los Centros Escolares*. Madrid: Escuela Española.
- Fullan, M. (1990). Staff Development, Innovation and Institutional Development. En B. Joyce (ed). *Changing School Culture through Staff Development*. Alexander VA: Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook.
- García García, E. (1990). *La Integración Escolar: Aspectos Psicosociológicos*. Madrid: UNED.
- García Sánchez, J.N. (2000). Historia y Concepto de las Dificultades de Aprendizaje. En V. Santiuste Bermejo y J.A. Beltrán Llera. (Coord.). *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La Construcción del Discurso acerca de la Diversidad y sus Prácticas. En VVAA. *Atención a la Diversidad*. Barcelona: Graó.

- Gómez Ruiz, C. (1995). El Departamento de Orientación en los Centros de Secundaria. En J. Fernández Sierra. (1995). *El Trabajo Docente y Psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga: Aljibe.
- González García, M^a del Mar. (2004). *Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa: Educación Secundaria Obligatoria 2001: Informe Final*. Madrid: MEC, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- González González, E. (1993). *El Trabajador Social en los Servicios de apoyo a la Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- González González, E. (Coord.) (1995). *Necesidades Educativas Especiales. Intervención Psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- González-Pérez, J. (coord) (2002). *Necesidades Educativas Especiales e Intervención Psicopedagógica. Volumen I*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- González-Pérez, J. (coord) (2002). *Necesidades Educativas Especiales e Intervención Psicopedagógica. Volumen II*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- González-Pienda, J.A. et al. (coords). (1998). *Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Hanko, G. (1993). *Las Necesidades Educativas Especiales en las Aulas Ordinarias*. Barcelona: Paidós.
- Illán Romeu, N y García Martínez, A. (1997). *La Diversidad y la Diferencia en la Educación secundaria Obligatoria: Retos Educativos para el Siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- Illán Romeu, N. y Lozano Martínez, J. (2001). La Integración Social y Escolar: Teoría y Práctica. En F. Salvador Mata. (dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.

- Jiménez, P. y Vilà, M. (1999). *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Kñallinsky, E. (1999). *La Participación Educativa: Familia y Escuela*. Las Palmas de G.C.: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- López Melero, M. (1997). La Educación (Especial): ¿Hija de un Dios Menor en el Mundo de la Ciencia de la Educación? *Educar*, 21.
- Lynch, J. i Pimlott, J. (1979). *Padres y Profesores*. Madrid: Anaya.
- Macbeth, A. (1984). *The Child Between. A Report on School Families relations in the Countries of the European Community*. Brussel-les: Office for Official Publications of the European Communities.
- McCardle, P. Mele-McCarthy, J., & Leos K. (2005). English Language Learners and Learning Disabilities: Research Agenda and Implication for Practice. *Learning Disabilities Research and Practice*. 20 no1.
- MEC. (1992). *Cajas Rojas. Educación Primaria. Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC.
- Medina Rubio, R. (1990). *La Educación Personalizada en la Familia*. Madrid: Rialp.
- Muntaner Guasp, J.J. (2004). La Declaración de Salamanca Vista desde la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. En VVAA. *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Valoración y Perspectiva*. Salamanca: Inicio.
- Muñoz, E. y Maruny, LI. (1993). Respuestas Escolares. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 212. Pág. 11-14.
- National Joint Committee for Learning Disabilities. (1988). Inservice Programs in Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 21: 53-55.

- OMS (1983). *Clasificación de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*.
Madrid: INSERSO
- Ortiz, M^a C. (1995). Las Personas con Necesidades Educativas Especiales.
Evolución histórica del Concepto. En M.A. Verdugo. (dir). *Personas con Discapacidad*. Barcelona: EUB
- Pérez Castelló, J.A. (1998). *Proyecto Docente (inèdit)*. Palma de Mallorca:
Universitat de les Illes Balears.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La Capacidad de Ser Sujeto*. Barcelona: Laertes.
- Puigdellívol, I. (1999). *La Educación Especial en la Escuela Integrada: Una Perspectiva desde la Diversidad*. Barcelona: Graó.
- Puigdellívol, I. (2006). La Diversitat en la LOE. En *Guix* N^o 330. Pàg. 59-65.
- Ricoy Lorenzo, M^a C. y Feliz Murias, T. (2002). Consideraciones Previas sobre las Necesidades Educativas Especiales. En J. González-Pérez. *Necesidades Educativas Especiales e Intervención Psicopedagógica*. Volumen I. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Rojas, A.J., Manzano, V.G. y Fernández, J.S. (Eds). (1998). *Investigar Mediante Encuestas. Fundamentos Teóricos y Aspectos Prácticos*. Madrid: Síntesis Psicología
- Ruiz i Bel, R. (1988). *Técnicas de Individualización Didáctica*. Madrid: Cincel.
- Sánchez Asín, A. (1993). *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Sánchez, A. y Torres, J.A. (1997). Dificultades Generales en el Aprendizaje. En A. Sánchez y J.A. Torres. (coord.). *Educación Especial II. Ámbitos Específicos de Intervención*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez Manzano, E. (2001). *Principios de Educación Especial*. Madrid: CCS.

- Santana Vega, L.E. (2003). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Santos, M.A. (1991). ¿Cómo Evaluar los Materiales? En *Cuadernos de Pedagogía*. Pág. 29-31
- Sola Martínez, T. y López Urquizar, N. (1998). La Educación Especial y los Sujetos con Necesidades Educativas Especiales. En M^a A. Lou y N. López. (coords). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide
- Topping, K. (1986). *Parents as Educators: Training Parents to Teach their Children*. London: Croom Helm.
- Topping, K. (1989). Parents as Reading Tutors for Children with Special Needs. En N. Jones. (Ed) (1989). *Special Educational Review. Volume I*. London: The Falmer Press.
- Torres González, J.A. (1996). *La Formación del Profesorado Tutor como Orientador*. Jaen: Universidad de Jaén.
- Ur, P (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verdugo Alonso, M.A. (dir) (1994). *Evaluación Curricular. Una Guía para la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- Verger, S. (2002). *Proyecto Docente (Inédito)*. Palma de Mallorca: UIB
- Veiz, J. M. (2000). *Fundamentos Lingüísticos En La Enseñanza De Lenguas Extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Warnock Report. (1979). "Special Educative Needs", *Report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

Zabala, A. (1990). Materiales Curriculares. En T. Mauri et al. *El Currículum en el Centro Educativo*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Zamora Supervía, C. (dir) (1993). *Necesidades Educativas y Respuestas desde la Escuela*. Barcelona: Edebé.

REFERÈNCIES LEGALS

Ley 14/1970, de 4 d'agost, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Real Decreto 334/1985, de 6 de març, d'Ordenación de la Educación Especial.

Ley Orgánica 8/1985 de 3 de juliol, Reguladora del Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenación General del Sistema Educativo.

Orden Ministerial del 27 d'Abril de 1992 (BOE: 08-05-92)

Real Decreto 696/1995, de 28 d'abril d'Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de decembre, de Calidad de la Educación.

Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el Currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de maig, de Educación.

Esborrany del currículum d'ESO. 2004. Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears.

Esborrany del currículum d'ESO. Març 2007 (en tràmit d'aprovació). Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears

7. ANNEXOS

7.1. QÜESTIONARI

QÜESTIONARI PROFESSORAT

NOM I LLINATGES (OPCIONAL)	
CENTRE	

ANYS DE	
DOCÈNCIA	

ANYS DE DOCÈNCIA AL		ANYS DE DOCÈNCIA	
MATEIX CENTRE		AMB ALUMNAT AMB	
		NEE	

Temps aproximat: 10 min.

a. ASPECTES GENERALS DE L'ATENCIÓ A LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS (NEE)

1. Què entens per necessitats educatives especials?
2. El concepte que tens sobre les NEE està relacionat amb ... (tria quantes opcions consideres oportunes)
 - els objectius d'àrea i d'etapa.
 - els continguts de l'àrea i l'etapa.
 - els criteris d'avaluació d'àrea i curs.
 - l'interès/sos de l'alumnat.
 - l'atenció a l'alumnat que ve de primària amb un informe psicopedagògic.

- l'atenció a tot l'alumnat.
- Altres (especifiqueu) _____

3. La teva opinió sobre les NEE coincideix amb la realitat que et trobes als centres? (tria només una opció)

- Totalment.
- Molt.
- Bastant.
- Poc.
- Gens.

4. A partir de la teva experiència, l'atenció a les NEE ha estat ... (tria quantes opcions consideres oportunes)

- negativa per a l'alumnat amb NEE.
- negativa per a la resta de l'alumnat.
- negativa per a tota la comunitat educativa.
- positiva per a l'alumnat amb NEE.
- positiva per a la resta de l'alumnat.
- positiva per a tota la comunitat educativa.

5. Coneixes el programa d'atenció a les NEE del teu centre? (tria només una opció)

- Molt, perquè _____.
- Bastant, perquè _____.
- Poc, perquè _____.
- Gens, perquè _____.

6. Valora els següents arguments:

L'administració ...	Totalment d'acord	Molt d'acord	D'acord	En desacord	Totalment en desacord
▪ Hauria de dotar els centres amb <i>més personal especialitzat</i> per a l'alumnat amb NEE.					
▪ Hauria de dotar els centres amb <i>més material didàctic</i> per a l'alumnat amb NEE.					
▪ Hauria de <i>formar més i millor el professorat</i> pel que fa a l'atenció a les NEE.					
▪ Hauria d'establir més mecanismes per conèixer les <i>vertaderes necessitats del professorat</i> envers la resposta a les NEE.					

b. SOBRE EL PROFESSORAT

7. El professorat de suport a l'alumnat amb NEE ... (tria només una opció)

- ha de donar suport dins l'aula en determinades àrees.
- ha de donar suport dins l'aula en totes les àrees.
- ha de donar suport fora de l'aula en determinades àrees.
- ha de donar suport fora de l'aula en totes les àrees.
- ha de donar suport combinat dins i fora de l'aula en determinades àrees.
- ha de donar suport combinat dins i fora de l'aula en totes les àrees.
- es pot prescindir del suport que ofereix.

8. El suport del professorat especialitzat amb NEE hauria de ser per a ... (tria quantes opcions consideres oportunes)
- l'alumnat amb NEE.
 - tot l'alumnat.
 - el professorat.
 - la família.
 - tota la comunitat educativa.
9. Al teu centre, el professorat de suport assisteix a les reunions dels equips educatius? (tria només una opció)
- Sí, sempre.
 - Sí, habitualment.
 - Sí, de vegades.
 - Sí, rarament.
 - No, mai.
10. El professorat de suport del teu centre es reuneix amb el professorat de llengua anglesa?
(tria només una opció)
- Sí, sempre.
 - Sí, habitualment.
 - Sí, de vegades.
 - Sí, rarament.
 - No, mai.
11. Quan saps que dins els vostres grups hi ha alumnat amb NEE? (tria només una opció)
- Abans de començar el curs.
 - Al claustre en lliurar-se els grups i els horaris.
 - A la reunió de tutors d'etapa.
 - A la reunió amb el departament d'orientació.
 - Altres, (especifiqueu) _____

12. Qui et facilita la informació sobre l'alumnat amb NEE? (tria quantes opcions consideres oportunes)

- Ningú, ho cerc jo als informes d'escolarització.
- El departament d'orientació.
- L'equip directiu.
- El/a tutor/a del grup.
- El/la tutor/a del curs anterior.
- Altres, (especifiqueu) _____

13. Generalment, davant l'alumnat amb NEE et sents ... (tria només una opció de cada bloc)

PREPARACIÓ	
<input type="checkbox"/> Molt preparat/da	
<input type="checkbox"/> Preparat/da	
<input type="checkbox"/> Poc preparat/da	
<input type="checkbox"/> Gens preparat/da	

COL·LABORACIÓ	
<input type="checkbox"/> Molt sol/a	
<input type="checkbox"/> Sol/a	
<input type="checkbox"/> Un poc sol	
<input type="checkbox"/> Gens sol	

VOLUM DE FEINA	
<input type="checkbox"/> Molt enfeinat/da	
<input type="checkbox"/> Enfeinat/da	
<input type="checkbox"/> Poc enfeinat/da	
<input type="checkbox"/> Gens enfeinat/da	

SATISFACCIÓ	
<input type="checkbox"/> Molt satisfet/a	
<input type="checkbox"/> Satisfet/a	
<input type="checkbox"/> Poc satisfet/a	
<input type="checkbox"/> Gens satisfet/a	

14. Treballar amb alumnat amb NEE dins el grup-classe és ... (tria quantes opcions consideres oportunes)

- Gratificant.
- Complicat.
- Una obligació.
- Un repte.
- Inútil.
- Interessant.
- Més feina.
- Entretingut.
- Indiferent.

15. Quines mancances trobes a l'hora de treballar amb alumnat amb NEE? (tria quantes opcions consideres oportunes)

- Cap.
- De formació.
- De material educatiu adaptat.
- D'organització.
- De coordinació.
- De suport (d'hores de suport)
- Altres, (especifiqueu) _____

16. Ordena (enumerant) les següents accions per grau d'importància (pots ometre i/o afegir tantes opcions com vulguis):

- Entrevistar la família.
- Llegir els informes.
- Dissenyar adaptacions curriculars.
- Demanar informació al professorat de suport o l'orientador/a.

Consultar els/les companys/es de departament.

c. SOBRE L'ALUMNAT AMB NEE

17. Respecte a l'etapa anterior (primària), el grau d'assoliment dels continguts de la llengua anglesa per part de l'alumnat amb NEE sol ser en general ... (tria només una opció)

Molt alt.

Alt.

Suficient.

Insuficient.

18. Respecte a la resta del grup, el grau d'assoliment dels continguts durant aquest curs per part de l'alumnat amb NEE sol ser ... (tria només una opció)

Molt alt.

Alt.

Suficient.

Insuficient.

19. En general, del bagatge anterior de l'alumnat amb NEE quins aspectes destacaries en positiu? (tria quantes opcions consideres oportunes)

L'assoliment dels continguts.

L'actitud envers l'estudi.

Els procediments.

Els hàbits de feina.

El seu comportament.

Res.

Altres (especifiqueu) _____

20. En general, del bagatge anterior de l'alumnat amb NEE quins aspectes destacaries en negatiu? (tria quantes opcions consideres oportunes)

- L'assoliment dels continguts.
- L'actitud envers l'estudi.
- Els procediments.
- Els hàbits de feina.
- El seu comportament.
- Res.
- Altres (especifiqueu) _____

21. En general, l'alumnat amb NEE ... (tria quantes opcions consideres oportunes)

- és molt agraït amb la vostra feina.
- menysprea les adaptacions curriculars.
- és responsable.
- aprofita les adaptacions curriculars.
- no aprofita les adaptacions curriculars.
- fa perdre el temps als/les companys/es del grup-classe en requerir l'atenció del professorat.
- està perdut dins les activitats ordinàries de classe.

22. Realitza tot l'alumnat dels teus grups proves inicials? (tria només una opció)

- Sí, perquè _____.
De quin tipus? _____
- No, perquè _____.

23. En cas afirmatiu, l'alumnat amb NEE realitza proves inicials? (tria només una opció)

- Sí, la mateixa que la resta del grup.
- Sí, una prova adaptada.
- No.

d. SOBRE LES FAMÍLIES

24. S'informa a les famílies d'alumnat amb NEE del currículum que seguirà el seu fill/a?

- Sí.
- No.
- No ho sé.

25. En cas afirmatiu, qui ho fa? (tria quantes opcions consideres oportunes)

- El professorat d'àrea.
- El/La tutor/a.
- El professorat de suport o l'orientador/a.
- L'equip directiu.
- Altres (especifiqueu) _____

26. A qui s'adrecen les famílies d'alumnat amb NEE per informar-se del procés d'ensenyament-aprenentatge del seu fill/a? (tria quantes opcions consideres oportunes)

- Al/la tutor/a.
- Al professorat d'àrea.
- Al professorat de suport o l'orientador/a.
- A l'equip directiu.
- Ningú
- Altres (especifiqueu) _____

27. S'informa a les famílies del procés d'ensenyament-aprenentatge del seu fill/a a l'àrea de llengua anglesa?

- Sí.
- No.
- No ho sé.

28. En cas afirmatiu, qui ho fa?

- El/La tutor/a.
- El professorat d'àrea.
- El professorat de suport o l'orientador/a.
- L'equip directiu.
- Ningú
- Altres (especifiqueu) _____

29. Quin grau de coneixement creus que tenen les famílies del que els seus fills/es amb NEE

estudien a l'àrea de llengua anglesa?

- Nul.
- Baix.
- Normal.
- Alt.
- Molt alt.

e. **ASPECTES METODOLÒGICS**

Comentario [AA1]: Veure Bibliografía de José Antonio González página 8 y 9 (definició de adaptació curricular)

32. En general i centrant-se en l'alumnat amb NEE, allò que centra la teva atenció com a professional de l'àrea de llengua anglesa és? (tria quantes opcions consideres oportunes)

- Gramàtica.
- Vocabulari.
- Parlar.
- Llegir.
- Escriure.
- Escoltar.
- Relacionar conceptes.
- Els hàbits de feina.
- Comportament.

- Res.
 - Altres, (especifiqueu) _____
33. A l'hora de dissenyar adaptacions curriculars de l'àrea de llengua anglesa, (tria quantes opcions consideres oportunes)
- consultes la programació d'àrea i d'etapa.
 - consultes els membres del teu departament.
 - consultes els membres del departament d'orientació.
 - consultes el material del departament.
 - consultes l'equip educatiu del grup.
 - consultes l'equip educatiu del cicle o nivell.
 - fas servir material d'altres anys.
 - no fas consultes.
34. A l'hora de dissenyar adaptacions curriculars de l'àrea de llengua anglesa, (tria quantes opcions consideres oportunes)
- et coordines amb el departament de llengua anglesa.
 - et coordines amb el professorat de suport o l'orientador/a.
 - et coordines amb l'equip educatiu.
 - et coordines amb tots els anteriors a més de _____.
 - et coordines amb tots els anteriors.
 - no et coordines amb ningú.
35. Com seqüències les adaptacions curriculars? (tria només una opció)
- No les seqüèncii.
 - Setmanalment.
 - Mensualment.
 - Trimestralment, després de cada avaluació.
 - Per unitats didàctiques segons el ritme de l'alumnat.
 - Per unitats didàctiques segons la programació d'àrea i etapa.

36. Fas seguiment de les adaptacions curriculars? (tria només una opció)
- Sí, després de cada unitat didàctica.
 - Sí, setmanalment.
 - Sí, mensualment.
 - Sí, trimestralment, després de cada avaluació.
 - No faig cap seguiment.
37. Sotmets les teves adaptacions curriculars a revisió per part d'algú? (tria només una opció)
- No.
 - Sí, del departament de llengües estrangeres.
 - Sí, del/a coordinador/a d'etapa.
 - Sí, de l'equip educatiu.
 - Sí, del professorat de suport o l'orientador/a.
38. Quins aspectes avalues a l'àrea de llengua anglesa als teus grups? (tria només una opció)
- Els continguts.
 - Només els aspectes procedimentals.
 - Només els aspectes actitudinals.
 - Tot l'anterior.
 - Altres, (especifiqueu) _____
39. Quins aspectes avalues a l'àrea de llengua anglesa a l'alumnat amb NEE? (tria només una opció)
- Els continguts.
 - Només els aspectes procedimentals.
 - Només els aspectes actitudinals.

- Tot l'anterior.
- Altres, (especifiqueu) _____

40. En cas que l'alumnat amb NEE realitzi una prova objectiva, quan la fa? (tria només una opció)

- El mateix dia que la resta del grup.
- En acabar la seva adaptació curricular, independentment del grup.
- Altres, (especifiqueu) _____

41. Per acabar, completa el requadre segons la valoració que estimes oportuna sempre relacionat amb l'atenció a les NEE (pots deixar caselles per contestar si no es donés el cas)

	molt alt	alt	mig	baix	molt baix
▪ El teu grau de satisfacció personal amb l'alumnat d'integració és ...					
▪ El teu grau de satisfacció amb la col·laboració dels companys/es de departament és ...					
▪ El teu grau de satisfacció amb la col·laboració del professorat de suport o l'orientador/a és ...					
▪ El teu grau de satisfacció amb la col·laboració de l'equip educatiu és ...					
▪ El teu grau de satisfacció amb la col·laboració de l'equip directiu és ...					
▪ El teu grau de satisfacció amb la col·laboració de les famílies és ...					

Gràcies per la vostra col·laboració

7.2. CARTA DE PRESENTACIÓ

Amalio Arnandis Puig
C/ del pare Bartomeu Pou, 13, 9è A
07003 Palma de Mallorca

Palma de Mallorca, 4 de març de 2005

Benvolgut/da company/a

Sóc Amalio Arnandis Puig, professor d'ensenyament secundari de l'àrea de llengua anglesa a l'IES de Llucmajor (Mallorca).

Durant aquest curs he començat un projecte d'investigació sobre **l'atenció de les necessitats educatives especials (NEE)/ les dificultats d'aprenentatge (DA) dins l'àrea de la llengua anglesa**, amb l'objectiu de conèixer com els professionals d'aquesta àrea treballen amb aquest alumnat.

Per a dur a terme aquest estudi necessitaria **recollir informació** tant sobre el sentiment que desperta en vosaltres treballar amb l'alumnat de NEE / DA, com sobre la vostra tasca a nivell individual i de centre en aquest camp.

És per aquest motiu pel qual us demanaria la vostra **col·laboració** mitjançant la resposta, sincera, a aquest qüestionari individual que us adjunt sobre l'objecte d'estudi.

Estic convençut de la vàlua de les vostres aportacions i del resultat de l'estudi que pretén donar a conèixer de primera mà els sentiments, instruments i les eines de treball que els professionals de l'ensenyança de la llengua anglesa fan servir per atendre les NEE / les DA.

Finalment, facilitar-vos la meua adreça electrònica per si de cas tinguéssiu dubtes o necessitéssiu qualsevol aclariment.

L'adreça és: amalioar@hotmail.com

I agrair-vos la vostra col·laboració, dedicació i temps, que tothom sabem que és ben just.

Atentament,

Amalio Arnandis Puig

PD. Us agrairia remetéssiu els qüestionaris conjuntament amb els dels vostres companys/es de departament amb la major rapidesa possible, podríeu aprofitar una reunió de departament per respondre'l tots plegats i adjuntar-los al sobre que us facilito per enviar-los per correu.