



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Facultat d'Educació

Treball Fi de Grau

Desconstrucció de la (dis)CAPACITAT intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down

Estudi sobre les percepcions actuals del professorat d'Educació Primària des de la cultura inclusiva, l'èxit escolar i el desenvolupament emocional.

Autor: Eduardo Quijada Cazorla

Tutora: Teresa Pozo Rico

Curs 2021/2022

DECLARACIÓ DE RESPONSABILITAT I AUTORIA DE LA MEMÒRIA DELS PRÀCTICUM I DEL TFG o TFM*

Sr/Sra.: Eduardo Quijada Cazorla, amb DNI 74443032J, estudiant del Grau/Màster Mestre en Educació Primària, de la Universitat d'Alacant, realitzat en el període 2021-2022.

DECLARA QUE:

La Memòria del Pràcticum/El Treball Fi de Grau/El Treball Fi de Màster denominat,

Deconstrucció de la (dis)CAPACITAT intel·lectual moderada - greu Síndrome de Down.

ha sigut desenvolupat respectant els drets intel·lectuals de tercers, conforme les citacions que consten en les pàgines corresponents i les fonts, les quals s'incorporen a la bibliografia, així com qualsevol altre dret, per exemple d'imatge que poguera estar subjecte a protecció del *copyright*.

En virtut d'aquesta declaració, afirmo que aquest treball és inèdit i de la meua autoria, per la qual cosa em responsabilitze del contingut, veracitat i abast de la Memòria del Pràcticum, del Treball Fi de Grau, i/o del Treball Fi de Màster, i assumisc les conseqüències administratives i jurídiques que es deriven en cas d'incompliment d'aquesta declaració.

Perquè així conste, signe la present declaració a

Sant Vicent del Raspeig, a 15 de Maig de 2022

Signat.: 

Aquest document formarà part de la memòria dels Pràcticum o TFG o TFM corresponent i en serà la primera pàgina.

* Document aprovat en Junta de Facultat el 19 d'octubre de 2017.

Resum

L'adopció d'un paradigma cultural inclusiu escolar esdevé l'element crucial perquè l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down assolisca un desenvolupament integral. Es presenta un marc teòric de referència fonamentat en bibliografia revisada que atén l'anàlisi profunda de tres blocs: la cultura inclusiva, l'èxit escolar i el desenvolupament emocional d'aquest alumnat. En conseqüència, sorgeix la necessitat de la realització d'una investigació sobre les concepcions actuals del professorat d'Educació Primària envers els/les xiquets/es amb les característiques esmentades. Es dissenya un estudi comparatiu entre els/les especialistes en Pedagogia Terapèutica i en Audició i Llenguatge i el professorat generalista i d'altres especialitats. Per a dur-lo a terme s'empra una enquesta qualitativa estructurada en les tres àrees d'interés prèviament enumerades. Comptat i debatut, es presenten i s'examinen les dades obtingudes per a conformar una visió contextualitzada i realista de la situació educativa que es compara amb les semblances i les diferències d'estudis realitzats en literatura prèviament publicada.

Paraules clau: diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down, cultura inclusiva, èxit escolar i educació emocional.

ÍNDEX

1. Introducció: justificació i objectius.....	4
2. Procés i mètode.....	9
2.1. Població d'estudi i disseny.....	9
2.2. Instruments i variables d'estudi.....	11
2.3. Recollida i anàlisi de dades.....	12
2.4. Pla de treball.....	12
2.5. Adequació deontològica de l'estudi.....	13
3. Anàlisi/Desenvolupament/Presentació de resultats.....	13
3.1. Anàlisi descriptiva.....	13
3.2. Anàlisi comparativa.....	15
3.2.1. Bloc I: Cultura inclusiva.....	15
3.2.2. Bloc II: Èxit escolar.....	15
3.2.3. Bloc III: Desenvolupament emocional.....	15
4. Avaluació/Discussió/Conclusions.....	16
5. Limitacions i Propostes de Millora.....	21
6. Referències.....	22
7. Annexos.....	31

1. Introducció: justificació i objectius

El sistema educatiu actual ha de ser la resposta formativa a escala personal i professional que permeta el desenvolupament integral de tots i totes. Per tant, és imprescindible un procés complex d'anàlisi i de renovació que la UNESCO defineix en la Declaració d'Incheon (2016) com la identificació i la resposta a l'ampli ventall de diversitats de les necessitats dels/les infants/es que garantisca l'equitat i la igualtat d'oportunitats per a l'aprenentatge.

En primer lloc, cal atendre l'establiment dels criteris diagnòstics que identifiquen la *discapacitat* intel·lectual. Aquests són determinats per l'Associació Americana de Discapacitat Intel·lectual i del Desenvolupament (2011) i el DSM-V (2013) que classifica aquesta diversitat funcional com a part dels trastorns del desenvolupament neurològic juntament amb el retard global en el desenvolupament (centrada en menors de cinc anys) i la *discapacitat* intel·lectual (trastorn del desenvolupament intel·lectual) no especificada. A més, delimita tres criteris diagnòstics: els dèficits en el funcionament intel·lectual, el funcionament adaptatiu i el d'inici de la infància, ja que ha de donar-se en els primers anys de desenvolupament i no per causa posterior. Altrament, enumera una escala de gravetat (lleu, moderada, greu i profunda) segons el domini conceptual, social i pràctic de l'individu. Certament, l'estudi que es presenta a continuació s'especialitza en els apartats de l'escala moderada i greu atés que a escala lleu les adaptacions d'accés, aprenentatge i participació són mínimes i en l'àmbit profund es requereix una atenció molt especialitzada que només certes institucions atorguen.

En segon lloc, convé emfatitzar en els paràmetres que els/les professionals educatius aborden per a aconseguir una intervenció escolar realista, individualitzada i contextualitzada. Les cinc dimensions establertes com a model teòric per a la diversitat funcional intel·lectual per Luckasson et al. (2002) són: capacitats intel·lectuals, conducta adaptativa, participació i interacció socials, salut i context. Existeixen nombroses ferramentes per a mesurar aquestes àrees bàsiques: l'**àrea intel·lectual** amb WISC-R (Wechsler et al., 1993) i el test RAVEN (Raven, 1993) que avalua la intel·ligència general-espacial; l'**àrea de conducta adaptativa** en què a la síntesi bibliogràfica realitzada pels professionals Gutiérrez-Zúñiga et al. (2018) es destaquen l'Escala de Diagnòstic de Conducta Adaptativa (DABS) i Adaptive Behaviour Assessment System-Second Edition (ABAS-II); l'**àmbit de la interacció social** en què s'ha de tenir en compte l'observació directa de les actituds i les relacions interpersonals dels xiquets i

les xiquets i les proves sociomètriques com l'estudi sobre la percepció de l'alumnat de la Universitat Nacional d'Educació a Distància (Rodríguez-Gudiño et al., 2022) i, finalment, a **escala mèdica** amb proves particulars de la Síndrome de Down centrades en la cardiologia, el sistema immunitari i el sistema nerviós, entre d'altres (Flores-Arizmedi et al., 2021).

Tanmateix, de tots aquests camps la dimensió del **context cultural** és la més significativa. Cal analitzar quins són els paràmetres i les actituds que caldria que vertebraren la conformació d'una cultura inclusiva escolar que considere la diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down. És la cultura, entesa com el procés d'aprenentatge de les normes i els valors que socialment s'esperen en una comunitat (Calhoun et al., 2000), la que condiciona la conformació de les creences que delimiten la resposta educativa que valora positivament o negativament l'existència inevitable i explícita de la diversitat cognitiva, social, ideològica, ètnica, afectiva-sexual i de gènere. En aquest sentit, l'evolució de la terminologia per a fer referència a la diferència de capacitats cognitives, adaptatives i conductuals de la persona com són els termes «retard mental», «minusvàlid/a», «discapacitat», «integració» i «inclusió» (Pérez-Gutiérrez et al., 2021) és reflex de la construcció i la visió que la societat ha tingut i té envers aquesta pràctica. De fet, l'última paraula adoptada, «inclusió», és un model teòric-pràctic que té com a finalitat la millora escolar per a tots i totes i que té el seu origen en l'educació especial anglosaxona (Ruiz-Rodríguez, 2007).

Els termes «diversitat funcional» i «neurodiversitat» s'identifiquen amb els valors de la cultura inclusiva. Per una banda, el primer ha sigut defensat per autors i autores com Romañach i Palacios (2008) i explica que totes les persones acompleixen les mateixes funcions que d'altres, però d'una manera distinta, és a dir: mateixes funcions, però diversa forma d'executar-les. D'altra banda, la paraula «neurodiversitat» designa i accentua la idea d'una aula amb xiquets i xiquetes que posseeixen diferents formacions, habilitats i diversitats i que és l'exemple clar d'una inclusió plena escolar i social. Aquest terme permet deconstruir l'estructura monolítica que assenyala l'*educació especial* com un ecosistema independent i aïllat del «convencional». Per tant, és superar una concepció educativa fonamentada en la manca i la disfunció i centrar-la en les capacitats i les habilitats individuals que condiciona les expectatives positives del professorat. Endemés, això determina la consecució dels objectius dels i les alumnes perquè si el/la mestre/a els fa saber que poden fer-ho, ja es té el primer pas del trajecte per a ser, sentir-se i actuar millor (Armstrong, 2012).

Per tant, convé subratllar quins són els paràmetres que fonamenten i construeixen socialment el concepte d'èxit escolar. Aquests permetran propiciar un vertader canvi envers la cultura inclusiva, i més concretament, sobre la cultura de la neurodiversitat entorn de l'èxit escolar d'estudiants amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down. De ciència certa és evident que l'èxit escolar i l'avaluació del sistema educatiu es mesura mitjançant proves estandarditzades com són: l'Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (2019), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) (Mullis et al., 2004) i TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) (Mullis et al., 2021), entre d'altres. Aquestes se centren en competències acadèmiques aplicades a la vida quotidiana com són la lectora, la científica i la matemàtica; la lectora i la matemàtica i la científica, respectivament. Així mateix, són la guia per a valorar segons un barem els sistemes educatius contemporanis i examinar quin és el que du a l'èxit escolar i, per tant, serveix com a model per a la resta. Actualment, Espanya se situa en les primeres posicions de fracàs escolar (Instituto Nacional de Estadística, 2021 i Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) i que també es recull a la mesura de l'abandó Primerenc de l'Educació i la Formació (ATEF) com a indicador essencial per al disseny d'una intervenció educativa efectiva (Morentin i Ballesteros, 2020).

Si es para atenció al constructe social que es consolida al voltant de la idea de capacitat intel·lectual, el món occidental imposa un estàndard d'intel·ligència marcat per un alt nivell en matèries que exigeixen fonamentalment un raonament formal (Bello et al., 2010). Estudis recents (Belmonte et al., 2022 i Ávila-Francés et al., 2022) fixen que l'èxit escolar té una tendència significativa a considerar-se en funció dels aspectes acadèmics (l'avaluació del butlletí de notes, les expectatives, la motivació acadèmica, l'ambient de treball i l'esforç) per part del professorat i els tutors/les tutores legals. Per tant, l'èxit escolar és entés sovint com “procesos y resultados que identifican el alumnado que responde satisfactoriamente a las exigencias que plantea el sistema escolar” (p.73) (Ávilés-Martínez, 2010). Aquest dista d'estar en consonància amb el desenvolupament ple de l'individu i la seua personalitat i que l'escola deu diferenciar en èxit acadèmic, social i personal adaptat sempre a les característiques individuals.

La societat presenta també el model d'intel·ligència com a únic que pot ser baremat a

través de proves estandarditzades WISC-R (Wechsler et al., 1993) i el test RAVEN (1993) i que s'expressa mitjançant el quocient intel·lectual (en anglés, IQ). A més, el sistema educatiu promou l'alumnat a través de proves en què la memòria, el raonament abstracte, la percepció i la deducció són crucials i que es traslladen a la realització d'exercicis de matèries adreçades cap als estudis universitaris. En aquest sentit, el canvi pedagògic integra de forma progressiva al territori espanyol models d'innovació centrats en projectes, globalització curricular, comunitats d'aprenentatge i/o escoles democràtiques (Zubillaga, 2019).

Certament, cal comparar els paràmetres de l'*èxit escolar* amb les característiques conceptuals, socials i pràctiques relatives a la diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down, causada genèticament per la trisomia del parell 21 per la no disjunció meiótica o mitòtica o una translocació desequilibrada (Sherman et al., 2007), i qüestionar-se si aquestes possibiliten el seu complet assoliment. Quant a l'adquisició dels aprenentatges necessiten més temps per aconseguir els objectius curriculars amb dificultats en la recepció, el processament i l'emmagatzematge de la informació si és simultània. A més, les seues limitacions cognitives destaquen per les mancances d'abstracció i conceptualització i la inestabilitat de l'aprens, és a dir, una gran fragilitat en el seu aprenentatge que dificulta la transferència i generalització a altres situacions. Per això, es fa imprescindible reforçar i afermar els coneixements per mitjà d'aprenentatges cooperatius, interactius, manipulatius i amb estratègies multisensorials (DSM-V, 2013 i Fernández-Morales, 2016).

Al desenvolupament físic, destaquen problemes cardiovasculars i en els músculs facials amb una incidència directa en la producció oral. La hipotonia de la llengua i la mandíbula amb paladar alt i estret infereixen en: l'articulació de sons (dissociació), la fluïdesa del discurs, la ressonància i la integració fonològica. A més a més, la seua expressió verbal i la seua comunicació lingüística es restringeixen per la falta de memòria a curt i llarg termini que dificulta l'evocació d'una paraula concreta per a cada situació i la discriminació oral de sons (Ruiz-Rodríguez, 2016 i Flórez i Ortega, 2020). Pel que fa a la conducta, els impedeix inhibir estímuls propis que els complica la manifestació afectiva. Per tant, s'ha de proporcionar un control extern que progressivament ha de transformar-se en autocontrol. Tenen una orientació motivacional molt específica que pot potenciar la concentració als seus treballs. Per això, la consolidació de noves habilitats socials exigeix la conformació de sistemes d'acció sòlids. Un altre dels aspectes que cal ressenyar és la funció executiva (control mental i autoregulació) que

repercuteix en: la capacitat de control emocional, la memòria operacional, la planificació i l'organització de materials (DSM-V, 2013 i Ruiz-Rodríguez, 2016).

Finalment, cal aprofundir en el paper que se li dona a la interacció social i la intel·ligència emocional en l'àmbit educatiu. Existeix un augment d'investigadors/es que analitzen la significativa influència que té l'educació afectiva a les aules com a variable de l'*èxit escolar* (Parker et al., 2004; Valenzuela-Santoyo i Portillo-Peñuelas, 2018; Usán, 2019 i Gallego-Tavera et al., 2021). Al seu torn, també es relaciona l'adquisició de les habilitats socials amb el rendiment escolar (Eisenberg et al., 2010), ja que l'assoliment i la pràctica de la competència acadèmica necessita un procés d'ensenyament-aprenentatge complex i social en què el creixement cognitiu i la reflexió metacognitiva és potenciat a través del contacte personal (Perpiñà et al., 2022). Més encara, destaquen il·lustres pedagogs com Bisquerra (2003) que assenyalen que l'educació emocional no mostra els mateixos avanços en l'àmbit social. És per això que l'aprenentatge escolar ha de tenir com a fonament la interdependència positiva dels seus membres a través de les relacions interpersonals i la regulació de les intrapersonals. És crucial tractar l'educació emocional als col·legis i tenir present que l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down també té emocions primàries i secundàries (Ruiz-Rodríguez, 2004).

Comptat i debatut, l'estudi que es planteja té com a **objectiu principal** examinar el paper de l'assoliment i la defensa de la cultura inclusiva per part del professorat. Concretament, es compara la formació i l'aproximació amb què s'identifiquen els/les especialistes en Pedagogia Terapèutica (d'ara endavant, PT) i en Audició i Llenguatge (d'ara endavant, AL) i els/les mestres generalistes i els/les especialistes en Música, Educació Física, Anglès i Religió, a l'hora d'aconseguir una vertadera inclusió de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down en Educació Primària en tres grans blocs diferenciats: cultura inclusiva, *èxit escolar* i educació emocional. D'aquesta manera, els tres àmbits d'investigació es plasmen en tres objectius específics:

- Dur a terme una anàlisi descriptiva sobre la concepció de la diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down que tenen els/les mestres actuals d'Educació Primària a partir del constructe social que conforma el paradigma cultural actual de l'educació inclusiva.

- Indagar i comparar els paràmetres que els/les docents distingeixen quant a l'assoliment de l'*èxit escolar* (acadèmic, afectiu i social) i, en conseqüència, quina és la situació de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down respecte dels objectius marcats per a obtindre'l satisfactòriament ateses les seues capacitats conceptuals, socials i pràctiques.

- Identificar les concepcions i les línies d'intervenció educativa que vertebraren el disseny de les pràctiques educatives pel que fa al desenvolupament emocional i la consecució dels objectius didàctics de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down.

2. Procés i mètode

2.1. Població d'estudi i disseny

Es planteja un treball de camp a partir d'un estudi qualitatiu de caràcter transversal de tipus descriptiu i comparatiu basat en una enquesta dirigida a un sector específic de la població que són els/les mestres d'Educació Primària en actiu i/o que ho hagen estat entre 22 i 67 anys (edats aproximades de finalització de la carrera i de jubilació).

A l'hora de conformar el disseny del qüestionari, i tenint en compte el marc teòric de referència creat, s'examina l'anàlisi que realitza Antonio Iáñez Domínguez, professor de la Universitat de Sevilla, en *Prisioneros del cuerpo* (2022). Aquest s'especialitza en la comprensió de la diversitat funcional física atenent els paràmetres socials establerts per «cos ideal». És a dir, quines són les variables que s'identifiquen amb la forma física «perfecta» i socialment acceptada i quins són els motius que generen desigualtat en qualsevol persona el cos de la qual siga diferent respecte d'allò que la comunitat considera «estàndard» i «normal». Per tant, es pretén abordar de forma semblant quin és l'imaginari social que construeix l'*èxit escolar* des de la cultura inclusiva i l'educació emocional, i atenent a les capacitats de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual Síndrome de Down, quin és l'origen de la desigualtat (intrínseca o extrínseca) segons les seues característiques individuals. És a dir: la relació entre «la ment perfecta» i l'*èxit escolar*.

En aquest sentit, el fet d'examinar com actua la cultura de la inclusió amb la diversitat

funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down du a la investigació de l'existència d'experiències prèvies en aquest àmbit. Existeixen nombrosos instruments a l'hora d'analitzar l'escola inclusiva, encara que no s'especialitzen en aquesta branca concreta, com són: l'anàlisi de les percepcions del professorat d'Educació Secundària sobre els processos d'atenció a la diversitat per Colmenero (2006); les concepcions sobre el procés d'inclusió educativa d'alumnat amb *discapacitat* intel·lectual en Educació Secundària per López et al. (2013); el qüestionari d'actitud i pràctiques del professorat relatives a la inclusió que relaciona les actituds dels/les mestres amb les variables sociodemogràfiques i la pràctica professional elaborat per Garzón et al. (2016) i la revisió de sentiments, d'actituds i de preocupacions sobre l'Educació Inclusiva SACIE-R (Rodríguez-Fuentes et al., 2021), entre d'altres. També hi ha investigadors/es de la Universitat de Múrcia (Azorín-Abellán et al., 2017) que han fet una síntesi dels principals instruments sobre l'atenció a la diversitat per a una educació inclusiva de qualitat en què tampoc se centra cap en la branca d'estudi del projecte.

Booth i Ainscow (2000) materialitzen un índex per a avaluar la inclusió a la resposta de tota la comunitat educativa que s'estructura al voltant de tres eixos vertebradors: cultura, política i pràctiques inclusives. Tot i que la pràctica, entesa fonamentalment com els recursos personals i materials, i la política, que són les lleis educatives, són crucials per a la inclusió, l'aproximació feta només se centra en la cultura com a base fonamental pel canvi de paradigma educatiu.

Aquests exemplifiquen els fonaments de la inclusió en una relació tridimensional i bidireccional per a aplicar-la a l'escola (Figura 1). Tanmateix, l'acceptació d'una cultura inclusiva en què la neurodiversitat siga l'eix vertebrador ha de ser la guia per a elaborar i posar en funcionament polítiques i pràctiques educatives eficients. D'una altra manera, mai no s'aconseguirà una educació equitativa i accessible per a tots i totes (Figura 2).

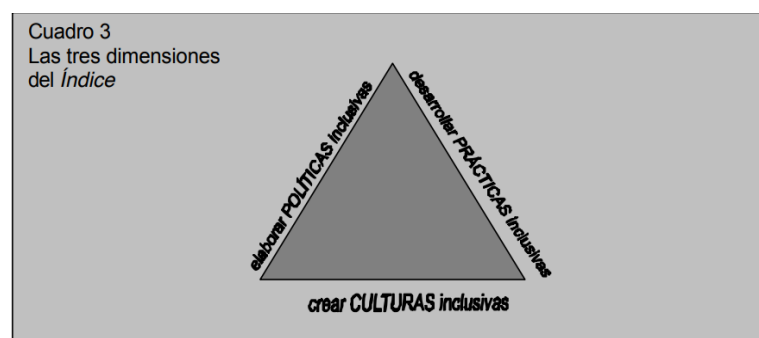


Figura 1. Font: Ainscow i Booth (2000).



Figura 2. Font: elaboració pròpia.

2.2. Instruments i variables d'estudi

En conseqüència, es crea com a instrument de recopilació de dades una enquesta. Es compon de: preguntes obertes, d'elecció múltiple amb escala Likert (5=Totalment d'acord/4=D'acord/3=Indecís/2=En desacord/1=Totalment en desacord) i tancades. El disseny final consta de 32 preguntes distribuïdes en tres àrees: bloc I de cultura (qüestions 1-10); bloc II d'èxit escolar (qüestions 11-22) i bloc III de desenvolupament emocional (qüestions 23-32). El qüestionari amb la justificació de la pertinència de cada pregunta s'adjunta als annexes 1 i 2. La primera part inclou una secció amb dues preguntes per a considerar l'edat i l'especialitat dels/les participants.

Cal destacar que per la zona de predomini lingüístic en castellà de la província d'Alacant i per a poder arribar a un major nombre de participants, l'enquesta es redacta en castellà, així com els resultats dels subjectes obtinguts.

2.3. Recollida i anàlisi de dades

Per a dur a terme la recollida de dades s'empra el formulari de *Google* distribuït telemàticament entre el professorat d'Educació Primària de la Província d'Alacant. Consegüentment, primer es fa un estudi descriptiu dels subjectes que inclou grandària mostral, edat i especialitat. Les variables són expressades en freqüències absolutes i relatives (nombre i percentatge), en rangs d'edat i especialitat per categories (variable independent). Es fan servir histogrames i gràfics circulars per a representar els resultats. Posteriorment, per a l'anàlisi comparativa es divideixen els enquestats/les enquestades en dos grups d'interés perquè fa a la formació i l'experiència docent: especialistes en AL i en PT i tutoria i resta d'especialistes.

2.4. Pla de treball

El procés per a establir l'àrea d'anàlisi de l'estudi ha estat: la recerca bibliogràfica i la revisió de la literatura existent quant a la conceptualització del paradigma de la cultura educativa inclusiva, l'*èxit escolar* i l'educació emocional de la diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down; la creació d'un marc teòric de referència mitjançant investigacions prèvies en revistes acadèmiques, revistes de divulgació científica, manuals i llibres publicats a través de les plataformes digitals de recerca com són Dialnet, els recursos-E de la biblioteca de la Universitat d'Alacant (llibres i revistes electròniques i bases de dades), *Google Acadèmic*, fonts de recursos d'altres universitats nacionals i internacionals i dades proporcionades per l'Institut Nacional d'Estadística (INE); el disseny d'un qüestionari de creació pròpia amb una versió inicial (Annex 1) i una final (Annex 2) després de la revisió guiada amb la tutora; l'anàlisi dels resultats i, finalment, la discussió comparativa i reflexiva atenent a les publicacions revisades.

Un dels principals inconvenients a l'hora de cercar la informació és la disparitat en la nomenclatura («retard mental», «discapacitat» i «diversitat funcional», entre d'altres) i si la intervenció docent proporcionada és mèdica o curricular.

2.5. Adequació deontològica de l'estudi

Les enquestes són anònimes i s'adequen a la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de 2018, de protección de datos personales y garantía de derechos digitales, y en su reglamento de desarrollo*. Els subjectes coneixen i accepten el tractament de la informació proporcionada, ja que se'ls notifica a l'inici del qüestionari.

3. Anàlisi/Desenvolupament/Presentació de resultats

3.1. Anàlisi descriptiva

L'estudi realitzat té una grandària mostral de 80 mestres d'Educació Primària amb edats compreses entre els 22 i 67 anys (Figura 3) i amb un percentatge més elevat d'enquestats/enquestades superior al 50% (58,8%) amb edats entre els 22 i 40 anys. Cal considerar-ho a l'hora de la formació i l'experiència docent dels/les participants. Igualment, convé remarcar les seues especialitats (Figura 4) que són la base per a l'anàlisi comparativa: 50 tutors/es i 14 especialistes en Música (7), Religió (1), Educació Física (2) i Anglès (4) (d'ara endavant, Grup 1) i 16 especialistes PT i AL, dels quals 12 són PT i 4 són AL (d'ara endavant, Grup 2).

80 respuestas

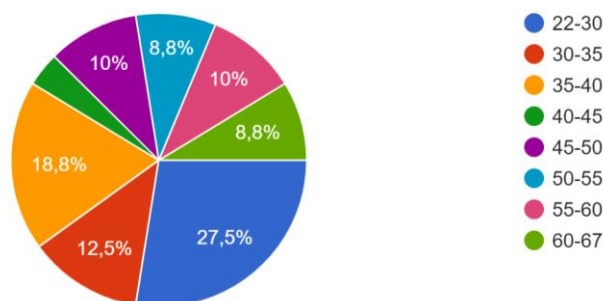


Figura 3. Edat dels/les participants.

80 respuestas

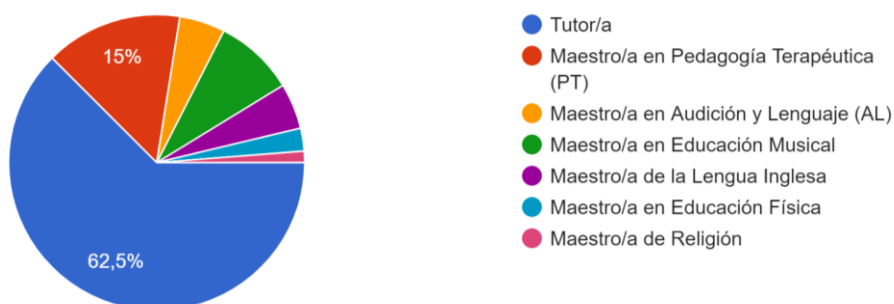


Figura 4. Distribució en especialitats dels/les participants.

A més, si es para atenció a les edats dels grups comparatius (Figura 5 i 6), existeix un major nombre de participants amb les edats compreses entre els 22 i 40 anys (75%) al segon grup i només d'un 55% al primer.

64 respuestas

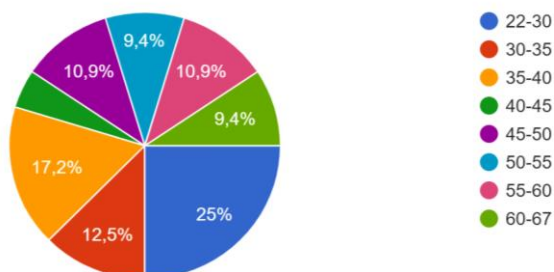


Figura 5. Distribució en edats del Grup 1.

16 respuestas

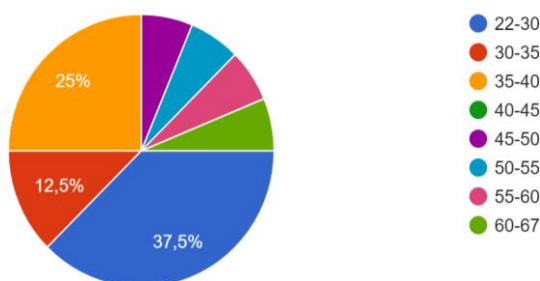


Figura 6. Distribució en edats del Grup 2.

3.2. Anàlisi comparativa

Els resultats s'adjunten als Annexos 3, 4 i 5 en què s'organitzen les respostes de forma comparativa entre els dos grups mitjançant gràfics circulars i d'histogrames creats per *Google Forms* ordenats segons l'aparició de les preguntes a l'enquesta (Annex 2).

3.2.1. Bloc I: Cultura inclusiva

El bloc I s'exposa a l'Annex 3 per a estudiar-lo més detingudament. És essencial tenir en compte les semblances i les diferències entre tots dos conjunts en aspectes com la terminologia emprada (Figures 7, 8, 9 i 10), les causes que defensen que són la base perquè els/les defensors/es de l'Educació Especial siguin famílies amb xiquets/es amb Síndrome de Down (Figures 17 i 18) i la visió que té el professorat cap a la resta dels companys i les companyes de professió quant a la promoció de la inclusió (Figures 21 i 22).

3.2.2. Bloc II: Èxit escolar

Aquesta dimensió d'anàlisi es presenta a l'Annex 4. Cal remarcar les variables amb què afirmen els/les docents que es basa l'actual èxit escolar (Figures 27 i 28), ja que els dos grups emeten un ventall de respostes molt equitatiu en la majoria dels valors que es polaritzen cap als dos extrems («totalment d'acord» i «totalment en desacord») També existeix una diferència significativa en la formació del grup 1 i del grup 2 (Figures 35 i 36), més positiva al segon, tot i que cap es decanta significativament cap al «sí» o el «no».

3.2.3. Bloc III: Desenvolupament emocional

Aquesta àrea es contempla a l'Annex 5 de forma detallada i analítica. Concretament, cal assenyalar la visió del desenvolupament emocional que tenen els dos grups de la Síndrome de Down (Figures 41, 42, 43 i 44) i la temporalització que els/les mestres designen al seu tractament diari (Figures 53 i 54). A més, a les estratègies metodològiques d'ensenyament-aprenentatge enunciades (Taula 10) només sis persones del primer grup i una del segon mencionen directament l'educació emocional.

4. Avaluació/Discussió/Conclusions

Les dades obtingudes mitjançant l'enquesta requereix una anàlisi específica a partir de la reflexió crítica amb la literatura existent. Hi ha qüestions que mostren informació clarificadora i comparativa entre les concepcions culturals dels dos col·lectius estudiats sobre l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down.

En primer lloc, pel que fa al bloc de la cultura inclusiva s'aferma que no existeix una tendència majoritària en tots dos grups cap l'ús del concepte «diversitat funcional», terme que

les persones del col·lectiu amb diversitats funcionals reivindiquen (López-Mainieri, 2019). Tanmateix, al grup 1 (Figura 7) destaca minoritàriament el concepte «discapacitat» tot i que decantar-se significativament per «atenció a les necessitats educatives especials» pot ser degut a la terminologia reflectida a la *Llei Orgànica 8/2013 (LOMCE)*, *Llei Orgànica 3/2020 (LOMLOE)*, *Decret 108/2014* i l'*Ordre 20/2019*. En aquest sentit, la paraula «iguals» en la cultura inclusiva ha de ser sempre identificada com a qualsevol xiquet o xiqueta perquè tots i totes són neurodiversos/es amb capacitats diferents (Armstrong, 2012). No obstant això, com s'observa a les Figures 9 i 10, i com corroboren estudis actuals (Kouame, 2022) en relació amb la discriminació de la diversitat en l'àmbit educatiu a Espanya, existeix un criteri pedagògic subjacent a la visió del professorat respecte de l'alumnat que el divideix en dues classes: educables i ineducables. Certament, també s'observa una valoració no totalment positiva perquè la resta de famílies de l'aula acceptarien l'escolarització d'alumnat Síndrome de Down a l'aula dels seus/les seues fills/es (Figures 19 i 20).

Endemés, és remarcable l'alt grau d'indecisió als dos grups sobre l'origen intrínsec o extrínsec de les diferències individuals de l'alumnat (Figures 13 i 14), tot i que els/les PT i AL es decanten cap als extrínsecs. Només si s'assimila la cultura de la neurodiversitat es tindria en compte, com enuncia Iáñez (2009), que “la diversidad funcional es resultado de la interacción entre la persona y su entorno, pueden reducirse limitaciones si se proporcionan refuerzos y se eliminan todo tipo de barreras (arquitectónicas, urbanísticas, de transporte, sociales y actitudinales)” (p.66). És a dir, la diversitat es construeix per comparació cap a un model que la societat considera com a «normal», «estàndard» i no accedir a eixe nivell predeterminat no és principalment per les capacitats cognitives de la persona, sinó per les barreres que l'individu cal que supere per a viure dins de l'estàndard de «normalitat».

El fet d'observar una notable incertesa als dos grups quant a l'actuació dels/les docents davant les possibilitats d'acció del currículum (Figures 11 i 12) qüestiona el seu paper actiu, crític i reflexiu davant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Com assenyala Giroux (1990) els/les professors/es han de ser intel·lectuals transformadors/es que no separen la conceptualització, el disseny i la planificació curriculars de la seua aplicació i la seua execució pertinent per a atendre a cada alumne/a de forma individualitzada i personalitzada atenent a les seues condicions particulars. Altrament, ambdós grups d'interés presenten dubtes a l'hora de determinar si és o no la inclusió una utopia (Figures 15 i 16) i si se'ls pregunta pels motius (Figures 17 i 18) predomina la manca de recursos materials i personals com ratifiquen

estudis actuals del Síndic de Greuges de Catalunya (2021) i d'altres específics per a l'alumnat amb diagnòstic Síndrome de Down (Soto i Hinojo, 2004; Leal-Hernández, 2006 i Benítez, 2014). De forma particular, cal atendre l'escassetat d'especialistes PT i AL d'acord amb la ràtio dels centres i que, tot i que la seua acció és necessària, ha de produir-se coordinadament i no assumint ells/elles tota la responsabilitat com reflecteixen investigacions semblants (Navarro-Cintas, 2016). Un altre factor remarcat com a delimitant pels/les mestres és la cultura (Figures 18 i 19) que, com afirma Crisol (2019), si no es tenen en compte que les barreres (factors extrínsecs) es fonamenten en les actituds dels/les responsables de l'educació mai no s'adoptarà una perspectiva inclusiva per a donar cabuda efectivament a la diversitat des de l'escola.

A més, si s'analitzen les formes de suport rebudes per l'alumnat amb Síndrome de Down segons el tipus de centre, l'estudi realitzat per José M^a Fernández Batanero i Ana María Benítez Jaén de la Universitat de Sevilla (2016) mostra que les famílies que escolaritzen els/les seus/seues infants en centres ordinaris públics i privats hi estan en desacord, mentre que els que assisteixen a centres d'educació especial són molt més positius davant els suports personals i d'equipament rebuts que coincideix amb la percepció dels/les enquestats/des (Figures 17 i 18). Per això, i tot havent-hi polítiques inclusives que exigeixen la presa de certes mesures davant la inclusió en col·legis ordinaris, la realitat ens confirma que és insuficient i pot ser el motiu pel qual el professorat es decante en última posició cap a la seua escolarització en centres ordinaris (Figures 29 i 30). Això no obstant, la pregunta a què es refereixen aquestes dades (Figures 29 i 30) s'identifica amb les habilitats socials de l'alumnat i, per tant, si la societat és neurodiversa (Armstrong, 2012) el centre ordinari és un espai d'accés a la diversitat que és, com assegura Awoko (2009), patrimoni de la humanitat i també de l'escola.

En conseqüència, l'únic àmbit d'actuació que afecta directament a la formació de la comunitat educativa és l'adopció de la cultura inclusiva, fet que els/les especialistes de PT i AL valoren quasi inexistent entre el claustre (Figura 22), mentre que la resta sí que resol que es du a terme (Figura 21). Potser el grup 2 no rep encara el suport per part de la resta del professorat per a escometre les seues tasques de coordinació i prevenció de les barreres individuals en què estudis anteriors afegeixen la percepció d'aïllament a l'organització educativa de l'aula (Lledó i Arnaiz, 2010 i Biedma i Moya-Maya, 2015). Per afegiment, com manifesten altres investigadors (García-López et al., 2019) la solució a la metodologia i les pautes comunes d'intervenció amb l'alumnat és la coordinació docent activa i reflexiva. Segons les recerques de Friesen i Cuning (2020) sobre les actituds i la formació docent amb relació a

les pràctiques inclusives, és la intervenció del professional especialitzat dins de l'aula la que comporta una educació per a tots i totes com enuncien principalment els/les PT i els/les AL (Figura 24) i també, però no tant significativament, la resta de docents (Figura 23).

En segon lloc, pel que fa a les concepcions de l'*èxit escolar* s'observa una dicotomia en si es basa o no en els resultats acadèmics (Figures 27 i 28). Aquestes es polaritzen equitativament cap al «sí» i el «no», però contrasten amb les respostes taxatives dirigides al «totalment d'acord» en la prevalença a la realitat educativa de l'èxit acadèmic per sobre el social i el socioemocional per part del professorat (Figures 47 i 48) i per la visió que les famílies els transmeten (Figures 51 i 52). Hi ha investigacions en aquest àmbit (Belmonte et al., 2022 i Ávila-Francés et al., 2022) que reflecteixen una realitat educativa que vincula l'*èxit escolar* amb l'assoliment escolar i que despersionalitzava l'ensenyament de la consolidació de les relacions interpersonals i intrapersonals. Així mateix, el fet d'establir quines són les variables que permeten a una persona obtenir l'èxit escolar hauria de comportar una resposta individualitzada, però que mai no s'identifiqui en nivells distribuïts en qualitat de superioritat i inferioritat atenent únicament als objectius curriculars. Endemés, estudis actuals evidencien que els avanços de la neurociència i la neuroeducació no es traslladen a l'àmbit educatiu (Ensuncho i Aguilar, 2022) i que podrien ser la base per a comprendre i delimitar un marc conceptual curricular que determine que l'èxit escolar és el desenvolupament integral cognitiu, pràctic, social i afectiu d'una persona atenent les seues característiques personals. Tots els subjectes de l'estudi valoren que les proves PISA no tenen en compte el desenvolupament emocional i l'aprenentatge cooperatiu (Figures 45 i 46). Campos-García (2022) i Gavira i Reyero (2022) també les critiquen, ja que:

Se han centrado casi exclusivamente en la cualificación (qualification) y, además, en un tipo muy concreto de calificación [...] nos ha llevado a concluir que los fines de la escuela se reducen a la competencia, medida de una determinada manera, en la lectura, la matemática o la ciencia, pero a obviar, o dar mucha menos importancia, a aquellos aspectos que las pruebas estandarizadas no pueden medir. Dejando fuera de lo educativo, de este modo, todo aquello que no está puramente relacionado con la formación cualificada de trabajadores (p.38).

La consideració de la individualització de l'aprenentatge de l'alumnat Síndrome Down com a un factor «extra» de la tasca docent (Figures 37 i 38) és més recolzada pel col·lectiu 1 (Figura 37). Els/les especialistes PT i AL afirmen més significativament que qualsevol curs es

pot ajustar a les seues característiques (Figures 39 i 40) i que és possible l'adaptació al tercer cicle de Primària dels continguts curriculars juntament amb l'autonomia i la gestió emocional (Figures 49 i 50). Tot això s'identifica amb investigacions prèvies (Desombre et al., 2019) en què els/les tutors/es i altres especialistes, no PT ni AL, mostraven actituds més negatives i una menor desimboltura per a la intervenció adient. Tanmateix, aquest últim aspecte sembla estar en contraposició a l'estudi esmentat, ja que les formes d'actuació són diverses en tots dos (Taula 10) i destaquen les rutines, els suports visuals, DUA, l'aprenentatge cooperatiu i els equips de treball encara que al grup 1 sí que hi ha un nombre mínim (tres) que exposa no saber què fer i que concideix amb professionals entre 22 i 30 anys que cal relacionar amb la formació rebuda. Així doncs, és deure del docent i no «treball extra» tenir un ampli abast de coneixements per a l'adequació de les mesures d'accés, aprenentatge i participació de l'alumnat Síndrome de Down que estiga estretament recolzada per una actitud positiva i de consciència de les possibilitats d'actuació (Ruiz-Rodríguez, 2011).

En tercer lloc, convé assenyalar els apartats més rellevants de les concepcions del professorat sobre el desenvolupament emocional. Els dos grups reconeixen contundentment que els/les xiquets/es amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down adquireixen emocions primàries (Figures 41 i 42) mentre que la resposta sobre l'assoliment de les secundàries és contrària, ja que el primer col·lectiu es decanta cap a la incertesa (Figura 43), mentre que el grup 2 s'inclina cap a una resposta ferma que ratifica que les desenvolupen (Figura 44). Estudis previs com el Programa d'Educació Emocional per a xiquets, xiquetes i jòvens Síndrome de Down (Ruiz-Rodríguez, 2004) i la comparativa sobre l'adquisició de la intel·ligència emocional en dos grups de xiquets i xiquetes amb Síndrome de Down (Sámano, 2020) confirmen que posseeixen una vida emocional tan àmplia i intensa, o fins i tot, més rica que la resta. A la relació bidireccional afectivitat-coneixement les capacitats cognitives no afecten l'àmbit afectiu. El vertader inconvenient a l'hora de compartir les seues vivències és l'expressió comunicativa efectiva pels seus problemes per a mantenir un intercanvi lingüístic (Sámano, 2020).

La necessitat de: proves d'avaluació del sistema educatiu que atenguen el component afectiu-emocional dels xiquets i les xiquetes (Figures 45 i 46); una educació que considere primordial l'èxit socioemocional per sobre de l'acadèmic (Figures 47 i 48) i un ensenyament que combine la reflexió sobre habilitats intrapersonals conjuntament amb els continguts curriculars (Figures 49 i 50) és defensat majoritàriament pel grup 2 en tots tres casos. Tot això

és la base per a dissenyar una pràctica educativa efectiva en què els fonaments neuropsicosocials són imprescindibles a nivell personal i professional (Soler et al., 2016 i López-Narbona, 2022). El tractament de les emocions de forma transversal i directa a l'aula, així com la influència enriquidora que té la diversitat en l'àmbit acadèmic, social i emocional rep un suport més remarcable al conjunt de PT i AL (Figures 54 i 56) que al conjunt de generalistes i altres especialistes (Figures 53 i 55). Al seu torn, és notori remarcar que a les Figures 57 i 58 no existeix una tendència significativa que confirme que es treballen les emocions estructurades en: consciència d'un mateix, gestió d'un mateix, empatia emocional i actuació en les relacions socials (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007). Tampoc hi ha des del contacte directe amb la diversitat inherent a l'individu a través de les relacions interpersonals en què s'aborden especialment les emocions secundàries (Rivera, 2015). De forma tangible a l'educació, es potencia per estratègies metodològiques assenyalades pels enquestats i les enquestades (Taula 10) com el treball cooperatiu, la tutoria entre iguals i la gamificació.

En conclusió, com manifesten estudis realitzats sobre les concepcions del professorat en l'adopció dels valors de la cultura inclusiva (Navarro-Montaño et al., 2021 i Arnaiz-Sánchez et al., 2021) i les dades recollides, no existeix una creença ferma recolzada en una formació de l'atenció a la diversitat que constrüisca un entorn accessible per a l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down en Educació Primària. La comparació realitzada entre els dos grups accentua idees que construeixen paradigmes conceptuals diferents de la diversitat i que no mostren la coordinació docent pertinent. Endemés, les dades coincideixen majoritàriament i significativament amb la literatura revisada. Així doncs, els/les professionals educatius han de disposar d'una formació que defensi la promoció equitativa del desenvolupament integral de l'alumnat en què el tractament emocional és un fet imprescindible.

És considerar l'homogeneïtat, perquè tots i totes som persones, però amb una diversitat heterogènia enriquidora que recau en la diferència. Qui dicta el significat de normalitat? Cal treballar la diferència des de la cultura inclusiva per a poder deconstruir la (dis)CAPACITAT.

5. Limitacions i Propostes de Millora

Per una banda, les limitacions principals d'aquesta aproximació d'estudi són:

- L'índex de desitjabilitat social (Saenz, 2020), ja que la investigació es basa en un qüestionari que se centra en aspectes amb diferents valoracions socials i culturals.
- El nombre de participants amb una diferència significativa entre el grup 1 i 2, tot i que la proporció en qualsevol centre educatiu és semblant a les dades arreplegades.
- Literatura i estudis estadístics existents en aquest àmbit en castellà, valencià i en anglès amb terminologia específica que varia depenent del context sociocultural del moment en què fou escrit i de la persona que ho realitza.
- Alt grau d'incerts en determinades preguntes, ja bé siga perquè oferisquen matisos que s'hagen passat a l'investigador, el desconeixement del tema i/o la falta de capacitat crítica i reflexiva per part dels/les enquestats/ades.
- Qüestionari llarg de 32 preguntes que pot fer que els subjectes no el finalitzen o responguen de forma breu i poc meditada.

Per altra banda, les propostes de millora i d'ampliació d'estudi que convé emfatitzar són:

- Realitzar una visió comparativa amb la mateixa enquesta i/o amb entrevistes a famílies amb xiquets i xiquetes amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down.
- Dur a terme una anàlisi comparativa del qüestionari entre el professorat de centres ordinaris i d'altres pertanyents a centres específics d'educació especial i/o unitats específiques en centres ordinaris.
- A partir de les dades presentades, identificar les variables que han de consolidar i orientar el sistema educatiu espanyol i les concepcions dels professionals que intervenen en l'educació per a plantejar una cultura inclusiva des de la perspectiva de l'èxit escolar i l'educació emocional.

- Construir una proposta d'intervenció específica, realista i contextualitzada per a un/a alumne/a amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down des de la inclusió en un centre ordinari que combine la consecució d'habilitats específiques, el tractament de les emocions i els elements curriculars.

6. Referències

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Espasa libros.

APA, American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.

Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz-García, S. i Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, (393), 37-67.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza Editorial.

Ávila-Francés, M., Sánchez-Pérez, M.C. i Bueno-Baquero, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147-164.

Avilés-Martínez, J.M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, (98), 73-85.

Azorín-Abellán, C.M., Arnaiz, P. i Maquilón, J.J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.

Awoko, G.M. (2009). El cuidado de poblaciones diversas en el siglo XXI: Formación del contingente de enfermería. In E. Soriano (Coord.). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 237-250). La Muralla.

- Bello, Z., Rionda, H.D. i Rodríguez-Pérez, M.E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Varona*, (51), 36-43.
- Belmonte, M. L., Álvarez, J.S., i Hernández-Prados, M.A. (2022). Rendimiento académico percibido en función de la ocupación laboral de los padres. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 279-287.
- Benítez, A.M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de educación inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Biedma, P. i Moya-Maya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 153-170.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. i Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Calhoun, C., Light, D. i Keller, S. (2000). *Sociología*. McGraw-Hill.
- Campos-García, I. (2022). ¿Por qué somos diferentes?: Directores y profesores en el epicentro de la reforma educativa española. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 275-302. <https://doi.org/10.6018/rie.464421>
- Comissió d'estudi sobre l'educació inclusiva en la lluita contra la segregació escolar. (2021). *L'educació inclusiva a Catalunya*. Síndic de Greuges de Catalunya. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8067/Informe%20Educacio%20Inclusiva_cat.pdf

- Colmenero-Ruiz, M.J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: su incidencia en la formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-15.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9.
- Decret 72/2021, de 21 de maig, del Consell, d'organització de l'orientació educativa i professional en el sistema educatiu valencià. *Diari oficial de la Comunitat Valenciana*, 9099, de 3 de juny de 2021, 25501-25517.
https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=005413/2021&L=1
- Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. *Diari oficial de la Comunitat Valenciana*, 7311, de 7 de juliol de 2014, 16325-16694.
https://dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf
- Desombre, C., Lamatte, M. i Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50.
- Eisenberg, N., Valiente, C. i Eggum, N.D. (2010). Self-regulation and School Readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Ensuncho, C.F. i Aguilar, G.E. (2022). La educación emocional: un nuevo paradigma. *Revista Digital Educación Y Territorios*, 1(2), 2-27.
- Fernández-Batanero, J.M. i Benítez-Jaén, A.M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante el alumnado con Síndrome de Down: percepciones de familiares y docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 296-311.
- Fernández-Morales, A.D. (2016). Aspectos generales sobre el síndrome de Down. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 33-38.

- Flores-Arizmedi, K.A., Vargas-Robledo, T.T., Eguiarte, G. i Gómez-Puente, L.C. (2021). Seguimiento médico de los niños con Síndrome de Down. *Acta pediátrica mexicana*, 42(3), 142-148.
- Florez, J. i Ortega, M.C. (2020). Regresión de origen desconocido en el síndrome de Down. Una nueva identidad. *Siglo cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52(1), 101.
- Friesen, D.C. i Cunning, D. (2020). Making explicit pre-service teachers' implicit benefits about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1494-1508. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1543730>
- Gallego-Tavera, S.Y., Polo-Salcedo, A.L., Hernández, C.D.L. i Osorno, J.S. (2021). Inteligencia Emocional: Recopilación de Antecedentes y Transición Hacia un Concepto de Destrezas Emocionales. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible-IDS*, 1(2), 115-122. <https://doi.org/10.47185/27113760.v1n2.35>
- García-López, L.M., Gutiérrez, D. i Fernández-Bustos, J.G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de educación primaria a educación secundaria: una propuesta desde la educación deportiva y el aprendizaje-servicio. *Contextos educativos*, (24), 114-121.
- Garzón, P., Calvo, M.I. i Orgaz, M.B. (2016). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gavira, J.L. i Reyero, D. (2022). La transmisión de los contenidos culturales y su evaluación entre los fines del sistema educativo, según la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 31-54.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós.

- Gutiérrez-Zúñiga, R.P., Paz, E.J., Suazo, D.F. i Rodríguez-Retamal, M.J. (2018). Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual: Estado del arte. *Revista Académica UCMaule*, (55), 9-32.
- Iáñez, A. (2009). *Prisioneros del cuerpo. La construcción social de la diversidad funcional*. Diversitas Ediciones.
- INE, Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Abandono temprano de la educación-formación*. Organización estadística en España. <https://www.ine.es/ss/>
- Kouame, E. (2022). Discriminación hacia los niños y adolescentes con discapacidad en el ámbito educativo en España. *Diálogos*, 23, 170-186.
- Leal-Hernández, E. (2006). Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad: un estudio en la isla de Tenerife. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (19), 211-220.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ley Orgánica, 2/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018, 119788-119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lledó, A. i Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE*, 8(5), 97-109.

- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntin, W.H., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., Spret, S. i Tassé, M.J. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.
- López-Mainieri, W. (2019). Discapacidad o diversidad funcional. ¿Quién decide? *Autonomía personal*, (24), 34-39.
- López, M., Echeita, G. i Martín, E. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Journal for the study of Education and Development*, 36(4), 455-472.
- López-Narbona, A.M. (2022). Fundamentos neuro-psico-sociales de las emociones. En las entrañas del proceso social. *Know and Share Psychology*, 3(1), 7-24.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe español*. Secretaría General Técnica: Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. <https://sede.educacion.gob.es/>
- Morentin, J. i Ballesteros, B. (2020). Tanto por ciento: análisis de la medida del abandono temprano de la educación y la formación. *Revista de Educación*, (389), 143-176.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O. i Sainsbury, M. (2004). *PIRLS 2006: Assessment in International Reading Literacy Study*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O. i von Davier, M. (2021). *TIMSS 2023 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Navarro-Cintas, D. (2018). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 35-52.

- Navarro-Montaño, M.J., López-Martínez, A. i Rodríguez-Gallego, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià. *Diario oficial de la Comunidad Valenciana*, 8540, de 30 d'abril de 2019, 20853-20897. https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf
- Parker, J.D., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. i Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. i Rodríguez-Conde, M.J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 285-295.
- Perpiñà, G., Sidera, F. i Serrat-Sellabona, E. (2022). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de Educación*, (395), 291-319.
- Raven J.C., Court, J.H. i Raven, J. (1993). *Test de matrices progresivas: manual*. Paidós.
- Rivera, A. (2015). Arqueología de las emociones. *Vínculos de Historia*, (4), 41-61.
- Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J.L., Navarro-Rincón, A. i Caurcel, M.J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>

- Rodríguez-Gudiño, M., Jenaro, C. i Castaño-Calle, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XXI*, 25(1), 357-379.
- Romañach, J. i Palacios, A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47.
- Ruiz-Rodríguez, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21(3), 84-93.
- Ruiz-Rodríguez, E. (2007). Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con Síndrome de Down: sugerencias prácticas. *Revista Síndrome de Down*, 24(92), 2-13.
- Ruiz-Rodríguez, E. (2011). La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las escuelas: claves para el éxito. *Revista Síndrome de Down*, 28(109), 60-69.
- Ruiz-Rodríguez, E. (2016). La gestión del aula: una herramienta para la inclusión del alumnado con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 33(131), 131-144.
- Sáenz, J.J. (2020). La deseabilidad social en las evaluaciones psicológicas online. *Social Innova Sciences*, 1(4), 53-61.
- Sámano, L. (2020). *“Desde tu emoción”*: una comparativa sobre la adquisición de la inteligencia emocional en dos grupos de niños y niñas con síndrome de Down. Octaedro.
- Sherman, S.L., Allen, E.G., Bean, L.H. i Freeman, S.B. (2007). Epidemiology of Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Research Reviews*, 13(3), 221-227.
- Soler-Nages, J.L. (2016). Orientación, educación emocional y bienestar. In Soler-Nages, J.L., Aparicio-Moreno, L., Díaz-Chica, O., Escolano-Pérez, E. i Rodríguez-Martínez, A.

(Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 45-50). Ediciones de la Universidad San Jorge.

Soto, R. i Hinojo, F.J. (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender la diversidad en las instituciones educativas. *Revista educación*, 28(2), 185-201. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2259>

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030, Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Usán, P. i Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 5-26.

Valenzuela-Santoyo, A.C. i Portillo-Peñuelas, S.A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista electrónica Educare*, 22(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.11>

Wechsler, D., Cordero, A. i De la Cruz, M. (1993). *WISC-R: escala de inteligencia de Wechsler para niños-revisada: manual*. TEA Ediciones.

Zubillaga, A. (2019). ¿Es el sistema educativo español un sistema innovador? *Revista de economía*, (910), 81-92.

7. Annexos

Annex I. Proposta de disseny de qüestionari inicial amb la justificació de cada pregunta a partir del marc teòric de referència creat (Veure apartat 1).

Taula 1

Proposta de disseny de qüestionari inicial: Estudi sobre la concepció del professorat de la inclusió de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down des de la cultura inclusiva: èxit escolar i desenvolupament emocional

A continuació, es presenten els tres grans àmbits en què es considera necessari atendre les concepcions actuals dels/les docents a l'hora d'analitzar i donar lloc a un vertader procés d'equitat al sistema educatiu i, més específicament, a la pràctica escolar actual.

BLOC I: CULTURA INCLUSIVA

Quina és la visió actual del professorat quant a la cultura inclusiva?

Qüestió plantejada	Justificació
<p>1. ¿Consideras que la escolarización de un/a alumno/a con Síndrome de Down moderado-grave en un Colegio de Educación Especial le va a permitir un mejor desarrollo integral porque está con sus iguales?</p> <p>-Totalmente de acuerdo -De acuerdo -Indeciso -En desacuerdo -Totalmente en desacuerdo</p>	<p>Un dels punts de confluència en la crítica cap a la incompleta inclusió de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual Síndrome de Down moderada-greu resideix en què amb «els seus iguals», és a dir, aquelles persones amb capacitats similars, es podria potenciar un desenvolupament personal i professional més individualitzat i especialitzat. No obstant això, l'equitat hauria de ser la base fonamental del procés: tots/es tenen capacitats diferents, però s'ha de creure i apostar perquè la intervenció educativa siga amb «els seus iguals», és a dir, qualsevol altre/a xiquet/a.</p>
<p>2. ¿Consideras que el currículum actual es un instrumento que permite la acción y la reflexión de las competencias que debe adquirir el alumnado?</p>	<p>L'<i>èxit escolar</i> té com a base l'acumulació progressiva de coneixements distribuïts en àrees en les quals els processos cognitius com ara la memòria i l'atenció són crucials. Si es vol adaptar l'esdevenir de l'aula a la neurodiversitat, s'ha de qüestionar si és</p>

-Totalmente de acuerdo	realment el currículum una guia que permet la programació per competències de manera flexible.
-De acuerdo	
-Indeciso	
-En desacuerdo	
-Totalmente en desacuerdo	
3. ¿Crees que la escolarización del alumnado con Síndrome de Down moderado-grave beneficiaría al aula?	La diversitat a l'aula, reflex de la societat, és un factor que potencia el desenvolupament integral de tots i totes.
-Totalmente de acuerdo	
-De acuerdo	
-Indeciso	
-En desacuerdo	
-Totalmente en desacuerdo	
4. ¿Crees que la base de las diferencias individuales del alumnado con Síndrome de Down moderado-grave es fundamentalmente por factores intrínsecos a la persona?	En aquest apartat es pretén analitzar com es comprén la creació del constructe social que estandarditza el «normal». D'aquesta manera, es podria entendre que degut a les diferències intrínseques a l'individu és l'alumnat qui no «encaixa» en el sistema educatiu i no a l'inrevés, és a dir, que és la pràctica educativa la que ha d'adaptar-se a les característiques individuals de la persona.
-Totalmente de acuerdo	
-De acuerdo	
-Indeciso	
-En desacuerdo	
-Totalmente en desacuerdo	
5. ¿Consideras que la inclusión educativa es una teoría utópica?	La base de l'aposta per un sistema educatiu que defense la inclusió es troba en la cultura inclusiva. Tal com s'ha justificat, pot ser que en la majoria dels casos siga resultat de la insuficiència de recursos materials o personals. No obstant això, creure que siga
-Totalmente de acuerdo	
-De acuerdo	
-Indeciso	

-En desacuerdo	una realitat només es pot afrontar adoptant els
-Totalmente en desacuerdo	valors que vertebran la cultura inclusiva.
6. ¿Por qué factores crees que los/as defensores/as de la Educación Especial son principalmente las familias con niños/as con capacidades diversas?	La major part dels/les tutors/es legals troben als centres específics una política i uns recursos adaptats a les característiques dels seus fills/es (Fernández-Batanero i Benítez, 2016). Tot això no eximeix que també puguen veure's apartats per una cultura escolar que els exclou i que no s'adapta a la neurodiversitat atés el constructe social d' <i>èxit escolar</i> .
-Por la concepción cultural actual.	
-Por las políticas educativas que existen.	
-Por la falta de recursos materiales y personales.	
Otros:	
7. ¿Crees que el resto de familias mostrarían rechazo a que un/a alumno/a con Síndrome de Down moderado-grave estuviera en un aula ordinaria?	El professorat pot conèixer per experiències pròpies que el rebuig d'altres pares/mares/tutors legals s'haja vist influenciat per les capacitats intel·lectuals de l'alumnat amb diversitat funcional moderada-greu Síndrome de Down advocant al fet que els seus fills/les seues filles tindrien un «retard» en l'adquisició d'altres capacitats.
-Totalmente de acuerdo	
-De acuerdo	
-Indeciso	
-En desacuerdo	
-Totalmente en desacuerdo	
8. ¿Crees que se consigue más una educación inclusiva para el alumnado con Síndrome de Down moderado-grave en los colegios de Educación Especial?	Es pregunta de manera específica sobre si és la inclusió més real en un col·legi d'Educació Especial considerant diferents possibles factors com: el suport «fora» de l'aula, la falta de recursos, la ràtio, la falta d'adaptació de continguts, objectius, criteris d'avaluació i competències, entre altres.
-Totalmente de acuerdo	

-
- De acuerdo
 - Indeciso
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
-

9. ¿Cuál puede ser la razón principal?

10. ¿Consideras que existe entre el profesorado una cultura inclusiva que busca que cualquier niño/a pueda participar en todas las actividades?

- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Indeciso
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
-

11. ¿Consideras que la atención individualizada fuera del aula es una medida que favorece la inclusión?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Indeciso
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Aquesta és probablement una pregunta de doble tall. És cert que la individualització de l'aprenentatge de l'alumnat, i més en casos en els quals el desfasament curricular és major, fa necessari recórrer a sessions fora de l'aula, ja que els continguts treballats dins no es podran adquirir. No obstant això, sí que s'hauria d'apostar, des de la cultura inclusiva, amb pràctiques a les escoles que adapten l'aula a cada persona de manera que puguin accedir tots/es.

BLOC II: ÈXIT ESCOLAR

Com comprenen els/les docents l'èxit escolar i quina vinculació directa pot tenir sobre la inclusió de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual Síndrome de Down moderada-greu?

Qüestió plantejada	Justificació
<p>12. ¿Crees que según las variables que rigen el éxito escolar se debería priorizar la escolarización del alumnado con diversidad funcional intelectual en Centros de Educación Especial?</p>	<p>Fins a quin punt el professorat opta per l'escolarització en centres especials atesos els objectius que s'han de complir en el currículum d'Educació Primària i la seua relació amb les capacitats d'una persona amb diversitat funcional intel·lectual Síndrome de Down moderada-greu.</p>
<p>-Totalmente de acuerdo -De acuerdo -Indeciso -En desacuerdo -Totalmente en desacuerdo</p>	
<p>13. ¿El éxito escolar puede ser conseguido por alumnado con Síndrome de Down moderado-grave?</p>	<p>Quina és la concepció d'<i>èxit escolar</i> i les possibilitats d'assoliment.</p>
<p>-Totalmente de acuerdo -De acuerdo -Indeciso -En desacuerdo -Totalmente en desacuerdo</p>	
<p>14. ¿Qué entiendes por éxito escolar? (Variables, parámetros,...)</p>	<p>Aquesta pregunta pot ser compresa des de diferents vessants. Entre ells, podria donar-se aquell que compleix els objectius curriculars i té, per tant, un alt rendiment acadèmic i no presenta conductes disruptives.</p>
<p>O, d'altra banda, si a més de l'assoliment de les competències acadèmiques s'aconsegueix</p>	

	l'èxit social i afectiu en destreses bàsiques intrapersonals i interpersonals.
--	--

15. ¿Cuándo conseguiría el éxito escolar una persona con Síndrome de Down moderado-grave?	Aquesta qüestió respon a múltiples variables com són: pot qualsevol alumne/a aconseguir l'èxit escolar? i, existeixen diferents paràmetres per a mesurar l'èxit escolar?
---	--

16. ¿Has cambiado tu respuesta de la pregunta 15 tras contestar la 16?	Encara que existeix la desitjabilitat social, aquesta pregunta està enfocada a indagar si una vegada han respost sobre què és l'èxit escolar «general», la seua visió d'èxit escolar centrat en el de les persones amb diversitat funcional intel·lectual Síndrome de Down els fa replantejar l'èxit escolar «general» en el qual hauria de tindre cabuda tot l'alumnat. Aquest seria, per tant, l'èxit escolar «vertader i general», per a tots i totes.
--	---

Sí/No.

17. ¿Está el éxito escolar basado en la obtención de altos resultados académicos?	Concepció del professorat de la visió actual que es té d'èxit escolar en termes d'assoliment acadèmic.
---	--

-Totalmente de acuerdo
-De acuerdo
-Indeciso
-En desacuerdo
-Totalmente en desacuerdo

18. ¿Crees que el alumnado con Síndrome de Down moderado-grave tiene acceso a un clima favorable en actividades extraescolares y del comedor?	El col·legi no comprén únicament l'horari de classes, sinó que s'han d'adoptar mesures que permeten qualsevol persona participar en activitats extraescolars i en l'horari del menjador. Per tant, l'oferta presentada ha de donar lloc al fet que existisquen activitats
---	---

-Totalmente de acuerdo

inclusives.

-De acuerdo

-Indeciso

-En desacuerdo

-Totalmente en desacuerdo

19. ¿Crees que su desarrollo personal y profesional complica la vida de sus familiares?

En aquesta pregunta, la paraula sobre la qual s'incideix és «complicar» en tant que són moltes les persones que afirmen que s'exigeix una dedicació molt més elevada en la seua formació que dificulta el desenvolupament personal i professional dels seus progenitors.

-Totalmente de acuerdo

-De acuerdo

-Indeciso

-En desacuerdo

-Totalmente en desacuerdo

20. ¿Conoces campañas de sensibilización que comparten experiencias personales de inclusión plena de personas con Síndrome de Down moderado-grave?

Contagiar la cultura inclusiva per mitjà del coneixement en primera mà de casos particulars d'inclusió. A més, són una eina crucial que afavoreix la formació contínua del professorat.

Sí/No.

21. ¿Cómo definirías que debería ser fundamentalmente el clima de aula al que debería tener acceso un individuo con Síndrome de Down moderado-grave ?

En aquest sentit existeix un doble vessant. Un que afirma i els considera com els «grans xiquets» i en els quals la sobreprotecció implica que l'atenció i la protecció imperen sobre l'activitat activa i independent. Un altre que dona una visió més autònoma i independent al seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

- Participativo e interactivo.

-Atento y protector.

22. ¿En qué modalidad de escolarización

Atés que la visió actual de l'èxit escolar

<p>crees que consigue el alumnado con Síndrome de Down moderado-grave un mayor desarrollo de sus habilidades sociales?</p>	<p>pretén i hauria d'atendre el desenvolupament afectiu i social de l'alumnat, la interacció en aules neurodiverses suposa una major aproximació a la realitat social actual.</p>
<p>-Modalidad combinada (Colegio educativo ordinario y colegio de Educación Especial). -Modalidad ordinaria a tiempo completo -Unidad específica en un centro educativo ordinario -Centro Específico de Educación Especial.</p>	<p>Modalitats d'Escolarització aprovades en el <i>Decret 72/2021</i>.</p>
<p>23. ¿Tener alumnado con Síndrome de Down moderado-grave en un aula supone un trabajo extra para el docente?</p> <p>-Totalmente de acuerdo -De acuerdo -Indeciso -En desacuerdo -Totalmente en desacuerdo</p>	<p>Certament, és tasca del professorat aconseguir la individualització i la flexibilització de les activitats al màxim de manera que qualsevol individu pugui accedir-hi. És deure del/la docent buscar la intervenció educativa adequada juntament amb la coordinació dels especialistes en AL i PT, així com els/les orientadors/es i els/les educadors/es. No ha de suposar un treball «extra», sinó concebre'l com un repte que forma part de la pràctica docent.</p>
<p>24. ¿Consideras que existe un determinado curso a partir del cual el alumnado con Síndrome de Down moderado-grave no podría adaptarse a las tareas escolares?</p> <p>1º/2º/3º/4º/5º/6º/Ninguno.</p>	<p>En aquest apartat, s'indaga en quins són els paràmetres que regeixen l'èxit escolar i que, per tant, són ítems que impliquen l'exclusió a la major part de les activitats atès que es considera que no poden ser adaptades i/o que disposen de capacitats diferents que no els permeten desenvolupar-les. És l'alumne/a qui ha d'adaptar-se o és la pràctica educativa?</p>

25. ¿Cuáles crees que pueden ser las causas?

BLOC III: DESENVOLUPAMENT EMOCIONAL

Quin paper atorguen al desenvolupament emocional a la inclusió de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual Síndrome de Down moderada-greu?

Qüestió plantejada	Justificació
<p>26. ¿Crees que el alumnado con Síndrome de Down moderado-grave puede adquirir habilidades emocionales primarias tales como el miedo y la alegría?</p> <p>-Totalmente de acuerdo -De acuerdo -Indeciso -En desacuerdo -Totalmente en desacuerdo</p> <p>27. ¿Consideras que la adquisición de emociones secundarias tales como la culpa, la vergüenza y el entusiasmo sí que tienen una limitación porque necesitan un cierto desarrollo cognitivo?</p> <p>-Totalmente de acuerdo -De acuerdo -Indeciso -En desacuerdo -Totalmente en desacuerdo</p>	<p>Es qüestiona fins a quin punt el professorat considera que, ateses les capacitats descrites per a la diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down, poden mostrar i regular emocions primàries i emocions secundàries. Certament, en el marc teòric hi ha estudis que demostren els efectes positius de treballar-les.</p>
<p>28. ¿Crees que las pruebas</p>	<p>Encara que el desenvolupament emocional</p>

estandarizadas PISA y otras similares que miden el éxito escolar dejan fuera las destrezas no vinculadas con la formación profesional, tales como el desarrollo emocional y el aprendizaje cooperativo? constitueix la base de la formació personal i professional, sembla que no apareix reflectit en les proves estandarditzades (Campos-García, 2022 i Gavira i Reyero 2022). Per tant, es mesuren les relacions interpersonals i intrapersonals amb els grans instruments de mesura que serveixen per a designar els millors sistemes educatius?

-Totalmente de acuerdo

-De acuerdo

-Indeciso

-En desacuerdo

-Totalmente en desacuerdo

29. ¿Crees que la realidad educativa actual prima el éxito académico sobre el éxito social y la educación socio-emocional? Atés que l'èxit escolar es mesura pel rendiment acadèmic de l'alumnat principalment (Veure marc tèoric), si es busca l'aprenentatge funcional per a la vida, no s'hauria d'equiparar tant l'èxit acadèmic com el personal a l'èxit escolar?

-Totalmente de acuerdo

-De acuerdo

-Indeciso

-En desacuerdo

-Totalmente en desacuerdo

30. ¿Consideras que el desarrollo emocional se incluye de forma explícita en el currículum al igual que otras materias como Matemáticas? Es planteja la necessitat d'organitzar un programa d'educació emocional com a part integrada del currículum d'Educació Primària, de manera que no sols es nomena de manera transversal i/o competencial, sinó que es vertebrar el seu ensenyament-aprenentatge de manera regulada.

-Totalmente de acuerdo

-De acuerdo

-Indeciso

-En desacuerdo

-Totalmente en desacuerdo

31. ¿Crees que debería realizarse un área curricular que atendiera al desarrollo emocional?

Amb relació a la pregunta anterior, es qüestiona si caldria fer-ho o, al contrari, si el que existeix a la pràctica educativa actual és suficient.

-Totalmente de acuerdo

-De acuerdo

-Indeciso

-En desacuerdo

-Totalmente en desacuerdo

32. ¿Es posible adaptar en un aula de 4º a 6º de Primaria los contenidos académicos junto con otros relacionados con la autonomía y la gestión emocional?

A mesura que l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down promociona en els cursos de Primària, el desfasament curricular és major. Per tant, suposa això un inconvenient quant a la flexibilització, la individualització i la incorporació a l'aula de tasques que promoguen l'autonomia, la gestió i la regulació emocional?

-Totalmente de acuerdo

-De acuerdo

-Indeciso

-En desacuerdo

-Totalmente en desacuerdo

33. ¿Crees que las familias entienden el éxito escolar de sus hijos/as como el desarrollo cognitivo únicamente o lo amplían al afectivo y social?

Concepció actual de les famílies pel que fa a allò que esperen que els ofereisca el sistema educatiu: èxit escolar i la seua relació amb èxit social, èxit acadèmic i èxit afectiu.

-Totalmente de acuerdo

-De acuerdo

-Indeciso

-En desacuerdo

-Totalmente en desacuerdo

34. ¿Qué porcentaje directo o indirecto dedicas en el aula a reflexionar sobre la autorregulación emocional y las relaciones interpersonales?

Els/les docents han de promoure que l'alumnat reflexione sobre com maneja les habilitats personals amb un/a mateix/a i en les seues relacions, això és, la metacognició de l'autogestió emocional.

10%, 20%, 30%, 40%, 50%, 60%, 70%, 80%, 90% y 100%

35. ¿La diversidad en el aula favorece el éxito social y emocional del alumnado?

La societat contemporània ha defensar valors en els quals totes les diversitats individuals han de tindre cabuda.

-Totalmente de acuerdo

-De acuerdo

-Indeciso

-En desacuerdo

-Totalmente en desacuerdo

36. ¿Se realizan actividades sobre el manejo emocional estructuradas en conocer: la conciencia de uno mismo, la gestión de uno mismo, la empatía emocional y la actuación en las relaciones sociales?

Gradació d'activitats en l'adquisició de la metacognició de l'autoregulació emocional (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007).

-Totalmente de acuerdo

-De acuerdo

-Indeciso

-En desacuerdo

-Totalmente en desacuerdo

37. Las actividades para la regulación emocional del alumnado con

Tasques fonamentades en la importància de l'heteroregulació i de l'aprenentatge

Síndrome de Down moderado-grave cooperatiu: la interdependència positiva.
se realizarian con:

- Especialistas PT y/o AL
 - Todo el grupo clase
-

Annex 2. Qüestionari definitiu i forma de distribució a través de formulari de Google.

Taula 2

Qüestionari final: Estudi sobre la concepció del professorat de la inclusió de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down des de la cultura inclusiva: èxit escolar i desenvolupament emocional

BLOC I: CULTURA INCLUSIVA

Quina és la visió actual del professorat quant a la cultura inclusiva?

1. ¿Qué término utilizas para hacer referencia al alumnado con Síndrome de Down moderado-grave?

- Discapacidad
 - Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
 - Diversidad Funcional
 - Neurodiversidad
-

2. ¿Consideras que la escolarización de un/a alumno/a con Síndrome de Down moderado-grave en un Colegio de Educación Especial le va a permitir un mejor desarrollo integral porque está con sus iguales?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

3. ¿Cuál puede ser la razón?
-

4. ¿Consideras que el currículum actual es un instrumento que permite la acción y la
-

reflexión de las competencias que debe adquirir el alumnado?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

5. ¿Crees que la base de las diferencias individuales del alumnado con Síndrome de Down moderado-grave es fundamentalmente por factores intrínsecos a la persona?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

6. ¿Consideras que la inclusión educativa es una teoría utópica?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

7. ¿Por qué factor crees que los/as defensores/as de la Educación Especial son principalmente las familias con niños/as con capacidades diversas?

-Por la concepción cultural actual.

-Por las políticas educativas que existen.

-Por la falta de recursos materiales y personales.

Otros:

8. ¿Crees que el resto de las familias mostrarían rechazo a que un/a alumno/a con Síndrome de Down moderado-grave estuviera en un aula ordinaria?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

9. ¿Consideras que existe entre el profesorado una cultura inclusiva que busca que cualquier niño/a pueda participar en todas las actividades?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

10. ¿Consideras que la atención individualizada fuera del aula es una medida que favorece la inclusión?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

BLOC II: ÈXIT ESCOLAR

Com comprenen els/les docents l'èxit escolar i quina vinculació directa pot tenir sobre la inclusió de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual Síndrome de Down moderada-greu?

11. ¿Qué entiendes por éxito escolar? (Variables, parámetros...)

Pregunta abierta.

12. ¿Cuándo conseguiría el éxito escolar una persona con Síndrome de Down moderado-grave?

Pregunta abierta.

13. ¿Has cambiado tu respuesta de la pregunta 11 tras contestar la 12?

SÍ/No

14. ¿Está el éxito escolar basado en la obtención de altos resultados académicos?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

15. ¿En qué modalidad de escolarización crees que consigue el alumnado con Síndrome de Down moderado-grave un mayor desarrollo de sus habilidades sociales?

-Modalidad combinada (Colegio educativo ordinario y colegio de Educación Especial)

-Modalidad ordinaria a tiempo completo

-Unidad específica en un centro educativo ordinario

-Centro Específico de Educación Especial.

16. ¿Crees que el alumnado con Síndrome de Down moderado-grave tiene acceso a un clima favorable en actividades extraescolares y del comedor?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

17. ¿Crees que su desarrollo personal y profesional complica la vida de sus familiares?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

18. ¿Conoces campañas de sensibilización que compartan experiencias personales de inclusión plena de personas con Síndrome de Down moderado-grave?

Sí/No

19. ¿Cómo definirías que debería ser fundamentalmente el clima de aula al que debería tener acceso un individuo con Síndrome de Down moderado-grave?

Pregunta abierta.

20. ¿Tener alumnado con Síndrome de Down moderado-grave en un aula supone un trabajo extra para el docente?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

21. ¿Consideras que existe un determinado curso a partir del cual el alumnado con Síndrome de Down moderado-grave no podría adaptarse a las tareas escolares?

1º/2º/3º/4º/5º/6º/Ninguno.

22. ¿Cuáles crees que pueden ser las causas?

Pregunta abierta.

BLOC III: DESENVOLUPAMENT EMOCIONAL

Quin paper atorguen al desenvolupament emocional i l'aprenentatge cooperatiu a la inclusió de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual Síndrome de Down moderada-greu?

23. ¿Crees que el alumnado con Síndrome de Down moderado-grave puede adquirir habilidades emocionales primarias tales como el miedo y la alegría?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

24. ¿Consideras que la adquisición de emociones secundarias tales como la culpa, la vergüenza y el entusiasmo sí que tienen una limitación porque necesitan de un

cierto desarrollo cognitivo?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

25. ¿Crees que las pruebas estandarizadas PISA y otras similares que miden el éxito escolar dejan fuera las destrezas no vinculadas con la formación profesional, tales como el desarrollo emocional y el aprendizaje cooperativo?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

26. ¿Crees que la realidad educativa actual prima el éxito académico sobre el éxito social y la educación socio-emocional?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

27. ¿Es posible adaptar en un aula de 4° a 6° de Primaria los contenidos académicos junto con otros relacionados con la autonomía y la gestión emocional?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

28. ¿Crees que las familias entienden el éxito escolar de sus hijos/as como el desarrollo cognitivo únicamente o lo amplían al afectivo y social?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

29. ¿Qué porcentaje directo o indirecto dedicas en el aula a reflexionar sobre la autorregulación emocional y las relaciones interpersonales?

10%, 20%, 30%, 40%, 50%, 60%, 70%, 80%, 90% y 100%

30. ¿La diversidad en el aula favorece el éxito social y emocional del alumnado?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

31. ¿Se realizan actividades sobre el manejo emocional estructuradas en conocer: la conciencia de uno mismo, la gestión de uno mismo, la empatía emocional y la

actuación en las relaciones sociales?

Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Indeciso/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo

32. ¿Qué estrategias y metodologías emplearías para trabajar en el aula con todo el alumnado y un alumno con Síndrome de Down moderado-grave?

Pregunta abierta.

Forma de distribució de qüestionari telemàtica entre el professorat: [QÜESTIONARI DEFINITIU PER A LA DISTRIBUCIÓ ENTRE ELS SUBJECTES DE LA POBLACIÓ QUE ES PRETÉN ENQUESTAR.](#)

Annex 3. Recopilació de dades en gràfics circulars i d'histogrames ordenades per preguntes del bloc I: Cultura inclusiva.

Quant a la terminologia emprada per a fer referència a l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual Síndrome de Down moderada-greu s'observa una prevalença del terme «atenció a les necessitats educatives especials» tant en el grup de tutors/es i altres especialitats (Figura 7) amb un 67,2% com en el d'especialistes en PT i AL (Figura 8) amb un 43,8%. Tanmateix, en aquest últim és significativament major el de «diversitat funcional» (43,8%) respecte del grup general (23,4%). Una altra dada rellevant és la presència d'un breu percentatge (4,7%) que en el bloc majoritari es posiciona cap al constructe lingüístic «discapacitat» i que en el minoritari no n'hi ha cap. També el decantament en ambdós respecte a la «neurodiversitat» és poc significatiu, encara que sí que destaca entre els professionals PT i AL (12,5%).

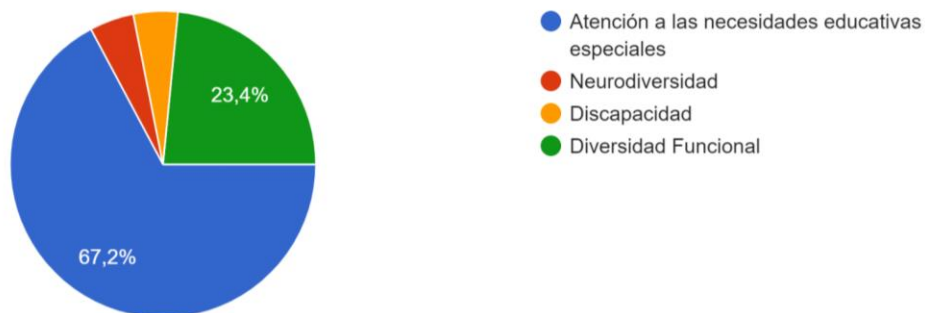


Figura 7. Grup 1.

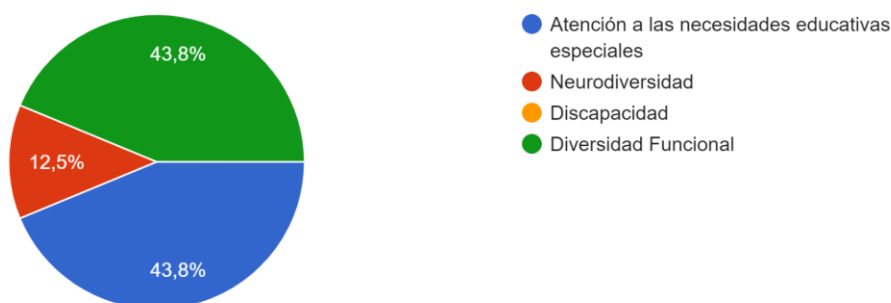


Figura 8. Grup 2.

Figures 7 i 8. Pregunta 1: Quin terme utilitzes per a fer referència a l'alumnat amb Síndrome de Down moderada-greu?

Pel que fa a la pregunta 2 existeix una inclinació significativa en el grup majoritari (Figura 9) cap a la consideració que l'educació amb xiquets/xiquetes amb característiques semblants li permet una educació més inclusiva amb 39 participants que estan en «d'acord» o «totalment d'acord» i 20 subjectes que s'han posicionat com «indecís» i que es justifica majoritàriament (Taula 3) per l'atenció especialitzada que reben, els recursos humans i materials i la formació del professorat. Al grup 2 (Figura 10) hi ha un percentatge superior (37,5%) que es mostra «en desacord» amb explicacions (Taula 3) que assenyalen que la verdadera inclusió és sense fer cap distinció per les capacitats de l'alumnat.

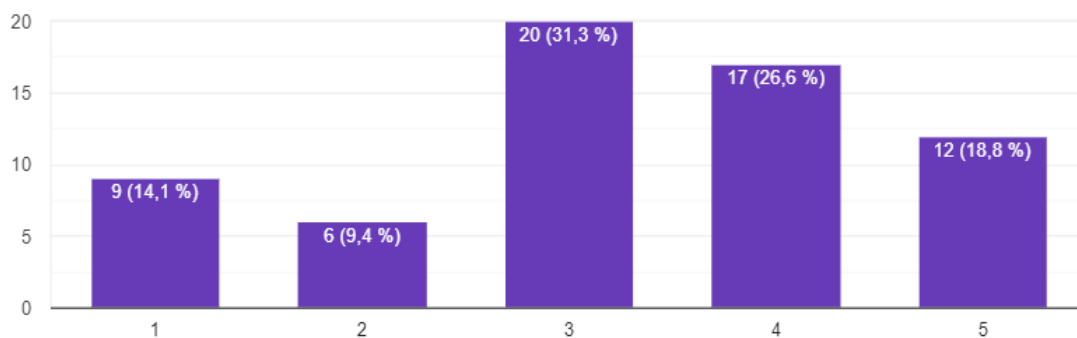


Figura 9. Grup 1.

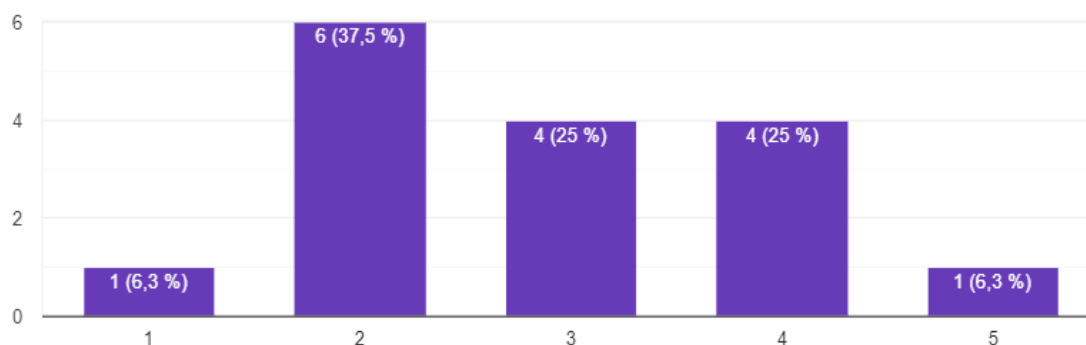


Figura 10. Grup 2.

Figures 9 i 10. Pregunta 2: Consideres que l'escolarització d'un/a alumne/a amb Síndrome de Down moderada-greu en un Col·legi d'Educació Especial li permetrà un millor desenvolupament integral i l'accés a una educació més inclusiva perquè està amb els seus iguals?

Convé remarcar, a partir de les respostes de la pregunta 3 (Taula 3), que tan sols huit persones (sis d'elles del grup 1) sí que reconeixen que s'ha de valorar individualment cada cas per a poder atorgar-li una major educació personalitzada i, al seu torn, inclusiva.

Taula 3

Comparativa entre els grups 1 i 2 de la pregunta 3: Quina pot ser la raó principal

Variable Independent 1: Tutors/es i

Variable independent 2: Especialistes en

**especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

PT i AL (Grup 2).

- | | |
|---|--|
| <p>-Personal especializado, grupos reducidos y mayor atención</p> | <p>-Necesitan relacionarse para interactuar y aprender tanto los niños con síndrome de Down como el resto.</p> |
| <p>-En mi opinión, todo depende de la calidad o el apoyo individualizado acorde a sus necesidades que le puedan dar en un aula ordinaria. Si este apoyo existe REALMENTE, veo bien que se le integre en aulas ordinarias. Si no es así, pienso, que aunque se trabaje la inclusión, al niño con n.e.a.e no se le estaría atendiendo bien y por tanto no se estaría dando la oportunidad de desarrollar todas sus capacidades.</p> | <p>-Eso no es inclusión. Aprendemos a través de la imitación, por lo que una escolarización neuro-DIVERSA siempre será más rica.</p> |
| <p>-Falta de estimulación. En un aula ordinaria se enriquecen de los demás niños y viceversa</p> | <p>-La programación que se lleva en los CEE.</p> |
| <p>-Tiene un nivel intelectual similar al resto de sus compañeros</p> | <p>-Puede que tenga una mejor atención especializada, debido a los recursos que tiene en un centro específico. Pero obviamente su educación no va a ser más inclusiva.</p> |
| <p>-Hay que valorar cada caso individualmente</p> | <p>-La igualdad en los ritmos de aprendizaje.</p> |
| <p>-Porque solo se relaciona con el grupo de iguales</p> | <p>-Si es grave se recomienda CEE no por los recursos que dispone.</p> |
| <p>-El desarrollo emocional</p> | <p>-Debería integrarse con todo el mundo.</p> |
| <p>-Depende de cada alumno y considero que debe valorarse cada caso</p> | <p>-Depende del niño y del colegio.</p> |
| | <p>-Un alumno con síndrome de down puede estar escolarizado en un centro ordinario con las adaptaciones necesarias.</p> |
| | <p>-Depende de las características del alumno.</p> |
-

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

-Siempre que sea posible, q la inclusion sea en aula ordinaria con los recursos y las adaptaciones necesarias. Si su grado no le permite estar en el aula ordinaria entonces la especifica será una mejor opción

-Tienen los recursos

-No considero que su desarrollo integral vaya a ser mejor ni que su educación vaya a ser más inclusiva por estar en un centro de educación especial.

-La atención especializada que otorga este tipo de centros le permitirá desarrollar mejor las competencias

-Estoy muy a favor de la inclusión pero en la comunidad valenciana faltan muchos recursos humanos y no se hace una buena inclusión

-La atención especializada desde el punto de vista profesional del docente

-Puede que en cierta forma o en momentos puntuales trabajar a solas puede ser beneficioso, pero de cara a la inclusión y al desarrollo integral no, no es la solución.

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-La educación ordinaria no está adaptada ni planteada de forma que alumnos de esta condición puedan avanzar y desarrollarse

-"Sus iguales" son otros niños con las características que sea

-Mayor atención especializada

-Creo que sus iguales no son las personas con Síndrome de Down, sino cualquier persona que se relacione con él.

-Adaptación metodológica del profesorado.

-El entorno ordinario adaptado le puede ofrecer también una educación inclusiva de acuerdo a sus necesidades.

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Debe integrarse tanto con sus iguales como con personas sin el Síndrome.

-Necesita de una atención especial.

-En otro centro no especializado no puede recibir una buena atención individual.

-Aprende más con la variedad

-Considero que la Escuela es reflejo de la sociedad y que en ella, cabemos todos.

-La cantidad de recursos con los que se cuenta en el centro.

-Habría que estudiar caso a caso, a lo mejor para ese niño en particular relacionarse con otros niños le favorece más que si sólo se relaciona con iguales. Habría que analizar caso a caso.

-Su realidad no está normalizada con el resto de sus iguales, pero no existen en la misma una adaptación acorde a sus necesidades

-Adaptar la metodología a sus necesidades
Socializa con los demás.

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-El enfoque que tiene la educación en España

-Leve-moderado sí,tengo uno en clase. Grave
los centros no tiene ni personal ni recursos
materiales

-Creo que depende del alumno y de los
recurso personales del centro

-No conozco ningún centro especializado en
Síndrome de Down

-Porq los conocimientos y las actividades
estarán mejor adaptados a sus necesidades.
Una enseñanaza personalizada.

-Para ello están estos centros adaptados, para
dar mejor enseñanza.

-Educación más especializada.

-Atención personalizada

-En un aula ordinaria no haría las mismas
actividades curriculares que sus compañeros,
ni podría seguir el ritmo. Sería sólo una
integración social.

Variable Independent 1: Tutores/es i especialistas en Música, Educació Física, Religió i Anglés (Grup 1).

Variable independent 2: Especialistes en PT i AL (Grup 2).

-Podría conseguir una mejor “enseñanza “ de contenidos, pero no inclusiva ya q yo pienso q la inclusión se realiza con la totalidad de los niños de su edad, esos sí q son sus iguales.

-En un centro ordinario resulta complicado tratar diversidades graves.

-En un centro ordinario puede recibir los apoyos que necesita

-Enfoque de tareas y aprendizajes sencillos funcionales para el día a día adaptado a sus carácter.

-El aula específica no le ofrecerá las posibilidades de una ordinaria.

-Le ayuda y ayuda a los alumnos a integrar y aprender a aceptar. En el aprendizaje, eso depende de las adaptaciones que se le haga.

-La disponibilidad de recursos específicos y la especialización del docente en cuanto a competencias a desarrollar con el alumnado

-Necesita una atención especializada e individualizada que en un centro escolar no especializado es muy difícil o imposible dar

Variable Independent 1: Tutors/es i especialistes en Música, Educació Física, Religió i Anglès (Grup 1).

Variable independent 2: Especialistes en PT i AL (Grup 2).

-Dependerá del grado de afectación del síndrome, para que la inclusión sea positiva o no tanto.

-Los niños aprenden muchas conductas por imitación y por ello considero que no resulta enriquecedor ni incluso escolarizarlos en un centro de educación especial.

Pel que fa a la pregunta 4 sobre el currículum com a instrument que permet una actuació activa per part del professorat s'identifica una tendència cap al «desacord» en ambdós gràfics (Figures 11 i 12), tot i que la indecisió (40,6% grup 1 i 43,8% grup 2) són els dos punts més alts.

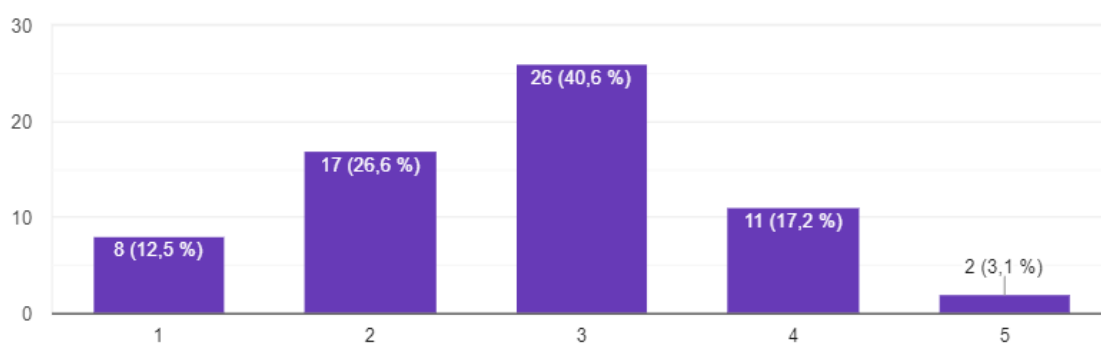


Figura 11. Grup 1.

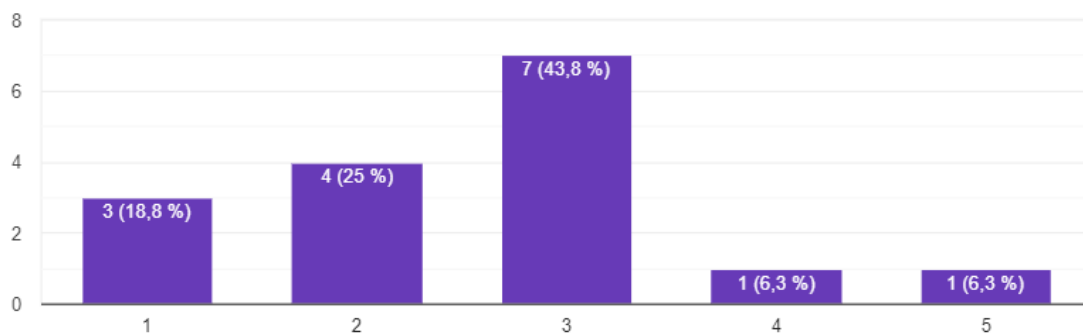


Figura 12. Grup 2.

Figures 11 i 12. Pregunta 4: Consideres que el currículum actual és un instrument que permet l'acció i la reflexió de les competències que ha d'adquirir l'alumnat?

Respecte a si l'origen de les diferències individuals de l'alumnat Síndrome de Down moderada-greu és intrínsec, els dos grups es presenten neutrals amb valors semblants (34,4% Grup 1 i 31,3% Grup 2) i amb una distribució de les respostes que s'orienten cap al «desacord».

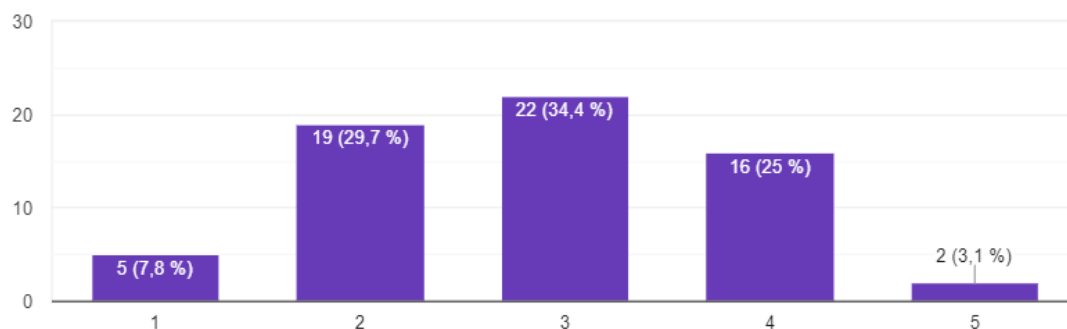


Figura 13. Grup 1.

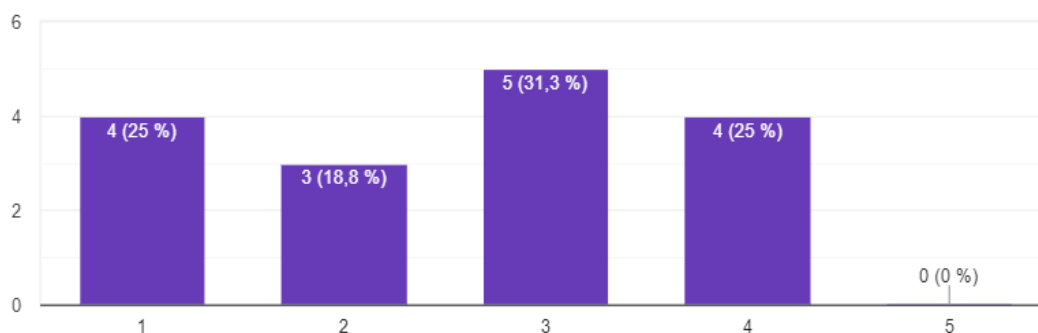


Figura 14. Grup 2.

Figures 13 i 14. Pregunta 5: Creus que la base de les diferències individuals de l'alumnat amb Síndrome de Down moderada-greu és fonamentalment per factors intrínsecs a la persona?

Amb relació a la inclusió educativa com a teoria utòpica, hi ha una repartida distribució de les respostes que troba el seu màxim representatiu al grup 1 amb una acceptació (31,3%) i al grup 2 amb una indeterminació (31,3%).

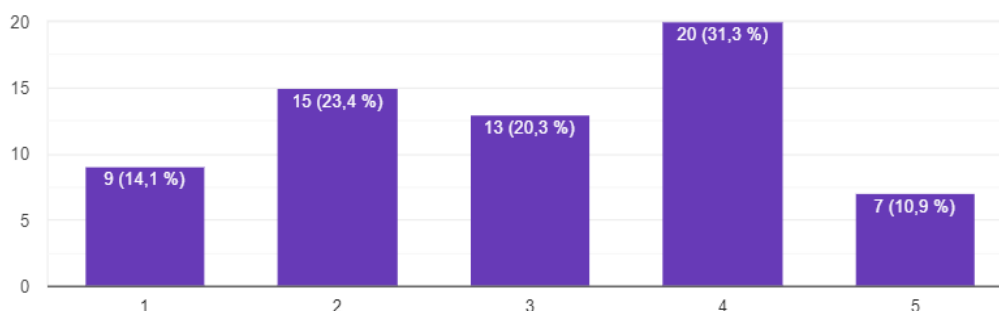


Figura 15. Grup 1.

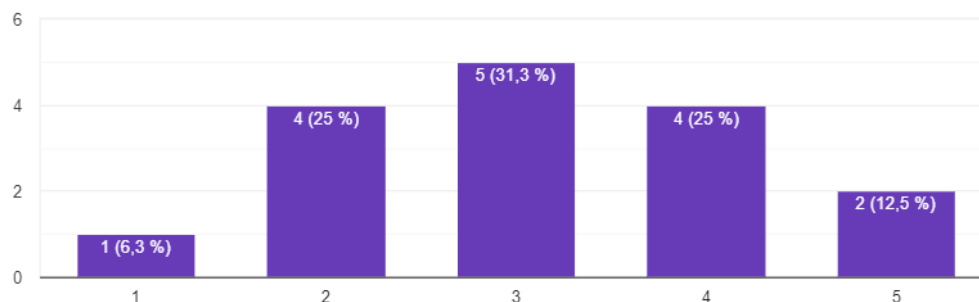


Figura 16. Grup 2.

Figures 15 i 16. Pregunta 6: Consideres que la inclusió educativa és una teoria utòpica?

El següent punt a considerar és la causa per la qual els defensors/les defensores de l'Educació Especial acostumen a ser famílies amb aquests/es infants (Figures 17 i 18). La major part dels subjectes considera que és la manca de recursos materials i personals (51,6% grup 1 i 62,5% grup 2). Per contra, convé assenyalar que la major part de les respostes que s'afigen (Taules 4 i 5) es corresponen amb valors de la societat en què viuen com és la falta d'empatia i la consideració de l'equitat a l'hora d'atendre la diversitat intrínseca de qualsevol individu. Per tant, l'ítem de la cultura (14,1% grup 1 i 18,8% grup 2) augmentaria el seu valor quantitatiu si es tingueren presents les especificacions fetes pels subjectes.

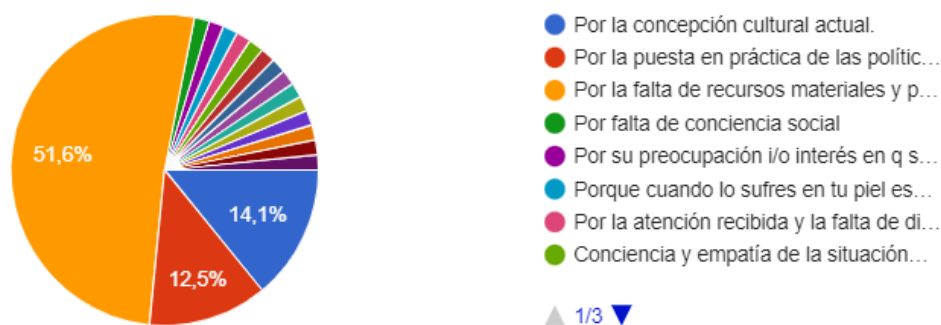


Figura 17. Grup 1.



Figura 18. Grup 2.

Figures 17 i 18. Pregunta 7: Per quin factor creus que els/as defensors/as de l'Educació Especial són principalment les famílies amb xiquets/as amb capacitats diverses?

Taula 4

Altres respostes: Grup 1, pregunta 7

-
1. Por la falta de conciencia social.
 2. Por su preocupación y/o interés en que sus hijos consigan un mejor aprendizaje.
 3. Porque cuando lo sufres en tu piel es cuando lo entiendes y luchas por ello.
 4. Por la atención recibida y la falta de dicha atención en los colegios ordinarios.
 5. Conciencia y empatía de la situación que viven sus hijos/as, les hace tener una «mirada» diferente hacia el concepto de diversidad.
 6. Por la falta de empatía general de la sociedad.
-

-
7. Porque son los que viven directamente las deficiencias y las necesidades del sistema educativo en cuanto a la educación especial.
 8. No lo sé.
 9. Por miedo o desconocimiento a qué será de su hijo/a.
 10. Porque quieren una educación de calidad para sus hijos.
 11. Porque lo viven en primera persona.
 12. Porque creen que es lo mejor para el futuro de sus hijos.
 13. Son los más conscientes de la realidad.
 14. Por todo lo anterior y por necesidad.
-

Taula 5

Altres respostes: Grup 2, pregunta 7

-
1. Combina los tres grupos.
 2. Tener la realidad en casa.
-

La consideració dels/les docents envers el rebuig d'altres famílies a l'escolarització dels/les seus/seues fills/filles amb xiquets/es amb Síndrome de Down (Figures 19 i 20) es distribueix destacadament cap al «desacord», amb una breu diferència entre una resposta negativa contundent del grup 2 (37,5% en «total desacord») i una no tant ferma del grup 1 (39,9% en «desacord»).

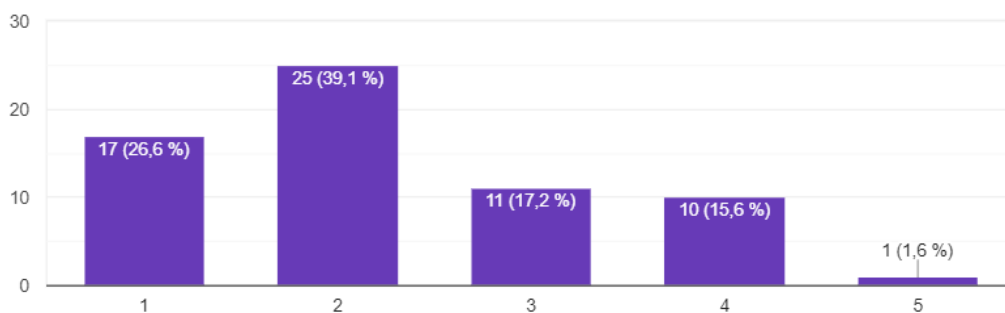


Figura 19. Grup 1.

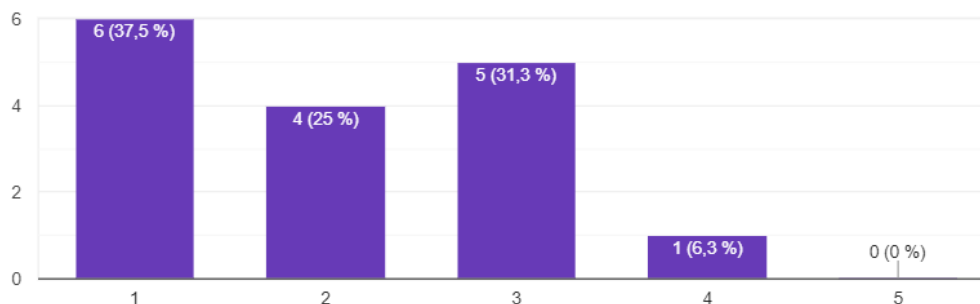


Figura 20. Grup 2.

Figures 19 i 20. Pregunta 8: Creus que la resta de famílies mostrarien rebuig al fet que un/a alumne/a amb Síndrome de Down moderada-greu estiguera en una aula ordinària?

Respecte a la visió que té el professorat cap a la resta dels companys i les companyes de professió quant a la defensa de la inclusió (Figures 21 i 22) és prou considerable la diferència de perspectives entre els dos grups. Per una banda, el grup 1 destaca per l'acord (35,9%) i la indecisió (26,6%) amb valors mínims en el «desacord» (17,2%) i «totalment en desacord» (10,9%). Per altra banda, el grup 2 contesta amb un punt màxim en el «desacord» (43,8%) i un 18,8% en «totalment en desacord».

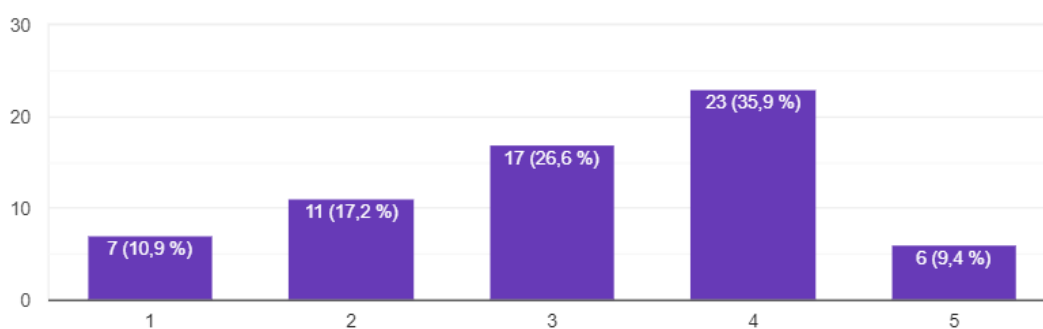


Figura 21. Grup 1.

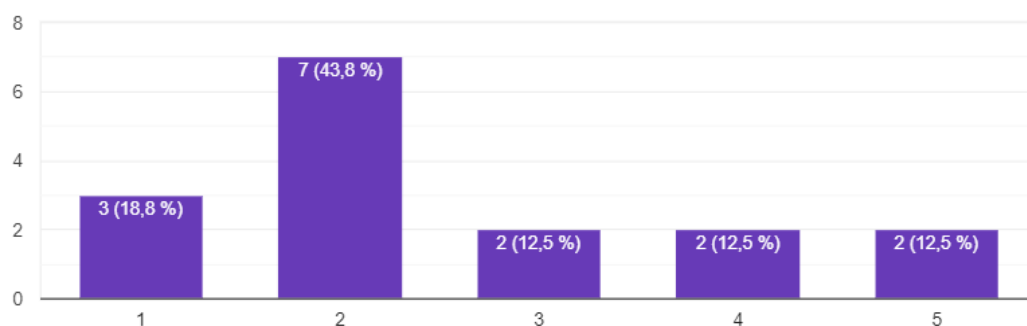


Figura 22. Grup 2.

Figures 21 i 22. Pregunta 9: Consideres que existeix entre el professorat una cultura inclusiva que busca que qualsevol xiquet/a pugui participar en totes les activitats?

Finalment, quant al lloc en què es fa el suport a l'alumnat amb diversitat funcional Síndrome de Down moderada-greu als centres ordinaris, es mostra una proclivitat (Figures 23 i 24) cap al «desacord» a les tasques fora de l'aula ordinària amb un 31,3% en «desacord» del grup 1 i un 31,3% en «total desacord» del grup 2. Així i tot, és notable el percentatge d'enquestats/enquestades indecisos/es als dos grups amb un percentatge del 28,1% al primer i un 25% al segon.

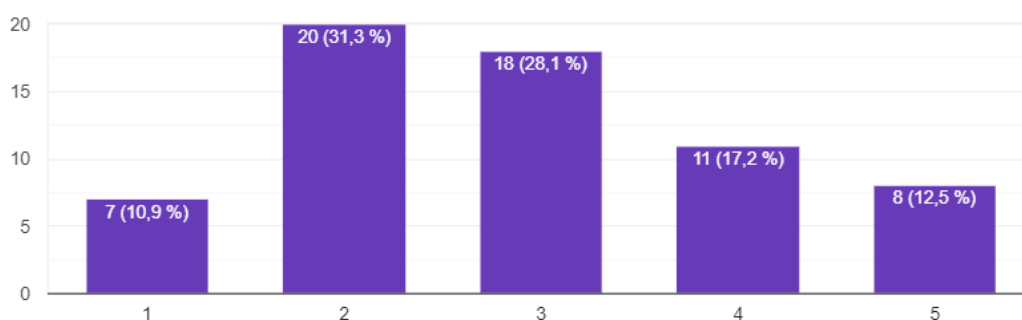


Figura 23. Grup 1.

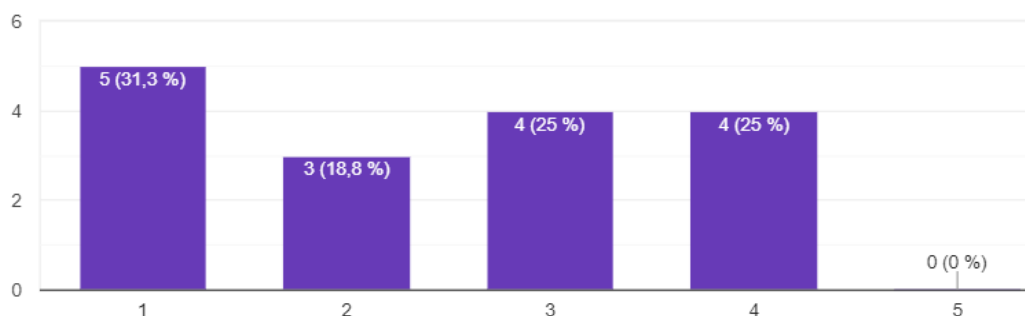


Figura 24. Grup 2.

Figures 23 i 24. Pregunta 10: Consideres que l'atenció individualitzada fora de l'aula és una mesura que afavoreix la inclusió?

Annex 4. Recopilació de dades ordenades per preguntes en gràfics circulars i d'histogrames del bloc II: Èxit escolar.

La resposta a la pregunta 11 (Taula 6), sobre què és per a ells i elles l'èxit escolar, ambdós posen èmfasi en la necessitat d'una formació integral que s'articule al voltant del desenvolupament personal, professional i social. Tanmateix, el grup 1 remarca en nombroses ocasions la consecució d'uns objectius i uns continguts curriculars específics i la felicitat del xiquet/la xiqueta, mentre que el grup 2 accentua la idea de la formació integral des del punt de vista de l'adequació de la resposta educativa a les necessitats individuals.

Taula 6

Comparativa entre els grups 1 i 2 de la pregunta 11: Què entens per èxit escolar (variables, paràmetres,...)?

Variable Independent 1: Tutors/es i especialistes en Música, Educació Física, Religió i Anglès (Grup 1).	Variable independent 2: Especialistes en PT i AL (Grup 2).
-Desarrollo pleno de las capacidades individuales y grupales.	-El éxito escolar se obtiene siempre que hay equilibrio tanto a nivel cognitivo, social y emocional.
-Cuando consiga desarrollar el potencial de sus capacidades.	-Ser capaz de dqr respuesta a la totalidad del alumnado y que este sea capaz de desarrollarse plenamente, contemplando sus capacidades.
-Alcanzar unas competencias y una autonomía básicas adaptadas a cada niñ@	-Bienestar de la persona.
-Que cada persona desarrolle al máximo sus capacidades	-Conseguir una educación integral y de calidad para todo el alumnado
-Autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje independientemente del ritmo	-Conseguir que cada niño pueda adquirir conocimientos para la vida.

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

-Una formació equilibrada de todos los aspectos

-Educar en la diferencia, la crítica constructiva, la opinión, un desarrollo de las capacidades y talentos individuales

-Integración, avance, esfuerzo, mejora...

-Que cada persona logre su máximo desarrollo posible teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones.

-El hecho de que cierto alumno adquiera las competencias necesarias para desarrollarse como un adulto responsable, crítico y con valores.

-Alcanzar los contenidos mínimos de forma satisfactoria y felicidad del alumnado/comunidad escolar.

-Que el alumno avance

-La consecución de los objetivos sin medias tintas

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Que a un alumno se le dé una respuesta educativa adaptada a sus necesidades

-Desarrollo personal, social y académico.

-Adaptar la respuesta educativa al alumno

-Potenciar las capacidades de nuestros alumnos para que logren incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria.

-Que un niño sea capaz de alcanzar los objetivos propuestos para él

-Cubrir las necesidades individuales de cada alumno

-Que cada alumno adquiera las competencias teniendo en cuenta sus condiciones personales (ritmo, metodología, objetivos,...)

-Saber desenvolverse en cualquier contexto

-Dar respuesta a las necesidades del alumno para crearle autonomía.

-Formación integral de la persona.

-La felicidad de la persona consigo misma

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-La adquisición de competencias.

-Aquel que consigue los objetivos programados para cada alumno atendiendo a sus necesidades educativasatendiendo

-La evolución positiva sea cual sea su estado inicial

-Que un discente se desarrolle a nivel individual en todos los ámbitos de la vida y pueda ejercer su derecho como ciudadano.

-Aprender tanto contenidos curriculares como habilidades para relacionarse.

-Un alumn@ feliz en él aula

-Ser capaz de resolver situaciones por ellos mismos.

-Conseguir alcanzar el máximo potencial de cada alumno.

-El total desarrollo de cada una de las capacidades de cada uno de los alumnos

-Llegar a todo el alumnado

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Depende del alumno y sus necesidades.

-No todos los niños son de 10, muchas veces hay que saber valorar el recorrido de un alumno hasta conseguir un 5 que el que ha sacado fácilmente un 10. Creo que sacar un niño hacia adelante y no dejar que se rinda es más importante que las notas.

-Que el niño logre un desarrollo integral dentro de la comunidad educativa

-Sociabilidad y aprender motivado

-Desarrollar competencias para desenvolverse en la sociedad

-Adquisición de competencias, habilidades y destrezas que le permitan saber, saber ser y saber hacer en la sociedad de manera crítica y reflexiva creando su propia identidad cultural

-Que cada alumno alcance un desarrollo acorde con sus necesidades y capacidades

-Desarrollo de la persona física, intelectual y educativamente

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-El alumno debe reflejar una buena integración social, ha de ser capaz de interactuar con sus compañeros y con sus maestros y también ha de saber procesar la información y los conocimientos de forma correcta

-APRENDER Y PASARLO BIEN

-Adquirir las competencias básicas según las capacidades de cada alumno.

-Desarrollo integral superado

-Conseguir los objetivos programados tras el periodo de trabajo.

-La consecución de unos objetivos y contenidos fijados para un tiempo determinado

-Que el alumnado alcance la formación y preparación para vivir de manera autónoma

-Alcanzar los objetivos del currículum

-Promocionar a cursos superiores

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Conseguir que el alumnado sea autónomo en su sociedad.

-Ver un desarrollo positivo y una evolución

-La promoción a los distintos cursos escolares que están en la base del desarrollo integral del alumno.

-Que el niño sea capaz de desarrollarse de manera integral.

-Una persona adecuadamente formada y autónoma a nivel cognitivo y de valores; con habilidades sociales para integrarse con éxito en la misma.

-Cuando un alumno consigue superar los objetivos propuestos para él.

-El equilibrio en todos los niveles del niño

-Desarrollo de las capacidades de cada niño y niña en igualdad de condiciones

-Poder mejorar y desarrollarse cada uno a su nivel

Variable Independent 1: Tutors/es i especialistes en Música, Educació Física, Religió i Anglès (Grup 1).

Variable independent 2: Especialistes en PT i AL (Grup 2).

-conocer sus capacidades, aprender a desarrollar su potencial, adquirir recursos para seguir aprendiendo,

-Desarrollo positivo en valores, autonomía personal, expresión, comunicación y competencial en el entorno.

-La realización y adquisición de los objetivos curriculares

-El desarrollo total de la persona.

-El mayor desarrollo posible para todos.

-El desarrollo de la persona en todas sus dimensiones.

Pel que fa a la qüestió 12 (Taula 7), s'identifica una diferència notable en els objectius que han de definir la intervenció educativa de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down, ja que al voltant d'una cinquena part del grup 1 (13 subjectes) i una huitena part del grup 2 (2 subjectes) especifica que l'*èxit escolar* s'aconsegueix en termes d'autonomia i independència. No obstant això, és considerable la tendència del grup 2 a referir-se al desenvolupament integral de la persona en termes cognitius i emocionals de manera semblant a la resposta d'aquests/es quant a l'*èxit escolar* en general (Taula 6). Així doncs, i en relació amb la qüestió 13 (Figures 25 i 26) centrada en si la població ha canviat la resposta de la pregunta 12 després de contestar la 11 i/o viceversa, els resultats exposen un majoritari «No» (89,1% grup 1 i 93,8% grup 2). Tal com s'arregla a la Taula 7 sí que ajusten la contestació de l'*èxit escolar* (Pregunta 12) a les característiques particulars de l'alumnat amb

Síndrome de Down moderada-greu sense identificar que els èxits escolars dels dos caldria que foren igual. Altrament, és sobresortint que en total només quatre persones de la mostra total estudiada manifeste a la qüestió 13 que les variables per a aconseguir l'èxit escolar siga el mateix per a tots i totes remetent a la definició que exposen la 12.

Taula 7

Comparativa entre els grups 1 i 2 de la pregunta 12: Quan aconseguiria l'èxit escolar una persona amb Síndrome de Down moderada-greu?

Variable Independent 1: Tutors/es i especialistes en Música, Educació Física, Religió i Anglès (Grup 1).	Variable independent 2: Especialistes en PT i AL (Grup 2).
-Igual	-Si programamos de acuerdo a sus fortalezas nos aseguramos su éxito escolar.
-Cuando consiga desarrollar el potencial de sus capacidades.	-Cuando funcione lo expuesto en la pregunta anterior.
-Cuando adquiera una autonomía y un desarrollo adecuados a su ritmo de aprendizaje	-Cuando sea feliz.
-Cuando haya recibido un estímulo para desarrollar al máximo sus capacidades	-Cuando se diera una respuesta educativa que permitiese a esa persona desarrollar al máximo sus capacidades
-Cuando es capaz de abirdar el aprendizaje de manera autónoma	-Cuando adquiera los conocimientos para una vida lo más independiente posible.
-Cuando es aceptado con sus capacidades	-Cuando se consiga un desarrollo integral
-Cuando desarrolle sus capacidades y talentos, cuando este feliz	-Desarrollo de habilidades que le permitan participar en la comunidad.

Variable Independent 1: Tutors/es i especialistes en Música, Educació Física, Religió i Anglès (Grup 1).	Variable independent 2: Especialistes en PT i AL (Grup 2).
-Cuando se adapte y vaya avanzando en las rutitas, autonomía...	-Cuando la respuesta educativa esté adaptada al alumno
-Cuando consiga su máximo desarrollo integral posible (social, educativo, personal...)	-Ser una persona autónoma en su vida adulta. -Cuando consiga los objetivos establecidos por los diferentes agentes educativos
-Cuando alcance las competencias que, en su caso, le permita desarrollar su vida de manera autónoma	-Cuando se atienda a las necesidades y se le ofrezcan la mismas oportunidades que al resto
-Con recursos económicos adecuados y formando a maestros que todavía desconocen cómo trabajar con ellos.	-Cuando tenga un plan educativo adaptado a sus condiciones y vaya trazando una línea de mejora y consecución
-Ver los pequeños avances que puede llegar a hacer sin poner límites a sus capacidades	-Saber desenvolverse en cualquier contexto como el resto del alumnado
-Cuando el centro escolar y las consegerias tuvieran la empatía y dispusieran de los recursos necesarios	-Autonomía de hábitos y rutinas diarias y funcionales para el alumno -Cuando adquiere autonomía, habilidades sociales que permitan un desarrollo personal adecuado a sus necesidades.
-En un colegio ordinario nunca	
-Cuando consigue varios objetivos de los programados para ella en concreto.	-Cuando esa felicidad le permita ser independiente.

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Eso dependerá de la capacidad de aquellos que se responsabilicen de su educación y de los recursos que tenga a su alcance.

-En función de las estrategias que se le sugieran

-Desarrollo de habilidades sociales básicas y otras necesarias en nuestro día a día

-Igual que la anterior adaptando el conocimiento a sus posibilidades.

-Desarrollo de habilidades sociales básicas y otras necesarias en nuestro día a día

-Igual que la anterior adaptando el conocimiento a sus posibilidades.

-Cuando acaba la escolarización con sus compañeros y compañeras alegres por haber disfrutado y aprendido con ellos.

-Cuando esté a gusto en el aula y se sienta feliz en ella

-Cuando consiga las destrezas básicas con arreglo y en relación a su Dictamen Escolar...

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Cuando sea capaz de auto realizarse y conseguir meta que se proponga alcanzables a sus limitaciones

-Cuando pueda acceder a las mismas oportunidades que cualquier persona.

-Idem pregunta anterior

-Cuando puedan estar atendidas todas sus necesidades en un entorno lo más normalizado posible.

-Cuando adquiera la suficiente autonomía para vivir en la sociedad.

-Al conseguir la mayor autonomía posible.

-Cuando se sienta igual con sus iguales

-Ser capaz de resolver problemas, situaciones y actividades por él mismo.

-Ser autónomo lo máximo posible y estar integrados con su grupo de referència.

-Cuando estuviera consiguiendo desarrollarse al máximo todas sus posibilidades de acuerdo a sus capacidades

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Cuando pueda participar activamente en la sociedad de forma independiente

-Cuando consiguiese cierta autonomía en su vida que le permitiéde ser autónomo (trabajo, vivienda ...)

-Dependerá de cada alumno y los objetivos que se hayan planteado.

-Cuando sea capaz de valerse por si mismo

-Cuando consiga ser lo suficientemente autónomo en su vida

-Cuando es capaz de desenvolverse de forma autónoma en el ámbito escolar.

-Si alcanza su nivel de equilibrio con ayuda o muy independiente

-Cuando su educación sirva como un traje a medida del niño/niña y desarrolle sus capacidades al máximo

-Cuando pudiera aprender y mejorar

-Cuando cumpla esas dos anteriores

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Cuando pueda desenvolverse en la vida con la menor ayuda posible

-Conseguirá su éxito escolar cuando consiga las competencias fijadas por el equipo docente implicado en su educación las consiga: afectivas, autonomía, destrezas manuales,....

-Llegando a los objetivos marcados y sintiéndose integrado por sus compañeros

-Desarrollo positivo en valores, autonomía personal, expresión, comunicación y competencial en el entorno.

-Si consigue los objetivos curriculares que le pertocan.

-Cuando se consiguen los objetivos marcados por los especialistas para dicho alumno. Siendo previstos con anterioridad y en base a sus necesidades específicas.

-Siendo capaz de desarrollarse lo suficiente para poder disfrutar de una vida plena.

-Cuando pueda desarrollar al máximo sus necesidades y capacidades

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Cuando tenga autonomía y gestión emocional.

-Cuando sea autónomo.

-Cuando se le de el apoyo y la motivación, además del material, que verdaderamente necesite y que no se le diga de entrada que esa persona no puede por ser "diferente"

-Cuando todos los ámbitos de desarrollo sean alcanzados, incluyendo el desarrollo socio-afectivo

-Cuando se esfuerce y demuestre q ha conseguido los objetivos q se han fijado para el

-Cuando consiga su integracion social, buena comunicacion con sus compañeros y profesores y un minimo de conocimientos

-Cuando adquiera las capacidades básicas adecuadas a su grado de dificultad

-Cuando sus capacidades lo permitan

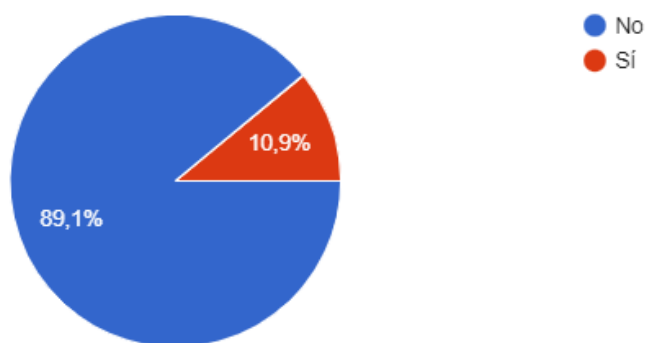


Figura 25. Grup 1.

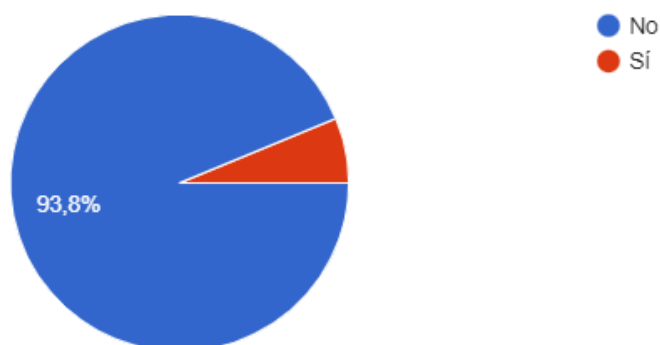


Figura 26. Grup 2.

Figures 25 i 26. Pregunta 13: Has canviat la teua resposta de la pregunta 11 després de contestar la 12?

Cal remarcar les variables amb què afirmen els/les docents que es basa l'actual èxit escolar (Figures 27 i 28), ja que els dos grups emeten un ventall de respostes molt equitatiu en la majoria dels valors que es polaritzen cap als dos extrems, és a dir, si es basa o no en els resultats acadèmics.

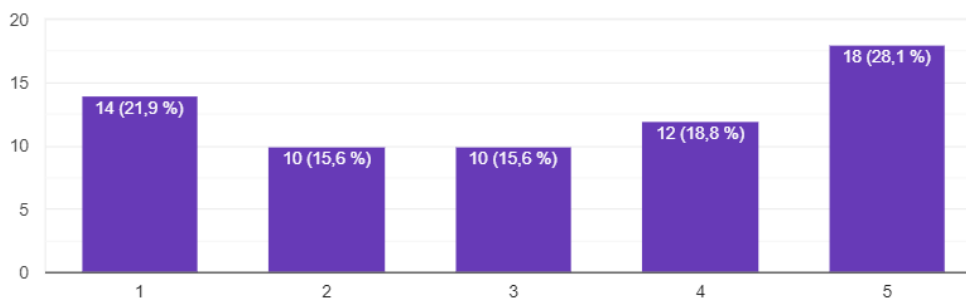


Figura 27. Grup 1.

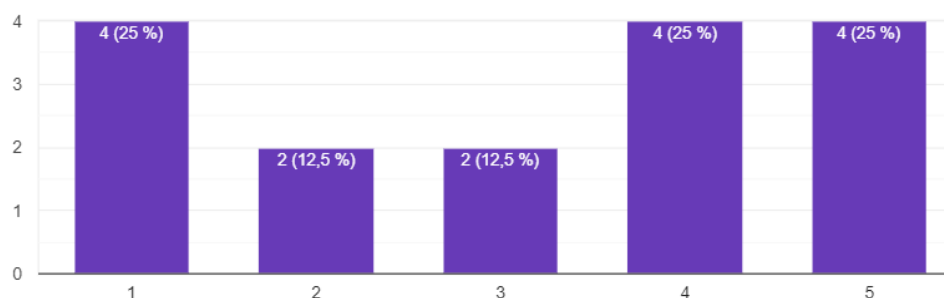


Figura 28. Grup 2.

Figures 27 i 28. Pregunta 14: Està l'èxit escolar basat en l'obtenció d'alts resultats acadèmics?

Respecte a la modalitat d'escolarització més pertinent de l'alumnat amb Síndrome de Down moderada-greu es manifesten dades diferents. El grup 1 (Figura 29) escull la modalitat combinada amb un 45,3% i dona un valor mínim al centre específic d'educació especial amb un 14,1%. El grup 2 (Figura 30) assenyala més la unitat específica en un centre ordinari (37,5%) i atorga un percentatge mínim a la modalitat ordinària a temps complet (12,5%). Certament, cal diferenciar com el primer bloc assigna un major suport a la inclusió als centres ordinaris (17,2%) que el segon (12,5%). Això no obstant, en tots dos casos són valors baixos respecte de les altres modalitats.

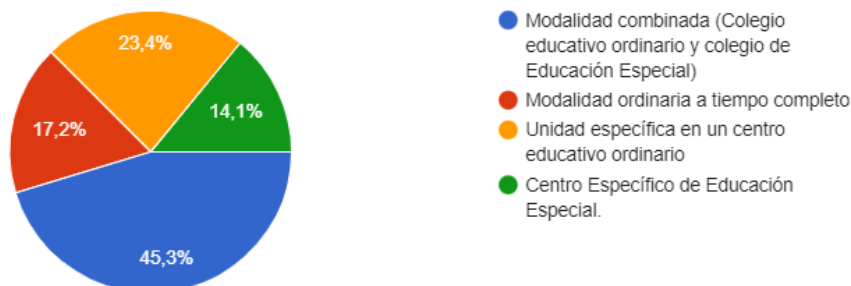


Figura 29. Grup 1.

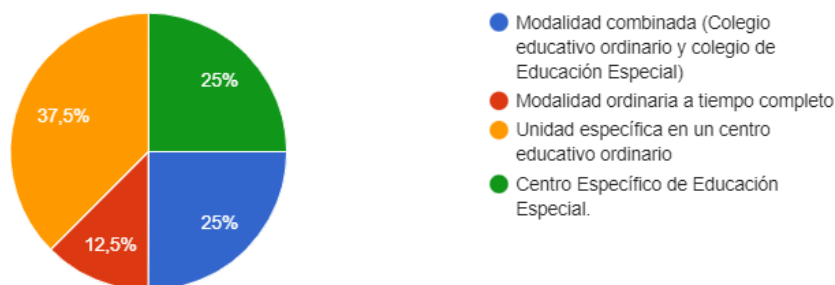


Figura 30. Grup 2.

Figures 29 i 30. Pregunta 15: En quina modalitat d'escolarització creus que aconseguix l'alumnat amb Síndrome de Down moderada-greu un major desenvolupament de les seues habilitats socials?

Els/les enquestats/des no coneixen o no es mostren segurs/es si s'adapten les activitats extraescolars a les capacitats de l'alumnat motiu d'estudi (Figures 31 i 32), tot i que al grup 2 el punt alt afirma que sí que es du a terme una inclusió prou correcta (43,8%).

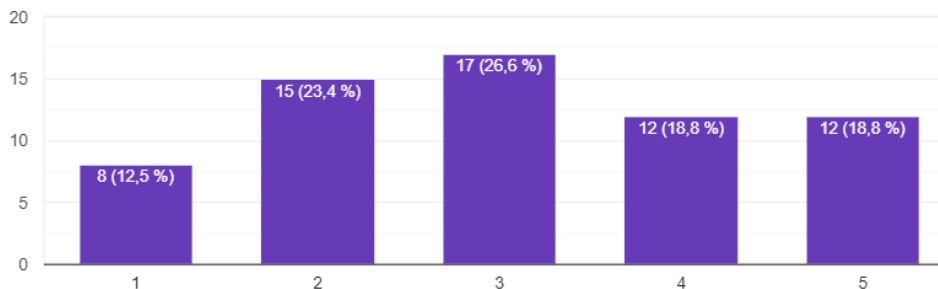


Figura 31. Grup 1.

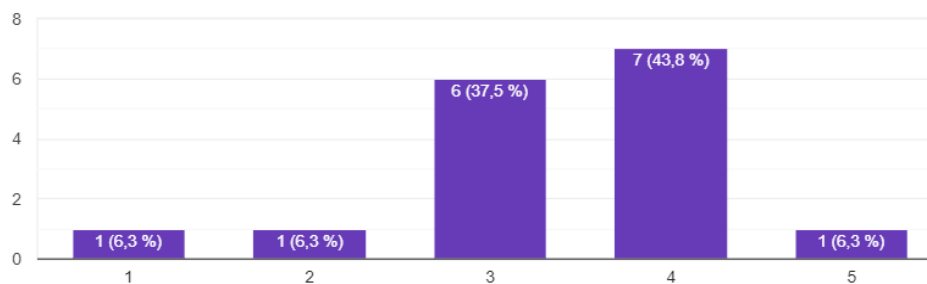


Figura 32. Grup 2.

Figures 31 i 32. Pregunta 16: Creus que l'alumnat amb Síndrome de Down moderada-greu té accés a un clima favorable en activitats extraescolars i del menjador?

La visió que el professorat té respecte a la «càrrega» que la família té amb les característiques particulars d'aquests xiquets i xiquetes al grup 1 un 43,8% estan d'acord amb el fet que els complica l'esdevenir diari i un 26,6% és indecís (Figura 33). Al grup 2 els valors es reparteixen molt equitativament entre el «totalment en desacord» (25%) i el «d'acord» (25%) (Figura 34).

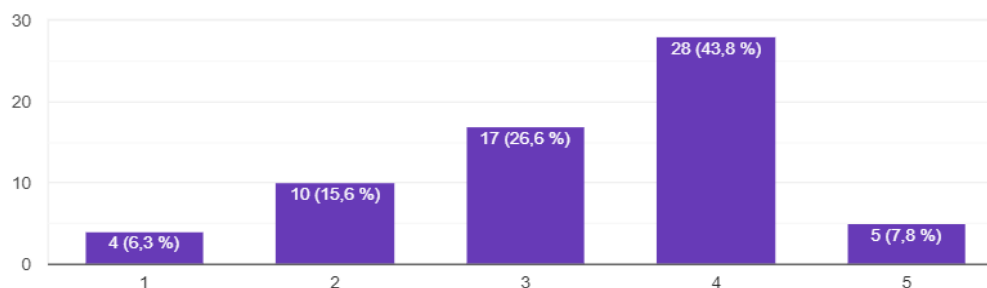


Figura 33. Grup 1.

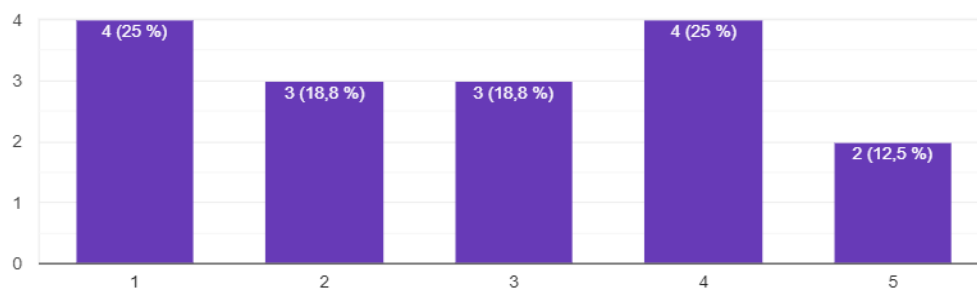


Figura 34. Grup 2.

Figures 33 i 34. Pregunta 17: Creus que el seu desenvolupament personal i professional complica la vida dels seus familiars?

Quant al coneixement dels professionals de l'educació sobre estratègies de sensibilització (Figures 35 i 36) és evident la diferència de formació entre els PT i AL (56,3% «sí» i 43,8% «no») i el grup 1 (65,6% «no» i 34,4% «sí»). Tot i això, no són resultats que en cap dels grups es decanten significament cap al «sí» o el «no».

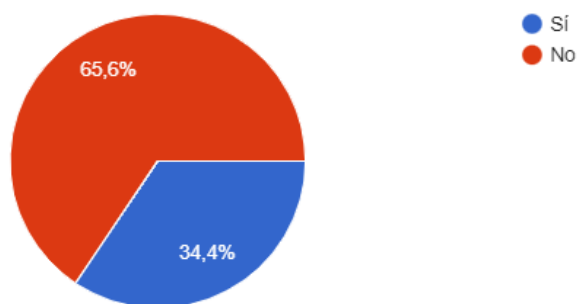


Figura 35. Grup 1.

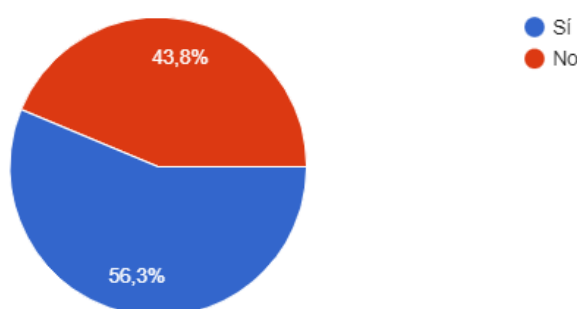


Figura 36. Grup 2.

Figures 35 i 36. Pregunta 18: Coneixes campanyes de sensibilització que comparteixen experiències personals d'inclusió plena de persones amb Síndrome de Down moderada-greu?

Respecte a l'ambient d'ensenyament-aprenentatge que cal fomentar per a la correcta inclusió de tot l'alumnat, però especialment del que se centra aquest projecte d'investigació, les respostes en ambdós conjunts (Taula 8) s'especialitzen en estratègies d'aprenentatge com són: les rutines, l'aprenentatge cooperatiu, l'adaptació d'objectius i continguts, el material didàctic adaptat i els recursos humans i materials. A més, es descriu per mitjà d'adjectius qualificatius com són: «afectuoso, empático, sereno, tranquilo, relajado y acogedor» i s'observa una dicotomia entre alguns/es que defensen que ha de ser «integrador» (tres participants en grup 1) i d'altres «inclusiu» (tres participants en grup 2). També convé emfatitzar les següents expressions del grup 1: «normalidad absoluta», «un clima de normalidad» i «normalizado, sin etiquetas». Els dos blocs de la mostra fan explícita la necessitat de la coordinació docent per a donar una resposta tan individualitzada com siga possible.

Taula 8

Comparativa entre els grups 1 i 2 de la pregunta 19: Com definiries que hauria de ser fonamentalment el clima d'aula al qual hauria de tindre accés un individu amb Síndrome de Down moderada-greu?

Variable Independent 1: Tutors/es i especialistes en Música, Educació Física, Religió i Anglès (Grup 1).	Variable independent 2: Especialistes en PT i AL (Grup 2).
-Clima afectuoso, flexible y experiencial.	-Debe de haber un clima relajado, respetando
-Acogedor, inclusivo, respetuoso, donde haya diálogo.	los tiempos y eligiendo estrategias didácticas
-Un clima de cooperación y ayuda entre iguales.	que permitan sacar el mayor provecho.
-Clima de confianza con profesores especializados	-Clima respetuoso, teniendo en cuenta las
-Ratio reducida y buena cohesión de grupo	necesidades del individuo con diagnóstico
-Algo totalmente normalizado sin etiquetas	como el que no lo tiene.
-De respeto y aceptación	-Muy estructurado.
-Muy estructurado	-Un clima de afecto, flexible, con rutinas
-Tranquilo y con recursos personales y materiales.	claras y muy tolerante.
-Un clima positivo y tranquilo.	-Atento a las necesidades individuales del
	alumno.
	-Clima de ayuda entre sus iguales
	-Accesible cognitiva, física y
	emocionalmente.
	-Tener en cuenta la diversidad.

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

- | | |
|---|--|
| <p>-Realizar adaptaciones físicas y cognitivas a los espacios y contenidos, además de conciencias al alumnado, familias y profesorado de las barreras y fortalezas de nuestro/aP alumno/a</p> <p>-Un clima de inclusión y respeto</p> <p>-Alumnado y profesorado sensibilizado y concienciado ante la inclusión y con materiales y personal de apoyo a tiempo completo.</p> <p>-Un clima acogedor, respetuoso, participativo, colaborador, etc.</p> <p>-Dispuesto a hacer frente a cualquier situación de los niños</p> <p>-Como el del resto de los alumnos. Relajado, amable, potenciador diverso y educativo</p> <p>-Adecuado a sus necesidades</p> <p>-Un clima de integración, de compartir, de respeto</p> <p>-Un clima sano donde pudiese aprender y disfrutar</p> | <p>-Tener recursos disponibles para su proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Dinámico, material manipulativo y lúdico</p> <p>-Un clima normalizado</p> <p>-Con espacios adaptados, material personalizado y accesible a su condición y con varios docentes especialistas</p> <p>-Como la de cualquier otro alumno</p> <p>-Organizado y con propuestas accesible al alumno</p> <p>-Respeto y diseño universal de aprendizaje.</p> <p>-Cooperativo y adaptado.</p> |
|---|--|
-

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Ambiente integrador.

-El clima tiene que ser respetuoso, es más importante el trabajo que hay que hacer con el grupo clase, para que entre todos le ayuden

-Un clima relajado, con estímulos aislados y centralizados, con rutinas claras y concisas

-Debería ser acogedor, con ambientes definidos que favorecen el movimiento e interacción grupal e individual.

-Ya he dicho algo parecido antes.

-En infantil en un colegio público todos los alumnos son personas y diferentes

-Muy receptivo...

-Respeto mutuo, compañerismo, empatía, y remar hacia un objetivo común donde todos participen y se esfuercen.

-Un clima cooperativo y respetuoso.

-Un aula normal donde se trabaje de forma inclusiva

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Un clima empatizo y de comportamiento adecuado.

-Tranquilo y sano.

-Acogedor

-Grupos reducidos donde reine la tranquilidad y la armonía.

-Clima de posibilidades

-Organizado y concienciado de sus necesidades.

-Un clima favorable y adaptado a sus necesidades y a las de los demás alumnos, en un clima de inclusión total en el aula.

-Rutinario, tranquilo y adecuado a sus necesidades

-Un clima acogedor y sensibilizado, con mucho apoyo visual y maestros formados.

-Respetuoso

-Reducción de ratio, codocencia y estructurado en ámbitos

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Seren y cooperativo.

-Clima d'acceptacion de las diferencias no tan solo hacia el, sino hacia todas las diferencias que tenemos todos

-Integrador y basado en la creación de rutinas para la vida diaria.

-Clima flexible e integrador

-Un clima de afecto y de normalidad

-Basado en el respeto y confianza

-De asertividad y cooperativismo

-Un clima relajado participativo lúdico y motivador

-Clima adecuado

-Controlado, baja ratio y con recursos, principalmente, humanos.

-Afectuoso

-Ordenado

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglés (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Tranquilo, estructurado, apoyos visuales,
con rincones de juegos adecuados, algunos
compañeros capaces de ayudarle,...

-Respetuoso, afectivo, empático y
colaborador

-Agradable, de participación, con aprendizaje
cooperativo...

-Apacible, respetuoso y especializado.

-Uno calmado donde se pueda trabajar bien y
donde sus compañeros le ayuden, respeten y
acojan.

-Un clima inclusivo donde cada uno pueda
desarrollarse al máximo

-Acogedor
Empático
inclusivo.

-Positivo

-Debería ser un clima de normalidad absoluta,
no son diferentes, es cierto que tienen otras
capacidades, que a veces, mucho niños
"normales" no tienen.

Variable Independent 1: Tutors/es i especialistes en Música, Educació Física, Religió i Anglès (Grup 1).

Variable independent 2: Especialistes en PT i AL (Grup 2).

-Educar desde la igualdad en todas sus vertientes, donde los alumnos se encuentren en armonía en un entorno educativo real

-Respeto y ayuda

Val la pena dir que destaca una tendència en els dos gràfics (Figures 37 i 38) cap a l'acord i, de forma considerable, amb un 53,1% de «totalment d'acord» en el grup 1 i un igualat 37,5% en «d'acord» i «totalment d'acord» en el grup 2 quant a la consideració de l'atenció individualitzada que ha d'oferir-los el professor/la professora.

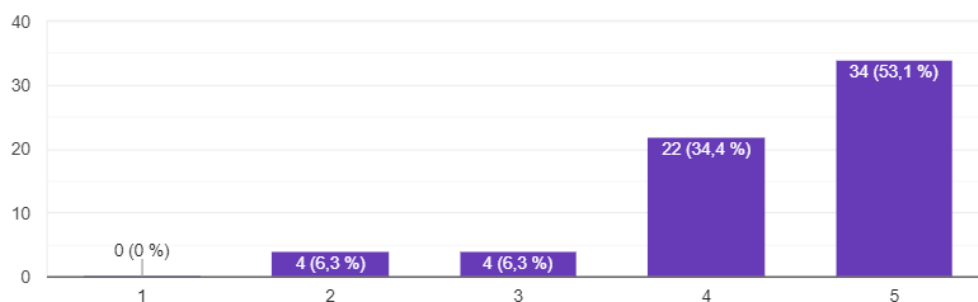


Figura 37. Grup 1.

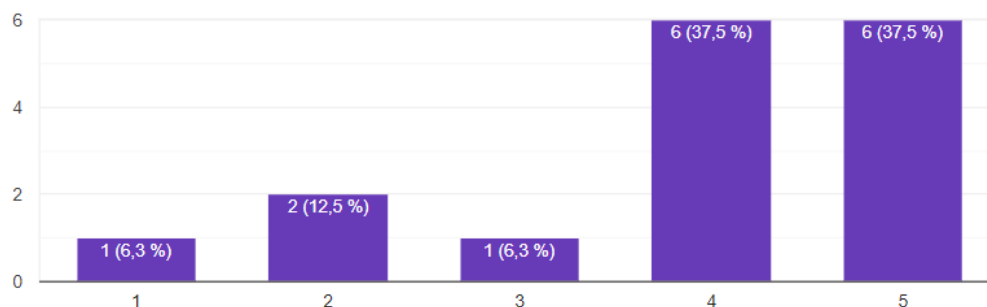


Figura 38. Grup 2.

Figures 37 i 38. Pregunta 20: Tindre alumnat amb Síndrome de Down moderada-greu en una aula suposa un treball extra per al/la docent?

L'adaptació de totes les variables que integren tot procés d'ensenyament-aprenentatge per a la correcta inclusió de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual Síndrome de Down moderada-greu és afirmada pels dos grups enquestats (Figura 39 i 40) com que és possible al llarg de tota la Primària (57,8% grup 1 i 62,5% grup 2). Al seu torn, hi ha percentatges al primer curs de Primària significatius en tots dos (12,5% en grup 2 i 7,8% grup 1) tot i que la segona resposta més majoritària en cadascun és d'un 10,9% que escull al grup 1 el quart curs de Primària i d'un 18,8% que selecciona cinqué de Primària al grup 2.

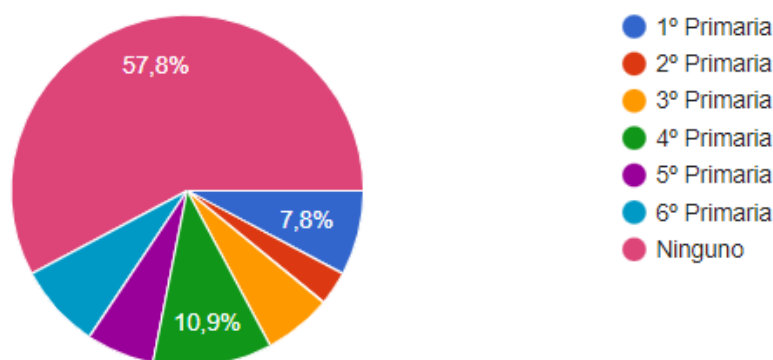


Figura 39. Grup 1.

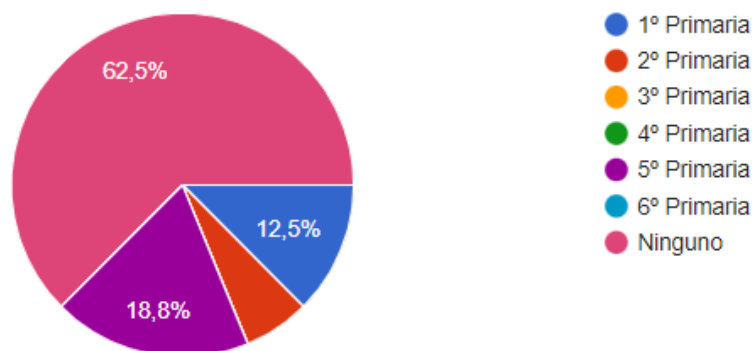


Figura 40. Grup 2.

Figura 39 i 40. Pregunta 21: Consideres que existeix un determinat curs a partir del qual l'alumnat amb Síndrome de Down moderada-greu no podria adaptar-se a les tasques escolars?

Les causes generals que sustenten les eleccions fetes (Taula 9) destaquen pel predomini de persones que enuncien que l'adaptació és possible, però de forma dominant al grup 1 es plasmen causes que es relacionen directament amb la dificultat que té l'alumnat Síndrome de Down moderada-greu a l'hora accedir a les tasques pel fet que han de complir uns objectius

curriculars determinats com són: «desarrollo diferente al resto», «destrezas diferentes como la memoria», «desarrollo madurativo del alumnado», «su limitación conceptual», «todos los cursos van a ser difíciles», «su capacidad», «ciertos ítems son muy complicados para ellos», «depende de su capacidad», «depende del grado de discapacidad» i «sus limitaciones». El grup 2 es decanta cap a aspectes extrínsecs de l'individu per a justificar que no es puga adaptar en totes les etapes escolars amb: «falta de tiempo», «falta de formación y sensibilización», «no existe una cultura de la inclusión que programe para todo el alumnado» i «el sistema no le da la respuesta», entre d'altres. Només dues persones al segon grup identifiquen que els continguts a assolir és un inconvenient i, per tant, no es pot assegurar la inclusió fins a sisé.

Taula 9

Comparativa entre els grups 1 i 2 de la pregunta 22: Quines creus que poden ser les causes?

Variable Independent 1: Tutors/es i especialistes en Música, Educació Física, Religió i Anglès (Grup 1).	Variable independent 2: Especialistes en PT i AL (Grup 2).
-Falta de recursos personales para atender las necesidades de estos alumnos de forma que la responsabilidad sea compartida y no recaiga en una sola persona.	-Siempre que no se le dé la respuesta que necesita tendrá dificultades.
-Quizás las diferencias entre capacidades	-No hay una verdadera cultura de la inclusión y todavía no se entiende el programar contemplando la TOTALIDAD del alumnado.
-Si se adapta la escolarización a su ritmo de desarrollo no tiene por qué haberlo	-Currículum.
-Su limitación intelectual	-No hay causas. Sino mucha burocracia, poco tiempo para programar y falta de formación y sensibilización.
-Perfil del grupo, recursos humanos (personal docente)	-Las diferencias en los conocimientos adquiridos previamente.
-No se	

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Su propia discapacidad moderada-grave antes las exigencias del currículum escolar en determinados niveles.

-Falta de adaptación de materiales.

-La rigidez del sistema educativo

-Porque no es un obstáculo ya que las tareas se le pueden adaptar perfectamente llegando al mismo resultado o fin

-Ninguna.

-Siempre se pueden multinivelar los aprendizajes.

-No se han tomado las medidas oportunas para que esa adaptación sea adecuada.

-Creo que siempre se puede hacer por adaptar

-Cómo se estructuran las asignaturas

-Por el planteamiento de la educación en más aulas ordenarias (sin recursos personales ni materiales ni una metodología que sirva para todos)

-Cuanto antes mejor

-Ninguna

-Incremento nivel de contenidos y las demandas de los institutos donde los criterios de evaluación sobre contenidos superan el 75% dejando poco espacio al desarrollo de competencias

-El currículum se tiene que adaptar al alumnado y no al contrario

-Contenidos

-Ninguna

-Dependerá del alumno, sus capacidades y su entorno.

-Los contenidos que se deben impartir.

-El currículum

-Con ACIS y recursos personales pueden adaptarse

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-La rigidez del curriculum y la manera tradicional de enseñanza.

-Dependería de cada alumno y su desarrollo

-La complejidad de las tareas

-Desarrollo madurativo, ritmos, tiempos...

-Los objetivos curriculares que se marcan y las habilidades que tienen.

-Cada alumno tiene unas necesidades específicas, debe ser valorado previamente.

-Adaptaciones.

-Pero el profesorado tiene que estar muy implicado

-Con metodología multinivel e inclusiva, todos pueden alcanzar el máximo desarrollo. Puesto que se basan en contenidos.

-Creo que simplemente habría que adaptarle ciertos contenidos en algunas materias, por lo demás podría ser una persona con excelentes calificaciones. Sólo hay que hacer que sepa que puede con todo

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-En tal caso, porque las adaptaciones curriculares en cuanto a herramientas y formación del profesorado no es el adecuado y es insuficiente

-Dificultad de los contenidos

-Los recursos disponibles

-Ritmos, contenidos impartidos

-Falta de recursos personales.

-Las competencias que se buscan desarrollar difieren entre estos alumnos y alumnos ordinarios

-Las tareas escolares se adaptan al nivel madurativo de cada alumno, independientemente de su condición.

-Hay que adaptar el currículo a las necesidades de cada alumno

-Todo se puede adaptar sin tener prisa a llegar a donde aveces no se puede

-Sus limitaciones

**Variable Independent 1: Tutores/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglés (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-El equipo docente:tutor/a, PT y AL deberían supervisar y adaptar su trabajo en cualquier área

-Demasiados contenidos

-Tiene un desarrollo distinto al resto.

-Las destrezas que se necesitan como es la memoria

-Depende los recursos de los que se disponga.
Todo depende

-La suma de objetivos y contenidos de cada etapa escolar. Es progresiva y se deben haber adquirido y recordar todos los anteriores.

-Si las adaptaciones se llevan a cabo puede resultar complejo pero no imposible.

-Si es moderado- grave ciertos items son muy complicados para ellos...

-Matemáticas, aprendizaje y comprensión lectora, motricidad escritura.

-Se puede adaptar el acceso al currículo.

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglés (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Creo que depende de su capacidad y de la formación docente.

-Mayor complejidad de los contenidos

-Las desconozco

-Si se trabaja por propuestas multinivel pueden acceder a todas las tareas.

-Todos los cursos van a ser difíciles. Cada uno de los temas y cada uno de sus aprendizajes .

-El desarrollo madurativo es diferente y los currículos también

-Un síndrome moderado tendrá mejor adaptación. Para un síndrome grave quizá a partir de quinto y sexto tendrá más dificultades.

-Su capacidad

-Libros, material didáctico no adaptado

-Dependerá del caso concreto. No tienen el mismo ritmo de aprendizaje que los demás, tendría que llevar un trabajo totalmente diferente.

Variable Independent 1: Tutors/es i especialistes en Música, Educació Física, Religió i Anglès (Grup 1).

Variable independent 2: Especialistes en PT i AL (Grup 2).

-Que se deben programar las actividades atendiendo a las capacidades del alumnado

-Todo dependerá de la empatía del tutor

-Falta de recursos personales para atender sus necesidades individuales.

-Una educación inclusiva no pone barreras.

-Depende del grado de discapacidad del alumno/a

-Todas las tareas escolares pueden y deben ser adaptadas a las necesidades de cualquier alumno.

Annex 5. Recopilació de dades en gràfics circulars i d'histogrames ordenades per preguntes del bloc III: Desenvolupament emocional.

Si bé es compara la concepció del professorat al voltant del desenvolupament emocional de l'alumnat amb diversitat funcional intel·lectual moderada-greu Síndrome de Down quant a les emocions primàries i secundàries, s'obté que en referència a les primeres (Figura 41 i 42) els dos grups estan completament d'acord que les adopten (57,8% grup 1 i 81,3% grup 2) amb una tendència més significativa al segon bloc enquestat. En addició, aquest últim no mostra cap participant que haja assenyalat «indecís», en «desacord» i «totalment en desacord».

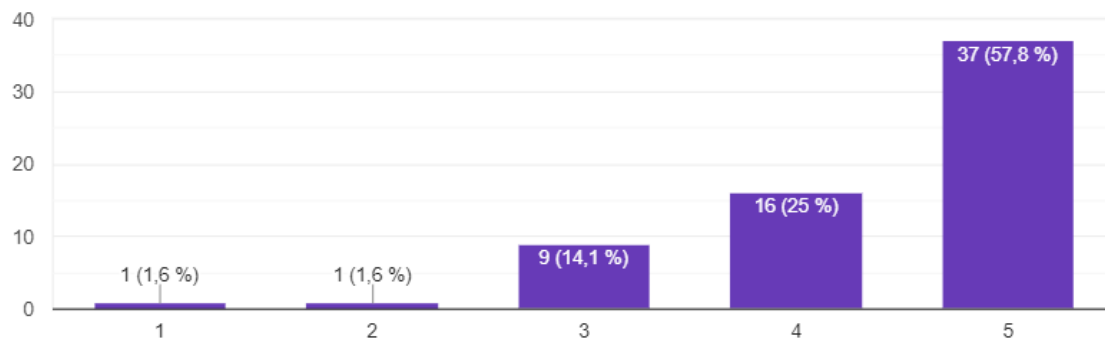


Figura 41. Grup 1.

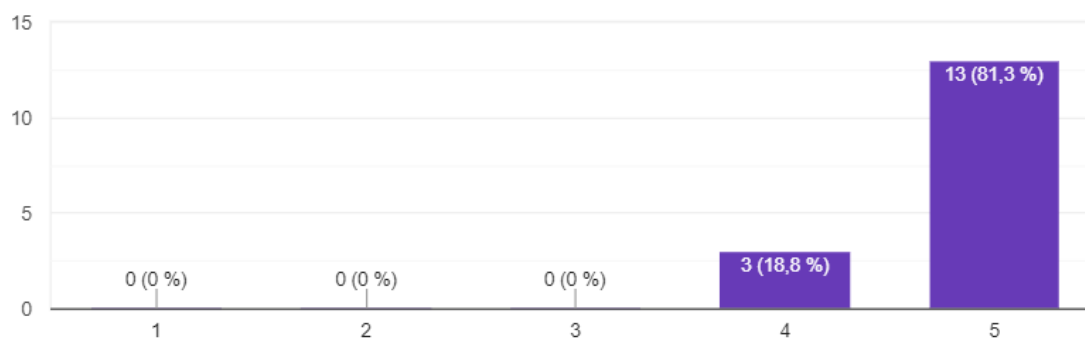


Figura 42. Grup 2.

Figura 41 i 42. Pregunta 23: Creus que l'alumnat amb Síndrome de Down moderada-greu pot adquirir habilitats emocionals primàries com ara la por i l'alegria?

Així mateix, a la visió dels/les docents sobre l'adquisició de les emocions secundàries sí que es contempla una desacordança, ja que el primer grup (Figura 43) no ho denega tan rotundament i amb un considerat grau d'incerts/es (32,0% «en desacord» i 29,6% «indecís»), mentre que el segon (Figura 44) sí que ho rebutja (37,5% «totalment en desacord») i amb dades equivalents a la resta de possibles respostes (18,8%) a excepció de «totalment en d'acord» amb un 6,3%.

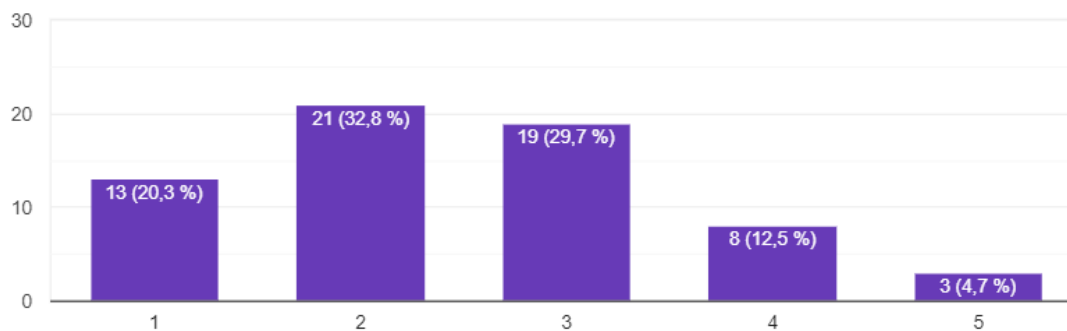


Figura 43. Grup 1.

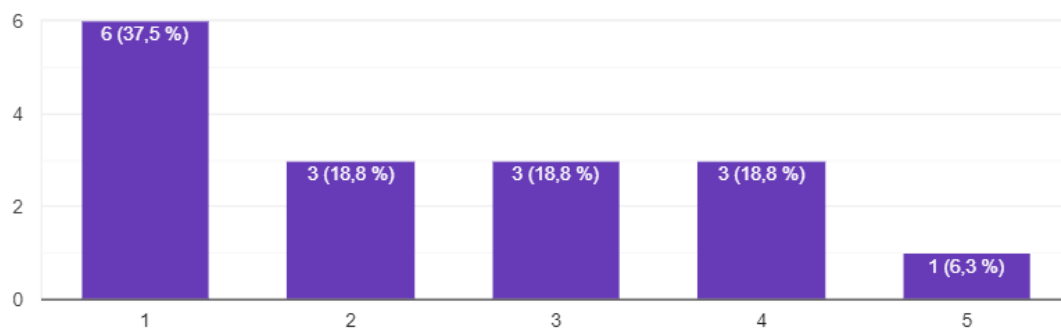


Figura 44. Grup 2.

Figures 43 i 44. Pregunta 24: Consideres que l'adquisició d'emocions secundàries com ara la culpa, la vergonya i l'entusiasme sí que tenen una limitació perquè necessiten un cert desenvolupament cognitiu?

El següent punt a considerar és el coneixement i la validesa que el professorat confereix a les proves estandarditzades PISA. De manera categòrica, tots dos conjunts (Figures 45 i 46) tendeixen al «totalment d'acord» amb dades de 57,8% al grup 1 i 75% al grup 2. És cert que el percentatge dels/les especialistes PT i AL és major perquè al primer conjunt sí que hi ha persones que es posicionen com a indeterminats/des (18,8%) i «d'acord» (18,8%).

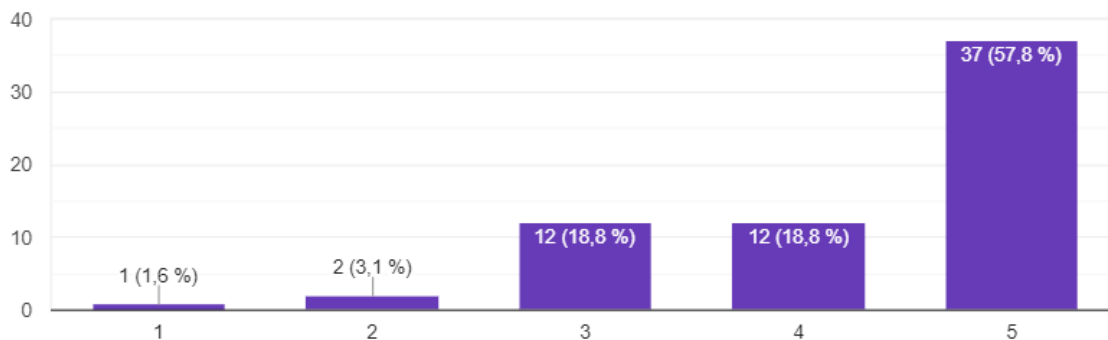


Figura 45. Grup 1.

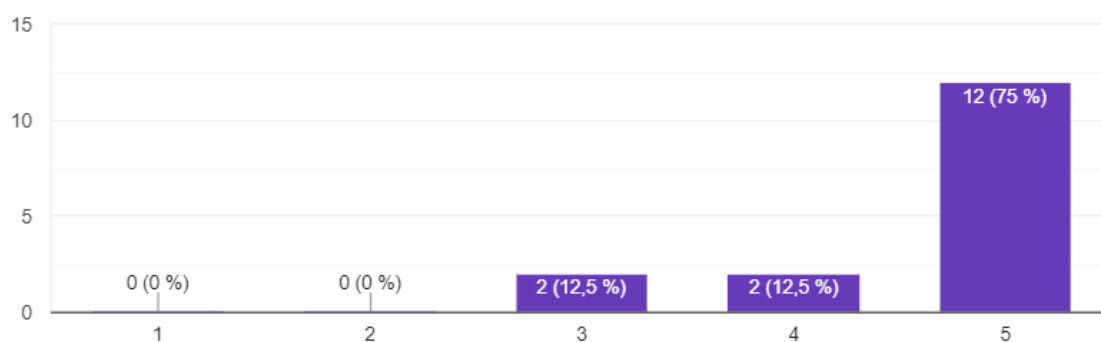


Figura 46. Grup 2.

Figura 45 i 46. Pregunta 25: Creus que les proves estandarditzades PISA i altres similars que mesuren l'èxit escolar deixen fora les destreses no vinculades amb la formació professional, com ara el desenvolupament emocional i l'aprenentatge cooperatiu?

Pel que fa a l'existència d'una prioritat davant la situació escolar actual que prima l'èxit acadèmic per sobre el social i l'emocional, el grup 2 (Figura 47) atribueix un valor significativament elevat a «totalment d'acord» (75%) que brinda una diferència significativa quant al grup 1 (Figura 48) en el mateix paràmetre (48,4%). Aquest últim distribueix els seus valors entre «d'acord» (31,3%) i «incert» (10,9%).

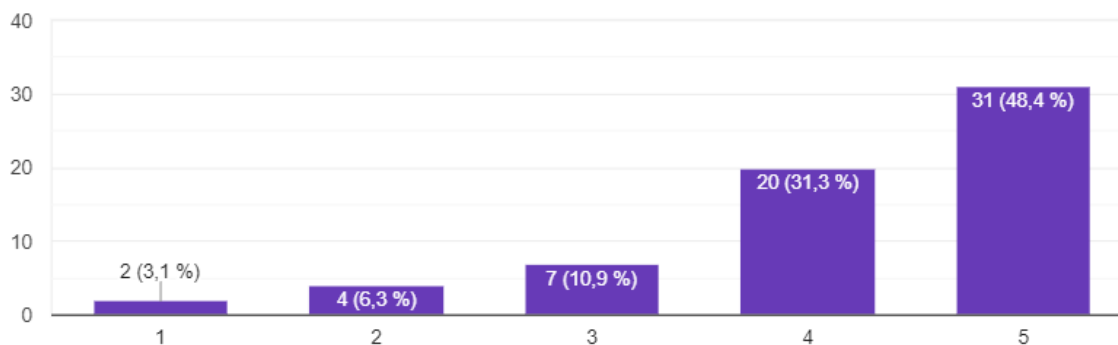


Figura 47. Grup 1.

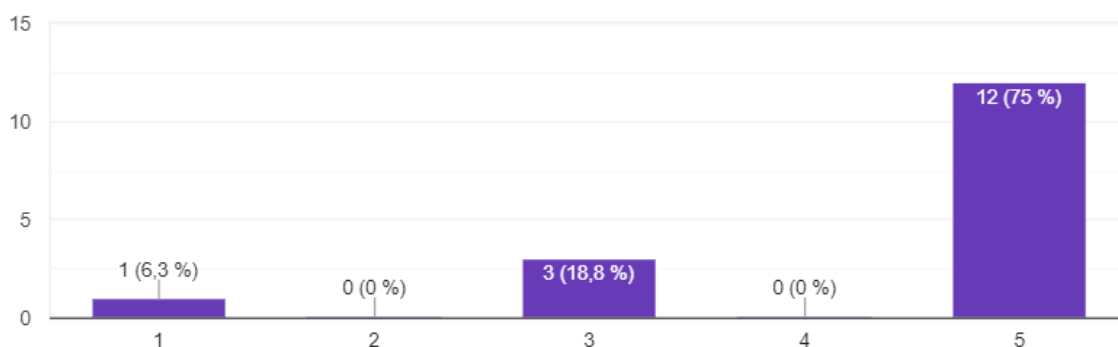


Figura 48. Grup 2.

Figures 47 i 48. Pregunta 26: Creus que la realitat educativa actual prima l'èxit acadèmic sobre l'èxit social i l'educació socioemocional?

La qüestió 27, centrada en l'organització curricular entre 4t i 6é juntament amb habilitats específiques d'autonomia i gestió emocional, té un màxim al grup 2 (Figura 50) en «totalment d'acord» amb un percentatge del 50% i en les altres opcions un 31,3% «d'acord» i 18,8% «indecís». Els/les tutors/es i els/les especialistes en Música, Religió, Educació Física i Anglès (Figura 49) assignen els valors següents: 37,5% en «d'acord»; 34,4% en «totalment d'acord»; 17,2% en «indecís»; 9,4% en «desacord» i un 1,6% en «totalment en desacord».

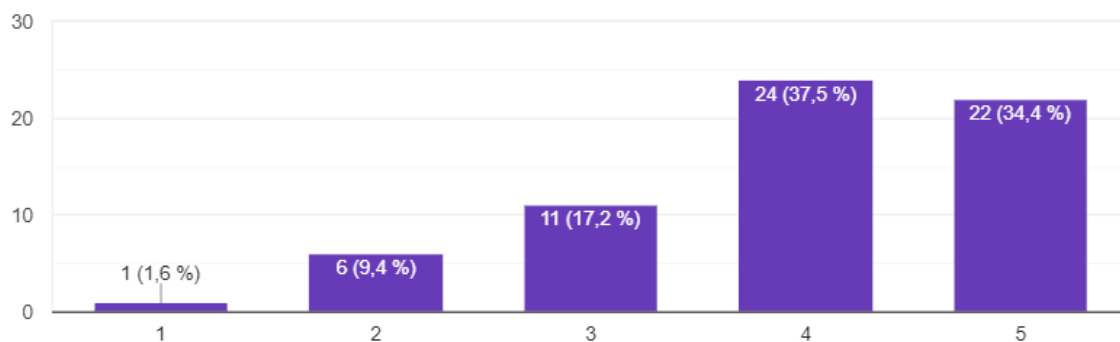


Figura 49. Grup 1.

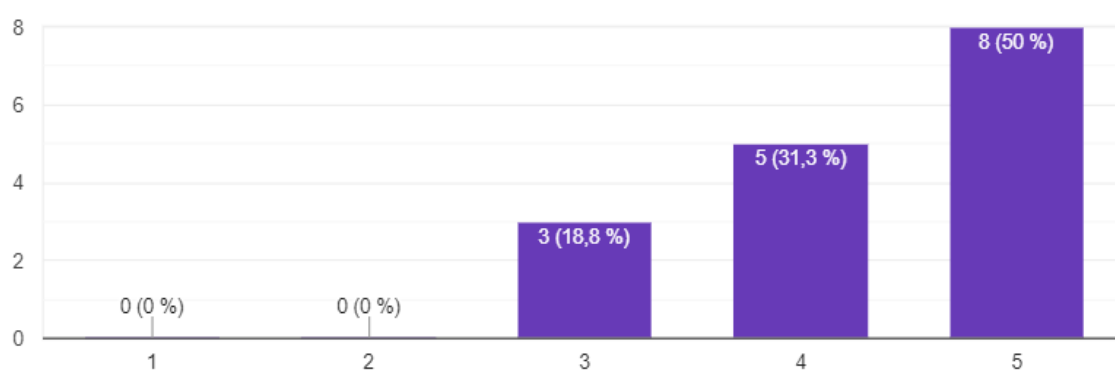


Figura 50. Grup 2.

Figures 49 i 50. Pregunta 27: És possible adaptar en una aula de 4t a 6é de Primària els continguts acadèmics juntament amb altres relacionats amb l'autonomia i la gestió emocional?

La pregunta sobre quines creuen que són les opinions de les famílies (Figures 51 i 52, pregunta 28) tant el grup 1 com el 2 ho confirmen per mitjà dels percentatges de 39,1% i 37,5% en «d'acord», respectivament.

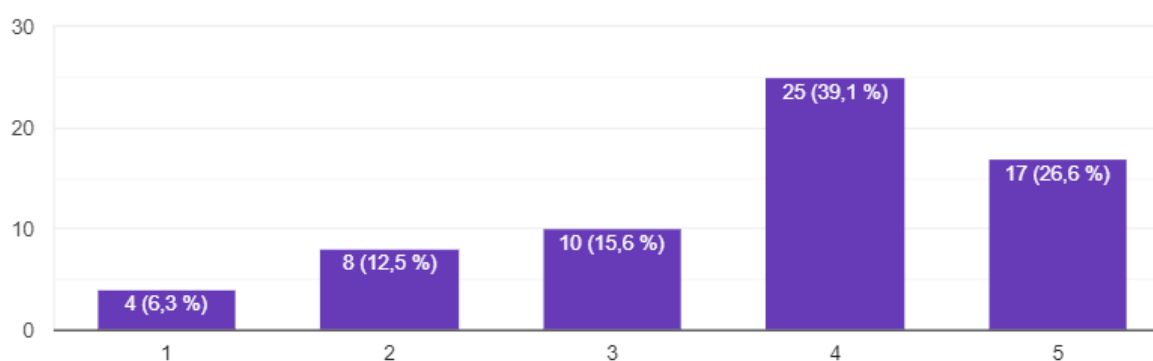


Figura 51. Grup 1.

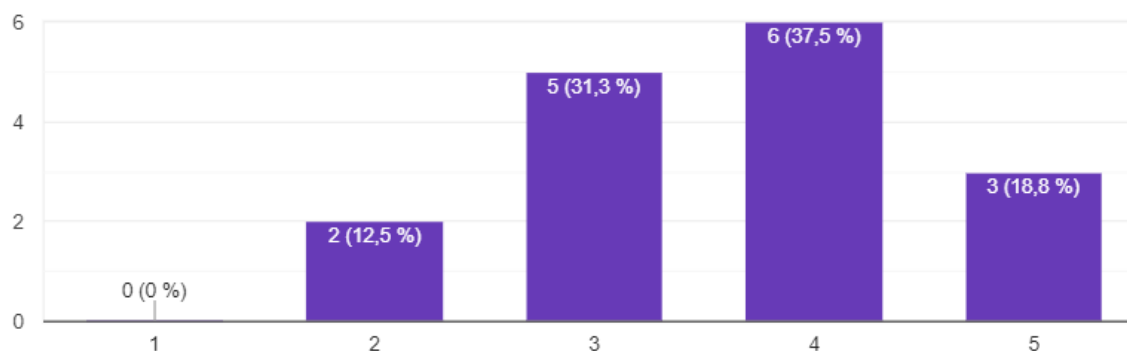


Figura 52. Grup 2.

Figures 51 i 52: Pregunta 28: Creus que les famílies entenen l'èxit escolar dels seus fills/as com el desenvolupament cognitiu únicament? (No l'amplien a l'afectiu i social.)

Si es fixa l'atenció en la qüestió 29, sobre la reflexió que el professorat du a terme directament o indirectament sobre les emocions a l'aula, les respostes dels/les especialistes PT i AL (Figura 54) construeix una escala en què en primer lloc està el 70% del temps de classe (31,3%) i després un 80% i un 50% de l'horari (18,8%); un 40% i un 90% de la jornada lectiva amb un 12,5% i, finalment, un 30% de la temporalització amb un 6,3%. Per contra, les relacions entre el temps al tractament d'aquesta temàtica i el percentatge dels/les enquestats/des del grup 1 són: 30% i 40% (18,8%); 80% (15,6%); 70% (12,5%); 60% i 90% (6,3%); 100% i 20% (4,7%) i 10% (1,6%).

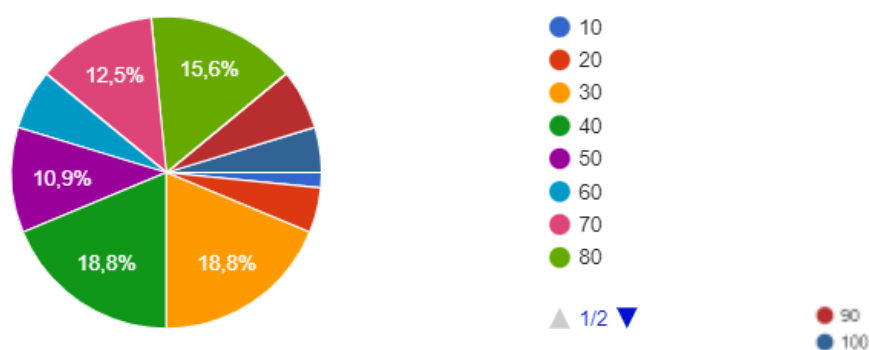


Figura 53. Grup 1.

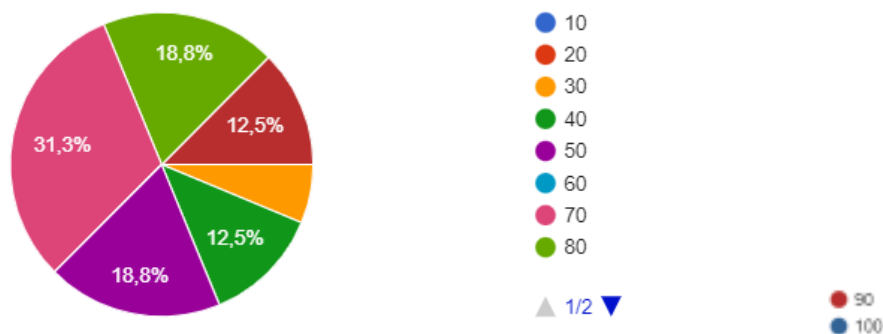


Figura 54. Grup 2.

Figures 53 i 54. Pregunta 29: Quin percentatge directe o indirecte dediques a l'aula a reflexionar sobre l'autoregulació emocional i les relacions interpersonals?

A més, el fet de valorar si la riquesa neurodiversa potencia l'èxit escolar (acadèmic, afectiu i social) s'exempliquen dades contundents en «totalment d'acord» en tots dos blocs enquestats amb un 50% al primer i un 68,8% al segon (Figures 55 i 56).

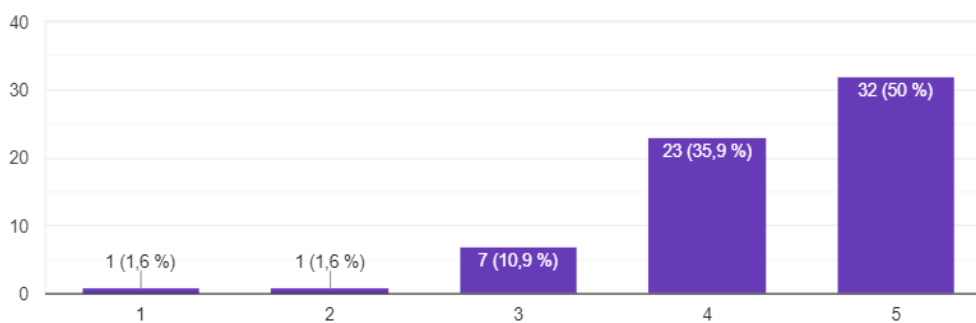


Figura 55. Grup 1.

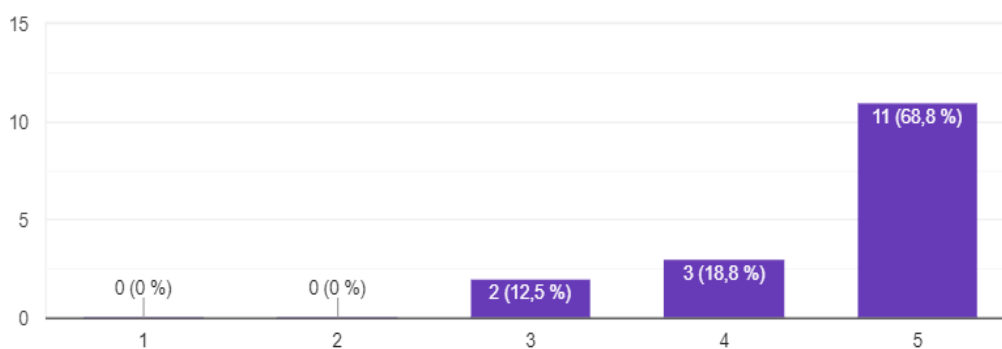


Figura 56. Grup 2.

Figures 55 i 56. Pregunta 30: La diversitat a l'aula afavoreix l'èxit acadèmic, social i emocional de l'alumnat?

Endemés, la pregunta 31 sobre la forma en què s'estructura l'aproximament a les competències intrapersonals i interpersonal el grup 1 (Figura 57) segueix més l'organització proposada (43,8%) i el grup 2 (Figura 58) té valors equitatius en «indecís» i «d'acord» (31,3%).

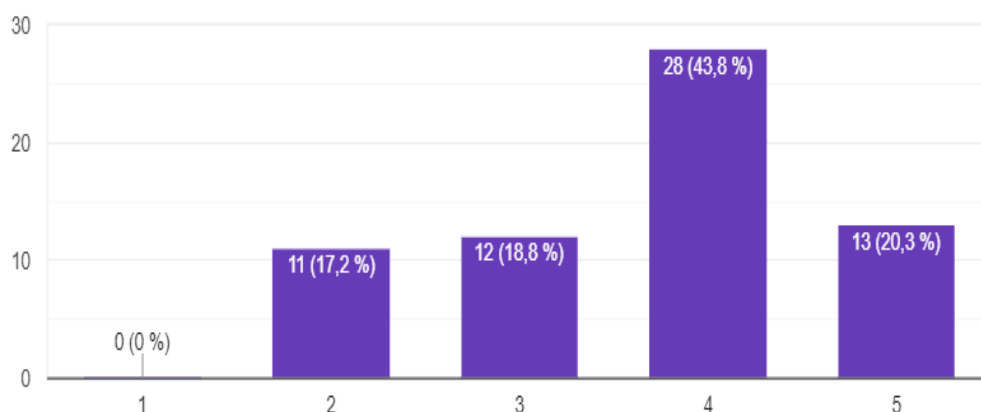


Figura 57. Grup 1.

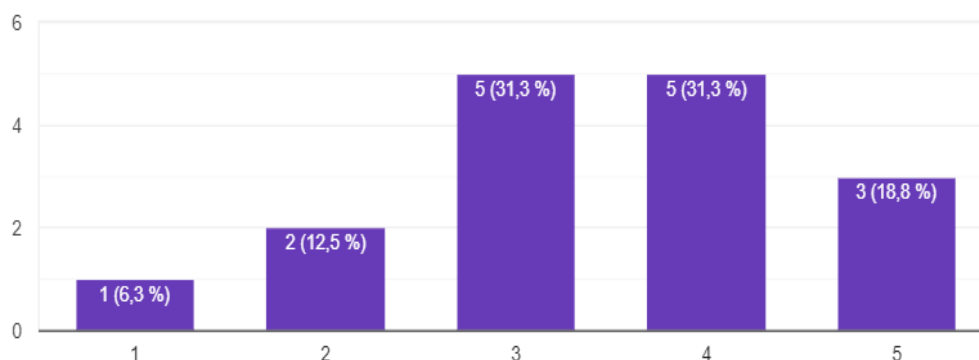


Figura 58. Grup 2.

Figures 57 i 58. Pregunta 31: Es realitzen activitats sobre el maneig emocional estructurades a conèixer: la consciència d'un mateix, la gestió d'un mateix, l'empatia emocional i l'actuació en la relacions socials?

Finalment, quant a les estratègies metodològiques (Taula 10) ambdós grups destaquen com a metodologies principals les rutines, la psicomotricitat, la sensibilització de l'aula, el

Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA), l'aprenentatge cooperatiu, l'experimentació sensorial, la gamificació, el foment de la cohesió de grup, les adaptacions curriculars i la tutorització entre iguals. No obstant això, si s'especifica quines són estratègies d'ensenyament-aprenentatge d'educació emocional només sis persones del primer grup i una del segon les mencionen directament.

Taula 10

Comparativa dels grups 1 i 2 de la pregunta 32: Quines estratègies i metodologies educatives empraries per a treballar a l'aula amb tot l'alumnat i un alumne amb Síndrome de Down moderada-greu?

Variable Independent 1: Tutors/es i especialistes en Música, Educació Física, Religió i Anglès (Grup 1).	Variable independent 2: Especialistes en PT i AL (Grup 2).
-Metodologías activas	-Proyectosy aprendizaje cooperativo en principio, pero no soy capaz de responder en firme sin conocer la totalidad del grupo, necesito conocer intereses y necesidades para contestar.
-Varias combinadas	
-La colaboración y la cooperación	
-Tutorización por otro alumno, técnicas de cohesión grupal, trabajo del autoconcepto y de identificación de emociones y sentimientos. Trabajo cooperativo.	-Trabajo cooperativo. Sensibilización Estructura del aula Empatía.
-Grupos de trabajo	-Grupos pequeños de trabajo y la figura del alumno-tutor para que le ayude diariamente.
-Educación combinada	-DUA, programaciones multinivel

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Trabajar las emociones desde todo la clase y adaptat los contenidos y objetivos curriculares a sus necesidades.

-Metodologías activas, aprendizaje significativo, ambientes de aprendizaje, trabajo en grupos, dinámicas de cohesión...

-Trabajar en grupos. El grupo o grupos con alumnos con necesidades educativas especificas , contarán con un poco de ayuda a nivel organizativo.

-En infantil se debe tratar que en la medida de lo posible realicen las mismas rutinas

-Me dejaría llevar mucho por la planificación que me aconsejaste el gabinete psicopedagógico y el aula de apoyo.

-Aprendizaje cooperativo y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

-Adaptacions curriculares y modelo de escuela inclusiva

-Mucho juego, mucha estimulación y paciencia, que llevan un ritmo más lento.

-La estrategia principal hacerle partícipe de las actividades, utilizando técnicas de repaso para asentar los conocimientos, descomponer la información. Normalmente, la observación es buena hacer uso de vídeos, pictogramas, dibujos, actividades breves y variadas se cansan rápidamente. Darle autonomía. Tiene que saber el donde tiene sus materiales para realizar sus actividades. Encargarle pequeñas responsabilidades. Crear rutinas. Importante el refuerzo positivo que vean que son capaces de realizar actividades con éxito.

-Aprendizaje cooperativo, actividades manipulativas y vivenciales, estructuración espacial por rincones, metodología teacch, estimulación multisensorial, comunidades de aprendizaje, aprendizaje por proyectos,...

-Accesibilidad, adaptación, materiales manipulativos...

-Trabajo cooperativo

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Aprendizaje con soporte audiovisual.

Dar órdenes concretas y de una en una.

Trabajar rutinas.

Trabajar la psicomotricidad.

Preparar al resto de los alumnos para la integración social de los alumnos con síndrome de down

-Inclusivas y de grupo

-Rincones, talleres y ambientes

-Material manipulativo, fichas y/o cuadernos adaptados a su capacidad, juegos

Participación oral en la medida de lo posible.

Todos tienen responsabilidades y funciones.

Compañeros/as de equipo que puedan guiarle/apoyarle en determinados momentos.

Todos nos respetamos y participamos.

Importa los avances de cada uno/a, no nos comparamos.

-Una metodología activa y que implicara a todo el alumno, así el grupo estaría más cohesionado y el alumno con síndrome de Dawn no se sentiría aislado o desplazado

-DUA, aprendizaje cooperativo, docencia compartida.

-Modelado, economía de fichas

-Metodologías activas como el trabajo cooperativo y el refuerzo positivo. También es muy importante tener apoyos visuales

-Actividades multinivel

-Trabajo por proyectos

-DUA, multinivel, aprendizaje cooperativo, grupos interactivos

-Metodologías DUA, aprendizaje significativo adaptado a las necesidades del alumno

-Asignación de tareas, trabajo cooperativo y enseñanza multinivel.

-Los pequeños grupo de trabajo y recursos visuales.

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglés (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Aprendizaje Basado en Proyectos,
Aprendizaje Basado en Juego, Gamificación
Educativa y Diseño Universal para el
Aprendizaje (lo que serie mi perfil docente, o
al menos eso intento)

-Educación y gestión emocional. Estrategias
cooperativas y actuaciones de éxito como
grupos interactivos

-Dinámicas

-Actividades en pequeño grupo donde los
compañeros tutorizsrian alternativamente al
alumno

-Metodologías emergentes.

-Depende de las necesidades del alumno igual
que con cualquier otro alumno/a

-La asertividad, metodologias activas,
rincones

-Constructivismo

-Los grupos de trabajo, técnicas de cohesión
de grupo y ejercicios multinivel.

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglès (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Trabajos en grupo, actividades emocionales,
empatía e integración.

-Tendría que documentarme y formarme más.

-La cooperación

-Tutoría entre iguales, aprendizaje
cooperativo y DUA.

-Pictogramas, auto instrucciones, dua.

-Dependería de la materia, con las
matemáticas, por ejemplo, se podrían hacer
juegos para que todos los alumnos consigan
aprender la materia del mismo modo.

-Aquellas dirigidas hacia el autocuidado y
gestión de emociones. Utilizando
herramientas que impliquen a toda la
comunidad educativa, sin excluir por
supuesto a las familias, dado que es el
primer agente que interviene en dicho proceso

-Ecléctica

-Actividades desarrollo emocional y
cooperativo

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglés (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-Cohesión de grupo, vivencias compartidas, reflexiones sobre los conflictos o sucesos del día a día, conocimiento profundo del grupo por parte del tutor, contacto estrecho con las familias

-El trabajo cooperativo siempre y grupos interactivos

-Metodologías activas, mapas mentales, rutinas de pensamiento, aprendizaje cooperativo...

-Trabajar la diversidad, la ayuda, la cooperación, alumno tutor...

-Educación entre iguales, musicoterapia, coordinación docente (PT, educadores y tutores).

-El trabajo cooperativo sería una de ellas, donde cada alumno aporta sus aptitudes y se apoya en sus compañeros para el desarrollo de otras

-Dua, multinivel, udis...

-No lo sé. Debería formarme.

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglés (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-En EF tratarlo como a uno más como al alumnado. Hacer ver que tiene capacidades diferentes pero no es diferente. Aprovechar los recursos y adaptar los contenidos a sus capacidades.

-Técnicas de aprendizaje cooperativo y el profesorado especializado

-Depende de la actividad.

-Las mismas que con el resto de la clase prestar siempre atención a las necesidades de cada uno y reflexionar sobre ellas cuando es necesario en el grupo clase

-Adaptaciones curriculares basadas en el juego y en la experimentación sensorial.

-Respetando ritmos de aprendizaje, trabajando con ciertas rutinas, promoviendo la autonomía, ofrecer apoyo cuando lo necesiten, promoviendo la socialización y el trabajo de las emociones en el aula...

-No sé.

-Diversidad de actividades manipulativas con muchas imágenes

**Variable Independent 1: Tutors/es i
especialistes en Música, Educació Física,
Religió i Anglés (Grup 1).**

**Variable independent 2: Especialistes en
PT i AL (Grup 2).**

-El aprendizaje cooperativo y todo aquello que promueve la colaboración, el respeto y la aceptación de los demás.

-Las mismas.

-Adaptación de los objetivos a su nivel e inclusión en el grupo

-Empatía

-Aprendizaje cooperativo , tutoría entre iguales

-Adaptaciones en los contenidos

-Adaptación de actividades a los diferentes niveles, alumno-tutor...

-Cooperativo

-Trabajo Cooperativo, inteligencias múltiples, Pelo, Apoyo AL, desarrollo emocional y en valores, sociogramas...
