



Anàlisi de l'atenció a la diversitat en un ensenyament d'FP no presencial

Cognoms: **de Sardi i Garasa**

Nom: **Xevi**

Titulació: **Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria
i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes**

Especialitat: FP, famílies industrials

Director: **Enric Mayol i Sarroca**

Data de lectura: 15 de juny del 2021

Resum

El propòsit d'aquest estudi és analitzar i avaluar com atén a la diversitat un centre públic d'ensenyament de formació professional a distància, essencialment, per persones adultes. Segons la LEC i el Decret 150/2017, que estableixen el sistema inclusiu com a pilar de l'educació a Catalunya, aquesta qüestió no hauria d'estar en dubte, però basant-nos en la nostra experiència docent en un centre d'aquesta tipologia, es creu necessari contrastar-ho. Per tant, mitjançant enquestes realitzades a l'alumnat, al professorat de les aules virtuals i als tutors, descriurem la diversitat present en el campus, les percepcions dels professors i dels tutors sobre els seus alumnes, les metodologies per detectar i abatre les barreres a l'aprenentatge i a la participació, les relacions que s'estableixen entre els tres actors, la complexitat que atorga l'ensenyament a distància, la massificació de les aules, i tot per arribar a concloure si el centre és veritablement inclusiu o, d'altra banda, si el model educatiu que té establert provoca l'exclusió de l'alumnat i, per tant, el fracàs escolar.

Resumen

El propósito de este estudio es analizar y evaluar como atiende a la diversidad un centro público de enseñanza de formación profesional a distancia, esencialmente, para personas adultas. Según la LEC y el Decreto 150/2017, que establecen el sistema inclusivo como pilar de la educación en Cataluña, esta cuestión no debería ponerse en duda, pero basándonos en nuestra experiencia docente en un centro de esta tipología, se cree necesario contrastarlo. Para ello, mediante encuestas realizadas al alumnado, al profesorado de las aulas virtuales y de los tutores, describiremos la diversidad presente en el campus, las percepciones de los profesores y los tutores sobre sus alumnos, las metodologías para detectar y derrumbar las barreras a l'aprendizaje y a la participación, las relaciones que se establecen entre los tres actores, la complejidad que otorga la enseñanza a distancia, la masificación de las aulas, y todo para concluir si el centro es verdaderamente inclusivo o, por otro lado, si el modelo educativo que tiene establecido provoca la exclusión del alumnado y, por consiguiente, el fracaso escolar.

Abstract

The main purpose of this study is to analyse and evaluate how an online public school of vocational education and training, basically, for adult people, attends to diversity. According to the LEC and the Decree 150/2017, which establish the inclusive system as an education pillar in Catalonia, this issue shouldn't be questioned. But based on our teacher experience, in a school with the same typology, we believe it has to be verified. So, conducting inquiries into students, into online classroom's teachers and into counsellors, we will describe the campus diversity, teachers, and counsellors perceptions about their students, relations established among them, methodologies used to detect and demolish barriers to learning and participation, the online studies complexity, over-crowded classrooms, all these in order to decide if the centre is truly inclusive or, furthermore, if its educational model causes exclusion and, therefore, school failure.

Índex	pàg.
1.Introducció	6
2.Objectius	7
3.Marc teòric	8
3.1.Atenció a la diversitat	8
3.2.El model inclusiu	9
3.3.La diversitat i la inclusió en ensenyaments postobligatoris en persones adultes	10
3.4.La invisibilitat en l'ensenyament no presencial	12
4.Context de l'estudi	14
5.Metodologia	15
5.1.Disseny dels qüestionaris	15
5.2.Disseny de la mostra	16
5.3.Fitxes tècniques de les enquestes	16
6.Resultats i anàlisis	18
6.1.Objectiu 1	18
6.1.1.Síntesi	22
6.2.Objectiu 2	22
6.2.1.Síntesi	27
6.3.Objectiu 3	28
6.3.1.Síntesi	31
6.4.Objectiu 4	31
6.4.1.Síntesi	34
6.5.Objectiu 5	34
6.5.1.Síntesi	36
6.6.Objectiu 6	36
6.6.1.Síntesi	39
7.Conclusions	40
8.Referències	43
9.Referències legislatives i normatives	44

Índex de taules	pàg.
Taula.1 - Quadre de les mesures i suports per a l'atenció educativa universals	11
Taula.2 - Fitxa tècnica de l'enquesta a l'alumnat	16
Taula.3 - Fitxa tècnica de l'enquesta al professorat	17
Taula.4 - Fitxa tècnica de l'enquesta als tutors	17
Taula.5 - Distribució de les franges d'edats en els cicles formatius	18
Taula.6 - Distribució dels alumnes per sexe en els cicles formatius	19
Taula.7 - Com vares accedir al cicle formatiu de grau superior?	19
Taula.8 - Quina és la teva situació laboral?	19
Taula.9 - Quina és la teva situació personal?	20
Taula.10 - Quin grau de coneixença tens del concepte atenció a la diversitat?	20
Taula.11 - Quin grau de coneixença tens del concepte sistema inclusiu?	20
Taula.12 - Quin grau de coneixença tens del concepte mesures i suports educatius?	21
Taula.13 - Quin grau de coneixença tens del concepte barreres a l'aprenentatge?	21
Taula.14 - De les següents barreres a l'aprenentatge, n'hi ha alguna, o més d'una, que t'afecti i en quin grau?	21
Taula.15 - Relació de ràtio de l'aula i nombre d'aules que atén un professor	23
Taula.16 - Relació de ràtio de l'aula i nombre d'aules que atén un tutor	23
Taula.17 - Què entens per atendre la diversitat en el marc d'un sistema inclusiu?	23
Taula.18 - Com identifiqueu, en la vostra aula, els alumnes amb barreres per a l'aprenentatge i com de sovint?	24
Taula.19 - Adreçada als professors, de les següents barreres a l'aprenentatge, indica'ns amb quina assiduïtat les trobes a l'aula?	25
Taula.20 - Adreçada als tutor, de les següents barreres a l'aprenentatge, indica'ns amb quina assiduïtat les trobes a l'aula?	26
Taula.21 - Dins el context d'un institut a distància i d'estudis dirigits, bàsicament, a població adulta, consideres la competència i la bretxa digital en l'alumnat com barreres a l'aprenentatge molt estesa i un motiu habitual d'exclusió i fracàs?	27
Taula.22 - Dins el context d'un institut a distància i d'estudis dirigits, bàsicament, a població adulta, consideres la conciliació laboral i familiar com una barrera a l'aprenentatge que s'ha de tenir en compte?	27

	pàg.
Taula.23 - Professors i tutors que sí que coneixen els documents “Procediments de detecció NEE” i “Procediments d’actuació davant de NEE” de l’institut i la CAD, la Comissió per l’Atenció a la Diversitat, i qui la compon	28
Taula.24 - Adreçada als professors, de les següents barreres a l’aprenentatge, indica'ns amb quina assiduitat les trobes a l'aula?	29
Taula.25 - Adreçada als tutors, de les següents barreres a l’aprenentatge, indica'ns amb quina assiduitat les trobes a l'aula?	30
Taula.26 - Adreçada als professors d’ADM, de les següents barreres a l’aprenentatge, indica'ns amb quina assiduitat les trobes a l'aula?	32
Taula.27 - Adreçada als professors d’INFO, de les següents barreres a l’aprenentatge, indica'ns amb quina assiduitat les trobes a l'aula?	32
Taula.28 - Adreçada als professors de SCC, de les següents barreres a l’aprenentatge, indica'ns amb quina assiduitat les trobes a l'aula?	32
Taula 29 - En l’àmbit de centre, creus que l’aplicació de mesures d’atenció a la diversitat i per una educació inclusiva és sistèmica?	33
Taula.30 - Qualifica els recursos, les eines o les accions que tot seguit plantegem, segons el seu grau d'aplicació	33
Taula.31 - Quina relació tens amb la persona encarregada de la tutoria o el professorat dels teus alumnes?	34
Taula.32 - Hi ha establertes reunions de coordinació entre els tutors i els professors d'aula per compartir i prendre decisions que afavoreixin la millora dels aprenentatges dels alumnes?	34
Taula.33 - En poques paraules, creus convenient fer algun canvi en l'Acció Tutorial del centre per fer-la més inclusiva?	35
Taula.34 - En poques paraules, creus convenient fer algun canvi en la tasca docent per fer-la més inclusiva?	35
Taula.35 - Durant el desenvolupament de la teva tasca com a docent/tutor, en algun moment tens la sensació que el sistema no arriba a tothom?	36
Taula.36 - Creus que si l'institut, a voltes, no atén degudament la diversitat i exclou a estudiants portant-los al fracàs, és per culpa de falta de recursos humans i econòmics?	36
Taula.37 - Penses que cal tenir en compte alguna altra mena de mesura i suport?	37
Taula.38 - Com valores els següents aspectes de l'Acció Tutorial?	38
Taula.39 - Indica quin grau de confiança tens amb...	38
Taula.40 - Quins canvis proposaries en l'Acció Tutorial perquè fos més efectiva?	38

1.Introducció

L'heterogeneïtat de l'alumnat és una font de riquesa en l'àmbit educatiu, però també és un focus de complexitat. En un institut públic a distància de formació professional per adults, aquesta diversitat s'evidencia en un ampli ventall de variables, pel que fa a l'edat de l'alumnat, a la seva situació laboral, a la seva situació personal, a la disponibilitat de temps, al nivell acadèmic inicial, a les necessitats especials, etc., i l'atenció a aquesta diversitat ha de ser una de les baules més importants del sistema per assegurar que ningú en queda exclòs.

En el transcurs del segle XX, la voluntat de la pedagogia més progressista va ser defensar l'atenció a la diversitat entesa com el respecte a la singularitat individual en el procés d'aprenentatge i aquesta determinació va encetar un debat transversal i expansiu en el món educatiu respecte, entre altres, a la igualtat d'oportunitats de les persones, la uniformització de la societat o la universalitat del dret a l'educació (Gimeno, 2000).

D'ençà que, a la dècada dels vuitanta, el moviment *The Regular Education Initiative* (Will, 1986) va promoure l'escolarització dels alumnes amb discapacitats dins el règim general, als Estats Units d'Amèrica, la inclusió ha estat la forma cap on els diferents models educatius han tendit per atendre aquesta diversitat, més enllà de l'assimilacionisme o l'integracionisme (Sales, 2016).

Amb tot, la no presencialitat en un ensenyament a distància afegeix complexitat al tractament correcte d'aquesta variabilitat. Per un costat, la relació virtual que s'estableix entre l'alumnat i el docent requereix un esforç extraordinari, per ambdues parts, a fi que aquesta sigui reeixida i no esdevingui un simple intercanvi de lliuraments i qualificacions. Per altra banda, les metodologies emprades en aquest tipus d'ensenyament sovint comporten una uniformització de l'estudiantat, en part, a causa de la desconeixença mútua i, per altra, la massificació de les aules virtuals.

Des que exercim la tasca docent en un centre d'aquesta tipologia, la incertesa respecte a la inclusivitat del model emprat i l'elevada taxa d'abandonament, o dit d'una altra manera, de fracàs escolar, ens porta a preguntar-nos si aquest model és realment inclusiu, si l'atenció a la diversitat és, veritablement, un dels pilars del sistema, tal com dicta el Decret de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu (Decret 150/2017) de la Generalitat de Catalunya.

És més, també qüestionem si la forma d'atendre a la diversitat ha de ser la mateixa per un grup-classe de quart d'ESO que per un grup-classe d'un grau superior a distància d'adults; o si el fet de voler ser inclusius i eliminar les barreres a l'aprenentatge i la participació ens ha de fer observar altres realitats i situacions personals, tan determinats com el fet de patir un trastorn de salut o provenir d'un entorn desfavorit. En definitiva, ens qüestionem si els estudiants adults, en un ensenyament a distància de formació professional, són atesos amb equitat dins un sistema inclusiu o, d'altra banda, si són un col·lectiu que queden al marge de la llei d'educació i dels decrets a favor de la inclusió, contradient la legislació.

Per provar de trobar respostes, es realitzaran un seguit de qüestionaris a l'alumnat, al professorat d'aula i als tutors d'un institut públic a distància, amb una oferta d'estudis postobligatoris, entre ells formació professional, dirigits a persones adultes. També donaran suport a l'anàlisi la nostra experiència com a docent en aquest centre, així com les converses que s'han mantingut amb la direcció acadèmica, l'orientadora i la coordinadora de tutoria d'FP de l'institut.

2.Objectius

Com ja s'ha esmentat, la finalitat d'aquest estudi és posar de manifest quin coneixement i quina atenció es fa de la diversitat en un centre d'ensenyament de formació professional públic, no presencial, essencialment, per adults.

Per a tal fi, donada la complexitat de la matèria a estudi (Morin, 1997), es focalitzarà l'interès tant en la percepció que tenen els docents i els tutors, pel que fa a l'atenció que fan de la diversitat en les seves aules virtuals, com a la percepció que en té l'alumnat que la rep.

Aquests són els objectius que provarà d'assolir aquesta recerca:

- Objectiu 1: Identificar les singularitats de l'alumnat tenint en compte les seves característiques socioeconòmiques i personals i quines creuen, des del seu punt de vista, que són potencials causes d'exclusió.
- Objectiu 2: Avaluar la percepció que tenen tant el tutor com el professor docent sobre la diversitat en les aules virtuals i com identifiquen possibles barreres a l'aprenentatge.
- Objectiu 3: Registrar les diferents metodologies que utilitzen tant el docent com el tutor per atendre la diversitat i promoure la inclusió.
- Objectiu 4: Analitzar si aquestes pràctiques estan prou esteses i si són fructíferes, així com quines eines o suports tenen en l'àmbit de centre.
- Objectiu 5: Establir quina coordinació hi ha entre els tutors i els professors docents en l'aula virtual.
- Objectiu 6: Conèixer l'opinió de l'alumnat en referència a l'atenció a la seva singularitat que rep per part del centre i quines són les accions que creuen que serien necessàries per complir-la.

Val a dir que els objectius difereixen dels plantejats en un inici. En realitat, no difereixen, sinó que volen profunditzar en l'anàlisi ampliant la perspectiva amb altres punts de vista que, en el transcurs del desenvolupament del treball, s'ha cregut que eren rellevants, com l'opinió dels tutors.

3. Marc teòric

3.1. Atenció a la diversitat

La Llei d'Educació del Parlament de Catalunya (LEC) estableix en el seu preàmbul:

La Llei pretén que la pràctica educativa respongui millor a la diversitat dels alumnes catalans, de manera que la institució escolar de Catalunya pugui adoptar en tot moment mesures concretes per a satisfer les situacions que presenta una societat complexa i canviant com la del segle XXI. (LEC - Llei 12/2009, 2009, p.24)

D'altra banda, també dictamina, en el seu article número dos, sobre els principis rectors del sistema educatiu i, en el seu punt 1.f, que la inclusió escolar és un dels principis generals que la regeixen.

Malgrat això, no és fins vuit anys més tard que s'aprova el Decret de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu (Decret 150/2017) articulant i desplegant el què es recollia en la LEC i d'altres lleis posteriors com la Llei 14/2010, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, o la Llei 13/2014, d'accessibilitat.

Si ens guiem pel Decret 150/2017, s'entén com atenció a la diversitat el conjunt de mesures i suports destinats a tots els alumnes amb la finalitat d'afavorir el seu desenvolupament personal i social, perquè avancin en l'assoliment de les competències educatives i la transició a la vida adulta.

Tot i que la norma té com a subjectes a tota la població en edat escolar no universitària, en general, es tendeix a focalitzar aquesta atenció als estudiants de l'etapa obligatòria i amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), figura que engloba, oficialment, determinats perfils d'alumnes amb necessitats provocades per circumstàncies de diversa índole:

- a) A causa d'una discapacitat física, intel·lectual o sensorial, trastorn de l'espectre autista o mentals, trastorn greu de conducta i malalties degeneratives greus i minoritàries.
- b) Els alumnes d'origen estranger, a causa de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i de l'escolaritat prèvia deficitària.
- c) A causa de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides.
- d) A causa de trastorns d'aprenentatge o de comunicació que afecten l'adquisició i l'ús funcional del llenguatge.
- e) A causa de les seves altes capacitats derivades de la superdotació intel·lectual, els talents simples i complexos i la precocitat.
- f) A causa del risc d'abandonament escolar prematur.

Al llarg dels anys, s'han anat superant diferents debats. L'existència de la diversitat ja no es discuteix; si la diversitat enriqueix o empobreix el sistema educatiu quasi tampoc; la clau de volta és com s'atén a aquesta diversitat.

De fet, Booth i Ainscow (2002/2006), creadors de l'índex per a la inclusió, recalquen que centrar l'atenció a la diversitat en els alumnes amb NESE estigmatitza i pot produir l'efecte contrari. Ells advoquen per parlar de les barreres a l'aprenentatge i a la participació en lloc de necessitats especials i recorden que no només l'alumnat amb NESE es troba amb aquests impediments.

En l'any 1983, a l'Estat Espanyol, es crea un recurs específic per a l'atenció als estudiants amb dificultats en l'aprenentatge, el programa d'educació compensatòria (PEC) (Reial Decret 1174/1983). Aquest estava destinat a corregir les desigualtats socials i pujar els índexs de justícia social, sobretot en col·lectius desfavorits socio-econòmicament o migrants estrangers (Llevot, 2005).

Tot i el seu permanent estat d'elaboració, el PEC va aconseguir donar resposta a necessitats d'escolarització a col·lectius en situació d'emergència social. Tanmateix, el pas dels anys i l'augment de l'arribada de migrants estrangers a Catalunya, van evidenciar les limitacions del PEC i l'imperatiu de reorientar-lo cap a una més alta professionalització (Bonal, X. i Pagès, M., 2018).

En aquest context, es va aprovar un nou decret per reestructurar el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Decret 282/2004) i es va presentar el nou Pla per la Llengua i la Cohesió social (Pla LIC). En el nou pla, es concebien les compensacions de les desigualtats educatives de l'alumnat més desfavorit des d'un prisma diferent, on l'eix vertebrador era la llengua catalana, la qual era l'eina amb la qual es volia garantir la inclusió escolar i la cohesió social (Llevot, 2005). Prioritzava la igualtat d'oportunitats més que la compensació dels dèficits. Val a dir que en el 2003 la població escolar d'origen estranger a Catalunya ja va arribar a cotes d'un 7,6%.

L'aplicació de les mesures del Pla LIC serien el marc de referència fins a l'entrada en vigor de la LEC, el 2009, i el desplegament dels diferents decrets que d'ella es van desprendre. La nova regulació donava prioritat als aspectes organitzatius i pedagògics de les escoles, més que a establir una nova política per afavorir l'equitat. D'aquí la importància del Decret d'autonomia dels centres educatius (Decret 102/2010) i del Decret de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent (Decret 155/2010). Amb tot, els entesos determinen que la LEC va ser una oportunitat perduda pel que fa al desplegament de mesures a favor de l'equilibri social i dels més desfavorits. A més, se li ha de sumar que el seu desplegament va coincidir, en el temps, amb la crisi econòmica que va assolir el país, retallant els pressupostos d'educació i repercutint, amb força, en diversos àmbits relacionats amb l'equitat educativa (Bonal, X. i Pagès, M., 2018).

En definitiva, les polítiques educatives han anat evolucionant, des de la reinstauració de la democràcia fins al dia d'avui, amb la LEC en vigor, en una direcció clara, la inclusió.

3.2. El sistema inclusiu

En la Declaració d'Incheon, sorgida del Fòrum Mundial sobre l'Educació el 2015, es va establir que el primer objectiu era aconseguir una educació de qualitat, inclusiva i equitativa:

La inclusió i l'equitat en l'educació i a través d'ella són la pedra angular d'una agenda de l'educació transformadora, i per tant ens comprometem a fer front a totes les formes d'exclusió i marginació, les disparitats i les desigualtats en l'accés, la participació i els resultats d'aprenentatge. (UNESCO, 2015, p.6)

Per Pere Pujolàs i José R. Lago, citats en el plec d'orientacions per a docents *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu* (Departament d'Educació, 2015), la inclusió, l'escola inclusiva, assumeix que no hi ha diferents categories d'alumnes, tots són alumnes, naturalment, amb les seves diferències. Perquè qualsevol persona és particular, no n'hi ha dues d'iguals, i reconeixent aquesta diferència, aquesta diversitat, acceptant que cada una té unes necessitats i

unes característiques singulars, que han de ser ateses de manera singular, s'evita l'exclusió i el fracàs escolar.

Tenint clara la definició i l'abast d'un sistema inclusiu, queda palès el paper que hi juga el sistema i l'escola. Amb la legislació i decrets actuals, els centres disposen d'autonomia per la gestió dels seus recursos humans, d'aquesta manera poden destinar-los a les necessitats derivades de la seva activitat i segons els seus projectes educatius. Les mesures que aquests prenguin per dur a terme les accions educatives donades les seves particularitats i necessitats, definiran els suports, tant de recursos personals, materials o tecnològics, que brindin als seus alumnes.

Nogensmenys, la formació del professorat, per tal de donar una resposta eficient a les necessitats individuals de l'alumnat, ha de ser un dels pals de paller d'aquest sistema inclusiu. Sens dubte, l'assoliment de competències en aquest sentit i procurar-los les eines adequades tant per fer un diagnòstic com per desenvolupar les estratègies apropiades són la clau de l'èxit i depèn, sobre manera, de la direcció del centre, ja que una bona formació del seu cos docent enriqueix i enforteix el projecte educatiu del centre.

3.3. La diversitat i la inclusió en ensenyaments postobligatoris en persones adultes

Com s'ha vist fins ara, l'atenció a la diversitat i l'escola inclusiva són principis rectors del sistema educatiu. En les etapes d'ensenyament obligatori, és a dir, fins a la finalització de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), la diversitat a les aules es fa evident, en part, a causa d'aquesta obligatorietat que provoca la trobada en un mateix espai de molts contextos personals diferents, multiplicant-ne la complexitat. Així doncs, és lògic que s'inverteixin recursos, estudis i estratègies per acomplir amb la fita d'una escolarització per tothom.

En el Decret 150/2017, s'enumeren les mesures i els suports per a l'atenció educativa. Aquestes accions, organitzades i recollides en el Projecte Educatiu del Centre (PEC) i en les Normes d'Organització i Funcionament del Centre (NOFC), van destinades a facilitar l'accés a l'aprenentatge i inclouen recursos personals, metodològics i materials, amb diferents graus d'aplicació: universals (vegeu la taula.1), addicionals i intensius. És a dir, les mesures i els suports universals estan adreçades a tothom, les addicionals són accions puntuals que se sumen a les universals i les intensives van dirigides als alumnes amb necessitats educatives especials.

En canvi, quan analitzem els ensenyaments postobligatoris, com la formació professional, se sobreentén que aquesta complexitat disminueix. És fàcil inferir que l'exclusió inicial d'un gran nombre d'alumnes en aquestes etapes educatives (sense entrar a valorar-ne el motiu) provoca una major uniformització de l'alumnat, sempre tenint en compte la singularitat de cadascun d'ells. Ras i curt, en general, aquells que no volen, no poden o creuen que no tenen aptituds per estudiar ja han abandonat i no accedeixen a estudis postobligatoris (Aranda et al., 2015). Per tant, aquella complexitat que atorgava l'obligatorietat d'assistir a classe s'esvaeix.

Taula.1 - Quadre de les mesures i suports per a l'atenció educativa universals				
Què són?	A qui s'adrecen?	Qui les apliquen?	Quines són?	On es concreten?
<p>Accions i pràctiques, de caràcter educatiu, preventiu i proactiu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permeten flexibilitzar el context d'aprenentatge. • Proporcionen estratègies per minimitzar les barreres d'accés. • Garanteixen l'aprenentatge significatiu. • Garanteixen la convivència, el benestar i el compromís de tota la comunitat educativa. 	A tots l'alumnat.	Tots els professionals del centre coordinats per l'equip directiu, amb la implicació de tota la comunitat educativa.	<p>Les actuacions que permeten al centre crear contextos educatius inclusius:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalització dels aprenentatges. • Organització flexible del centre. • Avaluació formativa i formadora. • Processos d'acció tutorial i orientació. • Altres actuacions contribueixen a l'escolarització i l'educació dels alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> • PEC • NOFC

Per aquest motiu, és fàcilment deduïble que els suports a l'atenció de la diversitat i a l'escola inclusiva també pateixin un esvaïment, sobretot pel que fa a la seva qualitat com a principi rector, on l'exigibilitat passa de ser prioritària a ser opcional. A més, es constata que com més ens allunyem de la franja d'edat considerada escolar, dels 0 als 20 anys segons l'Institut d'Estadística de Catalunya, més laxa es torna la inclusivitat i l'atenció a la diversitat.

Paradoxalment, vivim en una societat que demana una adaptació constant de les persones a la realitat que els envolta, en permanent canvi i evolució (Bauman, 2000) que, tot i no obligar-los, exerceix pressió als individus per mantenir una formació constant al llarg de la vida. És més, com diu Elfert (2019), la utopia de la UNESCO per una formació permanent centrada en la idea de la igualació i democratització de les oportunitats, amb una perspectiva humanista, ha estat substituïda per propostes centrades en el mercat i l'economia, com a formació de capital humà i recolzades per altres actors com el Banc Mundial o l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE).

Així doncs, cal insistir que, tot i la idea establerta que la diversitat més complexa rau en l'etapa d'educació obligatòria, s'ha de considerar que l'etapa de formació postobligatòria, com és el cas de la formació professional en adults, tant pel fet que acull una diversitat molt ampla de franges d'edat, una diversitat molt ampla d'interessos, d'objectius, de nivells educatius, de nivells socioeconòmics i culturals, és també d'alta complexitat i necessita els recursos i els suports per dur a terme un ensenyament inclusiu de qualitat, per tal d'evitar el fracàs i l'abandonament.

Nogensmenys, en l'article 9 del Decret 150/2017, sobre les mesures i suports addicionals, en el punt 3.b, en referència a com es determinen, diu:

En els ensenyaments postobligatoris i en les escoles d'adults, per a tots aquells alumnes que ho necessitin i, especialment, com a continuïtat al pla de suport individualitzat (PI) que consti en l'expedient de l'alumne, o en cas que l'alumne tingui un certificat de discapacitat i ho requereixi. (DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, 2017, p.7)

A més, en l'article 22, del mateix decret, sobre l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu als ensenyaments d'adults, en el punt 3, diu:

El centre de formació d'adults ha d'assignar un tutor a l'alumne, i l'equip directiu ha de confeccionar l'itinerari formatiu personalitzat per a cada alumne, incorporant-hi, si escau, un PI, que pot comprendre la temporització dels ensenyaments i l'adaptació significativa de materials i d'activitats d'aprenentatge, com també les estratègies didàctiques i metodològiques i, quan sigui necessari, l'adequació dels processos d'avaluació. (DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, 2017, p.14)

3.4. La invisibilitat en l'ensenyament no presencial

Afegint un nivell més de dissemblança, trobem els estudis no presencials. En el darrer any, l'ensenyament a distància ha atret molta més atenció que no pas ho havia fet mai abans. Malgrat això, encara hi ha molt poca literatura pel que fa a aquest tipus d'estudis a Catalunya, menys i tot, en relació amb el tractament que en fa de la diversitat.

Sintetitzant el que ja s'ha exposat, les lleis, els diversos decrets i els diferents estudis estan pensats, bàsicament, per a l'ensenyament tradicional o presencial. En un principi, la regulació de l'ensenyament a distància estava inclòs dins la LEC/2009, per tant assumia els principis rectoris sobre el tractament a la diversitat i la inclusió. En el seu article cinquanta-cinc, la llei d'educació estableix que la Generalitat ha d'oferir estudis no presencials, en pro de la universalitat de l'educació. En el mateix sentit, en la disposició addicional vint-i-vuitena, requereix la creació d'un centre singular per aquests usos, el qual és el centre subjecte del nostre treball, però no és fins al 2020 quan s'aprova el decret que el crea i el regula (Decret 57/2020) després de catorze anys de funcionament.

Tanmateix, en aquest decret, no s'especifica cap metodologia ni cap model propi, per tant, s'assumeix el que hi ha en vigor en el règim general. Així doncs, en relació amb l'atenció a la diversitat i l'escola inclusiva i les mesures i suports per a l'atenció educativa no hi ha cap modificació respecte al que exposa l'article set del Decret 150/2017. A més, s'ha de destacar que el mateix decret de creació, si més no oficialment, d'aquest centre públic ad hoc per a la impartició específica dels ensenyaments postobligatoris no universitaris en persones adultes de forma no presencial reconeix, en el seu preàmbul, la seva complexitat:

(...) és un centre de formació de persones adultes i és específic en el context dels centres que conformen el Servei d'Educació de Catalunya, dins del qual té una especial significació, atès que és el centre per mitjà del qual es vehicula específicament l'oferta educativa del Departament d'Educació en la modalitat no presencial, de manera que el seu àmbit territorial no s'insereix en un entorn geogràfic, demogràfic, socioeconòmic i sociocultural concret dins del territori. Això implica que és un centre complex que imparteix una gran diversitat d'ensenyaments i que ha d'atendre un alumnat de procedència, d'edat i de situacions personals diverses, amb objectius, motivacions i necessitats diferents. (Decret 57/2020, de 19 de maig, de l'Institut Obert de Catalunya, 2020, p.2)

Al llarg de la història, l'existència de l'ensenyament no presencial ha permès l'aprenentatge a moltes persones que per raons diverses no es podien desplaçar a un centre educatiu. En les últimes dècades, aquest tipus d'ensenyament ha crescut de manera exponencial amb l'aparició

de les noves tecnologies (Cordie i Lin, 2018) i ja no és només no presencial o a distància, sinó que ara és en línia, l'*e-learning*.

És evident que la possibilitat d'estudiar a distància asincrònicament permet accedir als estudis a un ventall de la ciutadania que d'altra manera li seria impossible, sobretot aquella població adulta que treballa i no disposa de temps per assistir presencialment a un centre, però també a població de zones rurals o persones amb problemes de mobilitat (Ros, 2001).

A més, pedagògicament, aquest tipus d'estudis tenen certs aspectes que el fan molt atractiu com són el foment de l'autonomia en el procés de formació, l'aprenentatge de la cerca crítica d'informació o l'alfabetització digital (Guitert i Pérez-Mateo, 2011).

Tot i això, un dels trets característics de l'ensenyament a distància, que sembla que podria ser contrari a un sistema inclusiu, és la manca de relació interpersonal entre l'alumnat i el professorat (Watts, 2016), la desconexió mútua. Com diu Pennac (citada per Gratacós i Ugidos, 2011), una mirada, un gest o una paraula precisa poden fer que un alumne generalment exclòs de les relacions que s'estableixen dins l'aula per qüestió de la seva diferència se senti més integrat al grup. A més, en l'ensenyament a distància, poden aparèixer d'altres punts febles com entorns freds i distants a causa de la virtualitat o l'aïllament i la solitud per la falta de contacte amb altres companys o professors.

Per bé que hi ha moltes eines per no caure en aquestes generalitzacions, no obstant això, l'heterogeneïtat dels perfils dels estudiants i l'alta ràtio d'alumnes per aula d'aquest tipus d'estudi (segons l'Ordre ENS/196/2012 per la qual s'organitzen els ensenyaments de formació professional inicial en la modalitat d'educació no presencial en centres privats, no pot superar els noranta alumnes per professor), pot desembocar en una uniformització de l'atenció en detriment d'una atenció personalitzada. Aquest fet, que en una aula no s'apreciï o no es distingeixi la diversitat d'identitats, pot fer aflorar en l'alumne un sentiment d'invisibilitat (Hendrix, Jackson i Warren, 2003), que sumat a la frustració que pot causar el fet d'haver d'enfrontar-se tot sol al mateix aprenentatge, requerint un grau alt d'autodisciplina, porta, inexorablement, a un major índex d'abandonament.

Amb tot, pren tot el sentit que la tutorització i l'orientació d'aquests estudiants de formació professional, adults i a distància, com en els estudis presencials, sigui un dels puntals en aquests tipus d'ensenyaments. Convé ressaltar que si bé la figura del tutor està generalment estesa, moltes vegades adquireix un rol burocràtic en relació amb tràmits administratius o d'intermediari entre l'estudiant i el professor docent, més quan aquest últim, per qüestions de volum, no es pot fer càrrec d'atendre totes les dimensions del primer (Sarramona, 1991). Així doncs, es pot crear la contradicció que aquell qui té la coneixença del fet diferencial d'un alumne no sigui aquell que hi té un tracte assidu, per tant, aquell qui l'ha de tenir en compte a l'hora d'emprar suports i eines adequades per la seva inclusió, o bé que, en cas que la tutoria no sigui una eina sistèmica del centre, la coordinació entre les dues figures, tutor i professor, no sigui ubèrrima.

Com bé expliquen Goold, Craig i Coldwell (2007) en el seu estudi *Accommodating culture and cultural diversity in online teaching*, com més gran és la diversitat de l'alumnat en les aules, la comunicació i la col·laboració deixa de ser directe i senzilla, per tant, citant Jones (2005), diuen que és necessari entendre com afecta el coneixement de la diversitat de l'aula, per part dels docents, però també la seva formació i la seva filosofia pedagògica, en l'aprenentatge i l'èxit acadèmic dels estudiants.

4. Context de l'estudi

Pel que fa a aquest estudi, la recerca tindrà lloc en un centre d'ensenyament a distància el qual depèn orgànicament de la direcció General de Centres Públics del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Aquest és l'únic centre públic del país amb estudis de formació professional no presencials.

L'institut en qüestió va comptar, el primer semestre del curs 2020/21, amb un total de 21.246 alumnes, sumant tots els seus ensenyaments (Graduat d'Educació Secundària, Batxillerat, Formació Professional i Escola Oficial d'Idiomes). Circumscribint-nos en l'FP, 9.674 entre alumnes de graus mitjans i superiors.

L'oferta en cicles formatius és molt àmplia, hi estan presents les famílies professionals d'administració i gestió, agrària, comerç i màrqueting, electricitat i electrònica, imatge i so, informàtica i comunicacions, instal·lació i manteniment, sanitat i serveis socioculturals i a la comunitat.

En conseqüència, la variabilitat en el perfil de l'alumnat també és molt àmplia. Pel que fa al gènere, el nombre de dones és un 60% superior al dels homes. Aquest és el còmput global amb dades del primer semestre del curs 2020/21, però si s'entra a analitzar en detall cada estudi, es poden observar discrepàncies com que, en el CFGS d'Administració i Finances, 7 de cada 10 alumnes són dones, en canvi, en el CFGS d'Administració de Sistemes Informàtics, 9,75 de cada 10 alumnes són homes.

Pel que fa a les edats dels alumnes, a partir dels divuit anys, la franja amb més pes és la que va dels trenta als trenta-nou anys. Tot i això, també podem observar que els estudiants de Batxillerat o els que preparen les Proves d'Accés als Cicles Formatius (PACF) ocupen una franja d'edat molt més jove, de divuit a vint-i-quatre anys. Cal tenir en compte que els alumnes d'entre setze i disset anys poden matricular-se a l'institut si compleixen algun d'aquests requisits: no tenir cap centre d'ensenyament presencial prop de la seva residència o viure a l'estranger; tenir alguna discapacitat; pertànyer a col·lectius especials com músics o esportistes; assolir la majoria d'edat durant el període lectiu; o d'altres circumstàncies que ha de valorar la direcció. Pels menors de setze anys, ha d'haver-hi una autorització del Departament d'Educació.

Per un altre costat trobem el cos docent. A l'institut hi ha dues tipologies de professorat, professors coordinadors (en endavant, professors) i professors col·laboradors (en endavant, col·laboradors). El nombre total de professors d'FP, en el curs 2020/21, és de 72 (d'un total de 130) i al voltant d'uns 350 col·laboradors (d'un total de 491).

L'organigrama estableix que els professors depenen del seu departament i dels professors, com a coordinadors de mòduls que són, en depenen els seus col·laboradors, que són els que porten la docència de les aules i tenen contacte directe amb els alumnes. Un altre fet diferencial és que els primers són aquells que tenen com a destinació o nomenament l'institut i, en canvi, el perfil del col·laborador és un docent amb destinació o nomenament en un altre centre que, com especialista, s'encarrega de fer la docència en una aula virtual. Val a dir que molts professors també fan docència en aules del seu departament, no només coordinen.

A més, aquests mateixos, tant els professors com els col·laboradors, són els encarregats, si així se'ls encarrega, de portar a terme l'acció tutorial. En aquestes funcions, no depenen del seu cap de departament, sinó de la Coordinadora de tutoria. És més, segons el document marc de

Normes d'Organització i Funcionament del Centre (NOFC), tot el professorat del centre pot exercir les funcions pròpies de la tutoria.

En xifres, les ràtios de les aules d'FP de l'institut es mouen entre dos barems, les aules tipus de 35 alumnes i les de 70. Generalment, quan la ràtio d'una aula sobrepassa els 90 participants es desdobra. Pel que fa a les aules de tutoria també hi ha dos barems, les aules dels coordinadors de tutoria d'un cicle que són de 35 estudiants i les dels tutors d'aula que, de mitjana, en tenen 250, tot i que hi ha casos que arriben a superar els 300 alumnes.

Pel que fa a l'atenció a la diversitat i al model inclusiu, el centre compte amb la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD), l'espai pedagògic de trobada entre els diferents representants del centre per ajustar i concretar l'aprenentatge de l'alumne a les seves necessitats, formada per la direcció de tots els estudis i l'orientadora de l'institut. Aquesta última figura té la funció de promoure, planificar, coordinar i dinamitzar les tasques d'acompanyament, seguiment i avaluació dels alumnes de tot l'institut, dels 21.000 alumnes.

Tornant als documents marc del centre, en el PEC i les NOFC, on han de quedar recollides les mesures i suports per a l'atenció educativa, les universals, les addicionals i les intenses, sorprèn que no se n'hi fa cap referència. L'única menció que es fa sobre la inclusió i la diversitat és quan es reafirmen les prioritats del sistema educatiu general fixades pel Departament d'Educació i quan s'enumeren els principis pedagògics i metodològics del centre:

L'atenció personalitzada: L'institut entén l'educació com un procés integral, no exclusivament instructiu, que es desenvolupa tenint en compte la diversitat de capacitats, d'interessos i de ritmes d'aprenentatges de cada alumne/a. Per aquesta raó es proporciona atenció i orientació personal, acadèmica i professional a tot l'alumnat. (Projecte Educatiu de Centre, 2017, p.7)

5. Metodologia

5.1. Disseny dels qüestionaris

Per dur a terme l'estudi, es va utilitzar una estratègia d'investigació quantitativa mitjançant enquestes. D'acord amb García Ferrando:

Una enquesta és una investigació feta sobre una mostra de subjectes representativa d'un col·lectiu més ampli, que es porta a terme en el context de la vida quotidiana, utilitzant procediments estandarditzats d'interrogació, amb la finalitat d'obtenir mesuraments quantitatius d'una gran varietat de característiques objectives i subjectives de la població. (García Ferrando, 1993)

Es van confeccionar tres qüestionaris diferents, semiestructurats, amb preguntes principalment tancades, però també amb algunes preguntes mixtes i obertes. Les enquestes es van administrar de manera electrònica. Els motius per triar aquest tipus de formulari va ser la facilitat de fer-lo arribar a un nombre més elevat de persones, geogràficament disperses, pràcticament sense cost econòmic i, a més, ens permeten comparar amb facilitat els resultats i fer una posterior anàlisi estadística.

Abans de redactar els qüestionaris, es va fer un procés de recerca i de revisió de literatura a fi de poder definir els objectius i formular amb cura tant les preguntes com les respostes amb la

intenció d'obtenir la màxima informació de qualitat (Meneses i Rodríguez-Gómez, 2011). Es poden trobar els qüestionaris en el document anomenat Annex-1 adjunt a aquest treball.

5.2. Disseny de la mostra

En relació amb la població de la recerca, es van diferenciar tres branques. Per un costat, l'alumnat adult de formació professional d'un institut públic a distància; per un altre costat, el professorat d'aula de formació professional del mateix institut; i per últim, els tutors dels alumnes de formació professional.

Pel que fa a la població *Alumnat*, es va fer un mostreig no probabilístic, incidental i determinat pels alumnes matriculats en tres cicles formatius de grau superior: el CFGS d'Educació Infantil; el CFGS d'Animacions 3D, Jocs i Entorns interactius; i el CFGS de Desenvolupament d'Aplicacions Multiplataforma. El criteri que es va establir per a la seva elecció va ser subjectiu, en primer lloc, pel volum d'alumnes d'aquests cicles i la diferent tipologia de l'alumnat, a priori, i, en segon lloc, per facilitar després la mesura i l'anàlisi. Es van fer arribar els qüestionaris mitjançant les aules virtuals de tutoria.

En relació amb la població *Professorat* i la *Tutors*, es van enviar les enquestes a tota la població a través dels taulers de coordinació de col·laboradors de formació professional i de coordinació de tutoria i, també, al fòrum de professors de formació professional, dins el campus virtual.

5.3. Fitxes tècniques de les enquestes

Taula.2 - Fitxa tècnica de l'enquesta a l'alumnat	
Població	Alumnat del CFGS d'Animació 3D, jocs i entorns interactius, del CFGS d'Educació Infantil i CFGS de Desenvolupament d'Aplicacions Multimèdia
Tipus de mostreig	No probabilístic. Incidental
Disseny mostral	Monoetàpic
Mida de la mostra programada	1688 qüestionaris (174 + 942 + 572, nombre de persones en cada CFGS).
Mida de la mostra realitzada	186 qüestionaris
Variància poblacional	50%
Marge d'error	7
Nivell de confiança	95%
Tipus de qüestionari	Administració electrònica
Data de realització	del 15 al 26 d'abril del 2021

Taula.3 - Fitxa tècnica de l'enquesta al professorat	
Població	Professorat d'aula de tots els cicles formatius del centre
Tipus de mostreig	Exhaustiu
Disseny mostral	Monoetàpic
Mida de la mostra programada	299 qüestionaris (248 col·laboradors + 51 professors, en funcions de professorat d'aula)
Mida de la mostra realitzada	101 qüestionaris
Variància poblacional	50%
Marge d'error	8
Nivell de confiança	95%
Tipus de qüestionari	Administració electrònica
Data de realització	del 15 al 26 d'abril del 2021

Taula.4 - Fitxa tècnica de l'enquesta als tutors	
Població	Professorat en funcions de tutor de tots els cicles formatius del centre
Tipus de mostreig	Exhaustiu
Disseny mostral	Monoetàpic
Mida de la mostra programada	58 qüestionaris (40 col·laboradors + 18 professors, en funcions de tutor)
Mida de la mostra realitzada	23 qüestionaris
Variància poblacional	50%
Marge d'error	16
Nivell de confiança	95%
Tipus de qüestionari	Administració electrònica
Data de realització	del 15 al 26 d'abril del 2021

6. Resultats i anàlisi

Un cop s'han analitzat els resultats i la mostra realitzada, el nombre total de qüestionaris respostos, s'ha d'asseverar que el raonament que es desprèn de l'estudi no serà representatiu, perquè el marge d'error obtingut és molt elevat a causa de la baixa participació. Tot i això, pot indicar una tendència molt vàlida i oferir nous camins per a futures recerques.

A continuació, es mostren els resultats dels qüestionaris distribuïts en relació amb l'objectiu amb el qual estan relacionats, a més a se'n fa un anàlisi i es reflexiona sobre allò que mostren. Si es volen llegir tots els resultats, es poden trobar en l'Annex2 d'aquest treball.

En endavant, ens referirem al CFGS d'Animació 3D, jocs i entorns interactius com a A3D, al CFGS d'Educació Infantil com a EDI i al CFGS de Desenvolupament d'Aplicacions Multimèdia com a DAM.

6.1. Objectiu 1

Identificar les singularitats de l'alumnat tenint en compte les seves característiques socioeconòmiques i personals i quines creuen, des del seu punt de vista, que són potencials causes d'exclusió.

Amb aquesta primera sèrie de preguntes de l'enquesta a l'alumnat, es pretenia dibuixar el perfil dels estudiants d'aquests cicles formatius per poder valorar-ne l'heterogeneïtat. L'enquesta l'han respost 186 persones, de les 1688 que conformaven la població, un 11%. Dividits en els seus cicles formatius respectius són un 47,3% d'A3D (88), 36% d'EDI (67) i un 16,7% de DAM (31).

Les franges d'edats, en aquests cicles, estan representades, de major a menor, en un 39,2% la franja de 20 a 30 anys, un 36,6% de 30 a 40 anys, un 18,8% de 40 a 50 anys, un 3,8% els de més de 50 anys i en un 1,6% els menors de 20 anys. Observant la distribució en cada cicle, es veu que hi ha variabilitat depenent de l'estudi, a EDI l'alumnat tendeix a ser més gran, la franja de 30 a 50 és el 67,2%, en canvi a A3D i a DAM té més presència la franja dels 20 als 40, 82,9% i 77,4%, respectivament. Podem veure aquesta relació en la taula.5.

Taula.5 - Distribució de les franges d'edats en els cicles formatius					
	menys de 20	de 20 a 30	de 30 a 40	de 40 a 50	més de 50
Total	1,6%	39,2%	36,6%	18,8%	3,8%
A3D	2,3%	44,3%	38,6%	11,4%	3,4%
EDI	1,5%	26,9%	38,8%	28,4%	4,5%
DAM	0%	51,6%	25,8%	19,4%	3,2%

* es destaquen en taronja els percentatges més elevats i representatius

Pel que fa al sexe de l'alumnat, encara és més destacable aquesta variabilitat entre cicles. Com s'observa en la taula.6, la mitjana queda esbiaixada pel 97% de dones del cicle d'EDI.

Amb relació a l'origen de l'alumnat, el 86,6% és nascut a Catalunya, un 9,1% dins l'Estat Espanyol i un 4,3% fora de l'Estat Espanyol. Aquests valors eren interessants contrastar-los amb el grau de domini de la llengua catalana. En aquesta pregunta, els enquestats havien d'indicar si llegien el català, si el parlaven, si l'escrivien i si l'entenien, podent seleccionar

més d'una opció. Un 86% dels enquestats diu que llegeix, parla, escriu i entén la llengua, gairebé és totalment coincident amb l'alumnat nascut a Catalunya. A més, un 3,2% diu que la llegeix, la parla i l'escriu, un 2,7% la parla, un 2,2 la llegeix i un 2,2 la llegeix i l'entén. Tanmateix, respectant totes les respostes, hi ha combinacions poc versemblants, com que s'escriu, es parli i es llegeixi una llengua, però no s'entengui.

Taula.6 - Distribució dels alumnes per sexe en els cicles formatius			
	Dona	Home	No binari
Total	62,4%	34,9%	2,7%
A3D	42%	53,4%	4,6%
EDI	97%	1,5%	1,5%
DAM	45,2%	54,8%	0%

Per conèixer el nivell acadèmic amb el qual arriba l'alumnat als cicles superiors de l'institut, se'ls pregunta per quina via hi van accedir. Es considera que no té el mateix nivell acadèmic una persona que provingui d'un grau universitari que una persona que hi accedeixi des d'un cicle formatiu de grau mitjà i aquestes diferències es manifesten en una aula. Tal com mostra la taula.7, no hi ha massa diferències entre cicles, a EDI hi ha un tant per cent més elevat d'alumnat que hi accedeix mitjançant la prova d'accés per cicles formatius (PACF).

Taula.7 - Com vares accedir al cicle formatiu de grau superior?								
	Batx	Grau M	Grau S	BUP	COU	Grau	PACF	PAU +25
Total	36,6%	15,6%	14,5%	1,1%	3,2%	9,7%	16,1%	3,2%
A3D	46,6%	15,9%	11,4%	1,1%	3,4%	6,8%	9,1	5,7%
EDI	22,4%	19,4%	19,4%	0%	3%	10,4%	23,9	1,5%
DAM	38,7%	6,5%	12,9%	3,2%	3,2%	16,1%	19,4%	0%

Una altra realitat amb la qual es troba l'ensenyament en adults és la situació laboral i personal de l'alumnat. Aquesta variabilitat té una afectació directa en les hores disponibles per dedicar a l'estudi. Si bé cada alumne ha de ser responsable del nombre de mòduls o unitats formatives a les quals es matricula, segons les seves possibilitats, si no hi ha una bona orientació a l'hora de fer la matrícula, es poden trobar amb un sobrecàrrega de feina difícil de gestionar i frustrant.

Taula.8 - Quina és la teva situació laboral?						
	treball més de 40h	entre 20 i 40h	entre 10 i 20h	menys de 10h	feines esporàdiques	no treballa
Total	22%	45,2%	4,3%	0,5%	8,1%	19,9%
A3D	26,1%	42%	2,4%	0%	12,5%	17%
EDI	13,4%	46,3%	9%	1,5%	3%	26,9%
DAM	29%	51,6%	0%	0%	6,5%	12,9%

Pel que fa a la situació laboral, com es mostra en la taula 8, dues terceres parts de l'alumnat treballa més de vint hores a la setmana i en canvi l'altre tercera part o no treballa o ho fa esporàdicament. Amb relació a la seva situació personal, taula 9, val la pena destacar el fet que en el cicle on el 97% són dones, el tant per cent d'alumnat que té persones a càrrec seu, siguin descendents o ascendents, es duplica en relació amb els altres estudis.

Taula.9 - Quina és la teva situació personal?				
	fills a càrrec	ascendents a càrrec	en parella	sense responsabilitats
Total	35,5%	12,9%	48,9%	30,6%
A3D	21,6%	12,5%	42%	38,6%
EDI	55,3%	18%	52,3%	19,4%
DAM	29,1%	3,2%	61,3%	32,2%

Es pot inferir, amb les poques dades que es tenen, que les alumnes han de suportar molta més càrrega familiar que no pas els alumnes, a més dels estudis i la feina. També, en el cicle d'EDI, és on hi ha més persones desocupades. En canvi, els cicles on la franja d'edat majoritària és la més jove, també són els cicles on hi ha més alumnat sense responsabilitats familiars i que treballen més hores.

En aquest primer objectiu, falta veure quines barreres a l'aprenentatge i a la participació creu l'alumnat que els pot afectar i ser un potencial factor d'exclusió. Abans de res, se'ls ha consultat pel seu grau de coneixença de conceptes com atenció a la diversitat, sistema inclusiu, mesures i suports educatius i barreres a l'aprenentatge. En els resultats totals, observeu la taula.10, taula.11, taula.12 i taula.13, hi torna a aparèixer un biaix molt important per part de l'alumnat del cicle d'EDI, ja que aquests conceptes apareixen en el contingut dels seus estudis i el seu grau de coneixença està molt per sobre de la mitjana.

Taula.10 - Quin grau de coneixença tens del concepte atenció a la diversitat?			
	No n'havia sentit a parlar mai	N'he sentit a parlar	Sí, el conec
Total	17,7%	26,3%	56%
A3D	25%	35,2%	39,8%
EDI	4,5%	7,5%	88,1%
DAM	25,8%	41,9%	32,3%

Taula.11 - Quin grau de coneixença tens del concepte sistema inclusiu?			
	No n'havia sentit a parlar mai	N'he sentit a parlar	Sí, el conec
Total	12,4%	26,9%	55,9%
A3D	17%	31,8%	51,2%
EDI	6%	11,9%	82,1%
DAM	11,4%	51,6%	29%

Taula.12 - Quin grau de coneixença tens del concepte mesures i suports educatius?			
	No n'havia sentit a parlar mai	N'he sentit a parlar	Si, el conec
Total	14,5%	28%	57,5%
A3D	20,5%	33%	46,5%
EDI	1,5%	14,9%	83,6%
DAM	25,8%	41,9%	32,3%

Taula.13 - Quin grau de coneixença tens del concepte barreres a l'aprenentatge?			
	No n'havia sentit a parlar mai	N'he sentit a parlar	Si, el conec
Total	12,9%	26,3%	55,9%
A3D	19,3%	33%	46,6%
EDI	1,5%	19,4%	79,1%
DAM	19,4%	51,6%	29%

Taula.14 - De les següents barreres a l'aprenentatge, n'hi ha alguna, o més d'una, que t'afecti i en quin grau?				
	Gens	Poc	Bastant	Molt
Discapacitat física, intel·lectual o sensorial	94,1%	2,7%	1,6%	1,6%
Trastorn de l'espectre autista o mental	93,5%	4,3%	1,1%	1,1%
Malaltia greu o minoritària	90,8%	7%	1,1%	1,1%
Origen fora de Catalunya amb falta de domini de la llengua	93%	4,8%	0,5%	1,7%
Situació econòmica desfavorida	66,6%	21,5%	6,5%	5,4%
Situació sociocultural desfavorida (per cultura, ètnia o religió)	96,8%	1,6%	0,5%	1,1%
Trastorns de l'aprenentatge	86,6%	8,6%	3,2%	1,6%
Altes capacitats	94%	2,2%	1,6%	2,2%
Conciliació laboral i familiar	33,9%	22%	30,1%	14%
Nivell acadèmic baix	80,6%	17,7%	1,1%	0,5%
Competència digital deficient*	82,8%	13,4%	2,2%	1,6%
Bretxa digital**	90,3%	5,9%	2,2%	1,6%

* ** Es diferencia la competència digital, pel que fa al domini de la tecnologia, de la bretxa digital, pel que fa a l'accés a internet o dispositius.

Si s'entra a veure quines barreres creu l'alumnat que són les que més els afecten, observeu la taula.14, es reflecteix, com és habitual, que la majoria de l'alumnat no troba que tingui cap barrera per l'aprenentatge. En la pregunta del qüestionari, hem acotat les possibles respostes

enumerant les causes considerades, en el Decret 150/2017, com a susceptibles de necessitar mesures i suports addicionals o intensius. Tot i això, s'han afegit d'altres barreres que, dins el marc d'un ensenyament a distància per adults, es creuen rellevants com la conciliació laboral i familiar, el nivell acadèmic inicial o la bretxa i la competència digital.

6.1.1. Síntesi

Així doncs, pel que fa a la diversitat de l'alumnat, respecte a la seva situació personal i laboral, de l'enquesta es desprèn que, en primer lloc, no hi ha un perfil definit de l'estudiant adult de cicles formatius a distància perquè les circumstàncies individuals de cadascun multipliquen aquesta variabilitat. En segon lloc, depenent del cicle, el seu alumnat sí que pot fer tendir la majoria cap a característiques més pròpies, però, en cap cas, suficients per a poder generalitzar i extreure'n un perfil estàndard.

Pel que fa a les barreres a l'aprenentatge, es pot veure com la conciliació laboral i familiar és un dels factors d'exclusió que l'alumnat creu que l'afecta amb més força a l'hora de reeixir en els estudis. També té una incidència més elevada la situació econòmica desafavorida. Amb tot, com s'analitzarà a continuació, no sempre es veu la conciliació laboral com una barrera a l'aprenentatge, la qual cosa mereixeria que s'adoptessin mesures i suports educatius, sinó com una circumstància personal amb la qual l'alumnat ha de batallar pel seu compte.

6.2. Objectiu 2

Avaluar la percepció que tenen tant el tutor com el professor docent sobre la diversitat en les aules virtuals i com identifiquen possibles barreres a l'aprenentatge.

Abans d'analitzar les respostes dels professors d'aula i dels tutors pel que fa a l'atenció a la diversitat, s'exposarà, breument, la realitat volumètrica de les seves aules, perquè la massificació de les aules és un factor a tenir en compte a l'hora de dur a terme qualsevol estratègia dins un model inclusiu.

En relació amb els professors de l'aula, se'ls ha preguntat quina era la ràtio habitual de les seves aules virtuals i a quantes aules atenien. Un 83,2% del professorat només és responsable d'una aula, un 11,9% de dues, un 2% de tres i un 3% de més de tres aules. Les ràtios d'aquestes aules també són variables, un 20,8% tenen entre vuitanta i cent alumnes, un 31,7% en tenen entre seixanta i vuitanta, el 19,8% entre quaranta i seixanta i el 20,8% entre vint i quaranta. Només amb un 4% i un 3% tenen presència les aules amb menys de vint alumnes o amb més de cent alumnes, respectivament.

Si es creuen aquestes dades, com mostra la taula.15, s'observa que aquells professors que tenen més aules són, alhora, aquells que tenen ràtios més baixes.

Pel que fa a la relació entre les ràtios i el nombre d'aules que porten els tutors, l'enquesta ens indica que un 82,6% dels tutors només es fan càrrec d'una aula virtual, un 8,7% de dues, un 4,3% de tres, i un 4,3% de més de tres. Si comprovem les dades de les ràtios d'aquestes aules virtuals, veiem que el 26,1% tenen més de dos-cents cinquanta alumnes, un 17,4% entre dos-cents i dos-cents cinquanta, un 30,4% entre cent cinquanta i dos-cents, un 8,7% entre cent i cent cinquanta, un 8,7% entre cinquanta i cent, un 4,3% entre trenta-cinc i cinquanta i un 4,3% menys de 35. Si es creuen les dades de nou, com mostra la taula.16, no se'n pot extrapolar cap conclusió, a banda que la majoria dels tutors només tenen una aula de la qual són responsables.

Taula.15 - Relació de ràtio de l'aula i nombre d'aules que atén un professor				
	1 aula	2 aules	3 aules	Més de 3 aules
Menys de 20 alumnes	2,4%	9,1%	50%	0%
Entre 20 i 40 alumnes	13,3%	63,6%	50%	66,7%
Entre 40 i 60 alumnes	22,9%	9,1%	0%	33,3%
Entre 60 i 80 alumnes	36,1%	0%	0%	0%
Entre 80 i 100 alumnes	22,9%	9,1%	0%	0%
Més de 100 alumnes	2,4%	9,1%	0%	0%

Taula.16 - Relació de ràtio de l'aula i nombre d'aules que atén un tutor				
	1 aula	2 aules	3 aules	Més de 3 aules
Menys de 35 alumnes	5,6%	0%	0%	0%
Entre 35 i 50 alumnes	0%	50%	0%	0%
Entre 50 i 100 alumnes	11,1%	0%	0%	0%
Entre 100 i 150 alumnes	5,6%%	0%	0%	0%
Entre 150 i 200 alumnes	27,8%	50%	100%	0%
Entre 200 i 250 alumnes	22,2%	0%	0%	0%
Més de 250 alumnes	27,8%	0%	0%	100%

En el qüestionari, es preguntava als professors d'aula i als tutors si creien que en les seves aules hi havia diversitat i si pensaven que aquesta estava ben atesa dins el marc d'un sistema inclusiu. Pel que fa als professors, un 69,3% creien que sí que hi havia diversitat davant un 5,9% que pensaven que no. Un 24,5% diu que no ho sap. Els mateixos professors creuen, en un 40,6%, que la diversitat no està ben atesa, davant un 21,8% que creu que sí. Un 37,6% diu que no ho sap. Les respostes dels tutors a les mateixes preguntes difereixen un pic. Un 87% creu que hi ha diversitat dins les seves aules, davant un 4,3% que diuen que no n'hi ha. Un 8,7% no ho saben. A la pregunta de com s'atén a aquesta diversitat, els tutors pensen, en un 39,1%, que s'atén bé, davant un 34,8% que diu que no. Un 26,1% diu que no ho sap.

Taula.17 - Què entens per atendre la diversitat en el marc d'un sistema inclusiu?		
	Professors d'aula	Tutors
Personalitzar l'aprenentatge de cada alumne perquè pugui desenvolupar al màxim les seves potencialitats, amb equitat i igualtat d'oportunitats amb l'objectiu de rebre una educació integral amb expectatives d'èxit	80,2%	73,9%
Atendre aquells alumnes amb necessitats educatives especials, degudes al decalatge entre les seves capacitats i les exigències del context, que afecten el seu desenvolupament i l'aprenentatge	19,8%	26,1%
No ho sé	0%	0%

També es va voler preguntar sobre què entenen per atenció a la diversitat dins d'un sistema inclusiu. Es va deixar escollir entre dues definicions. En la primera es descrivia l'atenció a la diversitat com un model que abastava a tot l'alumnat. L'altra definició, només focalitzava aquesta atenció a aquell alumnat amb necessitats especials. Els resultats es mostren en la taula.17.

Així doncs, una immensa majoria del professorat, 80,2%, i dels tutors, 73,9%, estan d'acord que l'atenció a la diversitat, dins el marc d'un sistema inclusiu, no se cenyeix només a aquells alumnes amb necessitats educatives especials sinó que engloba a tot l'alumnat.

Però també es vol saber com s'ho fan per detectar i atendre aquestes barreres a l'aprenentatge. Se'ls va preguntar sobre aquesta qüestió plantejant un seguit d'accions, tal com s'assenyala en la taula.18, i amb quina assiduitat les duien a terme. A més, se'ls definia el concepte barreres a l'aprenentatge per no provocar malentesos. La descripció diu que es consideren barreres a l'aprenentatge i a la participació totes aquelles dificultats, en l'entorn d'un alumne, que poden sorgir tant per una situació de discapacitat com, molt més sovint, per les interaccions dels alumnes i els seus contextos, constituint un obstacle en el procés de participació i aprenentatge (Booth i Ainscow, 2002/2006).

Taula.18 - Com identifiqueu, en la vostra aula, els alumnes amb barreres per a l'aprenentatge i com de sovint?								
	Professorat				Tutors			
	Mai	Poc	Força	Molt	Mai	Poc	Força	Molt
M'informen dels alumnes NESE que hi ha a l'aula	29,7%	20,85%	24,8%	24,8%	13%	30,4%	30,4%	26,1%
Entrevistant individualment els alumnes	74,3%	12,9%	8,9%	4%	82,6%	17,4%	0%	0%
Quan un alumne contacte amb mi per missatgeria	-	-	-	-	0%	17,4%	30,4%	52,2%
Detectant possibles dificultats en l'aprenentatge durant l'avaluació/qualificacions	13,9%	27,7%	45,5%	12,9%	39,1%	39,1%	17,4%	4,3%
Compartint informació amb altres professors/tutors	52,5%	22,8%	16,8%	7,9%	30,4%	43,5%	13%	13%
De cap manera	51,5%	16,8%	20,8%	10,09%	47,8%	17,4%	30,4%	4,3%

De l'anterior taula, val la pena destacar els percentatges d'accions com *Entrevistant individualment els alumnes* o *Compartint informació amb altres professors/tutors*. En el primer cas, un 74,3% dels professors i un 82,6% dels tutors diuen que mai han parlat cara a cara amb els seus alumnes. També, un 52,5% dels professors i un 43,5% dels tutors diuen que mai o poques vegades, respectivament, han compartit informació dels seus alumnes amb altres companys. Tanmateix, els professors, en un 45,5%, diuen que força vegades detecten alguna barrera en l'aprenentatge en el procés d'avaluació dels exercicis dels alumnes, en canvi, els tutors indiquen que moltes vegades, un 52,2%, detecten aquests impediments a través de correus enviats per l'alumnat.

És interessant saber com els professors d'aula i els tutors fan per detectar aquestes potencials barreres. També se'ls ha preguntat si consideren que la no presencialitat afegeix dificultat en aquest procés d'identificar les possibles causes d'exclusió perquè la distància amplifica la desconexió mútua. Un 31,7% del professorat diu que molt i un 53,5% que força. Pel que fa als tutors, un 8,7% creu que la no presencialitat afavoreix molt aquest desconexió i un 60,09% que força. Destaca el 26,1% dels tutors que consideren que aquesta realitat afecta poc a l'hora d'identificar possibles causes d'exclusió. En particular, als tutors, se'ls qüestiona en relació amb la possible inadverteïda de dificultats en l'aprenentatge pel simple fet que l'alumnat pot ser que sigui resilient i no es queixi. Un 34,8% creuen que passa molt sovint i un 56,5% diu que força sovint.

També es va preguntar als professors i als tutors amb quina assiduitat es trobaven un seguit de barreres a l'aprenentatge, les mateixes utilitzades en els qüestionaris dels alumnes. En la taula.19 i la taula.20 es poden observar les respostes a aquesta pregunta. Si es comparen, les dels uns i les dels altres, no hi ha massa diferència. Hi ha alguns percentatges que varien entre el poc o gens i ens fa la impressió que també pot ser degut a la naturalesa de les relacions dels diferents grups. Per un costat, els alumnes amb el tutors, solen tenir una relació fora de l'aula acadèmica, és a dir, els temes que tracten són sobre la matrícula i problemes d'índole més personal que traslladen al seu nexa amb l'institut, pot ser per aquest motiu que apareguin uns valors més alts en barreres com malalties o trastorns en l'aprenentatge, ja que les consultes de com abordar aquests obstacles d'índole més personal arriben, normalment, primer al tutor. En canvi, en barreres com la competència o la bretxa digital, dificultats més tangibles a l'hora de resoldre activitats i exercicis els quals passen per les mans del docent, tenen valors més elevats en les respostes dels professors d'aula.

Taula.19 - Adreçada als professors, de les següents barreres a l'aprenentatge, indica'ns amb quin assiduitat les trobes a l'aula?				
	Gens	Poc	Bastant	Molt
Discapacitat física, intel·lectual o sensorial	36,6%	54,5%	8,9%	0%
Trastorn de l'espectre autista o mental	66,3%	25,7%	7,9%	0%
Malaltia greu o minoritària	64,4%	30,7%	5%	0%
Origen fora de Catalunya/domini de la llengua	12,9%	47,5%	29,7%	9,9%
Situació econòmica desfavorida	44,6%	31,7%	18,8%	5%
Situació sociocultural desfavorida	45,5%	31,7%	17,8%	5%
Trastorns de l'aprenentatge	43,6%	38,6%	16,8%	1%
Altes capacitats	77,2%	17,8%	4%	0%
Conciliació laboral i familiar	8,9%	15,8%	47,5%	27,7%
Nivell acadèmic baix	12,9%	39,6%	37,6%	9,9%
Competència digital deficient	17,8%	50,5%	25,7%	5,9%
Bretxa digital	35,6%	49,5%	12,9%	2%

Taula.20 - Adreçada als tutor, de les següents barreres a l'aprenentatge, indica'ns amb quin assiduitat les trobes a l'aula?				
	Gens	Poc	Bastant	Molt
Discapacitat física, intel·lectual o sensorial	17,4%	60,9%	17,4	4,3%
Trastorn de l'espectre autista o mental	56,5%	26,1%	13%	4,3%
Malaltia greu o minoritària	34,8%	65,2%	0%	0%
Origen fora de Catalunya/domini de la llengua	17,4%	56,5%	21,7%	4,3%
Situació econòmica desafavorida	56,5%	30,4%	8,7%	4,3%
Situació sociocultural desafavorida	56,5%	34,8%	8,7%	0%
Trastorns de l'aprenentatge	30,4%	47,8%	17,4%	4,3%
Altes capacitats	87%	13%	0%	0%
Conciliació laboral i familiar	13%	17,4%	34,8%	34,8%
Nivell acadèmic baix	34,8%	39,1%	17,4%	8,7%
Competència digital deficient	47,8%	30,4%	21,7%	0%
Bretxa digital	60,9%	30,4%	8,7%	0%

Malgrat tot, la barrera que segueix tenint una presència més constant és la conciliació laboral i familiar, en tots tres grups d'enquestats. Tot i això, hi ha una diferència substancial entre la percepció dels alumnes sobre quines són les barreres a l'aprenentatge que més els afecten i la dels professors o tutors, els quals veuen, en general, una major freqüència d'aquests obstacles.

Convé ressaltar que en la pregunta oberta on es permetia afegir altres tipus de barreres a l'aprenentatge que no havien estat contemplades en l'anterior pregunta, tant professors com tutors, han recordat a la població reclosa. La circumstància d'aquests alumnes MPL, amb mesures privatives de llibertat, comporta temps reduïts de connexió i d'accés al maquinari, així com possibles inconvenients que afectin directament al seu rendiment fora del seu control, fins i tot, es pot presentar el cas, que una excarceració pot provocar l'abandonament dels estudis per manca d'accés a un equip informàtic.

Amb tot, davant la pregunta formulada als professors i tutors, respecte si consideren que la bretxa o la competència digital, així com la conciliació laboral i familiar, són barreres que cal tenir en compte dins el marc d'uns estudis a distància dirigits a població adulta, perquè estan molt esteses i promouen el fracàs i l'exclusió, les respostes no han estat del tot concloents.

Pel que fa als professors, com mostra la taula.21, un 58,4% pensen que la competència digital és un obstacle poc habitual, davant el 36,6% que consideren que sí que ho és. Un 5% responen que no ho saben; un 52,5% consideren que la bretxa digital és poc habitual, davant un 34,7% que consideren que sí que ho és. Un 12,9% responen que no ho saben.

Per un altre costat, els tutors pensen que la competència digital és un obstacle poc habitual en un 78,3%, davant un 17,4% que consideren que sí que ho és. Un 4,3% no ho saben; i també, un 78,3% consideren que la bretxa digital no és un obstacle habitual, davant el 8,7% que sí que ho pensen. Un 13% responen que no ho saben.

Taula.21 - Dins el context d'un institut a distància i d'estudis dirigits, bàsicament, a població adulta, consideres la competència i la bretxa digital en l'alumnat com barreres a l'aprenentatge molt estesa i un motiu habitual d'exclusió i fracàs?

	Professors			Tutors		
	Sí, és molt habitual	No, és poc habitual	No ho sé	Sí, és molt habitual	No, és poc habitual	No ho sé
Competència digital deficient	36,6%	58,4%	5%	78,3%	17,4%	4,3%
Bretxa digital	34,7%	52,5%	12,9%	78,3%	8,7%	13%

En relació amb la conciliació laboral i familiar, un 71,3% dels professors responen que és una barrera a l'aprenentatge i la participació molt habitual, davant el 17,8% que no ho consideren. Un 10,9% diuen que no ho saben; de la mateixa manera, un 69,6% dels tutors diuen que és un obstacle molt estès i un motiu habitual de fracàs i exclusió, davant el 17,4% que no ho consideren. Un 13% diuen que no ho saben.

El que és més significatiu és la valoració que en fan a posteriori, observeu la taula.22, quan se'ls pregunta si pensen que aquest impediment s'ha de tenir en compte, de tal manera que es faci una programació més flexible per tal d'acomodar totes les casuístiques. Un 64,4% dels professors creuen que sí enfront del 26,7% que consideren que l'alumnat ha de ser conscient, en el moment de la matrícula, de la càrrega de feina que li suposarà. Un 8,9% respon que no ho sap. En canvi, els tutors creuen, un 52,2% que no s'ha de tenir en compte, davant el 47,8% que sí que creu que cal flexibilitzar per evitar el fracàs.

Taula.22 - Dins el context d'un institut a distància i d'estudis dirigits, bàsicament, a població adulta, consideres la conciliació laboral i familiar com una barrera a l'aprenentatge que s'ha de tenir en compte?

	Professors d'aula	Tutors
Sí, la casuística dels alumnes és tan diversa i variable que s'ha de poder ser flexible per evitar-ne l'exclusió i el fracàs escolar	64,4%	47,8%
No, les persones, quan es matriculen, s'han de responsabilitzar dels mòduls als quals s'inscriuen i la càrrega de feina que comporten	26,7%	52,2%
No ho sé	8,9%	0%

6.2.1. Síntesi

En resum, tant el professorat com els responsables de tutoria afirmen que en les seves aules hi ha diversitat i contempen la inclusió com a marc educatiu per a tots els alumnes. No hi ha tanta coincidència en la percepció de si aquesta està ben atesa o no dins el marc d'un sistema inclusiu. Es pot comprovar com els professors d'aula consideren que no està ben atesa i assenyalen la freqüència de diverses barreres a l'aprenentatge i a la participació que tenen més incidència en l'activitat rutinària de l'aula, com poden ser la competència o la bretxa digital, enfront aquelles que destaquen els tutors, més lligades a un vessant més personal de l'alumnat com podrien ser possibles trastorns de salut o dificultats en l'aprenentatge.

Nogensmenys, per sobre de tots els obstacles que descriuen els professionals destaca la conciliació laboral i familiar amb els estudis. Sense dubte, en cicles formatius dirigits a adults, aquesta variable és molt vinculant. La necessitat d'estudiar a distància, per un adult, sol ser una resposta a la impossibilitat d'assistir presencialment a un centre, més que per raons geogràfiques, per motius d'avenença amb les seves càrregues diàries, siguin domèstiques o professionals.

Convé ressaltar, però, la divergència d'opinions en el fet de si aquesta barrera per a l'aprenentatge i la participació, la qual tots els actors, professorat, tutors i alumnat, insisteixen a assenyalar com el factor més habitual d'exclusió i fracàs, és meritòria de ser tractada com a tal.

6.3. Objectiu 3

Registrar les diferents metodologies que utilitzen tant el docent com el tutor per atendre la diversitat i promoure la inclusió.

En l'objectiu anterior, s'ha analitzat com es detectaven possibles barreres a l'aprenentatge i a la participació per part del professorat i els tutors. En aquest, s'aborden quines metodologies i instruments utilitzen per superar-les.

Abans de veure quines mesures i suports educatius tenen més presència en les aules virtuals, es vol saber quin grau de coneixement tenen, tant uns com els altres, sobre els protocols i els procediments en cas de trobar-se una persona amb aquestes dificultats.

A l'institut a distància, subjecte del nostre estudi, hi ha dos documents relacionats amb la detecció i l'actuació davant la sospita o la certitud de la presència d'un alumne amb necessitats especials (en aquests documents encara s'utilitza aquesta denominació i no la de barreres a l'aprenentatge i la participació). Aquests protocols es denominen *Procediment de detecció NEE* i *Procediment d'actuació davant de NEE*. Un 35,6% dels professors i un 34,8% dels tutors coneixen el contingut d'aquests documents. A més a més, s'ha preguntat als tutors si coneixien el *Pla d'Acció Tutorial de Formació Professional* i un 44,4% han respost que sí. Observeu els resultats a la taula.23.

Per acabar de saber quina coneixença es tenia respecte a l'atenció a la diversitat que es fa en l'àmbit de centre, s'ha preguntat si coneixien la Comissió per a l'Atenció a la Diversitat (CAD) i qui la compon. Només un 28,7% del professorat respon afirmativament, així com un 21,7% dels tutors.

Taula.23 - Professors i tutors que sí que coneixen els documents "Procediments de detecció NEE" i "Procediments d'actuació davant de NEE" de l'institut i la CAD, la Comissió per l'Atenció a la Diversitat, i qui la compon.

	Professors d'aula	Tutors
Procediments de detecció NEE i Procediments d'actuació davant NEE	35,6%	34,8%
Pla d'Acció Tutorial d'FP	-	44,4%
Comissió per l'Atenció a la Diversitat	28,7%	21,7%

En el procés de registrar les diferents metodologies que empren tant els tutors com el professorat per atendre aquesta diversitat, s'han enumerat un seguit de mesures i suports educatius, tant universals com addicionals, per veure amb quina habitualitat les utilitzaven i en quins tipus de barreres. Aquestes són les mesures i suports acompanyades de l'abreviatura que s'utilitza en la taula.24 i la taula.25 per identificar-les: Pla individualitzat (PI); Itinerari Educatiu Personalitzat (IEP); adaptació curricular i d'objectius (Adpt); flexibilització dels terminis de lliurament (Flex); ampliar temps i dies de les proves finals (PAF); avaluació i seguiment intensiu de tutoria i de l'orientadora educativa (Tuto); no es pren cap mesura (Cap); no ho saps o no t'hi has trobat mai (Ns).

Taula.24 - Adreçada als professors, de les següents barreres a l'aprenentatge, indica'ns amb quina assiduitat les trobes a l'aula?

	PI	IEP	Adpt	Flex	PAF	Tuto	Cap	Ns
Discapacitat física, intel·lectual o sensorial	16,83%	4,95%	12,87%	17,82%	25,74%	16,83%	13,86%	30,09%
Trastorn de l'espectre autista o mental	17,82%	6,93%	9,90%	10,89%	16,83%	13,86%	13,86%	45,54%
Malaltia greu o minoritària	5,94%	3,96%	5,94%	28,71%	11,88%	8,91%	10,89%	41,58%
Origen fora de Catalunya/domini de la llengua	7,92%	3,96%	7,92%	13,86%	5,94%	12,87%	30,69%	31,68%
Situació econòmica desafavorida	2,97%	1,98%	7,92%	13,86%	1,98%	5,94%	30,69%	43,56%
Situació sociocultural desafavorida	3,96%	1,98%	8,91%	16,83%	2,97%	5,94%	29,7%	39,6%
Trastorns de l'aprenentatge	13,86%	4,95%	9,90%	17,82%	17,82%	10,89%	14,85%	39,6%
Altes capacitats	8,91%	3,96%	7,92%	8,91%	0,99%	6,93%	23,76%	50,50%
Conciliació laboral i familiar	1,98%	2,97%	6,93%	30,69%	5,94%	6,93%	26,73%	25,74%
Nivell acadèmic baix	6,93%	3,95%	11,88%	17,82%	3,96%	7,92%	35,64%	27,72%
Competència digital deficient	0,99%	1,98%	5,94%	17,82%	6,93%	11,88%	33,66%	32,67%
Bretxa digital	0,99%	0,99%	5,94%	18,81%	5,94%	6,93%	28,71%	41,58%

Deixant de banda les respostes *Ns*, no ho saps o no t'hi has trobat mai, àmpliament majoritàries, també destaca la resposta *Cap*, com a mesura i suport educatiu. Tot i això, tant un grup com en l'altre, segueixen mantenint, com en la resposta sobre la detecció de barreres a l'aprenentatge, dos vessants diferenciats pel que fa a la presa d'accions enfront dels impediments de l'alumnat.

Amb tot, queda palès que les mesures més personalitzades com els PI o els IEP no tenen massa profusió. Un dels motius que s'esgrimeixen en l'enquesta és que aquest tipus d'adaptacions poden ser determinants, més tard, a l'hora de concedir la titulació, per això, i pel fet que només hi ha una orientadora per a tots els alumnes, que és qui hauria de dur a terme aquests plans individualitzats, s'evita efectuar-los.

Taula.25 - Adreçada als tutors, de les següents barreres a l'aprenentatge, indica'ns amb quina assiduitat les trobes a l'aula?								
	PI	IEP	Adpt	Flex	PAF	Tuto	Cap	Ns
Discapacitat física, intel·lectual o sensorial	13,04%	13,04%	30,43%	34,78%	47,83%	39,13%	0%	26,09%
Trastorn de l'espectre autista o mental	13,04%	13,04%	8,70%	21,74%	39,13%	26,09%	8,70%	39,13%
Malaltia greu o minoritària	4,35%	4,35%	4,35%	30,43%	26,09%	21,74%	8,7%	39,13%
Origen fora de Catalunya/domini de la llengua	0%	8,70%	13,04%	17,39%	13,04%	17,39%	26,09%	43,48%
Situació econòmica desafavorida	0%	4,35%	4,35%	13,04%	8,70%	17,39%	17,39%	60,87%
Situació sociocultural desafavorida	0%	4,35%	4,35%	8,70%	8,70%	13,04%	26,09%	56,52%
Trastorns de l'aprenentatge	4,35%	8,70%	13,04%	21,74%	34,78%	26,09%	13,04%	34,78%
Altes capacitats	0%	4,35%	8,70%	4,35%	4,35%	8,70%	17,39%	65,22%
Conciliació laboral i familiar	0%	4,35%	4,35%	17,39%	13,04%	21,74%	26,09%	39,13%
Nivell acadèmic baix	0%	4,35%	8,70%	8,70%	8,70%	13,04%	30,43%	47,83%
Competència digital deficient	0%	4,35%	8,70%	8,70%	8,70%	13,04%	30,43%	52,17%
Bretxa digital	0%	4,35%	4,35%	13,04%	13,04%	17,39%	8,70%	65,22%

A continuació, en una pregunta de resposta oberta, s'ha consultat tant a professors com a tutors, si volien destacar alguna mesura o suport educatiu que s'havia contemplat en la pregunta anterior. Per part dels tutors, la resposta més generalitzada és que el seu rol es limita a l'acompanyament en els tràmits i a la comprensió de les instruccions que dona l'institut. Si cal, es fa un seguiment personalitzat, però això es tradueix en una dedicació en temps que sobrepassa en demesia l'estipulat per contracte, per tant, no és una acció que es pugui fer amb abundor.

Pel que fa als professors, moltes de les respostes apunten a l'elaboració de material formatiu ad hoc així com la utilització de videoconferències per poder tractar amb aquell alumnat que necessita una atenció més personalitzada i un acompanyament perseverant. Amb tot, arriben al mateix judici que els seus companys de tutoria, la falta de temps per poder arribar a tothom.

En relació amb l'elaboració d'activitats d'ensenyament i aprenentatge inclusives, s'ha preguntat als professors si coneixien el Disseny Universal per l'Aprenentatge (DUA), atès que és una de les eines més potents a l'hora d'elaborar activitats flexibles i personalitzades per atendre la diversitat. La resposta dels professors ha estat que el 60,4% desconeixen que és el DUA i el 28,7% el coneixen, però no l'utilitzen. Per tant, només un 10,9% del professorat utilitza el model DUA com a referència en la creació de les seves activitats d'ensenyament i aprenentatge, un model que situa la persona en el centre de l'aprenentatge adaptant de forma global l'aprenentatge a la diversitat de l'aula (Morodo, 2017).

6.3.1. Síntesi

És destacable i crida l'atenció el poc coneixement que es té dels diversos procediments en l'àmbit de centre per part tant dels professors com dels tutors. Com bé ens explicava l'orientadora del centre, al marge de la impossibilitat de fer la seva feina per manca de recursos humans, l'ascendència de la CAD en els estudis de formació professional és anecdòtica.

Com és obvi, en les respostes dels tutors, adquireix més pes l'acció tutorial davant altres mesures i suports educatius. Cal destacar que, segons els procediments descrits per l'institut en referència a l'actuació amb l'alumnat amb NESE, el tutor hi té poc a decidir i l'únic paper autònom que té és el d'acompanyament, ja que qualsevol mesura i suport, universal o addicional, l'ha de prendre el coordinador.

En aquest sentit, també s'observa que l'actuació dels professors d'aula, pel que fa al tipus de mesures i suports aplicats, és més dispersa i, com ja s'ha dit, són de caràcter més intervencionista pel que fa a la flexibilització, a l'adaptació o a donar més temps a l'hora de fer les proves.

6.4. Objectiu 4

Analitzar si aquestes pràctiques estan prou esteses i si són fructíferes, així com quines eines o suports tenen en l'àmbit de centre.

Amb la finalitat de saber si aquestes metodologies són transversals a tot el centre o només se circumscriuen en el departament corresponent, s'analitzen, una altra vegada, els resultats a la pregunta de quines mesures s'utilitzen davant una barrera en concret, però reduïrem aquests obstacles i aquests suports als més habituals, i se separaran els resultats per famílies professionals. S'han escollit les tres famílies de les quals, el seu professorat, ha tingut una participació en l'enquesta més elevada: Administració i gestió (en endavant, ADM), Informàtica i comunicacions (en endavant, INFO) i Serveis socioculturals i a la comunitat (en endavant, SSC).

En la taula.26, taula.27 i taula.28, es poden observar les diverses mesures i la seva freqüència. Tot i que en les tres famílies es veu com s'apliquen mesures i suports a les diferents barreres per l'aprenentatge i la participació, també és cert que no hi ha un patró semblant entre elles. És a dir, no totes les famílies apliquen les mateixes mesures a una mateixa barrera. Per exemple, es pot observar com en la família d'ADM, davant una obstacle com pot ser una discapacitat intel·lectual, un trastorn d'espectre autista (TEA) o un trastorn de dèficit d'atenció (TDA), més d'un 25% dels professors enquestats diuen haver aplicat un PI. En canvi, en els cicles de la família d'INFO, se'ls ha aplicat un augment del temps en la realització de les proves, i en els cicles de la família de SCC, depèn la necessitat s'ha ampliat els temps de la PAF, s'ha realitzat un PI o s'ha flexibilitzat els lliuraments dels treballs.

Un altre exemple el trobem en la barrera provocada per la difícil conciliació laboral i familiar amb els estudis, en les famílies d'ADM i INFO, més d'un 30% del professorat diu que ha flexibilitzat els lliuraments, mentre que a SCC més d'un 35% diu que no ha aplicat cap mesura.

Taula.26 - Adreçada als professors d'ADM, de les següents barreres a l'aprenentatge, indica'ns amb quina assiduitat les trobes a l'aula?							
	PI	Adpt	Flex	PAF	Tuto	Cap	NS
Discapacitat física, intel·lectual o sensorial	25,4%	5,3%	10,5%	15,9%	21,2%	15,8%	31,6%
Trastorn de l'espectre autista o mental	31,4%	5,3%	10,6%	5,3%	15,9%	15,8%	47,4%
Trastorns de l'aprenentatge	26,4%	5,3%	15,8%	10,6%	10,6%	15,8%	36,8%
Conciliació laboral i familiar	5,3%	10,6%	31,7%	10,5%	5,3%	26,3%	21,1%
Nivell acadèmic baix	10,5%	10,6%	15,8%	5,3%	10,6%	42,1%	26,3%
Bretxa digital	0%	15,9%	15,8%	10,6%	10,6%	36,8%	26,3%

*en color groc els percentatges més elevats, en taronja els segons més elevats

Taula.27 - Adreçada als professors d'INFO, de les següents barreres a l'aprenentatge, indica'ns amb quina assiduitat les trobes a l'aula?							
	PI	Adpt	Flex	PAF	Tuto	Cap	NS
Discapacitat física, intel·lectual o sensorial	12%	12%	20%	40%	24%	16%	36%
Trastorn de l'espectre autista o mental	16%	12%	16%	36%	20%	16%	36%
Trastorns de l'aprenentatge	16%	16%	16%	16%	8%	12%	56%
Conciliació laboral i familiar	0%	0%	40%	12%	12%	12%	36%
Nivell acadèmic baix	8%	20%	20%	8%	8%	28%	32%
Bretxa digital	0%	0%	12%	16%	16%	32%	48%

Taula.28 - Adreçada als professors de SCC, de les següents barreres a l'aprenentatge, indica'ns amb quina assiduitat les trobes a l'aula?							
	PI	Adpt	Flex	PAF	Tuto	Cap	NS
Discapacitat física, intel·lectual o sensorial	19,5%	16,7%	19,5%	25%	11,2%	11,1%	16,7%
Trastorn de l'espectre autista o mental	22,3%	8,4%	11,2%	11,1%	2,8%	11,1%	36,1%
Trastorns de l'aprenentatge	11,1%	8,3%	25%	22,3%	8,4%	13,9%	19,4%
Conciliació laboral i familiar	2,8%	8,3%	19,4%	0%	2,8%	36,1%	27,8%
Nivell acadèmic baix	8,3%	8,3%	13,9%	2,8%	2,8%	36,1%	30,6%
Bretxa digital	2,5%	2,8%	25%	0%	8,3%	36,1%	25%

Tanmateix, es tenen poques dades per saber si aquestes mesures han estat reeixides, Si ens basem en els índexs estadístics que recull l'institut cada semestre, amb dades del primer semestre del curs 2020-21, en els cicles de la família d'ADM un 64,6% dels seus matriculats

va aprovar amb un índex de satisfacció de 3,6 sobre 5. En la família d'INFO, va aprovar un 54,4% amb un índex de satisfacció del 3,6. Per últim, en els cicles de la família de SCC, va aprovar un 72,99% dels matriculats amb un índex de satisfacció de 4.

Amb tot, segons l'enquesta realitzada als estudiants, el seu nivell de satisfacció amb les mesures i suports que se'ls ha aplicat, en cas d'haver-los rebut, és d'un 40% per a molt satisfet, un 10% per a força, un 40% per a poc i un 10% per a gens satisfet.

A fi de saber el motiu pel qual existeix aquesta variabilitat en l'aplicació de mesures i suports, es formula la pregunta de si es creu que l'aplicació d'aquestes mesures d'atenció a la diversitat i per una educació inclusiva és sistèmica, en l'àmbit de centre. Tal com mostra la taula.29, les opinions són molt semblant entre el professorat i els tutors.

Taula 29 - En l'àmbit de centre, creus que l'aplicació de mesures d'atenció a la diversitat i per una educació inclusiva és sistèmica?				
	Sí	Sí, però només sobre el paper	No	No ho sé
Professors d'aula	13,9%	24,8%	18,9%	42,6%
Tutors	21,7%	13%	17,4%	47,8%

A més, se'ls demana que qualifiquin el grau d'aplicació de diverses accions inclusives, com es pot observar en la taula.30. Els resultats de l'enquesta mostren, en general, una valoració més positiva d'aquestes accions per part del col·lectiu dels tutors que no pas dels professors. No obstant això, ambdós creuen que la incorporació de mesures i suports per flexibilitzar el context d'aprenentatge, així com la promoció de la CAD, té un grau d'aplicació baix. En canvi, pel que fa a l'adaptació dels recursos i al rol de l'orientació educativa com a pilar de l'acció tutorial, les qualifiquen de correcte.

Taula.30 - Qualifica els recursos, les eines o les accions que tot seguit plantegem, segons el seu grau d'aplicació					
Adaptació dels recursos a fi de fomentar l'autonomia dels alumnes per accedir al currículum.					
	Molt bo	Correcte	Baix	Deficient	No ho sé
Professors d'aula	1,98%	37,62%	17,82%	9,90%	32,67%
Tutors	13,04%	26,07%	17,39%	0%	43,47%
Incorporació de mesures i suports universals que permeten flexibilitzar el context d'aprenentatge					
	Molt bo	Correcte	Baix	Deficient	No ho sé
Professors d'aula	2,97%	22,77%	27,72%	9,90%	36,63%
Tutors	8,70%	26,09%	13,04%	4,35%	47,83%
Promoció, des de la CAD, d'accions afavoridores del valor de la inclusió de tots els alumnes					
	Molt bo	Correcte	Baix	Deficient	No ho sé
Professors d'aula	0,99%	12,87%	17,82%	10,89%	57,43%
Tutors	8,70%	0%	13,04%	13,04%	65,22%

L'orientació educativa és un dels pilars del pla d'acció tutorial del centre					
	Molt bo	Correcte	Baix	Deficient	No ho sé
Professors d'aula	4,95%	17,82%	17,82%	10,89%	42,57%
Tutors	17,39%	21,74%	8,70%	8,70%	43,48%

6.4.1. Síntesi

Tot i que no sempre el nombre d'alumnes que ha superat el semestre va lligat a l'atenció a la diversitat que es fa a les aules, el tant per cent d'abandonament de qualsevol estudi, en aquest cas dels cicles formatius a distància per a persones adultes, es podria veure reduït amb models més inclusius que es construïssin tenint en compte les possibles barreres a l'aprenentatge i a la participació que poden afectar el seu alumnat, no tan pensant en els dèficits personals de l'alumne sinó en els contextos particulars que els envolten.

6.5.Objectiu 5

Establir quina coordinació hi ha entre els tutors i els professors docents de l'aula virtual.

En el qüestionari es formulava una pregunta directa, quina relació tens amb la persona encarregada de la tutoria o el professorat dels teus alumnes, com mostra la taula.31.

Convé ressaltar que la divergència en les respostes dels dos grups, pot ser causada pel fet que sovint els tutors es comuniquen amb els coordinadors del mòdul i no directament amb els professors de l'aula si aquests són col·laboradors. Tot i això, queda palès la poca comunicació que hi ha entre els dos.

També se'ls pregunta sobre l'existència de reunions de coordinació entre els dos actors. Observeu la taula.32.

Taula.31 - Quina relació tens amb la persona encarregada de la tutoria o el professorat dels teus alumnes?				
	Cap	Puntual, quan hi ha alguna incidència o reclamació	Protocol·lària, quan es passen els informes i avisos dels alumnes NESE	Contínua, es treballa en equip per la cohesió i inclusió de tot l'alumnat
Professors d'aula	46,5%	40,06%	13,9%	8,9%
Tutors	17,49%	56,5%	34,8%	13%

Taula.32 - Hi ha establertes reunions de coordinació entre els tutors i els professors d'aula per compartir i prendre decisions que afavoreixin la millora dels aprenentatges dels alumnes?				
	Sí	Sí, però poques	No	No ho sé
Professors d'aula	11,9%	10,09%	61,4%	15,8%
Tutors	0%	17,4%	69,6%	13%

Pel que es desprèn de les respostes a les dues preguntes anteriors, es demana quins canvis pensen que serien beneficiosos per establir un marc realment inclusiu. En ser una pregunta de resposta oberta, se seleccionen aquells comentaris més repetits així com els més interessants (vegeu la taula. 33 i taula.34).

Taula.33 - En poques paraules, creus convenient fer algun canvi en l'Acció Tutorial del centre per fer-la més inclusiva?

Caldria canviar tota l'estructura de la tutoria, el paper del tutor-a col·laborador, les atribucions, compensació econòmica i coordinació amb el professorat del CF i altre personal, com psicopedagoga, etc.

S'hauria de canviar el model de col·laboració i establir nous mecanismes de comunicació i baixar la ràtio de l'alumnat, si no és impossible. Massa alumnes, poques hores i baixa retribució. Així és complicat poder arribar a tothom i sobretot a l'alumnat amb NESE.

Seria interessant conèixer a la gent amb la qual treballes i fer alguna sessió per a posar punts en comú. Si no, sessions telemàtiques, algun espai on recollir impressions i el seguiment dels alumnes.

Taula.34 - En poques paraules, creus convenient fer algun canvi en la tasca docent per fer-la més inclusiva?

Més coneixement del perfil dels alumnes a diferents nivells i tutories més personalitzades amb informació als professors dels casos rellevants.

Dissenyar un procediment de comunicació en el qual el professorat col·laborador pugui participar. L'anteriorment esmentat hauria d'anar lligat amb un nou enfocament de la figura del professorat col·laborador, amb condicions de treball que ho permetin.

Actualment no hi ha relació. Faltaria temps i espai on fer aquest intercanvi. Són aules molt nombroses, no sé si seria factible aquest intercanvi d'informació. Tot i que des de tutoria si hi ha algun cas detectat, potser és més fàcil informar el professorat de les aules. Però amb el volum d'alumnat, no sé si seria viable.

Que la tutoria no sigui un mecanisme de resolució de tràmits i més un espai de seguiment i atenció individualitzada, però per això, les aules de tutoria haurien de ser més petites i comptar amb més professorat col·laborador.

Doncs que hi hagi coordinació, crear uns expedients reals amb els perfils i característiques de cada alumne, per tenir un marc de referència des d'on partir i no la ignorància absoluta.

Com no n'hi ha... qualsevol seria un bon inici.

Al final, es plantegen dues qüestions d'opinió personal al professorat i als tutors sobre quina percepció tenen durant el desenvolupament de les seves tasques i sobre quina és la causa original dels problemes d'atenció a la diversitat en l'institut a distància (vegeu la taula.35 i la taula.36).

Taula.35 - Durant el desenvolupament de la teva tasca com a docent/tutor, en algun moment tens la sensació que el sistema no arriba a tothom?					
	Sí, sovint	Sí, a vegades	No, no és culpa del sistema	No, mai	No ho sé
Professors d'aula	21,8%	54,5%	7,9%	5,9%	9,9%
Tutors	17,4%	47,8%	4,3%	4,3%	26,1%

Taula.36 - Creus que si l'institut, a voltes, no atén degudament la diversitat i exclou a estudiants portant-los al fracàs, és per culpa de falta de recursos humans i econòmics?					
	Sí, sens dubte	En la majoria d'ocasions	No sempre	No, el projecte educatiu ha de canviar	No ho sé
Professors d'aula	17,8%	19,8%	41,6%	3%	17,8%
Tutors	13%	30,4%	30,4%	0%	26,1%

6.5.1. Síntesi

En aquest objectiu és ràpid sintetitzar els resultats de l'enquesta. No hi ha cap model de coordinació entre els tutors i el professorat, tan sols puntualment en cas d'alguna eventualitat.

6.6.Objectiu 6

Conèixer l'opinió de l'alumnat en referència a l'atenció a la seva singularitat que rep per part del centre i quines són les accions que creuen que serien necessàries per complir-la.

Per acabar l'anàlisi, es posa el focus altre cop sobre l'alumnat. En el qüestionari hi ha diverses preguntes que proven de capir quin coneixement tenen pel que fa al tractament de la seva diversitat.

En un principi, se'ls pregunta si són coneixedors que tenen dret a demanar que se'ls apliquin mesures i suports educatius i si saben a qui s'han de dirigir per sol·licitar-los. Un 48,9% de l'alumnat no sap que té dret a aquestes mesures de suport educatiu, així com un 50% tenen clar a qui s'han d'adreçar per demanar-los, al professor de l'aula o al tutor.

Aprofundint en aquesta qüestió, un 5,9% de l'alumnat declara haver demanat que se li apliquin mesures i suports addicionals i d'aquests només han rebut resposta el 33,3%. Val a dir que els

nombres absoluts de les respostes contradiuen aquestes dades, ja que 11 persones han assegurat demanar les mesures i 10 persones responen que el centre sí que els ha donat resposta, enfront de 20 persones que diuen que no. Així doncs, pot ser que, realment, el centre hagi respost a un 90,9% de les peticions.

El grau de satisfacció, amb les mesures i suports aplicats, com s'ha vist anteriorment, és en un 40% molt satisfet, un 10% força, un 40% poc i un 10% gens. Aquestes, un 28,6% de les vegades, contempen augmentar els temps de les proves finals o entrevistar-se amb l'orientadora del centre. També, en menys freqüència, un 14,3% de les vegades, s'ha elaborat un pla individualitzat, s'han flexibilitzat els terminis de lliuraments o s'ha fet un seguiment exhaustiu per part del tutor.

També s'ha preguntat a aquells que no han rebut mai cap mena de mesura ni suport educatiu, si creuen que n'haurien de rebre algun. Un 40,4% no ho saben i un 42,4% diuen que no, enfront un 17,2% que sí que creuen que haurien d'aplicar-se'ls. La majoria, un 37,4%, demana flexibilització en els lliuraments o més temps a l'hora de realitzar les proves finals, un 26%. Altres mesures que creuen que serien adequades es recullen en la taula.37.

Taula.37 - Penses que cal tenir en compte alguna altra mena de mesura i suport?
<i>Donar tant suport a alumnes amb altes capacitats igual que als de menys</i>
<i>Financera, per al material/programes que es demanen en cada assignatura</i>
<i>Poder parlar amb algú, directament.</i>
<i>Sí, altres medis d'ensenyament, com vídeos gravats dels professors explicant les lliçons.</i>
<i>Hacernos conocedores a todos y todas de nuestros derechos.</i>
<i>Más acompañamiento por parte de los profesores, que hay algunos que ni contestan los mensajes</i>

En definitiva, un 64,6% de l'alumnat no sap si l'institut atén correctament la seva singularitat dins el marc d'una escola inclusiva, però, tanmateix, un 90,3% està d'acord que s'apliquin les mesures i suports educatius a aquells que els necessitin, sense considerar-ho un perjudici per la resta.

Tornant al comentari de l'alumnat sobre la necessitat de tenir un contacte més estret amb el professorat o el tutor, s'han fet diverses preguntes al respecte. Pel que fa a l'acció tutorial, es demana que valorin certs aspectes que tenen descrits en el pla d'acció tutorial d'FP (PAT) i que són tasques intrínseques en el rol de tutor. Es mostra la valoració en la taula.38. Malgrat les expectatives, la majoria d'alumnat aprova la tasca tutorial amb un correcte.

Taula.38 - Com valoren els següents aspectes de l'Acció Tutorial?				
	Deficient	Insuficient	Correcte	Molt bé
Acollida de l'alumnat a l'institut	3,8%	11,8%	65,1%	19,4%
Participació en el fòrum de tutoria	2,7%	12,4%	65,6%	19,4%
Planificació de l'estudi	7%	21,5%	56,5%	15,1%
Proporcionar actuacions en funció de les necessitats educatives	5,9%	24,7%	57%	12,4%
Orientació en la matrícula	9,1%	25,8%	47,8%	17,2%
Proporcionar informació acadèmica i administrativa	9,7%	22%	51,1%	17,2%

Se segueix preguntant sobre la relació amb els tutors i es demana quin tipus de relació s'estableix amb la persona responsable de la seva tutorització. Un 16,1% diu que és inexistent, un 26,9% diu que només és administrativa, el 49,5% diu que l'atén quan li ho sol·licita, un 7% declara que és el seu referent pel que fa a l'aprenentatge i un 0,5 arriba a dir que té una relació d'amistat.

Tot i això, davant la pregunta si mai has tingut una entrevista amb la teva tutora, el 96,2% diu que no. De la mateixa manera, es planteja la pregunta en relació amb el professor de l'aula i un 73,7% també diu que no ha tingut mai cap trobada amb ell. Per acabar de comprendre quin tipus de relació s'estableix entre els alumnes i els docents o tutors, es demana que s'indiqui quin grau de confiança tenen amb cadascun d'ells. Es mostren les respostes en la taula.39.

Taula.39 - Indica quin grau de confiança tens amb...				
	Gens	Poca	Força	Molta
Professor d'aula	19,4%	32,8%	37,6%	10,2%
Tutora	28,5%	39,2%	27,4%	4,8%

L'última pregunta del qüestionari és oberta i es demana a l'alumnat que evoqui les seves propostes per millorar l'acció tutorial a fi de fer-la més efectiva. Es mostren un recull dels comentaris en la taula.40. Com es pot observar, no només expressen les seves propostes per millorar l'acció tutorial, si no qualsevol cosa que necessitin dir.

Taula.40 - Quins canvis proposaries en l'Acció Tutorial perquè fos més efectiva?
<i>Que tingués més poder en decidir terminis, orientacions. Aquí només les coordinadores tenen poder; els professors i tutors són només consultors.</i>
<i>A Batxillerat amb la tutora que tenia hi havia una comunicació fluida. A FP m'han canviat diversos cops de tutor, així és complicat tenir un referent.</i>

Fer cas als alumnes i escoltar allò que diuen i proposen, que això sembli un institut i no un lloc on enviem diners cada semestre

Poder comunicar-nos amb la tutora sense mail pel mig seria ideal. Com per exemple discord, per així compartir pantalla o inclús fer videotrucada per entendre'ns millor; hi ha conceptes bastant importants que només llegint en un mail costa d'entendre, s'allarga massa la comunicació i un mail és massa antiqual.

Això ho aplicaria a tots els cursos, no només tutoria. L'institut s'ha d'anar renovant i poder donar més facilitats a l'hora de superar les dificultats que ja hi ha en estudiar a distància.

El tutor/a ha de tenir més presència en l'aula. No només fer copy paste d'articles o notícies de l'institut. Hauria de conèixer els alumnes, les seves inquietuds, fer pinya, animar... però no només amb missatges "copy paste", els típics missatges que ja es veu que no són escrits per ell/a mateix/a

Deberían mejorar en la calidad de las respuestas que dan a los problemas ya que son muy genéricas y suelen aportar un link que viene a ser lo mismo que si yo busco. Por otra parte, considero que hay profesoras que no conocen bien su materia, no es posible que se le pregunte a un profesor por un tema y no te conteste o si lo hace, que diga que nunca había visto ese problema. Creo que hay muchos profesores buenos en el mercado y estoy seguro que IOC puede permitirse contratarlos

No sé de quants alumnes es fa càrrec, però de vegades es troba a faltar una atenció un pèl més individualitzada. Sense aquesta atenció no hi creix confiança i, per tant, si tens alguna necessitat especial, no t'hi sents amb valor de comentar-la i tractes de fer el necessari per complir sense haver de dir res.

No sabria dir quant a l'Acció tutorial en si, però trobo que el tutor/a no fa cap classe de seguiment de l'alumnat. És més una figura administrativa i d'enviar missatges "d'alerta" al Tauler. Alertes referents al calendari.

Un tipus d>alertes que es podrien fer automàticament.

En resum, trobo que la figura del tutor/a, així com molts professors, són figures simbòliques, no aporten res nou, en general.

6.6.1. Síntesi

Tot i sorprendre la bona avaluació que fan els alumnes de l'acció tutorial, no tant per els tutors sinó per les circumstàncies en les quals ha de dur a terme la seva tasca, la desvinculació emocional de l'alumnat amb l'institut és palpable en les seves respostes.

La gran majoria dels alumnes creu que no necessiten mesures ni suports o no saben si les necessiten. Tampoc coneixen si la diversitat està ben atesa a les aules, però pensen que no hi ha ningú que vetlli per ells.

Malgrat que se sap que en estudis a distància es promou l'autonomia personal, com a competència transversal que serà vàlida al llarg de la vida, no obsta perquè qualsevol estudiant necessiti o demandi un acompanyament en el seu recorregut.

7. Conclusions

Quan vàrem iniciar la recerca, ho férem moguts pel convenciment que hi havia peces que grinyolaven dins la maquinària de l'institut, les quals, en el desenvolupament de la nostra tasca com a docents, sempre transmetien la sensació que moltes de les persones que abandonaven els estudis ho feien perquè el model educatiu no li havia deixat més opcions. Per aquest motiu ens vàrem proposar analitzar quina atenció a la diversitat fa el centre i com trasllada els principis de l'escola inclusiva a les aules virtuals.

Un cop examinats els resultats de les enquestes fetes a l'alumnat, al professorat d'aula i als tutors, queda palès que un centre públic de formació professional a distància pot ser tant o més complex que un institut convencional. El resultat de la investigació confirma el que molts sabem i és la gran suma de singularitats que conformen l'alumnat. Si bé a tots els centres la diversitat és present, per molt semblants que siguin els individus, en aquest, tenint en compte que el ventall d'edats abraça franges que contenen trenta o quaranta anys, la disparitat es multiplica. La combinatòria de les variables tendeix a infinit i, amb això, els possibles obstacles que pugui trobar l'alumnat per assolir els seus objectius.

Malgrat tot, val la pena fer memòria i recordar que parlem d'estudiants adults, la gran majoria, persones treballadores que busquen llaurar-se un avenir i que resten hores de son per poder estudiar. Així doncs, no és d'estranyar que per ells la barrera a l'aprenentatge i a la participació més habitual, tal com assenyala l'enquesta, és la conciliació laboral i familiar amb els estudis.

Les opinions abocades pel professorat i els tutors, ens han permès conèixer de primera mà les seves impressions pel que fa a la diversitat de les seves aules virtuals i com són capaços de distingir-la. Malauradament, també han verbalitzat el que era un secret a veus. La massificació de les aules només fa que construir un altre mur al voltant de les necessitats de particularitzar l'aprenentatge. Amb professors atenen a noranta alumnes i tutors fent el seguiment a dos-cents, es fa difícil veure com es pot donar resposta a les necessitats de l'alumnat. A més a més, hi hem de sumar la distància.

Com bé reflecteix l'enquesta, tots estan d'acord que la no presencialitat afavoreix la desconexió mútua i pot fer invisibles situacions que en altres àmbits serien òbvies, provocant que aquell que no aixeca la veu passi totalment inadvertit. Si més no, la majoria té clar que atendre la diversitat en un sistema inclusiu no només vol dir aplicar mesures i suports a l'alumnat amb necessitats especials, sinó a tots els estudiants, i això vol dir que no només s'han de considerar barreres a l'aprenentatge aquelles que determinen els alumnes amb NESE, sinó qualsevol factor de dins o fora l'àmbit del centre que ofereixi resistència en el correcte procés d'aprenentatge de l'alumnat.

No obstant això, encara hi ha reticències a l'hora de considerar factors com la conciliació, la competència digital o el nivell educatiu inicial, com a barreres legítimes a l'aprenentatge. Si bé, en converses amb la direcció acadèmica del centre, com en moltes altres ocasions, la falta de recursos humans i econòmics s'esgrimeix com a motiu fonamental per no poder establir fermament el model inclusiu, tot i que de fons també hi ha el convenciment que en la formació professional el que prima és el vessant de capacitació professional i no el desenvolupament

integral de l'estudiant. Sens dubte, doblant la plantilla de l'institut, s'acabaria amb aquest subterfugi.

Malgrat les barreres a l'aprenentatge i a la participació es detectin, això no ens dona la certesa que es podran enderrocar. L'enquesta reflecteix una utilització dels diferents instruments per erradicar-les ineficàcia, com a menys, ineficient i sense metodització. Fa la sensació que cada departament, cada cicle, se'n surt com bonament pot, sense un criteri unificat o establert en l'àmbit de centre. En converses amb la CAD del centre, s'ha deixat clar que el poder d'intervenció d'aquesta comissió és pràcticament nul, tot i que sobre el paper la seva funció és cabdal. També es reitera en el fet que si en lloc d'una sola orientadora n'hi hagués deu, potser seria més viable acomplir la seva tasca d'assessorament.

Tot i això, hi ha diverses accions que el centre pot posar en marxa mentre espera l'arribada de més personal i que millorarien substancialment l'atenció a la diversitat i la inclusió de l'alumnat, començant per establir ponts de trobada entre tutors, professorat i alumnat. És difícil de digerir que els tutors i els professors d'aula, en la seva immensa majoria, declarin que no tenen cap relació entre ells o puntualment si hi ha una incidència. Es pot entendre que perquè un centre d'aquesta envergadura es mantingui dempeus cal una organització jerarquizada amb protocols d'actuació per arreu, això no obstant, el fet que un tutor i un professor d'aula no puguin tenir un contacte directe i natural per atendre els seus alumnes, que sempre s'hagi de passar pel filtre de coordinació, resta eficiència i eficàcia a la tasca d'un i de l'altre. Com bé expressen ambdós actors, seria convenient, quasi imperatiu, la programació de reunions o la compartició d'informació entre professors i tutors.

Si bé tornem a ser al cap del camí, doncs un dels comentaris més repetits és que tota aquesta feina, perquè, en definitiva, aplicar tots aquests canvis i metodologies inclusives és invertir hores de feina, no pot ser atesa amb els acords de col·laboració actuals, ni pel que fa al nombre d'hores ni pel que fa a la retribució econòmica. Tornem a menester més recursos

Per concloure, tornem a posar la mirada sobre l'alumnat. Les respostes enviades confirmen el que acabem de comentar. La relació de l'alumnat amb els seus referents, tant el tutor com el professor d'aula, és nul·la, i quan ens referim a relació parlem d'anar més enllà de les tasques rutinàries de penjar missatges al tauler, corregir o avisar de quan comencen els tràmits per realitzar la matrícula. Val la pena dir que, tot i la sensació de desconexió entre els uns i els altres, l'alumnat avalua correctament l'acció tutorial tot i no tenir-hi massa confiança.

Certament, l'estudi s'ha trobat amb certes limitacions. Algunes d'aquestes apareixen, bàsicament, a causa de la baixa participació en les enquestes, per tant, les dades de l'anàlisi no poden prendre's com a representatives del total.

També, en referència a les enquestes, la inexperiència en la metodologia de la investigació quantitativa i l'elaboració de qüestionaris, ha provocat que es cometessin errors de disseny i de formulació, que es tindran en compte per futures recerques. De la mateixa manera, aquestes falles, que hem observat en el moment de fer l'anàlisi dels resultats, poden servir per obrir noves línies d'investigació més endavant.

En definitiva, l'institut subjecte de la recerca és un centre públic de formació professional a distància per a persones adultes. Si considerem que els cicles formatius estan dins el marc d'escola inclusiva, si considerem que el fet d'estudiar a distància no és sinònim d'isolar-se i, paradoxalment, acabar formant part d'aules massives, si considerem que els estudiants adults mereixen la mateixa atenció que els adolescents així com l'aplicació de mesures i suports per no patir exclusió ni fracàs escolar, és indispensable adoptar canvis que ens apropin cap a una educació equitativa amb igualtat d'oportunitats per a tothom.

I més recursos.

8.Referències

- Aranda, X., Díaz, M., Formariz, A. (coord), Martínez, M., Masdeu, B., Núñez, N. i Sáinz, I. (2015) Formació en competències bàsiques de persones adultes: la diversitat a l'aula. Barcelona, Catalunya: Universitat de Barcelona. Recuperat de: <http://hdl.handle.net/2445/65691>
- Bauman, Z. (2000) *Liquid Modernity*. Cambridge, Regne Unit: Polity Press. Recuperat de: <https://books.google.es/books>
- Bonal, X. i Pagès, M. (2018) Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desfavorits: anàlisi i propostes. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*, 7, 395-442. Recuperat de: <https://fundaciobofill.cat/reptes-de-leducacio>
- Booth, T i Ainscow, M. (2006) Índex per a la inclusió. (Traducció i adaptació al català Duran, D., Font, J. i Miquel, E.). Barcelona: ICE-UB amb la col·laboració del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Treball original en el 2002). Recuperat de: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Catalan.pdf>
- Cordie, L. i Lin, X. (2018) The e-revolution in higher education: e-learning and e-leaders. *Journal of Leadership Studies*, 12, 76-78. doi: [10.1002/jls.21602](https://doi.org/10.1002/jls.21602)
- Elfert, M. (2019) Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education?. *International Review of Education*, 65, 537-556. doi: [10.1007/s11159-019-09788-z](https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z)
- García Ferrando, M. (1993) La encuesta. En Garcia, M., Ibáñez, J., Alvira, F. (ed.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación* (pp. 147-176). Madrid, Espanya: Alianza Universidad Textos.
- Gimeno, J. (2000) La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Atención a la diversidad* (pp. 11-36). Barcelona, Catalunya: Editorial Graó.
- Gratacós, P. i Ugidos, P. (2011) *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona, Catalunya: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/>
- Guitert, M. i Pérez-Mateo, M. (2011) *Aprender i ensenyar en línia*. Barcelona, Catalunya: FUOC. Recuperat de: <http://openaccess.uoc.edu/>
- Hendrix, K., Jackson, R., i Warren, J. (2003) Shifting academic landscapes: exploring co-Identities, identity negotiation, and critical progressive pedagogy. *Communication Education*, 52:3-4, 177-190. doi: [10.1080/0363452032000156181](https://doi.org/10.1080/0363452032000156181)
- Llevot, N. (2005) Del programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. *Papers*, 78, 197-214. doi: [10.5565/rev/papers/v78n0.894](https://doi.org/10.5565/rev/papers/v78n0.894)

- Meneses, J., i Rodríguez-Gómez, D. (2011). El qüestionari i l'entrevista. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperat de: <https://femrecerca.cat/cuestionario-entrevista>
- Morin, E. (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Catalunya: Gedisa.
- Morodo, A. (2017) Identitat discent i disseny universal de l'aprenentatge. Una proposta per a l'atenció de la diversitat. *Revista Catalana de Pedagogia*, 11, p. 57-77. doi: [10.2436/20.3007.01.86](https://doi.org/10.2436/20.3007.01.86)
- Ros, A. (2001) Riscos i oportunitats de l'ensenyament virtual: l'experiència de la UOC. *Digithum*, 3. doi: [10.7238/d.v0i3.592](https://doi.org/10.7238/d.v0i3.592)
- Sales, A. (2016) Gestió de la diversitat cultural en contextos socioeducatius. *Col·lecció Sapientia 121*. Castelló de la Plana, Espanya: Publicacions de la Universitat Jaume I. doi:[10.6035/Sapientia121](https://doi.org/10.6035/Sapientia121)
- Sarramona, J. (1991) La comunicació en l'ensenyament a distància. *Educar*, 18, 63-72. Recuperat de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/42308>
- UNESCO (2015) Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperat de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23-32.
- Will, M. C. (1986). Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411–415. doi:[10.1177/001440298605200502](https://doi.org/10.1177/001440298605200502)

9.Referències legislatives i normatives

- Decret 150/2017, del 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Diari Oficial de la Generalitat Núm.7477–19/10/2017. Recuperat de: <https://cido.diba.cat/decret-1502017-de-17-doctubre-de-latencio-educativa>
- Decret 282/2004, d'11 de maig, de reestructuració parcial dels departaments d'Ensenyament i de Benestar i Família. Diari Oficial de la Generalitat Núm.4132–13/05/2004. Recuperat de: <http://cido.diba.cat/decret-2822004-d11-de-maig-de-reestructuracio>
- Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. Diari Oficial de la Generalitat Núm. 686-5/08/2010. Recuperat de: <http://cido.diba.cat/decret-1022010-de-3-dagost-dautonomia-dels-centres>

Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. Diari Oficial de la Generalitat Núm.5753-11/11/2010. Recuperat de: <http://cido.diba.cat/decret-1552010-de-2-de-novembre-de-la-direccio>

Decret 57/2020, de 19 de maig, de l'Institut Obert de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat Núm. 8138-21/05/2020. Recuperat de: <http://cido.diba.cat/legislacio/decret-de-19-de-maig>

Decret 67/2007, de 20 de març, pel qual es regulen els ensenyaments de formació professional inicial en la modalitat a distància. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=411745&traceability=01&language=ca>

Departament d'Educació (2004) *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Recuperat de: https://enxarxats.intersindical.org/nee/pla_lleng_cohesocialGC.pdf

Departament d'Educació (2015) *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu*. Recuperat de: <http://educacio.gencat.cat/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva/>

Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. Diari Oficial de la Generalitat Núm.5641-2/06/2010. Recuperat de: <https://cido.diba.cat/llei-142010-del-27-de-maig>

Llei 13/2014, del 30 d'octubre, d'accessibilitat. Diari Oficial de la Generalitat Núm.6742-4/11/2014. Recuperat de: <http://cido.diba.cat/llei-132014-del-30-doctubre>

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Diari Oficial de la Generalitat Núm.5422-16/07/2009. Recuperat de: https://dibaaps.diba.cat/CIDO_dogc_2009_07

Ordre ENS/71/2012, de 8 de març, per la qual s'organitzen els ensenyaments de formació professional inicial en la modalitat d'educació no presencial en centres privats. Diari Oficial de la Generalitat Núm.6099-30/03/2012. Recuperat de: <http://cido.diba.cat/legislacio/ordre>

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. Boletín Oficial del Estado Núm.112-11/05/1983. Recuperat de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/1983/04/27/1174>