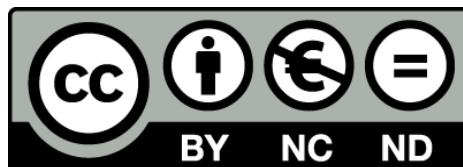


Pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física

Joana Carbó i Malvesí



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial - SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

Pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física

UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

PROGRAMA DE DOCTORAT
Educació física i esport: didàctica i desenvolupament professional

Bienni 2005-2007

TESI DOCTORAL PRESENTADA PER:
JOANA CARBÓ I MALVESÍ

DIRIGIDA PER:
DR. IGNASI PUIGDELLÍVOL AGUADÉ
DRA. MERCEDES RÍOS HERNÁNDEZ

TUTORITZADA PER:
DRA. TERESA LLEIXÀ ARRIBAS

PER OPTAR AL TÍTOL DE:
Doctora per la Universitat de Barcelona

BARCELONA, 2014

Pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física

UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

PROGRAMA DE DOCTORAT
Educació física i esport: didàctica i desenvolupament professional

Bienni 2005-2007

TESI DOCTORAL PRESENTADA PER:
JOANA CARBÓ I MALVESÍ

DIRIGIDA PER:
DR. IGNASI PUIGDELLÍVOL AGUADÉ
DRA. MERCEDES RÍOS HERNÁNDEZ

TUTORITZADA PER:
DRA. TERESA LLEIXÀ ARRIBAS

PER OPTAR AL TÍTOL DE:
Doctora per la Universitat de Barcelona

BARCELONA, 2014



Aquesta obra està subjecta a una llicència de Reconeixement-
NoComercial SenseObraDerivada 3.0 No adaptada de Creative Commons.

A l'avia Fina i a la Montse que tant m'hagués agradat conèixer.

Agraïments

Al director d'aquesta tesi, el Dr. Ignasi Puigdemívol per dirigir-me sempre sàvies paraules i meticuloses observacions, per mi ha estat un honor que acceptés dirigir aquesta tesi i que confiés en mi quan aquesta aventura era només un cabdell d'idees i d'inquietuds enredades.

A la Dra. Merche Ríos, directora de la tesi, gràcies per creure en mi i brindar-me oportunitats úniques; generosos consells d'amiga i paraules sobrefilades de poesia. Sento el meu discurs com a teu, com qui aprèn un ofici, em sento deixeble incondicional.

A la Dra. Teresa Lleixà, tutora de la tesi, que m'ha acompanyat des de l'inici del doctorat fins al final.

Al grup de treball, a totes les persones amb qui hem teixit i desteixit conjuntament el discurs de la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en l'educació física. Hores i hores embastant un treball que encara continua amb la voluntat de brodar nous reptes.

A qui ha estat protagonista d'aquest taller de confecció. Especialment al Miguel, a l'Aina, a l'Edgar, a la Mònica, a l'Albert i a la Marta per donar-me l'oportunitat d'aprendre filant al seu costat.

A la Dra. Raquel Font i a la Dra. Anna Vilanova que segurament sense saber-ho m'han ajudat a fer el patró d'un vestit a mida seguint les últimes tendències.

A en Marc Atanes per haver donat color i disseny a aquesta peça única d'edició limitada.

A l'Institut Barcelona Esports des d'on seguim treballant per garantir l'accés de les persones amb discapacitat en l'oferta d'activitats físiques i esportives.

A l'Escola Universitària de la Salut i l'Esport del Campus de Salt per donar-me l'oportunitat d'iniciar-me en la docència universitària en un ambient trenat de calidesa, professionalitat i humanitat.

A qui em fa sentir tan afortunada; els meus avis, en Guerau, la Quimi i en Jordi, la Magalí, en Bernat, en Roger petit, els vint-i-set cosins i cosines, els dotze tiets i tietes i les seves parelles, la família d'en Jordi i els meus meravellosos amics i amigues.

I a qui amb la seva mirada amorosa i amb la paciència d'una puntaire m'ha donat força, confiança i suport incondicional per arribar fins aquí. Gràcies pares. Gràcies Jordi.

ÍNDEX

ÍNDEX DE FIGURES	9
RESUM	11
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓ	15
1. JUSTIFICACIÓ DE L'ELECCIÓ DEL TEMA	16
2. IDENTIFICACIÓ DEL PROBLEMA	18
3. DELIMITACIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI	20
PRIMERA PART: MARC TEÒRIC	22
1. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA	23
1.1. L'EDUCACIÓ DEL SEGLE XXI	23
1.1.1. REPTES DEL SEGLE XXI	24
1.2. D'ON VE I COM SORGEIX EL MOVIMENT INCLUSIU?	26
1.3. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA. DE QUÈ PARLEM?	30
1.3.1. QUINA ÉS LA FINALITAT DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA?	32
1.3.2. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA. PER QUÈ?	33
1.3.3. COM PODEM DEFINIR L'EDUCACIÓ INCLUSIVA?	34
1.4. COMPONENTS, CARACTERÍSTIQUES I PRINCIPIS DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA	37
1.5. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA, UNA EDUCACIÓ DE QUALITAT	39
1.6. COM IMPULSAR L'EDUCACIÓ INCLUSIVA?	43
2. EDUCACIÓ FÍSICA, INCLUSIÓ I DISCAPACITAT	46
2.1. APROXIMACIÓ CONCEPTUAL	46
2.2. COMPONENTS QUE CONDICIONEN LA INCLUSIÓ DE L'ALUMNAT AMB DISCAPACITAT	49
2.3. PRÀCTIQUES EDUCATIVES QUE AFAVOREIXEN LA INCLUSIÓ DE L'ALUMNAT AMB DISCAPACITAT	61
3. ESTAT DE LA QÜESTIÓ. REVISIÓ DE LES INVESTIGACIONS	90
3.1. ESTUDIS CENTRATS EN COMPONENTS QUE PODEN CONDICIONAR LES PRÀCTIQUES INCLUSIVES	91
3.2. ESTUDIS QUE PROPOSEN DIFERENTS PRÀCTIQUES PER AFAVORIR LA INCLUSIÓ DE L'ALUMNAT AMB DISCAPACITAT	94
3.3. ESTUDIS DELS QUALS ES DESPRENEN MESURES ORGANITZATIVES I CURRICULARS	97
3.4. ESTUDIS CENTRATS EN EL DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL	105
SEGONA PART: MARC METODOLÒGIC	108
1. DISSENY DE L'ESTRATÈGIA	109
2. PRESENTACIÓ DELS TRES ESTUDIS DE CASOS	114
3. INSTRUMENTS I ESTRATÈGIES D'OBTENCIÓ DE LA INFORMACIÓ	117
4. EL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ	122
5. CRITERIS DE RIGOR I QUALITAT	129

TERCERA PART: ANÀLISI DELS RESULTATS **130**

1. L'ACTITUD DELS AGENTS IMPLICATS	132
1.1. ACTITUDS DELS PROFESSIONALS	133
1.2. ACTITUDS DE L'ALUMNAT AMB DISCAPACITAT	137
1.3. ACTITUDS DELS COMPANYS	144
1.4. ACTITUDS DE LES FAMÍLIES	147
1.5. PERCEPCIÓ DE LES BARRERES	148
2. LA IN-FORMACIÓ	153
2.1. FORMACIÓ INICIAL	154
2.2. INFORMACIÓ	156
2.3. FORMACIÓ PERMANENT	160
3. ELS RECURSOS	167
3.1. ELS RECURSOS PERSONALS	167
3.1.1. LA INTERVENCIÓ DELS ESPECIALISTES	168
3.1.2. ALTRES AGENTS DE SUPORT: LA FAMÍLIA I L'ALUMNAT	172
3.2. ELS RECURSOS MATERIALS I FUNCIONALS	178
3.2.1. L'ESPAI ESCOLAR	179
3.2.2. EL TEMPS	181
4. LA PROGRAMACIÓ EN EDUCACIÓ FÍSICA	185
4.1 LA FINALITAT	186
4.2. ELS CONTINGUTS	187
4.3 LES ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES	190
4.4 LES ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE	193
4.5. ELS PLANS INDIVIDUALITZATS	195
4.6. L'AVUACIÓ	196

CONCLUSIONS **200**

1. CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ	201
1.1. EN RELACIÓ AL PRIMER PROPÒSIT	201
1.2. EN RELACIÓ AL SEGON PROPÒSIT	202
1.3. EN RELACIÓ AL TERCER PROPÒSIT	204
2. RECOMANACIONS, LIMITACIONS DE LA RECERCA I LÍNIES D'INVESTIGACIÓ	207
2.1. RECOMANACIONS A PARTIR DE LA RECERCA	207
2.2. LIMITACIONS DE LA RECERCA	211
2.3. FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ	212

BIBLIOGRAFIA **214**

ANNEXOS (CD ADJUNT) **231**

- ANNEX 1: TRASNCRIPCIÓ DEL GRUP DE DISCUSSIÓ
- ANNEX 2: DIARIS DE CAMP
- ANNEX 3: GUIONS I TRANSCRIPCIONS DE LES ENTREVISTES
- ANNEX 4: ANÀLISI AMB L'ATLAS TI

ÍNDICE DE FIGURES

FIGURA 1: TRETS DIFERENCIALS ENTRE INTEGRACIÓ I INCLUSIÓ. FONT: PUIGDELLÍVOL (2012) I ARNÁIZ (2003). ELABORACIÓ PRÒPIA.	28
FIGURA 2: ADAPTACIÓ D'EL MARC DELS DRETS PER A LA INCLUSIÓ. FONT: UNESCO (2005:14).....	29
FIGURA 3: SIGNIFICATS O IMPLICACIONS DE LA INCLUSIÓ. FONT: BOOTH, NES I STROMSTAD, CITATS PER ECHEITA (2009:30).	37
FIGURA 4: COMPARACIÓ ENTRE EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA I INCLUSIÓ EN L'EDUCACIÓ FÍSICA. FONT: WINNICK (2011). ELABORACIÓ PRÒPIA.....	49
FIGURA 5: QÜESTIONS PRÈVIES A LA INTERVENCIÓ EN EDUCACIÓ FÍSICA. FONT: JOWSEY (1992:33-36)	63
FIGURA 6: MODEL ECOLÒGIC PER INCLOURE L'ALUMNAT AMB DISCAPACITAT A L'EDUCACIÓ FÍSICA. FONT: BLOCK (2007:51)	65
FIGURA 7: ÀMBITS DE COL·LABORACIÓ. FONT: PARRILLA (2003:31)	68
FIGURA 8: PIRÀMIDE "TOP-DOWN". FONT: ADAPTACIÓ DE BLOCK (2007:83)	69
FIGURA 9: DISSENY DE L'ESTRATÈGIA.	110
FIGURA 10: PRINCIPALS CARACTERÍSTIQUES DELS TRES CASOS ESTUDIATS.	114
FIGURA 11: MOSTRA DEL GUIÓ D'UNA ENTREVISTA.	121
FIGURA 12: PRÀCTIQUES I COMPONENTS QUE CONDICIONEN LA INCLUSIÓ. CATEGORITZACIÓ INDUCTIVA.	126
FIGURA 13: SISTEMA DE CODIFICACIÓ DE LES DADES.	127
FIGURA 14: PROCÉS D'INVESTIGACIÓ CONSTRUCTIVISTA/QUALITATIVA. FONT: LATORRE, DEL RINCÓN I ARNAL (1996:206)	128
FIGURA 15: PERFILS DE LES ACTITUDS DELS PROFESSIONALS.	135
FIGURA 16: RELACIONS DE COL·LABORACIÓ DESITJABLES EN EL CONTEXT DE L'EDUCACIÓ FÍSICA.	205

RESUM

L'objecte d'estudi d'aquesta tesi es concreta en les pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física. Aquesta investigació sorgeix en base a una necessitat formativa: com aconseguir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física amb el repte de garantir el dret a l'educació física de tot l'alumnat.

En el primer capítol del marc teòric s'analitzen els reptes de l'educació en el segle XXI així com els principis, la finalitat, les característiques, els components de l'educació inclusiva i la seva evolució. En el segon capítol es fa una aproximació als conceptes d'educació física adaptada i inclusió de l'alumnat amb discapacitat a les sessions d'educació física. En el tercer capítol s'ofereix una revisió de les investigacions més recents que ens permet situar-nos i saber quin és l'estat de la qüestió. Aquest treball de recerca teòrica ens ha permès emmarcar el posterior treball de camp amb el que hem pogut detectar un seguit de components que condicionen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a les sessions d'educació física, per acabar proposant un seguit de pràctiques educatives que l'afavoreixen.

Aquesta tesi s'emmarca en la investigació educativa, seguint els postulats del paradigma qualitatiu. Hem plantejat un estudi de casos de tres joves de secundària escolaritzats en instituts públics de la ciutat de Barcelona: un alumne de 16 anys que presenta la síndrome X fràgil i trets autistes, una noia de 14 anys amb una miopatia congènita i usuària de cadira de rodes i un noi de la mateixa edat amb paràlisi cerebral i dèficit visual. Les tècniques i els instruments utilitzats per obtenir la informació han estat: diari de camp a través de l'observació directa, entrevista, grup de discussió i anàlisi de documents. Una vegada feta la categorització de les dades, obtingudes amb el suport del programa informàtic Atlas-ti, es presenta l'anàlisi dels resultats. Aquesta es distribueix en quatre capítols que corresponen a les unitats temàtiques següents: actitud dels agents implicats, in-formació, recursos, i programació en educació física.

La part final inclou les conclusions d'aquesta investigació, a més d'un seguit de recomanacions, les limitacions de la recerca i les propostes de futures línies d'investigació que es deriven dels resultats obtinguts i ens permeten seguir avançant cap a una educació física més inclusiva.

ABSTRACT

This thesis focuses on educational practices that assist in encouraging and enabling the inclusion of the disabled students in the Physical Education arena. The current investigation originates in a basic primary educational need: how to ensure the inclusion of the disabled students in the Physical education sessions. This comes with the ultimate challenge to provide the right to physical education to each and every student.

In the first chapter, the theoretical framework of the research, the challenges of the education in the 21st century are analysed. In summary, the principles, objectives, characteristics and components of the “inclusive education” discipline are reviewed, as well as its evolution. In the second chapter, a conceptual approximation to the Adapted Physical Education principles and concepts is conducted. In the third chapter, we developed a review on the latest research in the field to understand and assess the current status of the topic. This research study has allowed to understand the framework for the subsequent field studies, and we were able to identify a number of conditioning factors to the inclusion of disabled alumni in physical education sessions. This has permitted us to propose a series of recommendations and practices that enable the inclusion of such students.

This thesis lies within the educational research framework, following the qualitative paradigm's postulates. We have established a case study on three high-school students in Barcelona public institutions. Namely, the three cases are a 16 years old student with the Fragile X syndrome and some autistic behaviours; a 14 years old girl with a congenital myopathy and wheelchair user and, finally, a boy of the same age with cerebral palsy and visual impairment. In order to obtain the relevant information, a number of qualitative analysis techniques have been used: research diary through direct observation, interviews, focus group and document analysis. Once collected, data has been categorized with the Atlas-ti software. The analysis of the results has been structured in four main chapters, namely: attitude of the implicated agents, information, resources and physical education programming.

Finally, the main conclusions of this research study are presented, including some recommendations, together with a compilation of the key limiting factors encountered during the research, as well as a proposal on potential future topics of research, which originate from the results obtained through this study and that allow us to keep advancing to a more inclusive physical education practice.

INTRODUCCIÓ

1. JUSTIFICACIÓ DE L'ELECCIÓ DEL TEMA

Actualment, el concepte inclusió es va sobreposant de mica en mica al terme integració en els discursos teòrics i més formals, però què passa a la pràctica?

Segons l'estudi sobre la qualitat de l'àrea d'educació física dels centres que imparteixen educació secundària obligatòria de la ciutat de Barcelona (González, 2006) un 43,4% del professorat afirma que ha hagut de realitzar adaptacions curriculars i un 6,8% expressa que l'atenció a la diversitat els suposa una dificultat. Els tipus de necessitats educatives especials es distribueixen en: 5,5% usuari de cadira de rodes, 7% ritme d'aprenentatge més lent, 28,2% ceguesa parcial, 36,4% ceguesa total i un 23% en la categoria altres.

La inclusió escolar de l'alumnat amb discapacitat comença a ser un procés carregat d'experiència però no exempt de dificultat en algunes ocasions. Veiem la necessitat d'analitzar la nostra pràctica educativa i de recollir aquelles pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física per poder assegurar una participació activa i efectiva de tots i totes.

He escollit aquest focus d'estudi perquè se m'ha presentat l'oportunitat de formar part del Grup de treball sobre educació física i inclusió d'alumnat amb discapacitat de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona per tal d'indagar sobre un tema que té un interès personal i col·lectiu. Considero el grup de treball un escenari privilegiat per aprofundir sobre les pràctiques inclusives en les sessions d'educació física, un context amb garanties per aprendre, coincidint amb uns valors amb els que em sento plenament identificada: igualtat d'oportunitats, compromís amb una educació de qualitat i construcció d'un món més just.

Els objectius del grup de treball són analitzar i millorar les pràctiques educatives efectives que facilitin la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a l'àrea d'educació física en les etapes d'infantil, primària, secundària i batxillerat; aprofundir en l'estudi de les estratègies inclusives en l'àrea d'educació física; realitzar un DVD sobre estratègies inclusives en l'àrea d'educació física i organitzar la primera jornada estatal sobre educació física i inclusió.

El grup està format per un seguit d'experts -Antonio Blanco (discapacitat visual), Tate Bonany (discapacitat intel·lectual), Jaume Miró (discapacitat auditiva), Ignasi Puigdemívol (assessor), Carles Yepes (discapacitat motriu) i Merche Ríos (coordinadora i discapacitat motriu)-, i un grup de mestres i professorat d'educació física de les etapes educatives d'infantil, primària i secundària amb alumnat amb discapacitat a les seves sessions o col·laborant amb la tasca d'altres professionals.

El meu interès rau, en primer lloc, en l'aproximació de la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física i l'aprofundiment en aquelles pràctiques educatives que es poden desenvolupar perquè tot l'alumnat participi amb normalitat en les sessions d'aquesta matèria; i en segon lloc, en assolir una millor comprensió i disposar de criteri en les situacions que fan referència a la meua tasca laboral de gestió esportiva a la Direcció de Promoció i Esdeveniments Esportius de l'Institut Barcelona Esports de l'Ajuntament de Barcelona.

El col·lectiu de professionals de l'activitat física i l'esport hem de poder donar una resposta de qualitat en els diferents àmbits d'intervenció: educació, gestió, salut i rendiment entre d'altres. Perquè és de justícia social i perquè totes les persones hem de poder tenir accés a l'educació física i a l'activitat física, donat que l'una i l'altra són necessàries per a un desenvolupament integral de la persona i per garantir l'adquisició d'hàbits saludables indispensables per a una millor qualitat de vida.

Per aconseguir-ho podem, entre d'altres accions, invertir en formació individual, recollir el coneixement generat pel grup de treball, difondre aquest coneixement i establir xarxes de col·laboració entre professionals de l'àmbit.

En les investigacions i experiències consultades, les experiències inclusives es consideren positives per a tots els agents implicats sempre que es compta amb els recursos i suports adequats però sobretot quan hi ha voluntat i actitud positiva.

Després d'haver descobert el concepte d'escola inclusiva se'm presenta l'ocasió de continuar aprenent i de sumar en un projecte de col·laboració que vol generar coneixement en l'àmbit de l'educació física a partir de la reflexió i de la revisió de la pròpia pràctica. Aquest procés de reflexió genera dubtes, reptes i preguntes... moltes preguntes que busquen respostes perquè l'educació física pugui contribuir a una educació més inclusiva.

2. IDENTIFICACIÓ DEL PROBLEMA

La manca de recursos i de discurs teòric que permeti la inclusió efectiva i real de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física, per una manca de formació en aquesta àrea, s'hauria de contrarestar amb una formació de tipus vivencial i una formació de tipus teòric en el marc de l'escola inclusiva, així com aprofundir en les pràctiques, metodologies, estratègies i recursos per facilitar la inclusió d'alumnat amb discapacitat en els centres educatius.

El professorat que no ha tingut alumnes amb discapacitat percep la seva presència com un "problema" més a resoldre. El grau d'inclusió d'aquest alumnat dependrà de l'habilitat, l'interès, la motivació de cada professional a incloure tot l'alumnat en les seves sessions; de transformar la cultura i les polítiques que regnen en cada centre educatiu i d'incidir en les famílies, les institucions i les entitats que fan rutllar la comunitat per implicar-les en el projecte inclusiu.

Ara bé, la situació avui, i més concretament de l'educació física, esdevé un problema perquè no estem garantint el dret de tot infant a rebre una educació integral, donat que li estem donant una resposta educativa insuficient, parcial, inadequada o nul·la. Aquesta situació té el seu origen en la manca de sensibilització dels diferents agents implicats (professionals, alumnat i famílies, entre d'altres), en la manca de formació del col·lectiu de professionals i en la manca d'estructura i suport comunitari, causant o perpetuant l'exclusió educativa i social d'aquestes persones.

Per assegurar un acord terminològic que ens permeti operar amb un llenguatge comú, procedim a l'anàlisi semàntica dels conceptes més importants en els que es fonamenta aquesta recerca: Pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física.

Pràctiques educatives: activitat intencional, que desenvolupen les persones i que no es limita a la conducta perquè suposa uns referents simbòlics que li donen sentit i, normalment una intencionalitat o almenys una funcionalitat.

Inclusió: acció de contenir o comprendre com a part d'un tot.

Discapacitat: alteració d'una o d'algunes capacitats humanes. El seu origen pot trobar-se en les condicions físiques o mentals que limiten els moviments, els sentits o les activitats de les persones. Però la discapacitat té, al contrari que el dèficit, un important component social, i pot incrementar-se o reduir-se per l'acció dels demés i de l'entorn, especialment de l'acció

educativa. També es parla de discapacitat com a un desavantatge imposat o reconegut per llei.

Educació física: disciplina pedagògica que basa la seva intervenció en el moviment corporal, per estructurar primer i desenvolupar després, de forma integral i harmònica, les capacitats físiques, afectives i cognitives de la persona, amb la finalitat de millorar la qualitat de la participació humana en els diferents àmbits de la vida, com són el familiar, el social i el productiu.

3. DELIMITACIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI

Aquesta investigació sorgeix en base a una necessitat formativa: com aconseguir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física. Apareix com una necessitat d'indagar sobre les pràctiques inclusives, davant del repte de garantir el dret a l'educació física de tot l'alumnat. En aquest cas, no és una acció individual sinó que es planteja en el marc del Grup de treball *Educació física i inclusió d'alumnat amb discapacitat*.

El nostre objecte d'estudi es concreta en:

Pràctiques educatives que faciliten la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física.

Propòsits de la investigació:

Són molts els propòsits que ens podríem plantejar, però, per acotar aquesta investigació, ens en proposem tres:

- Identificar els components que poden condicionar la inclusió de tot l'alumnat des de la perspectiva d'una educació física inclusiva.
- Analitzar les pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física.
- Esbrinar quines pràctiques d'educació física poden optimitzar l'aportació d'aquesta àrea curricular al caràcter inclusiu del centre.

Arribats a aquest punt, presentarem de forma breu els quatre blocs que hem seguit per estructurar aquesta recerca.

La primera part, dedicada al marc teòric, presenta la base teòrica on es fonamenta la investigació a través de tres capítols. En el primer capítol s'analitza el paper i els reptes de l'educació en el segle XXI així com l'evolució, la finalitat, els components, les característiques i els principis de l'educació inclusiva. En el segon capítol hem fet una aproximació conceptual als conceptes d'educació física adaptada i inclusió de l'alumnat amb discapacitat a les sessions d'educació física. Tanmateix s'han detectat un seguit de components que poden condicionar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a les sessions d'educació física per acabar proposant un seguit de pràctiques educatives que afavoreixen aquesta inclusió. En el

tercer capítol s'ofereix una revisió de les investigacions més recents que ens permet saber quin és l'estat de la qüestió.

La segona part se centra en el marc metodològic on es concreta l'estratègia dissenyada per abordar aquesta investigació, es presenten els tres estudis de casos, així com els instruments i estratègies utilitzades per obtenir la informació. A continuació es fa una descripció detallada de tot el procés d'investigació, aplicant el criteri de dependència i explicant el per què de cada pas i de cada elecció de tipus procedimental. Per finalitzar aquesta part es detallen els criteris de rigor i qualitat seguits durant la investigació.

Seguint amb l'estructura, la tercera part està dedicada a l'anàlisi dels resultats, una vegada feta la categorització de les dades obtingudes en el treball de camp. Es distribueix en quatre capítols que corresponen a les unitats temàtiques següents: actitud dels agents implicats, informació, recursos i programació en educació física.

Per acabar, es presenten les conclusions d'aquesta investigació i algunes reflexions i recomanacions, afegint-hi les limitacions de la recerca i les propostes de futures línies d'investigació que neixen del continuat treball de reflexió per seguir avançant cap a una educació física més inclusiva.

Primera part: MARC TEÒRIC

1. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

1.1. L'educació del segle XXI

(...) l'educació es troba al cor del desenvolupament personal i de la comunitat; té la missió de capacitar cadascú de nosaltres sense excepcions a desenvolupar tots els seus talents al màxim i a realitzar el seu potencial creatiu, incloent-hi la responsabilitat de les pròpies vides i l'acompliment dels objectius personals. (Delors, 1996:15)

La societat i el paper de l'escola ha anat evolucionant al llarg de la història. La societat del s. XXI podria ser sinònim de societat de la informació i ens planteja nous reptes.

“Sens dubte, l'”explosió” i la “democratització” de la informació (Ratnesar i Stain, 2000) i el fàcil accés a una multitud de fonts i bases de dades crearan noves oportunitats i nous problemes i dilemes.” (Fernández Balboa, 2001:31).

Per exemple, la societat de la informació ha fet aparèixer una nova font de desigualtat: la de l'accés, selecció i processament de la informació. Així, la societat es pot estratificar segons el domini d'aquests processos havent-hi persones incloses, persones explotades o persones que en són excloses. No obstant, es coneixen pràctiques que permeten transformar i superar aquestes desigualtats i en aquest sentit el dret a una educació de qualitat que assegurí l'adquisició de les competències bàsiques que garanteixin l'èxit i la igualtat d'oportunitats es considera clau per aconseguir-ho (Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls, 2002:17-19). Estem experimentant el que s'anomena un gir dialògic on el consens i el conflicte passen a ser els protagonistes en les relacions humanes, en les relacions institucionals, en les ciències socials i en les societats. I és a través de la perspectiva comunicativa on el diàleg i la interacció passen a ser peces imprescindibles en l'engranatge que ha de permetre “aconseguir majors nivells de democràcia i igualtat social i crear millors contextos per al desenvolupament i l'aprenentatge.” (Aubert, Flecha, García, Flecha i Racionero, 2010:29-34)

Si ens centrem altra vegada en l'escola i els seus canvis, Puigdemívol (1998:5) n'exposa tres que ens semblen veritablement rellevants i que a continuació intentem sintetitzar. El primer ve originat per “la pèrdua del monopoli cultural que l'escola tenia”; l'escola i per extensió el professorat ja no són els únics possibles transmissors de la informació i el coneixement i per tant la concepció de l'escola exigeix un canvi. El segon sorgeix de la importància que ha anat prenent el treball en equip entre els professionals del claustre, l'obertura de les aules i els projectes conjunts. I el tercer ve determinat per la funció social de l'escola que defuig la

reproducció de les desigualtats per “assumir un rol transformador” que garanteixi l’adquisició de competències per l’accés a la informació de tot l’alumnat.

1.1.1. Reptes del segle XXI

Ja a principis d’aquest mil·lenni la UNESCO (2012) determinava en el seu programa d’Educació per a Tothom sis objectius amb el propòsit de lluitar contra els principals problemes relacionats amb l’educació: l’escolarització dels infants més vulnerables i desfavorits, la disparitat entre gèneres, l’alfabetització de la població adulta així com la qualitat de l’educació. El 1996 amb l’Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI, presidit per Jacques Delors, es presenten els quatre pilars de l’educació que són aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure amb els altres i aprendre a ser. Així mateix, consideren un seguit de tensions a superar: la tensió entre global i local, la tensió entre universal i individual, la tensió entre la tradició i la modernitat, la tensió entre consideracions a llarg termini i a curt termini, la tensió entre competició i igualtat d’oportunitats, la tensió entre l’expansió del coneixement i la capacitat dels éssers humans d’assimilar-lo i la tensió entre l’espiritual i el material. Ara bé, una de les principals preocupacions que afronten els sistemes educatius europeus és el fracàs escolar, l’abandonament precoç i l’absentisme que es vincula estretament amb la procedència sociocultural de l’alumnat (Puigdemívol i Krastina, 2010). És davant d’aquestes tensions i problemàtiques que observem, pel mil·lenni que hem encetat, tres reptes, interconnectats entre ells: el repte de la igualtat, el repte de la diversitat i el repte de la cohesió social.

El repte de la igualtat. Segons Rochex (2011) s’han desenvolupat tres models de polítiques educatives davant del repte de la igualtat. El primer, anomenat de compensació, té com a objectiu garantir l’accés a l’educació per eliminar les desigualtats socials, però genera una desigualtat en els resultats. Per aquest motiu es generen unes polítiques de caràcter compensatori per donar més a l’alumnat que té menys. Aquest model ha estat criticat perquè intenta compensar els dèficits però manté les desigualtats en lloc de transformar-les. En el segon model, anomenat d’equitat, el que tothom ha d’aconseguir són uns mínims per no caure en risc d’exclusió social. Les famílies tenen la llibertat d’escollir el centre educatiu i l’itinerari escolar i les escoles atreuen l’alumnat per la seva oferta, amb la intenció que la qualitat sigui el resultat d’aquesta competència. Aquest model també s’ha demostrat ineficient, donat que són els centres els que trien els alumnes i augmenta la segregació. El tercer model, el d’atenció individual, no busca lluitar contra les desigualtats socials o l’exclusió sinó que se centra en

maximitzar les possibilitats de cada alumne o alumna, atenent als conceptes d'alumnat amb necessitats educatives especials i d'adaptacions curriculars.

A aquests tres models cal sumar les polítiques d'inclusió en l'educació que representen un nou model a nivell mundial que reflexiona sobre com transformar els sistemes educatius per tal que responguin a la diversitat de necessitats de tot l'alumnat (UNESCO, 2003).

El repte de la diversitat. La diversitat és inherent a l'ésser humà, i educar en i per a la diversitat no ha de comprometre l'excel·lència de l'educació, ni viceversa, però no és aquest un repte exempt de dificultats.

“Assumir la diversitat a l'escola no és una tasca fàcil. (...) I això és degut, en gran mesura, a la comoditat amb la que els éssers humans apreciem tot allò que ens resulta familiar, en contrast amb una espècie d'ancestral por al desconegut, al diferent, al que no s'amotlla a la nostra forma d'entendre la vida, amb la seva filosofia i les seves convencions” (Puigdemívol, 1998:11)

Segons Arnáiz (2000:9) “educar en la diversitat significa exercir els principis d'igualtat i equitat als que tot ésser humà té dret” i educar per a la diversitat “expressa el matís d'educar per una convivència democràtica on la solidaritat, la tolerància i la cooperació estiguin presents”. Tanmateix, Salabert (2010) afirma des de l'experiència que una educació d'excel·lència davant del repte de la diversitat és possible. L'autora considera que “L'escola, i sobretot l'escola pública, està formada per un alumnat que representa tota la complexitat i diversitat de la societat actual” i suggereix que s'ha d'evolucionar cap a una cultura en què cal rendir comptes del rendiment acadèmic de tot l'alumnat, tenint en compte les característiques de cadascú per aconseguir accelerar el seu aprenentatge. D'aquesta manera l'avaluació forma part d'aquest procés i el recolza. Tanmateix la col·laboració estratègica i el lideratge distributiu són peça clau. En aquest sentit no podem obviar, que “la diversitat és una característica present en tots els components de la realitat escolar i afecta als alumnes, als professors/es i al propi centre com a institució” (Puigdemívol, 1998:14). L'educació ha d'assumir la difícil tasca d'aconseguir que la diversitat sigui un valor constructiu i enriquidor a l'hora de teixir vincles socials.

El repte de la cohesió social. Els conflictes, la pobresa, la marginació i les desigualtats posen en perill la cohesió de les societats i és per això que es reclama a l'educació el seu paper “com a vehicle de les cultures i dels valors, com a construcció d'un espai de socialització i com a gresol d'un projecte comú” on es comparteixin uns valors i s'estableixin uns lligams socials amb la voluntat de viure junts (Delors, 1996). A tall d'exemple, en el panorama actual de la societat catalana, on podríem dir que la coexistència (“viure al costat, sense contacte ni vincles”) regna per damunt de la convivència (“el viure i fer coses junts”), sembla

imprescindible apostar per una educació inclusiva que potencii les relacions i la participació ciutadana, per tal de reforçar-ne els vincles socials, garantir un tracte equitatiu i desenvolupar les potencialitats individuals (UNESCOCAT, 2010).

1.2. D'on ve i com sorgeix el moviment inclusiu?

Abans de respondre la pregunta, creiem oportú sintetitzar l'evolució històrica de l'educació en relació a la diversitat de l'alumnat que presenta Parrilla (2002), i que divideix en quatre fases: (1) L'exclusió de les persones diferents, ja fossin dones, grups de classes socials marginals, grups ètnics o culturals minoritaris o alumnat amb discapacitat, entre d'altres, és a dir, la negació del dret a l'educació. (2) La segregació, que reconeix el dret a l'educació però diferenciada segons cada grup. (3) Les reformes integradores, que pretenen incorporar els diferents grups a l'escola ordinària, i, posteriorment (4) les reformes inclusives, que busquen incrementar la participació activa de tot l'alumnat a l'escola i a la comunitat.

Així doncs, podem considerar les experiències de l'educació especial dins el sistema escolar a inicis del segle XX com els antecedents de la integració escolar. Segons Puigdemívol (1995), i parlant del context social, tres components van determinar amb claredat els corrents d'integració escolar: el moviment americà antisegregacionista, l'aposta pel principi de sectorització en les polítiques assistencials europees i els moviments de renovació pedagògica al sud d'Europa. Així, segons el mateix autor, als anys 60 es revisaven els estudis d'eficàcia de l'agrupació de l'alumnat segons el seu rendiment (*Track System*) que s'havien fet als EUA la dècada anterior i es demostrava la poca efectivitat dels sistemes segregats. El resultat fou l'abolició d'aquest sistema d'agrupació per nivells. Mentrestant, a Europa es transferien les competències en Educació als ens locals, que legislaven segons els principis de normalització i sectorització a països com Anglaterra i Noruega. Anys més tard, a la dècada dels 70, els països llatins, Itàlia sobretot, apostaven per suprimir estructures paral·leles i per oferir opcions d'escolarització de proximitat en el propi entorn, seguint els principis pedagògics de l'Escola Nova que incorporava la integració de l'alumnat amb menys capacitats. I no és fins el 1978 que a Espanya s'elabora el *Plan Nacional para la Educación Especial* amb un plantejament integrador, que es consolida el 1982 amb la *Ley de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI). Cal destacar també la publicació de l'Informe Warnock, l'any 1978, que articula els 4 principis bàsics que fonamenten aquest nou plantejament: principi de normalització, sectorització, individualització i d'integració escolar.

Segons Parrilla (2002), podem analitzar les reformes inclusives des de diferents perspectives, entre elles, la perspectiva ètica, en la que els drets humans es consideren el transfons de la inclusió educativa, la perspectiva social, on es fa una lectura en clau social de la discapacitat, la perspectiva organitzativa, que es refereix a la construcció institucional de l'organització inclusiva, la perspectiva comunitària, la qual considera l'escola com a comunitat de suport, i la perspectiva investigadora, que aposta per l'emancipació com a camí cap a la inclusió.

La inclusió educativa està emmarcada en el context de les discussions internacionals en relació a l'"Educació per a Tothom" segons la definició que en fa la UNESCO (2005:13):

"La inclusió es veu com un procés d'abordar i respondre a la diversitat de necessitats de tot l'alumnat a través d'una major participació en l'aprenentatge, les cultures i comunitats, i la reducció de l'exclusió dins i des de l'educació. Comporta canvis i modificacions en el contingut, enfocaments, estructures i estratègies, amb una visió comuna que inclou a tots els infants de rang d'edat adequat i la convicció que és responsabilitat del sistema regular educar a tots els infants."

Arribats aquest punt, ens sembla interessant abordar els trets diferencials entre integració i inclusió:

	INTEGRACIÓ	INCLUSIÓ
Beneficiaris	Alumnat amb necessitats educatives especials	Tot l'alumnat posant especial èmfasi en l'alumnat amb risc d'exclusió
Objectiu	Atendre les necessitats educatives especials	Donar la benvinguda a la diversitat i millorar la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat
Agents principals	Tutors, tutores i especialistes	Escola i comunitat
Actuacions prioritàries	Suport a l'alumnat	Transformacions que impliquen l'escola i la comunitat
Àmbit territorial	Països desenvolupats	Tots els sistemes educatius
Tipus d'intervenció	Centrada en el diagnòstic	Centrada en la detecció i en l'eliminació de barreres
Participació de l'alumnat a l'aula ordinària	La inserció és parcial i condicionada	La inserció és total i incondicional
Gestió dels suports	Se centra en l'alumnat (s'ubica l'alumnat en programes específics)	Se centra en l'aula (suport a l'aula ordinària)
Currículum	L'alumnat s'adapta al currículum	El currículum s'adapta a l'alumnat
Característiques i valors	Competició Selecció Individualitat Prejudicis Visió individualitzada Model tècnic-racional	Cooperació / solidaritat Respecte a les diferències Comunitat Valoració de les diferències Millora per a tothom Investigació reflexiva

Figura 1: Trets diferencials entre integració i inclusió. Font: Puigdemívol (2012) i Arnáiz (2003). Elaboració pròpia.

El moviment cap a la inclusió ha estat estimulat per un seguit de convencions i de declaracions de l'Organització de les Nacions Unides (ONU) que recull la taula que es presenta a continuació.

2010	Conferència Mundial sobre atenció i educació de la primera infància a Moscou. Es reafirma que l'atenció i educació de la primera infància és un dret de tots els infants i la base per crear la riquesa de les nacions.
2008	Conferència Internacional d'Educació celebrada a Ginebra. Es recomana als estats membres que reconeguin que "(...) l'educació inclusiva és un procés permanent, l'objectiu de la qual és oferir una educació de qualitat per a tothom, respectant la diversitat i les diferents necessitats i aptituds, característiques i expectatives d'aprenentatge dels educands i de les comunitats, eliminant tota forma de discriminació". Es demana també que es reforci la utilització de les TIC per tal de garantir "un major accés a les oportunitats d'aprenentatge".
2006	Convenció Internacional sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat. Preveu les mesures que els estats han d'implantar per garantir els drets d'aquest col·lectiu, en igualtat de condicions amb les altres persones.
2005	Directrius per a la Inclusió: Garantir l'accés a l'Educació per a Tothom. L'objectiu d'aquesta publicació és oferir una estratègia per al desenvolupament de polítiques, la millora de la qualitat i la major disponibilitat dels llibres de text i de materials didàctics, en sintonia amb els objectius del marc d'Educació per a Tothom.
2001	Programa emblemàtic de l'Educació per a Tothom sobre el dret a l'educació de les persones amb discapacitat: cap a la inclusió.
2000	Fòrum Mundial d'Educació. Marc d'Acció de Dakar, (Objectius de l'Educació Per a Tothom) + <i>Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni</i> . Assegurar que tots els infants tenen accés i completen l'educació primària gratuïta i obligatòria el 2015. Centrar-se en els grups marginals i en les noies.
1994	Declaració de Salamanca i Marc d'Acció per a les Necessitats Educatives Especials "(...) les escoles han d'acollir tots els infants, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o d'altre tipus." "Això ha d'incloure els infants amb discapacitats i els infants superdotats, els infants del carrer i els infants que treballen, infants que viuen en zones remotes o infants nòmades, infants d'una minoria lingüística, ètnica o cultural i infants d'altres àrees o grups desafavorits o marginals".
1993	Normes Estàndards de l'ONU sobre la Igualtat d'Oportunitats per a les Persones amb Discapacitat, regla 6. No només afirma la igualtat de drets de tots els infants, joves i els adults amb discapacitat a l'educació, sinó que també apunta que l'educació s'ha d'oferir en "un entorn escolar integrat" i en la "configuració general de l'escola."
1990	Declaració Mundial sobre Educació per a Tothom (Declaració de Jomtien).
1989	Convenció de l'ONU sobre els drets dels infants. Garanteix el dret de tots els infants a rebre una educació sense cap tipus de discriminació.
1948	Declaració Universal dels Drets Humans. Garanteix el dret a l'educació elemental gratuïta i obligatòria per a tots els infants.

Figura 2: Adaptació d'El marc dels drets per a la inclusió. Font: UNESCO (2005:14)

Podríem considerar que el tret de sortida es va donar amb la Declaració dels Drets Humans, l'any 1948, que establí el dret a l'educació bàsica, obligatòria i gratuïta per a tots els infants. Hem actualitzat el quadre "El marc dels drets per a la inclusió" (UNESCO, 2005) amb les conferències, programes o documents més rellevants que hi ha publicats al web de la UNESCO.

1.3. L'educació inclusiva. De què parlem?

"Tothom, o molta gent, en el camp educatiu, s'omple la boca parlant d'inclusió escolar, d'educació inclusiva o de termes semblants. Però no tothom es refereix a la mateixa cosa quan utilitza aquests termes." (Pujolàs i Lago, 2006:7)

Davant la confusió existent entorn al concepte d'educació inclusiva sembla prudent iniciar aquest apartat explorant els significats que se li atorguen. Recollint les últimes aportacions de la investigació internacional en relació a la complexitat de l'objecte d'estudi que ens ocupa i dels contextos on es desenvolupa, Giné, Durán, Font i Miquel (2009) exposen fins a sis perspectives en relació a la inclusió, que coexisteixen i que tot seguit intentem sintetitzar:

1. La inclusió relativa a la discapacitat i a les necessitats educatives especials.

La idea d'associar la inclusió a l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat als centres ordinaris ha estat molt estesa en la nostra societat però avui en dia està sent molt qüestionada. Encara que pugui ser justificada històricament, com a conseqüència de les polítiques d'integració dels anys vuitanta i noranta no té molt sentit afirmar que es pretén incrementar la participació de tot l'alumnat tot centrant-se en una minoria.

2. La inclusió com a resposta als problemes de conducta

Torna a aparèixer la idea que l'escola inclusiva ha de concentrar a l'alumnat amb "greus problemes" de conducta que se suposa que necessitarien un determinat tipus de tractament, i això significa desenfocar la qüestió. Els problemes de conducta formen part del conjunt de situacions educatives a les que ha de fer front l'escola inclusiva des d'una visió global, tant del centre com a context de desenvolupament com de les característiques d'un alumne determinat, i partint del fet que es tenen els suports necessaris.

3. La inclusió com a resposta als grups amb major risc d'exclusió

Existeix també la creença que és l'escola inclusiva la que ha d'atendre aquell alumnat més vulnerable que per causes socials (pobresa o immigració entre d'altres) pot veure perillar l'accés a l'educació formal. Però, tot i que l'escola ha d'acomplir la seva funció

social i socialitzadora i reduir el risc de qualsevol tipus de marginació, en cap cas es justificaria que un determinat centre es convertís en centre preferent per acollir determinats col·lectius.

4. La inclusió com la promoció d'una escola per a tothom

El moviment a favor de l'escola inclusiva comparteix molts dels valors de l'escola comprensiva. Una escola no selectiva que defensa una oferta educativa comuna, capaç d'acollir i de respondre a la diversitat de necessitats de l'alumnat. Però mentre la comprensivitat és fonamentalment una opció de política educativa que afecta l'estructura del sistema, la inclusió es fa extensiva a tot el procés d'escolarització i té més a veure en la transformació dels centres per tal d'incrementar la participació i l'èxit de tot l'alumnat.

5. La inclusió com a "Educació per a tothom"

El moviment a favor d'una "Educació per a tothom" (*Education for all*) va néixer a inicis dels noranta, a partir de les orientacions a nivell internacional de la UNESCO en matèria de política educativa. Encara que la prioritat se centrava en l'escolarització dels infants en els països més pobres del planeta, especialment de les nenes, va servir per repensar la funció de l'escola i de l'educació en molts d'ells, en el sentit de donar cabuda a tot l'alumnat amb independència de les seves característiques o de les condicions personals de gènere, ètnia, religió o capacitat. D'aquesta manera s'amplia la concepció d'inclusió, defensant la participació en l'educació de tothom en el sí de les seves pròpies comunitats.

6. La inclusió com un principi per entendre l'educació i la societat

Malgrat la complexitat que presenta el concepte, existeix un consens internacional que la inclusió té a veure amb:

- L'assumpció de determinats valors.
- El procés d'incrementar la participació de l'alumnat en el currículum, en la cultura i en la comunitat, i evitar qualsevol forma d'exclusió en els centres educatius.
- Transformar les cultures, la normativa i la pràctica dels centres de manera que responguin a la diversitat de necessitats de l'alumnat de la seva localitat.
- La presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat exposat a qualsevol risc d'exclusió, i no només d'aquells amb discapacitat o necessitats educatives especials.

Dit d'una altra manera, per educació inclusiva entenem aquella educació que es contraposa a l'exclusió, a la promoció de l'elitisme i a la segregació.

“Hi ha dos camins: la inclusió i l'exclusió. Els defensors de l'exclusió promouen, encara que sigui sense pretendre-ho, l'elitisme. Suggereixen que alguns nens han d'estar segregats o que no hi ha ni el temps ni els diners necessaris per a proporcionar una educació de qualitat i promoure la igualtat per a tothom. La conclusió de l'opció per a l'exclusió és: “educar als millors i cuidar la resta”. L'exclusió accepta la validesa d'una “classe inferior” permanent en la nostra societat.” Pearpoint i Forest (1999:15)

Des de diferents organitzacions internacionals com la UNESCO, el Fons de les Nacions Unides per a la Infància (UNICEF) i l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE) es lidera el moviment mundial de l'Educació per a tothom (*Education for all*), i molts governs, agències de desenvolupament i organitzacions no governamentals, entre d'altres, treballen per continuar avançant en el camí de la inclusió.

1.3.1. Quina és la finalitat de l'educació inclusiva?

“La resposta senzilla i directa seria que si ens motiva la tasca de construir un sistema educatiu més inclusiu, ho fem amb l'objectiu d'intentar frenar i canviar l'orientació d'unes societats en la que els processos d'exclusió social són cada vegada més forts i, per aquesta raó, empenyen a un nombre cada vegada més gran de ciutadans (i de països sencers) a viure la seva vida per sota els nivells de dignitat i igualtat als que tots tenim dret i degradant-se el seu propi rol de ciutadans” (Etxebarria citat per Echeita, 2006:76)

La finalitat de l'educació inclusiva és, en última instància, lluitar contra l'exclusió i contribuir a una societat més inclusiva a través de l'educació. Per tant, per aconseguir-ho caldrà, per començar, garantir el dret a l'educació per a tothom:

Escudero (citat per Arnáiz, 2003) defensa que la finalitat de l'educació inclusiva és que tot ciutadà pugui rebre una educació, d'acord a les seves característiques, que constitueixi la porta d'entrada a la societat del coneixement. Arnáiz (2003) afegix que l'educació inclusiva és una qüestió de dret, d'equitat i de lluita contra la desigualtat i sorgeix amb l'objectiu d'eliminar diverses formes d'opressió i de lluitar per un sistema d'educació per a tothom, fonamentat en la igualtat, la participació i la no discriminació, en el marc d'una societat veritablement democràtica.

I d'altra banda, caldrà defensar una educació transformadora o dialògica que reconegui que l'educació té una funció fonamental en la superació de les desigualtats socials, que l'escola obri les seves portes a la comunitat perquè aquesta participi en el disseny i desenvolupament del projecte educatiu i que l'ensenyament vagi dirigit a màxims, considerant que la compensació i l'adaptació a la diversitat poden generar més desigualtat (Aubert, Flecha, García, Flecha i Racionero, 2010). Els mateixos autors (2010:197) reconeixen que, "una de les formes com l'aprenentatge dialògic transforma el context i els nivells previs de l'alumnat és creant aules inclusives organitzades en petits grups heterogenis."

Pujolàs (2004:26) en contraposició a l'educació selectiva, planteja que la finalitat de l'educació inclusiva és en primer lloc, assegurar que tots els alumnes puguin aprendre. En segon lloc, que ho facin junts. I en tercer lloc, plantejar-los objectius comuns:

"Una educació inclusiva té com a objectiu que l'escola contribueixi a adquirir, fins al màxim de les possibilitats de cadascú, totes les habilitats tècniques (com parlar, llegir, calcular, orientar-se, etc.) i socials (com comunicar-se, respectar-se, etc.) que són necessàries per ser, viure i conèixer. No es tracta de saber més que els demés, sinó de saber tot el que es pugui i de posar el que se sap juntament al que saben els altres per així aconseguir metes comunes i transformar i millorar la societat."

1.3.2. L'educació inclusiva. Per què?

"les escoles ordinàries amb aquesta orientació inclusiva representen el mitjà més eficaç per combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acollida, construir una societat inclusiva i aconseguir l'educació per a tothom; a més, proporcionen una educació efectiva a la majoria dels infants i milloren l'eficiència i, en definitiva, la relació cost-eficàcia de tot el sistema educatiu" (UNESCO, 1994:9)

Per respondre a la qüestió plantejada en aquest apartat creiem oportú parafrasejar les aportacions de Pujolàs i Lago en l'obra *Cap a una educació inclusiva* (2006):

- Que alumnes diferents aprenguin junts és just

En un plantejament inclusiu de l'educació, l'escola és oberta a tothom com un fet de justícia social i no com una concessió gratuïta. És indiscutible que els i les alumnes són diferents, però si l'escola no els inclou a tots, les diferències poden esdevenir desigualtats, i això va en contra del dret que tots tenen de ser atesos en la diversitat.

- Que alumnes diferents aprenguin junts és necessari

Si volem avançar cap a una societat inclusiva cal avançar cap a una escola inclusiva perquè és on s'eduquen les futures generacions. Si aconseguim que aprenguin junts, aconseguim quelcom encara més important: que aprenguin que poden aprendre junts, que poden estar junts, que poden viure junts i que poden conviure, malgrat les diferències.

- Que alumnes diferents aprenguin junts és possible

L'educació inclusiva s'ha d'entendre com un repte difícil, però no impossible, i diverses experiències arreu del món han demostrat la seva viabilitat si es compta amb els suports necessaris. Partint del fet que tots els alumnes són diferents, més que preocupar-nos per com podem aconseguir grups homogenis, sembla més lògic que ho fem per veure com podem gestionar l'heterogeneïtat.

Així doncs, si ens preguntem el per què de l'educació inclusiva, podem respondre de forma breu i concisa: Perquè és just, necessari i possible.

Tanmateix, considerem interessant citar els tres avantatges que Stainback i Stainback i Jackson (1999) atorguen a les escoles inclusives per donar més cos a la seva justificació. Un es fonamenta en el fet que tothom es beneficia d'una escola inclusiva perquè aquesta es preocupa per atendre tot l'alumnat, donant resposta a les diferències individuals. El segon avantatge es basa en que es poden optimitzar els recursos i els suports procedents de l'educació especial i dedicar-los a les aules ordinàries. I el tercer radica en que les escoles inclusives se centren en la construcció de la independència, el respecte mutu i la responsabilitat, afavorint l'acceptació i el sentit de pertinença al grup.

En definitiva, es tracta d'una qüestió de valors:

“Si podem construir bombarders Stealth, amb un preu de casi mil milions de dòlars per avió, no hi ha dubte de que podem educar a tots els nostres infants al màxim de les seves capacitats. És una qüestió de valors.” (Pearpoint i Forest, 1999:15)

1.3.3. Com podem definir l'educació inclusiva?

Seguidament volem mostrar les definicions que hem considerat més interessants i significatives i que manifesten, tal i com diu Echeita, (2006:76) “el caràcter polisèmic i multifacètic d'aquesta aspiració”:

Definicions centrades en l'educació inclusiva des d'una perspectiva més acadèmica, entesa com un procés que es desenvolupa principalment en els centres educatius:

“L'educació inclusiva és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de seguir essent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula.” (Encarta, citat per Stainback, 2001a:18)

“Un procés d'increment de la participació dels alumnes en les cultures, currículums i comunitats de les seves escoles locals i de reducció de la seva exclusió dels mateixos, sense oblidar, per suposat, que l'educació abasta molts processos que es desenvolupen fora de les escoles.” (Ainscow, 2004:293)

Definició relacionada amb l'escola inclusiva que defensa una única categoria d'escola que no etiqueti l'alumnat:

“Ens referim a una escola que no exclou ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants que requereixin diferents categories de centres. N'hi ha prou que hi hagi escoles –sense cap mena d'adjectius– que acullin tothom, perquè només hi ha una sola categoria d'alumnes que, evidentment, són diferents.” (Pujolàs i Lago, 2006:7)

Definicions referides a la inclusió i a la inclusió educativa des d'una perspectiva més social i comunitària:

“La inclusió és més que un mètode, una filosofia o un programa d'investigació. És una forma de viure. Té a veure amb el “viure junts”, amb l’“acollida a l'estrany” i amb tornar a ser tots un.

Creiem simplement que la inclusió és una forma millor de viure. És l'oposat a la segregació i l'apartheid. La “inclusió” determina on vivim, rebem educació, treballem i juguem. Té a veure amb el canvi dels nostres cors i valors.

(...) La inclusió és un judici de valor. Els nostres valors són clars. Els educadors hem de reclamar i lluitar per un sistema públic d'educació que proporcioni una educació de qualitat i la igualtat per a tots. Hem d'acceptar aquest repte. Ja no podem “suavitzar” la qüestió.” (Pearpoint i Forest, 1999:15)

“La inclusió no és lloc, sinó sobretot una actitud i un valor que ha d'il·luminar polítiques i pràctiques que donin cobertura a un dret tan fonamental com oblidat per molts exclosos del planeta –el dret a una educació de qualitat–, i a unes pràctiques escolars en les que ha de prevaler la necessitat d'aprendre en el marc d'una cultura escolar d'acceptació i respecte per les diferències.” (Echeita, 2006:76)

“La inclusió té a veure amb tots els infants i joves; se centra en la presència, la participació – que inclou també al professorat i als pares– i l’èxit en termes de resultats valorats; implica combatre qualsevol forma d’exclusió; i es considera un procés que mai es dóna per acabat.”
(Giné, Durán, Font i Miquel, 2009:19)

Tanmateix, compartim amb (Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls i Nilhom, citats per Echeita, 2009) que la millor definició serà aquella que concreti cada comunitat educativa, tenint en compte el seu propi context:

“En aquest procés, el rellevant, en últim terme, és el que cada comunitat educativa defineix i concreta en cada cas i cada dia com la inclusió, en funció del seu context, de la seva història, de la seva cultura escolar i dels seus múltiples condicionants (econòmics, polítics, culturals, etc.), quan és, a més, el resultat d’un genuí procés de deliberació democràtica, a través del diàleg igualitari de qui forma cada comunitat educativa compromesa.” (Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls i Nilhom, citats per Echeita, 2009:29)

Tot i així, creiem necessari, en primer lloc, citar aquells elements que Ainscow i Miles (2009:164-165) suggereix tenir en compte en estadis inicials de concreció del concepte i que citem a continuació:

- La inclusió és un procés.
- La inclusió s’interessa per la identificació i l’eliminació de barreres.
- La inclusió busca la presència, la participació i l’èxit de tots els estudiants.
- La inclusió posa particular èmfasi en aquells grups d’alumnes que podrien estar en risc de marginació, d’exclusió o de tenir un baix rendiment.

I en segon lloc, conèixer amb més detall què significa i què implica un procés d’inclusió educativa.

Inclusió significa / implica

Diversitat i, per tant, que:

- No es refereix a cap grup d’alumnes en particular, sinó que concerneix a tots els alumnes a l’escola.
- Ha d’apreciar-se la diversitat humana com un valor.
- Cal minimitzar la categorització.

Aprenentatge i participació i, per tant, que:

- Implica eliminar les barreres per a l’aprenentatge i la participació que afecten tant al professorat com als alumnes.
- Suposa la participació a la vida acadèmica, social i cultural de la comunitat a la que pertany l’escola local.
- Implica el dret de tots els estudiants a aprendre.

Democràcia i, per tant, que:

- Totes les veus haurien de ser escoltades.
- La col·laboració és essencial a tots els nivells.

L'escola com a totalitat i, per tant, que:

- Les barreres per a l'aprenentatge i la participació apareixen en tots els aspectes de l'escola. Però no haurien de considerar-se prioritàries aquelles que existeixen dins dels aprenents individuals.
- Tots són aprenents: professors, membres de l'administració i els serveis, estudiants i altres membres de la comunitat.
- La inclusió no s'ha de limitar a les pràctiques escolars, sinó expandir-se a la cultura i a les polítiques de les institucions educatives en tots els nivells del sistema.
- És l'escola com a sistema la que ha de canviar.

Un procés que afecta a la societat en el seu conjunt i, per tant, que:

- La inclusió i l'exclusió educativa estan relacionades amb la justícia per a tothom en la societat.
- És una qüestió política i, per això mateix, controvertida.
- És un procés continuat, no un estat que pugui ser aconseguit, ni un certificat que una vegada s'adquireix no es pot perdre.

Figura 3: Significats o implicacions de la inclusió. Font: Booth, Nes i Stromstad, citats per Echeita (2009:30).

En aquest treball, malgrat que ens centrarem en els aspectes més acadèmics relacionats amb la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física, defensem una definició que aglutini els diferents conceptes exposats perquè els considerem complementaris. Així doncs, considerem que l'educació inclusiva és un procés de transformació constant que busca la presència, la participació i el progrés de tot l'alumnat i que es concreta en la cultura, les polítiques i les pràctiques dels centres educatius o de les entitats d'educació no formal, amb l'objectiu d'oferir igualtat d'oportunitats i de combatre l'exclusió social.

1.4. Components, característiques i principis de l'educació inclusiva

Per conèixer els elements necessaris per crear una escola inclusiva, recorrem a l'article de Porter (2001) que des d'una perspectiva canadenca, basada en quinze anys d'experiència, van identificar tres components com a principals i crítics per aconseguir escoles i classes inclusives. El primer, el lideratge en la política, l'administració i la implementació del programa. El segon, l'establiment d'un nou rol per a l'educador especial dins de l'escola. I el tercer, el desenvolupament d'estratègies per donar suport al mestre: estratègies de desenvolupament de personal, equips de mestres per resoldre problemes, estratègies d'instrucció i currículums inclusius, així com instruccions a múltiples nivells.

Tanmateix ens pot resultar útil la mirada de Stainback (2001) quan reflexiona sobre un seguit de components que considera bàsics i senzills, però imprescindibles en el desenvolupament de l'educació inclusiva: la felicitat, el suport mutu, una política igualitària, mestres que faciliten el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida, l'adquisició de coneixements crítica i significativa, la diversitat, la cooperació i un govern adhocràtic. Inspirant-se en aquestes aportacions, Pujolàs, (2004) afirma, com s'apuntava anteriorment, que en el rerefons de l'educació inclusiva hi ha un determinat ideal de viure i de conviure. I amb aquesta visió presenta els trets que caracteritzen les escoles que comparteixen aquest ideal i que avancen en la direcció de ser més inclusives:

- L'escola ha de celebrar la diversitat
- S'ha de poder gaudir aprenent: tothom ha de trobar-se bé i segur a l'escola
- L'escola ha d'estar basada en una política d'igualtat
- L'escola ha de comptar amb professors que facilitin l'aprenentatge
- L'escola ha de preparar per la cooperació i no per la competició

També Arnáiz (2003) estableix d'acord amb altres autors els principis que caracteritzen el plantejament inclusiu: l'acceptació de la comunitat, l'educació basada en els resultats, l'educació intercultural, la teoria de les intel·ligències múltiples, l'aprenentatge constructivista, el currículum comú i divers, els ensenyaments pràctics adaptats, la millor avaluació-valoració sobre l'actuació de l'alumne, l'agrupació multiedat i flexible, l'ús de la tecnologia a l'aula, ensenyant responsabilitat i a establir la pau, les amistats i els vincles socials i la formació de grups de col·laboració entre adults i estudiants.

Tal i com afirmen Stainback, Stainback i Jackson (1999:25-26) "En les escoles inclusives, l'aula és la unitat bàsica d'atenció. Les classes s'organitzen de forma heterogènia i s'estimula i impulsa a alumnes i mestres perquè es recolzin mútuament." Seguint als mateixos autors (1999:26-28) descrivim les característiques d'aquestes escoles inclusives:

- Filosofia de classe. Es parteix de la idea que la diversitat ofereix a tots els membres de l'aula més oportunitats d'aprenentatge.
- Regles d'aula. Es presenten els drets de cada component en relació al seu tractament, just i de respecte mutu.
- Ensenyament adaptat a l'alumne. S'ofereixen els suports necessaris perquè tot l'alumnat assoleixi els objectius previstos. El currículum s'adapta a l'alumne i no al revés.

- Suport a l'aula ordinària. La creativitat i la flexibilitat es consideren peces clau en el desenvolupament de les aules inclusives. Els recursos es proporcionen en l'ambient natural de la classe, fomentant les xarxes naturals de recolzament entre alumnes i també entre el professorat. Les adaptacions i la presència de professionals experts es planteja de tal manera que tot l'alumnat en pugui treure profit. El professorat dinamitza i dóna suport a l'aprenentatge, delegant en l'alumnat la responsabilitat del seu aprenentatge i del suport mutu. També es fomenta la comprensió de les diferències individuals a través de la reflexió sobre la diversitat, centrada en els seus aspectes positius.

Però Ainscow (citada per Ríos, 2005:146), va més enllà, i apunta quins haurien de ser els principis de qualitat d'una escola inclusiva:

- Tot l'alumnat, independentment de les seves característiques, és benvingut a una escola inclusiva participant activament en ella i en la seva comunitat. La inclusió és un valor.
- Els programes s'han d'adaptar a l'alumnat, i no l'alumnat a ells. Així tot el professorat ha de responsabilitzar-se del progrés de tots els seus alumnes, sense excepcions. Per això disposarà del recolzament necessari per assumir les seves responsabilitats, sense obviar la col·laboració de la comunitat.
- Unificació de l'educació especial amb la general, satisfent les necessitats de tot l'alumnat.
- Les diferències individuals es consideren oportunitats d'enriquiment de l'aprenentatge, deixant de ser contemplades com a problemes que cal solucionar. Així, les escoles han de crear condicions favorables perquè s'estimuli l'assumpció de riscos.
- Partint del paradigma (ecològic-sistèmic), s'han d'examinar els obstacles a la participació dels alumnes, donat que les dificultats educatives deriven de la interacció entre el que l'alumnat aporta i el programa escolar.

1.5. L'educació inclusiva, una educació de qualitat

Podem considerar l'educació inclusiva com una educació eficaç i de qualitat? O potser és que una educació de qualitat és eficaç i inclusiva? Som del parer que l'eficàcia i la inclusió són característiques intrínseques d'una educació de qualitat. No podem concebre una educació de qualitat si aquesta no és per a tothom i per aconseguir-ho caldrà treballar de manera eficaç.

“L’objectiu de l’educació per a tothom i a uns nivells cada vegada més elevats, va ara acompanyat d’aconseguir la màxima eficàcia i eficiència dels sistemes educatius. Aconseguir la qualitat sense oblidar l’equitat. Una escola serà equitativa si és eficaç, és a dir, si pel seu bon funcionament contribueix a compensar les diferències socioeconòmiques i socioculturals, i a propiciar que aquesta qualitat arribi a tots, no només a uns pocs.” (Pérez Serrano, 2000:9)

Assumint la complexitat del concepte “qualitat en l’educació” i les seves múltiples dimensions, presentem els criteris per valorar la qualitat de l’educació que planteja Pérez Juste (2000:24-29), seguint un enfocament integral:

- La **totalitat** com a criteri de qualitat. L’educació, perquè sigui de qualitat, ha de ser educació i no una altra cosa. L’educació ha de millorar o de perfeccionar la persona i ha de millorar tota la persona i a cada persona.
- **Integralitat** i qualitat. La integralitat exigeix projectes compartits, assumits pels membres del centre, i treballats des de les respectives posicions de responsabilitat de cada un d’ells. S’ha de plasmar en un projecte educatiu que ha de representar l’acord i el compromís dels membres de la comunitat educativa.
- L’**adaptació** com a criteri de qualitat. L’adequació del projecte a les característiques de l’alumnat; només la personalització del currículum pot afavorir la qualitat.
- **Harmonia i coherència**. Assegurar la capacitació per una vida adulta productiva i satisfactòria. Així com un progrés cap a altres cursos, cicles, nivells i etapes educatives, d’acord a un projecte comú entre els diversos responsables.

El mateix autor (2000), considera l’educació en valors com exponent de l’educació de qualitat. En aquest sentit, ens apunta que l’educació serà de qualitat si l’acció formativa és perfectiva, és a dir, si consisteix en millorar la persona, no en envilir-la, degradar-la o manipular-la. Si forma la persona en la seva totalitat. Si tal formació es concreta en una finalitat tal que permeti arribar a la unitat de vida, el que exigeix donar sentit, unificar i harmonitzar les intervencions de millora de tots i cada un dels educadors. I si la formació té en compte la diversitat i la individualitat, acomodant-se a les peculiaritats de cada educand. També analitza el model europeu de gestió de la qualitat de la Fundació Europea per a la Gestió de la Qualitat (en anglès, EFQM), el qual està format per nou criteris estructurats en dos blocs. Per una banda, el bloc dels *agents* o *facilitadors* on s’inclouen el lideratge, la gestió del personal, la política i l’estratègia, els recursos i els processos. I per l’altra banda, el bloc dels *resultats*: satisfacció del personal, satisfacció del client, impacte social i resultats.

En aquest sentit, pensem que l'aplicació d'aquest model en l'àmbit educatiu pot ser una eina interessant per detectar els punts forts i dèbils del centre educatiu que busca la millora contínua. Tanmateix, volem fer esment del projecte de millora i perfeccionament de l'escola conegut com *Improving the Quality of Education for All* (IQEA). En el marc d'aquest projecte, "la millora de l'escola es refereix a l'elevació del rendiment de l'alumne centrant-se en el procés d'ensenyament-aprenentatge i en les condicions que el recolzen." (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins i West, 2001:11).

Seguint els mateixos autors (2001:12), presentem els principis que van guiar aquest projecte:

- La millora de l'escola és un procés que se centra en reforçar la qualitat de l'aprenentatge dels alumnes.
- La visió de l'escola ha de contemplar tots els membres de la comunitat escolar, tant els aprenents com els que hi aporten quelcom.
- L'escola veurà en les pressions externes a favor del canvi oportunitats per assegurar les seves prioritats internes.
- L'escola procurarà desenvolupar estructures i crear condicions que estimulin la col·laboració i condueixin a la potenciació d'individus i de grups.
- L'escola procurarà promoure la idea que la investigació i la qualitat de la supervisió i l'avaluació és una responsabilitat que comparteix tot el claustre.

Tenint en compte que el marc de referència es basa en les estratègies eficaces de canvi i de millora de l'escola, creiem oportú enumerar les que Ainscow, Hopkins, Soutworth i West (2001:22) consideren clau en el camí cap a les escoles eficaces per a tothom:

- Prestar atenció als beneficis que es deriven de la formulació de preguntes i de la reflexió.
- Assolir un compromís de planificació col·laborativa.
- Propiciar la participació del professorat, de l'alumnat i de tota la comunitat en els projectes i en les decisions de l'escola.
- Assolir un compromís amb la formació permanent del professorat.
- Cercar estratègies de coordinació.
- Disposar d'un lideratge eficaç, però no només del director: la funció de lideratge ha d'estendre's a tota l'escola.

En el treball d'Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins i West, (2001:27) citat anteriorment i que porta per títol *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la*

formación del profesorado es proposen un conjunt d'activitats de reflexió al professorat per millorar les següents condicions de l'aula:

- Relacions autèntiques: qualitat, obertura i congruència de les relacions existents a la classe.
- Límits i expectatives: pauta d'expectatives d'actuació i conducta dels alumnes a la classe, fixada pel docent i l'escola.
- Planificar per ensenyar: accés dels docents a materials d'ensenyament pertinents i capacitat de dissenyar-los i d'adaptar-los a un conjunt d'alumnes.
- Repertori docent: conjunt d'estils i de models docents a disposició del professorat, per tal que en faci ús, depenent de l'alumne, del context, del currículum i del resultat desitjat.
- Col·laboracions pedagògiques: capacitat del professorat per establir relacions professionals, dins i fora de l'aula, centrades en l'estudi i en la millora de la pràctica.
- Reflexió sobre l'ensenyament: capacitat de cada professor per reflexionar sobre la seva pròpia pràctica professional i per sotmetre al test de la pràctica les especificacions per l'ensenyament procedent d'altres fonts.

Una altra obra de referència és la de Tony Booth i Mel Ainscow: *Índex per a la inclusió. Una guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva* que, tal i com afirmen Sandoval, Lopez, Miquel, Durán, Giné i Echeita (2002:227), "s'ha constituït com una obra essencial per impulsar els processos de canvi cap a una major inclusió educativa en els centres escolars, tenint en compte els punts de vista dels diferents membres de la comunitat educativa."

Aquesta proposta es fonamenta en l'educació inclusiva, l'eficàcia i la millora escolar i la supressió de les barreres per a l'aprenentatge i la participació. La utilització d'aquest conjunt de materials es proposa que es faci compromentent-se amb els següents principis (Ainscow, 2004:206):

- tots els alumnes tenen dret al mateix conjunt d'opcions educatives;
- les escoles han de valorar per igual tots els alumnes i celebrar la diversitat;
- les escoles han de perfeccionar-se per facilitar l'aprenentatge de tots els alumnes;
- tots els membres de la comunitat escolar han de participar perquè s'assoleixi un funcionament eficaç.

Aquesta guia convida a analitzar tres dimensions de la millora escolar que estan interconnectades: crear cultures inclusives, generar polítiques inclusives i desenvolupar pràctiques inclusives. Cada una d'aquestes dimensions comprèn dues seccions, tal i com es mostra a continuació:

Dimensió A. Crear cultures inclusives

Secció A.1 Construir comunitat

Secció A.2 Establir valors inclusius

Dimensió B. Generar polítiques inclusives

Secció B.1 Promoure una escola per a tothom

Secció B.2 Organitzar el suport d'atenció a la diversitat

Dimensió C. Desenvolupar pràctiques inclusives

Secció C.1 Orquestrar l'aprenentatge

Secció C.2 Mobilitzar els recursos

Cada una d'aquestes seccions engloba un seguit d'indicadors i de preguntes redactats en forma d'aspiració que permeten avaluar el punt de partida de cada centre i suggerir elements de millora.

1.6. Com impulsar l'educació inclusiva?

“Tots podem aprendre a fer aules més inclusives (...). És necessari promoure la confiança en la capacitat de tots els membres de la comunitat per aprendre a educar tots els alumnes a l'aula”. Huguet (2006:41)

Partint d'aquesta premissa i una vegada conegudes les característiques de les escoles i aules inclusives, sembla oportú que ens preguntem: què hem de fer per promoure l'educació inclusiva?

Estructurarem la resposta sobre el què hem de fer en tres apartats: a nivell d'aula, a nivell d'escola i a nivell de comunitat.

A nivell d'aula, Stainback, Stainback i Jackson (1999:29-33) ens ofereixen alguns dels passos que consideren més importants a l'hora de facilitar la creació d'aules inclusives:

- Aconseguir el compromís del mestre.
- Fer ús de l'educació especial i d'altres recursos.
- Seguir el principi de les proporcions naturals.
- Establir un grup de treball sobre educació inclusiva.
- Nomenar una persona que actuï com a coordinadora de suport.

A nivell d'escola, Pujolàs (2004) presenta els condicionants que poden fer possible una escola per a tothom. En primer lloc, ressituar l'escola com una comunitat d'aprenentatge al servei de la comunitat. En segon, plantejar una base curricular realment comú. En tercer, programar perquè tothom pugui aprendre, personalitzant l'ensenyament i l'aprenentatge. En quart, fomentar l'autonomia de l'alumnat, potenciant els mecanismes de coregulació i d'autoregulació dels aprenentatges. I en cinquè lloc, organitzar el treball a l'aula de manera que puguin aprendre junts alumnes diferents, estructurant cooperativament l'aprenentatge.

A nivell de comunitat, Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls (2002) aposten per impulsar comunitats d'aprenentatge, és a dir, projectes de transformació que comptin amb la participació de l'alumnat, de l'equip de professionals, de les famílies i d'altres agents socials per superar les desigualtats educatives, socials i econòmiques i avançar cap a societats més inclusives. A continuació citem la definició que proposa una de les seves autores:

“Una comunitat d'aprenentatge és un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn, per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant l'educació participativa de la comunitat que es concreta en tots els seus espais inclosa l'aula.” (Valls, 2000:226)

Les comunitats d'aprenentatge són considerades per Ortega i Puigdemívol (2006) com a model d'escola inclusiva, on totes les persones implicades comparteixen l'objectiu i la responsabilitat d'aconseguir una educació de qualitat que permeti a tothom participar plenament en la nostra societat de la informació.

Per crear comunitats d'aprenentatge, els autors (2006:36) suggereixen tres premisses clau:

- La importància de la participació i el convenciment que totes les persones, amb independència del seu nivell acadèmic, són capaces de reflexionar sobre l'educació dels fills, filles i alumnes.
- Basant-nos en la teoria d'Habermas, aquesta participació ha de partir d'un diàleg capaç de tenir en compte totes les opinions per igual i en el que la validesa de les

opinions recaigui en les millors argumentacions i no en l'estatus de qui les està formulant.

- La tercera premissa inclou les dues anteriors i es concreta en l'ús de tots els medis d'accés a la informació que tenim al nostre abast, partint d'aquest diàleg igualitari i de la participació de totes les persones implicades en l'educació dels nens i de les nenes.

2. EDUCACIÓ FÍSICA, INCLUSIÓ I DISCAPACITAT

2.1. Aproximació conceptual

La revisió de la literatura relacionada amb l'educació física i l'alumnat amb discapacitat parla d'educació física adaptada i d'inclusió en l'educació física. Es refereixen al mateix? Amb la voluntat d'aclarir aquest dubte repassarem les definicions que presenten diversos autors.

En primer lloc, si indaguem sobre el concepte d'educació física adaptada, Auxter, Pyfer i Huettig (2005:2) afirmen que:

“l'educació física adaptada és l'art i la ciència de desenvolupar, implementar i monitoritzar un programa d'ensenyament de l'educació física curosament dissenyat per a un alumne amb discapacitat, basat en una avaluació comprensiva, que ofereixi a l'alumne les habilitats necessàries per a una vida d'oci i recreació rica, i experiències esportives que millorin la condició física i el benestar”

Mentre que Winnik (2011:4) presenta una altra definició:

“l'educació física adaptada és un programa individualitzat que inclou la condició física, habilitats i patrons motors fonamentals, les habilitats en les activitats aquàtiques i la dansa i els jocs individuals i de grup i esports destinats a satisfer les necessitats úniques dels individus. (...) És vista com una subdisciplina de l'educació física que proporciona seguretat, satisfacció personal, i experiències exitoses per als estudiants amb diferents capacitats.”

A continuació citem les característiques que el mateix autor (Winnik, 2011) destaca de l'educació física adaptada:

- Està generalment dissenyada per a satisfer les necessitats específiques a llarg termini (més de 30 dies).
- També podria incloure nadons i infants (menors de tres anys d'edat) que necessiten serveis d'intervenció primerenca perquè estan experimentant retards en el desenvolupament cognitiu, físic, de la comunicació, social o emocional o adaptatiu.
- Pot tenir lloc en les classes que van des d'ambients d'educació regular (integració) a grups específics (segregació).
- Hauria de procurar que es fes un programa d'activitat física actiu en comptes d'un programa alternatiu sedentari.
- Se centra només en les edats de 0 a 21 i forma part del camp d'estudi conegut com activitat física adaptada.

En segon lloc, els autors nacionals i internacionals que es refereixen a la inclusió en educació física (Jowsey, 1992; Block, 2007; Lieberman i Houston-Wilson, 2009; Rouse, 2009; Mendoza i Leceta, 2009; Hernández, 2012; Ríos, Ruiz i Carol, en premsa) prenen com a marc de referència l'educació inclusiva, i per tant, l'educació física es presenta sota aquesta mirada. Quan parlen d'educació física inclusiva, ho fan des d'aquesta perspectiva; així doncs, s'utilitzen indistintament els termes inclusió en educació física i educació física inclusiva, entenent així la inclusió com una característica intrínseca de l'educació física.

La inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física, tal i com afirma Ríos (2001:99), "ha de tendir a englobar en totes les activitats possibles a tot l'alumnat, indistintament de les seves particularitats, facilitant la participació activa, efectiva i real de tots i totes".

Tal i com s'ha dit en el capítol anterior, una de les característiques de les aules inclusives, i per tant, també aplicable en les sessions d'educació física, consisteix en proporcionar els suports necessaris per assegurar l'èxit de tot l'alumnat.

Durant molt anys l'exempció de la pràctica d'educació física era habitual en aquell alumnat que presentava algun tipus de discapacitat. Aquesta anava acompanyada d'un certificat mèdic que recomanava que aquest no fes educació física per qüestions de salut, sobreentenenent que aquell alumnat no era apte per a fer educació física o bé que l'educació física no era apta per a l'alumnat amb discapacitat.

Als anys 70, amb el moviment per a la integració, però sobretot a partir de la dècada dels 90, amb la influència de l'educació inclusiva se suggereix revisar les lleis, els currículums, les estructures i l'organització del centres educatius per acollir-hi tot tipus d'alumnat.

Avui en dia la situació ha canviat. És habitual que l'alumnat amb discapacitat sigui present a les sessions d'educació física: en alguns casos tan sols hi fan acte de presència i en altres gaudeixen d'una participació activa a la sessió.

Però amb que hi siguin presents no garantim el dret a la participació, a l'aprenentatge i a la interacció amb la resta del grup d'iguals. Cal evitar caure en el que s'anomena falsa inclusió. Alguns exemples de falsa inclusió en la sessió d'educació física serien (Ríos, 2005:165):

- Fer-hi exclusivament acte de presència.
- L'assumpció de rols passius.
- Abusar del treball teòric.

- Aprofitar el temps de classe per fer sessions de fisioteràpia.
- La realització d'activitats individualitzades, a banda de la resta de companys, de manera habitual.

Avui en dia tant el valor de l'educació física així com els seus beneficis no es qüestionen. Estem d'acord amb Jowsey (1992) quan diu que el joc és el medi més natural per desenvolupar habilitats motrius i per aprendre a interactuar amb els companys. A través de l'exploració "aprenen a moure's" i "es mouen per aprendre". En algunes ocasions però, l'alumnat amb discapacitat està sobreprotegit, o passa temps hospitalitzat o immobilitzat, i és per aquest motiu que poden veure limitades les seves experiències motrius. En aquest sentit, la mateixa autora opina que necessiten més, i no menys, educació física que els seus companys, essent la seva pràctica una oportunitat per desenvolupar l'autoconcepte i l'autoestima, així com per prendre decisions, assumir reptes i tenir experiències d'èxit, entre altres beneficis.

Un altre aspecte a considerar és que, mentre que la fisioteràpia i la teràpia ocupacional poden complementar l'educació física, aquestes activitats no poden mai substituir-la (Silliman-French et al., citats per Lieberman i Houston-Wilson, 2009).

Un altre enfocament que promou un entorn més inclusiu per a tot l'alumnat és el disseny universal. Un concepte que prové de l'arquitectura i que en educació es concreta en que l'entorn físic, social i d'aprenentatge són dissenyats perquè una àmplia gamma d'alumnes hi puguin tenir accés (Lieberman i Houston-Wilson, 2009). Aquest plantejament deixa en segon pla les adaptacions i els plans individualitzats, perquè la programació ja ha estat pensada per poder atendre la diversitat de cada alumne. De fet, en el nostre context, l'any 2009, el Departament d'Educació va publicar una guia per a l'elaboració de plans individualitzats en la que es considera aquests plans com una mesura d'atenció a la diversitat de caire excepcional, la qual s'aplica quan s'han esgotat altres mesures.

Però la frontera entre educació física adaptada i inclusió en educació física és molt fina. A continuació proposem un quadre comparatiu que ens pot ajudar a sintetitzar les idees principals de cada un dels conceptes:

Educació física adaptada	Inclusió en educació física
És un programa individualitzat	Es prioritza una programació de disseny universal.
És vista com una subdisciplina de l'educació física.	La inclusió es considera una característica intrínseca de l'educació física.
En general està dissenyada per a satisfer les necessitats específiques a llarg termini (més de 30 dies).	La durada de les programacions d'educació física es regeixen per cursos escolars.
Pot incloure nadons i infants (menors de tres anys d'edat) que necessiten serveis d'intervenció primerenca perquè estan experimentant retards en el desenvolupament cognitiu, físic, de la comunicació, social o emocional o adaptatiu.	Contempla diversos suports, però no contempla serveis de rehabilitació, de teràpia o d'intervenció primerenca.
Es pot aplicar en classes que van des d'ambients d'educació regular (integració) a grups específics (segregació).	Només es contempla en un ambient inclusiu.
Ha de procurar un programa d'activitat física actiu en comptes d'un programa alternatiu sedentari.	Evita el que s'anomena "falsa inclusió"
Se centra només en les edats de 0 a 21 i forma part del camp d'estudi conegut com activitat física adaptada.	L'educació física, en el nostre sistema educatiu, és obligatòria dels 6 als 16 anys. La inclusió en educació física s'engloba dins el moviment de l'educació inclusiva.

Figura 4: Comparació entre educació física adaptada i inclusió en l'educació física. Font: Winnick (2011). Elaboració pròpia

2.2. Components que condicionen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat

Plantejarem ara quins són els components que poden condicionar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a les sessions d'educació física.

En la literatura revisada observem que la majoria d'autors solen aprofundir en un sol aspecte, i que una minoria els analitza de forma global. Un exemple d'aquesta minoria és l'anàlisi que fa Ríos (2001) que els agrupa en quatre categories: condicionants infraestructurals, condicionants socials, condicionants dels propis alumnes amb discapacitat i condicionants de la pràctica docent. Suomi, Collier i Brown (2003) identifiquen també quatre factors: el professorat d'educació física, el component social de les activitats, les cultures i les habilitats socials de l'alumnat. Lavay, French i Henderson (2007) categoritzen els factors físics i

socioambientals en: escola i comunitat, instal·lacions i equipaments, lloc de l'activitat, motivació extrínseca i intrínseca i interaccions. Així mateix, O'Brien, Kudláček i Howe (2009) articulen la revisió de la literatura anglesa en relació a la inclusió d'alumnat amb discapacitat a l'educació física a través del model teòric per l'estudi de l'ensenyament a l'aula que proposen Dunkin i Biddle el 1974 i que suggereixen quatre possibles variables: variables de presagi (professorat), variables del context (alumnat), variables del procés (interacció) i variables del producte (efectivitat). Així doncs, amb la intenció d'aglutinar les aportacions que fan diversos autors, nosaltres organitzem aquest apartat en quatre categories: condicionants externs al centre, condicionants del centre, condicionants de l'aula i característiques individuals. Volem aclarir que aquesta categorització respon a una necessitat expositiva i assumim que en la realitat s'interrelacionen i s'influeixen entre sí.

Condicionants externs al centre

Els condicionants externs al centre són els components que depenen de les administracions, de les universitats o de la comunitat, i que poden influir en la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a les sessions d'educació física: la legislació, els recursos econòmics, el suport dels professionals, els informes mèdics, el centre de recursos, l'oferta i les característiques de la formació dels professionals, el desconeixement de la població amb discapacitat i la infravaloració de l'àrea d'educació física.

- **Legislació.** La legislació educativa plasma el compromís del país amb el tipus d'educació que vol promoure i marca tendències i prioritats. Dinold i Valkova (2003) suggereixen que les lleis d'educació han de contemplar l'educació física i l'activitat física adaptada de forma més detallada en relació a la inclusió, així com desenvolupar polítiques inclusives avaluant la qualitat dels processos, creant un sistema de control i desenvolupant una llei per a la inclusió i no per a les condicions de la inclusió. En la mateixa línia, O'Brien, Kudláček i Howe (2009:58) afirmen que "la legislació és l'eina vital per l'èxit, ja que marca el camí a seguir per les escoles i les comunitats."
- **Recursos econòmics.** La quantitat i la gestió dels recursos econòmics influeixen de forma directa en el procés d'inclusió. De les aportacions de Ríos (2001) es desprèn la necessitat de comptar amb els recursos suficients per atendre la diversitat tot assegurant la qualitat docent.

- Suport dels professionals. L'existència d'alguns especialistes i el nombre d'hores assignades per realitzar la seva tasca han de garantir la participació activa i efectiva de l'alumnat amb discapacitat en l'educació física. Els auxiliars i els especialistes en Activitat Física Adaptada (AFA) són dues figures considerades vitals per a les pràctiques inclusives en educació física (O'Brien, Kudláček i Howe, 2009). En el nostre context, l'absència de l'especialista en AFA en els equips d'assessorament o en els equips multi professionals aboca a altres professionals de suport a intervenir a les sessions d'educació física sense una formació específica en aquest àmbit, i això en el millor dels casos. Segons Ríos (2001), la presència regular de l'especialista en AFA augmentaria la qualitat docent i la seguretat del professorat. Mentre Lieberman i Houston-Wilson (2009) fan un pas més i descriuen els rols i responsabilitats del professorat d'educació física i de l'especialista en AFA, Block (2007) proposa un treball en equip i de col·laboració entre especialistes en AFA, professorat d'educació física, professorat d'educació especial, infermera escolar, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, terapeuta recreacional, logopeda, audiòleg, especialista de la visió, especialista en orientació i mobilitat, para professionals en general, famílies i alumnat amb discapacitat.
- Informes mèdics. L'existència o no d'un diagnòstic, conèixer o no les possibles contraindicacions, així com comptar o no amb una prescripció concreta d'activitat física són informacions que poden influir en l'actitud de les famílies i de l'alumnat amb discapacitat cap a l'educació física, així com en la confiança i en la resposta del professorat d'educació física. Ríos (2001:102) considera que "potser la por de l'estament mèdic davant la responsabilitat civil, afavoreix que els seus informes siguin poc concrets". Calverol (2000) proposa a l'administració la creació d'una comissió avaluadora, que faci un reconeixement mèdic a l'alumnat amb discapacitat i que assessori sobre la necessitat de disposar de suports i de material adaptat.
- Centre de recursos. L'existència d'un centre de recursos pot facilitar l'intercanvi de coneixement i la disponibilitat de material adaptat. Dinold i Valkova (2003) suggereixen que cada país ha de desenvolupar un centre de recursos en l'àmbit de l'activitat física adaptada pel professorat d'educació física.
- Desconeixement de la població amb discapacitat. Segons Ríos (2001:100) "el desconeixement i la poca sensibilització poden provocar conductes insolidàries concretant-se en actituds de rebuig i d'evitació." La comprensió de l'alumnat amb

discapacitat i de les seves diferències és un pas cap a l'acceptació general i la inclusió en l'educació física (O'Brien, Kudláček, Howe 2009).

- Infravaloració de l'àrea d'educació física. En molts països, l'educació física es considera menys important que altres assignatures. Aquesta consideració se sol deure a algunes raons: el moviment no té tant pes en l'ensenyament com tenen les habilitats cognitives, rep menys atenció que altres matèries, en el sistema educatiu s'atorga menys valor al cos, no es considera important pel "futur" dels infants amb discapacitat, gaudeix d'un baix reconeixement a causa de les idees culturals i ancestrals preconcebudes del cos i del moviment, en algunes ocasions la fisioteràpia és vista com una alternativa a l'educació física, hi ha manca de consciència dels valors positius que l'educació física pot proporcionar a tothom, i una manca de suport i baixa prioritat d'aquesta matèria a les agendes governamentals (Dinold i Valkova (2003).

Ens centrarem ara en destacar la formació dels professionals com un dels condicionants externs al centre més analitzats:

- Oferta i característiques de la formació dels professionals. Coates i Vickerman (2008) consideren que la participació de l'alumnat amb discapacitat està limitada per la formació del docent, entre d'altres aspectes. I és que sovint, el professorat atribueix la seva manca de confiança a l'escassa formació rebuda que, a més, ha estat teòrica (Smith i Green, Morley et al. i Smith i Thomas, citats per Smith, 2006). És per això que és important preparar bé el futur professorat d'educació física perquè es comprometi amb la inclusió de l'alumnat amb discapacitat (Sherrill, citat per O'Brien, Kudláček, Howe i 2009). Si el professorat se sent segur de la formació rebuda i les seves experiències d'aprenentatge són adequades i rellevants és més probable que sigui receptiu a la inclusió (Hodge et al., citats per O'Brien, Kudláček i Howe, 2009; Ammah i Hodge, 2006). Així mateix, per ensenyar a alumnes amb discapacitat l'experiència és bàsica (Hardin i Brent, citats per O'Brien, Kudláček i Howe 2009).

A tot això afegim les recomanacions de Dinold i Valkova (2003): millorar la quantitat i la qualitat dels continguts i coneixements, així com de les experiències, establir una quantitat obligatòria de cursos de formació i definir la "competència d'ensenyar" del professorat d'educació física en relació a l'alumnat amb discapacitat.

Condicionants del centre

Seguim analitzant els condicionants, en aquest cas del propi centre educatiu: la implicació i l'organització del centre, el lideratge, el reconeixement de l'educació física, l'accessibilitat, el suport dels professionals i la informació, comunicació i col·laboració entre els mateixos.

- Implicació del centre. El nivell de prioritat que cada centre atorga a la inclusió representa un aspecte clau. Si bé és cert que cadascú pot aportar el seu granet de sorra, aconseguir una escola inclusiva és com diu Ríos (2001) una tasca conjunta de tot el claustre i una responsabilitat de tota la comunitat educativa.
- Organització del centre. El grau d'autonomia del centre condicionarà el seu caràcter inclusiu i transformador. Des d'aquesta perspectiva, Ríos (2005:154) aposta per "transformar les estructures verticals en estructures horitzontals, promovent les relacions comunitàries col·legiades que facilitin la coresponsabilitat des de l'autonomia i la col·laboració." Així mateix, Puigdemívol i Krastina (2010) i Puigdemívol (en premsa a) assenyala quatre dels components organitzatius que considera fonamentals per l'èxit de les pràctiques educatives: l'agrupament heterogeni de l'alumnat, les altes expectatives posades en les capacitats de l'alumnat, l'organització del suport pedagògic i la participació de les famílies.
- Lideratge. La presència o l'absència d'un lideratge clar que aposti per la inclusió pot influenciar en gran manera el procés d'inclusió d'un centre educatiu. Ainscow, citat per Ríos (2005) defineix al lideratge eficaç des d'un enfocament transformacional, motor de canvi que busca el consens i delega responsabilitats al claustre, cedint el lideratge.
- Reconeixement de l'àrea d'educació física. El valor que atorga el claustre a l'educació física influeix de forma directa la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a les sessions d'aquesta àrea. Per una banda, tal i com afirma Ríos (2001:101):

"El projecte educatiu de centre, quan fa referència a l'atenció a la diversitat, hauria de considerar aquesta àrea a imatge, com a mínim, de les instrumentals. Quan això no succeeix i s'ignora l'àrea d'educació física, pot arribar-se a l'extrem de que ni el professor de suport ni el d'educació especial es plantegin reforçar les sessions d'educació física".

Per l'altra banda, autors com Tripp, Rizzo i Webbert (2007) opinen que cal canviar la cultura de l'educació física per tal de crear un ambient inclusiu per a tot l'alumnat, centrant-se en la capacitat i en el suport comunitari per aconseguir que aquest aprengui a portar una vida sana i activa durant tota la vida. Defensen que aquest canvi

implica repensar com s'organitza l'educació física, com s'agrupa l'alumnat, com s'utilitzen els recursos i com es prenen les decisions.

- **Accessibilitat.** El grau d'accessibilitat dels centres educatius pot arribar a determinar la inscripció de l'alumnat amb discapacitat a un o altre centre, així com l'accés i els recorreguts per arribar als diferents espais de l'edifici, inclosos, evidentment, el gimnàs, les pistes exteriors i els vestidors. Calverol (2000) considera que els factors edifici i material condicionen que l'alumnat amb discapacitat assoleixi els objectius que es pretenen. En aquest sentit, proposa l'aplicació de la normativa per a la supressió de les barreres arquitectòniques per tal d'assegurar l'accessibilitat, conjuntament amb l'obtenció de material adaptat. A més, Ríos (2001) utilitza l'expressió "disseny per a tothom" per tal d'augmentar la qualitat de vida de les persones usuàries de tot el centre.
- **Suport dels professionals.** Són diversos els professionals que poden donar suport a les necessitats de l'alumnat amb discapacitat o al professorat d'educació física i la prioritització o no d'aquests de l'educació física pot limitar o facilitar la participació activa i efectiva de l'alumnat. I és que alguns estudis consideren que els alumnes amb discapacitat reben menys suport en educació física que altres àrees (Smith i Green, 2004; Morley et al., 2005).

"En alguns casos haurem de prioritzar aprenentatges instrumentals com el llenguatge, la comunicació, etc. Però en altres hauran de formar part d'aquesta prioritització les importants competències que s'aconsegueixen a través l'educació física. L'important és que quan prioritzem partim de les necessitats de l'alumne, i no d'unes invisibles, però molt influents, jerarquies absurdes entre continguts o àrees." (Puigdemívol, en premsa b).

Però no tan sols influeix la seva absència o presència, sinó que l'enfocament de la intervenció d'aquests professionals de suport també pot condicionar el processos d'inclusió. En el cas de la fisioteràpia, segons si l'enfocament és rehabilitador o educatiu, es tendirà a fer un treball amb l'alumnat amb discapacitat al marge del grup o bé a promocionar la seva inclusió en el marc del grup classe:

"La fisioteràpia, que té un important component mèdic i fisiològic, quan acudeix a l'escola ha de també supeditar-se a l'orientació educativa i treballar en la mateixa direcció que la resta de professionals." (Puigdemívol, en premsa b).

En relació a la figura d'auxiliar d'educació especial podem dir que tot i estar ben vista pel professorat, perquè l'ajuda a garantir la seguretat, sobretot de l'alumnat amb mobilitat reduïda, també considera que no té una formació específica en educació física i que per aquest motiu la seva presència pot tenir un impacte negatiu en la interacció i en l'aprenentatge amb altres companys (Fitzgerald et al., Hodge et al., Smith i Green i Morley et al., citats per Smith i Thomas, 2006). D'altra banda, si el seu rol és merament assistencial, sense una missió pedagògica, pot arribar a generar una excessiva dependència amb l'alumne, quan l'objectiu a aconseguir és fomentar la seva autonomia personal (Ríos, 2005).

- Informació, comunicació i col·laboració entre professionals. És un aspecte indispensable en qualsevol organització educativa per optimitzar els recursos i assegurar una atenció coherent.

El professorat, segons la investigació feta per Mukherjee, Lightfoot i Sloper (2000), denuncia la manca de temps que té per afrontar responsabilitats que no són estrictament acadèmiques: oferir suport emocional, gestionar emergències mèdiques i coordinar-se amb la família i amb altres professionals. I presenta un seguit de mesures necessàries per assegurar una inclusió de qualitat, com pot ser establir canals de relació amb els professionals de la salut per saber com afrontar les emergències, quant han d'exigir a l'alumnat, tant a nivell acadèmic com físic, i com han d'afrontar les reaccions emocionals d'aquest alumnat; assegurar el traspàs d'informació entre primària i secundària; i coordinar el suport a l'alumnat.

En relació al personal auxiliar, Nevin, Malian i Liston (2008) informen que la manca de temps, la manca de clarificació del seu rol, la manca de reconeixement del seu treball i la manca de respecte influeixen en la comunicació i col·laboració amb el professorat i que totes aquestes mancances dificulten la seva tasca.

En relació a la col·laboració hi ha múltiples fórmules, però volem destacar el treball de Zaretsky (2007:498), que proposa un marc per integrar la responsabilitat social en el context de la rendició de comptes. L'autora defineix així el model transdisciplinari:

“Els equips transdisciplinaris comparteixen objectius, planifiquen conjuntament i comparteixen rols i sobrepassen els límits entre disciplines per tal de maximitzar la comunicació, la interacció i la cooperació entre els components. Les decisions són consensuades.”

L'autora assegura que aquest model permet aprofitar el màxim els recursos disponibles per ajudar tot l'alumnat a aconseguir el seu potencial i maximitzar així el seu rendiment. I condueix cap a una comunitat socialment més responsable, caracteritzada per les qualitats de la transparència, l'honestedat, la inclusió, la interdependència, la reciprocitat de respecte, la confiança i l'afecte.

Condicionants de l'aula

L'alumnat amb discapacitat qualifica les seves experiències com "bons dies" quan comparteix els beneficis de l'activitat, se sent capaç de dominar les tasques i té sentit de pertinença. I com "mals dies" quan es restringeix la seva participació, se sent aïllat o la seva competència és qüestionada (Goodwin i Watkinson, citats per Lieberman i Houston-Wilson, 2009). S'evidencia doncs que alguns factors corresponents a l'aula poden contribuir a que l'alumnat amb discapacitat tingui experiències positives o negatives. Tot seguit analitzarem els següents: el currículum, la interacció de l'alumnat, les metodologies, els suports i l'avaluació.

- Currículum. Tal i com afirmen Hernández, Bofill i Niort (2012:27) "un currículum flexible és necessari per aconseguir resultats positius en la inclusió educativa". El tipus de continguts del currículum d'educació física i el protagonisme que prenen en les programacions també poden influenciar la participació activa i efectiva de l'alumnat. Smith (2004) opina que les estratègies inclusives s'han d'incloure a la programació de les sessions d'EF i que cal acomodar el currículum a les capacitats i necessitats de tot l'alumnat en lloc de modificar el que ja està planificat per acomodar-ho a tothom. També proposa incorporar una gamma més àmplia d'activitats físiques, prioritzant aquelles que afavoreixin que l'alumnat amb discapacitat pugui tenir més control sobre la forma, la intensitat i la durada dels seus moviments.

Cal tenir en compte, però, que quan els jocs són modificats de forma adequada, per crear experiències d'èxit per a tot l'alumnat, l'alumnat amb i sense discapacitat es mostren més receptius als processos d'inclusió (Kalyvas i Reid i Obruskinova et al., citats per Lieberman i Houston-Wilson, 2009).

Smith i Thomas (2006) a la revisió d'estudis relacionats amb el contingut i l'estructura del *National Curriculum Physical Education* de l'any 1992, revisat l'any 1995 i el 2000 a Anglaterra, indiquen que el professorat afirma que sovint l'alumnat amb discapacitat és exclòs o participa de forma limitada en els esports de competició o jocs d'equip (Penney i Evans, Morley et al., Smith, Smith i Green i Smith i Thomas, citats per Smith

i Thomas, 2006), així com en les activitats basades en el rendiment, l'excel·lència i l'habilitat (Penney i Harris i Green, citats per Smith i Thomas, 2006).

Alguns estudis també consideren que les activitats fins al moment més marginades dins el currículum, de tipus més individual com ara la dansa, la natació, les activitats d'aventura a l'exterior, la gimnàstica i el bàdminton són potser les més adequades per incloure alumnat amb discapacitat (Penney i Evans, Smith i Morley et al., citats per Smith i Thomas, 2006).

- Interacció de l'alumnat. El sentit de pertinença i la creació d'amistats són habilitats que es desenvolupen a través de la interacció social (Moffet et al., citats per O'Brien, Kudláček i Howe, 2009). Per tant, la quantitat i la qualitat de les interaccions entre l'alumnat són un aspecte important a tenir en compte. Butler i Hodge (2004), després d'observar les interaccions socials dels alumnes amb i sense discapacitat en les sessions d'educació física, suggereixen una sèrie de condicions que representen la teoria del contacte i que ajuden a fomentar actituds favorables cap a l'alumnat amb discapacitat. Per exemple, oferir contactes estructurats agradables i gratificants per a l'alumnat, proposar objectius comuns, promoure que l'entorn social afavoreixi el contacte, encoratjar el contacte amistós i les experiències de cooperació.

Tanmateix, quan no es respecten les proporcions naturals i hi ha més alumnes amb discapacitat junts, aquests tendeixen a agrupar-se i disminueixen les oportunitats d'interacció amb els companys sense discapacitat. La presència de l'auxiliar i les ràtios de grup altes també inhibeixen el contacte amb els companys (Tripp et al., Ellis et al., Lisboa i Place i Hodge, citats per Block, 2007).

- Metodologies. Cid (2003) analitza les formes de participació social en l'aprenentatge, amb l'objectiu de conèixer la influència que tenen en les actituds de l'alumnat de primària cap als seus companys amb discapacitat en les sessions d'educació física, i adverteix que aquestes actituds poden estar condicionades per les orientacions cap a determinats models de participació social en l'aprenentatge; així els alumnes més competitius es mostren més reticents davant de situacions que puguin fer perillar el seu desenvolupament competitiu. Contràriament, els grups d'afiliació i de cooperació són més respectuosos amb els companys amb discapacitat i més oberts a diferents tipus d'aprenentatge. En parlarem amb més detall al proper apartat (Pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat).

- Suport. La inclusió de l'alumnat amb discapacitat a les sessions d'educació física pot ser una experiència positiva sota certes circumstàncies. Una d'elles és el suport, ja sigui en forma de tutoria entre iguals, d'especialista en educació física adaptada o d'auxiliar. Però massa suport pot limitar les interaccions entre l'alumnat o bé fer que l'alumnat amb discapacitat se senti impotent o dependent (Block, 2007).
- Avaluació. L'avaluació juga un paper essencial en qualsevol procés educatiu i és necessària per assegurar que l'alumnat rep unes experiències educatives adequades. Però la manca de dades rellevants procedents de l'avaluació pot comprometre els programes d'educació física i una avaluació pobre o incompleta no permet aplicar el currículum de forma útil (Block, 2007; Lieberman i Houston-Wilson, 2009). I cal tenir en compte també que una avaluació efectiva resulta útil a l'hora de plantejar metes i objectius adequats per tot l'alumnat (Henderson, French i Kinnison, citats per Lieberman i Houston-Wilson, 2009).

Algunes investigacions també suggereixen la influència que pot tenir l'estil d'ensenyament, la disponibilitat d'instal·lacions, la naturalesa del grup, la ràtio del grup, el temps d'aprenentatge, els suports i la motivació (Sugden i Talbot, Wright i Sugden, Waddington, citats per Smith i Thomas, 2006; O'Brien, Kudláček i Howe, 2009; Downing i Rebollo, 1999).

Característiques personals

Per últim, però no perquè les considerem menys importants, revisarem aquelles característiques personals que poden influir en el nostre objecte d'estudi. La interrelació d'unes amb les altres ens ha dificultat la seva categorització, per això finalment hem optat per organitzar-les de la següent manera: gènere, grau i tipus de discapacitat, alumnat amb discapacitat, companys, famílies, professorat i auxiliars.

- Gènere. El gènere ha estat àmpliament reconegut com un factor significatiu en les actituds favorables cap a la inclusió. Les professionals, les companyes i les alumnes amb discapacitat tendeixen a tenir una visió més positiva que els seus homònims masculins (Hazzard, Loovis i Loovis, Slininger, Sherril i Jankowski, Tripp, French i Sherril, Verderber et al. i Voeltz, citats per Block, 2007; Hutzler, 2003). Una explicació d'aquesta diferència de gènere en el professorat pot ser els diferents atributs que s'atorguen socialment a cada gènere. En aquest sentit, Bain, citat per Hutzler, Zach i

Gafni (2005) suggereix que els homes són més conservadors i autoritaris, i tenen un forta orientació cap a l'entrenament en lloc de cap a l'ensenyament.

- Edat. Alguns estudis afirmen que el professorat d'educació física en l'etapa de primària facilita més la inclusió que el professorat de secundària, i que aquesta actitud s'associa també als que tenen més edat, més experiència i que porten més anys en el centre educatiu (Hodge i Hasma, Lienert et col., Meegan i MacPhail, Shoffstall i Ackerman, Avramidis i Kalyva, Nagata, citats per Hernández, Bofill i Niort, 2012). Altres estudis apunten que la inclusió de l'alumnat amb discapacitat és més ben vista pel professorat quan l'alumnat té menys edat (Rizzo i Depauw i Goc Karp, citats per Hernández, Bofill i Niort, 2012).
- Grau i tipus de discapacitat. Una de les creences bàsiques del professorat és que la inclusió és desitjable però idealista i no realista i aquesta visió s'aguditza sobretot amb alumnat que presenta dificultats severes (Croll and Moses i Evans i Lunt, citats per Smith i Thomas, 2006). El professorat d'educació física i d'altres àrees considera especialment difícil la inclusió d'alumnat amb dificultats severes d'aprenentatge i amb dificultats emocionals i comportamentals (Croll i Moses, Avramidis i Norwich, Evans i Lunt, i Garner i Dwyfor Davis, citats per Smith i Thomas, 2006). En canvi, hi ha diversitat de resultats quan es parla de l'alumnat sense discapacitat. En l'estudi de Tripp et al., citats per Block (2007), els companys presenten actituds més negatives cap a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat física que cap a la dels companys amb trastorns del comportament. Però en l'estudi de Stewart, citat per Nolan, Duncan i Hatton (2000), l'alumnat amb trastorns del comportament és el menys ben vist, seguit de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual i de l'alumnat amb discapacitat física. L'alumnat jove considera important que tot el professorat estigui al cas de la seva condició ja que la visibilitat de la condició (per exemple, usuari de cadira de rodes o incontinència) contribueix a l'atenció i a la disposició del professorat a l'hora d'atendre adequadament l'alumnat (Mukherjee, Lightfoot i Sloper, 2000).
- Alumnat amb discapacitat. Algunes investigacions demostren que l'autopercepció de l'alumnat amb discapacitat i el seu professorat respecte a les seves habilitats físiques i a la seva posició respecte el grup és sempre de menys implicació si es compara amb la de la resta del grup (Fitzgerald et al., citats per Smith i Thomas, 2006). Segons Ríos (2001), el nivell d'autopercepció, les dificultats en les relacions socials, els problemes d'automarginació, la personalitat de l'alumnat i el significat emocional

dels continguts curriculars de l'educació física desencadenen una actitud determinada cap a l'aprenentatge i la inclusió.

Downing i Rebollo (1999) afegixen que les habilitats físiques i de comunicació, l'estat de salut, i la motivació de l'alumnat influiran en l'eficàcia de la inclusió.

- Companys. Tal i com afirmen O'Brien, Kudláček i Howe (2009), la percepció i les actituds de l'alumnat sense discapacitat poden esdevenir peces clau en l'èxit de la inclusió en les sessions d'educació física.

En aquest sentit, les famílies i el professorat poden influenciar les creences i les actituds de l'alumnat cap als altres (Verderber et al., citats per O'Brien, Kudláček i Howe 2009). Així mateix, l'existència o no d'un treball previ de sensibilització amb el grup classe, per afavorir la comprensió dels efectes de la discapacitat, pot despertar actituds respectuoses o, per contra, actituds segregadores entre el companys sense discapacitat (Ríos, 2001).

- Famílies. Un altre agent implicat en el procés d'inclusió són les famílies, en aquest sentit, Leyser i Kirk (2004) examinen la percepció de les qüestions relacionades amb l'educació inclusiva i identifiquen els següents aspectes que influeixen en les creences dels pares sobre la inclusió: el grau de la discapacitat, l'edat dels infants, els anys d'escolarització en centres d'educació especial, l'abast de la inclusió, el nivell d'estudis i l'ocupació dels pares.

A més, els pares es qüestionen la pertinència de la inclusió en l'educació secundària on el currículum acadèmic es torna més exigent i augmenten les pressions. I les mares i els pares amb educació universitària, en comparació amb les persones amb menys formació, avaluen les habilitats del professorat i el suport de forma més negativa.

Ríos (2001) afegix que la por davant d'una lesió, la disposició a col·laborar amb l'escola i la percepció de les capacitats de l'alumnat amb discapacitat són aspectes que poden influir en les actituds de les famílies.

- Professorat. El professorat atribueix la seva manca de confiança a la limitada i teòrica formació rebuda (Smith i Green, Morley et al. i Smith i Thomas, citats per Smith i Thomas, 2006). La manca de formació del professorat pot induir a pors diverses, basades en el desconeixement, com per exemple la por a provocar lesions i les seves conseqüències legals (Ríos, 2001). En aquest sentit, s'ha demostrat que l'experiència prèvia amb persones amb discapacitat, així com la participació en cursos d'activitat física adaptada, tenen un impacte beneficiós en les actituds dels professionals cap a

les persones amb discapacitat (Hutzler, 2003:367; Hardin, citat per Lieberman i Houston-Wilson, 2009). Un estudi demostra que les experiències amb infants i joves es tradueixen en actituds més positives que les pràctiques amb gent gran durant la formació del professorat (Stewart, citat per Nolan, Duncan i Hatton, 2000).

Així doncs, si el professorat se sent segur de la formació i les experiències d'aprenentatge que rep són adequades i rellevants és més probable que sigui receptiu a la inclusió (Ammah i Hodge, 2006).

Tot i que la formació és un factor fonamental, l'actitud del professorat també sembla que pot ser de gran influència en l'èxit de la inclusió (Doulkeridou, Evaggelinou, Kudláček, 2010). És a dir, la pròpia idiosincràsia del professorat pot ser un altre aspecte a tenir en consideració:

“les experiències prèvies, la seva pròpia ideologia, la seva actitud cap a la recerca de la solució de problemes, la seva capacitat d'innovació, etc., poden determinar les possibilitats educatives de l'alumnat”. Ríos (2001:101)

Singh (2007) afirma que la voluntat i la confiança del professorat són claus per implementar pràctiques educatives inclusives amb èxit, així com la predisposició a col·laborar amb diferents professionals, a modificar el currículum per adaptar-lo a les característiques dels aprenents, a conèixer les condicions de la discapacitat i a facilitar recursos a les famílies.

- Auxiliars. També els auxiliars coincideixen en la necessitat de més formació i preparació, en la importància d'una actitud positiva i de sentit de l'humor, i destaquen la riquesa que pot comportar la presència de dos professors coordinats a l'aula, però asseguren que això implica estar disposat a preguntar, a ser flexible, pacient i obert al canvi (Nevin, Malian i Liston, 2008).

Després d'aquesta anàlisi dels components que poden condicionar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a les sessions d'educació física s'evidencia la complexitat dels processos d'inclusió, la necessitat d'una aposta ferma per l'educació inclusiva a tots els nivells i la gran influència que hi tenen les actituds de tots els agents implicats.

2.3. Pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat

Arribat a aquest punt, ens sembla oportú parafrasejar l'anàlisi que fa Mendo (2007) en relació a les pràctiques educatives a través d'autors com Carr o Brazdesch. Coincidim amb ell en que

les pràctiques educatives són accions amb intencionalitat lligades al sistema utilitzat per educar, i que, per tant, hi ha tantes definicions com pràctiques educatives existents; per això Carr, citat per Mendo (2007:1), diu que “no existeix pràctica educativa sinó pràctiques educatives”.

Aquest sentit més holístic és en el que utilitzarem el concepte pràctiques educatives, en detriment de les estratègies didàctiques, que des del nostre punt de vista queden incloses dins el primer concepte. Entenem la pràctica com a intervenció educativa que no es limita a la conducta, sinó que fa referència també al sentit que pren i a l'objectiu que persegueix, i que es retroalimenta amb la resposta de l'entorn.

No obstant, ens centrarem en les pràctiques educatives relacionades amb la didàctica de l'educació física. La gran majoria fan referència a diferents metodologies i una minoria als aspectes a tenir en consideració a l'hora de fer la programació.

Consideracions prèvies

Per poder donar-hi una resposta adequada, cal conèixer les necessitats de l'alumnat. Mukherjee, Lightfoot i Sloper (2000) identifiquen una sèrie d'àmbits on els joves amb malaltia crònica o discapacitat física necessiten suport: fer front a l'absència a l'escola, prendre part en les activitats escolars; relacionar-se amb els companys; explicar la seva condició als altres alumnes i tenir algú amb qui parlar sobre les seves preocupacions relacionades amb la salut. També Asprey i Nash (2006) destaquen la importància de la consciència i de la comunicació dels agents implicats en la inclusió de joves amb una condició de vida limitada (per exemple, distròfia muscular de Duchenne) o amb una afecció potencialment mortal (per exemple, càncer).

Amb l'objectiu de que el professorat pugui actuar de forma adequada, amb confiança i seguretat, sembla imprescindible plantejar-se les qüestions que tot seguit presentem:

Qüestions relacionades amb la discapacitat	Qüestions relacionades amb l'ensenyament de l'assignatura
<ul style="list-style-type: none"> - És congènita o adquirida? - Va ser causada per un dany cerebral? - És probable que fluctui o es deteriori? - L'infant es medica? Pot afectar això al seu rendiment? 	<ul style="list-style-type: none"> - Són accessibles totes les àrees de l'educació física? - Es necessitarà temps o ajut extra? - Hi ha activitats particularment recomanades? - Hi ha activitats que s'han d'evitar del tot? - Es pot utilitzar el material d'educació física? - Caldria eliminar els ajuts tècnics en educació física? - L'alumnat pot treballar fora de la seva cadira de rodes? Té autonomia per fer les transferències?

Figura 5: Qüestions prèvies a la intervenció en educació física. Font: Jowsey (1992:33-36)

L'autora també recomana registrar tota aquesta informació de tal manera que es pugui compartir amb altres professionals al llarg de l'escolarització, tenint en compte que caldrà actualitzar el registre de forma regular o sempre que canviï la situació.

Tanmateix serà necessari conèixer la incidència educativa del dèficit en educació física. Autors com Gomendio (2000), Jowsey (1992), Ríos (2007), Lieberman i Houston-Wilson (2009) ho exposen de forma detallada, al mateix temps que suggereixen un seguit d'orientacions didàctiques en l'àmbit de l'educació física.

A més de la informació com a punt de partida, Mendoza i Leceta (2009:99) citant a Arráez, 1998, presenten un seguit de consideracions a tenir en compte:

- Crear el més aviat possible un clima d'acceptació normal, d'agradable i amistosa convivència.
- Intentar aconseguir l'acceptació d'un mateix com a condició prèvia i indispensable per adquirir un equilibri emocional, afectiu i social adequat.
- Insistir en què cada alumne, dins de les seves limitacions, aconsegueixi el major grau d'independència i autonomia possible, per la transferència que això li pugui suposar a la seva vida diària.

En una línia similar, Jowsey (1992) cita uns principis generals i consells pràctics que recomana tenir en ment per incrementar les possibilitats d'èxit en el procés d'inclusió d'alumnes amb discapacitat a les sessions d'educació física: centrar-se en les capacitats i no en les discapacitats, fomentar la independència, fomentar la responsabilitat de les seves gestions i aprenentatge, recordar la seguretat, ensenyar específicament moviments, rutines o procediments de seguretat, permetre disposar del temps suficient, ser conscient d'aspectes específics que cal observar de cada infant, assegurar la comprensió, apreciar la despesa energètica dels infants, utilitzar varietat d'estils d'ensenyament, permetre tasques que els infants puguin desenvolupar al seu propi nivell, reconèixer el valor de l'observació propera, fer un ús més específic del llenguatge, passar un temps en una cadira de rodes i fomentar el contacte amb els pares.

Programació per a la inclusió en l'educació física

Ens resulta molt interessant l'aportació que fa Block (2007) des d'un enfocament ecològic per incloure l'alumnat amb discapacitat a les sessions d'educació física. Aquest és el model que proposa:

DETERMINAR QUÈ ENSENYAR

- Desenvolupar un pla a llarg termini i prioritzar metes a llarg termini.
- Determinar el nivell actual de rendiment de l'alumnat.
- Desenvolupar objectius d'instrucció a curt termini.

ANALITZAR EL CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ FÍSICA

- Quines activitats s'adeqüen al pla individualitzat de l'alumnat?
- Quines activitats no s'adeqüen al pla individualitzat de l'alumnat però semblen importants?
- Quines activitats són inapropiades per un alumne en particular?
- Quin és l'estil d'ensenyament del professor d'Educació física?

DETERMINAR LES MODIFICACIONS NECESSÀRIES A L'EDUCACIÓ FÍSICA

- Amb quina freqüència l'alumne rebrà instrucció?
- On rebrà l'alumne instrucció?
- Com es prepararà l'alumne per a la instrucció?
- Quines modificacions a la instrucció són necessàries per obtenir el rendiment desitjat?
- Quines adaptacions curriculars s'utilitzaran per millorar el rendiment?
- Com s'avaluarà el rendiment?

DETERMINAR EL SUPORT QUE NECESSITARÀ L'ALUMNE AMB DISCAPACITAT EN LA SESSIÓ D'EDUCACIÓ FÍSICA

- Qui proporcionarà el suport?
- Quin tipus de suport es proporcionarà?
- Amb quina freqüència es proporcionarà?

PREPARAR EL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA

- Acordar la quantitat de suport que es proporcionarà.
- Acordar la possibilitat de consultar el professorat d'Educació física adaptada o d'Educació especial.
- Explicar a l'educador que és responsable de tot el grup classe i no només de l'alumne especial.
- Explicar que la càrrega de treball no hauria d'incrementar.

PREPARAR L'ALUMNAT

- Parla sobre alumnat amb discapacitat en general.
- Proposa jocs de rol de diferents tipus de discapacitat.
- Convida conferenciants amb discapacitat a la teva classe.
- Si hi ha classes especials, permet a l'alumnat visitar la classe especial i conèixer l'alumnat.
- Parla específicament sobre l'alumne que assistirà a les sessions d'Educació física (focalitza les capacitats).
- Acorda maneres com l'alumnat sense discapacitat pot ajudar l'alumne amb discapacitat i el professor d'Educació física.

PREPARAR EL SUPORT PERSONAL

- Discuteix sobre l'alumne específic.
- Discuteix sobre el pla individualitzat en Educació física.
- Discuteix sobre les seves responsabilitats en la sessió d'Educació física.
- Discuteix qui pot donar respostes.

Figura 6: Model ecològic per incloure l'alumnat amb discapacitat a l'educació física. Font: Block (2007:51)

Tal i com hem esmentat abans, el disseny universal per aprendre és una estratègia per garantir l'accés al currículum de tot l'alumnat d'una manera efectiva. S'aconsegueix a través de la flexibilitat, de metodologies i materials alternatius, a més d'oferir múltiples maneres d'assolir una tasca i aconseguint mantenir l'interès i motivació per l'aprenentatge de tot l'alumnat (Meyer i O'Neill, 2000; Rose i Meyes, 2002; Odem, Brantlinger, Gersten, Thompson i Harris, 2005, citats per Lieberman i Houston-Wilson, 2009). Les mateixes autores (Lieberman i Houston-Wilson, 2009) citen els beneficis d'aplicar el disseny universal per a l'aprenentatge, els quals inclouen l'accés complet als continguts de tot l'alumnat, l'increment de la motivació, la participació activa i l'aprenentatge curricular de tots els aprenents, així com de l'acceptació de l'alumnat amb discapacitat per la resta de companys. D'aquesta manera es redueix el temps dedicat a pensar en adaptacions quan la unitat didàctica ha començat i disminueix el grau de frustració de totes les parts implicades.

Creació d'un clima estimulant

Un aspecte clau són les altes expectatives posades en l'alumnat que es tradueixen en el nivell d'exigència, motivació i esforç. Aquestes solen tenir un efecte notable en l'èxit acadèmic i en el creixement personal de l'alumnat i han de ser desenvolupades per les famílies, l'alumnat, el professorat i l'entorn (Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls, 2002; Puigdemívol i Krastina, 2010).

La responsabilitat de crear un bon clima i d'assegurar que l'alumnat tingui experiències exitoses és, en primera instància, del professorat. Aquest pot treballar conjuntament amb les famílies i amb altres professionals per comprendre millor les implicacions de la discapacitat i compartir informació. També pot promoure programes de sensibilització que ajudin els companys a entendre les capacitats de l'alumnat amb discapacitat i a afavorir el sentit de pertinença entre l'alumnat. Una altra manera de potenciar un ambient estimulant és oferir oportunitats de lideratge també a l'alumnat amb discapacitat, per tal que incrementi la seva autoestima, o oferir models d'esportistes amb discapacitat a través de murals, on hi hagi entrevistes o articles de premsa o passant vídeos, entre d'altres. L'ús dels recursos comunitaris i de la tecnologia també poden motivar el procés d'aprenentatge (Lieberman i Houston-Wilson, 2009).

En una línia similar, Block i Obrusnikova (2007) recomanen alguns comportaments del professorat que faciliten l'acceptació i la inclusió social, com adoptar una actitud positiva cap a l'alumnat amb discapacitat, responsabilitzar-se de l'aprenentatge de tot l'alumnat malgrat puguin anar acompanyats d'altres professionals de suport, ser un bon model de comportament, donant la benvinguda a l'alumnat amb discapacitat a través de les nostres accions i paraules i reforçar positivament les interaccions entre l'alumnat amb discapacitat i els seus companys, informant a aquests darrers, encoratjant-los i ajudant-los a interactuar o a donar suport a l'alumnat amb discapacitat.

Gestió dels suports

Els suports es gestionaran amb l'objectiu de facilitar l'accés al currículum, d'augmentar les oportunitats d'interacció amb els companys i de potenciar al màxim l'autonomia de l'alumnat. Quan parlem de suports, ens referim als dels propis companys, als dels professionals, als suports materials, a la comunicació, de funcionament, organitzatius i d'adaptació del currículum (Masferrer i Peñalver, 2008).

En relació als suports professionals, Ríos (en premsa c) alerta del perill de crear una relació de dependència entre l'alumnat i l'adult de referència (auxiliars d'educació especial o educadors, entre d'altres), i, per tant, hem d'aconseguir que sigui el propi alumnat amb discapacitat que sol·liciti el suport quan el necessiti. També reclama l'assessorament dels professionals especialistes per a dissenyar conjuntament les estratègies inclusives, les adaptacions i les sessions. Lieberman i Houston-Wilson(2009) afegeixen que la presència de professionals formats incrementa les oportunitats d'èxit i el temps d'aprenentatge de tota la classe i aprofundeixen sobre quin és el seu rol, la relació amb el professorat d'educació física i la formació que haurien de rebre, així com un seguit d'idees per fer-los sentir un membre valorat de l'equip.

Les mateixes autores (2009) consideren que altres recursos disponibles són la gent gran, l'alumnat universitari en pràctiques i el propi alumnat que, amb una formació prèvia, poden donar suport en les sessions d'educació física, creant-se una situació on tots els implicats hi surten guanyant; en aquest darrer cas, tal i com descriu l'expressió anglesa, es tracta d'una *win-win situation*.

La col·laboració

Parrilla (2003) aposta pel reconeixement de la col·laboració com estratègia inclusiva i la defensa en els següents àmbits: la col·laboració entre el professorat, la col·laboració a l'aula, la col·laboració entre comunitats escolars, la col·laboració entre escola i comunitat i la col·laboració entre escola i investigació.

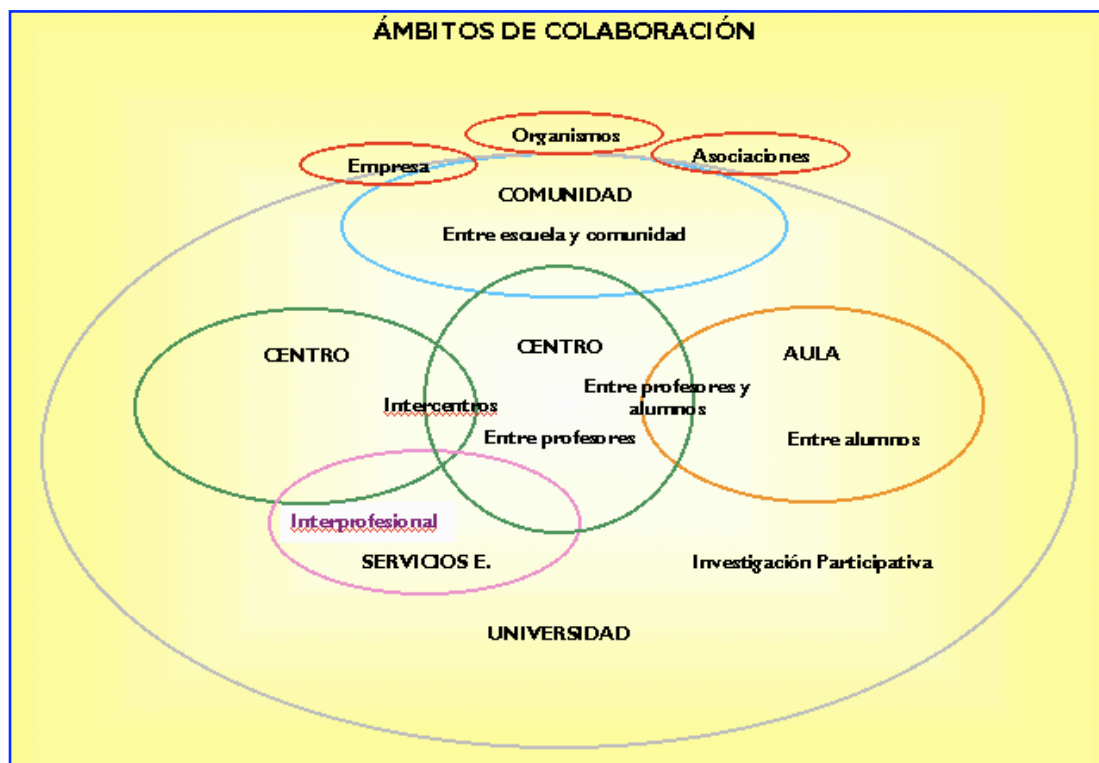


Figura 7: Àmbits de col·laboració. Font: Parrilla (2003:31)

També l'Agència Europea per al desenvolupament de l'educació especial (2005) dins el seu projecte *Educació inclusiva i pràctiques a l'aula d'educació secundària* suggereixen l'ensenyament cooperatiu com un element eficaç per a l'educació inclusiva, entenent que el professorat necessita suport de i col·laboració amb diversos companys del centre i professionals externs a aquest.

Al seu torn, Block (2007) defensa un model d'equip per a la inclusió en l'educació física que agrupa professionals de l'educació física adaptada, professorat d'educació física, professorat d'educació especial, infermeres escolars, fisioterapeutes, terapeutes ocupacionals, logopedes, paraprofessionals, famílies i alumnat amb discapacitat entre d'altres. La clau d'aquest treball de col·laboració, assegura l'autor, és la comunicació. Per què aquesta sigui efectiva caldrà establir i mantenir bons canals de comunicació, crear relacions positives, minimitzar resistències, gestionar els conflictes i desenvolupar habilitats d'escolta.

L'avaluació

Lluny dels tests estandarditzats Block (2007) proposa un enfocament ecològic de programació i també d'avaluació basat en un model de "top-down" (dalt-baix) que identifica els ambients de recreació actuals i futurs apropiats segons cada alumne i les habilitats necessàries per tenir

experiències d'èxit. D'aquesta manera s'analitzen les habilitats que ja disposa i les que necessita adquirir, eliminant aspectes menys funcionals. A continuació es mostra la piràmide "top-down":

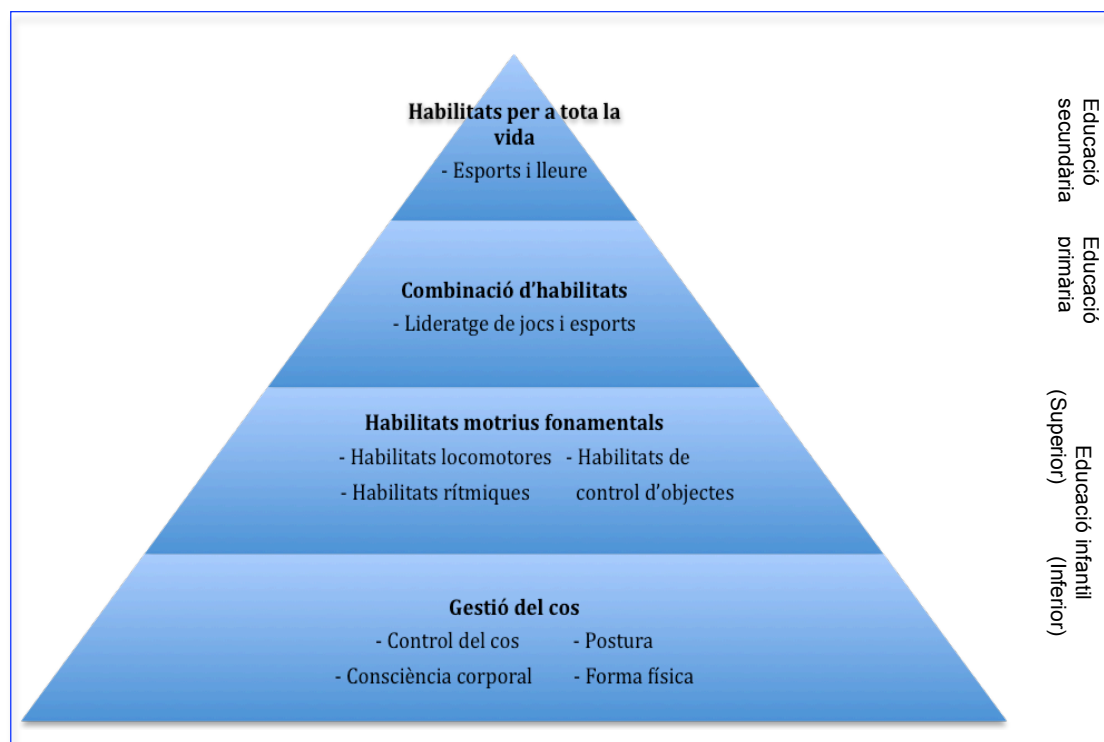


Figura 8: Piràmide "top-down". Font: Adaptació de Block (2007:83)

Una avaluació efectiva es caracteritza per avaluar allò que volem avaluar, s'ha de poder confirmar repetidament, ha de ser funcional, fàcil d'administrar i d'entendre. Segons Lieberman i Houston-Wilson (2009), l'avaluació de l'alumnat amb discapacitat serveix en primer lloc per determinar les necessitats, en segon lloc per conèixer els punts forts i els punts dèbils i així determinar els objectius a prioritzar i en tercer lloc per fer el seguiment dels progressos. L'autora aposta per noves opcions d'avaluació, una d'elles és l'anomenada avaluació autèntica, la qual permet a l'alumnat demostrar les seves habilitats, coneixements i competències en situacions de la vida real apropiades a la seva edat. Alguns exemples són les rúbriques que permeten a l'alumnat saber què s'espera d'ell i els diferents nivells que pot assolir, l'anàlisi ecològic de les tasques que ofereix a l'alumnat escollir entre diverses opcions de complexitat per realitzar-ne una, i el portafoli, una eina útil per compilar els millors treballs de l'alumnat. També proposa sistemes d'avaluació de les habilitats motrius bàsiques adaptades dels Special Olympics, que n'avalua l'adquisició a tres nivells: emergent, bàsica i

adquirida. Per a l'alumnat amb més afectació proposa l'avaluació de set components segons tres nivells diferents: assistència física completa, assistència física parcial i independència.

L'aprenentatge cooperatiu

“Les escoles amb un orientació inclusiva -que comporta una estructuració cooperativa de l'aprenentatge- representen el mitjà més eficaç per combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acollida, construir una societat inclusiva i aconseguir l'educació per a tothom.” Pujolàs (2008:23)

Les aportacions de Johnson, Johnson i Holubec (1999:14) ens serviran per presentar l'aprenentatge cooperatiu en contraposició a un enfocament competitiu i individualista de l'aprenentatge. Els autors el defineixen com “l'ús didàctic de grups reduïts en els que els alumnes treballen junts per maximitzar el seu propi aprenentatge i el dels demés.” I consideren que per assegurar l'èxit i l'eficàcia d'aquesta proposta cal que es compleixin cinc elements: (1) Interdependència positiva, (2) Responsabilitat individual i grupal, (3) Interacció cara a cara estimuladora, (4) Tècniques interpersonals i d'equip i (5) Avaluació grupal.

A l'hora d'introduir estructures d'aprenentatge cooperatiu a l'educació física és gairebé imprescindible fer esment també del treball de Velázquez (2004; 2010) que recull un seguit de tècniques amb exemples aplicables a aquesta matèria:

- Jigsaw o Puzzle (Aronson, 1978),
- Ensenyament recíproc (Mosston, 1978)
- Marcador col·lectiu (Orlick, 1990)
- Co-op Play (Grineski, 1996)
- Pensa, comparteix, actua (Grineski, 1996)
- Jo faig-nosaltres fem (Velázquez, 2003)
- Descobriments compartits (Velázquez, 2003)
- Enfocament inventiu de jocs (Kirchner, 2005)

El mateix autor, amb l'objectiu d'oferir alternatives a les activitats competitives, presenta un seguit de components cooperatius per transformar-les fent-les més participatives, desvinculant el joc del resultat i repartint el protagonisme. Algunes propostes són: introduir un major nombre de mòbils, reduir el nombre de persones de cada grup, aplicar dificultats compensatòries, introduir la regla “tothom toca”, variar el sistema de puntuació, fer canvis d'equip, aplicar el

tanteig per atzar, augmentar el nombre d'equips, jugar a empatar o afavorir el que va perdent, entre d'altres.

Més endavant citarem noves pràctiques amb estructura cooperativa que, si bé s'haurien d'incloure en aquest apartat, pensem que mereixen un tracte diferenciat pel seu pes en el nostre objecte d'estudi.

La tutoria entre iguals (*peer tutoring*)

“La tutoria entre iguals pot definir-se com una dinàmica d'ensenyament-aprenentatge segons la qual persones que no són docents professionals ajuden i ofereixen suport a d'altres en el seu aprenentatge d'una forma interactiva, intencionada i sistemàtica. Generalment, s'organitza en parelles. Els tutors poden ser tant pares o altres adults, germans o germanes, altres membres de la família, estudiants del grup d'iguals o diferents tipus de voluntaris. (...) Tothom pot fer de tutor – tothom pot ajudar algú en alguna cosa. En ajudar els altres a aprendre, els tutors estan aprenent al seu torn.” (Topping, 2000:6)

La tutoria entre iguals o en anglès *peer tutoring* es considera una variant de l'aprenentatge cooperatiu. Aquests programes poden ser unidireccionals, és a dir, els rols es poden mantenir, o bidireccionals on els papers canvien i tothom té oportunitats de lideratge. Si les parelles són formades per alumnes, poden ser de diferents cursos, també anomenat alumnes tutors (*cross-age tutoring*) o del mateix curs (*same-age tutoring*) i aquesta pràctica es pot fer amb parelles concretes o en el conjunt del grup classe (Monereo i Durán, 2002; Lieberman i Houston-Wilson, 2009) però cal procurar que cap alumne tingui sempre el mateix rol (Puigdemívol, en premsa b).

En relació a l'alumnat amb discapacitat, Monereo i Durán (2002) afirmen que resulta particularment indicat per alumnes amb necessitats educatives especials, tant si assumeixen el paper de tutorand/a, on reben un suport constant i accessible, com també en el rol de tutor/a incrementant la seva autoestima pel fet d'ensenyar alumnes de menor edat. Altres raons per utilitzar un programa d'aquestes característiques en un entorn inclusiu són les que exposem a continuació de la mà de Lieberman i Houston-Wilson (2009:79):

1. L'alumnat amb discapacitat necessita ràtios més petites per aprendre que l'alumnat sense discapacitat.
2. La instrucció un a un incrementa el temps acadèmic d'aprenentatge (DePaepe, Webster, Wiskochil, Lieberman, Houston-Wilson i Petersen).

3. Els tutors aprenen millor les habilitats que si no les haguessin ensenyat (Briggs).
4. La tutoria entre iguals incrementa les experiències de lideratge entre els tutors (Rink).
5. La tutoria entre iguals estimula la socialització entre companys (Ernst i Byra).
6. El fet de participar junts, com a companys i com a iguals, potencia relacions positives (Sinibaldi).

Ara bé, tots els autors i totes les autores coincideixen en què, per assegurar l'èxit d'aquesta pràctica, cal que hi hagi una acurada selecció i emparellament de l'alumnat, així com donar una formació inicial i oferir un seguiment per part del professorat, tant al tutor/a com al tutorand/a.

Student-designed games

La creació de jocs en educació física es defineix com el procés on l'alumnat crea, organitza, prova, practica, i perfecciona els seus propis jocs dins dels paràmetres presentats pel professorat. Es tracta d'ensenyar a crear jocs per aprendre, en lloc de jugar per aprendre. És una forma d'involucrar tot l'alumnat en el disseny del joc: en la puntuació, en el material, en l'espai, i les regles, les quals només estan limitades per la seva imaginació i els recursos disponibles. D'aquesta manera es desenvolupa la comprensió tàctica per part de l'alumnat, s'afavoreix el seu sentit de pertinença i s'incrementa el seu compromís en l'aprenentatge. Aquest compromís en formar part d'un procés col·laboratiu, en què es dissenya, es prova i es perfecciona un joc, es reflecteix en la qualitat i en la intensitat emocional de la participació activa d'una persona durant la feina (Hastie, 2010).

A més, l'estructura de les tasques utilitzades en la creació de jocs per part de l'alumnat tenen el potencial de permetre que l'alumnat (Rovegno i Bandhauer, 1994:60):

- Participi activament i explori els components del joc (les habilitats i l'estratègia) i, alhora, adquireixi una comprensió més profunda d'aquests components.
- Reflexioni de forma crítica sobre les seves experiències de jocs i esports al pati i fora de l'horari lectiu.
- Aprengui com aprendre cooperativament i com resoldre problemes en grups.
- Creï jocs que siguin significatius per a ells com a nens, i que també se centri en les habilitats i en les estratègies de joc.

D'acord amb Hastie (2010) per aconseguir experiències reeixides en la creació de jocs, no és suficient que el professorat expliqui una habilitat, doni material alumnat i digui que facin un joc. Cal presentar a l'alumnat les característiques que caracteritzen un bon joc. Aquest ha de contribuir al desenvolupament d'una habilitat, no eliminar, propiciar altes quotes de participació i tenir una estructura que suposi un repte per a tot l'alumnat per tal que aquest pugui aconseguir l'èxit. Un bon joc ha de ser divertit, equilibrat i segur. Així mateix, la creació de jocs requereix un bon acompanyament a l'alumnat durant el procés i una bona planificació per part del professorat que segueixi la següent seqüència d'accions:

1. Determinar l'objectiu del resultat
2. Decidir el tipus de joc
3. Organitzar els grups d'aprenentatge
4. Presentar el repte
5. Donar temps per planificar
6. Donar temps per jugar
7. Donar temps per revisar
8. Jugar al producte final

Segons el mateix autor (2010), l'avaluació en el procés de creació de jocs ha de ser contínua i vista com un element motivador per ajudar-los a dissenyar bons jocs que siguin divertits, justos i segurs per a tots els participants. En aquest sentit, reconeix que l'alumnat tendeix a no dissenyar jocs molt difícils de jugar o que siguin excloents, i sovint les idees més creatives són proposades per aquells que són físicament menys hàbils.

La proposta es pot considerar inclusiva, en tant que afavoreix la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat. A més, el fet de comptar amb la pròpia veu dels protagonistes pot fomentar una major acceptació i respecte de les diferències individuals, facilitar la comprensió i assumpció de normatives i adaptacions; i permet ajustar les propostes o adaptacions a les necessitats reals de l'alumnat amb discapacitat.

Volem destacar la proposta de Méndez (2010) d'inventar un joc de forma cooperativa, integrant cooperació i creativitat en la iniciació esportiva amb materials autoconstruïts. Segons l'autor, aquesta opció s'emmarca dins el model comprensiu d'iniciació esportiva (*Teaching*

Games for Understanding) que prioritza l'ensenyament de la tàctica (què s'ha de fer) prèvia a la tècnica (com fer-ho).

Els contes motors

“El conte motor aquàtic actua de director de moviment, ens dóna les pautes necessàries per posar-nos en acció, coordina el grup, reparteix papers, harmonitza els temps i intensitats de joc, reclama la nostra atenció, ens avisa i ens alerta sobre els esdeveniments sorprenents, ens guia i orienta, ens motiva a seguir-lo, a no perdre'l i a assabentar-nos del que està succeint.”
(Martínez i Moreno, 2011:25)

Si bé en la cita anterior es fa referència als contes motors aquàtics, aquests també es poden realitzar en espais com el gimnàs, el pati, el parc, entre altres. Els contes motors es basen en el model fantàstic que “persegueix fomentar en l'infant una expressió oberta, comunicadora, alliberadora, catàrtica i artística, treballant des de la imaginació, la creativitat, l'ingeni, el joc i la diversió.” (Martínez i Moreno, 2011:24). El seu caràcter obert, participatiu, lúdic i flexible ens sembla òptim per facilitar la implicació i la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física.

Els treballs publicats més recentment en el nostre àmbit territorial són el de Martínez i Moreno (2011) centrat en les activitats aquàtiques en l'etapa infantil, on presenten el text com a experiència de moviment, i el de del Barrio et al. (2011) que fan una proposta interdisciplinària a través dels contes motors en educació física, posant especial èmfasi en la competència lingüística i en els continguts motors en l'etapa de primària. Malgrat que aquesta pràctica es recomana sobretot en l'etapa infantil i primària, es reconeix com un recurs excel·lent per utilitzar en d'altres grups d'edat si s'adapten adequadament els contes.

Els programes de sensibilització

“El respecte a la diversitat ha de partir d'un coneixement mutu. (...) És necessari donar a conèixer, sensibilitzar.” (Ríos, 2009:153)

Els programes de sensibilització són imprescindibles en les aules que tenen alumnes amb discapacitat, donat que la simple col·locació d'alumnes amb i sense discapacitat en un mateix espai físic no garanteix l'acceptació i la plena inclusió (Blinde i McCallister, Block, Fittipaldi-Wert i Brock, Johnson i Tripp, French i Sherril, citats per Lieberman i Houston-Wilson, 2009).

Dins d'aquests programes volem destacar els jocs motors sensibilitzadors i l'aprenentatge servei, dues propostes eminentment d'educació en valors que persegueixen el foment d'actituds positives i solidàries cap al col·lectiu de persones amb discapacitat, ajudant a trencar tòpics i falses creences. Tot seguit els definirem, i en determinarem els objectius que persegueixen i les seves característiques.

En primer lloc, veiem en què consisteixen els jocs motors sensibilitzadors:

“Els jocs motors sensibilitzadors són aquells que, amb la presència de persones amb discapacitat o no, fan que els participants visquin de manera lúdica les limitacions de les persones amb dificultats (físiques o sensorials) i valorin les seves capacitats.” (Ríos, 2009:153)

Per tant, amb l'objectiu d'evitar actituds discriminatòries i segregadores cap a les persones amb discapacitat, els jocs motors sensibilitzadors pretenen que els participants (Ríos, 2009:153):

- Prenguin consciència de la realitat que viu una persona amb discapacitat.
- Experimentin i visquin en pròpia pell les limitacions: la mobilitat reduïda i la disminució sensorial, i, per tant, percebre les dificultats que troba la persona amb discapacitat en la vida quotidiana (barreres arquitectòniques, de comunicació, etc.).
- Valorin les capacitats de les persones amb discapacitat.

I en segon lloc, presentem la definició d'aprenentatge servei:

“Una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulats en què els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo.” (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2006:22)

Malgrat la pluralitat de projectes que s'acullen dins d'aquesta metodologia, els autors coincideixen en destacar-ne els següents trets característics:

- Un servei per aprendre i col·laborar en el marc de la reciprocitat.
- Un procés d'adquisició de coneixements i competències per a la vida.
- Una pedagogia activa i reflexiva.
- Una xarxa de *partenaires* i instàncies de connexió i suport.
- Activitats amb impacte formador i transformador.

A través dels programes de sensibilització, segons Wilson i Lieberman, citats per Lieberman i Houston-Wilson (2009) les persones podem passar per tres nivells de sensibilització cap a la

comprensió de la discapacitat. El primer nivell se centra en l'exposició a través de lectures, vídeos o conferències, entre d'altres estratègies relacionades amb les persones amb discapacitat. El segon grau es basa en l'experiència, per exemple, de maniobrar una cadira de rodes o participar en activitats simulant un dèficit visual. I el nivell 3 és el de pertinença, quan les persones es converteixen en defensores de la igualtat d'oportunitats per a les persones amb discapacitat participant en accions comunitàries, com podria ser col·laborar en esdeveniments esportius o organitzar activitats de sensibilització.

En relació als programes de sensibilització són interessants les aportacions de Ríos (2009), Block (2007) i Lieberman i Houston-Wilson (2009), per les seves orientacions didàctiques i les propostes pràctiques que ofereixen.

L'ensenyament multinivell

Coincidim amb Puigdemívol (en premsa b) quan afirma que l'ensenyament multinivell és una pràctica que afavoreix la personalització del currículum i que "ens permet estimular i accelerar l'aprenentatge de l'alumnat amb dificultats, en comptes d'adaptar-nos al seu nivell". Basant-nos en Collicot (2000:87), l'ensenyament multinivell és "una aproximació a la planificació que assumeix la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes" de manera que disminueix la necessitat d'elaborar diferents programes. Per aconseguir-ho l'autor suggereix seguir quatre fases:

1. Identificar els conceptes subjacents
2. Determinar el mètode de presentació del mestre
3. Determinar el mètode de pràctica de l'alumne
4. Determinar el mètode d'avaluació dels alumnes

Per tant, caldrà determinar quins són els conceptes fonamentals que volem que tot l'alumnat aprengui, oferir-los la informació a través de diferents canals i estils d'ensenyament, establir diferents opcions de treball amb diferents graus de resolució d'una mateixa tasca tenint en compte la taxonomia de Bloom i les seves posteriors revisions, i finalment plantejar diverses fórmules perquè l'alumnat pugui demostrar els seus coneixements segons el seu nivell d'habilitat.

Caldrà posar atenció, tal i com adverteix Ríos (en premsa b), en que l'elecció de les tasques per part de l'alumnat respongui a un equilibri entre la necessitat de tenir èxit i la motivació per assolir continguts més complexos.

Adaptació de jocs, tasques i modalitats esportives

“Adapta el joc a l’infant, no l’infant al joc!” (Lieberman i Houston-Wilson, 2009:71)

“Els jocs no són sagrats, els infants sí” (Block, 2007:146)

Troblem diferents autors que fan referència a l’adaptació d’activitats, ja siguin tasques, jocs o modalitats esportives. Jowsey (1992) suggereix modificar l’entorn o l’espai de treball, modificar la posició de treball de l’alumnat, modificar la resposta, els aparells i les regles, així com fer ús d’un adult “extra”. D’altra banda, Ruiz Sánchez, Toro y Zarco i Gomendio, citats per Ríos (en premsa a) analitzen la tasca i les característiques individuals per adaptar-la, modificant la metodologia, l’entorn i el material. Així mateix, Lieberman, Lytle i Clarcq (2008) determinen quatre àrees del procés d’ensenyament-aprenentatge que poden ser modificades per respondre a la diversitat d’habilitats de l’alumnat: l’equipament, les normes, la instrucció (estils d’ensenyament, metodologies i organització de la sessió) i l’entorn. Si revisem les adaptacions proposades per Ríos et al. (2005) observem que les agrupen, segons el tipus de discapacitat, en diferents categories: l’espai, el material, la normativa, les habilitats, la tàctica, el llenguatge i la presència de l’alumnat col·laborador o del monitor de suport. Al seu torn, Hernández (2012) segueix el criteri de perspectives -biomecànica, física, biològica, perceptiva, cognitiva i social- per analitzar els elements que conformen la tasca, per tal d’establir diferents graus de complexitat.

Al marge del tipus d’adaptacions, Block (2007) estableix uns principis bàsics per a modificar jocs i esports. L’autor afirma que cal prioritzar els infants per damunt dels jocs i que no tots els jocs són per tothom, almenys en la seva configuració tradicional; per tant caldrà escollir-los i adaptar-los segons els nostres objectius i de manera que ningú en quedi exclòs. Sempre que sigui possible, recomana oferir a l’alumnat, amb i sense discapacitat, el màxim d’adaptacions possibles, així com fer-los participants en les decisions relacionades amb aquestes. També considera que la participació de l’alumnat amb discapacitat amb assistència física és una manera acceptable de participar en una activitat, especialment quan l’alternativa és que aquest no hi participi. I, per últim, suggereix, de tant en tant, jugar a múltiples jocs simultàniament, permetent a l’alumnat més hàbil participar en jocs reglats i a l’alumnat menys hàbil jugar-hi amb algunes modificacions.

En una línia similar, Ríos, Blanco, Bonany i Carol (en premsa) consideren que l’equiparació de les condicions de pràctica en situacions competitives suposa proposar jocs habituals com a referents culturals; socialitzar les adaptacions, evitant que aquestes siguin exclusives per

l'alumnat amb discapacitat; equiparar l'alumnat amb discapacitat en drets i obligacions a la resta del grup classe, substituint la permissibilitat per adequada exigència; adaptar els jocs lo estrictament necessari; adaptar el major nombre possible de rols en els jocs; intervenir com a educadors en la resolució de conflictes per evitar el rebuig de la inclusió; negociar les adaptacions amb el grup per a una millor acceptació d'aquestes i, per últim, adoptar criteris de formació i organització dels grups que no siguin discriminatoris.

No obstant, no totes les adaptacions són adequades per tot l'alumnat o per a totes les situacions, és per això que Block (2007:147) formula quatre qüestions que ens poden ajudar a determinar si les adaptacions realitzades són adequades o si cal reconsiderar-les:

1. Les modificacions permeten a l'alumnat amb discapacitat participar amb èxit i la seva participació li suposa un repte?
2. Les modificacions són insegures per l'alumnat amb discapacitat o pels companys?
3. Les modificacions afecten negativament als companys?
4. Les modificacions causen una càrrega excessiva al professorat d'educació física?

Compartir l'esport convencional, adaptat i específic

“Parlem d'esport adaptat quan es varien les normes o el material a utilitzar en un esport ja existent, per exemple, bàsquet en cadira de rodes, ciclisme, diferents modalitats d'atletisme... i parlem d'esport específic quan es tracta d'una modalitat que ha estat dissenyada concretament per a persones que presenten alguna discapacitat, tals com el *goalball*, el *showdown* o la *boccia*.” (Carol, en premsa)

Quan la nostra intenció és que l'alumnat amb discapacitat comparteixi algun esport amb els seus companys sense discapacitat, disposem de diverses opcions. La primera és compartir un esport convencional, de manera que cal oferir les adaptacions adequades perquè l'alumnat amb discapacitat pugui participar en igualtat de condicions amb els seus companys. Per exemple, una alumna usuària de cadira de rodes juga a bàsquet aplicant un seguit de modificacions a la normativa per tal de poder-ho fer en condicions semblants a les dels seus companys que no van en cadira de rodes. Una segona opció és compartir l'esport adaptat o específic, o sigui, que tothom juga a bàsquet en cadira de rodes o que tothom juga a *goalball*.

Podem utilitzar l'esport adaptat o específic com una activitat alternativa a l'esport convencional per tal de facilitar la participació de l'alumnat amb discapacitat, així “en el moment de presentar

al grup-classe activitats d'iniciació esportiva, si per les limitacions és inviable la participació de l'alumne amb discapacitat, podrà en petit grup, practicar un esport adaptat." (Ríos, 2006).

Tanmateix podem incorporar l'esport adaptat o específic com un contingut més i desenvolupar una unitat didàctica d'esport adaptat o d'esport específic; en aquest cas, tal i com afirma Carol (en premsa) estem treballant les capacitats físiques i les qualitats perceptivo-motrius d'una manera diferent a l'habitual, a més de conèixer i de practicar altres modalitats esportives. L'autora també suggereix convidar esportistes de les corresponents modalitats i practicar o jugar amb ells.

Alguns autors com Lieberman i Houston-Wilson (2009) o Ríos (2005) consideren que els esports adaptats o específics per a persones amb discapacitat també poden introduir-se dins el currículum com a activitats de sensibilització, ajudant a desenvolupar en l'alumnat una millor comprensió i acceptació de les persones amb discapacitat.

L'estimulació multisensorial

L'estimulació multisensorial es pot considerar una pràctica accessible per aquell alumnat amb pluridiscapacitat o que presenta una gran discapacitat donat que, tal i com afirma Cid (2009:96) "en molts casos aquestes persones i degut a la seva discapacitat, que sovint implica immobilitat, no poden per elles mateixes i de forma autònoma gaudir de l'estimulació dels seus sentits."

Per abordar aquesta proposta cal fer esment de la teoria de la Integració Sensorial que definim tot seguit de la mà de la seva màxima representant. Segons Ayres (2006:42), la integració sensorial es defineix com:

"el procés que organitza les entrades sensorials perquè el cervell produeixi una resposta corporal útil, així com emocions, percepcions i pensaments també útils. La integració sensorial selecciona, ordena i, en un moment donat, uneix totes les entrades sensorials en una sola funció cerebral."

L'autora (2006) considera que el moviment, el tacte, les sensacions dels músculs i de les articulacions, la força de la gravetat i la percepció espacial, entre altres, són els fonaments sensoriomotrius sobre els quals es desenvolupa la integració sensorial. També afirma que el comportament i l'aprenentatge acadèmic són "les expressions visibles de l'activitat invisible del sistema nerviós" i que, si aquest procés d'integració sensorial és insuficient, pot causar problemes d'aprenentatge, de comportament i en el desenvolupament emocional.

Dit això, tornem al concepte d'estimulació multisensorial per tal d'aprofundir en l'aplicació d'aquesta proposta que, segons Cid (2009:92), "es refereix al fet d'oferir a la persona situacions en les quals els seus diferents sentits siguin estimulats, amb diferents finalitats i a partir de diferents situacions."

En relació al nostre objecte d'estudi, considerem que amb aquesta pràctica podem facilitar la inclusió de l'alumnat que presenta una gran discapacitat o pluridiscapacitat en les sessions d'educació física, oferint oportunitats d'estimulació a través de la vista i l'oïda, però, sobretot, del tacte, de la propiocepció i del sistema vestibular.

Un altre concepte relacionat és *snoezlen* que "té com a objectiu proporcionar unes experiències sensorials agradables estimulants els sentits primaris, sense necessitat d'una activitat intel·lectual i en una atmosfera de confiança i relaxació" (Burns i cols., citats per Cid, 2009:96). Els creadors d'aquesta filosofia, Hulsegge i Verheul, volien garantir el dret de les persones amb una discapacitat severa a participar en activitats de lleure plaents i agradables per al seu propi benefici (Stephenson, citat per Cid, 2009). No obstant, aquesta proposta la podem fer extensiva a tot l'alumnat i, com en la pràctica anterior de compartir l'esport adaptat o l'esport específic, podem dissenyar sessions específiques, o bé estacions on l'alumnat sense discapacitat participa de forma rotatòria, compartint l'activitat amb companys amb discapacitat o amb persones amb discapacitat externes al centre educatiu.

Si bé es pot configurar un espai *snoezlen* en una aula preparada expressament per aquest fi amb un seguit de materials, per exemple terres amb diferents textures, objectes tàctils, gronxadors o boles de miralls i aparells tècnics com el matalàs vibratori, la columna de bombolles, el feix de fibres òptiques o el panell de llum i so entre altres, també es pot fer a l'aire lliure. Per desenvolupar aquesta pràctica, Hulsegge i Verheul, citats per Cid (2009) recomanen crear un ambient agradable, donar oportunitats a la persona de triar, respectar el temps d'adaptació, a l'inici i al final de la sessió, així com el temps necessari per a la sessió, esbrinar el nombre de repeticions i la freqüència de cada estímul, seleccionar els estímuls que puguin percebre i processar de forma adequada, reflexionar sobre les pròpies actituds i comptar amb una persona externa que ens pugui orientar i assessorar.

L'aprenentatge per resolució de conflictes

“Considerem el conflicte com una oportunitat per aprendre. Si en lloc d'evitar o lluitar amb els conflictes, els abordem amb els nois/es podem convertir-los en una oportunitat perquè aprenguin a analitzar-los i enfrontar-los. Resoldre un conflicte per si mateixos, a més de fer-los sentir més a gust amb l'acord, els donarà més capacitats per resoldre altres en el futur.”
(*Cascón, 2001:7*)

Ni l'educació física, ni les activitats esportives, ni la inclusió estan exemptes de situacions conflictives, així que ens pot ser d'utilitat saber alguna cosa sobre la conflictologia. Segons Vinyamata (2003:19), "la conflictologia o resolució de conflictes es defineix com la ciència del conflicte, el compendi de coneixements i tècniques per entendre els conflictes i procurar la seva solució pacífica i positiva." El mateix autor (2003:11) afirma que "la finalitat perseguida no és altra que procurar i facilitar de manera pràctica la justícia social, la dignitat i la llibertat de persones i societats, les necessitats humanes essencials, l'harmonia i la capacitat de convivència, la salut de persones i societats."

Així, defensem que l'educació en la resolució de conflictes, tal com afirma Ruiz (2008:88), "ha d'estar presidida per la voluntat positiva de convertir l'alumne en amo de les seves pròpies decisions, així com per la pràctica educativa tendent a capacitar-lo per actuar en situacions de diàleg constructiu, per fer una defensa assertiva dels seus drets, per connectar empàticament amb els sentiments i les necessitats de l'altra part".

En aquest sentit, l'educació física pot contribuir a aquests propòsits, creant un ambient de confiança, treballant l'autoestima, desenvolupant les habilitats comunicatives, ajudant a identificar els orígens i les conseqüències de les emocions i promovent aprenentatges d'estructura cooperativa.

Però com encarem la transformació del conflicte? Ens basem en Cascón (2000) per endinsar-nos en les diverses formes d'intervenció que trobem, segons l'estadi en què s'aborda el conflicte i l'actuació de terceres persones en el procés.

A través de la provenció. És aquest el procés d'intervenció abans que esclati el conflicte que ens portarà a una explicació adequada del mateix, a un coneixement dels canvis estructurals necessaris per eliminar les seves causes i a la promoció de condicions que creïn un clima adequat i afavoreixin un tipus de relacions cooperatives que disminueixin el risc de nous esclats.

A través de la negociació. Els objectius seran, fonamentalment, aprendre a analitzar, a

negociar i a buscar solucions creatives satisfactòries per a ambdues parts, que permetin a l'alumnat aprendre a resoldre els seus propis conflictes sense ajut extern. Ruiz (2008:89) sintetitza el procés en una estructura de set passos:

1. Crear un clima emocional adequat
2. Exposar el conflicte
3. Plantejar possibles solucions
4. Cercar l'acord
5. Posar-ho en pràctica
6. Avaluar els resultats
7. Compartir l'experiència amb els companys

A través de la facilitació. Una tercera part ajuda les persones involucrades facilitant fonamentalment la comunicació entre elles o que es reuneixin.

A través de la mediació. Una tercera part es preocupa sobretot del procés a seguir: establir un lloc i un ambient adequats perquè es doni la mediació, tot afavorint la comunicació entre les parts, procurar marcar i clarificar la forma en què s'abordarà el conflicte i el que es pot esperar del procés i del paper de les parts en ell.

A través de l'arbitratge. La tercera part és la que, després d'escoltar a les persones en conflicte, pren una decisió que ambdues han de complir.

L'autogestió de l'aprenentatge

L'objectiu de l'autogestió és que l'alumnat sigui autònom i protagonista de la gestió del seu aprenentatge. Si ens centrem en l'educació física, Sebastiani (2001) ens diu que la capacitat de regular i de gestionar el propi aprenentatge i les pròpies accions ha d'ocupar un paper central, donat que els alumnes haurien de sortir de l'ensenyament obligatori sabent gestionar la seva vida física.

Així mateix, coincidim amb Jorba i Casellas (1997:21) quan afirmen que "amb un mateix procés d'ensenyament dels alumnes no progressen tots al mateix ritme ni de la mateixa manera." En aquest sentit, els autors proposen els principis bàsics que han guiar el desenvolupament curricular i la gestió de l'aula:

- Reconstrucció del pensament i de les experiències de l'alumnat.
- Participació de l'alumnat en la definició dels objectius i en la concreció dels continguts.
- Autonomia i autoregulació per part de l'alumne/a del seu propi procés d'aprenentatge.
- Cooperació i interacció de l'alumnat en aquest procés d'aprenentatge.
- Diferenciació d'objectius, continguts i mètodes segons diferències individuals i/o col·lectives.

Sembla lògic pensar que, abans de començar un programa d'autogestió, sigui convenient preparar progressivament al grup, introduint activitats, projectes i metodologies que incrementin l'autonomia de l'alumnat. Masip i Rigol (2000:17) reconeixen que "quan l'adquisició d'autonomia en l'aprenentatge és una fita, la persona educadora va graduant de més a menys el grau d'ajuda."

Per cloure aquest apartat, sintetitzem els interessants suggeriments que aporta Lorente (2004) per al desenvolupament d'un procés d'ensenyament-aprenentatge basat en l'autogestió en educació física: conèixer el nivell d'autonomia inicial de l'alumnat, que l'alumnat faci seu el projecte d'autogestió, relacionar-nos de tu a tu amb l'alumnat, entendre la figura del professor com a facilitador de l'aprenentatge, encomanar motivació i implicació, procurar induir l'aprenentatge significatiu vivencial, arribar fins a les últimes conseqüències del seu compromís i utilitzar l'autoavaluació.

L'ensenyament estratègic

Per Monereo (2001) es tracta d'ensenyar estratègies per aprendre, com ara el modelatge, l'anàlisi i la discussió metacognitiva, el perspectivisme estratègic, la interrogació i l'autointerrogació metacognitiva i l'elaboració d'autoinformes, entre altres. L'autor defensa que "ser autònom aprenent suposa dominar un conjunt ampli d'estratègies per aprendre", cedint i transferint progressivament el control de l'estratègia seguint tres fases: presentació de l'estratègia, pràctica guiada de l'estratègia i pràctica autònoma de l'estratègia. És interessant la seva aplicació en educació física que presenta Sebastiani (2001:88), de la qual extraïem alguns avantatges d'ensenyar estratègies d'aprenentatge en aquest àmbit, on l'atenció a la diversitat, també hi és present:

- Fan que els coneixements siguin útils i que es produeixi un aprenentatge significatiu, en requerir una presa conscient de decisions, adaptades a cada situació i orientades a uns objectius.

- Ajuden a configurar l'autoconcepte cognitiu i motriu (metacognició i metamotricitat) ja que impliquen un sistema de regulació.
- Afavoreixen la construcció d'un procés personalitzat d'aprenentatge, en què cada alumne aprèn d'acord amb la seva idiosincràsia cognitiva i motriu.
- Són transferibles a diferents àrees del coneixement i això fa que els alumnes arribin a ser més competents, tant per a resoldre les tasques escolars com per resoldre situacions pràctiques en la seva vida personal i social.
- Permeten autonomies en els aprenentatges.
- Ajuden a atendre la diversitat donat que cada alumne construeix amb recursos propis el seu coneixement de forma autònoma i sol·licitant l'ajut que necessita.
- Poden evitar els perills del descobriment en solitari, que pot propiciar que els alumnes elaborin estratègies inadequades que seran difícils de modificar més endavant.

Els ambients d'aprenentatge

L'objectiu de la proposta metodològica presentada per Blández (2000) és que l'alumnat construeixi el seu propi aprenentatge en un ambient de llibertat, guiat pel docent, que utilitza com a principal estratègia didàctica els recursos materials i espacials del seu entorn.

La proposta es construeix sobre tres fonaments:

1. La no-directivitat com a opció pedagògica.
2. El joc lliure com a principal recurs didàctic.
3. La manipulació de l'entorn com a estratègia didàctica.

L'autora ha comprovat la seva viabilitat en el primer i segon cicle de primària i constata que "el fet de prendre les seves pròpies decisions respecte a les tasques, el poder organitzar-se com vulguin, el controlar el temps i l'espai, etc. és més atractiu i motivant." (Blández, 2000:26).

En el disseny de les seves sessions concreta els objectius, el material necessari, l'organització dels ambients d'aprenentatge, el contingut de la trobada inicial i la signatura del full de compromís en la primera sessió de cada unitat didàctica, el desenvolupament de l'activitat i les preguntes "clau" de la posada en comú. D'aquesta manera aconsegueix que la responsabilitat i la reflexió estiguin presents en cada sessió.

Altres propostes similars són les que citen López, Monges i Pérez (2003), basades en l'aprenentatge induït a través de l'espai i el material: els espais d'acció-aventura (Generelo i altres, 1993, 1994, 1995) i els espais de fantasia (Mendiara, 1997).

Considerem que el caràcter obert i creatiu de les tasques, així com la utilització de material divers que promou els ambients d'aprenentatge pot facilitar la participació i les oportunitats d'èxit de l'alumnat amb discapacitat.

Aprenentatge basat en problemes (*Problem based learning*)

Segons Torp i Sage (1998:37) l'Aprenentatge Basat en Problemes (ABP) és una experiència pedagògica organitzada per investigar i resoldre problemes que es presenten en el món real que es caracteritza per:

- Comprometre activament als estudiants com a responsables d'una situació problemàtica.
- Organitzar el currículum al voltant de problemes holístics que generen en els estudiants aprenentatges significatius i integrats.
- Crear un ambient d'aprenentatge en el qual els docents encoratgen els estudiants a pensar i els guien en la seva indagació, de manera que els permeten assolir nivells més profunds de comprensió.

Una altra característica, que afegixen Moust, Bouhuijs i Schmidt, (2001), és l'aspecte interactiu. En aquesta forma d'aprenentatge s'aprèn dels altres i amb els altres, no només es promou el treball individual, sinó també en col·laboració amb altres persones.

Ens basem en el model de Torp i Sage (1998:37) per citar les fases d'una unitat didàctica d'ABP:

1. Predisposar als alumnes
2. Presentar el problema
3. Identificar el que sabem, el que ens cal saber i les nostres idees
4. Definir l'enunciat del problema
5. Reunir i compartir la informació
6. Generar possibles solucions
7. Determinar la millor solució

8. Presentar la solució
9. Fer un informe final sobre el problema

Així mateix, cal destacar l'aportació de Blázquez i Bofill (2010) en l'àmbit de l'educació física. L'autora considera l'ABP com una estratègia didàctica per a l'ensenyament de competències bàsiques en aquest àmbit i recull els seus objectius, els trets més comuns, la descripció de la metodologia, el disseny d'una activitat, els rols del professor i de l'alumne, els avantatges i dificultats, així com un exemple d'aplicació a les sessions.

El repte per convertir aquesta proposta en realment inclusiva serà assegurar els beneficis que se li atribueixen a l'ABP per a tot l'alumnat, com ara incrementar la motivació, nodrir la col·laboració entre alumnes i aprendre continguts i habilitats de manera significativa.

L'aprenentatge per projectes (*Project based learning*)

La principal diferència entre l'aprenentatge basat en problemes i l'aprenentatge per projectes és que els projectes van més enllà de la solució de problemes implicant la presentació d'una solució real, mitjançant la creació d'un producte acabat. Segons Hernández i Ventura (1992) el plantejament que inspira els projectes de treball està vinculat a la perspectiva del coneixement globalitzat i relacional.

La seva funció és afavorir estratègies d'organització dels coneixements en relació al tractament de la informació i la relació entre els diferents continguts per tal que l'alumnat construeixi els seus coneixements.

Els aspectes a tenir en compte en el desenvolupament d'un projecte són (Hernández i Ventura, 1992:62):

- **L'elecció del tema.** Segons les demandes de l'alumnat es reflexiona sobre la necessitat, la rellevància i l'interès de treballar un determinat tema i no un altre, relacionant-ho tot plegat amb els treballs anteriors.

- **L'activitat del docent després de triar el projecte.** El professorat ha d'especificar el fil conductor; preveure els continguts, les activitats i les fonts d'informació; estudiar i actualitzar les informacions al voltant del tema o del problema; crear un clima d'implicació i d'interès participatiu, fent una previsió dels recursos; plantejar el desenvolupament del projecte sobre la base d'una seqüència d'avaluació; recapitular el procés en forma de programació.

- **L'activitat de l'alumnat després de triar el projecte.** Cada estudiant ha de realitzar un índex en el que s'especifiquen els aspectes que cal tractar en el projecte i, a través d'una posada en comú, es configura el guió inicial de classe; buscar informació diversificada (informació escrita, conferències, visites a museus, etc.) i tractar-la; desenvolupar els apartats de l'índex mitjançant activitats; realitzar un dossier de síntesi dels aspectes tractats i dels que queden oberts per a futures aproximacions; avaluar el procés seguit, i, per acabar, obrir noves perspectives de continuïtat per al seguiment del projecte.

Ús de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC)

Poden les TIC oferir als nens amb discapacitats igualtat d'oportunitats a l'escola? La resposta és un sí rotund, però l'assignació de recursos per a l'escola del futur s'ha de basar en els resultats de la investigació actual, i cal més formació del professorat. Per a molts nens Internet és un espai de comunicació i una eina per a la interacció social. I molts alumnes amb discapacitat necessiten les TIC, tant a l'escola com en el seu temps lliure, per fer més fàcil la seva vida diària i per jugar. Si una escola per a tots ha de ser una realitat, cal donar suport a tots els alumnes que ho necessiten i les noves tecnologies poden obrir les portes a molts nens (Brodin, 2010).

Encara que el professorat d'educació física utilitza les TIC com a suport a la docència i a la gestió de l'assignatura, no sol utilitzar-les per treballar continguts específics. La majoria del professorat considera que la tecnologia xoca amb les principals finalitats de l'àrea (expressió, comunicació, salut corporal) i el seu ús queda en un segon pla en relació a les activitats motrius (Capllonch, 2005).

Si ens centrem en els avantatges que podem atribuir a les TIC per a l'alumnat amb necessitats educatives especials Cabero, Fernández i Córdoba (2007:16), de manera general, assenyalen les següents:

- Ajuden a superar les limitacions que es deriven de les discapacitats cognitives, sensorials i motores de l'alumnat.
- Afavoreixen l'autonomia dels estudiants, es poden adaptar a les necessitats i demandes de cada alumne o alumna de forma personalitzada.
- Afavoreixen la comunicació sincrònica i asincrònica d'aquests estudiants amb la resta de companys i el professorat.

- Estalvien temps per a l'adquisició d'habilitats i de capacitats en els i les estudiants.
- Afavoreixen el diagnòstic dels alumnes i les alumnes.
- Donen suport al model de comunicació i formació multisensorial.
- Propicien una formació individualitzada.
- Eviten la marginació, la bretxa digital, que introdueix el veure's desproveït d'utilitzar eines de desenvolupament de la societat del coneixement.
- Faciliten la inserció sociolaboral d'aquell alumnat amb dificultats específiques.
- Proporcionen moments d'oci.
- Estalvien temps per a l'adquisició d'habilitats i destreses.
- Propicien l'acostament d'aquestes persones al món científic i cultural, i el estar al dia dels avenços en coneixements que constantment s'estan produint.
- Afavoreixen la disminució del sentit de fracàs acadèmic i personal.

Per tant, creiem oportú considerar l'ús de les tecnologies com una pràctica inclusiva amb la qual hem de familiaritzar-nos i poder explorar les seves possibilitats en l'àmbit que ens ocupa. A continuació, citarem els principals recursos de què es disposa, agrupats per discapacitat.

Per a l'alumnat amb discapacitat auditiva trobem recursos per a l'audició (pròtesis auditives, equips de freqüència modulada, bucles magnètics), equips per a l'entrenament auditiu, recursos amb suport visual (subtitulats en TV, vídeos, conferències), recursos informàtics per a la potenciació de la veu, de la parla i del llenguatge i tecnologia informàtica per aprendre sistemes augmentatius i alternatius de comunicació (sistema bimodal, paraula complementada, llengua de signes), a més de les eines de comunicació que ofereix Internet com els correus, xat, fòrums i blocs, entre d'altres (Sánchez, 2007).

Per a l'alumnat amb discapacitat motriu, comptem amb ajudes tècniques que han de facilitar l'accés a l'ordinador (varetes, carcasses, suports, commutadors), amb adaptacions del maquinari, principalment dels teclats i els ratolins. També cal destacar els sistemes alternatius i augmentatius de comunicació (sistemes d'imatges, sistemes pictogràfics, sistema ortogràfic), tecnologies per a la manipulació i el control de l'entorn a través de la veu o del maneig de l'ordinador i programari específic com el teclat sil·làbic, activitats i jocs (Fernández i Córdoba, 2007).

Per a l'alumnat amb discapacitat visual ha un ventall de possibilitats que s'acullen sota el paraigua de la tflotecnologia, que serien totes aquelles tecnologies electròniques, específiques o adaptades, que permeten l'accés a la informació i a la comunicació de les persones cegues o amb deficiència visual . Es poden classificar en mitjans d'accés a la lectoescriptura, d'accés al càlcul, d'orientació i mobilitat, adaptacions de programari (ZoomText), i maquinari (lupes). La majoria de tecnologies estan destinades a l'ampliació, sintetitzadors de veu i sistemes de lectura de textos escrits (Córdoba i Fernández, 2007).

Per a l'alumnat amb discapacitat intel·lectual les aplicacions es concreten en adaptacions i utilitzacions del maquinari com els "teclats de conceptes" i del programari com TCautor que permet assignar funcions a l'esmentat teclat (Cabero, Fernández i Córdoba, 2007), a part dels sistemes alternatius i augmentatius de comunicació citats anteriorment.

3. ESTAT DE LA QÜESTIÓ. REVISIÓ DE LES INVESTIGACIONS

En aquest capítol de la recerca hem fet un curós buidat d'articles escrits de les principals bases de dades ERIC, EMERALD i ERA. També dels dipòsit de tesis doctorals en xarxa (TDX), i *DART-Europe E-theses Portal*, així com de les revistes especialitzades *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, *Tàndem* i *Apunts*, entre d'altres.

Hem acotat la cerca dels treballs disponibles en línia des de l'any 1998 fins el 2013, donat que en els treballs d'altres autors com Ríos (2005), Block i Obrusnikova (2007), Hernández (2012) i Jing i Amy (2012) trobem referències d'anys anteriors. Les paraules clau escollides per a la primera consulta en les bases de dades han estat: educació física, inclusió i discapacitat, traduïdes a l'anglès com a *physical education, inclusion and disability*. Iniciant la revisió bibliogràfica del tema, constatem que diferents autors han abordat prèviament la nostra temàtica des de diferents punts de vista.

De forma majoritària hem trobat articles sobre les actituds, creences i percepcions dels agents implicats en la inclusió i treballs centrats en el concepte d'inclusió i els seus efectes en l'alumnat, el professorat i les famílies. Els estudis més recents se centren en les barreres per a la participació de l'alumnat amb discapacitat i en les pràctiques que afavoreixen la seva inclusió.

És en aquest últim grup d'investigacions centrades en les pràctiques que afavoreixen la inclusió, objecte declarat del nostre estudi, on hem focalitzat la nostra revisió i per la qual hem introduït de nou les paraules clau: pràctiques inclusives, educació física i discapacitat (*inclusive practices, physical education and disability*, en anglès) en la base de dades ERIC¹.

Com que els resultats per aquesta cerca ha estat de només dos articles, hem procedit a canviar el concepte "pràctiques inclusives" per el d'"estratègies inclusives", la qual cosa ens ha permès trobar un major nombre de treballs per aprofundir en l'estat de la qüestió.

També hem recollit alguns treballs que no estan centrats específicament en l'educació física perquè pensem que els resultats que donen i les seves aportacions són d'interès també en el nostre context.

¹ S'ha escollit la base de dades ERIC perquè en la primera cerca és la que ens ha aportat major nombre de treballs.

Finalment un total de 37 articles han estat analitzats i agrupats en:

- Estudis que analitzen components que poden condicionar les pràctiques inclusives (8)
- Estudis que proposen diverses pràctiques per afavorir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat (6)
- Estudis dels quals se'n desprenen mesures organitzatives i curriculars (17)
- Estudis centrats en el desenvolupament professional (6)

3.1. Estudis centrats en components que poden condicionar les pràctiques inclusives

A continuació presentem set investigacions i una revisió d'estudis (*review*) dels quals se'n desprenen components que poden condicionar les pràctiques educatives inclusives. Els hem agrupat segons els diferents agents implicats: alumnat, famílies, professorat i auxiliars.

Els tres primers articles fan referència a l'alumnat. En el primer, Cid (2003) analitza les formes de participació social en l'aprenentatge, amb l'objectiu de conèixer la influència que tenen en les actituds de l'alumnat de primària cap als seus companys amb discapacitat en les sessions d'educació física.

La mostra es concreta en 121 alumnes de 5è i 6è de tres centres de la ciutat de Segòvia. Els resultats obtinguts de l'aplicació de l'escala Graupera-Ruiz reduïda², de la participació social en l'aprenentatge, permeten classificar l'alumnat en quatre grups diferents en els que predomina una orientació a la competitivitat, la cooperació, l'afiliació i l'individualisme.

L'estudi recull temes d'interès, com l'opinió de l'alumnat sobre la modificació de les regles del joc perquè pugui participar l'alumnat amb discapacitat; com actuar davant els companys amb discapacitat; com poden practicar diferents activitats amb ells, tenir un company amb discapacitat a l'equip, proposar activitats per a tothom per part del professorat, l'atenció i implicació de l'alumnat amb discapacitat i l'actitud del professorat cap a l'alumne amb discapacitat es recull en els resultats de l'estudi.

L'autora adverteix que les actituds poden estar condicionades per les orientacions cap a determinats models de participació social en l'aprenentatge; així els alumnes més competitius es mostren més reticents davant de determinades situacions que puguin causar un perill en el seu desenvolupament competitiu. Contràriament, els grups d'afiliació i de cooperació són

² L'escala està basada en els estudis realitzats per Johnson (Coll i Colomina, citat per Cid, 2003). L'escala total consta de 28 ítems, però la seva versió reduïda és de 12.

grups més respectuosos amb els companys amb discapacitat i més oberts a diferents tipus d'aprenentatge.

El segon estudi, de Butler i Hodge (2004), completa aquest punt de vista més social en descriure les interaccions socials dels alumnes amb i sense discapacitat en les sessions d'educació física. Els participants de l'estudi de cas són una nena amb síndrome de Down, un nen amb una greu escoliosi juvenil, i els seus 16 companys de classe sense discapacitat (9 noies i 7 nois) d'una escola rural de secundària d'un estat de la regió del mig-oest dels Estats Units d'Amèrica.

Tenint en compte els resultats de l'estudi, els autors suggereixen una sèrie de condicions que representen la teoria del contacte i que ajuden a fomentar actituds favorables cap a l'alumnat amb discapacitat. Per exemple, oferir contactes estructurats agradables i gratificants per a l'alumnat, proposar objectius comuns, que l'entorn social afavoreixi el contacte, encoratjar el contacte amistós i les experiències de cooperació.

En el tercer, Coates i Vickerman (2008) revisen la literatura que examina les perspectives dels infants amb necessitats educatives especials associades a les seves experiències en les sessions d'educació física.

D'aquesta revisió d'estudis qualitius els autors van identificar temes claus com les experiències dels alumnes a les sessions d'educació física; les experiències del professorat d'educació física, la discriminació, els sentiments d'inseguretat, les barreres per la inclusió, escoltar a l'alumnat i donar-li confiança per controlar les seves accions i reclamar els seus drets.

Els resultats indiquen que els nens amb necessitats educatives especials gaudeixen de l'educació física quan és inclusiva del tot, però que la seva participació està limitada per la discriminació, la formació del docent i els materials. En conseqüència, els autors proposen revisar la formació del professorat en necessitats educatives especials i l'educació de l'alumnat sense discapacitat sobre les necessitats educatives especials.

Un altre agent implicat en el procés d'inclusió són les famílies, en aquest sentit, Leyser i Kirk (2004) examinen la percepció de les qüestions relacionades amb l'educació inclusiva de 437 pares d'un estat del mig oest dels Estats Units que tenen un fill amb una discapacitat lleu, moderada o greu a través d'un qüestionari.

Identifiquen un seguit de components que influeixen en les creences dels pares sobre la inclusió: el grau de la discapacitat, l'edat dels infants, els anys d'escolarització en centres d'educació especial, l'abast de la inclusió, el nivell d'estudis i l'ocupació dels pares.

Volem ressaltar dues de les conclusions. La primera és que els pares es qüestionen la pertinència de la inclusió en l'educació secundària on el currículum acadèmic es torna més exigent i augmenten les pressions. La segona és que mares i pares amb educació universitària, en comparació amb les persones amb menys formació, avaluen les habilitats del professorat i el suport de forma més negativa.

Els següents tres treballs es focalitzen en el professorat.

En el primer, Smith (2004) presenta algunes observacions sobre la forma com el professorat anglès d'educació física s'adequa a les lleis i al currículum d'aquesta matèria en el Regne Unit per tal d'incloure alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) de secundària. En l'estudi, de petita escala, hi participen 5 professors i 2 professores d'educació física amb experiència en inclusió d'alumnes amb discapacitat, cinc dels quals eren caps de departament.

D'una banda, l'autor opina que les estratègies inclusives han d'incloure la programació de les sessions d'EF i acomodar el currículum a les capacitats i a les necessitats de tot l'alumnat en comptes de modificar el que ja està planificat per acomodar-ho a tothom. Per l'altra, el professorat participant afirma que la naturalesa de la discapacitat, el suport que rep l'alumnat i la naturalesa de l'activitat també pot influir en la participació activa de l'alumnat amb NEE.

La investigació conclou que posar èmfasi als jocs i esports d'equip no facilita la inclusió de l'alumnat amb discapacitat. Es proposa incorporar una gamma més àmplia d'activitats físiques prioritzant aquelles en les que l'alumnat amb discapacitat pugui tenir més control sobre la forma, la intensitat i la durada dels seus moviments.

En el segon, Ammah i Hodge (2006) descriu les creences i pràctiques d'educació física del professorat de secundària en un context d'inclusió d'alumnat amb discapacitats severes.

Els participants van ser dos professors amb experiència i les dades van ser recollides durant divuit sessions utilitzant les notes de camp, micròfons sense fil, una càmera de vídeo, un instrument d'observació i entrevistes.

En la seva majoria, el professorat va interactuar verbalment amb els alumnes amb discapacitats severes. Tot i que els professors eren diferents quant a la seva eficàcia docent, tres temes recurrents van sorgir de les observacions fetes: les creences, les complexitats de la

inclusió, i la confiança en la resolució de problemes. Els autors van concloure que si el professorat se sentia segur de la formació i si les experiències d'aprenentatge que havia rebut eren adequades i rellevants i, d'altra banda, tenia un bon suport era més probable que fos receptiu a la inclusió.

I en un tercer treball, Singh (2007) va investigar el coneixement i les percepcions de la competència professional de 115 mestres d'educació general en relació a la inclusió d'alumnes amb discapacitats físiques. Els membres de la mostra representaven les escoles de primària i secundària de l'estat americà de Connecticut. Els resultats indiquen que els mestres d'educació general, no semblen tenir la seguretat, els coneixements necessaris i habilitats per educar l'alumnat amb discapacitat física a les seves aules. L'autor afirma que la voluntat i la confiança són clau per implementar pràctiques educatives inclusives amb èxit, així com la voluntat de col·laborar amb diferents professionals, de modificar el currículum per adaptar-lo a les característiques dels aprenents, de conèixer les condicions de la discapacitat i de facilitar recursos a les famílies.

Acabem aquest primer bloc amb l'estudi de Nevin, Malian i Liston (2008) que pretenia donar veu als auxiliars en el marc de la investigació en educació inclusiva. Es basa en una investigació general que va passar enquestes a una mostra de 202 participants de 50 estats diferents dels Estats Units d'Amèrica i en una recerca qualitativa específica, contextualitzada a Califòrnia, en la qual es va entrevistar a 27 auxiliars. Els resultats ens diuen que la manca de temps, la manca de clarificació del seu rol, la manca de reconeixement del seu treball i la manca de respecte influeixen en la comunicació i en la col·laboració amb el professorat i per tant són elements que dificulten la seva tasca. Els auxiliars entrevistats coincideixen en la necessitat de més formació i preparació, en la importància d'una actitud positiva i de sentit de l'humor i destaquen la riquesa que pot comportar la presència de dos professors coordinats a l'aula, situació, però, que implica estar disposat a preguntar, i a ser flexible, pacient i obert al canvi.

3.2. Estudis que proposen diferents pràctiques per afavorir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat

En aquest apartat hem agrupat sis articles que presenten diverses pràctiques educatives per facilitar i millorar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física. Alguns d'ells també fan referència a aspectes que poden condicionar aquestes pràctiques.

Comencem amb un treball proper al nostre context geogràfic. L'article de Calverol (2000), investiga com s'atén l'alumnat d'ESO amb discapacitat física i sensorial a l'àrea d'educació física. Es van realitzar entrevistes a 12 professors d'educació física i a 9 alumnes amb discapacitat física o sensorial de 6 centres de secundària de Barcelona ciutat. L'autora analitza l'actitud del professorat d'educació física, la informació que aquests tenen de la discapacitat del seu alumnat, de les activitats físiques adaptades que poden fer i de les federacions o associacions de persones amb discapacitat existents. També detalla la informació que voldria tenir el professorat, el tipus d'atenció que rep l'alumnat, el suport que reben en l'àrea d'educació física i el grau d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat.

El que ens resulta de més interès pel nostre objecte d'estudi són les propostes de millora que fa l'autora. En primera instància es refereix a la supressió de les barreres arquitectòniques dels instituts per tal d'assegurar l'accessibilitat d'aquests centres, al mateix temps que reclama l'obtenció de material adaptat per part dels Centres de Recursos Pedagògics.

En segon lloc, insta l'Administració a crear una comissió avaluadora, que faci un reconeixement mèdic a l'alumnat amb discapacitat i que assessori sobre la necessitat de suports i de material adaptat, així com que instauri també la figura de l'especialista en Activitats Físiques Adaptades dins els Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP). I per últim, pensant en el professorat, proposa que es reconeguin les hores de suport com hores ordinàries dins el departament d'educació física del centre i que es facin més cursos de formació permanent de la temàtica que ens ocupa.

L'article de Block i Conatser (2002) ens presenta diverses pràctiques i tècniques amb la intenció d'ajudar als equips tècnics d'activitats aquàtiques a promoure un programa aquàtic inclusiu. Tot i que l'àmbit en que se centra no és escolar, hem cregut pertinent fer-ne esment per dues raons. La primera, perquè en algunes ocasions s'incorporen aquests programes en horari lectiu, i la segona, per posar de manifest la importància de la implicació de tota la comunitat en el procés d'inclusió. La primera reflexió se centra en la col·laboració necessària per la transformació d'un programa d'activitats aquàtiques des de la segregació fins a la inclusió; aquesta transformació ha de ser progressiva i ha d'implicar tots els agents que hi intervenen. Els autors opinen que el canvi ha de contemplar la incorporació de persones amb discapacitat a l'equip de col·laboració, la formació dels professionals i la revisió dels programes i dels protocols existents. El segon suggeriment fa referència a la preparació del personal tècnic; recolzen la conveniència de proporcionar als tècnics esportius informació sobre les seves responsabilitats, examinar la quantitat i el tipus de suport disponible, descriure

els procediments de seguretat, proporcionar una descripció detallada de l'alumnat amb i sense discapacitat i aportar suggeriments i idees per facilitar la interacció del grup. I per últim, posen èmfasi al procés d'ensenyament-aprenentatge proposant la selecció de nivells múltiples, la superposició curricular, les activitats alternatives, l'adaptació de l'entorn i la gestió de la informació.

Per la seva banda, el treball de Lieberman, James i Ludwa (2004) descriu diversos mites que poden contribuir a la dificultat del professorat per establir amb èxit un ambient inclusiu. Una altra barrera que les autores detecten és que sovint el professorat d'educació física no coneix estratègies específiques per crear un ambient inclusiu.

En aquest treball descriuen un seguit de pràctiques que consideren que poden ajudar a aconseguir una inclusió de qualitat: incentivar la formació permanent i promoure la col·laboració entre el professorat d'educació física i l'equip d'assessorament; disposar de professorat auxiliar i establir programes de recolzament entre iguals; revisar el procés d'ensenyament-aprenentatge, escrivint tants plans individualitzats com sigui necessari, utilitzant estils d'ensenyament com el descobriment guiat, modificant les regles, el material i l'ambient, promovent ambients cooperatius en comptes de competitius, planificant interaccions freqüents, significatives i agradables entre tot l'alumnat, realitzant activitats de sensibilització i treballant les habilitats comunicatives i l'autoconcepte.

L'article conclou que, amb la col·laboració, la formació i el suport adequat, el professorat i l'alumnat pot beneficiar-se del valor que suposa l'escola inclusiva.

Cal destacar, arribats a aquest punt, la tesi de Ríos (2005), un estudi de tres casos en l'etapa de primària, on s'analitza el component socialitzador en la inclusió de l'alumnat amb discapacitat motriu. D'aquesta extensa investigació volem ressaltar dues aportacions que ens semblen prou rellevants per la nostra investigació. La primera, d'un caràcter més global, són les accions de transformació de l'educació física en l'àmbit educatiu que planteja l'autora: repensar l'escola i l'assumpció de la diversitat -adopció de mesures conjuntes (organitzatives i curriculars), el desenvolupament professional i la innovació educativa, replantejar el model d'educació física, les estratègies inclusives en educació física i la imprescindible implicació de l'administració educativa. La segona, més específica, fa referència a una de les propostes anteriors, les estratègies inclusives en educació física: l'educació en actituds i valors, l'aprenentatge cooperatiu, l'adaptació de les tasques, la compensació de les limitacions, el compartir l'esport adaptat i el recolzament entre iguals.

No deixem l'àmbit de la discapacitat motriu a primària i fixem-nos en l'objectiu de la tesi de Cumellas (2010) que ha estat saber si el professorat d'educació física del cicle superior dels centres ordinaris de primària de Catalunya, en el curs escolar 2001-2002, tenia la formació en educació física adaptada, els coneixements sobre el currículum de l'any 1992 i els recursos per a la inclusió de l'alumnat que presenta discapacitat motriu per a la pràctica escolar de l'atletisme adaptat. Resulten d'interès les recomanacions finals de l'autora per a la millora de la formació del professorat; per a la millora dels recursos materials, humans i econòmics; per a la millora dels coneixements curriculars; i per a l'adequació de les metodologies de l'atletisme adaptat.

Per acabar aquest bloc, volem esmentar el treball de Caus, Santos, Blasco, Vega, Mengual i Yangüez (2013) que proposen un procediment d'actuació del professorat davant la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a l'àrea d'educació física (PAIADEF). A través del mètode Delphi van recollir les aportacions d'un grup de cinc experts a nivell teòric sobre la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a l'àrea d'educació física i d'onze docents d'educació física amb experiència pràctica amb alumnes amb discapacitat. Utilitzant aquesta tècnica han aconseguit crear un instrument consensuat per guiar la tasca docent en la fase de programació de l'atenció a l'alumnat amb discapacitat a l'àrea d'educació física que consta de dos apartats. En el primer apartat, de recerca d'informació, es recullen els diferents estaments i documents oficials del centre on s'han de tenir en compte les necessitats de l'alumnat i l'atenció que es preveu aplicar per cobrir-les. També s'inclou un informe general de salut, d'autonomia personal, de comunicació i de socialització. El segon apartat fa referència a la programació didàctica, on es combinen les particularitats dels continguts i de les tasques didàctiques de l'assignatura amb les característiques de l'alumnat.

3.3. Estudis dels quals es desprenen mesures organitzatives i curriculars

Aquest bloc aglutina 20 treballs que hem organitzat per afinitat temàtica: implicacions a nivell organitzatiu i curricular, contingut i tipus de discapacitat, metodologia i aspectes transversals.

La primera aportació és de caràcter general. Tripp, Rizzo i Webbert (2007) ens diuen que cal canviar la cultura de l'educació física per tal de crear un ambient inclusiu per a tot l'alumnat, centrant-se en la capacitat i el suport comunitari per aconseguir que aquest aprengui a portar una vida sana i activa durant tota la vida. Defensen que aquest canvi implica repensar com s'organitza l'educació física, com s'agrupa l'alumnat, com s'utilitzen els recursos i com es

prenen les decisions. Proposen cinc àrees de cara a aconseguir el canvi: l'administració del programa, l'avaluació, la formació, el currículum i la planificació a llarg termini. Els autors conclouen que, per aconseguir una educació física veritablement inclusiva, el professorat ha de mirar més enllà dels èxits individuals, avaluar el rendiment de grup i promoure l'èxit de tota la classe.

Una segona aportació és a nivell organitzatiu, i consisteix en detectar les necessitats que presenta l'alumnat; en aquesta línia, l'estudi de Mukherjee, Lightfoot i Sloper (2000) investiga les mesures de suport als alumnes amb una malaltia crònica o discapacitat física en els centres ordinaris. La investigació es va fer en tres centres educatius. Les dades qualitatives es van obtenir a partir de 33 alumnes de secundària i de 58 pares d'alumnes de primària i secundària, i de 34 professors de primària i secundària. Es van identificar una sèrie d'àmbits on els i les joves necessiten suport: fer front a l'absència a l'escola, prendre part en les activitats escolars; relacionar-se amb els companys; explicar la seva condició als altres alumnes i tenir algú amb qui parlar sobre les preocupacions que tenen, relacionades amb la salut. L'alumnat jove considera important que tot el professorat estigui al cas de la seva situació ja que la visibilitat de la condició (per exemple, ser usuari de cadira de rodes o patir incontinència) contribueix en l'atenció i en la disposició del professorat per atendre adequadament l'alumnat. El professorat entrevistat denuncia la manca de temps del professorat per afrontar responsabilitats que no són estrictament acadèmiques: oferir suport emocional, emergències mèdiques i coordinació amb la família i altres professionals.

En les conclusions es presenten un seguit de mesures que poden ajudar a assegurar una inclusió de qualitat, com pot ser establir canals de relació amb els professionals de la salut per saber afrontar de forma adequada les emergències, saber fins on es pot exigir l'alumnat tant a nivell acadèmic com físic, i com han d'afrontar les reaccions emocionals de l'alumnat; assegurar el traspàs d'informació entre primària i secundària; i coordinar el suport a l'alumnat.

La col·laboració entre professionals és un aspecte clau en qualsevol organització educativa per optimitzar els recursos i assegurar una atenció coherent. El treball de Zaretsky (2007) proposa un marc per integrar la responsabilitat social en el context de la rendició de comptes, present en les escoles canadenques i nord-americanes a partir de la seva experiència com a inspectora. L'autora (2007:498) defensa els equips transdisciplinaris que "comparteixen objectius, planifiquen conjuntament i comparteixen rols i sobrepassen els límits entre disciplines per tal de maximitzar la comunicació, la interacció i la cooperació entre els components. Les decisions són consensuades."

A partir de l'aplicació a gran escala del model transdisciplinari, els resultats indiquen que la col·laboració entre els membres de l'equip comença a caracteritzar la tasca educativa i ens indica l'existència d'una transició cap a una comunitat socialment més responsable, caracteritzada per les qualitats de la transparència, l'honestedat, la inclusió, la interdependència, la reciprocitat de respecte, la confiança i l'afecte. L'autora assegura que aquest model permet aprofitar al màxim els recursos disponibles per ajudar tot l'alumnat a aconseguir el seu potencial i a maximitzar el seu rendiment.

Pel que fa a les implicacions a nivell curricular, creiem oportú esmentar el treball de Johnson, Kasser i Nichols (2002) en el qual s'analitza la inclusió d'alumnes amb i sense discapacitat en l'educació física dins el moviment "*Standards-Based Physical Education Curriculum*"³. Les autores se centren en una perspectiva no tradicional que tingui en compte tot l'alumnat i suggereixen revisar tant el significat de competència com els requisits mínims que es demanen a l'alumnat. Afirment que aquest procés de revisió es concreta en les següents implicacions en el procés d'aprenentatge: crear un ambient on l'infant se senti segur i encoratjat a aprendre, modificar el sistema d'avaluació i ampliar les oportunitats d'aprenentatge, la qual cosa requereix recursos materials, temps suficient, processos d'ensenyament-aprenentatge efectius, progressió lògica i presentar diferents nivells de la mateixa tasca.

Creiem que les conclusions que indiquen que el professorat ha de ser observador, ajustar les activitats i reflexionar sobre la seva pràctica són extrapolables més enllà del context americà.

Un altre subgrup de treballs fa referència als continguts i al tipus de discapacitat.

En primer lloc, l'estudi de Lieberman, Robinson, Rollheiser (2006) analitza les experiències de l'alumnat amb discapacitat visual a les classes d'educació física per tal de conèixer les modificacions dels esports i els jocs que van tenir més i menys èxit, les activitats que van agradar més i el coneixement de l'alumnat pel que fa als seus objectius. A partir dels resultats obtinguts, aquests autors recomanen que el pla d'estudis i la programació per alumnes amb dèficit visual incloguin una barreja d'esports i d'activitats obertes i tancades. Entenen per esports oberts els que tenen les variables que canvien amb freqüència, com ara tennis, voleibol, futbol i *lacrosse*. I per activitats esportives tancades les que són consistentes i predictibles, com el tir amb arc, les bitlles, els llançaments de pes i de disc i la petanca. També cal potenciar, en la seva opinió, aquelles activitats esportives i recreatives que permetin la

³ Currículum americà d'educació física que es desenvolupa tenint en compte la legislació i que identifica els requisits que l'alumnat ha d'assolir.

seva participació fora d'horari lectiu, com ara el ciclisme en tàndem, córrer, el *goalball*, la natació i el judo entre altres.

Seguint amb la discapacitat visual, en treball d'Edmiston (2007) se centra en l'expressió corporal, concretament en com el drama pot ser utilitzat per professors d'aula per fer que les aules siguin més inclusives per al llenguatge i l'alfabetització dels infants etiquetats amb discapacitat, mitjançant la creació de situacions on els nens poden formar identitats competents en el llenguatge, l'alfabetització i les pràctiques literàries. Encara que no sigui una experiència realitzada en sessions d'educació física, hem cregut interessant fer-ne esment perquè es pot aplicar dins un projecte transversal o en les sessions d'educació física de forma aïllada. L'article es basa en l'anàlisi d'exemples d'ensenyament-aprenentatge d'una classe de segon de primària formada per dos cecs i dos nens amb dèficit visuals, segregats de la seva aula d'educació general. Segons l'autor, el teatre imaginat es converteix en l'espai on tots els infants poden tenir un accés equitatiu a les eines de comunicació i permet que tothom se senti capacitats, la qual cosa fa que se sentin competents.

Centrant-nos en l'alumnat amb discapacitat intel·lectual, el treball de Zhang i Griffin (2007) defensa la inclusió amb èxit de nens amb autisme en les sessions d'educació física. Per un costat ressalten la importància de l'actitud positiva del professorat d'educació física per ajudar tot l'alumnat a aconseguir desenvolupar el seu màxim potencial. I, d'altra banda, la formació individualitzada, oferint diversos nivells de participació segons les capacitats de cadascú. També ofereixen un seguit de recomanacions generals a tenir en compte sobre l'adaptació de continguts, la metodologia i l'entorn i se centren de forma especial en la descripció de possibles solucions, centrades en la comunicació, com ara: la gestió de comportaments desafiadors, l'aprenentatge per modelatge, l'ús de material innovador, tenint en compte el sentit dominant (vista, tacte, oïda,...). O bé en altres estratègies més específiques com el modelatge, les diferents formes de demora del reforç i altres tècniques conductuals que, sempre segons els autors, han demostrat ser eficaces en l'ensenyament de les habilitats motrius a les persones amb autisme (Wolery, Ault, i Doyle i Zhang, citats per Zhang i Griffin, 2007).

Grenier, Rogers i Iarrusso (2008), ens diuen que un contingut que pot ser utilitzat pel professorat d'educació física per promoure habilitats socials positives entre els alumnes amb síndrome de Down i els seus companys són les activitats d'aventura. Aquestes combinen l'aprenentatge experimental, l'activitat física i el treball en equip que el professorat d'educació física pot aprofitar per construir una aula inclusiva. És especialment rellevant per l'alumnat amb

síndrome de Down a causa de la naturalesa cooperativa de les activitats, que permeten assumir riscos i resoldre problemes, de manera que poden promoure alts nivells d'entusiasme i de participació. Entre les estratègies que s'ofereixen en aquest article trobem la col·laboració amb les empreses de serveis que gestionen l'activitat, el treball de les habilitats de comunicació, crear oportunitats per a la pràctica repetida, i donar a l'alumnat l'oportunitat de triar el nivell del repte. Conclouen que una programació eficaç també inclou el recolzament entre iguals i professionals per tal que l'experiència de l'educació física sigui positiva i segura per a tot l'alumnat.

Una altra línia de recerca i d'innovació s'orienta a l'estudi de les metodologies o estratègies emprades per afavorir la inclusió de l'alumnat en les sessions d'educació física.

La primera proposta es basa en modificar les activitats per fer-les accessibles a tot l'alumnat. L'article de Menear i Davis (2007) posa especial atenció en com el professorat pot satisfer les necessitats de l'alumnat fent modificacions i adaptacions de l'entorn i de les tasques, de manera que aquestes siguin significatives, generalitzables i divertides. Recomanen al professorat que abans de fer qualsevol modificació avaluï els efectes que aquesta suposa i pensi en si l'alumnat podrà participar, si tindrà oportunitats d'èxit, si els suposarà un repte i si els motivarà a continuar practicant activitat física. Conclouen amb la reflexió que no sempre cal canviar de dalt a baix les activitats tradicionals i que s'han de fer les adaptacions mínimes per ajustar-se a les necessitats de l'alumnat. I recomanen més flexibilitat en el disseny de les tasques, per tal que incorporin tots els nivells de capacitat i poder oferir així a l'alumnat el màxim d'opcions possibles.

Seguint amb la metodologia com una mesura curricular, Grenier, Dyson i Yeaton (2005), presenten l'aprenentatge cooperatiu a través d'un escenari inspirat en les observacions realitzades durant un estudi de recerca, que es va fer en una escola de primària de New Hampshire, al nord-est dels Estats Units d'Amèrica. Es tracta d'un estudi de cas, el context del qual és una classe de tercer curs amb un nen amb paràlisi cerebral. Els autors afirmen que els programes de primària que se centren en el desenvolupament d'habilitats es corresponen més fàcilment als objectius dels plans individualitzats, a diferència dels programes que se centren en la competició i en els esports d'equip que ho fan més difícil. Adverteixen que l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu no és una tasca fàcil, donat que implica diversos components estratègics: planificació i gestió de la classe, seguiment i avaluació, desenvolupament d'habilitats socials i animar als companys a buscar modificacions i a resoldre problemes que les activitats puguin presentar a l'alumnat amb discapacitat. Conclouen afirmant que el model

de llenguatge i les actituds positives dels mestres en una classe heterogènia, fan que l'alumnat aprengui a apreciar i acceptar la diferència com a part de la cultura de la classe.

En una línia semblant la investigació de Cervantes, Cohen, Hersman i Barrett (2007) pretén introduir el PACER (*Performer and Coach Earn Rewards*) com una forma nova d'incorporar l'aprenentatge cooperatiu en les sessions d'educació física. El PACER és una estratègia d'aprenentatge cooperatiu formada per sis components: equips, taller amb el professor, temps de pràctica amb cartes de tasques, assessorament dels companys, assessorament del professorat i recompenses de l'equip (Barrett, 2005). En el treball es descriuen modificacions del bàsquet, aspectes a tenir en compte i tècniques aplicades a l'alumnat amb discapacitat visual i posen èmfasi en què, fins i tot amb modificacions del reglament o de les normes, el joc ha de ser un repte per a tots els alumnes de la classe. Adverteixen que per ser un procés exitós ha de ser ben planificat i altament influenciat per un ambient positiu creat pel professorat i que el seu propòsit ha de ser ajudar a tothom a adquirir les habilitats necessàries i la confiança per participar en el bàsquet fora d'horari lectiu en la comunitat com una activitat d'oci.

En un treball més recent, Smither i Zhu (2011) examinen l'experiència dels estudiants de secundària durant una unitat de programació d'aprenentatge basat en problemes relacionats amb l'hoquei. En aquest estudi van participar 70 alumnes de 14 i 15 anys i la seva professora. Els resultats, obtinguts a través de l'observació i d'entrevistes estructurades, assenyalen la importància de l'autonomia i de la resolució de problemes per transformar l'alumnat passiu en aprenents actius, així com el compromís més elevat que arriba a desenvolupar l'alumnat que participa poc en les unitats de programació tradicionals d'esports d'equip; això es reflecteix en la seva voluntat de "treballar junts" per tenir èxit, sobretot en l'alumnat menys hàbil que forma part d'equips poc nombrosos.

Per acabar esmentarem una línia de recerca d'aplicació transversal en les àrees organitzatives i curriculars, de contingut i tipus de discapacitat i de metodologia, ja exposades abans, i que té una notable presència d'investigacions, tal i com hem pogut comprovar en la nostra revisió.

L'aportació de Tripp i Zhu (2005) se centra en l'avaluació, i, amb un caràcter teòric i reflexiu, proporciona eines pràctiques que el professorat pot utilitzar per garantir una avaluació efectiva de l'alumnat amb discapacitat a l'àrea d'educació física. Les autores detecten diferents usos dels resultats de l'avaluació: mesurar l'efectivitat del programa i rendir comptes, comunicar a

les famílies el rendiment en les habilitats motrius, coordinar-se amb altres professionals i ajudar les famílies a decidir sobre les possibilitats d'oci entre d'altres.

Presenten també quatre punts clau perquè l'avaluació sigui eficaç i produeixi dades que siguin vàlides, fiables i útils per planificar el procés d'ensenyament-aprenentatge. El primer punt és el dret de l'alumnat amb discapacitat a rebre una avaluació adequada a la seva edat i capacitat, i vinculada a un aprenentatge significatiu. El segon fa referència a les modificacions i a les adaptacions dels instruments d'avaluació, que han de ser establertes i documentades. El tercer considera que l'eina d'avaluació seleccionada ha de coincidir amb el propòsit de l'avaluació. I per últim, esmenten que un procés d'avaluació de qualitat ha de ser prou flexible com per identificar l'evolució de l'alumnat amb discapacitat amb les adaptacions i suport que han de compensar la seva discapacitat, en comptes de deixar només en evidència el que l'alumnat no pot fer d'una manera típica.

Un altre aspecte transversal és l'ús de les tecnologies de la informació i de les comunicacions (TIC); en aquest sentit, Williams, Jamali, Nicholas (2006) fan una revisió dels estudis sobre l'ús de les TIC per a les persones amb necessitats educatives especials (NEE). D'aquesta revisió ens interessa especialment l'aportació de Florian (2004), que descriu sis usos de les TIC, dels quals tres creiem que podrien ser utilitzats en l'educació física: utilitzar les TIC com a eina, per ajudar a la comunicació, fer-les servir per a l'avaluació i també com a eina de gestió. Encara que la literatura mostra un gran nombre d'iniciatives de TIC per a persones amb tota mena de discapacitats, l'autor proposa investigar la usabilitat de les diferents aplicacions desenvolupades pensant en tots els tipus de discapacitat però també en les persones amb dificultats d'aprenentatge.

Una de les peces clau en el procés d'ensenyament-aprenentatge és la capacitat del professorat d'educació física per comunicar-se amb els seus alumnes i viceversa. Waugh, Bowers, French, (2007) han incorporat un seguit de tècniques en les seves classes d'educació física com ara l'ús de les targetes d'imatge que utilitzen símbols o imatges reals, els taulers de comunicació o sistemes augmentatius o alternatius de la comunicació, per millorar la comunicació amb l'alumnat amb dificultats en el llenguatge. En el seu article descriuen quatre passos per al desenvolupament de les targetes d'imatge a utilitzar en les classes d'educació física inclusives: (1) determinar el contingut de la targeta amb dibuixos, (2) desenvolupar les targetes amb dibuixos, (3) posar en pràctica les targetes amb dibuixos, i (4) avaluar l'ús de targetes amb dibuixos.

Un altre tema transversal és la promoció del lideratge en l'educació física; aquest tema ha estat tractat per Lieberman, Arndt i Daggett (2007) que manifesten que a l'alumnat amb discapacitat o amb menys talent físic se'ls ofereix menys oportunitats per al lideratge que als seus companys considerats més forts i amb una afinitat natural de dirigir. Utilitzen una escala anomenada "*Leadership: A Skill and Behavior Scale*" per mesurar les facetes de lideratge, l'autoconcepte, la comunicació, la presa de decisions, la capacitat de resolució de problemes, la dinàmica de grup, la capacitat d'organització, planificació i execució, i la capacitat de discernir oportunitats. I una segona escala per identificar els fonaments del lideratge, o sigui, la comunicació escrita, la comunicació oral, la formació del caràcter, la presa de decisions, la dinàmica de grup, la resolució de problemes, el desenvolupament personal i la planificació (Shaunessy & Karnes, 2004). Els autors proposen crear oportunitats de lideratge per a tot l'alumnat, però adverteixen que s'han de dissenyar conscientment i en un ambient de responsabilitat. Que tothom pugui conduir una activitat, fer una demostració, fer de capità/na, escollir els equips, passar llista, dirigeixi l'escalfament o refredament són exemples d'activitats que promouen el lideratge. Però, perquè tingui més consistència recomanen elaborar una programació que promogui el lideratge, establint objectius personals i programes de tutoria entre iguals, parlant sobre responsabilitat i oferint suport quan sigui necessari. També esmenten donar recursos a l'alumnat per modificar la seva pròpia activitat a casa o al pati per a ser més inclusius o preguntar a la classe com es podria modificar un joc per aconseguir que sigui més divertit per a tothom jugar-hi.

Una última proposta que pot contribuir a un ensenyament més eficaç és la gestió dels comportaments. Lavay, French i Henderson (2007) són partidaris del pla d'intervenció del comportament, en el que un equip de professionals realitza un treball en col·laboració per donar-li coherència i equitat. El diferencien del pla de maneig de la conducta en el que només intervé un professor. Els autors descriuen quatre passos bàsics pel disseny d'un pla de maneig de la conducta o un pla d'intervenció sobre el comportament: identificar el comportament, observar-lo i analitzar-lo, desenvolupar i implementar la intervenció per canviar-lo, i avaluar el pla. Recorden la importància de tenir en compte que l'objectiu final és ajudar l'alumnat a assumir la responsabilitat del seu propi comportament, per tant, aquest cal que sàpiga necessita saber quins comportaments s'entenen com a adequats i quins són inadequats, i les conseqüències que comporta tenir-ne uns i altres. Per mantenir o augmentar un comportament desitjat, els autors suggereixen que el professorat d'educació física podria incorporar un sistema d'auto-responsabilitat o d'ús de diferents tècniques de reforç positiu, com l'elogi social,

el reforç material, els sistemes d'economia de fitxes i els contractes de comportament públic, entre altres.

3.4. Estudis centrats en el desenvolupament professional

En aquest últim bloc presentem cinc treballs relacionats amb el desenvolupament professional.

L'educació física adaptada s'ha convertit en un servei educatiu fonamental per als infants amb discapacitat en els últims anys en el context americà i la seva implementació està estretament lligada al desenvolupament professional. L'article de Nolan, Ellery i Maguire (1998) proporciona una revisió sobre l'estat de l'educació física adaptada de tres estats amb grans zones rurals: Florida, Texas i Alaska. Els autors afirmen que, tot i el reconeixement de la figura de l'educador en educació física adaptada, del finançament, dels certificats, dels cursos de formació i de la incorporació dels requisits d'educació física adaptada en el currículum, moltes escoles i estats la ignoren com una àrea vàlida o consideren frívol el servei que ofereix. L'oferta formativa en aquest sentit encara és escassa i la distància no permet als assessors visitar de forma regular les escoles rurals. Conclouen amb la necessitat que la Universitat no deixi d'apostar per tecnologies que puguin oferir models i materials de forma no presencial per resoldre la barrera que suposa la distància.

L'estudi de Nolan, Duncan i Hatton (2000) compara les actituds de l'alumnat de magisteri d'educació física després d'una experiència de camp en l'educació física adaptada amb les dels que no havien tingut aquesta vivència. La mostra (n = 63) va tenir vuit setmanes de formació en educació física adaptada i va viure una experiència de vuit setmanes de treball de camp tutelat en un ambient inclusiu, en una escola de primària. La primera conclusió de l'estudi és que l'administració de qüestionaris a l'alumnat fa que aquests siguin més conscients de les seves actituds cap a les persones amb discapacitat, que és un dels aspectes determinants en la inclusió de l'alumnat amb discapacitat. Els resultats demostren que, a més formació, més actituds favorables cap a la inclusió, sent la preparació acadèmica i la competència percebuda els millors indicadors d'actituds positives. Els resultats indiquen que les experiències de camp són una part important del procés de formació i que tenen més impacte que les sessions exclusivament teòriques.

En la mateixa línia, amb una mostra més àmplia, el propòsit de l'estudi de Nevin, Cohen, Salazar, Marshall (2007) és descobrir les percepcions i les experiències dels estudiants de Pedagogia de la Universitat de Florida en l'educació inclusiva i l'impacte en la participació d'un

seminari anomenat *Jump Start for inclusion* que posa especial èmfasi en les rutines i estructures de classe, en els grups d'aprenentatge cooperatiu, en les estratègies per incrementar la participació i en les estratègies diferenciades per estils d'aprenentatge, durant el seu període de pràctiques. Van participar-hi un total de 271 estudiants de pedagogia. En l'anàlisi de les dades s'identifiquen diferències relacionades amb el gènere, la diversitat lingüística i ètnica, les experiències prèvies amb educació inclusiva, la confiança de l'alumnat amb discapacitat, les estratègies inclusives implementades i les actituds i creences sobre la inclusió. Els resultats de l'estudi demostren que el seminari *Jump Start for Inclusion*, és un mètode efectiu per incrementar la confiança i la capacitat dels estudiants de magisteri per ensenyar a l'alumnat amb discapacitat.

Centrant-se en el concepte de la innovació educativa, Villagra (2003) en fa una anàlisi crítica, reafirmant la necessitat de pensar l'educació física des de la pràctica reflexiva per tal d'assegurar una resposta educativa de qualitat a tot l'alumnat. Assegura que els canvis desestabilitzen, han de ser proposats per l'administració educativa però no poden ser obligats, i que, primer de tot, el professorat ha de tenir la voluntat de canviar però també requereix comprensió, desenvolupament de destreses i compromís perquè es vegin finalment materialitzats. L'autor defensa un procés d'ensenyament-aprenentatge dinàmic, flexible i creatiu i dóna especial importància a l'aprenentatge significatiu, al model comprensiu, al paradigma ecològic i dels sistemes i en aconseguir les habilitats de la vida diària.

L'estudi de Vickerman i Coates (2009) se centra en la formació i en la disposició del professorat novell d'educació física per incloure l'alumnat amb necessitats educatives especials. En la recerca s'analitzen els punts de vista i les opinions de 202 alumnes en pràctiques de magisteri d'educació física i de 19 mestres sense experiència. La investigació revela que un 84% del professorat novell i un 43% de l'alumnat en pràctiques se sent poc preparat per poder donar una resposta satisfactòria a les necessitats individuals de tots els alumnes. Amb això conclou que les Universitats i els governs han d'escoltar la veu de l'alumnat universitari en pràctiques, del professorat novell i de l'alumnat amb necessitats educatives especials per tal d'abordar amb garanties de canvi els alts nivells d'insatisfacció detectats.

Per acabar, esmentem el treball de Crawford (2011) que recull les opinions de 141 mestres d'educació física i d'educació especial en relació a l'Activitat Física Adaptada de les escoles de primària d'Irlanda. Les principals conclusions indiquen que el 100% de les persones enquestades desitgen participar en cursos de formació específics en activitat física adaptada.

També expressen la seva insatisfacció amb la formació inicial (60%), amb els cursos de formació permanent (70%) i amb els escassos recursos didàctics (68%) per la prestació d'una activitat física adaptada de qualitat per l'alumnat amb discapacitat.

Segona part: MARC METODOLÒGIC

“El valor particular de la investigació científica en l'educació és tal que capacitarà als educadors per a desenvolupar la classe de coneixements sòlida que caracteritza altres professions i disciplines, i que li assegurarà a l'educació una maduresa i sentit de progrés que li manca en el present”. (Cohen i Lawrence, 1990:74)

1. DISSENY DE L'ESTRATÈGIA

Aquest estudi s'emmarca dins la investigació educativa, seguint els postulats del paradigma qualitatiu. Coincidim amb Maykut i Morehouse (1999) que utilitzant les paraules, les accions i els documents de la gent podem entendre les situacions tal i com les construeixen els participants.

Tal i com hem exposat a la introducció, el nostre objecte d'estudi són les pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física i la nostra investigació es planteja tres propòsits clars:

- Identificar els components que poden condicionar la inclusió de tot l'alumnat des de la perspectiva d'una educació física inclusiva.
- Analitzar les pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física.
- Esbrinar quines pràctiques d'educació física poden optimitzar l'aportació d'aquesta àrea curricular en el caràcter inclusiu del centre.

Presentem ara l'estratègia seguida per aconseguir els propòsits que ens hem marcat. El disseny d'aquesta investigació ha estat emergent. S'ha anat revisant de forma periòdica de manera que a partir del disseny inicial s'ha anat concretant i enriquint amb el procés d'investigació que ha evolucionat fins al disseny final.

Per donar resposta als propòsits formulats s'ha escollit l'estudi de casos com a mètode d'investigació. Plantegem un estudi de 3 casos: l'Eric, l'Alba i en Marcos. Amb l'aproximació a aquests alumnes de secundària amb discapacitat, que presentarem posteriorment, hem conegut la seva realitat des d'una perspectiva holística (professionals, alumnat amb discapacitat i companys/es), i pretenem arribar d'una manera inductiva a donar resposta als propòsits plantejats. Els instruments d'obtenció de la informació utilitzats han estat: el diari de camp resultat de l'observació directa del context estudiat, l'anàlisi de documents, el grup de discussió i l'entrevista. Més endavant, en el punt tres, ens estendrem en els instruments i estratègies d'obtenció de la informació.

Tanmateix ens identifiquem amb el tipus de recerca col·laborativa que proposa Ainscow (2004), on els participants són investigadors i al mateix temps, objecte de la investigació:

“L’objectiu general consisteix en comprendre les dificultats que s’experimenten en les escoles des dels punts de vista dels qui estan a dins d’elles i en estudiar junts la manera d’abordar-les d’una forma que contribueixi a recolzar el creixement de tots els implicats.” (Ainscow, 2004:68-69)

En aquest sentit, s’han produït dues relacions de col·laboració. Per una banda, una relació de col·laboració entre els centres educatius de l’Eric, de l’Aina i d’en Marcos i la investigadora i per l’altra banda, entre les persones membres del grup de treball d’educació física i inclusió de l’alumnat amb discapacitat i la investigadora, que en forma part, tal i com es mostra a l’esquema del disseny de l’estratègia de la figura 9:

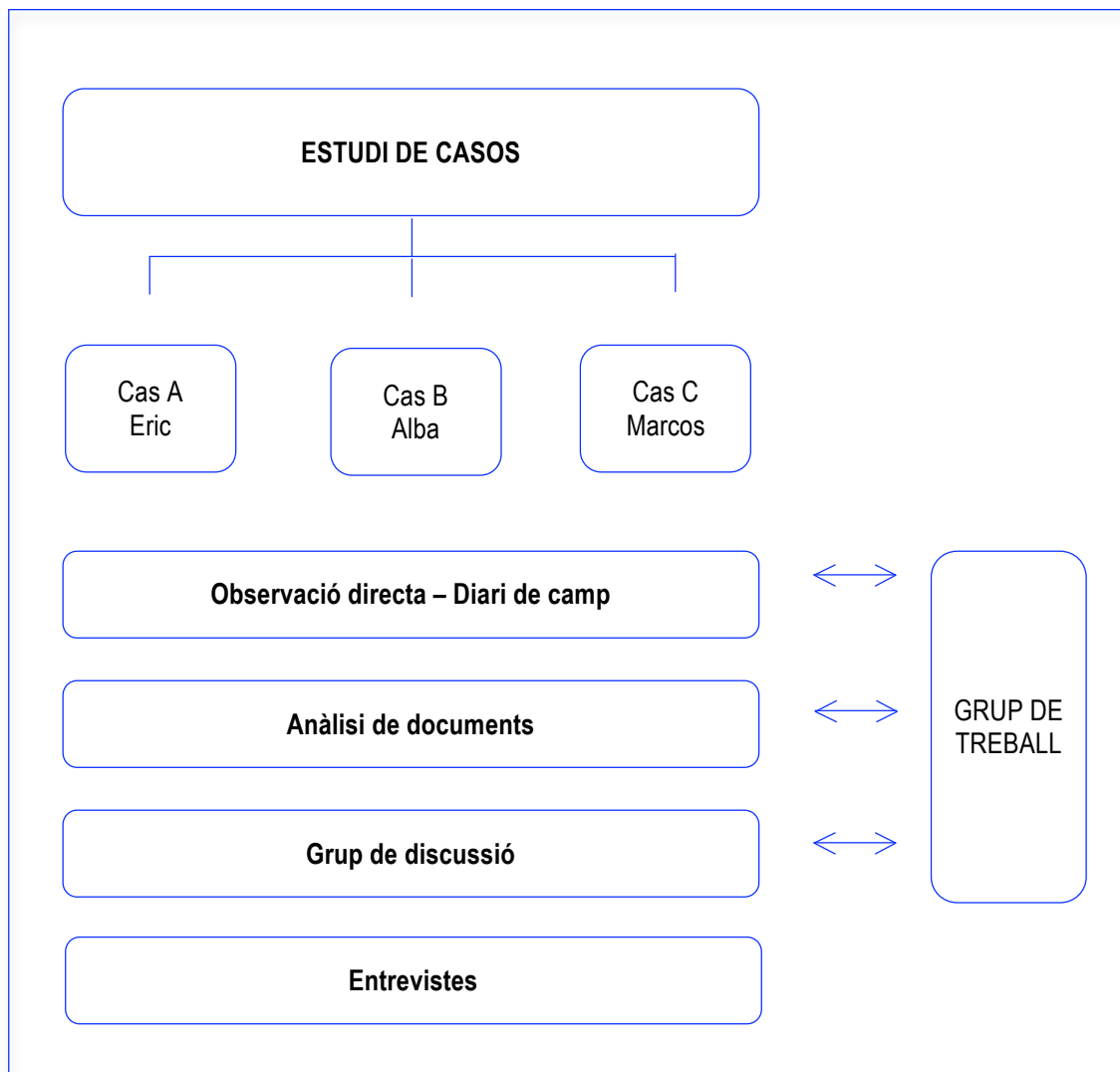


Figura 9: Disseny de l’estratègia.

Les dades que es presenten més endavant en l'anàlisi de resultats i que alimenten les posteriors conclusions, ens aporten informació que, per una banda, permet conèixer millor les pràctiques inclusives en les sessions d'educació física i, en conseqüència, aportar pautes per al seu desenvolupament en escoles de primària i centres de secundària. Per altra banda, ens apropen a l'opinió sobre la inclusió d'alumnes amb discapacitat que tenen diferents agents que intervenen en el procés educatiu, com els professionals o el mateix alumnat.

Dit això passem a presentar el context del grup de treball amb qui s'han establert els vasos comunicants que han enriquit el nostre estudi de casos.

El grup de treball

El grup de treball d'educació física i inclusió de l'alumnat amb discapacitat de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona el van formar l'any 2007 un grup d'experts i un grup de mestres, professors d'educació física i altres professionals, logopedes o fisioterapeutes, de les etapes educatives d'infantil, primària, secundària i batxillerat, que tenien alumnes amb discapacitat en les seves sessions.

Els objectius que es van marcar per aquell primer curs van ser els següents:

- 1.- Analitzar i millorar les pràctiques educatives efectives que facilitin la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a l'àrea d'educació física en les etapes d'infantil, primària, secundària i batxillerat a través de la investigació-acció.
- 2.- Aprofundir en l'estudi de les estratègies inclusives en l'àrea d'educació física.
- 3.- Realitzar un DVD sobre estratègies inclusives en l'àrea d'educació física.
- 4.- Organitzar la primera jornada estatal sobre educació física i inclusió (setembre de 2009).

En un primer moment el grup es va centrar en lectures referents a les característiques bàsiques de l'escola inclusiva i en les estratègies per a facilitar la participació activa i efectiva de l'alumnat amb discapacitat. A partir del mes de setembre de 2007, cada integrant del grup va seguir un cas d'un alumne amb discapacitat, amb la finalitat de reflexionar sobre l'aplicació de possibles estratègies inclusives.

El grup de treball tenia un plantejament horitzontal, la interacció entre els experts i els mestres i els professors permetia desenvolupar un aprenentatge cooperatiu, que va facilitar la complicitat en la presa de decisions i va promoure la participació col·laborativa. A l'inici de la

sessió cada expert es reunia amb el seu grup, un per cada discapacitat, per analitzar les pràctiques desenvolupades a l'aula i més tard es feia la reunió plenària amb l'objectiu de posar en comú els resultats de cada un dels grups i recollir-ne els aspectes comuns.

En aquest marc, la investigadora va plantejar-se desenvolupar la present tesi a través d'un estudi de 3 casos plantejat en el context natural i contemplant els diferents agents que hi intervenen.

L'estudi de casos

“D'un estudi de casos s'espera que abarqui la complexitat d'un cas particular. (...) Estudiem un cas quan té un interès molt especial en sí mateix. Busquem el detall de la interacció amb els seus contextos. L'estudi de casos és l'estudi de la particularitat i de la complexitat d'un cas singular, per arribar a comprendre la seva activitat en circumstàncies importants.” (Stake, 1998:11)

De l'estudi de casos, definit com a model d'investigació que descriu i analitza unitats socials o entitats educatives singulars de forma exhaustiva, Merriam, citat per Latorre, del Rincón i Arnal (1996:234-235), n'assenyala quatre propietats essencials:

- a) És particular, en tant que l'estudi de casos se centra en una situació, esdeveniment, programa o fenomen particular.
- b) És descriptiu, perquè pretén realitzar una rica i densa descripció del fenomen objecte d'estudi.
- c) És heurístic, en tant que l'estudi il·lumina el lector sobre la comprensió del cas; pot donar lloc al descobriment de nous significats, ampliar l'experiència del lector o confirmar el que aquest ja sap.
- d) És inductiu, ja que arriba a generalitzacions, conceptes o hipòtesis a través de procediments inductius; es caracteritza més pel descobriment de noves relacions i conceptes que per la verificació d'hipòtesis predeterminades.

Tenint en compte l'agrupació de Merriam, citat per Latorre, del Rincón i Arnal (1996:236), dels tipus d'estudis de casos en descriptiu, interpretatiu o avaluatiu, el que exposem tot seguit és un estudi de casos interpretatiu amb el que, a través d'una anàlisi mixta (inductiva-deductiva), pretenem il·lustrar, defensar o desafiar la viabilitat de l'escola inclusiva.

Conscients de les dificultats de generalitzar i de garantir la validesa tant interna com externa

de l'estudi de casos, hem prioritzat els avantatges que ens presenta aquesta modalitat d'investigació i que enumerem de la mà d'Stake, citat per Latorre, del Rincón i Arnal (1996:237):

- És més concret. Està vinculat amb la nostra pròpia experiència, és més viu, concret i sensorial.
- Està contextualitzat. Les nostres experiències estan arrelades en el context com ho està l'estudi de casos.
- És més desenvolupat. Per la interpretació del lector que aporta la seva experiència personal i la seva comprensió a l'estudi de casos.
- Està basat en poblacions de referència properes al lector, i li permet implicar-s'hi més fàcilment.

2. PRESENTACIÓ DELS TRES ESTUDIS DE CASOS

Per l'estudi de casos hem seleccionat, tal i com ja hem avançat, tres alumnes de secundària amb discapacitat que, citant a Stake (1998:15), “ens interessen tant pel que tenen d'únic com pel que tenen en comú”. En la figura 10 presentem les principals característiques (centre, edat i curs, tipus de discapacitat i altres observacions) de cada un dels protagonistes.

ESTUDI DE CASOS	Eric	Alba	Marcos
Centre educatiu	Centre de secundària 1. Disposa d'una Unitat de Suport a l'Educació Especial	Centre de secundària 2	Centre de secundària 2
Edat i curs	16 anys. 4rt d'ESO	14 anys. 2n d'ESO	14 anys. 2n d'ESO
Tipus de discapacitat	Síndrome X fràgil i trets autistes	Miopatia congènita	Paràlisi cerebral i dèficit visual
Altres observacions		Usuària de cadira de rodes	Pel centre deambula sense caminador

Figura 10: *Principals característiques dels tres casos estudiats.*

En la selecció dels casos vam tenir en compte en primer lloc que fossin alumnes de secundària i en segon lloc, que presentessin diferents tipus de discapacitat. Mentre que els criteris de selecció dels centres van ser la proximitat i la possibilitat d'accés. El procés de recerca s'explica en el punt quatre on es detallem els passos de la investigació. Dit això, procedim a la descripció de cada un dels casos: l'Eric, l'Alba i en Marcos.

L'Eric

L'Eric té 16 anys, presenta la síndrome X fràgil i trets autistes i cursa 4t d'ESO a un institut urbà d'ensenyament secundari (de 12 a 18 anys) públic, situat a l'esquerra de l'Eixample. El centre té tres línies de secundària obligatòria i quatre de batxillerat. A més, disposa d'una Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE). Inicialment alguna professional de la USEE

feia l'acompanyament a les sessions d'educació física, però aquest suport es va retirar tres cursos enrere perquè no es considerava necessari.

L'Eric és fill únic. La seva mare va morir quan ell feia primària i el seu pare sempre ha lluitat perquè pugui rebre una educació inclusiva. En aquest sentit va cursar educació primària a una escola pública ordinària del districte on també va participar en l'activitat de futbol que oferia l'AMPA del centre fora d'horari lectiu. Molts dels seus companys de primària també estan escolaritzats al mateix institut, però la majoria no van al mateix grup classe. El seu grup de referència és el grup C amb qui comparteix tutoria, educació física, educació visual i plàstica, música, ciències socials, les assignatures optatives i totes les activitats del centre, les sortides, les excursions i els viatges. De caràcter tímid i reservat, evita el contacte amb la mirada i el contacte directe amb les noies. Es relaciona amb els companys nois en qui té més confiança a través d'escasses expressions, majoritàriament no verbals. No obstant, interactua més i de forma més desinhibida amb els companys i professionals de la USEE, amb qui comparteix més hores de classe i sovint també l'estona d'esbarjo. És autònom en els desplaçaments dins del centre, té un nivell mig de comprensió de les consignes i en les sessions d'educació física se serveix en gran mesura de la imitació dels companys.

L'Alba

L'Alba té 14 anys és la germana gran i la segueixen dos nois, fa 2n d'ESO, té una miopatia congènita i es desplaça amb cadira de rodes manual. És alumna d'un institut d'educació secundària (de 12 a 18 anys) de titularitat pública amb tres línies a secundària i quatre a batxillerat, també del districte de l'Eixample. La seva entrada al centre va obligar a fer algunes actuacions per assegurar l'accessibilitat arquitectònica de les diferents parts de l'edifici com l'entrada a l'edifici i els banys.

L'Alba va al grup A a temps complert. La seva assignatura preferida són les ciències socials i la matèria que menys li agrada són les matemàtiques. Fora del centre fa natació terapèutica i piano.

No presenta dificultats de caràcter acadèmic i reconeix que els companys de l'institut són més respectuosos que a primària. No obstant, el seu tarannà crític i exigent li reporta alguns conflictes en les seves relacions amb els altres, tant amb els seus iguals com amb els professionals del centre. Va fer la primària a una escola pública ordinària del mateix barri on la

majoria de sessions d'educació física les substitueixen per un treball al marge del grup amb la fisioterapeuta.

Del pas de l'escola a l'institut considera que un dels canvis més importants han estat les sessions d'educació física. En aquest cas, la fisioterapeuta, que la coneix des de primària, facilita la seva participació activa compartint les sessions amb tot el grup classe. La resta d'hores lectives disposa d'una auxiliar d'educació especial o vetlladora amb qui s'aprecia una relació de força dependència.

En Marcos

En Marcos està escolaritzat a la mateixa escola que l'Alba. El noi presenta paràlisi cerebral i dèficit visual, té 14 anys i també cursa 2n d'ESO. Per l'institut deambula sense caminador. Amb l'Alba han compartit tota la primària i aquest és el primer any que van a classes diferents. Una decisió motivada per la dependència que mostraven l'un de l'altre i amb la clara intenció d'afavorir la seva socialització amb d'altres companys i companyes.

En Marcos és fill únic i mostra un caràcter obert, desinhibit i una actitud infantil més pròpia d'un alumne de primària que de secundària, fruit del seu nivell maduratiu i condicionat per les seves relacions de dependència donat que ha estat més envoltat d'adults que per gent de la seva edat. En aquest sentit, també es detecta un bloqueig per parlar d'aspectes relacionats amb les noies i la sexualitat.

Presenta algunes dificultats a l'hora de fer el seguiment acadèmic i per això el centre li ha fet una adaptació curricular. Compta amb el suport del centre de recursos de la ONCE que li proporciona recursos en Braille i un ordinador, entre d'altres, i comparteix amb l'Alba l'auxiliar d'educació especial amb l'objectiu d'afavorir la seva autonomia.

Les assignatures que li agraden més són les ciències naturals i les ciències socials i les que troba més difícils són l'anglès i les matemàtiques. Els dijous fa natació a la ONCE i els divendres en un centre esportiu municipal que té un club d'esport adaptat amb qui ha competit un parell de vegades. També rep classes particulars.

3. INSTRUMENTS I ESTRATÈGIES D'OBTENCIÓ DE LA INFORMACIÓ

La informació per a l'estudi de casos l'hem obtingut mitjançant l'observació directa omplint el diari de camp, l'anàlisi de documents, el grup de discussió amb les persones membres del grup de treball i les entrevistes al professorat d'educació física, a l'alumnat, a l'alumnat en pràctiques del CAP, als membres de l'equip directiu i a altres professionals de la comunitat educativa que intervenen en el procés d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat.

Per tal de mantenir l'anonimat de les persones participants s'han canviat els noms de qui ha participat en la investigació. No obstant al llarg de la tesi apareix el nom i cognom de les persones que han col·laborat de forma puntual, però que no han format part de l'objecte d'estudi.

Anàlisi de documents

“L'anàlisi de documents és una activitat sistemàtica i planificada que consisteix en examinar (analitzar) documents escrits amb el fi d'obtenir informació útil i necessària per respondre als objectius de la investigació.” (Latorre, 2007:78)

L'anàlisi de documents ha permès obtenir una visió més àmplia de l'objecte d'estudi, de manera que hem pogut accedir a més contextos dels que haguéssim pogut arribar, aconseguint més dades per la seva posterior anàlisi, a través de documents, com ara: qüestionaris a l'alumnat, projectes educatius de centre i comunicacions de les experiències presentades a les *Primeres Jornades Educació física, inclusió i alumnat amb discapacitat* celebrades el 25 i 26 de juny de 2009. També s'han analitzat documents oficials com el currículum de primària i de secundària.

Per a l'anàlisi d'aquesta documentació hem seguit un protocol que ens permetia diferenciar entre:

- a) Dades relacionades amb les pràctiques que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat.
- b) Dades relacionades amb els components que poden condicionar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat.

Grup de discussió

“Nosaltres definim els grups de discussió com una conversa de grup amb un propòsit. L'investigador qualitatiu reuneix a un grup de persones relativament petit, normalment de sis a vuit persones, per esbrinar què opinen, com se senten o què saben sobre el focus d'estudi de l'investigador.” (Maykut i Morehouse, 1999:122)

En el grup de discussió van participar un total de set persones del grup de treball i es va comptar amb la moderació del Dr. Ignasi Puigdemívol. Ens vam trobar el 2 de novembre de 2009 amb l'objectiu de recollir l'opinió de les persones participants en relació a les bones pràctiques facilitadores de la inclusió de l'alumnat amb discapacitat. La coordinadora del grup de treball, la Dra. Merche Ríos, va donar la benvinguda i va sol·licitar l'aprovació individual per a la gravació. Sense més preàmbuls es va procedir a realitzar la pregunta acordada de forma prèvia per la coordinadora del grup de treball, el moderador expert i la investigadora.

Es va partir de la pregunta general (“Quines considereu que poden ser les bones pràctiques facilitadores de la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física?”) per anar detectant les possibles bones pràctiques. Més endavant es va fer la corresponent transcripció, que s'adjunta en l'annex 1, i la categorització de les respostes, qüestió de la que parlarem més tard en referir-nos al suport informàtic del programa Atlas-ti.

Observació directa

“Entenem per tècniques d'observació els procediments en els que l'investigador presència en directe el fenomen en estudi. (...) una de les tècniques bàsiques de recollida d'informació, i tècnica clau en la metodologia qualitativa.” (Latorre, 2007:56).

Es van observar un total de 28 sessions d'educació física, 16 sessions del grup on participava l'Eric i 12 sessions al centre de l'Alba i en Marcos. En el centre de l'Eric es va poder iniciar el treball de camp un mes abans, és per això que es va poder assistir a 4 sessions més.

Durant l'observació es registraven notes de camp de naturalesa descriptiva, en les que s'intentava captar algunes converses, reaccions de l'alumnat i del professorat, així com les activitats proposades durant la sessió i algunes notes de caire més reflexiu.

Posteriorment, en arribar a casa, la investigadora procedia a redactar el diari de camp. Inicialment es va plantejar un diari pautat organitzat en cinc apartats: descripció de les activitats, estratègies utilitzades per incloure l'alumnat amb discapacitat, valoració de la sessió, registre anecdòtic i resultats de la intervenció. Al llarg de les sessions es van introduir dues

modificacions. La primera modificació va ser optar per un diari més relatat per donar més riquesa expressiva i la segona modificació va ser passar d'un diari per alumne a un diari per centre per tal de no repetir aquells aspectes propis del centre comuns als dos alumnes, tal i com s'aprecia en l'annex 2. El diari ha estat una de les referències per l'elaboració dels resultats, però sobretot ha estat útil durant el procés, com a instrument de reflexió i com a referència en els debats del grup de treball.

Entrevistes

“Una entrevista és una conversa que té una estructura i un propòsit. En la investigació qualitativa, l'entrevista busca entendre el món des de la perspectiva de l'entrevistat, i esmicolar els significats de les seves experiències.” (Álvarez-Gayou, 2003:109)

La idea inicial era fer una entrevista al professorat d'educació física, a l'alumnat amb i sense discapacitat, a la direcció del centre, al tutor o a la tutora i algun membre de l'equip d'assessorament psicopedagògic, per tal de captar els diferents punts de vista dels agents que intervenen en horari lectiu. No obstant, una vegada situats en els diferents escenaris vam anar identificant les persones susceptibles d'aportar-nos informació, i en aquest procés vam decidir incorporar també l'alumnat del Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP) que ens aportava la mirada dels futurs professionals i la vetlladora, per la seva tasca específica d'atenció a l'alumnat amb discapacitat. Es va procedir a elaborar els guions de les entrevistes després d'incorporar-hi les aportacions fetes durant una de les tutories que va ajudar a establir-ne l'estructura i el contingut. Tal i com detallem en el proper apartat es van realitzar, transcriure (annex 3) i categoritzar un total de 21 entrevistes, repartides de la següent manera:

- Professorat d'educació física (2). Un d'ells també era tutor.
- Alumnat del CAP. Es va realitzar una entrevista amb un grup de tres alumnes, una altra amb un grup de dos alumnes i tres entrevistes individuals, en funció de la disponibilitat dels estudiants.
- Auxiliar d'educació epsecial (1)
- Fisioterapeuta (1)
- Equip directiu (2). Un d'ells també era tutor.
- Tutora i psicopedagoga de la USEE (1)
- Psicopedagog/a (2)

- Alumnat amb discapacitat (2)
- Alumnat USEE. 1 entrevista a 2 alumnes
- Companys de l'alumnat amb discapacitat. Es van fer 9 entrevistes individuals per indicació de la professora, per evitar la influència en les respostes entre l'alumnat, i 4 entrevistes més en grups d'entre 2 i 3 participants; aquestes es van fer col·lectives perquè el professor assegurava que l'alumnat escollit no era fàcilment influenciable i que podríem copsar les diferents opinions i d'aquesta manera enriquir l'entrevista. Es va assegurar la representació de nois i noies i de les persones amb opinions més i menys favorables a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat, segons l'apreciació del professorat d'educació física.

En totes les entrevistes es van seguir les següents pautes amb la intenció de crear un ambient còmode on les persones entrevistades poguessin expressar-se lliurement:

1. Explicar l'objectiu de la investigació.
2. Garantir l'anonimat i la confidencialitat.
3. Preguntar si tenien inconvenient en què l'entrevista fos enregistrada per a la posterior transcripció.
4. Deixar llegir el guió de l'entrevista, a la figura 11 en mostrem un exemple, per evitar els nervis de no saber què em preguntaran. En l'annex 3 es recullen tots els guions.
5. Escoltar activament sense jutjar les respostes.
6. Mantenir una expressió no verbal neutra i evitar intervencions que poguessin condicionar les respostes.
7. No tenir pressa per acabar.

Entrevista professor d'Educació física del centre 2

Presentació

1. En algun moment de la llicenciatura vas rebre formació relacionada amb la participació de persones amb discapacitat a l'educació física o l'esport? Creus que estàs preparat en aquest aspecte? Com creus que hauria de ser aquesta formació?
2. Què vols aconseguir amb les teves sessions d'educació física? És assolible per tothom aquest objectiu?
3. Creus que poden participar al 100% de la sessions? Per què?
4. Com et plantejes la seva avaluació?
5. Què vas pensar quan et vas assabentar que tindries aquest alumne/a amb discapacitat motriu a l'aula? Recordes com vas actuar en la primera sessió?
6. Com ho viuen l'Aina i en Miguel? I els companys i companyes? I la família?
7. Quina creus que és la funció de la fisioterapeuta?
8. Quines accions són les que et funcionen millor per assegurar la seva participació?
9. Quina valoració fas de la inclusió d'alumnes amb discapacitat en els centres ordinaris?
10. Què creus que falta per aconseguir una escola 100% inclusiva?
11. Quins continguts veus més fàcils i quins més difícils per facilitar la participació de tothom?
12. Qui creus que es troba amb més barreres, persones amb discapacitat motriu, visual, auditiva o intel·lectual? Quines i per què?
13. On creus que es troben amb més barreres a primària o a secundària?
14. Què facilita la inclusió? Quines pràctiques l'afavoreixen?

Agraïment i conversa informal sense enregistrar.

Figura 11: Mostra del guió d'una entrevista.

4. EL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ

Per dissenyar el pla d'actuació ens hem inspirat en les fases del procés constructivista/qualitatiu proposat per Latorre, del Rincón i Arnal (1996:206): exploratòria / de reflexió, planificació, entrada a l'escenari i inici de l'estudi, recollida i anàlisi de la informació, retirada de l'escenari i elaboració de l'informe. Al final d'aquest capítol, a la figura 14, recollim l'esquema que ho il·lustra. A continuació passem a descriure amb detall com ha estat en la nostra investigació cada una d'aquestes fases.

- Fase 1: Exploratòria / de reflexió

En aquesta fase es va fer una recerca d'articles relacionats amb l'educació física, la inclusió i l'alumnat amb discapacitat. Després de les lectures es procedia a fer un buidat dels aspectes que, segons els resultats dels articles, contribueixen a generar alts índex d'exclusió educativa i social, i d'aquells altres de caire transformador, que promouen la inclusió educativa i social. En un mateix quadre s'afegien les referències de cada document així com les cites que es consideraven més interessants.

Paral·lelament vaig mantenir un seguit de converses amb persones de l'àmbit universitari, de l'àmbit educatiu, de l'àmbit de la discapacitat i de l'àmbit de l'administració pública que em van assessorar, orientar i situar en relació a l'elaboració d'una tesi relacionada amb les pràctiques inclusives en l'educació física.

Finalment, conjugant els meus interessos inicials, la revisió bibliogràfica, les aportacions extretes de les converses i de les tutories amb els directors de la tesi aconseguíem delimitar l'objecte d'estudi.

- Fase 2: Planificació

Mentre plantejàvem les qüestions d'investigació començàvem la recerca de possibles alumnes amb discapacitat als quals poguéssim fer el seguiment per a l'estudi de casos. En primer lloc es va considerar la possibilitat de parlar amb el professorat del grup de treball per fer el seguiment d'algun dels seus alumnes però es va desestimar per no complir algun dels criteris exposats anteriorment. També es va contactar amb la Núria Valero, tècnica de l'Institut Municipal de Persones amb Discapacitat de l'Ajuntament de Barcelona, qui amablement em va dirigir a la Montse Majoral, en aquell moment tècnica de discapacitat del districte de l'Eixample que era la zona que m'era més propera. Ella em va facilitar el contacte de la Montserrat Caselles, directora de l'EAP de l'Eixample. Després de reunir-

me i exposar-me alguns possibles casos de secundària em va derivar amb la Maria, fisioterapeuta del seu equip amb qui vam acabar de concretar dos casos que assistien al mateix institut. Per una altra banda, també se'm va donar la possibilitat de contactar amb la Martina, tutora de la Unitat de Suport a l'Educació Especial d'un altre centre del mateix districte a qui juntament a la resta de professionals de la USEE vam presentar el projecte d'investigació. Posteriorment es va contactar amb les direccions d'ambdós centres per sol·licitar la seva col·laboració i se'ls va fer arribar una carta on es presentava l'estudi. També es va mantenir un contacte inicial amb el professorat d'educació física amb qui casualment ja havíem coincidit en altres experiències i que de seguida van mostrar-nos la seva disposició a col·laborar.

Una vegada vam tenir clar l'alumnat que participaria en l'estudi de casos vam acabar de dissenyar l'estratègia que caldria seguir, vam plantejar un cronograma inicial que ha anat reajustant-se en funció de les circumstàncies que s'han donat al llarg del procés i es van concretar els propòsits de la investigació.

- Fase 3: Entrada a l'escenari i inici de l'estudi

L'entrada als dos centres es va produir després d'informar les direccions dels dos centres, de mantenir un primer contacte amb el professorat d'educació física, amb la tutora de la USEE i amb la fisioterapeuta i d'aconseguir el vistiplau de les famílies de l'alumnat amb discapacitat. La temporalització d'aquest procés va diferir entre un centre i l'altre. Mentre en el centre de l'Eric vam començar el 27 de novembre de 2008, no va ser fins el 21 de gener de 2009 que ho fèiem en el centre de l'Alba i en Marcos.

Paral·lelament la investigadora participava del grup de treball on ens agrupaven per tipus de discapacitat i exposàvem les situacions experimentades a l'aula i, treballant en col·laboració i amb el suport del grup d'experts, s'anaven dibuixant les possibles pràctiques que podien afavorir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les futures sessions d'educació física. En aquest escenari vaig participar en el grup de la discapacitat intel·lectual perquè era el més reduït i perquè la professora d'educació física amb qui col·laborava no comptava amb cap suport a l'aula, mentre que en els altres dos casos la fisioterapeuta participava en les sessions amb el professor d'educació física i, a més, també ho feia en el grup de discapacitat física del grup de treball.

Durant aquest període la intenció inicial era aconseguir transformar les pràctiques educatives en pràctiques més inclusives, i finalment la tasca de la investigadora es va concretar en l'observació, la recollida de dades i la posterior reflexió amb el grup de treball.

Alguns components que ens van conduir cap aquest canvi de rumb van ser:

- La diferència d'edat i d'experiència entre el professorat i la investigadora. En ambdós casos al professorat l'avalava una dilatada experiència en la docència d'educació física.
- L'estructura de les sessions i les pràctiques inclusives. Sovint les pràctiques inclusives que es proposaven en el marc del grup de treball implicaven un canvi considerable en l'estructura de les sessions que havia proposat el professorat, i, tenint això en compte, no em veia prou capacitada ni em sentia amb la potestat de proposar grans canvis a curt termini.
- Poc marge de maniobra. Si bé sabia els continguts que es treballarien, no disposava de les activitats que es plantejarien a la sessió. En aquest sentit no podia planificar, buscar, preguntar quines pràctiques educatives podien afavorir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat. Se'm feia molt complex fer propostes *in situ*, mentre es desenvolupava la sessió.

Tot i assumir un paper més discret, la presència de la investigadora va provocar una major consciència a l'hora de vetllar per una participació més activa de l'alumnat amb discapacitat. Volem destacar algunes circumstàncies que van conduir a la professora de l'Eric a un procés de reflexió sobre la pròpia pràctica en relació a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat:

- La presència d'alumnes de pràctiques va permetre a la professora observar actituds i comportaments des de la distància.
- El reconeixement de la seva tasca. La professora va ser convidada per l'Equip d'Assessorament Pedagògic per explicar la seva experiència a altres professionals.
- Les converses informals. Entre activitats o bé al final de la sessió es posaven en comú les valoracions de la professora i de la investigadora de forma espontània.

Altres accions que volem ressaltar del centre d'en Marcos i l'Alba van ser:

- La redacció dels Plans Individualitzats per a l'alumnat amb discapacitat.

- La participació de l'alumnat amb discapacitat a la sortida d'esquí alpí.
 - El retorn final de les observacions fetes per part de la investigadora al professor d'educació física i a la fisioterapeuta.
 - La decisió per part del professor d'educació física de continuar amb els mateixos grups el curs següent per donar continuïtat a les propostes que afavorien la inclusió de l'alumnat amb discapacitat.
 - La presentació d'una comunicació per part del professor d'educació física sobre la seva experiència en les *Primeres Jornades d' Educació física, inclusió i alumnat amb discapacitat*.
- Fase 4: Anàlisi de la informació

Amb l'objectiu de tractar la informació, a mesura que s'anaven fent les observacions de les sessions i les gravacions de les entrevistes i del grup de discussió s'anava escrivint el diari de camp i transcrivint la informació obtinguda. En acabat, es va procedir a una primera codificació, atenent a criteris temàtics, i es van arribar a establir 36 categories de forma inductiva, tenint en compte les que havien emergit a l'hora d'examinar la informació, i aquesta codificació es va complementar amb un procés deductiu, considerant les aportacions recollides al marc teòric. Com es pot observar a la figura 12, s'estructura de tal manera que totes les P fan referència a pràctiques educatives i totes les C es refereixen a components que condicionen la inclusió. Per una banda, entenem com a component una característica intrínseca, en aquest cas, de la societat, del centre, de l'aula o de les persones. Per l'altra, considerem que les pràctiques educatives són totes aquelles accions que desenvolupen les persones amb una intenció o que tenen una funció en l'àmbit educatiu.

Una altra característica d'aquesta codificació és que tots els nombres imparells afavoreixen la inclusió, per contra els nombres parells corresponen a components o pràctiques que obstaculitzen la inclusió.

La figura 12 també recull entre parèntesis la quantitat d'unitats de significat que apareixen per a cada categoria, essent les pràctiques relacionades amb les característiques de l'aula que obstaculitzen la inclusió les que han aparegut amb més freqüència (143 unitats de significat), seguides de les característiques personals que afavoreixen la inclusió amb 138 unitats de significat.

		Informacions que reflecteixen components (C) i pràctiques (P) que afavoreixen la inclusió		Informacions que reflecteixen components (C) i pràctiques (P) que obstaculitzen la inclusió	
Condicions externes al centre	Administració	C1 (8)	P1 (17)	C2 (0)	P2 (20)
	Comunitat	C3 (7)	P3 (10)	C4 (1)	P4 (26)
Parlen del centre	Característiques del centre	C5 (37)	P5 (7)	C6 (20)	P6 (21)
	Mesures organitzatives	C7 (7)	P7 (43)	C8 (3)	P8 (79)
Parlen de l'aula	Característiques de l'aula	C9 (19)	P9 (40)	C10 (19)	P10 (143)
	Mesures curriculars	C11 (18)	P11 (9)	C12 (16)	P12 (11)
Parlen de les persones	Característiques personals	C13 (138)	P13 (11)	C14 (86)	P14 (25)
	Relacions	C15 (48)	P15 (53)	C16 (30)	P16 (116)
	Desenvolupament professional	C17 (23)	P17 (5)	C18 (16)	P18 (35)

Figura 12: Pràctiques i components que condicionen la inclusió. Categorització inductiva.

Seguidament es va procedir a fer una segona anàlisi qualitativa de les dades amb el suport del programa informàtic Atlas-ti (annex 4) amb el qual es van atorgar les categories esmentades anteriorment a les diferents unitats de significat. A continuació, presentem el sistema de codificació de les dades utilitzat per tal d'identificar-ne la seva procedència.

Codi	Significat
C1, C2	Correspon al centres on s'ha desenvolupat el treball de camp. El centre 1 correspon al centre de l'Eric i el centre 2 al centre de l'Alba i en Marcos.
GT	Grup de treball
E	Informació obtinguda a través d'entrevista
DC	Informació procedent del diari de camp de la investigadora
AD	Informació procedent de l'anàlisi de documents
GD	Grup de discussió
professorat, psicopedagoga, fisioterapeuta, company, auxiliar d'EE, Alba, Marcos, Eric, alumnat CAP, companys	Font d'informació
nº:nº	Localització de la cita - nº document: nº unitat de significat

Figura 13: Sistema de codificació de les dades.

Així, en les cites del treball de camp es fa servir un codi que concreta, en primer lloc, en quin context s'ha produït, és a dir, en quin dels dos centres educatius. Seguidament, es concreta l'instrument a partir del qual s'ha obtingut la informació d'aquella cita. Per últim, s'acota la font d'informació, especificant quin és el seu rol dins del sistema educatiu. Per exemple: (C1/E-psicopedagoga USEE-9:1), és una cita que s'ha produït en el centre 1 a través d'una entrevista a la psicopedagoga de la USEE. El 9 coincideix amb el nombre de document analitzat i l'1 correspon amb la primera unitat de significat d'aquest document.

- Fase 5: Retirada de l'escenari

Aquesta fase es va solapar en el temps amb la fase anterior de l'anàlisi de la informació. La retirada de l'escenari va ser diferent a cada un dels centres. Mentre en el centre 2 es va realitzar una reunió amb el professor d'educació física i la fisioterapeuta per fer una valoració final i un retorn de les observacions fetes per part de la investigadora, en el

centre 1 es va anar mantenint el contacte per correu electrònic ja que els últims dies del curs tenien previstes diferents activitats de centre i alguna sortida.

- Fase 6: Elaboració de l'informe

Va ser la fase més extensa cronològicament. Cal destacar que, a partir de l'anàlisi de la informació, van emergir noves unitats temàtiques per a l'anàlisi de resultats: actitud dels agents implicats, informació, recursos i programació en educació física. En aquest període es va anar estructurant i redactant la informació aconseguida des de l'inici fins al final del procés per tal de donar resposta als objectius plantejats.

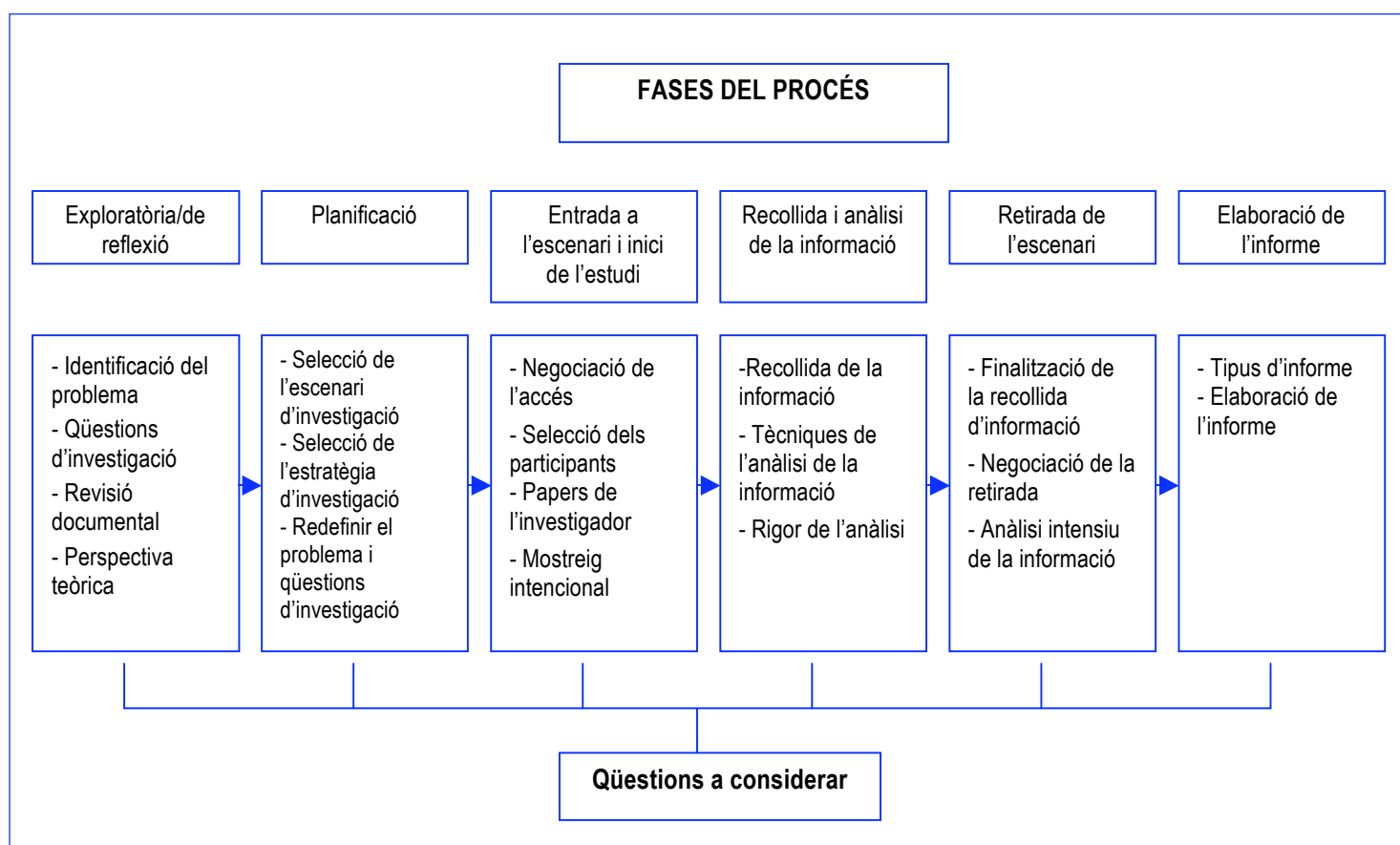


Figura 14: Procés d'investigació constructivista/qualitativa. Font: Latorre, del Rincón i Arnal (1996:206)

5. CRITERIS DE RIGOR I QUALITAT

Per dotar l'estudi del rigor científic desitjat ens servirem dels criteris de rigor que regeixen la investigació qualitativa assenyalats per Lincoln i Guba, citats per Latorre, del Rincón i Arnal (1996):

Criteri de credibilitat: a través sobretot de la varietat de fonts i d'instruments per contrastar i examinar coincidències i divergències entre els punts de vista del professorat i professionals, l'alumnat amb discapacitat i l'alumnat sense discapacitat. La triangulació d'aquesta informació serà múltiple: de temps (inici i final de l'observació), d'actors (professorat, professionals i alumnat amb i sense discapacitat) i d'instruments i tècniques d'obtenció de la informació (diari de camp a través de l'observació directa, entrevistes, grup de discussió i anàlisi de documents).

Criteri de transferibilitat: Per una banda, la selecció de tres casos escolaritzats en dos centres diferents i amb diferents tipus de discapacitat, així com la participació de professors de secundària, mestres de primària i especialistes que intervenen en ambdues etapes permetrà descobrir el que és comú i el que és específic. D'altra banda, la recollida d'informació ha estat abundant, ja que cada persona entrevista o participant al grup de discussió s'ha revelat com una font d'informació i les descripcions, seguint una metodologia qualitativa, han esdevingut denses, permetent així establir correspondències amb altres contextos i fer més extensives les generalitzacions.

Criteri de dependència: Per a una major comprensió i per garantir l'estabilitat de la informació, hem establert pistes de revisió on s'explicita el per què de cada pas, tècnica i acció escollides. Es complementa amb la tècnica de mètodes solapats, ja que la informació ha estat recollida i interpretada des de diferents perspectives: diari de camp a través de l'observació directa, entrevistes, grup de discussió i anàlisi de documents recollint la veu de diferents agents implicats (professorat, professionals i alumnes amb i sense discapacitat).

Criteri de confirmabilitat: S'han utilitzat descriptors de baixa inferència: transcripcions textuais i cites directes de fonts documentals, per aportar precisió a la investigació.

Tercera part: ANÀLISI DELS RESULTATS

En aquesta part detallarem els resultats de la investigació una vegada feta la categorització de les dades obtingudes per a l'anàlisi de la informació a través de les entrevistes, el diari de camp, el grup de discussió i l'anàlisi de documents (procés inductiu-deductiu). D'aquesta anàlisi han emergit unes noves unitats temàtiques per al capítol de resultats (procés inductiu). Les unitats temàtiques emergents són: [1] Actitud dels agents implicats; [2] In-formació; [3] Recursos; i [4] Programació en educació física.

La unitat temàtica *Actitud dels agents implicats* recull els apartats d'actitud dels professionals, de l'alumnat amb discapacitat, dels companys i de les famílies; la d'*In-formació* aglutina els temes de formació inicial, informació i formació permanent, rebuda pel professorat en relació a l'atenció de l'alumnat amb discapacitat. La unitat temàtica *Recursos* es desglossa en els recursos personals i els recursos materials i funcionals que poden intervenir en el procés d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat, mentre que la de *Programació en educació física* es defineix per la finalitat i beneficis de l'educació física, els continguts, les activitats d'ensenyament-aprenentatge, els plans individualitzats, els recursos i l'avaluació en les sessions d'educació física. L'anàlisi de les dades evidencia la influència de tots aquests components en la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a l'escola inclusiva, centrant-nos de forma més concreta en l'educació física.

Arribat aquest punt ens sembla oportú recuperar la figura 13 per recordar el sistema de codificació que hem utilitzat i que hem explicat anteriorment al capítol quatre del marc metodològic.

Codi	Significat
C1, C2	Correspon al centres on s'ha desenvolupat el treball de camp. El centre 1 correspon al centre de l'Eric i el centre 2 al centre de l'Alba i en Marcos.
GT	Grup de treball
E	Informació obtinguda a través d'entrevista
DC	Informació procedent del diari de camp de la investigadora
AD	Informació procedent de l'anàlisi de documents
GD	Grup de discussió
professorat, psicopedagoga, fisioterapeuta, company, auxiliar d'EE, Alba, Marcos, Eric, alumnat CAP, companys	Font d'informació
nº:nº	Localització de la cita - nº document: nº unitat de significat

Figura 13: Sistema de codificació de les dades.

1. L'ACTITUD DELS AGENTS IMPLICATS

“(…) la vida és com secundària *misma*, que dic jo, quan tu puges a un autobús, hi ha un senyor que et diu bon dia, un altre que et dóna una empenta i un altre que si pot et roba el *bolso*, doncs a l'institut és igual, hi ha qui a l'escala et saluda hola i tal, com l'altre et dona una empenta com l'altre ni et fa cas.” (C1/E-psicopedagoga USEE-9:32)

Una de les característiques personals que ha aparegut amb més força i de forma transversal en l'anàlisi de les dades ha estat l'actitud dels agents implicats. Entenem per actituds “les predisposicions que impulsen a actuar d'una determinada manera, compostes d'elements cognitius (creences), afectius (valoracions) i comportamentals (tendències a respondre)” (Bolívar, citat per Prat, 2000:48). En la nostra investigació, l'objecte de l'actitud analitzat ha estat la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física.

Les actituds es presenten com a disposicions internes i individuals i per tant, no són observables directament (Guitart, 2002). Per aquest motiu, partim del supòsit que “qui té una certa actitud tendeix a actuar o respondre d'una determinada manera i és a través d'aquestes respostes que arribem a les actituds” (Zabalza, citat per Zaragoza, 2003:218). Les nostres vies d'accés a les actituds han estat per inferència, a partir del llenguatge (per exemple, entrevistes i qüestionaris) i mitjançant l'observació de comportaments.

La importància de l'actitud dels agents implicats vers la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física rau en la influència que té sobre el seu comportament. Per exemple, si el professorat valora positivament la inclusió de l'alumnat amb discapacitat, encaminarà les seves accions a facilitar aquest procés.

“(…) si hi ha voluntat i actitud inclusiva segur que la gent busca solucions, busca estratègies, s'informa, s'assessora, és a dir segur que ja ho anirem trobant (…)” (C2/E-fisioterapeuta-4:27)

Com a punt de partida, es valora positivament l'actitud compromesa de l'administració educativa que defensa una educació inclusiva que adequi l'activitat educativa a la diversitat de l'alumnat, defensant la igualtat d'oportunitats.

“A mi em sembla la valoració bona, en tant en quant s'està apostant per aquesta escola inclusiva, jo penso que és una aposta ètica, moral, social, vull dir jo penso que, és que jo no em plantejo cap més altre opció, diríem, és que hi ha de ser, i per tant d'entrada la valoració positiva és que hi és.” (C2/E-fisioterapeuta-4:23)

També es considera clau la receptivitat dels centres educatius cap a la inclusió d'alumnes amb discapacitat, donat que els centres, i especialment els equips directius, poden ser un element que faciliti aquest procés, establint mesures organitzatives i prioritizant alguns suports.

“Jo faig una valoració positiva en quant a com el centre s'ha adaptat, s'ha bolcat, ens ha donat facilitats, està doncs integrant els nanos, i els està acceptant, bueno, tu ho estàs veient a l'aula ordinària, vull dir que, que és una mica l'objectiu, perquè a la USEE com que ja ens ho creiem no hi ha problema no, però llavors a l'ordinària no? però jo la veritat és que joestic molt contenta.” (C1/E-psicopedagoga USEE-9:1)

Seguidament es presenten les actituds recollides en primera o en tercera persona, dels diferents agents que intervenen en el context estudiat: professionals, alumnat amb discapacitat, companys i famílies. A través de l'anàlisi de dades podem constatar que les actituds dels agents implicats en la inclusió de l'alumnat amb discapacitat són diferents, i per tant, condicionen de forma diversa, però principalment poden tendir a obstaculitzar o afavorir aquesta inclusió tal i com s'evidencia en els resultats que ara presentem.

1.1. Actituds dels professionals

Si ens centrem en les actituds observades entre els professionals dels centres vers la inclusió de l'alumnat amb discapacitat, hem pogut diferenciar quatre perfils, tal i com es presenta en la figura 15: professionals amb actitud activa, proactiva, passiva i reactiva. Les actituds dels dos primers tendeixen a afavorir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat, mentre que les altres dues s'inclinen a obstaculitzar-la. Sense ànim de realitzar cap predicció ni generalització, assenyalarem algunes característiques relacionades directament amb els tres components que formen les actituds: el component cognitiu, l'afectiu i el comportamental, pròpies del context estudiat.

En primer lloc, un professional amb una actitud activa creu que l'escola inclusiva ha de donar resposta a la diversitat. El coneixement sobre l'escola inclusiva és relatiu, defensa el respecte a les diferències i el principi d'igualtat d'oportunitats però desconeix les mesures organitzatives i curriculars que la poden fer viable. El grau de formació i l'experiència és diversa segons el cas, però la inseguretata l'hora d'atendre l'alumnat amb discapacitat és comuna. A nivell comportamental incentiva la participació de l'alumnat amb discapacitat principalment adaptant per ell les tasques pensades per la resta d'alumnes. Desconeix les capacitats reals de l'alumnat amb discapacitat i desconeix les expectatives que li ha de crear i fins on li ha d'exigir.

“A veure em sento preparat? No, em sento insegur, fas servir el sentit comú, preguntes, parles, demanes consell, clar no tens la preparació, al contrari, sempre, aquest any mateix, quan jo sabia que em tocava l’Alba i en Marcos era un neguit, no? Era un neguit de dir, ostres ja ens en sortirem?” (C2/E-professor EF-1:5)

En segon lloc, un professional amb una actitud proactiva creu fermament en la inclusió. Majoritàriament són professionals especialistes, per exemple fisioterapeutes o psicopedagogues, que tenen una formació específica sobre el dèficit i els principis que regeixen l’educació inclusiva. També hi ha una minoria que, sense tenir aquesta formació específica, demostra el seu compromís buscant respostes imaginatives i agosarades per tal d’aconseguir que les pràctiques educatives siguin més inclusives. Se centren en potenciar les capacitats de tot l’alumnat, dissenyant processos d’ensenyament-aprenentatge accessibles i que permetin ajustar les expectatives de cadascú.

“(…) ara hi ha un grup d’alumnes que fan història de l’art, història de l’art sembla un contingut..., doncs estan fent història de l’art perquè la persona és receptiva, ho fa molt dinàmic, visites, fan unes fitxes molt concretes de lo que visiten.” (C1/E-psicopedagoga USEE-9:37)

En tercer lloc, un professional amb una actitud passiva creu que la inclusió és desitjable a nivell ideològic, però troba gairebé impossible aconseguir-ho en la pràctica. No té formació relacionada amb les pràctiques que afavoreixen la inclusió de l’alumnat amb discapacitat i la seva experiència amb alumnat amb discapacitat pot ser diversa. A nivell afectiu, sent llàstima cap a l’alumnat amb discapacitat i té poques expectatives que es tradueixen en un grau d’exigència baix. Accepta la presència de l’alumnat en les seves sessions però les seves pràctiques s’emmarquen dins el concepte de “falsa inclusió”.

“En resum és que jo no he fet res especial, jo faig les meves classes normals, l’únic és que jo tinc una persona diferent que la tracto diferent, i jo també he tingut que canviar amb això perquè a vegades el protegeixo massa, també ella em va cridar l’atenció, no, si està eliminat, està eliminat del joc, no t’ha de fer pena, perquè et fan pena de fet, i els tractes diferents.” (C1/AD-xerrada EAP-10:103)

En quart lloc, un professional amb una actitud reactiva és aquell que pensa que l’educació segregada és la millor opció. No acostuma a tenir formació ni experiència relacionada amb la inclusió educativa o les persones amb discapacitat. Es caracteritza per un sentiment de rebuig cap a la inclusió d’alumnes amb discapacitat, tendeix a sobrevalorar la discapacitat i les dificultats que se’n deriven. Les seves expectatives cap a l’alumnat amb discapacitat són

nul·les. Aquest cúmul de circumstàncies es tradueixen en no permetre la presència de l'alumnat amb discapacitat a l'aula ordinària.

“Perquè al cole, si fèiem educació física, era el Marcos i jo en un racó, o sigui, el profe posava una “colxoneta” per exemple aquí i els demés estaven al gimnàs i sinó, feies, ho fèiem amb la Maria, aprofitava aquelles hores i fèiem fisio, fisioteràpia.” (C2/E-Alba-20:1)

Perfils de les actituds dels professionals				
Afavoreixen la inclusió			Obstaculitzen la inclusió	
	Actiu	Proactiu	Passiu	Reactiu
Component cognitiu	Creu que l'escola ordinària ha de donar resposta a la diversitat. La formació i l'experiència és diversa.	Creu fermament en la inclusió i busca solucions imaginatives. Té formació i experiència.	Creu ideològicament en la inclusió però en la pràctica ho troba gairebé impossible. No té formació. L'experiència pot ser diversa.	Creu que l'educació segregada és la millor opció. No té formació ni experiència.
Component afectiu	Desconeix les expectatives. Sentiment d'inseguretat.	Ajusta les expectatives. Sentiment de compromís.	Baixes expectatives. Sentiment de llàstima.	Expectatives nul·les. Sentiment de rebuig.
Component comportamental	Incentiva la seva participació. Adaptació de les tasques.	Incentiva la seva participació activa i efectiva. Disseny per a tothom.	Accepta la seva presència a l'aula. Falsa inclusió.	No accepta la seva presència a l'aula. Discriminació.

Figura 15: *Perfils de les actituds dels professionals.*

Al llarg de l'estudi de camp, fruit de la reflexió i l'experiència es detecta que alguns components de les actituds dels professionals evolucionen en positiu cap a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física. És un procés lent en el que es passa per diferents etapes, des de la sorpresa de descobrir capacitats de l'alumnat que desconeixien al convenciment que comporta avançar cap a una escola més inclusiva.

En el cas de la professora d'educació física del centre 1 s'evidencia que l'experiència l'ha ajudat a modificar les seves creences, perquè ha descobert capacitats de l'Eric que desconeixia i això ha fet que incrementés les expectatives que tenia cap a ell.

“Mira jo em pensava que no, però ho fa tot, però és que inclús, per exemple el mocador, que tu els hi dones números i tal, jo pensava com li dic Eric tu ets el 5, si no em mira la cara i no saps, però després ho fa, és una cosa, ell s'entera de tot, no et mira la cara, a lo millor després has d'anar corregint coses, però ell s'entera de tot, s'entera d'amb qui va, s'entera quin és l'objectiu del joc, s'entera quin número té, o sigui...” (C1/E-professora EF-10:43)

En el cas del professor d'educació física del centre 2, la reflexió sobre la pròpia pràctica i sobre el component afectiu de la seva actitud, tal i com es desprèn de les seves paraules, li han permès guanyar confiança i reduir el sentiment d'inseguretat que tenia i que transmetia a l'alumnat.

“Aviam hi ha una que fins que no vaig ser capaç, o sigui per mi la que funciona més bé és llençant-se a la piscina, o sigui el fet de dir si anem massa en compte no funciona perquè tu vas insegur, l'alumne va insegur, tots anem insegurs, llavors arriba un moment que dius tu al mig, venga som-hi. (...) Ho han de fer tot, hem de ser valents, i ens hem de llençar a la piscina, per molta dificultat que hi poguem veure.” (C2/E-professor EF-1:53)

També és interessant la descripció que fa el psicopedagog del centre 1 sobre les creences que tenia inicialment i l'impacte que ha tingut la presència de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual i dels professionals especialistes de la USEE a l'aula ordinària en un centre de secundària titllat de tradicional:

“(...) jo diria que això no funcionarà que tal, (...) bueno, llavors doncs li vam dir amb el director, el director va dir que sí, vull dir el que hi havia en aquell moment, que era d'un impacte total, o sigui molt tradicional que no coneixia gens el món de l'educació especial, la pedagogia que s'havia implantat, res de res, jo li vaig dir, hi haurà una altre problema, els nanos hauran d'anar a la classe amb un altre professor, aquí ja vam tenir problemes per implantar la ESO perquè això va costar molt d'assumir, llavors el professorat imagina't, un professor catedràtic que ve un alumne a la seva classe amb un monitor al costat o amb un professor que l'ajuda o diguéssim un educador, una altra persona dins de la classe, això serà, ja ho veuràs i, doncs bueno, la realitat és que va ser un primer impacte, però bueno es va superar molt bé, es va superar, jo vaig quedar, vull dir, jo vaig ser el primer sorprès, i ho he dit, i li vaig dir a la Marina, dic el primer any vull dir, hi havia gent que no volia que entressin a la classe, hi havia gent que no volia que la Marina, amb alguns casos, s'havia d'esperar a fora, i al contrari hi havia gent que sí, però això s'ha anat polint, això s'ha anat, ha anat canviant, el

professorat vull dir ho assumeix, ha vist que bueno que va bé, que no passava res, (...)"
(C1/E-psicopedagog-11:7)

S'evidencia que les actituds dels professionals observats mostren una evolució. "Les actituds es formen, reforcen, o canvien millor quan una persona té seguretat en sí mateixa i és capaç d'acceptar els canvis" (Campillo, citat per Zaragoza 2003:214). En aquest sentit, unes condicions que poden afavorir actituds receptives és que el professorat se senti acompanyat i ajudat, que el centre aposti per la inclusió i per tant hi hagi una estructura i uns suports que faciliti la seva tasca i li proporcioni seguretat.

"(...) una de les primeres coses és sentir-se acompanyats i amb suport a l'hora d'haver de donar atenció, d'acollir aquests alumnes, és dir ho faran molt millor si senten acompanyats i amb un cert suport que si s'hi troben sols i dir i ara què faré, i això penso que sí que és important, és dir, bueno vindrà aquest alumne però vindré jo, no et preocupis ja t'ajudaré, encara que després no ajudis amb res (...)" (C2/E-fisioterapeuta-4:41)

De la mateixa manera que plantejar d'entrada la inclusió com un procés senzill i rebre quatre consignes bàsiques de com atendre l'alumnat amb discapacitat, també ajuda a donar seguretat i superar les possibles reticències o angoixes inicials que pugui tenir el professorat.

"(...) bueno, vaig a trobar l'especialista, la M^a Àngels, què, no? la M^a Àngels: no tranquil, no pateixis, mira que això que lo altre, bueno vale si m'ho poses tan planer, cap problema i de fet, és que no hi ha hagut cap problema." (C1/E-tutor-13:17)

1.2. Actituds de l'alumnat amb discapacitat

Si ens fixem en l'actitud de l'alumnat amb discapacitat en relació als altres i en relació a l'educació física ens adonem que també és una peça clau en el procés d'inclusió, sobretot perquè reverteix de forma directa en la seva participació, en el seu aprenentatge i en les seves relacions socials. A continuació veurem que els tres alumnes participants en l'estudi de cas són ben diferents i identificarem un seguit de components que poden afavorir o obstaculitzar la inclusió.

Uns dels elements que poden condicionar l'actitud de l'alumnat amb discapacitat en relació amb els altres són els seus trets de la personalitat i les seves habilitats socials.

En el cas d'en Marcos, el seu caràcter extravertit i el seu sentit de l'humor es tradueixen en una actitud optimista. Aquesta actitud afavoreix que l'acceptin els companys i la superació de

les barreres que se li presenten, així ho expressen tan els seus companys com els seus professors.

“I el Marcos és un noi *supersimpàtic*, que s'adequa molt bé a la gent, no sé és genial, per tal com és, és una persona que em cau molt bé.” (C2/E-company-15:3)

“El que passa és que ell té l'avantatge que ho voldrà fer tot, no, després potser no podrà fer i això és molt important perquè amb les seves limitacions sinó fos així de positiu i d'extrovertit es podria quedar encara...” (C2/E-professor EF-1:78)

Tanmateix hem observat actituds desinhibides i a vegades, fins i tot infantils, després sobretot de les seves converses, bromes i comportaments segurament més propis de l'etapa de primària. Vegem-ne el relat de la fisioterapeuta que ho il·lustra:

“Sota el meu parer en Marcos dóna sobretot moltes mostres d'actituds infantilitzades, entenc que per una banda fruit del seu propi nivell maduratiu però també condicionades per les experiències viscudes (depenent de l'adult, més envoltat d'adults que d'iguals, tracte diferent...ja saps!). Per exemple, el to de veu i entonació que tu comentes però també de vegades el contingut del que diu (quan parla de la "mama" en termes més corresponents a un nen de primària que a un alumne de secundària o quan intenta, amagat darrera una columna, fer un ensurt a l'adult o quan en estrenar xandall nou al treure's la jaqueta de xandall te la dona espetant-te un "després me la tornes, no te la quedis, eh?" ben convençut. També algun dels tipus de bromes que gasta (més infantils) i el bloqueig brutal per parlar d'aspectes més relacionats amb les noies i la sexualitat. Desinhibit en la manca de control del què toca o s'espera socialment parlant: riure molt ostentament, explicar a tothom del centre que l'han operat de fimosi, o més que quedar-se espatxurrat després d'una caiguda que pot ser que li costi aixecar-se o reaccionar, quan s'hi posa perquè li resulta més còmode sense valorar o adonar-se que pot resultar una postura allunyada a la socialment esperada per un noi de la seva edat (...)” (C2/E-fisioterapeuta-4:44)

L'Alba en canvi, a principi de curs, mostrava una actitud exigent amb els adults i els companys que li dificultava especialment les relacions socials. Els companys valoren negativament aquesta actitud i sovint li reporta conflictes amb les companyes amb qui té més relació.

“Sí, però és que l'Alba, no sé, és una miqueta borde, vale que tingui una discapacitat, però és que no et tracta molt bé, i per exemple a la Daniela tampoc la tracta molt bé o sigui, no li demana les coses si us plau ni res d'això.” (C2/E-companya Alba-17:6)

Des del centre és un aspecte que van detectar des del primer curs i s'ha treballat a nivell d'habilitats socials: saber demanar un favor, saber donar les gràcies, saber disculpar-se, saber presentar una queixa, saber rebre una crítica per millorar.

“(…) igual que amb d'altres alumnes detectem funcionaments o aspectes de, de la seva, de com es relacionen que són positius i que són negatius, igual que amb d'altres alumnes s'han treballat no, en el cas de l'Alba la manera de demanar les coses o com expressem les necessitats, és un tema recurrent des de primer no (...)” (C2/E-direcció-5:42)

L'Alba és conscient que té aquesta dificultat i reconeix que ha millorat, però la seva percepció és lleugerament diferent a la dels professionals del centre que creuen que encara pot progressar més.

“Bé, penso que em tracten bé, però em diuen que sóc exigent, jo no ho entenc de cap de les maneres, no ho entenc, entenc que ho hagi sigut l'any passat, però aquest any he millorat molt, demano les coses si us plau i per favor i encara m'ho diuen, em diuen que he millorat molt però no ho entenc de veritat.” (C2/E-Alba-20:15)

Els professionals del centre se senten satisfets perquè reconeixen que el canvi d'actitud de l'Alba ha estat correspost pels seus companys i que, a més, ha traspassat l'horari lectiu.

“Clar, ara em consta que l'Alba ha sortit dos vegades amb gent d'aquí, i bueno per ella això ha estat meravellós no, meravellós, i això que ha sortit amb els poca soltes, potser si hagués sortit, bueno potser per això ha estat maco.” (C2/E-professor EF-65:65)

L'Eric és tranquil, tímid i amigable i això fa que el grup el respecti. A més de respecte, desperta actituds solidàries en la majoria dels seus companys nois.

“L'Edu saluda a l'Eric quan entra, l'incorpora al seu equip, l'ajuda a posar-se el peto, al final del partit xoquen de mans,... accions que demostren una tendra complicitat.” (C1/DC-26:10)

Un altre component que pot condicionar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat és la presència de més alumnes amb discapacitat. Aquesta situació l'hem observat en ambdós centres.

En el centre 2, hem observat que en Marcos presenta una actitud responsable i sobreprotectora cap a la seva companya amb discapacitat, amb la qual té una relació molt estreta establerta des de l'educació primària i que és qüestionada per la totalitat dels professionals participants en l'estudi, donat que representa un obstacle per a la seva relació social amb altres companys, que sobretot s'evidencia en les hores d'esbarjo, tal i com comenta el seu professor d'educació física.

“(…) amb altres temes no hem avançat no, vull dir que aquest dos alumnes a l’hora del pati segueixin estant sempre junts amb la vetlladora, doncs segurament, jo no ho sé, però no és un model d’escola inclusiva no, i aquí tots hi tenim una responsabilitat (…)” (C2/E-profe EF-1:71)

I en el centre 1 hem apreciat una situació similar quan l’Eric comparteix les hores d’esbarjo amb els companys amb discapacitat intel·lectual, amb els quals, tot i ser d’altres cursos, sembla que es trobi més a gust.

“(…) inclús veus al pati no, que juguen, que estan molt bé, que estan integrats al centre, però de fet es busquen entre ells perquè clar, les seves bromes, les seves... són diferents. Amb els altres, els saluden, juguen, ja ho veus tu no? Però a l’hora de buscar com a l’amic, segueixen ells buscant-se entre ells (…)” (C1/E-psicopedagoga USEE-9:3)

“Sí, quan està amb els seus amics de la USEE doncs riu molt més i parla molt més (…).” (C1/E-company Eric-16:14)

No obstant això, hem detectat una barrera de l’entorn que podria capgirar aquesta explicació, i és que els companys afirmen en el qüestionari administrat que no solen estar amb ell durant l’hora del pati perquè no pot sortir fora, al carrer.

Un altre component de tipus afectiu és el sentit de pertinença al grup. Tot i que l’Eric té un grup classe de referència no hi comparteix la majoria de les sessions, fet que, segons els seus companys, explica que tingui més amistat amb els seus companys amb discapacitat intel·lectual.

“Home, suposo que afecta que passa més temps amb els de la USEE que amb nosaltres, no puc pretendre que una persona que em vegi una hora del dia ja sigui el meu millor amic, en canvi potser tindrà molta més facilitat amb una persona que de set passa sis hores.” (C1/E-company Eric-16:31)

“(…) jo considero que els seus amics serien els de la USEE perquè tot i que sigui la USEE integradora i tot això, cal reconèixer que el que es fa doncs és separar-los de les classes ordinàries, llavors és clar no pots parlar d’amics entre nosaltres, que podríem ser els seus companys quan no el tenim sempre, sinó que els seus amics de debò són la gent de la USEE, la Rafaela, l’Edu, el Pau, etcètera, i els altres només són companys, són gent que el veu el dia a dia i ja està.” (C1/E-company Eric-16:50)

Així i tot, volem ressaltar la importància de l’acollida dels companys com un component afavoridor de la inclusió de l’alumnat amb discapacitat. La majoria d’ells busquen la complicitat de l’Eric i maneres de comunicar-s’hi.

“Jo, bueno, jo és que estava pensant lo que tenia ell, un dia estava pensant què és lo que tenia ell, i vaig pensar que a veure si em feia cas, parlar-li (...), i al principi no, al principi res, no feia cas, li donaves la mà i et girava el cap, però a poc a poc, li dius va Eric xoca, xoca, si us plau, si us plau, i al principi de tot feia una així petit i només a mi, després a ningú més, després el Pablo li va xocar més i a partir d'allà ja tothom, i li vaig començar a parlar també dient, hola Eric, com estàs, i no em contesta, li dic va Eric, diga'm bé, i llavors sí, diu bé, i li dic ara pregunta'm i tu, i coses així, si li dius va pregunta'm, pregunta'm, pregunta sinó no.” (C1/E-company Eric-16:9)

El clima de confiança que han aconseguit els companys és tal que sovint els fa més cas a ells que al professorat.

“Sí, el tutor a vegades li diu que se *siente delante*, i no li fa cas, i li diem va Eric posa't aquí, posa't aquí, i s'aixeca i ve amb nosaltres. Si li diu el tutor no li fa cas, i si li diem nosaltres sí.” (C1/E-company Eric-16:13)

També s'evidencia en les sortides, quan l'Eric mostra una actitud distesa i relaxada. A tall anecdòtic volem ressaltar l'experiència de conviure nit i dia amb els seus companys durant el crèdit de síntesi. La convivència va propiciar el sentit de pertinença al grup i va potenciar les interaccions socials. Un dels seus companys descriu la vivència:

“Doncs sí, que l'any passat al crèdit de síntesi que vam fer a Andorra, l'Eric es va venir amb dos companys més de la USEE, i estava molt que se'l veia, igual que se'l veu molt animat a les classes d'educació física, se'l veia, tu miraves, i perquè es veu que *físicamente* té un problema però sinó seria una persona normal, parlava amb tothom, parlava amb els professors, donava conversa, ja no nosaltres donar-li conversa, donava ell conversa, suposo que al dir *estoy durmiendo a un puesto* amb tots aquests suposo que es va apropar més, parlava amb tothom, a l'hora d'anar al menjador a menjar, no era com podria fer, que dèiem *vaya putada* es ficaran els tres a una taula part, es va ficar cada un a una taula diferent, un dia es va ficar al costat meu, un altre dia se'n va anar al costat dels professors, agafava el plat i s'asseia on volia. Se'l va veure que se sentia un més.” (C1/E-company Eric-16:32)

En canvi, qui sembla no sentir-se acollida pel grup és l'Alba. Tal i com es desprèn de les seves paraules, creu que la situació a secundària ha millorat però que els companys encara podrien ser més respectuosos i desitjaria més suport espontani.

Alba: “[A primària] Era molt, molt difícil, molt, gairebé impossible excepte dos persones. Ara ha millorat, o sigui, vaig notar molta diferència el primer i el segon trimestre de primer d'ESO, però ara ja... encara que són més respectuosos, han millorat, però crec que encara lis falta molt.

Jo crec que ens falta, estem a mitges, però jo crec que ens falta integrar-nos una mica més, bastant.”

Entrevistadora: “Què falta?”

Alba: “Pues, a les sortides no sé, potser ajudar-nos més, no sé, és que no sé també ha de sortir dels companys, perquè segons les monitores tenien experiències d'altres escoles que els nens ajudaven voluntàriament, que no s'entén, que també és part d'ells, part nostra, i a lo millor dels profes, no sé.” (C2/E-Alba-20:9)

Si ens centrem en l'actitud de l'alumnat en relació a l'educació física, la falta de rellevància de les activitats, ja sigui perquè són massa difícils, perquè es consideren avorrides o poc útils, o perquè tenen poc a veure amb els seus interessos, pot portar l'alumnat a la frustració, l'oposició o a “l'abstenció” de la tasca (Gary Kinchin i Mary O'Sullivan, citats per Soler, 2007:128). En aquest sentit, l'alumnat amb discapacitat participant en el nostre estudi no n'és una excepció i presentem algunes observacions en aquest sentit:

En relació als seus interessos, trobem que la cultura esportiva de l'alumnat amb discapacitat podria ser un component de tipus cognitiu que podria influir en la seva actitud en relació a l'educació física. Trobem diferències entre l'alumnat amb discapacitat física i l'alumne amb discapacitat intel·lectual. D'una banda, tal i com afirmen la fisioterapeuta i el professor d'educació física, coincideix que l'Alba i en Marcos tenen un nivell de cultura esportiva baix.

“(…) però penso que justament en aquests casos moltes vegades aquest bagatge que dèiem d'activitat física i esportiva està molt més mermat que amb els altres perquè justament per la seva discapacitat motriu doncs bueno això ja no toca no, i per tant a vegades és que senzillament els hi preguntes amb un partit de futbol quants juguen i no en tenen ni idea, perquè és que això ja no va amb ells, no.” (C2/E-fisioterapeuta-4:3)

“El que sí que me n'he adonat amb els dos casos eh, és que els continguts conceptuals d'aquests dos alumnes, que no sé si coincideix o no coincideix, són baixíssim, estan molt per sota de la mitjana dels seus companys i companyes, o sigui que quan hem de fer petits treballs, petits dossiers, controls que puguem fer a nivell teòric el seu coneixement cultural esportiu és pràcticament nul.” (C2/E-professor EF-1:72)

Per l'altra, ni l'un ni l'altra han participat mai en una activitat esportiva inclusiva fora d'horari lectiu. L'Eric, per contra, segons es desprèn de les entrevistes als seus companys de primària, participava de forma inclusiva en una activitat de futbol fora d'horari lectiu durant l'etapa de primària. Aquest bagatge esportiu s'aprecia especialment durant les sessions d'educació física quan es fa pràctica de bàsquet i futbol.

En relació a la dificultat, en el cas de l'Alba, al llarg del curs, s'observa un canvi d'actitud que ha repercutit directament en la seva participació i en les seves relacions socials. L'actitud de l'Alba vers l'educació física també ha anat lligada a la confiança que el professor d'educació física ha anat adquirint pel que fa a la seva inclusió. Al principi mostrava una actitud escèptica davant les seves possibilitats, especialment en aquelles propostes que per ella eren noves. Al llarg del curs, i també vinculat al canvi d'actitud esmentat, ha anat mostrant actituds més participatives.

“Per tant, jo penso que ells també han tingut aquesta evolució no, de dir, de cop i volta s'han trobat amb que féssim el que féssim ells havien de jugar i espavilar-se, el començament també els hi va xocar, i sobretot l'Alba, jo això no podré fer-ho, jo potser descanso, jo potser... i aquests comentaris de l'Alba, a partir del Gener es van acabar (...).” (C2/E-professor EF-1:30)

També les preferències de l'alumnat amb discapacitat cap a un tipus d'activitat es configuren com un component afectiu de l'actitud en relació a l'educació física. Així, l'Alba prefereix activitats on pugui participar en igualtat d'oportunitats i, per tant, disposar d'oportunitats d'èxit.

“Pues no sé, fent tot tipu de coses que jo pogués fer, o sigui no fer el bàsquet que fan de tirar les pilotes allà de dalt, sinó que tothom pogués tirar-la on jo puc, per igualar-lo una mica més.” (C2/E-Alba-20:12)

Tanmateix, en Marcos prioritza la vessant més lúdica de l'educació física on el joc en gran grup sigui el protagonista.

“(...) més jocs en conjunt, en comptes de fer tants exercicis, bàsquet, aprendre, aprendre, aprendre, jocs en comú sobretot (...).” (C2/E-Marcos-21:11)

L'Eric mostra generalment una actitud participativa, excepte en les activitats individuals on se sent observat per la resta del grup i es nega a realitzar-les.

“(...) lo que ell no suporta és ell sol fer algo que tu l'estàs mirant, ha d'estar amb el grup, encara que sigui una cosa només per ell, ha d'estar dins d'un grup, o sigui no fa una prova ell sol, és curiós (...).” (C1/E-professora EF-10:38)

El sentit del ridícul el condueix en comptades ocasions a episodis de ràbia i agressivitat, en els quals els companys han sabut estar a l'alçada de les circumstàncies, abstenint-se de donar qualsevol resposta violenta.

“Llavorens inclús en situacions de violència, són nens que tenen, almenys aquest té com molta situació de ridícul, i llavors clar amb situacions que a lo millor li donen un pilotassu, però no amb ell a tots, que estan jugant a futbol, se sent com atacat i llavors a la persona que li va

demanar perdó doncs, li pega a l'altre persona i tu dius ei tranquil, bueno jo he tingut situacions que ha sigut molt increïble a nivell de com han reaccionat els altres.” (C1/E-professora EF-10:104)

En aquest sentit, la professora d'educació física es mostra sorpresa de les actituds dels companys cap a l'Eric, sobretot aquell alumnat etiquetat de conflictiu que mostra la seva part més humana, i destaca la riquesa que suposa una classe heterogènia.

“O sigui, el que jo he après amb aquests nens és el benefici que aquests nens aporten als nens entre comentos normals, a nivell de tolerància, a nivell d'acceptació, etc. Perquè jo tinc nens, tenim molt nens, i molts guetos i molta gent problemàtica a l'institut, i veus com amb aquests nois treuen una humanitat increïble, com els ajuden, com els perdonen, jo ho he vist, nens amb expedients, expulsats i tots estan amb mi a classe perquè jo sempre els tinc tots no sé perquè, i aleshores aquests nens a sobre tinc els expulsats, els expedientats, els de la USEE, els de l'aula, però en canvi, tot una barreja que sembla una bomba atòmica, funciona molt bé, i crec que és molt beneficiós per tots.” (C1/E-professora EF-10:104)

1.3. Actituds dels companys

“Els grups d'iguals influeixen en gran mesura en el desenvolupament de l'autoconcepte i el grau de participació i inclusió de l'alumnat amb discapacitat.” (Verdugo, Arias i Jenaro, 1994:42).

També hem observat les actituds dels companys. I ens hem basat en les categories que estableix en la seva tesi Ríos (2005); sobre les interrelacions del grup cap a l'alumnat amb discapacitat participant en l'estudi distingeix: acceptació dels participants, són solidaris amb els ells, els rebutgen i els ignoren.

La majoria dels companys presenten una actitud de relativa acceptació, donat que s'assumeix que l'alumnat amb discapacitat ha de participar en les sessions d'educació física però no traspasa el context lectiu.

“Home jo crec que l'Eric està bastant integrat a les sessions d'educació física, el veig content, o sigui juga, l'accepten i tal, el que passa és que ja et dic és només a l'hora de classe, després no està en el grup (...) no juguen amb ell a les hores de pati, no surten els caps de setmana (...)” (C1/E-professora EF-10:29)

“Doncs per exemple jo algun dissabte vaig a la discoteca vale, llavors no portaràs al Marcos a la discoteca, si anem al cine pues si però amb un adult per ajudar-lo a pujar les escales i tot això, perquè nosaltres podem però si som dos nenes per exemple que anem amb ell entre que

pugem el caminador i el Marcos no podem i clar si ve un adult et talles més i no (...)." (C2/E-companya Marcos-17:25)

En ambdós centres s'han observat actituds de solidaritat en accions concretes recollides en el diari de camp, com mostrar la manera de fer els exercicis, donar suport en els desplaçaments, a l'hora de posar-se dempeus o de posar-se un peto. Tanmateix, trobem clares diferències en funció de les agrupacions i del tipus de tasca que es presenta. Pel que hem pogut observar els treballs per parelles impliquen major predisposició a adaptar-se al ritme de l'altre i donar-li suport. En canvi, les tasques en grup, o bé les tasques amb una estructura tancada i competitiva fan que les accions solidàries es dilueixin i que la participació de l'alumnat amb discapacitat sigui més limitada.

"El que costa també és aplicar en partit, en els esports d'equip, això sí que costa no, perquè una és que, ella pot fer voleibol, pot fer hoquei pràcticament igual que els seus companys però quan això ho has d'aplicar en un partit, en un 5 contra 5, i això costa més, no ens enganyem, costa més, a l'hora de fer-ho en petit grup o en parella no hi ha problema o de forma individual però en els partits costa, aquest any hem fet vòlei, molt complexa, el hoquei, malgrat ella digui jo ja sóc portera, ja em va bé i tal, complexa perquè el porter té una participació més limitada, futbol també,..." (C2/E-professor EF-1:76)

Hem detectat poques actituds explícites de rebuig i en cap ocasió han derivat en comportaments agressius. Pel que hem pogut observar, aquestes solen donar-se en alumnes amb certs desequilibris o immaduresa emocionals (gelosia, baixa autoestima, complexos,...), causades per una incomprensió de les dificultats o per una gestió inadequada de les compensacions de les limitacions per part del professorat.

"Li posen més fàcil, no li posen retards... Per què? Per què té discapacitat? Llavors tenir discapacitat és lo millor. Suspendre és impossible." (C2/AD-qüestionari company Alba)

També hem registrat algunes situacions d'ignorància o indiferència davant la presència de l'alumnat amb discapacitat. Principalment succeeix amb companys de l'altre sexe i de forma recíproca, és a dir, l'alumnat amb discapacitat no mostra interès per apropar-s'hi o sí que en té però no ho fa per vergonya.

"Una vegada em va xocar la mà, però és que amb mi, jo que el conec des de sempre, li parlo i em fa així, (s'aparta), no sé, no em diu res, sí que em coneix, em coneix, perquè li diuen la Raquel i diu sí, sí, (...) I amb els nois sí que li diuen Eric, i xoca, o què tal, i diu bé, a mi em gira la cara i somriu." (C1/E-companya Eric-16:39)

S'evidencia que aquestes actituds són, en part, fruit del desconeixement, de l'absència de contacte i de la manca de consciència inclusiva.

Pregunta: "Sols estar amb el teu company / la teva companya amb discapacitat?"

Resposta: "No, perquè no la conec molt i no m'he relacionat amb ella." (C2/AD-qüestionari company Alba)

Resposta: "*Porque no he tratado con ellos*" (C1/AD-qüestionari companya Eric)

Resposta: "Perquè estic amb les meves amigues xerrant a un altre lloc i ell està a un altre amb altre gent." (C2/AD-qüestionari companya Marcos)

Per evitar aquestes actituds, en el centre 1 són partidaris de realitzar diverses activitats específiques de sensibilització encaminades a apropar l'alumnat a les persones amb discapacitat, a conèixer les seves capacitats i a posar-se al seu lloc per tal d'afavorir actituds més receptives. Vegem-ne alguns exemples:

"(...) aquí fem, a les tutories, fem un dia que venen els amputats, i els fan baixar amb cadires de rodes, amb crosses, una mica perquè també aprenguin una miqueta." (C1/E-tutor-13:12)

"Per exemple, em va venir una nena [a l'aula específica de la USEE], (...) i es va quedar al·lucinada, vull dir, i llavors clar va dir, es que no pensava... bueno és que és lo que pensa potser molta gent de que estem aquí pintant d'allonses, a veure poden fer, *pues yo no lo sabía todo esto*, (...) clar vull dir que a vegades també és falta de coneixement no, de vegades hi ha uns estereotips, no, i pensen ai doncs són nens que no tenen cap capacitat (...)." (C1/E-psicopedagoga USEE-9:11)

Mentre que la direcció del centre 2 és del parer que aquestes pràctiques quedin implícites en l'acció educativa i el tarannà del centre, i que, per tant, no cal realitzar accions específiques. Tal com apunten Grenier, Dyson i Yeaton (2005:35), "el model de llenguatge i les actituds positives dels mestres en una classe heterogènia, fa que l'alumnat aprengui a apreciar i acceptar la diferència com a part de la cultura de la classe."

"(...) sí que és important com es fa, no tan com es fa entendre, sinó com es fa viure, però jo penso que una de les claus de la participació, de la cohesió i de la integració és que no calgui massa, explicar, no. (...) i penso que és el professorat, a part d'evidentment el tarannà del centre però que el professorat fa de manera molt natural no, el que l'alumnat estigui acostumat a treballar amb qualsevol company, tingui més bona o més mala relació o més o menys coses en comú i en aquests casos jo crec que passa el mateix, no, i que si es fa d'una manera natural sense victimitzar l'alumne (...)." (C2/E-direcció-5:7)

1.4. Actituds de les famílies

“Tant els valors propis de la família, com la imatge i les idees que els pares tenen del seu fill, estan íntimament relacionades amb l’actitud que adoptin amb el seu fill i que necessàriament incideixen en les seves pràctiques educatives.” (Giné, 1998:130).

Un altre agent implicat són les famílies. Si ens referim a les famílies dels companys de l’alumnat amb discapacitat, els professionals entrevistats asseguren no haver rebut cap comentari negatiu en relació a la inclusió d’alumnes amb discapacitat en les aules dels seus fills.

I si ens centrem en les famílies de l’alumnat amb discapacitat, hem observat en el nostre context tres actituds diferents. En primer lloc, trobem famílies amb una actitud sobreprotectora inconscient que condiona desfavorablement el desenvolupament dels seus fills. La psicopedagoga de la USEE ens posa un exemple de com actituds d’aquesta mena poden limitar les possibilitats de l’alumnat i, per tant, augmentar la seva discapacitat.

“(…) els pares li han fet tot, hasta vestir-lo, no, llavors clar és un nen que no sap el què ha de fer en cap moment perquè és que no ha fet res, aquest any de deures a l’estiu li vaig posar deures que retallés el diari, perquè no havia retallat perquè no es fes mal amb les tisores, que retallés cada dia totes les fotos del diari perquè era horrorós, i que parés la taula, ordenés els coberts perquè és que no havia fet mai res, ni vestir-se, encara porta velcro amb 14 anys. I la mare bueno, ho ha dit, és fill únic, i no, no, perquè no es faci mal les tisores no les fa servir, els coberts no perquè es podria tallar, li tallen el menjar perquè el ganivet, i bueno evidentment si fan això ja a nivell de relació ja t’ho pots imaginar.” (C1/E-psicopedagoga USEE-25:12)

En segon lloc, detectem una actitud d’angoixa per part dels pares amb la resposta que l’escola inclusiva dona als seus fills. Els preocupa especialment la relació dels seus fills amb la resta de companys. La fisioterapeuta ens dona la seva visió general sobre les famílies amb alumnes amb discapacitat física que són amb els que ella té contacte.

“Jo crec que les famílies ho viuen amb més angúnia, jo crec que les famílies si que ja per defecte, és a dir, d’entrada ells ja pensen, o ja per defecte saben que aquest tipu d’alumne, és a dir que l’escola no està pensada per aquest tipu d’alumne, i per tant segur que hi ha situacions, activitats,... que no contempen els seus fills amb totes les..., plena garantia, no de, llavors jo penso que les famílies ho viuen amb més angoixa i amb molta més preocupació de si sempre es pot donar la resposta adequada als seus fills, si l’escola inclusiva està donant la resposta adequada als seus fills, i com ho viuen els seus fills, i sobretot els amoïna molt, és a dir, a l’escola inclusiva i als professionals de l’escola inclusiva ens poden veure mancances i això els pot amoïnar, però després també els amoïna molt la resposta de l’altre alumnat, la

relació amb l'altre alumnat en relació al seu fill, és a dir aquest tipu de coses sí.” (C2/E-fisioterapeuta-4:20)

En tercer lloc, observem pares i mares amb una actitud de col·laboració amb el centre. En aquest sentit, com a dada anecdòtica, podem revelar l'actitud participativa que mostren les famílies de la USEE en comparació amb la resta de pares en les reunions que convoca el centre 1.

“Els pares jo diria que aquí, són els de la USEE, i si féssim el percentatge, és a dir, són 100%, en a l'altre part, és a dir, diríem, quin percentatge de pares fan coses, vénen, és que a lo millor és un 30%, l'APA està per terra, eh vull dir, no hi ha gent a l'APA, vull dir actualment, l'APA en general, vol dir que això, fas una reunió de pares i vénen no, però no venen el 100%, tu fas una reunió de la USEE i venen 100% o un 90% perquè aquella persona no ha pogut venir aquell moment però després truca i tal eh.” (C1/E-psicopedagog-11:35)

Dins d'aquest ventall d'actituds, volem ressaltar, l'actitud compromesa del pare de l'Eric, que més enllà de col·laborar amb el centre, s'esforça i no defalleix en la lluita d'obrir camí i de defensar un sistema educatiu més inclusiu.

“(…) jo crec que és una postura que ell defensa des de...no sé si des de pàrvuls, perquè jo a pàrvuls no el coneixia però almenys des de que està aquí a 1r d'ESO, la defensa, la tira endavant, busca maneres, jo no sé evidentment si perd hores de treball, si el treball li permet... perquè s'ha de bellugar moltíssim. Perquè per més que tingui el nostre suport, per més que l'EAP, la Montse Caselles també li donguin suport, i busquin, facin peticions, la direcció del centre faci peticions, qui realment es va a entrevistar amb el Consorci, qui realment es belluga cap al Ministeri d'Educació, cap allà on sigui és ell, finalment. Jo suposo que ell deu pensar, coi és el meu fill, si no el defenso jo qui el defensarà? Per tant és ell qui va obrint camí, jo alguna vegada li dic: ets tu que obres, i a lo millor aquest any no però clar, obre, ajuda als altres una miqueta.” (C1/E-tutor-13:29)

1.5. Percepció de les barreres

“La inclusió s'interessa per la identificació i l'eliminació de barreres.” (Ainscow i Miles, 2009:164)

La majoria de professionals entrevistats coincideixen en percebre més barreres en l'etapa de secundària que en l'etapa de primària en relació a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat. Les barreres identificades giren principalment al voltant de tres temes: l'adolescència, l'organització del centre i la importància atorgada a l'aprenentatge curricular.

La majoria de professionals perceben l'adolescència com una etapa més complicada. Si bé reconeixen que ho és per tot l'alumnat, el fet de presentar una discapacitat ho fa més complex, tal i com relaten a continuació.

“L'adolescència és un còctel molotov, i si a més a més li afegeixes això [algun tipus de discapacitat] doncs ha de ser complicat, jo em poso a la seva pell i ha de ser complicat (...)” (C2/E-professor EF-1:86)

“(...) penso que és una edat molt més complexa, i això és difícil, i fa difícil les relacions de l'alumne amb discapacitat amb ell mateix, amb el professorat, amb els altres, i moltes vegades interfereix diríem també en els aprenentatges, alumnes que no, que anímicament no estan bé, que bueno que s'ho passen malament, si un no està bé tampoc rendeix tant, vull dir que si que és una època, secundària, més complicada.” (C2/E-fisioterapeuta-4:38)

“(...) clar si a més a més hi ha una limitació que dificulta la relació social que és l'estrella de l'edat, segurament els alumnes ho pateixen, ho pateixen molts d'altres que no tenen necessitats especials no, però que, clar, el lideratge, la visió que té el grup de mi, passa a ser fonamental per tots, clar si a més a més hi ha una limitació que et fa diferent en aquest sentit i no precisament en positiu, doncs també suposo que fa patir, no? (C2/E- direcció-5:37)

En relació a l'organització del centre els professionals assenyalen el nombre d'hores a la setmana que el professorat coincideix amb l'alumnat amb discapacitat. Mentre a primària la majoria d'assignatures les assumeix el mateix mestre a secundària cada matèria l'imparteix un professor diferent amb maneres de fer diverses, tenint un contacte setmanal de només 2 o 3 hores.

“Perquè a secundària el professorat, això és llarg eh, el professorat no hi està tant amb l'alumne, no el coneix tant, o sigui, a primària l'alumne entra a les 9 h i surt a les 17 h, i el té tot el dia excepte gimnasia o dues o tres coses, i fins i tot el menjador, el professor sap on està, el pot veure, i més ara amb aquest horari que tenen; a secundària no, a secundària pot passar un professor que ve a les 9 h, dóna la classe i se'n va, i no el torna a veure fins demà passat (...)” (C1/E-psicopedagog- 11:26)

(...) a secundària, és un món més impersonal, a veure, allà tenen el tutor moltes hores, està moltes hores com a referent, normalment estan, doncs això, al ser tantes hores amb una mateixa persona estan molt ben acollits i clar noten un canvi, a cada hora una persona diferent, un estil diferent. (C1/E-psicopedagoga USEE-9:31)

A primària aquesta mateixa organització permet un horari més flexible amb la possibilitat d'ajustar les tasques al ritme de cadascú perquè estan amb el mateix mestre i a la mateixa aula.

(...) clar jo el que veig com a organització de centre és tan, tan diferent, clar a primària estan tots molt acollits, a veure, un acaba una activitat i continua, si fan dos hores de socials no passa res, com que estan amb la tutora, ja van acabant, a veure si m'entens, aquí al tenir el *tempo* que marca (...) (C1/E-psicopedagoga USEE-9:27)

També apunten que les escoles de primària són més petites, compten amb menys línies, amb menys mestres, i la figura del tutor facilita la coordinació i el consens per aconseguir una atenció més individualitzada. Tanmateix el nombre d'anys escolaritzats afavoreix una consolidació de l'acompanyament que es fa a l'alumnat amb discapacitat.

“(...) a primària hi ha més, hi ha de tot com a tot arreu, però si que hi ha un esperit més de..., les escoles són més petites, ... de parlar totes les coses, d'arribar a acords, (...) (C2/E-professor EF-1:82)

(...) [a secundària] no deixen de ser setanta i pico persones que cada una exerceix la seva feina dins de l'aula; no, llavors en el que és la comunicació amb les famílies, sí que a nivell general pot marcar unes línies, però clar després individualment doncs cadascú prioritza unes coses respecte les altres. (...) Clar a primària, aquí en el barri per exemple, o en el cas del Marcos i l'Alba venen d'escoles petites, l'itinerari, els anys que han estat a primària han estat molts, per tant el coneixement tant dels companys, com de l'estructura, primera que són estructures més petites, i, clar l'acompanyament és de molts anys, no? (...) Segurament a primària, a part de que jo crec que hi ha més mitjans o que l'estructura permet una atenció més individualitzada, molt més que a secundària, el tenir menys professors doncs també fa que les estratègies siguin més fàcils d'aplicar, aquí de cop passen a ser 12 professors no els que es coordinen portant un alumne llavors, jo crec que les barreres més grans són a nivell organitzatiu, o sigui, no, no és que sigui difícil d'organitzar sinó que el fet de que els equips docents tinguin tanta gent doncs fa més difícil unificar els criteris de funcionament amb ells. (C2/E-direcció-5:31-5:34-5:36)

I després en quant a l'organització això, que a primària moltes vegades hi ha un tutor, que el tutor està molt present, per tant si aquest tutor tens una coordinació freqüent, està ben informat, s'hi posa, es posa a tot arreu, en canvi a secundària hi ha aquesta estructura on cada àrea és un profe diferent, per tant, tu pots haver parlat amb el tutor i una mica es traspassa, però cadascú té els seus matisos, la seva no sé què i l'alumne doncs, Bueno, es va trobant, llavors tota aquesta estructura i és més difícil, (C2/E-fisioterapeuta-4:37)

Al marge de l'estructura organitzativa dels centres, la importància atorgada a l'aprenentatge curricular va guanyant més terreny en detriment d'altres aspectes com pot ser l'afectiu i es percep com una dificultat més en el procés d'inclusió.

(...) això, a primària, això es nota menys, a secundària es nota més. Per què? Perquè clar el nivell va pujant, o sigui, no és el mateix una inclusió a parvulari, al primer curs, al segon o al cicle inicial, al final de la primària, a secundària o si arribés a fer el batxillerat, és clar. Per què? Primera els coneixements, eh, després l'aspecte afectiu, jo crec que l'aspecte afectiu a primària es cuida molt, a secundària no es cuida tant (...) (C1/E-psicopedagog-11:26)

A secundària hi ha moltes més dificultats, per l'estructura, per com està organitzada, és a dir, per exemple una dificultat organitzativa important, a primària, quan són petits, es valoren moltes coses, no només l'aprenentatge curricular sinó moltes altres coses, i a mesura que es van fent grans, cada cop més és l'aprenentatge curricular, i llavors tot l'alumne que quedí una mica per sota doncs, cada cop més però, ja representa més dificultats. (C2/E-fisioterapeuta-4:37)

Un cop recollides les percepcions de les diferències entre primària i secundària, també hem trobat certa unanimitat en considerar que l'alumnat amb discapacitat intel·lectual és, a diferència d'altres tipus de discapacitat, qui es troba amb més barreres. Per una banda, assenyalen les dificultats en les relacions socials.

A l'institut concretament, jo crec que intel·lectual, jo crec que intel·lectual, també depèn de la tipologia de centre, jo crec que en el nostre centre, les limitacions físiques, és evident que el centre s'ha d'anar adaptant i ha de ser més accessible, però jo penso que les limitacions intel·lectuals són les més complicades de manegar i de que l'alumne pugui viure i convida amb tranquil·litat en el centre. (...) per establir relacions socials doncs és evident que una limitació intel·lectual crec que és un fre o una barrera bastant, bastant difícil de trencar, per establir amb els companys, o sigui, els companys poden tenir moltes atencions envers aquests alumnes però la relació real segurament no hi és si no hi ha una capacitat de comunicar-se, d'intercanviar experiències, no? (C2-E-direcció-5:26-5:29)

Per l'altra banda, l'accés al currículum i el ritme d'aprenentatge, així com la feina que suposa pel professorat.

Que amb els de discapacitat cognitiva tot és molt lent, tot és molt lent, vull dir que clar, és diferent, per tenir més accés a lo que és el currículum, tenen més dificultats els cognitius. (C1/E-psicopedagoga USEE-9:21)

(...) si fos intel·lectual, oh i tant! A nivell de centre de cop i volta això seria...clar tothom hauria de fer l'adaptació, un problema. (...) L'intel·lectual jo penso que seria la més difícil perquè implica molta més feina per la gent (...) (C2/E-professor EF-1:80-1:81)

No obstant, la psicopedagoga de la USEE reconeix que el tipus de discapacitat no és determinant i que hi ha altres components, com l'entorn, que poden condicionar.

(...) és que tot depèn de moltes coses, del grau d'afectació, del nivell de relació a vegades amb els pares, a vegades amb nens amb una dificultat molt més gran, veus que són nanos que han estat molt treballats, i en canvi, n'hi ha d'altres que no tenen una discapacitat tan forta, tan acusada, i en canvi, l'entorn, que els han protegit molt, te n'adones que a vegades fan més,... l'entorn és importantíssim. (C1/E-psicopedagoga USEE-9:22)

La psicopedagoga de la USEE del centre 1 afegeix que també li resulta feixuc al professorat atendre a les persones amb un grau important d'afectació motriu usuàries de sistemes alternatius a la comunicació.

(...) si és una persona amb tetraplegia, que té que fer suports amb lectura alternativa, vull dir amb sistemes alternatius de comunicació, això és bastant feixuc, bastant feixuc pel professorat, que llavors han de portar que si el seu ordinador adaptat, que si l'unicorni,... a veure, si és un grau d'afectació motriu important, és feixuc. (C1/E-psicopedagoga USEE-9:16)

La direcció del centre 2, també alerta de les dificultats en atendre l'alumnat amb trastorns relacionats amb la salut mental.

(...) pels que no hi ha atenció és per tots aquests TDH que ara estan sortint com bolets, que els diagnostiquen així i que estan mig medicats, són aquests nanos que tenen moltes dificultats, i els que són a nivell emocional, el que diuen és que és llest, és que no vol, darrera d'aquest no vol hi ha moltes vegades un pot, i hi ha un gruix important d'alumnes amb aquestes dificultats que no se'n surten, que no tenen una bona autoestima i que estan, els etiquetem, per dir-ho d'alguna manera, i aquests són, penso, els que estan més desatesos. (C2/E-direcció-12:28)

Hem pogut observar al llarg d'aquest capítol, que les actituds inclusives, enteses aquestes com unes actituds positives cap a l'escola inclusiva, estan impregnades d'ètica, de compromís i de reflexió, mentre que les actituds que obstaculitzen la inclusió es caracteritzen per les mancances, el desconeixement i la sensació d'incompetència. A més, s'ha fet palesa la percepció dels professionals en relació a una major complexitat dels processos d'inclusió en l'etapa de secundària respecte a l'etapa de primària, així com certa unanimitat en considerar que l'alumnat amb discapacitat intel·lectual és qui es troba amb més barreres.

2. LA IN-FORMACIÓ

En aquest capítol ens centrarem en la informació i la formació, en relació a l'alumnat amb discapacitat i la seva atenció educativa, dos conceptes que guarden una relació directa amb les actituds anteriorment presentades per la seva incidència en les mateixes, especialment sobre el seu component cognitiu. Per aquest motiu, i per considerar els diferents abasts del tema, hem usat el guió en el títol d'aquest capítol.

Hem detectat dues vies que poden contribuir a ampliar el coneixement dels agents implicats, en relació al procés d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat. Ens referirem a la informació centrant-nos en la seva interpretació, circulació i disposició. I farem al·lusió a dues fases de la formació del professorat: la formació inicial i la formació permanent.

Precisament, "un dels reptes fonamentals que planteja la inclusió és el referit a la formació del professorat, entesa aquesta no com una tasca individual del docent, sinó com un procés de millora dels centres educatius i de desenvolupament professional del professorat per poder atendre les característiques heterogènies de l'alumnat" (Arnaiz, 2003:222).

Al llarg d'aquest capítol s'evidencia que els factors que influencien en el desenvolupament professional del professorat són: la política educativa, la cultura organitzativa del centre, el propi professorat, les necessitats formatives personals i el context o la situació en què es desenvolupa la formació (Marcelo, citat per Font, 2007).

Respecte a aquest punt, presentem les tres accions, seguint l'ordre cronològic en què se succeeixen des del punt de vista dels professionals, encara que en alguna d'elles es faci referència a altres agents implicats. Per començar, es fa una revisió per part del professorat de les característiques de la seva fase de formació inicial, "on el docent adquireix els coneixements pedagògics i de disciplines acadèmiques en una institució específica de formació del professorat" (Marcelo, citat per Marcelo, 1999:28). En segon lloc, una vegada ens trobem en plena acció educativa, i considerant que "els recursos constitueixen el patrimoni de que disposa el centre escolar per aconseguir els seus objectius" (Antúñez, 1998:18), observem amb especial atenció el paper que hi juga la informació. I acabem detectant les pràctiques relacionades amb la de formació permanent, fase dirigida "al perfeccionament del professorat en la seva tasca docent, perquè assumeixi una millora professional i humana que li permeti adequar-se als canvis científics, i socials del seu entorn" (Imbernon, 1994:13).

Tot i que ens centrem en l'educació secundària, que és l'etapa en que s'ha contextualitzat l'estudi de casos, hem cregut oportú incorporar algunes reflexions dels membres del grup de

treball, que fan la seva pràctica en l'educació primària, per la seva validesa en ambdós contextos.

2.1. Formació inicial

Tal i com afirma Arnáiz (2003), en la formació inicial del professorat de secundària els aspectes pedagògics són gairebé inexistents, i durant el curs per obtenir el Certificat d'Aptitud Psicopedagògica (CAP) no sempre es contempla l'atenció a la diversitat. Es desprèn de les paraules del professor d'educació física que aquest desconeixement que demostra bona part del professorat dificulta una atenció adequada a la diversitat que presenta l'alumnat del centre.

“Si, no, perquè si que és veritat que clar, desenganyem-nos vull dir, els instituts, i ara amb tot el carinyo cap als meus companys no, en els instituts tenim el 80% dels professors que són super llicenciats en les matemàtiques, en la física, en la química, en la no sé què, i han fet el CAP, i ja està no han fet res més, per tant, parla'ls-hi d'adaptacions curriculars i parla'ls-hi de que han d'adaptar la seva assignatura que potser hi ha diferents ritmes a la classe, no, no, no, ells van a fer la seva classe maestra i aquí *quien sigue, sigue y quien no que repita (...)*.”
(C2/E-professorat EF-1:82)

No obstant, tant el professorat d'educació física com l'alumnat del CAP en pràctiques participants en l'estudi reconeixen haver rebut en algun moment de la llicenciatura formació relacionada amb la participació de persones amb discapacitat en l'educació física o l'esport, tot i que en qüestionen la seva vessant pràctica donat que no se senten suficientment preparats per atendre de forma adequada l'alumnat amb discapacitat.

“Formació sí que n'hem rebut però potser no estava ben orientada perquè quan ens hi hem trobat, de fet la capacitat d'adaptar la classe no ha sigut tampoc la més, la més adequada (...).” (C2/E-alumnat CAP-2:1)

Tanmateix el professor i la professora d'educació física afirmen en l'entrevista que recorden vagament el contingut de l'assignatura. Segons l'alumnat del CAP en pràctiques, el qual té un record més recent de la formació inicial rebuda, l'oferta acadèmica en relació a l'atenció a la diversitat en els estudis de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport s'organitza mitjançant assignatures obligatòries, assignatures optatives i cursos de formació continuada. Aquesta

oferta varia segons el centre universitari i no sempre es contempla com a assignatura obligatòria.⁴

En relació a les característiques d'aquesta formació, es valora positivament que tingui una orientació pràctica de tipus vivencial, de manera que es faciliti el contacte amb les persones amb discapacitat de forma guiada i oferint estratègies aplicables en la realitat de l'educació física inclusiva. Segons l'alumnat del CAP entrevistat, aquesta oferta acadèmica és inexistent o de caràcter optatiu o complementari. També es percep com a negatiu l'excés de formació teòrica basada en els trastorns i en els tipus de discapacitat. Aquesta part d'entrevista ho il·lustra:

“Jo crec que fer pràctiques amb alumnes aniria bé, perquè per exemple jo vaig fer el curs d'estiu que vam fer, van venir alumnes amb síndrome de Down, i vam estar fent una sessió de bàsquet i tal, i potser és més útil allò que mil teories, a mi em va valdre més, com diuen, més val un fet que mil paraules, i a mi em va servir més l'experiència de tractar amb ells, intercanviar sensacions, que no pas que et diguin el trastorn consta d'això, això i això, perquè quan ho vaig viure amb ells, i vaig estar dos hores amb tot el grup de gent amb síndrome de down, va ser molt més útil, i veus per on sí i per on no, guiat evidentment però va ser més útil pel dia de demà si m'ho trobo que no tota la informació teòrica que la pots trobar a qualsevol llibre.” (C2/E-alumnat CAP-2:18)

“(…) no necessito tanta informació d'això, tanta informació no, potser pràctica d'això, però informació no, no la necessito, per què? Perquè si és l'1 per cent de la població, potser que en la meua vida m'hi trobi una vegada cada dos mil alumnes, llavors quan m'hi trobi no et preocupis que ja buscaré, els llibres hi són, potser el que m'està faltant és que tu em deixis viure això, perquè quan m'hi trobi no sigui el primer cop, que ho visqui una primera vegada, almenys guiat, perquè la vegada que m'hi trobi jo sol sàpiga com actuar, però informació teòrica no en vull mes, no en vull més, perquè o em serveix que m'expliquis el síndrome x-fràgil, si arribo a una escola i em trobo un xaval que no saben ni com es diu la malaltia que té, però senzillament no pot fer activitat física com els altres, m'és igual com es diu, jo el que vull és veure com adaptaré la classe que pensava fer quan em trobo que tinc aquest noi.” (C2/E-alumnat CAP-2:19-2:20)

També proposen que es pugui dotar el professorat amb metodologies, eines i estratègies per aplicar en una situació inclusiva, sense comprometre la motricitat de la resta de companys ni la fluïdesa en la dinàmica de la sessió.

“Jo intentaria que els alumnes proposessin sessions amb alguna discapacitat, la que volguessin, però que la sessió la pensessin per un grup normal i per un grup amb un

⁴ Aquesta situació pot haver estat modificada amb l'elaboració dels nous plans d'estudi de grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

discapacitat i que intentessin que fos el més semblant possible, que fossin adaptacions més reals del que fins ara hem vist nosaltres perquè almenys a [nom centre universitari] quan hem vist situacions d'aquestes, ja et dic la sessió per mi canviava totalment." (C2/E-alumnat CAP-2:13)

Ara bé, com veurem tot seguit, independentment de la formació inicial rebuda, s'ha observat entre el professorat participant en l'estudi que fins que no s'han trobat amb algun alumne amb discapacitat en les seves sessions no han vist la necessitat d'informar-se, i en algunes ocasions, també de formar-se.

2.2. Informació

Tal i com afirma Puigdemívol (2005), una de les necessitats més grans de tot el claustre quan s'inicia un procés d'inclusió consisteix en disposar d'informació clara en relació a les possibilitats de progrés de l'alumnat, a l'abast del dèficit, a les experiències d'inclusió existents i a les dificultats que poden sorgir.

Com a punt de partida es considera clau un bon traspàs d'informació entre el centre de primària i el de secundària. Els dos instituts participants en la investigació mantenen una relació fluïda amb les escoles de primària que tenen adscrites. La majoria dels professionals reconeixien percebre la incorporació d'alumnat amb discapacitat al seu centre amb certa angoixa per la manca d'experiència. En aquest sentit, en el centre 2, el nivell d'angoixa davant d'aquest desconeixement es va reduir a mínims quan els professionals de primària els van posar en situació i els van explicar la seva vivència.

"(...) vull dir que va ser de cop i dos, el venir de centres del barri amb els que nosaltres havíem pogut fer el traspàs d'informació, això ja tranquil·litza bastant, no, perquè, perquè d'alguna manera ja et transmeten que no hi ha tants problemes com d'entrada pot semblar." (C2/E-direcció-5:11)

Des del grup de treball es proposa que en aquest traspàs d'informació s'inclogui un informe específic d'educació física:

"Seria de gran ajuda un informe del professorat de primària que especifiqués quines pràctiques funcionen millor en les sessions d'educació física i com es relaciona amb els companys. Ajudaria a no partir de zero." (GT/DC)

El professorat participant, davant la seva ignorància en relació a tot el que envolta l'alumnat amb discapacitat, veu la necessitat d'obtenir informació en relació al dèficit, a les capacitats i

als criteris d'atenció d'aquest. En aquest sentit, la direcció del centre 2 reclama als professionals especialistes que donin pautes per guiar una intervenció didàctica adequada per part del professorat.

“Però fins i tot el desconeixement a nivell de capacitats de l'alumne no, i per això jo aquí reclamo més des de l'EAP que hi hagi, que després és extensiu a moltes altres, no, ara ens trobem cada vegada més alumnes amb trastorns d'hiperactivitat o d'atenció, jo el que estic exigint i demanant és una informació prèvia, quan un hiperactiu no em treballa a classe, l'he de castigar, li he de fer feina atencional cada dia o no, he de respectar els seus ritmes, què he de permetre, què no he de permetre? I aquesta informació l'ha de tenir el professorat, (...) que li digui a partir de què ha de, i després evidentment és la seva feina, la seva responsabilitat adaptar, però sabent què és eficaç, què no, què he d'evitar i què he de promoure, perquè sinó és enviar-los al buit, no.” (C2/E-direcció-5:15)

La direcció del mateix institut també veu necessari que el professorat disposi d'informació mèdica que els permeti ajustar les expectatives, els suports, les metodologies i els límits que han de marcar a l'alumnat amb discapacitat.

“Segurament necessitem prèviament que algú de la branca mèdica o de la branca assistencial ens guiï, jo penso que aquest és el punt que més falta, eh, el saber d'on partim, el saber on pot arribar aquest alumne, i per tant com hem d'anar funcionant, jo crec que aquest és el buit més gran que hi ha.” (C2/E-direcció-5:58)

El centre 2 reconeix la importància que atorga a la informació per a l'assoliment dels seus objectius, i ho plasma en el seu Projecte Educatiu de Centre (PEC):

“L'institut es caracteritza per un ús democràtic i transparent de la informació a tots els estaments. Així mateix vetlla per aconseguir una comunitat estructurada entorn dels objectius que marca el present document. No cal dir que el fet d'afavorir una comunicació més fluïda entre els diferents estaments de ben segur facilitarà assolir els nostres objectius.” (AD/C2-PEC)

En relació al dèficit, els companys tampoc disposen de gaire informació. Aquesta situació s'accentua en l'alumnat que no ha compartit l'educació primària. A tall anecdòtic en algun cas fins i tot, les versions que tenen són diferents:

“A mi m'ho va explicar el Marcos l'any passat, que el gos de la seva àvia em sembla que era, li va mossegar el cap (...).” (C2/E-company-15:5)

“No sé qui m'ho havia explicat que el Marcos tenia, no sé, que havia xocat amb un cotxe, no sé.” (C2/E-companya-15:5)

La majoria dels companys de l'Eric que van ser entrevistats afirmen que no els hi han explicat res sobre la seva discapacitat i el trastorn que reconeixen més és la síndrome de Down.

“No, però el nom l'he sentit alguns cops, em sembla que era el síndrome de l'x feble o algo així no ho sé molt bé i no, no sabem res, vull dir el que coneixem són les enfermetats bàsiques, síndrome de down, i alguna altra que ens hagin pogut explicar a genètica però això d'aquí no, no ho hem sapigut.” (C1/E- company-16:49)

També es detecta una manca d'informació en relació a les funcions dels diferents professionals que intervenen en la inclusió de l'alumnat amb discapacitat. Aquesta confusió es dona entre els professionals i entre l'alumnat. Això es fa evident en els comentaris que fa l'alumnat en relació a la figura de la fisioterapeuta:

“És una dona que a l'Alba l'ajuda a fer certes coses (...).” (C2/E-company-15:16)

“Jo crec que és una persona també molt simpàtica amb els altres nens, i que ajuda molt, molt a l'Alba i que sembla una bona persona, precisa, que és monitora d'ajudar els nens, no, això és la Daniela (...).” (C2/E-company-15:16)

“No ho sé massa, és assistent social que envia la Generalitat a les escoles, que han fet una carrera que és d'ajudar persones amb dificultats i ajuda bastant, és com una Daniela però amb temes més fora de classes.” (C2/E-company-15:16)

Però, de les paraules de la mateixa fisioterapeuta es desprèn que la informació relacionada amb les funcions dels professionals en aquesta matèria en l'àmbit educatiu no és prou clara, donat que indueix a una confusió generalitzada que pot dificultar que la seva intervenció afavoreixi al màxim la inclusió de l'alumnat amb discapacitat.

“Jo d'entrada aquest paper que explicava no sempre és clar, ni per l'administració, ni pels equips on treballem, ni pels mateixos professionals fisioterapeutes, ni pel centres, i això de vegades pot generar una mica de confusió, jo m'hi trobo eh en els centres, i tots som com partíceps d'aquesta confusió, vull dir que a vegades no s'explica prou bé, de vegades les estructures de com està enfocat ja fan que la gent entenguin una cosa o una altra, és una mica tot, (...), llavors potser sí que aquest paper potser no està del tot clar i això genera que a vegades la intervenció no pugui ser tot lo ajustada que jo crec que hauria de ser, perquè les demandes o les expectatives o les estructures doncs no ajuden en aquest sentit.” (C2/E-fisioterapeuta-4:17)

També es troba en una situació similar l'auxiliar d'educació especial, que opina que la majoria del professorat no té clar el seu rol i defensa que no li pertoca assumir les tasques del professorat i que a vegades es veu obligat a clarificar-ho.

“(…) a vegades sí que he hagut de puntualitzar de que jo noestic aquí per fer tasques educatives, em refereixo a que jo no sóc una professora, perquè a vegades a l’estar jo a l’aula, donen la classe i confien que jo seré qui li fagi la part aquella en el Marcos, o ajudaré a les tasques, o decidiré, i jo no he ni de decidir quines tasques ha de fer, ni de fer-li explicacions perquè a demés jo els coneixements potser tampoc, jo no tinc coneixements de tot i no em toca.” (C2/E-auxiliar d’EE-3:3)

Anticipar la informació també és una pràctica que podria contribuir a millorar l’atenció de l’alumnat amb discapacitat. En el cas de l’Eric pren especial rellevància avançar-li la informació del que s’ha de fer, preferiblement de forma visual, per exemple, fent demostracions, ja que la seva principal estratègia en les sessions d’educació física és la imitació. D’altra banda, hem observat que l’alumnat nouvingut que encara no domina la nostra llengua també es beneficia d’aquesta pràctica.

“O sigui, li dius algo, per exemple la professora, si que pot fer però no fa tan de cas saps, per exemple salta amb dos peus, i no ho fa perquè no vol o no sé, però, o sigui, si li expliques o li fas la prova primer, ell t’imita saps.” (C1/E-company Eric-16:5)

En el cas de l’Alba, tot i que comprèn la complexitat de la tasca del professor d’educació física, reclama més atenció en la transmissió de la informació. Sovint s’explica la tasca general a tot l’alumnat i quan l’activitat està engegada i organitzada el professor li comenta l’adaptació. Aquest temps entre l’explicació general i l’individual és variable.

“(…) a vegades en educació física, mira, un defecte, jo lo que faria, vale que tinc tota una classe i vint i pico alumnes no sé si és veritat o no, però si tens alumnes amb discapacitat que t’hagin d’anar al darrera per dir-te què faig ara, no, jo crec que el professor tindria que vindre a tu i dir-te mira has de fer tal, i ja ho fan però una mica més, no anar tan al darrera perquè és cansat.” (C2/E-Alba-20:16)

També en el moment d’anunciar les sortides es produeixen buits d’informació que inquieten l’alumnat amb discapacitat i poden incitar-lo a adoptar actituds passives. Necessiten una mica més d’informació que la resta de companys. Necessiten, per exemple, tenir la seguretat que l’activitat també està pensada per a ells i que el transport i l’espai serà accessible.

“La Maria s’ha deixat les coses al gimnàs i l’acompanyo, em comenta que l’Alba està intranquil·la per saber al final què farà amb la cursa d’orientació, perquè diu que l’Oriol li va dir que havien de parlar si finalment en Marcos i ella hi anaven o no, que ella anar a l’institut cada dia la cansava molt i que un dia de festa ja li anava bé. La Maria li diu que no es preocupi i que ja en parlaran i que si no li porta el paper dijous a l’Oriol que no passa res que ja li portarà però que no es preocupi que ja li explicaran el què.” (C2/DC-24:63)

Resulta evident el paper fonamental que juga la informació en el procés d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat. Per una banda, es considera que la informació relacionada amb el dèficit, les capacitats i les funcions dels professionals són un component necessari per atendre adequadament aquest alumnat i, en conseqüència, no disposar d'aquesta informació suposa una barrera que obstaculitza una intervenció inclusiva apropiada. Per l'altra, anticipar la informació sobre les tasques i les adaptacions a l'alumnat amb discapacitat es reafirma com una bona pràctica.

2.3. Formació permanent

Si entenem per formació permanent el "procés que afavoreix el desenvolupament professional més enllà de la formació pedagògica, disciplinària o personal" (Font, 2007:42) observem, en el context estudiat, pràctiques que combinen la vivència, la reflexió, la crítica, la col·laboració i la investigació-acció.

El fet de viure en primera persona la inclusió d'alumnes amb discapacitat en les pròpies sessions ha suposat un repte pel professorat. Un cop superades les primeres angoixes, les tres experiències estudiades han estat valorades de forma positiva pel professorat protagonista de la inclusió de l'alumnat amb discapacitat. S'evidencia que la novetat que suposa la inclusió d'un alumne amb discapacitat acaba sent, per part del professorat, una percepció de major enriquiment personal i que contribuirà, ni que sigui a llarg termini, a la millora de la seva tasca educativa.

"De totes maneres també no deixa de ser un repte no i també ets conscient que quan tens una novetat d'aquestes característiques també saps que a la llarga també serà beneficiós no, perquè ho tindràs més en compte (...) però sí que feia respecte, la paraula seria respecte i quan has vist mica en mica que les coses anaven bé doncs perfecte, és a dir, penso que acaba el curs i dius mira a nivell personal m'ha estat més profitós això que potser un grup diga-li èticament normal no, doncs perquè hi ha hagut coses noves." (C2/E-professor EF-1:25-1:28)

Volem destacar la valoració del tutor de l'Eric, el qual percep les dificultats com una oportunitat d'enriquiment personal i professional, tot i que clarifica que aquesta percepció de vivència de la professió és una qüestió personal.

"(...) jo si tingués per exemple, jo mateix tinc una classe de 4t A, osti, fantàstic, per què? Perquè quan parles amb un pare, no, no, miri el seu fill tot bé, tot bé, tot bé, tot bé, clar quan jo

he de parlar amb un pare de 4t C li he dir miri el seu fill té aquesta mancança, a lo millor haurà de buscar aquesta sortida, a lo millor no aprovarà, clar si tens nens de Síndrome de Down, o X fràgil, tens unes dificultats afegides que a lo millor com a professional, i com a professor et poden enriquir més, o pots estar més content, perquè a lo millor dius tinc 4t A, jo què hi faig al 4t A? Funcionen sols, no em necessiten per res, en canvi, veus l'Eric que et fa una rialla i a lo millor et compensa no? Ara això ja és personal de cadascú, de l'estimar-te el que fas, del teu treball, de la teva feina, no sé és molt personal.” (C1/E-tutor-13:28)

El que es desprèn, però, en diferents entrevistes és que la presència d'alumnes amb discapacitat genera dubtes i que sol provocar una reflexió. Es considera que aquesta reflexió sobre l'acció educativa és una font més de desenvolupament professional, tal i com afirma una participant del grup de treball, la qual considera que la inclusió d'alumnes amb discapacitat genera canvis i que suposa una oportunitat per revisar i replantejar-se la forma de treballar:

“Yo diría también que bueno el hecho que aparezca un alumno con discapacidad o con alguna necesidad especial en el grupo genera un cambio, genera una serie de cambios en todos los agentes que intervienen. El profesor de entrada se empieza a plantear dudas, miedos, que si se canalizan bien, son una oportunidad para cambiar la forma de ver al grupo, de trabajar, la metodología, etcétera no, en ese sentido el revisar como estoy trabajando y de qué manera y con qué objetivos y como evaluo, todo eso, que en un principio puede ser algo, el que se te derrumbe no, tu sistema, tu propio sistema, esa reflexión personal te la genera ese alumno que aparece de repente no (...), yo creo que la primera buena práctica es el hecho de que nos replanteemos nuestra forma de trabajar no, eso ya es un gran logro (...)” (GD/Carlota-22:12)

La revisió crítica de la pròpia acció educativa també pot generar aprenentatge professional, tal i com afirma l'auxiliar d'educació especial, que també opina que els professionals han de de ser un element actiu i receptiu, capaç d'anar ajustant la seva resposta en funció de les característiques de l'alumnat.

“(...) el professor ha d'estar constantment aprenent i buscant, i aprenent de lo que t'estan ensenyant els nanos, aprendre de lo que t'estan dient els alumnes per poder donar resposta, ha de ser un element super viu i actiu, (...) o sea, que me'n dono compte que jo que sóc una defensora de la inclusió també caic amb paranys (...) i aleshores m'he de constantment observar, autocorregir, i aprenc molt.” (C2/E-auxiliar d'EE-3:14)

El diàleg i la interacció que aporta el treball conjunt de dos professionals a l'aula es considera també una pràctica interessant, malgrat algunes reticències del professorat.

“(…) El treball de dues persones juntes a l’aula, que normalment els professionals som molts reticents, el poder observar ha sigut beneficiós, és una estratègia que ben portada és molt important.” (C1/E-professora EF-10:112)

I una altra pràctica proposada és l’observació. La possibilitat que els tutors i psicopedagogs observin la sessió d’educació física, per la seva especial idiosincràsia, convenç ambdues parts implicades.

“(…) el que sí que jo penso és que ells tindrien que venir més a les classes, o sigui jo penso que, una coordinadora, ells tindrien, o la tutora, tindrien que venir a mirar com estan integrats, que no ho fan això. O sigui, ells només van amb l’educadora perquè els ajudi a integrar-se però no ve ningú a observar, el que estàs fent tu per exemple, no ho fan i jo crec, això va sortir l’altre dia, te’n recordes quan vam anar al centre de recursos que ho deien, diu home, és que és veritat, nosaltres no sabem aquests nens com estan amb el grup, sabem com estan amb nosaltres [professionals de la USEE].” (C1/E-professora EF-10:91)

“Que els tutors tinguéssim oportunitat de fer d’observadors, perquè sinó se t’escapen moltes coses. I veure’ls treballar en grup amb un altre professor.” (C1/AD-xerrada EAP⁵)

També és interessant pel propi professorat d’educació física poder observar la seva pròpia sessió i reflexionar sobre la seva intervenció. Ambdós centres compten cada curs amb la presència d’alumnat en pràctiques, un suport que pot resultar molt beneficiós, si està ben tutoritzat.

“Jo no puc estar per ell, però aquest 15 dies que van venir els del CAP, vaig poder observar.” (C1/E-professora EF-10:111)

De forma més puntual, també la presència de la investigadora ha estimulat l’ull crític del professorat d’educació física, en relació a la inclusió de l’alumnat amb discapacitat en les seves sessions.

“Ella ve el dijous i després ens parlem, què tal com ho has vist, em fa d’inspectora, va molt bé perquè així m’estimula. I ella realment em va dir, perquè realment moltes vegades als nens jo els hi tenia que dir ei l’Eric també juga perquè sinó no li passaven, però clar quedava com molt adient, tampoc digui a l’Eric, a l’Eric, i llavors ara estem mirant quines estratègies podem fer per intentar fer tasques que sense dir a l’Eric puguin incloure’l. Per exemple dins de l’educació física, ha de passar per tots abans de fer gol, amb lo qual ja l’estàs incloent i no estàs dient pasádle a l’Eric, perquè no se senti tan diferent.” (C1/E-professora EF-10:106)

⁵ L’Equip d’Atenció Psicopedagògica del districte va convidar la professora d’educació física a exposar la seva experiència en la inclusió de l’alumnat amb discapacitat intel·lectual en les seves sessions.

Aquesta pràctica reflexiva i crítica aporta, sense fer-se notar, un aprenentatge i una evolució professional que enriqueix a títol individual, però també a nivell de les estructures de la mateixa organització. En el Departament d'Educació física del centre 2 s'ha generat un debat en relació a la participació de l'alumnat amb discapacitat en les sortides. Un procés de reflexió sobre algunes contradiccions en relació a aquesta participació, els seus beneficis, les adaptacions, l'acceptació de les limitacions i fins i tot aspectes morals. Vegem-ne el relat que en fa la directora i també professora d'educació física del centre 2:

"I també aquí, dins del Departament doncs està bé, perquè provoca una reflexió i una discussió que ens ha portat doncs a passar per moments molt diferents, d'una banda igual que amb qualsevol altre alumne pensem que els enriqueix que visquin activitats com més variades i més plurals millor, també a vegades pensem que les seves limitacions són les que són i per tant també han de prendre consciència de que hi haurà activitats a les que no podran accedir, i potser nosaltres en alguna ocasió fem veure que sí que hi poden accedir no, perquè des de l'institut com a centre escolar doncs tenim opcions per adaptar però com a ciutadà normal potser no les podrà fer, per tant, a vegades també, hem passat per dubtes, de si som no honestos, perquè intentem ser honestos això està claríssim no però si som prou conscients de la realitat que després l'alumne es trobarà no, o sigui hem passat per moments diferents no, en que, i els dubtes hi segueixen, hi segueixen sent eh, vull dir a cada activitat que ens plantegem, plantegem quina adaptació caldria perquè l'alumne la pogués fer, si val la pena, què li aportarà, perquè moltes vegades a nivell de pràctica no li aporta absolutament res, és més a nivell de participació en el grup i convivència però ho fan tot amb el grup, per tant si aquesta activitat no es fa, seria molt greu, no és greu? Evidentment que enriqueix als altres, doncs quan vam anar a fer la cursa d'orientació vam pujar l'Alba amb cadira de rodes al Parc de l'Oreneta no, bueno, doncs això, és el que diem, l'Alba després hi tornarà al Parc de l'Oreneta i serà un espai del que fruitarà i en el que hi veurà possibilitats de fer activitats o no? Llavors fins a on forces l'adaptació de l'activitat, costa una mica d'establir." (C2/E-direcció-5:20)

Una altra pràctica observada, relacionada amb la formació permanent, és el treball de col·laboració entre professionals. S'han observat tres emplaçaments on aquest es dona: dins de l'aula, fora d'aquesta i fora del centre. En el context estudiat la col·laboració s'estableix entre diferents professionals: entre el professorat del grup de treball i altres mestres i professors d'educació física, entre el professorat d'educació física i professionals dels serveis educatius i entre els professionals del grup de treball.

L'experiència de la Gemma en la inclusió de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual en les sessions d'educació física va ser presentada en una xerrada a l'EAP de [districte] sobre les Unitats de Suport a l'Educació Especial, complementant l'exposició de la psicopedagoga i de la professora d'educació plàstica. En aquesta jornada va exposar el treball comú realitzat amb la investigadora, ressaltant la riquesa que suposa la presència de dues professionals a l'aula i els canvis que s'havien produït, fruit de la col·laboració existent.

“La xerrada a l'EAP ha anat molt bé, la Gemma ha explicat el seu punt de vista i les seves reflexions amb molta fluïdesa, a mitja intervenció m'ha presentat i m'ha demanat que sortís amb ella per explicar el treball que estàvem fent, els objectius que ens havíem marcat, la riquesa de treballar dues persones a l'aula, cosa que el professorat sol ser molt reticent, l'oportunitat de veure la situació des de fora mentre hi havia l'alumnat del CAP, com les expectatives de la Gemma influencien la resposta de l'Eric (...)” (C1/DC-25:17)

Pel que fa a la col·laboració entre la fisioterapeuta i el professor d'educació física del centre 2, ambdós van presentar el seu treball en una comunicació a les *Primeres Jornades Educació física, inclusió i alumnat amb discapacitat* amb el títol “Fisioteràpia i educació física inclusiva” on es defensava aquest treball de col·laboració per a facilitar la participació, l'autonomia i l'accés al currículum d'educació física de l'alumnat amb discapacitat. En aquest breu fragment se'n descriuen els requisits d'aquest treball de col·laboració:

“Òbviament, aquest tipus de treball requereix de la disponibilitat i col·laboració del professional fisioterapeuta i del professional del centre especialista en aquesta àrea. I hauria d'establir-se a partir d'un treball conjunt i coordinat, on poguessin entrellagar-se els objectius neuromotrius o “fisioterapèutics” amb els objectius curriculars establerts per al grup i per a aquell alumne concret.” (AD/comunicació 1)

En aquesta mateixa comunicació, els autors manifestaven la riquesa de les aportacions i l'aprenentatge conjunt entre professionals, però també la incomoditat, la dificultat de treballar amb un altre, les febleses i les inseguretats d'aquests en un espai compartit.

Una altra via de desenvolupament professional és el treball col·laboratiu sistemàtic de planificació, actuació, observació i reflexió emmarcat en un procés d'investigació-acció, realitzat amb l'objectiu d'aconseguir pràctiques més inclusives. Vegem-ne el relat d'una de les participants del grup de treball:

“Precisament una cosa que a mi m’ha anat molt bé amb l’Arnau, ens ha anat molt bé justament quan parlàvem de bones pràctiques, un assaig-error també vull dir, posar en pràctica allò que en aquella unitat, aquella sessió, que ell havia preparat, primer la revisàvem, jo li anava donant unes pinzellades de propostes que jo creia que havia d’incloure pensant sempre amb el David, fèiem la sessió i després fèiem doncs la valoració de com havia anat i de cada exercici i de cada joc i de cada activitat, què si, què no, què es podia canviar. Sistematitzar això.” (GD/Carlota-22:53)

La col·laboració en aquest procés d’investigació-acció també pot produir-se fora de l’aula, tal i com ens explica un dels membres del grup de treball, que valora positivament el treball conjunt que fan de forma regular amb la vetlladora, tot i que aquesta no intervé directament en les sessions d’educació física.

“(…) jo em reuneixo amb la vetlladora, (…) explicar-li mira això és el que tenim per la setmana vinent, val doncs, com ens ho plantegem, i a partir d’aquí, doncs intentem fer les adaptacions que pensem nosaltres que poden ser el més inclusives possible per aquest nen, perquè aquest nen pugui fer les classes d’educació física d’una manera inclusiva no, i després a la setmana següent doncs jo li explico doncs mira això bé, això un desastre, aquí he notat que, i jo a partir d’aquí doncs, anem prenent notes, ella també em dona idees, no sabrà d’educació física però ostres em dona idees que a lo millor no caic, i em va molt bé, em va molt bé, parlar amb la vetlladora, ens anem reunint regularment cada setmana.” (GD/David-22:57)

Aquest treball de col·laboració també es pot donar fora del centre. És el cas del grup de treball impulsat per un Institut de Ciències de l’Educació, que aglutina professionals de diferents centres educatius que es troben en una facultat d’una Universitat. Tal i com hem pogut observar, els membres del grup de treball comparteixen inquietuds, idees, dubtes, reflexions i respostes amb altres professionals amb la intenció de generar canvis i coneixement mitjançant la investigació-acció.

“Durante este primer año, en las reuniones mensuales, se fueron configurando los diferentes grupos de trabajo y al mismo tiempo todos nosotros nos fuimos formando sobre el estado de la cuestión y la propia dinámica de funcionamiento. Para que a lo largo del presente curso (2008-2009), todos los maestros y profesores iniciáramos un proceso de investigación-acción donde se vieran reflejadas nuestras transformaciones y aportaciones dentro del mundo de la educación física inclusiva.” (AD/comunicació 2)

S'evidencia, per tant, que hi ha diverses fórmules de desenvolupament professional relacionades amb la inclusió de l'alumnat amb discapacitat. Les necessitats de formació inicial detectades se centren no tant en el coneixement sobre el dèficit, sinó en aspectes metodològics que possibilitin la participació i l'aprenentatge d'aquest alumnat. En relació a la informació es fa palesa la necessitat de garantir-ne una gestió eficaç. Mentre que en la formació permanent destaquen de forma clara la pràctica reflexiva i el treball de col·laboració com a opcions més habituals.

3. ELS RECURSOS

En el capítol anterior ens hem centrat en com incidien la informació i la formació en la inclusió de l'alumnat amb discapacitat i hem fet especial èmfasi en les formes de col·laboració del professorat. Ara presentarem el paper que juguen altres recursos, com són els especialistes, les famílies, l'alumnat, l'espai escolar i el temps en l'organització escolar, a l'hora de donar suport a l'atenció a la diversitat, en el context de la nostra investigació.

Entenem per organització escolar "l'estudi de la interrelació més adequada de tots els elements que integren una realitat escolar, per tal de realitzar un projecte educatiu" (Antúnez i Gairín, 1988:7). Segons Antúnez (1998), els objectius, els recursos, l'estructura, la tecnologia, la cultura i l'entorn són els sis components que constitueixen el centre escolar. Si ens centrem en els recursos, el mateix autor els classifica en: personals, materials i funcionals.

Tal i com afirma Puigdellívol (2005), l'apreciació dels recursos bàsics de què disposa l'escola (dotació personal, material, espais, col·laboració dels components de la comunitat educativa) és un factor que influeix de manera rellevant a l'hora d'optar per una o altra forma d'inclusió escolar.

3.1. Els recursos personals

El fort pes de les persones en les organitzacions escolars condiona de tal manera que sovint sentim a dir que les organitzacions són les persones que les integren.

Tal i com s'expressa en l'article 90 de la Llei d'Educació de Catalunya (2009), els centres educatius disposen d'autonomia en els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials. Tanmateix, en ambdós centres hem detectat un ambient de confusió i dubte en la gestió dels suports humans, fruit del desconeixement, de la inexistència o de l'ambigüitat de les normatives o del model d'escola inclusiva en el nostre país.

Hi ha professionals que reclamen una aposta clara del centre per l'educació inclusiva, perquè es distribueixin de manera planificada els suports humans necessaris en cada situació, per exemple, en les sortides fora del centre.

"(...) doncs que si realment el centre optés per un model d'escola inclusiva, doncs podria decidir que en comptes de cinc professors hi van sis, i hi ha un professor que està més pendent d'aquest tema i va buscant estratègies, moments, pautes, pot estar parlant amb els

companys, companyes, i això no es fa, i això s'hauria de fer a principi de curs." (C2/E-professor EF-1:57)

Altres professionals qüestionen si el que cal són més professionals, o gestionar-los millor o ambdues coses a la vegada per atendre adequadament la diversitat present al centre.

"(...) jo no sé si som molts o pocs, però que estan mal distribuïts, també cada centre ho pot fer, la distribució que consideri adient, però que faltaria més personal per fer reforços, col·laborar amb els tutors, col·laborar amb els professors, eh per desdoblar els grups, perquè amb lo que hi ha no dóna." (C2/E-psicopedagoga-12:22)

En aquest sentit, la direcció del centre 2 reconeix la necessitat d'un professional especialista en atenció a la diversitat que pugui liderar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat.

"(...) una figura que una mica portés o centralitzés la informació i la traspassés al professorat, penso que falta eh, que no sé si és que la tenim i no l'articulem prou bé o hauria de ser una figura diferent, però penso que aquí sí que hi ha mancança d'informació i recursos." (C2/E-direcció-5:50)

Malgrat les dificultats en la gestió dels suports humans que acabem de comentar, ara veurem que les relacions de col·laboració són presents en ambdós centres i entre diferents binomis, dels quals destaquem: entre especialistes i professorat, entre família i centre educatiu i entre alumnes amb discapacitat i els seus companys.

Les relacions de col·laboració es confirmen com una necessitat expressada per diferents professionals, per tal de construir un camí comú, perquè uns i altres treballin cap a la mateixa direcció i es puguin aprofitar al màxim els suports disponibles. Aquestes, però, no es donen amb la freqüència ni amb la qualitat desitjable. Si bé, en l'apartat anterior ja hem destacat el paper del professorat en el treball de col·laboració amb els especialistes, aquí ens centrarem en les diferents formes d'intervenció dels professionals especialistes, observades en el context estudiat.

3.1.1. La intervenció dels especialistes

La intervenció dels especialistes que donen suport a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat adopta múltiples formes. En el nostre context, l'auxiliar d'educació especial, la fisioterapeuta i la psicopedagoga col·laboren amb el professorat i amb l'alumnat. Tal i com hem vist en l'estat de la qüestió, la col·laboració entre professionals és un aspecte clau en qualsevol organització educativa per poder aprofitar al màxim els recursos i assegurar una atenció coherent

(Zaretsky, 2007). El següent fragment exemplifica la tasca de coordinació de la fisioterapeuta del centre 2 amb la resta de professionals que intervenen amb l'alumnat amb discapacitat física:

“(…) però d’entrada caldria una coordinació molt estreta amb el tutor i amb l’equip de professionals que intervenen, si hi ha psicopedagog, si també a primària, els d’educació especial, i altres professionals, d’altres àrees que poden també treballar amb aquest alumne i bueno doncs han de saber determinades coses, què es pot demanar, què no es pot demanar o com no, per tant a través del tutor que és el qui vehicula i el psicopedagog d’EAP diríem sí que s’hauria de fer una coordinació, tot el que sigui necessari amb el tutor, dic tot el que sigui necessari però mínima una trimestral, una per presentar diríem pla de treball, quins objectius ens marquem, una de seguiment i una de valoració, això seria lo mínim, i després en funció de, si cal, més o menys. El profe d’educació física és un professional més, entre aquests professionals, amb el qual si també treballa amb aquest alumnat doncs també m’hi hauria de coordinar i potser més que amb alguns altres en el sentit de que probablement amb el que treballarà és amb la dificultat, que és l’habilitat motriu no, doncs és això.” (C2/E-fisioterapeuta-4:6)

Per assegurar aquesta coordinació entre professionals, alguns d’ells han expressat la necessitat d’una estructura que articuli, reconegui i faciliti aquesta tasca. En definitiva, reclamen que la tasca de coordinació es contempli com una mesura organitzativa més, en l’aposta del centre cap a la inclusió.

“L’altre és que a nivell d’estructura i organització de centre, la inclusió sigui una aposta i per tant, es creïn les estructures necessàries, és dir, si cal que aquesta persona pugui lliurar per coordinar-se amb la fisio, amb el psicopedagog, amb no sé qui més regularment perquè aquests alumnes tenen més complexitat que els altres i per tant requereix potser parlar-ne més, i pensar més bé què és el que estem fent i perquè i si ho estem aconseguint o no, doncs això és important, és dir, que el centre faci aposta, perquè sinó és allò que passa, que vull dir aquest professional si posa bé i el següent no, i això no afavoreix la inclusió, la inclusió ha de ser una aposta de centre (...).” (C2/E-fisioterapeuta-4:42)

La intervenció dels professionals especialistes resta condicionada a diferents aspectes -com el grau d’autonomia de l'alumnat amb discapacitat, la predisposició del professorat, la cultura inclusiva del centre, entre altres- la qual cosa dificulta la seva concreció en normatives i protocols. La direcció del centre 2 afirma que la normativa és tan general que no clarifica exactament les funcions que corresponen als diferents professionals.

“(…) acotar què és el que ha de fer el professor, què és el que ha de fer la persona [auxiliar d'educació especial], a més la normativa en aquest sentit és tan abstracte i tan general, que és com no dir res no, vull dir que des del centre, i com a direcció, jo tampoc sé exactament quines són les competències o el que jo puc demanar i per tant, queda una mica a remolc de com sigui la relació amb aquesta persona i de com es vagi desenvolupant aquesta relació (…).”
(C2/E-direcció-5:56)

Prenent la definició que fan Augé, Comellas i Solà (2010:1) considerem que:

“L'auxiliar d'educació especial. És el professional encarregat d'ajudar l'alumne en aquelles tasques relacionades amb l'autonomia personal: desplaçaments, vestit, alimentació, neteja, control d'esfínters i canvis posturals. També poden intervenir al pati i en les excursions i sortides. Però és millor entendre aquest recurs com un suport al grup classe per evitar la dependència de l'alumne respecte d'aquest.”

En aquest sentit, hem pogut observar una actitud prudent de l'auxiliar d'educació especial amb la intenció d'afavorir l'autonomia de l'alumnat amb discapacitat i la relació amb els seus iguals, lluny però, d'un treball compartit amb el professorat que permetés recolzar l'aprenentatge i la participació de l'alumnat entès com un tot.

“(…) pel meu caràcter tendeix més a estar una mica més endarrere, vull dir queestic aquí, si em diga'm-ho, i mirem a veure, si no et surt, com ho pots fer i sinó pots, a veure amb què et puc ajudar. Al principi amb mi això els hi va costar, jo penso que ara ja hem entrat amb una complicitat, llavors clar això, sentir-se més separats d'aquesta persona també fa que tinguin que estar, tenir més present el grup.” (C2/E-auxiliar d'EE2-3:21)

Si ens centrem en la col·laboració dels especialistes en les sessions d'educació física observem que en el cas del centre 1, el suport en les sessions d'aquesta matèria desapareix progressivament a mesura que avancen de curs; així, a primer i segon d'ESO l'educadora entra a les sessions d'educació física, mentre que a tercer i quart ja no hi ha aquest suport i es limita a assessorar la professora d'educació física quan aquesta ho necessita. Sense tenir cap espai de col·laboració determinat, la professora d'educació física té la tranquil·litat que en qualsevol moment pot comptar amb la psicopedagoga amb la qual hi ha una bona relació. La primera troba paradoxal que la segona, una de les professionals del centre amb més coneixements sobre educació inclusiva, no intervingui directament en l'aula ordinària.

“Sí, sí, bueno això me'n vaig donar compte l'altre dia que, parlant amb tu digo ostre que fuerte, o sea, els que fem la integració, som nosaltres perquè ells els tenen sols, es muy fuerte esto, i clar l'altre dia vaig dir ostres, que fort. Perquè clar una Martina, tot això ja estan treballant amb ells sols, i fan fotocòpies i fan no sé què, i els coneixen molt més que tu, i quan tu els

preguntes qualsevol cosa et donen molt bons consells i tal però ells no estan amb una aula ordinària, som nosaltres.” (C1/E-professora EF-10:90)

En el centre 2, l'auxiliar d'educació física no intervé en les sessions d'aquesta matèria, però sí que ho fa en els desplaçaments fins al gimnàs o fins l'aula i en el vestidor. En el cas de la fisioterapeuta, intervé directament col·laborant en la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física utilitzant en general adaptacions a les tasques proposades. També intervé amb el professor d'educació física, vegem quina és la percepció que té aquest de la seva funció:

“Per tant, en aquest treball que es fa des de l'àrea d'educació física d'incloure aquests alumnes el més possible, doncs és la persona que a mi m'ajuda sobretot, o ens ajudem mútuament en aquest aspecte, de que a partir de la seva realitat doncs poder anar adaptant determinats exercicis relacionats amb la musculatura, el moviment, amb el que sigui no, perquè clar jo en aquell moment, no estic prou preparat ni puc pensar contínuament en tots els exercicis, llavors potser que si estem treballant el voleibol, doncs ella té molt clar que si el to muscular de l'Alba no sé què, no sé quantos, doncs segurament que no aixequi els dos braços, només que n'aixequi un és suficient, per posar un exemple no, en aquest cas no. I també, d'alguna manera és la persona que pot tenir molt més assumit que jo tot el tema de la inclusió dins d'una aula d'educació física no, perquè jo ni he tingut la formació, bueno ella potser tampoc puntualment no, però per experiència segur que en té més i llavors també pot trobar en determinats moments estratègies, ja no només directament amb els alumnes sinó amb els companys i companyes o amb el mateix professor. És la persona en aquest aspecte, perfecte per moltes vegades suplir les meves limitacions o quan jo haig d'atendre a la resta del grup que ell també pugui estar atenent la realitat de l'Alba o del Marcos en aquest cas.” (C2/E-professor EF-1:50)

En el mateix centre, hem detectat que les intervencions directes dels professionals de suport sovint entorpeixen el procés d'inclusió. Per una banda, poden inhibir la responsabilitat dels professionals i dels companys pel simple fet de donar-los suport, i paradoxalment, desaprofitar el potencial del grup classe com a generador d'ambients inclusius.

“Però jo crec que és un peix que es mossega la cua, com que els alumnes veuen que hi ha la Maria, pues potser deixen de col·laborar tan amb el Marcos i l'Alba perquè ja tenen assumit, tan professorat com alumnat que hi ha la Maria, clar si la Maria estigués també pels altres, algú s'atreveria a fer-ho, però clar pensen bueno això ja l'ajudarà la Maria no fa falta que l'ajudi jo, jo sí que ho he vist de fora, és com el seguro de vida que tenim aquí, que ja ho farà ella.” (C2/E-alumnat CAP-2:54)

En aquest sentit, la mateixa fisioterapeuta expressava la importància de valorar la necessitat del suport a mesura que avança el procés d'inclusió, perquè no es converteixi en una barrera per a l'autonomia de l'alumnat amb discapacitat i per a l'assumpció de responsabilitats per part del professorat d'educació física, dels companys i del centre.

“La Maria conclou que el seu suport hauria de tendir a desaparèixer i que la inclusió fos autogestionada pel mateix context.” (C2/DC-24:32)

D'altra banda, i especialment en el cas de l'auxiliar d'educació especial, per les pròpies característiques de la seva tasca, es crea un vincle molt fort amb l'alumnat amb discapacitat, que sovint acaba convertint-se en una relació de dependència que pot frenar l'autonomia d'aquest i fins i tot les seves relacions socials entre iguals. La direcció del centre reflexiona sobre aquesta qüestió, en base a l'experiència:

“(…) per exemple a les hores d'esbarjo, és evident que ara tenim més experiència ja no, però a les hores d'esbarjo cal que hi estigui o és precisament l'estona en la que l'alumne ha de forçar-se a relacionar-se amb els altres? És evident que després dels anys d'experiència hi ha coses que faríem diferent eh, i sí, i a demés no només la dependència sinó l'exigència no, que s'acaba també moltes vegades produint entre l'alumne i la persona, oh! és que m'has d'ajudar a fer això no, és que tu m'ho has de fer això, és que sinó, llavors clar, aquest camí cap a l'autonomia és veritat que costa una mica no, i depèn finalment, igual que dèiem amb el professorat també depèn de qui acaba acompanyant a l'alumne, no, i de les idees prèvies que té i de les expectatives que té, clar, potser és deixar-ho massa a l'atzar eh, potser sí que és veritat que s'hauria de poder estipular una mica més què és el, què toca i què no toca.” (C2/E-direcció-5:57)

3.1.2. Altres agents de suport: la família i l'alumnat

“Participar en un centre escolar és l'acció d'intervenir en els processos de planificació, execució o avaluació de determinades tasques que s'hi desenvolupen (...) I perquè la participació sigui eficaç hauria d'estar orientada pels principis de coresponsabilitat, cooperació, coordinació i autoritat democràtica.” Antúnez (1998:65-66)

En aquesta investigació els aspectes relacionats amb les famílies tenen com a font les entrevistes fetes als professionals, és per això que pensem que caldria un estudi en paral·lel, centrat en la participació de les famílies, per poder abordar aquest tema de forma més completa i global.

La forma de treball més habitual dels professionals amb les famílies d'alumnes amb discapacitat és el seguiment del progrés de l'alumnat i l'assessorament. "L'eficàcia de l'assessorament dependrà en gran part de la qualitat de la relació que el professional sàpiga establir amb els pares; relació que estarà fortament mediada per les actituds que adopti." (Giné, 1998:22)

Però l'interès no és exclusiu de les famílies, tal i com afirma Puigdemívol (2005:292), "escola i família poden oferir-se, al llarg del procés escolar, coneixements diferents i complementaris. La col·laboració amb la família ens ofereix una irremplaçable oportunitat per propiciar aquest intercanvi."

Els canals utilitzats són les entrevistes, i, a diferència de la resta de famílies, es percep un contacte més constant a través del correu electrònic, el telèfon o les interaccions informals espontànies en el moment d'acompanyar a l'alumnat a l'entrada o a la sortida de l'escola.

La direcció del centre 2 expressa la importància de la coordinació regular amb les famílies, sobretot per ajustar les expectatives d'uns i altres, i es qüestiona perquè no hi dediquen prou atenció:

"(...) l'intercanvi amb la família, això també penso que hauria d'existir, eh, a nivell d'expectatives, clar que l'espai sempre el pots trobar, sempre pots convidar a la família a venir, és evident que com que són famílies que venen sovint a buscar els alumnes, els veus i per tant hi ha una comunicació fluïda però és com si anéssim fent parcialment no, el fet de dir bé, què n'esperem no, on pensem que pot arribar, la família què n'espera, quines expectatives té, això potser, potser perquè ningú gosa no, o millor si queda allà sense, però això també és veritat que potser és un aspecte que no, no es treballa prou no." (C2/E-direcció-5:54)

L'auxiliar d'educació especial destaca la necessitat de comptar amb la complicitat de la família per treballar conjuntament alguns aspectes i agraeix el reconeixement de la seva tasca per part d'aquesta.

"Doncs, mira ahir mateix vam tenir la reunió amb els pares de l'Alba i clar, va ser molt maco perquè ens van donar les gràcies per estimar els seus fills, bueno diu veiem per tot lo que hem parlat i tal, que estimeu la nostra filla i això em dona molta alegria i va ser molt maco. Sí, sí, sí, i amb la mare del Marcos també, està bé, perquè com que estem treballant una mica aquesta, aquest, que s'ha de fer les coses per ell mateix i es rebota però està bé perquè hi ha la complicitat entre les dues, i que aleshores es troba que té que fer més del que ell voldria fer i hi ha una feina, que veus que te la reconeixen perquè també estan, jo penso que és super

important el treball junts, no podem anar per dos camins diferents perquè quina credibilitat té?”
(C2/E-auxiliar 2 d'EE-3:24)

També les famílies agraeixen tenir contacte amb els professionals que intervenen de forma directa amb els seus fills, com és el cas de la fisioterapeuta.

“La mare de l'Alba abans de la reunió es va aproximar a la Maria per comentar-li algunes coses, la Maria sentia que la mare havia agraït que fos allà, perquè potser no cal que tothom estigui a totes les reunions, però la gent que treballa el dia a dia amb en Marcos o l'Alba tenen molt a dir, i les famílies crec que agraeixen aquest contacte amb les persones que estan atenent al seus fills.” (C2/DC-24:71)

I en relació a la gestió de la coordinació entre professionals i la família, en el centre 1 no és un tema conflictiu i és liderat clarament per la psicopedagoga de la USEE.

“(…) [Els professionals de la USEE] tenen reunions amb els tutors del grup, i després venen a l'avaluació general del grup i es parla del nen o sigui jo crec que ho portem bastant bé en aquest sentit.” (C1/E-professora EF-10:87)

En el centre 2 no és ben bé així, tot i que la col·laboració entre tots els membres de la comunitat educativa es contempla com un principi pedagògic expressat en el Projecte Educatiu de Centre:

“Promoure en tots els membres de la comunitat educativa la capacitat d'actuar en col·laboració, desenvolupant actituds de responsabilitat, a l'hora d'afrontar problemes comuns i facilitar dins l'estructura organitzativa de l'institut la participació.” (AD/C2-PEC)

En el centre 2 ens hem adonat que la coordinació entre professionals i famílies és un aspecte que no satisfà totes les parts. La freqüència de les reunions de coordinació, comptar i avisar amb antelació les parts implicades, la necessitat de diferenciar la coordinació entre professionals i famílies, o bé, diferenciar entre aspectes acadèmics i quotidians són qüestions susceptibles de ser consensuades amb els professionals que intervenen en el procés d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat.

“La Daniela comenta que potser s'haurien de fer dues reunions una d'aspectes més quotidians i generals i un altre de tipus més acadèmic o de coordinació entre professionals. L'Oriol defensa que fa molt de temps que estan reclamant reunions de coordinació, almenys una per trimestre, però que no vol entrar en aquest debat, només vol informar.” (C2/DC-24:41)

“La Ingrid li proposa a la Maria d'anar a fer un tallat i així li pugui comentar aspectes a tractar a la reunió, la Maria no creu que sigui manera de fer les coses, sobretot quan fa tan temps que

esperen una reunió de coordinació. A més veu necessari diferenciar una reunió de coordinació amb les famílies i una altre de coordinació entre professionals.” (C2/DC-24:54)

En aquest sentit, Giné (1998:23) expressa que “sovint les relacions que s’estableixen amb les famílies suposen que són els professionals els qui prenen determinades decisions i es reserva als pares la mera funció d’execució; d’aquesta manera els professionals no acostumen a treure el màxim profit dels punts forts dels pares. Convé avançar cap a unes relacions de col·laboració entre iguals, positives i confiades.”

Si ens centrem en l’alumnat com a suport ens adonem del potencial que ofereix la seva col·laboració en la inclusió de l’alumnat amb discapacitat en les sessions d’educació física, donat que podem comptar amb tants suports com alumnes formen el grup classe. “Entenem la col·laboració de l’alumnat com la “utilització” dels propis alumnes com a “recurs a l’hora de determinar i transmetre el currículum escolar acordat per la comunitat” (Villa i Thousand, citats per Arnaiz, 2003:199).

En l’estudi de casos, tot i que la col·laboració de l’alumnat no s’observa com una pràctica planificada, sí que es produeix amb certa freqüència, de forma espontània, per part dels companys o induïda pel professorat d’educació física. No obstant, en el marc del grup de treball es recullen pràctiques més avançades en aquest sentit, amb un plantejament cooperatiu més estructurat, que es detallarà en el capítol de programació en educació física.

Retornant als centres objecte del nostre estudi, tal i com hem dit en l’apartat d’actituds dels companys, és en les activitats per parelles on s’observen més interaccions de caràcter col·laboratiu. De fet, la majoria dels companys es responsabilitzen de donar-los suport quan s’agrupen en parelles.

“Penso que tinc que ajudar-lo una mica o guiar-lo, o no sé, fer-li entendre les coses.” (C1/E-company Eric-16:77)

“Sí, muchas veces he ido con él de pareja, (...) me junto con él, y jugamos, me parece bien porque está atento a lo que le dices, y si estás con él, le estás indicando, él lo hace, muchas veces he jugado con él y le he estado indicando lo que tienen que hacer, y lo hace muy bien como los demás.” (C1/E-companya Eric-16:86)

De totes maneres, sembla important, que el suport sigui rotatiu i equilibrat perquè no s’acabi produint un rebuig per part dels companys. Vet aquí com un company de primària de l’Eric expressa el seu record:

“No t’agradava que te’l col·loquessin i a més és que si ho repartissin una mica, i diguessin a veure, avui et toca a tu, avui a tu, però no sempre a nosaltres, i és clar deies home si us plau que també volem jugar i també volem anar ràpids, no, sempre ens tocava a nosaltres.” (C1/E-company Eric-16:58)

Hem pogut observar que l’assignació d’un alumne col·laborador que faci el suport a l’alumne amb discapacitat facilita la seva participació en les sessions d’educació física. Si bé, a l’inici de curs ambdós professors triaven els alumnes que podien tenir més afinitat o més predisposició, de forma progressiva qualsevol company es va convertir en un potencial col·laborador. La rotació d’aquest suport permet un equilibri entre la participació i la col·laboració dels companys. Una pràctica que l’alumnat amb discapacitat i els seus companys valoren positivament, tant a nivell relacional com a nivell d’aprenentatge:

“Sí està bé, està bé, perquè així pots parlar amb tothom, pots estar amb tothom i tot això.” (C2/E-Marcos-21:21)

“Sí, sí perquè així, o sigui, el Marcos també si et toca amb un company pues així s’esforça més també perquè per exemple amb la Maria té molta confiança i no s’acaba d’esforçar tot lo que pot.” (C2/E-company Marcos-17:20)

“Jo crec que sí, perquè així cadascú aprèn anar amb una persona amb discapacitat, aprèn a tractar-la, sinó sempre aniria la mateixa persona i potser aquesta persona que sempre estaria anant amb l’Alba, potser no augmentaria tan les seves capacitats com altres persones, i el poguer canviar l’Alba també es relaciona més amb la gent que normalment no es relaciona.” (C2/E-company Alba-15:23)

No obstant, en els jocs i partits el suport espontani per part dels companys és escàs. En aquestes situacions es feia necessària la intervenció del professorat d’educació física, tal i com es desprèn de les seves paraules:

“(…) sí que és veritat que amb aquests nanos doncs també d’alguna manera jo he hagut d’anar intervenint no, he hagut d’anar intervenint en el sentit de que, de que impliquessin, intregessin, incloguessin a l’Alba més a les classes no, perquè per si sols a la majoria no els hi surt no, si estem jugant i ens posem a jugar al trote, els nanos difícilment sortiran del seu ego i a ningú se li ocurrirà doncs que a l’Alba també la pot matar o de donar-li la pilota perquè ella la pugui tirar si tu no els hi dius no, o sigui no, no, perquè potser això no s’ha treballat no (…).” (C2/E-professor EF-1:42)

“(…) o sigui que, tinc que posar coses, perquè moltes vegades pobre quan fem jocs i tot això no li passen, i tinc que anar posant: és obligatori que no sé què, perquè no es noti tant a l’Eric,

a l'Eric, ha de passar per tots els components de l'equip, perquè sinó realment sí que els hi costa eh (...)." (C1/E-professora EF-10:36)

També hem observat que l'absència puntual del suport de l'especialista es contraresta amb un increment del nivell de col·laboració dels companys.

"Sí, hi ha vegades que sí que el pots ajudar, ara no me'n recordo, em sembla que futbol, no futbol no va ser, vòlei, sí, jo per exemple vaig estar amb ell i la Maria, es diu?, no estava i practicava jo amb ell i me'n vaig sortir bastant bé." (C2/E-companys Marcos-17:23)

"L'Alba s'apropa a un grup i la Tamara de seguida es posa darrera l'Alba i van a buscar les raquetes, li apropa la cadira fins al carro i és l'Alba qui agafa la raqueta, els altres dies era la Maria qui li anava a buscar l'estic d'hoquei per exemple." (DC/C2-24:5)

En aquesta línia, una pràctica que potencia la responsabilitat dels companys és que plantegin adaptacions per facilitar la participació de tots els membres del grup. A vegades sorgeix de forma espontània:

"Continua la sessió, van fent un ball darrera l'altre, l'Alba comença a fer un ball amb un grup de 4, l'Alba no es mou del seu lloc, comencen una mica descoordinats fins que un noi del grup intenta posar ordre, la Maria i jo ho observem des de fora, la Maria se n'adona que aquest procés de decidir i autoorganitzar-se també és enriquidor, m'alegro que també ho vegi així i s'abstingui d'intervenir, s'acosta un moment per felicitar al noi i al grup." (C2/DC-24:42)

O bé, de forma guiada, com és el cas d'un dels mestres de primària participant en el grup de treball:

"El Robert el que feia a vegades és plantejar una activitat i llavors els hi deia a la resta del grup, vinga, com ho podem fer perquè el Martí pugui intervenir, llavors durant cinc minuts entre tots els companys decidien què fer, i la veritat és que moltes vegades no intervenia perquè ells mateixos es muntaven la pel·lícula perquè el Martí pogués intervenir." (GD/Carme-22:61)

També en les sortides els companys han ofert suport. En aquest sentit, segurament lligat als canvis d'actitud de l'Alba i del mateix professor d'educació física, la predisposició dels companys a col·laborar també ha evolucionat al llarg del curs.

"(...) de vegades puntualment quan demanava col·laboració, al començament costava més, i la última vegada que vaig demanar col·laboració per una feina física important que era traslladar l'Alba fins a dalt del Parc de l'Oreneta pues hi havia 18 voluntaris, que dius ostres això a principi de curs tampoc hagués passat no." (C2/E-professor EF-1:45)

En relació al suport espontani, cal dir que, exceptuant les activitats, normalment es dona entre els companys amb qui tenen una relació més propera i no és exclusiu de les sessions d'educació física. En aquest sentit són autodidactes i desenvolupen un seguit d'estratègies:

“Jo miro sempre les coses que fa la Daniela, perquè són gairebé sempre les mateixes coses que demana ajuda, com em dones la llibreta, em tanques la motxilla, o tienes un mocador, ella també té un mocador, però li és més fàcil demanar a nosaltres les coses.” (C2/E-companya Alba-15:18)

“Per exemple l'Edu i jo hem agafat un bon truco, per exemple si caic per darrera, l'Edu es posa davant meu, m'agafa les dos mans, es tira cap endarrere, i amb aquests dos impulsos, jo vaig cap endavant, ell va cap endavant i jo em poso de peus, i no em deixo anar fins que estic agarrat, això és un truc que ens funciona.” (C2/E-Marcos-21:20)

De totes maneres, els suports i el contacte físic amb els companys amb discapacitat física és un aspecte interessant a treballar per qüestions de seguretat i autonomia. Un aprenentatge que els companys consideren útil i transferible a algunes situacions de la vida quotidiana.

Entrevistadora: “I us agradaria que us ensenyessin a com ajudar-lo?”

Company: “Sí, estaria bé aprendre-ho, perquè així per si tenim algú a la família o algun amic puguem fer-ho.” (C2/E-companys Marcos-17:24)

L'assessorament de la fisioterapeuta i l'alumnat amb discapacitat és un binomi que es complementa a la perfecció a l'hora d'explicar als companys qüestions relacionades amb el dèficit, les capacitats i la millor manera de materialitzar els ajuts.

“Home, ho podria fer jo, però no ho sabria explicar bé, crec que la Maria podria explicar-se millor que jo, més teòricament ella, i jo més pràctic.” (C2/E-Marcos-21:20)

3.2. Els recursos materials i funcionals

L'espai escolar, el temps, els diners i la formació són part dels recursos materials i funcionals d'un centre. En aquest apartat presentem la influència que poden tenir en la inclusió de l'alumnat amb discapacitat.

La psicopedagoga del centre 2 considera que la formació, els espais, els materials i la seva prioritització en la gestió de l'autonomia de centre són components que faciliten la inclusió i que, per contra, no disposar-ne suposa una mancança:

“(…) tenir formació prèvia és un ajut, perquè ja saps de què va i pots comentar-ho amb els professors, etcètera, etcètera, tenir espais, en aquest institut ens falten espais, tenir alguna classe petita, així que en un moment donat puguis fer un grup reduït o alguna cosa amb cara i ulls (...), espais i materials eh, es gasten molts diners amb moltes coses i després no tens lo bàsic, també va en funció de cada centre perquè té autonomia per gastar-se els diners en el que vulgui però bueno, jo trobo a faltar coses d’aquestes, no (...)” (C2/E-psicopedagoga-12:20-12:21)

3.2.1. L’espai escolar

Si ens referim a l’espai escolar, ambdós centres compten amb ascensor i garanteixen l’accessibilitat en la comunicació vertical i horitzontal dels edificis inclosos els espais esportius. Ara bé, els professionals especialistes del centre 1 consideren que l’estructura espacial d’aquest institut urbà de 7 plantes no és la disposició més adequada per acollir un centre educatiu. En aquesta exposició el psicopedagog del centre reconeix les mancances que té aquest:

“I potser falla una mica, jo sempre tinc aquesta mania, que ens falla l’estructura, la infraestructura, aquí posaríem material, l’organització, l’espai, aquest institut té una mancança, no una mancança, té una estructura que per mi, no és la bona pedagògicament per ser, és a dir si tu has estat a l’INEF doncs has de tenir un gimnàs no com Déu mana, i has de tenir...perquè clar, perquè sinó no serà una escola, o una facultat de d’allò, aquí ens passa això, que això no té, no té l’estructura d’una institució escolar, necessitaria més, això falla eh.” (C1/E-psicopedagog-11:38)

La psicopedagoga de la USEE manifesta que els aspectes que poden ser negatius s’ha d’intentar transformar-los en positius; així doncs, aquest seria un exemple de convertir un inconvenient en virtut.

“(…) quan jo vaig veure aquest centre i ens van dir per portar aquest projecte, vaig pensar un centre de 7 plantes és el menys adequat,... em vaig com espantar, bueno,... ho em suplert una mica doncs això, el primer dia molta acollida, els primers dies els acompanyem, coneixen el centre, això evidentment, però després, els hi dona una espavilamenta, que bueno.” (C1/E-psicopedagoga USEE-9:33-9:34)

En el centre 2 els aspectes referits a l’espai giren entorn de l’accessibilitat i la distribució dels espais com a mesura que pugui facilitar la inclusió de l’alumnat amb discapacitat física al

centre. Les observacions de la direcció i de la psicopedagoga ens fan pensar que no són pas accions de gran complexitat.

“Si són alumnes que poden fer un seguiment força ordinari a nivell acadèmic, el centre, sobretot és en educació física i sobretot és en l'accessibilitat per les instal·lacions i en afavorir la mobilitat, i després sí que dins de l'aula cal fer petites adaptacions, a nivell d'espais i de necessitats, per exemple l'ordinador en el cas del Marcos, o l'espai en el cas de l'Alba, però és força fàcil i viable jo penso pel centre.” (C2/E-direcció-5:1)

“(…) que estiguessin al primer pis per si un dia s'espatlla l'ascensor que puguin baixar... el més ràpid possible.” (C2/psicopedagoga-12:10)

No per això la direcció del centre deixa de reclamar més facilitats per la supressió de barreres arquitectòniques del centre. En el moment de l'entrevista, per exemple, la direcció estava tramitant l'adaptació de la botonera de l'ascensor perquè estava a una alçada inaccessible per l'Alba, i posava de manifest el malestar de les famílies provocat per la lentitud dels processos administratius.

“(…) les famílies estan molt acostumades a adaptar tot l'entorn de l'alumne, però a vegades no tenen consciència de que el centre, a veure, hi ha molta gent, i no sempre és factible, doncs les adaptacions a casa, no, que les adaptacions en un edifici, nosaltres ara canviarem la botonera de l'ascensor però ens està costant que entenguin, que entengui l'administració que és de la instal·lació no, (...) a nivell econòmic jo crec que sí que hauria de ser molt més fàcil poder demanar, penso que hi ha poc suport, a demés són adaptacions que després perviuen en el centre, vull dir que no és només dir en aquest alumne, sinó que fas el centre igual que el fas doncs més sostenible doncs també hauria de ser més accessible.” (C2/E-direcció-5:17-5:51)

D'altra banda, en Marcos suggereix alguns aspectes a tenir en compte quan ha de donar la seva opinió sobre quins aspectes milloraria del centre. La seva resposta reflexa el sentiment d'empatia que té cap a la seva companya amb mobilitat reduïda.

“(…) primer intentaria que hi hagués el màxim espai per tot arreu (...) que hi haguessin dos ascensors, perquè si s'espatlla aquest, l'Alba la pobre que va amb cadira de rodes elèctrica, la pobre la tenen que baixar, i després baixar la cadira, o sigui que hi hauria d'haver com a mínim dos ascensors. I sobretot, en comptes d'escales, rampes, per exemple com les que tenim a l'entrada.” (C2/E-Marcos-21:26)

Una pràctica interessant a tenir en compte és que l'alumnat amb discapacitat pugui compartir vestidor amb la resta de companys. En el centre 1 la majoria venien canviats de casa perquè

el centre estava en obres i no disposaven de vestidors. I en el centre 2, hi va haver una evolució en aquest sentit, mentre que al principi l'alumnat amb discapacitat es canviava en el lavabo adaptat, on també ho feia el professorat i on es guardava part del material, a finals del curs 2008-2009 tant la fisioterapeuta com l'alumnat amb discapacitat van anar veient més clara la possibilitat de canviar-se en el mateix vestidor que els companys.

“(…) l'Oriol li encomana a la Tamara que obri els vestidors i el de l'Alba també, l'Alba va a canviar-se, la Maria no sap si anar-hi o no, comenta que ja hauria de poder fer-ho sola, la deixem fer, si necessita ajuda ja la demanarà, ens posem al costat de la porta, li fa saber que està allà però la deixa sola.” (C2/DC-24:48)

Alba: “Sí, ara mateix crec que em costa menys, aquest curs, l'any passat em costava més. També, i res, necessito una mica d'ajuda.”

Entrevistadora: “Creus que ho podries fer completament sola? Ho aconseguiríem?”

Alba: “Jo crec que sí, perquè ho podríem fer comprant-me roba més fina, també que sigui més elàstica, o sigui, d'aquesta tela no, perquè és una mica dura, i més holgada a lo millor, jo crec que sí, jo crec que segur.” (C2/E-Alba-20:13)

Disposar de material divers ens pot ajudar a fer algunes activitats més accessibles, parlem de material de diferents pesos, de diverses mides, material adaptat, entre altres. El centre 2 compta amb una cadira de rodes i un caminador i va sol·licitar en servei de préstec una brúixola sonora, exclusivament per l'alumne amb dèficit visual i material de *goalball* i cadires de rodes esportives per ser utilitzat per tot el grup classe.

“Em confirma que ja ha vist el correu que li he enviat al matí amb el correu de l'Àlex del Centre de Recursos Joan Amades per a sol·licitar el material de *goalball* i la brúixola sonora pel tercer trimestre.” (C2/DC-24:2)

“La Maria em comenta que amb l'Oriol han fet unes sessions de bàsquet en cadira de rodes, amb les cadires de la Diputació que són esportives i que als nanos els hi ha agradat moltíssim.” (C2/DC-24:107)

3.2.2. El temps

Si ens centrem en els recursos funcionals, autors com Domènech i Viñas (1997:71), afirmen que “el funcionament de les organitzacions estan condicionades pel temps.” Reconeixen que “l'organització educativa es basa primordialment en les interrelacions entre les persones” i que

“el temps apareix com un recurs fonamental, constructor d'aquestes interrelacions, que hem d'administrar.”

Sense pretendre obviar la importància de la formació i la informació abordades abans, i els diners, component que no ha estat objecte de la nostre investigació, passem a detallar els aspectes relacionats amb el temps dels professionals i el temps de l'alumnat que s'han després de la nostra anàlisi de dades.

La reflexió de la pròpia pràctica educativa, la coordinació i la col·laboració entre professionals i amb la família, aspectes citats anteriorment, requereixen temps. Aquest temps està contemplat per l'administració com a hores no lectives, que són considerades insuficients pels professionals. Les implicacions i les circumstàncies del dia a dia dificulten la concreció i la dedicació regular de temps que requereixen aquestes pràctiques.

“Una cosa que no havia dit abans, és que ara estava pensant això i m'ha vingut, a vegades, quan deies coses que falten per la inclusió a l'escola, també val a dir, estava dient allò del professorat, i potser també falta, per suposat, temps, és dir, que a vegades des de l'administració se'ns demana molta cosa sense donar temps per poguer reflexionar com ho vull fer això, és dir, fes això però quan, com, de quina manera, no, és dir, falta una mica estructura per poguer fer bé la inclusió i els suports adequats a vegades.” (C2/E-fisioterapeuta-4:39)

A tall d'anècdota, coincidint amb la col·laboració de la investigadora i la demanda per part del tutor del Pla Individualitzat (PI) de l'Alba i d'en Marcos en l'àrea d'educació física, es va establir un temps fix de treball conjunt entre la fisioterapeuta, el professor d'educació física i la investigadora. Ens trobàvem tan sols mitja hora abans de la sessió al gimnàs, però la regularitat de les trobades va permetre que s'anés elaborant el PI, que el professor d'educació física pogués anticipar el plantejament de la sessió i que la fisioterapeuta pogués avançar les seves propostes d'adaptació.

En el cas dels professionals de la USEE del centre 1, la gestió del temps es converteix en una tasca complexa a l'hora de confeccionar els horaris individualitzats per a cada alumne. Es tracta d'una mesura curricular que requereix certa flexibilitat i en la que cal coordinar els temps dels professionals de suport amb els horaris del grup de referència de l'alumnat.

“(…) s'inscriuen pel curs que li toca, llavors el que fem és en funció de les capacitats del nen, vull dir els hi fem un horari individualitzat, o sigui, per exemple ell va a 1r C no, doncs l'horari que mana és el 1r C, el seu horari i pel nostre, pels professionals igual, vull dir els nostres horaris per exemple no els fan al mes de juliol com tots els profes, amb això també hem tingut molta sort perquè ens han deixat, perquè el nostre horari canvia, per exemple avui

comença un variable i com que té que haver-hi un suport, pues l'educadora fa una altra cosa, però llavors canviaré una altre hora, ha d'estar obert." (C1/E-psicopedagoga USEE-9:35)

Segons la psicopedagoga de la USEE, la normativa d'educació especial és molt ambigua i no determina el nombre exacte d'hores que l'alumnat amb discapacitat passa a l'aula ordinària. Aquestes resten condicionades als criteris d'organització curricular i a altres components, tal i com ens explica ella mateixa:

"Llavors el que mana és el seu horari del grup de referència, hi ha uns criteris d'organització curricular que en diem, que quan vam arribar vam dir com a mínim, es faran aquestes classes a l'aula ordinària, com a mínim, tutoria, educació física, educació visual i plàstica, música, habilitats socials i les optatives que hi ha, aquestes per real decreto diguéssim, pel sol fet d'estar escolaritzats al Maragall, a l'escola inclusiva, com a mínim faran 7-9 hores, llavors depèn de les capacitats de l'alumne, i en funció del professorat i el contingut que treballi, i com ho treballi, i de la recepció del professorat també, això, pues s'amplien evidentment (...)." (C1/E-psicopedagoga USEE-9:37)

En el cas de l'alumnat amb discapacitat del centre 2, el temps que passa a l'aula ordinària és el mateix que la resta de companys. No obstant, hem detectat algunes qüestions relacionades amb el temps, com pot ser la necessitat de més temps per canviar-se i desplaçar-se del gimnàs fins l'aula. El professor d'educació física permet a l'Alba i a en Marcos acabar la sessió deu minuts abans perquè no arribin tard a la classe següent i perquè la professora d'educació física, amb qui comparteixen el vestidor adaptat, es pugui canviar. Tanmateix, la pròpia dinàmica de la sessió dificulta seguir amb regularitat aquesta mesura, que només cal aplicar un dels dos dies, donat que una sessió la tenen a última hora del matí.

"Quan surten l'Alba i la Daniela, la professora li diu que s'ha d'espavilar que té classe de mates. Ella contesta: *és que necessito el meu temps*. La Daniela l'excusa dient que és que ha entrat tard al vestidor. La professora li diu [irònicament] que ha de sortir abans i que el problema és que després té matemàtiques, li toca la galta i entra al vestidor." (C2/DC-24:62)

En relació a les activitats, coincideix que els dos alumnes sovint necessiten més temps per assolir l'execució de moviments i més temps en alguns aprenentatges, si ho comparem amb la resta de l'alumnat. Aquest fet només resulta conflictiu en aquelles propostes d'estructura poc flexible i en les que cal coordinar-se amb altres companys i per tant ajustar-se a un ritme que no poden assumir.

"Però és una dansa molt marcada, amb una estructura molt matemàtica i molt fixa, l'any passat com que en Marcos i l'Alba anaven a la mateixa classe, ells dos formaven una parella i

quedava més solucionat, aquest any com que van amb classes diferents es complica una mica. En Marcos fa el moviment menys ampli, més lent i amb prou feines veu qui té al davant. Al temps que en Marcos fa una sèrie de moviments la resta en fan dos i mig, així que no coincideixen ni per casualitat. Quan en Marcos encara no ha après la seqüència de la primera dansa, ja estan explicant la segona. A més, el grup d'en Marcos va canviant perquè no li toqui sempre al mateix fer-ho amb en Marcos, però tants canvis, tan de moviment i tan ràpid és un cacau.” (C2/DC-24:22)

Una altra qüestió es relaciona amb la rotació de l'alumnat col·laborador. Si bé anteriorment ho hem considerat una bona pràctica, la fisioterapeuta suggereix que aquesta rotació no es faci tan sovint per tal que els companys i el mateix alumnat amb discapacitat s'adeqüin al tipus de tasca i al tipus de suport.

“La Maria proposa de no canviar tantes vegades de grup perquè sinó ni en Marcos ni els companys acaben de coordinar-se.” (C2/DC-24:25)

4. LA PROGRAMACIÓ EN EDUCACIÓ FÍSICA

Segons Del Valle i García, (2007:37) “programar en educació física és organitzar un conjunt de continguts i activitats pensades perquè siguin treballades en un context determinat”. Antúnez, del Carmen, Imbernon, Parcerisa i Zabala (1991:81) afegeixen que “la programació d’aula no és només una temporalització i una distribució de continguts i d’activitats, sinó que és un procés continu que es preocupa no només del lloc cap on ha d’anar, sinó també de com anar-hi, o sigui, a través dels mitjans i dels camins més adients.” Els mateixos autors consideren que, “la seva funció serà determinar constantment les pràctiques educatives adequades en el context per a la consecució dels objectius curriculars proposats.”

No obstant, la llei orgànica d’Educació (LOE, 2006) planteja un nou enfocament segons el qual la finalitat de l’educació ja no són els objectius de cada matèria sinó les competències bàsiques. Seguint aquest nou paradigma entenem que “en una programació en base a competències, el més important és fer visible com aquesta matèria [l’educació física], juntament amb les altres, és capaç de col·laborar en l’adquisició de totes i cada una de les competències bàsiques en l’ensenyament obligatori.” (González, 2010:98)

Coincidim amb Del Valle i García (2007:49), quan afirmen que cal que hi hagi una programació, però aquesta ha de ser flexible per adaptar-se a les possibles eventualitats que es puguin presentar. I que “l’aprenentatge ha de planificar-se perquè cada alumne s’aproximi al màxim a l’ús òptim de les seves capacitats.”

En aquest sentit, la majoria del professorat participant creu fermament que realitzar una bona programació en educació física és una pràctica que facilita la inclusió de l’alumnat amb discapacitat.

“(…) jo penso que la programació afavoreix la inclusió, afavoreix qualsevol tipus, a veure jo sóc de les que penso que amb una molt bona programació pots improvisar, pots canviar, pots modificar, les programacions són dinàmiques, no poden ser estàtiques (...).” (GD/Carlota-22:52)

No obstant, coincidim amb Puigdemívol (2005:86), quan afirma que “programar en el marc d’una escola que pretengui atendre la diversitat suposa moure’s en la indeterminació que es deriva de la falta de predictibilitat educativa: oferim marcs i propostes d’acció als nostres alumnes, però d’ells depèn l’aprenentatge.”

En aquest capítol, més que centrar-nos en la programació entesa com un procés, focalitzarem el nostre interès en els seus components. Coincidim amb Antúnez, del Carmen, Imbernon,

Parcerisa i Zabala (1991) en reconèixer que no existeix un acord unànim sobre els elements que la componen; en aquest cas, prenem com a referència els components citats per González (2010): competències, objectius, continguts, metodologia i criteris d'avaluació.

Ara bé, basant-nos principalment en les entrevistes, el grup de discussió i les observacions que hem pogut realitzar en el propi context, en aquest apartat ens referirem a la finalitat de l'educació física, als continguts, a les estratègies metodològiques, a les activitats d'ensenyament-aprenentatge, als plans individualitzats, a l'avaluació i en com incideixen tots ells en la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física. Volem recordar que a través d'aquests components, emergits de l'anàlisi de les dades i tenint en compte els tractats en apartats anteriors, procurem aproximar-nos a les pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física.

Com a punt de partida, una de les propostes és que el disseny de la programació sigui universal, és a dir, una programació pensada des del seu inici per a tothom, prou flexible perquè pugui acollir la diversitat que podem trobar a les aules.

“El que et comentava abans, inclusió seria ideal, no haver de pensar amb que aquest alumne què necessita sinó que hi ha un té en compte que cada alumne té unes necessitats i tu prepares una sessió que tens en compte tot això (...).” (C2/E-auxiliar d'EE-3:17)

“(...) luego, intentar, que sus capacidades salgan a flote, es decir, que prepares actividades en las que no solo estén pensadas para las capacidades del resto del grupo sinó también del alumnado con discapacidad.” (GD/Carme-22:2)

4.1 La finalitat

El currículum d'educació física en l'etapa de primària i en la d'educació secundària obligatòria té el desenvolupament personal i la millora de la qualitat de vida com a finalitats:

“L'ensenyament i l'aprenentatge de l'educació física en l'etapa de l'educació primària ha de fonamentar-se en l'adquisició d'aquells coneixements, habilitats i competències relacionades amb el cos i la seva activitat motriu que contribueixen al desenvolupament integral de la persona i a la millora de la qualitat de vida.” (AD- Decret 142/2007, de 26 de juny)

“El desenvolupament personal i la millora de la qualitat de vida són finalitats fonamentals de l'educació obligatòria. La matèria d'educació física ha de tenir un paper primordial en el desenvolupament de les competències, centrades en la cura del cos i de la salut, en la millora corporal i la forma física i en l'ús constructiu del temps lliure mitjançant la pràctica d'activitats

esportives individuals i col·lectives.” (AD- Decret 143/2007, de 26 de juny)

A partir d'aquesta finalitat normativa observem que el professorat d'educació física dels dos centres confecciona el seu propi objectiu, allò que es planteja aconseguir a través de les seves sessions. L'objectiu d'una de les professores és clarament lúdic i de relació social.

“A mi m'agradaria molt que la gent a les meves sessions primer s'ho passés bé, lo més important, que fos un espai que fos com una mena, o sigui que vinguis aquí i li servís com una mica...desinhibir-se realment de tota la tasca que fan aquí acadèmica, que fos un espai de relació sobretot, de cohesió de grup i de passar-s'ho bé, per mi és lo més important, més que aprenguin a fer bé el bàsquet, per mi és la cohesió de grup i la...saps, jo trobo que no sé, si perquè jo sóc molt així, i a mi la interacció amb el grup i amb els nens.” (C1/E-professora EF-10:9)

L'altre professor, a més de l'aspecte lúdic, també se centra en consolidar la pràctica de l'activitat física com un estil de vida saludable.

Professor EF: “Jo diria, a nivell global, aconseguir que els nois i les noies entenguin la importància de fer activitat física per un benefici a nivell de qualitat de vida, i que a més a més que s'ho passin bé, i que tinguin les eines suficients per quan deixi de ser obligatòria que segueixin practicant, per mi seria aquest.”

Entrevistadora: “I creus que aquest objectiu és assolible per tothom?”

Professor EF: “Sí, sense cap mena de dubte.” (C2/E-professor EF-1:20)

Podem constatar doncs, l'apreciació que fa Blázquez, (2001:47) quan diu “no sembla que hi hagi un consens entre els professionals respecte als principals propòsits de l'educació física”. En relació al tema que ens ocupa, tant la finalitat de l'educació física expressada en el currículum com la que es proposen els dos professors d'aquesta matèria és, a priori, accessible per a tot l'alumnat.

4.2. Els continguts

No volem entrar aquí en el debat del paper que juguen els continguts en el conjunt de la programació; quan parlem de continguts ens referim a què s'ha d'ensenyar. Si ens centrem en l'educació secundària, quan parlem sobre els continguts que marca el currículum d'educació física: condició física i salut, jocs i esports, expressió corporal o activitats en el medi natural, el professor d'educació física del centre 2 dóna clara prioritat a la varietat en detriment de

l'aprofundiment, en algun dels casos. No troba que hi hagi continguts més fàcils ni més difícils, sinó que això depèn en gran mesura dels interessos de l'alumnat.

“Clar i jo sóc professor, penso que és més important la varietat que no pas que acabin fent unes coses ben fetes, i per tant al llarg del curs podem arribar a fer, no sé, vint coses diferents, i d'aquestes vint coses diferents no se m'occorreix que una pugui ser molt més difícil que l'altre, perquè tot es pot adaptar, el que sí que és veritat és que n'hi ha algunes que li agraden més que d'altres, però això igual que els altres nois i noies.” (C2/E-professor EF-1:75)

L'alumnat del CAP percep més dificultat en el contingut de condició física i en canvi, troba més senzill treballar un esport perquè es veu més capaç de fer-lo practicar utilitzant les diferents modalitats d'esport adaptat.

“Sí, jo penso que quan és un esport genèric, per exemple, com que això ara està molt parlat i tal, els esports tenen adaptacions més fàcils que quan treballes una qualitat física, molt més perquè si treballes bàsquet els hi pots fer una sessió un dia de bàsquet en cadira de rodes, si tinguéssim material per més gent, per exemple i seria una cosa interessant o jo que sé comprar una pilota de futbol amb cascavell podries arribar a fer una sessió de futbol amb gent cega, històries d'aquestes que fent l'esport podries adaptar-lo més fàcilment (...).” (C2/E-alumnat CAP-2:30)

La utilització de l'esport adaptat com alternativa als esports convencionals va ser un recurs que va ser utilitzat en el centre 2. Per exemple, en el moment que s'havia de treballar el futbol vam proposar incorporar en paral·lel el *goalball*, pensant principalment en la participació d'en Marcos, però sorprenentment també va ser també molt ben valorat per l'Alba.

Alba: “Doncs mira, em va agradar molt aquell dia que ens vam posar l'antifaç, que ens passàvem la pilota, havíem d'anar al costat del company i guiar-lo.”

Entrevistadora: “El Goalball?”

Alba: “Aa! Goalball, és veritat, era super guai, perquè havies de fer d'entrenador, et poses estirat, et ve la pilota a tocar-te, etcètera.” (C2/E-Alba-20:11)

La professora d'educació física del centre 1 relaciona la complexitat del contingut d'expressió corporal amb el gènere. Així doncs, percep actituds més reticents a l'hora de treballar aquest contingut per part dels nois que per part de les noies; aquestes diferències també es presenten en l'alumnat amb discapacitat. També creu que hi ha esports més senzills i més complexes i no troba cap dificultat en el treball de la condició física o de les activitats a la natura.

“A veure, jo els que trobo més difícils són expressió corporal però no perquè sigui difícil perquè no he tingut temps de treballar-ho bé, i tindria que incloure estratègies, perquè sobretot, ja els

hi costa a nois normals, perquè han de trencar una barrera, que això ho he aconseguit ja amb els de batxillerat, i clar hi ha aquest sentit del ridícul i tal, bueno estem mirant estratègies i també trobo que és diferent nois i noies eh, perquè les noies en canvi, l'expressió corporal és perfecte, la Micaela, aquestes nenes Down són una passada, aquí sí que distingeixes entre nois i noies. I esports depèn, jo per exemple, el futbol i el bàsquet ho trobo molt més fàcil de que juguin perquè és molt més fàcil el tema de manipulació de la pilota i tal que en vòlei per exemple (...) I condició física i salut és molt fàcil i jocs perquè això sí que és, no ho trobo gens difícil. I activitats a la natura cap, o sigui són excursions, o sigui, no, cap, cap problema, és que no, no veig cap problema.” (C1/E-professora EF-10:74-10:80)

També els continguts actitudinals es perceben com un treball complex. Si ens centrem en la cooperació, una professora de secundària que ha fet el seguiment d'un cas a primària expressa la dificultat d'aplicar l'aprenentatge cooperatiu a secundària amb alumnes que tenen un bagatge principalment competitiu.

“De fet, jo sempre em plantejava, que el que jo veia treballar al Robert, ho veia molt clar a primària, perquè els nens són com més mal-leables, no tenen agafats tants vicis de la gent gran, en canvi a secundària és més complicat, jo crec que es pot arribar a treballar però és més complicat, el tema de la competitivitat als tretze, catorze anys, quinze, la tenen tan assumida que...costa, no és fàcil perquè clar no els tens des de petits, t'arriben als dotze anys eh!” (GD/Carme-22:19)

En relació a la higiene, el grau d'acceptació i respecte pel propi cos i dels companys presenten variacions al llarg de l'etapa, considerant-se el segon cicle d'ESO el més conflictiu, també per l'alumnat amb discapacitat. Es considera que part de la dificultat per treballar aquest aspecte rau en el poc temps de què es disposa.

“I altres coses que passen, per exemple jo em trobo a primer i segon d'ESO, que no tenen massa problemes pel tema de dutxes, es dutxen tranquilament, algun no es dutxa per mandra, però no per un tema de vergonyes o de... comencen a tenir problemes amb el seu propi cos no, a tercer i quart d'ESO el tema dutxa és bueno, si es dutxa un, casi li dono un premi i una medalla no, perquè entren allà moltes coses, imagina't una persona amb discapacitat, i després a batxillerat, ja passen, ja tornen un altre cop a dutxar-se, o sigui que ja només el tema del propi cos, d'estimar-se el propi cos, respectar els dels demés, costa molt a tercer i quart d'ESO, costa molt, perquè hi ha implícit una sèrie de coses (...), que és fàcil també que treballant-ho ho aconseguíssim però no és fàcil, els veus dos dies a la setmana.” (GD/Carme-22:21)

4.3 Les estratègies metodològiques

Quan parlem d'estratègies metodològiques ens referim a "una seqüència ordenada de totes aquelles activitats i recursos que utilitza el professor en la pràctica educativa" (Antúñez, del Carmen, Imbernon, Parcerisa i Zabala, 1991:92). El professorat d'educació física d'ambdós centres s'esforça per integrar l'alumnat amb discapacitat en les activitats plantejades per la resta de l'alumnat, principalment a través d'adaptacions de les tasques per tal que facin "el mateix" que els altres. En aquest sentit, hem pogut percebre certa confusió en el significat de la paraula inclusió, i també, cert desconeixement sobre les metodologies que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física. Com es pot aconseguir?

"La Maria m'explica que l'Oriol li va preguntar si inclusió és que facin el mateix que els altres? La Maria li va explicar que evidentment que no, que a vegades es podia seguir el mateix objectiu treballant continguts diferents, que es podia treballar el mateix contingut variant els objectius o que es podia treballar els mateixos objectius i continguts amb activitats diferents."
(C2/DC-24:23-24:24)

Tal i com ja hem expressat abans, adaptar les tasques per l'alumnat amb discapacitat és la pràctica més utilitzada per ambdós professors, però no totes les adaptacions afavoreixen per igual el procés d'inclusió. Per una banda, l'alumnat del CAP del centre 2 opina que una bona adaptació no pot disminuir la motricitat dels companys.

"(...) vale adaptem una classe però si l'adaptació, per mi eh, si l'adaptació fa que per aquest alumne la resta d'alumnes treballin menys o que facis una feina diferent a la que faries amb un altre grup, doncs per mi no s'està fent bé l'adaptació." (C2/E-alumnat CAP-2:10)

D'altra banda, l'auxiliar d'educació especial del mateix centre aposta per les adaptacions "realistes", és a dir, adaptacions que fora del context escolar també siguin possibles i estiguin al seu abast.

"(...) també ara mateix que he fet unes de les assignatures d'autisme, que parlava per exemple de tot aquest aspecte d'adaptació per tenir en compte, també hem d'anar en compte a vegades amb que moltes, depèn de moltes adaptacions o moltes respostes que nosaltres donem aquí, després el nano estarà al carrer, i llavors hem de buscar algo en el que ell també es pugui ell també identificar tan en allà com en el carrer." (C2/E-auxiliar d'EE-3:34)

Un dels companys manifesta que l'adaptació ha d'implicar esforç i aprenentatge per part de l'alumnat amb discapacitat.

“Normalment l’Oriol, que és un tutor excel·lent, acostuma a fer, és el millor tutor que he tingut jo mai vale, i la veritat és que intenta fer-ho al màxim adaptat possible perquè intentin fer el màxim semblant possible les classe i adaptar-li’s lo just perquè tinguin que esforçar-se i aprendre.” (C2/E-company Alba-15:15)

Un dels alumnes amb discapacitat afirma agrair les adaptacions que se li proposen perquè li permeten fer el mateix que la resta de companys i en conseqüència sentir-se un més del grup.

“Doncs que estan molt bé perquè així, podem fer el mateix que els companys però a un altre ritme.” (C2/E-Marcos-21:18)

Si ens centrem en les adaptacions realitzades observem que són diverses. S’han trobat coincidències que es poden agrupar segons el contingut i segons el tipus de discapacitat. Així, les adaptacions d’espai s’han realitzat només en el cas de l’alumnat amb discapacitat física i majoritàriament en les activitats al medi natural, jocs i esports i condició física. Mentre que l’adaptació del material s’ha utilitzat en el cas de l’alumnat amb discapacitat física i també visual i en les tasques per treballar tots els continguts, excepte el d’expressió corporal.

“També parlem d’en Marcos i la cursa d’orientació al centre, la proposta és de reduir l’espai de l’activitat com l’Alba, i ampliar-li la zona amb un full A-3, marcar-li amb color tots els límits i tres punts de referència perquè es pugui situar. La ONCE ens deixarà les fites, que no imagino com deuen ser. Proposem que els punts de referència o les fites estiguin marcades amb gomets o plastilina en el mapa per facilitar-ne la lectura, però la veritat és que no imagino el grau de visió ni el tipus de visió que té.” (C2/DC-24:67)

En relació a les adaptacions de la normativa, han estat fetes de forma majoritària en els jocs i esports, sempre amb la intenció de possibilitar o de fer que s’incrementi la participació de l’alumnat amb discapacitat. D’aquestes adaptacions n’hi ha que són específiques per aquest alumnat per donar-li avantatges que li permetin participar en igualtat de condicions. I n’hi ha que són genèriques i que pretenen potenciar o equilibrar la participació de tot l’alumnat.

“A l’inici del joc reparteix dues pilotes, una d’elles a l’Alba, durant el joc l’Oriol va introduint més pilotes, les quals les posa en joc sempre l’Alba.” (C2/professor EF-24:59)

“(…) i llavors ara estem mirant quines estratègies podem fer per intentar fer tasques que sense dir a l’Eric puguin incloure’l. Per exemple dins de l’educació física, ha de passar per tots abans de fer gol, amb lo qual ja l’estàs inclouent i no estàs dient pasádle a l’Eric, perquè no se senti tan diferent.” (C1/E-professora EF-10:108)

Pel que fa a les adaptacions proposades pel mateix alumnat amb discapacitat, es considera que afavoreixen una autoregulació que permet ajustar-se al màxim a les seves capacitats amb les mínimes modificacions i que pot proporcionar idees interessants al professorat.

“(…) que tuviera en cuenta siempre al alumno o alumna, ¿puedes hacer esto?, ¿hasta qué nivel puedes hacerlo? Y una vez que se pactara, (¿), y había las mínimas modificaciones posibles, con lo cual, la clase era factible tanto para ella como para la resta del grupo, (...) resultó muy exitoso.” (GD/Paco-22:6)

“Jo a vegades he fet propostes que l'alumne se les ha millorat, ell mateix, tu m'estàs dient que ho faci així, però si ho faig d'aquesta manera ho faig millor.” (GD/Maria-22:63)

En menor freqüència, també s'ha observat que la promoció del lideratge i l'assumpció de rols actius ofereix oportunitats per desenvolupar diferents facetes de la persona com la confiança, la comunicació i la responsabilitat, i que això pot afavorir el procés d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat.

“El canvi d'actitud de la Gemma comença a donar els seus resultats, ha aconseguit que fes el test de flexibilitat quan l'ha cridat, s'ha posat al mig en el rondó, s'ha posat de porter en el ràpid, ha escollit els equips,... Quan escollia els equips, m'he quedat bocabadada quan ha dit el nom d'un company, és la primera vegada que el sento parlar.” (C1/DC)

“Cada dia dirigeix l'escalfament un alumne diferent i li lliuren per escrit a l'Oriol. La Maria em comenta sorpresa i contenta que un dels companys havia previst i escrit al costat de cada exercici una adaptació per l'Alba.” (C2/DC)

Una altra pràctica extrapolable a l'educació física és la proposta que fa el psicopedagog del centre 1 quan fa esment de la proposta metodològica del treball per racons, per possibilitar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual en àrees on actualment el que hi ha al seu centre no hi té accés en situació inclusiva.

“Pues amb una classe que hi hagués racons, una classe que hi hagués material, una classe que, en algunes matèries, no tot fos classe magistral, i que l'alumne tingués i pogués disposar d'un material, que pogués treballar sol, pogués, si això es pogués fer, que es pot fer i es fa, i hi ha llocs que ho fan, vull dir jo hi he treballat, vull dir que no té cap dificultat, (...).” (C1/E-psicopedagog-11:43)

Una altra proposta metodològica és l'ensenyament multinivell; ara bé, tot i que el professorat participant al grup de treball reconeix que és habitual en educació física aplicar aquesta metodologia en activitats analítiques, no hem pogut observar que s'apliqui en cap dels dos centres.

També hi ha qui ha començat a introduir l'aprenentatge cooperatiu en les seves sessions o bé ha pogut compartir sessions basades en aquest enfocament com a professorat col·laborador. Es destaca sobretot la interdependència positiva que afavoreix, que és un dels components essencials d'aquesta metodologia.

“Y luego el aprendizaje cooperativo, quizá fue que se aunaban esfuerzos no, que no era esfuerzos individuales sino que al final lo que, lo que, el objetivo final era aunar los esfuerzos de todo el mundo, con sus aportaciones, y no valorar más la aportación de uno que la de otro.”
(GD/Carme-22:4)

4.4 Les activitats d'ensenyament-aprenentatge

Un cop més citem a Antúnez, del Carmen, Imbernon, Parcerisa i Zabala (1991:95) per definir, en aquest cas, les activitats: “són la manera activa i ordenada de dur a terme les estratègies metodològiques o experiències d'aprenentatge”. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge observades són diverses: jocs, exercicis, formes jugades, tasques analítiques, coreografies, entre d'altres. La majoria d'elles amb una estructura molt definida, amb poques opcions de diversificar el material o el grau de dificultat i amb una gran pes de les situacions competitives que és on el professorat expressa tenir més dificultats.

“El que costa també és aplicar en partit, en els esports d'equip, això sí que costa no, perquè una cosa és que, ella pot fer voleibol, pot fer hoquei pràcticament igual que els seus companys però quan això ho has d'aplicar en un partit, en un 5 contra 5, i això costa més, no ens enganyem, costa més, a l'hora de fer-ho en petit grup o en parella no hi ha problema o de forma individual però en els partits costa, aquest any hem fet vòlei, molt complexa, el hoquei, malgrat ella digui jo ja sóc portera, ja em va bé i tal, complexa perquè el porter té una participació més limitada, futbol també,...” (C2/professor EF-1:76)

En aquest sentit, una proposta facilitadora de la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les activitats amb caràcter competitiu és introduir mesures que desvinculin el joc del resultat, d'aquesta manera es modifica l'enfocament que sovint es dona a les activitats amb competició, fent-les més participatives.

“(…) trabajar la competitividad de una manera distinta a la que normalmente estamos acostumbrados a trabajarla, es decir, se puede trabajar la actividad competitiva sin que haya un resultado ganador, yo lo vi, muchos juegos, no acababan, acababan sin saber quién había ganado, sin embargo, los alumnos habían competido en ese juego, (...) y sin embargo no se desesperaban porque no había ningún ganador, por lo cual, me gustó.” (GD/Carme-22:3)

També les agrupacions han estat variables, des d'activitats individuals fins a tasques en petit i en gran grup passant per exercicis en parelles. Un dels membres del grup de treball reconeix com a útil la formació de grups estables durant un trimestre per iniciar pràctiques educatives inclusives, basades en l'aprenentatge cooperatiu.

“Yo este año, por ejemplo lo que he hecho desde principio de cursos, supongo que empiezo a acercarme un poquito más a lo que sería el aprendizaje cooperativo, pero yo creo que me queda muchísimo, entonces es la formación de grupos, una formación de grupos que sean estables durante un trimestre, eso ayuda mucho a que haya una buena comunión entre esos niños que concretamente están trabajando en ese mismo grupo durante un trimestre, y bueno puede ser, que en ese mismo grupo, esté tu amigo, no esté tu amigo, puede ser que haya una persona con la que no te relacionas, o con la que te relacionas, y puede ser que haya una persona que tenga algún tipo de discapacidad o que le cueste más.” (GD/David-22:34)

En el cas del centre 1, s'ha tingut especial cura en l'assignació de les agrupacions, intentant evitar les activitats en les que s'haguessin de mostrar o exposar de forma individual.

“(…) però bueno, si per integrar a l'Eric, i que et faci les coses i que faci lo demás que els altres ho has de fer com, encara que sigui una tasca individual, però que ho facin tots a l'hora, ell sol que el mirin no ho fa segur, no, no, no, no ho pot sentir.” (C1/E-professora EF-10:41)

El sentit del ridícul de l'Eric a principi de curs feia que els mateixos companys, amb una actitud sobreprotectora, “estalviessin” a l'Eric l'assumpció de rols actius en alguns jocs. Detectada aquesta situació, es va treballar per transformar-la i aconseguir la participació de l'Eric en tots els rols. A continuació es descriu una situació en la que l'Eric ja assumeix un rol actiu en el “rondo” de futbol, una forma jugada on un seguit d'alumnes col·locats en cercle es passen la pilota i dos d'ells situats en el centre de la rodona han d'intentar interceptar-la.

“Ell sense cap problema es posa al mig, va a pressionar algun company, fins que fruit d'una mala passada el company té dificultats per tornar-la i l'Eric aconsegueix tocar-la, surt del mig i es torna a col·locar al cercle. Se n'ha sortit perfectament i no ha calgut molta estona perquè la toqués, l'Eric pot fer-ho com la resta. El fet d'haver-hi dues persones al mig crec que era una bona situació, a més es podria introduir la norma d'antiguitat, que toqui qui toqui la pilota, surt el que fa més estona que hi és, així evitem que estigui molta estona una mateixa persona al mig.” (C1/DC-25:7)

4.5. Els plans individualitzats

“Les adaptacions incorporades en la programació ordinària de l'aula, les mesures de reforç i les previstes en un pla de diversificació curricular poden resultar insuficients per atendre de forma adequada l'alumnat més vulnerable, que presenta algunes necessitats educatives i personals diferents de les de la resta de companys. En aquests casos cal elaborar un pla individualitzat que reculli el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que pugui necessitar en els diferents moments i contextos escolars.” (AD-Ordre EDU/295/2008, de 13 de juny).

A principi de curs cap dels tres alumnes disposava d'un pla individualitzat (PI). El professor d'educació física del centre 2 reconeix la importància de tenir-ne, sobretot en el moment de l'avaluació i aporta diverses raons per les quals el professorat no n'elabora:

“(…) jo sí que recordo que el Pere més d'una vegada, que és el tutor, dient escolteu-me encara no m'heu passat cap adaptació del Marcos, llavors clar, el problema de no fer les adaptacions, també vol dir que quan arribem les notes, com que no tens l'adaptació, ah doncs bueno posa-li un cinc pobre nano. Llavors clar això no té res d'inclusió, vull dir, que és una cosa negativa, per comoditat, per desconeixement, per mandra, pel que sigui, no s'acaben de fer les adaptacions curriculars com també s'haurien de fer no (…).” (C2/E-professor EF-1:70)

Com ja s'ha comentat abans, coincidint amb la demanda per part del tutor del PI de l'Alba i en Marcos en l'àrea d'educació física, el professorat d'aquesta matèria i la fisioterapeuta van acordar trobar-se mitja hora abans de la sessió al gimnàs per anar elaborant els PI.

No obstant, la professora d'educació física del centre 1 considera que el pla individualitzat és un tràmit enrevessat i s'ha decantat per anar realitzant les adaptacions de les tasques *in situ*, durant la sessió.

“(…) al principi vaig pensar ostres, perquè clar, adaptació individual, curricular, perquè hi ha com molta cosa, molt paperam no, de dir, que després no he fet res, bueno sincerament perquè ho vas fent sobre la marxa, però així d'entrada has de tenir una història, has de tenir un seguiment, has de tenir una adaptació curricular com molta paperassa però que a llavors a l'hora de la veritat, a llavors com que jo sóc molt pràctica, al final vaig dir bueno mira a veure què passa, i la veritat és que he anat tirant sense fer res especial, perquè al final no he fet cap adaptació especial, ha seguit lo mateix que els altres canviant normes però ha seguit lo mateix que els altres, o sigui, no he fet res especial jo amb l'Eric.” (C1/E-professora EF-10:24-10:25)

Tal i com afirma la psicopedagoga, en l'àrea d'educació física només s'han adaptat els criteris d'avaluació: *Lo que dèiem d'educació física, el que deia la Gemma, fan les mateixes activitats i adapten els criteris d'avaluació, no fem PI en aquest cas.* (C1/E-psicopedagoga USEE-9:60)

4.6. L'avaluació

Entenem que “la finalitat de l'avaluació és la de millorar la intervenció pedagògica, controlant tots els elements que intervenen en la programació per adequar-la cada vegada més als alumnes i comprovar si aquestes intervencions pedagògiques ha estat eficaces o no” (Antúnez, del Carmen, Imbernon, Parcerisa i Zabala, 1991:101). Segons els mateixos autors, “per això el professor ha d'establir en la seva programació els moments d'avaluació pertinents per recollir informació sobre el procés (inicial-diagnòstic de la situació inicial-, formativa – dificultats que existeixen- i sumativa –revisió i certificació finals) i sobre tècniques adequades per cada moment (observació directa, observació dels productes, feines realitzades, entrevistes, proves escrites, qüestionaris, etc.) perquè l'alumne disposi d'una informació que l'ajudi a progressar cap a l'heteroaprenentatge i cap a l'autoaprenentatge.”

Les formes d'avaluació observades se centren principalment en la mesura del progrés de l'alumnat amb una finalitat social d'acreditar la seva evolució, i amb una finalitat pedagògica que estimuli el seu aprenentatge.

Si ens centrem en les funcions que persegueix l'avaluació en relació amb l'alumnat i amb el grup, Puigdellívol (2005) distingeix la funció informativa, en la que l'alumnat rep informació sobre el seu progrés, però també sobre les nostres propostes i expectatives; la funció incentivadora, la qual permet accentuar els components intrínsecs de la motivació: la consciència i el control del propi progrés com a incentiu; i la funció formativa, en la que s'utilitza la implicació de l'alumnat en les tasques d'avaluació incrementant això el metaconeixament sobre el propi aprenentatge.

El mateix autor (2005:92) considera que “una avaluació adaptada a la diversitat ha de contemplar el nivell d'exigència com un missatge que transmet a l'alumnat la nostra confiança en les seves possibilitats.”

En aquest sentit trobem algunes diferències segons les expectatives del professorat envers l'alumnat amb discapacitat. En el centre 1, tant l'alumnat en pràctiques com la mateixa professora coincideixen en diferenciar l'avaluació de la resta de companys: *Jo sí que faria avaluació, em marcaria uns objectius i valoraria si els assoleix o no, però no els hi demanaria el mateix que els altres.* (C1/E-alumnat CAP-6:21)

Mentre a la resta del grup es prioritza l'avaluació de l'execució tècnica, en el cas de l'alumnat amb discapacitat es valora principalment el comportament i la participació.

“(…) li plantejaria objectius de comportament i participació positiva com a suficients per treure l'assignatura. I no tant en la execució tècnica dels exercicis... crec que poc a poc aniria aprenent però no cal avaluar-lo com la resta.” (C1/E-alumnat CAP-7:13)

“Tiro cap amunt, (riu) sincerament o sigui amb ells no sóc tan estricte a nivell de, saps, pues els hi deixo passar moltes coses, o sigui per exemple jo si faig una avaluació de la tècnica pues a ells la tècnica no els hi valoro si ho fa perfecte o no, els hi valoro que ja ho han fet, saps, i a lo millor un nen entre cometes normal miro més que si la tècnica no és correcte, etcètera, els hi valoro més el que vinguin i el que s’integrin, saps (...).” (C1/E-professora EF-10:21)

D'altra banda, la professora va haver d'introduir alguna estratègia en el moment de l'avaluació. De la mateixa manera que en les diferents activitats d'ensenyament-aprenentatge va haver d'eliminar les tasques individuals per aconseguir la participació de l'Eric, en les activitats d'avaluació també ho va haver de fer.

“Sí exacte, lo que vam fer que a vegades era d'un amb un, o que jo els hi agafava, ells anaven jugant i els cridava d'un amb un, perquè em fessin la prova perquè clar sinó, quants has fet? 200 no, que es conten ells, doncs jo feia d'un amb un, clar amb l'Eric això no em servia, perquè no em venia, i és que encara no em ve eh (...). Aleshores el que vam fer és un treball per parelles, unes fitxes que s'apuntaven, llavors quan veu que tothom ho està fent i amb una parella i tal, ell ho anava fent no, perquè llavors amb la seva parella, s'apunten, ho fan tots, és una cosa com més global, lo que ell no suporta és ell sol fer algo que tu l'estàs mirant, ha d'estar amb el grup, encara que sigui una cosa només per ell, ha d'estar dins d'un grup, o sigui no fa una prova ell sol (...).” (C1/E-professora EF-10:38)

En el centre 2, en canvi, no es plantegen fer diferències en l'avaluació per l'alumnat amb discapacitat i, segons es desprèn de les pròpies paraules del professor d'educació física i de les observacions fetes, hi ha coherència entre el que diu i el que fa. Es tracta d'una avaluació sumativa i individualitzada a nivell conceptual, procedimental i actitudinal.

“Aviam, l'avaluació jo me la plantejo una mica igual que els altres, jo segueixo avaluant a l'alumnat, encara que ara no haig de posar les tres notes, en tres àmbits a nivell conceptual que seria la part teòrica que normalment jo li dono un 20% també depèn del que hagi fet aquell trimestre no però un 20% de la nota, hi ha la part procedimental, la part pràctica, que aquí no és que estiguem avaluant qüestions tècniques només sinó que també estic avaluant amb quina actitud faig aquesta part pràctica no? I després també hi ha la part importantíssima d'actituds, valors i normes, no i aquí entra des del dia a dia: portar la roba, no portar la roba, que si estic motivat, si participo, si ajudo a recollir el material. Per tant, l'avaluació d'entrada, i a més a més és una avaluació com sumativa i que a més a més que parteixo d'una realitat, amb tot el tema dels test físics personal, no estandaritzada, i és una mica doncs anar evolucionant no, i jo entenc quan acabo el curs, no és tan si saben fer la tombarella o no la saben fer, si saben rematar a voleibol o si saben orientar-se bé amb la brúixola sinó que tot això ho hagin

intentat fer de la millor manera possible. Per tant l'avaluació d'entrada és igual que els altres.”
(C2/E-professor EF-1:22)

També informa regularment dels criteris d'avaluació i comparteix amb cada alumne la valoració que fa del seu progrés al final de cada trimestre.

“[L'Oriol] Recorda que per posar la nota del segon trimestre té en compte les faltes injustificades i els retards, qui no els hi hagi justificat encara té un dia per preguntar quins té i justificar-ho. En la sessió d'avui tornaran a fer tres espais per a practicar 3 esports diferents a l'altre dia que pregunta a l'alumnat quins van ser: vòlei, hoquei i futbol. Avui han estat el bàsquet, el bàdminton i l'handbol. Durant l'hora els anirà avisant de dos en dos per explicar-los la nota d'educació física del segon trimestre.” (C2/DC-24:3)

Retornant a l'avaluació individualitzada, la considera una fórmula que permet acollir la diversitat, en el sentit més ampli, i és aplicable en les sessions d'educació física.

“(…) Atenció a les necessitats educatives especials, jo lo que he escrit a la memòria és que tots són diversos, a la nostra assignatura tots són diversos, començant que un és més alt que l'altre, un és més prim que l'altre, un altre té la musculatura més ràpida, l'altre la musculatura més resistent, un altre té, treballa més esport extraescolar, un altre no fa esport extraescolar, un viu amb una família que els caps de setmana farà activitat física de molts tipus, i en canvi hi ha d'altres que es passa el cap de setmana assegut davant de l'ordinador, vull dir que, jo no avaluo mai als alumnes en general, jo sempre avaluo individualment perquè penso que és l'assignatura en la que es fa més l'atenció a la diversitat, jo crec que és l'assignatura on hi ha més diversitat, que no pas amb unes matemàtiques per exemple.” (GD/Carme-22:10)

Si ens centrem en la implicació de l'alumnat en les tasques d'avaluació, hem observat principalment la utilització de dues fórmules. La primera, l'autoavaluació en alguns continguts. A tall d'anècdota, es van gravar els balls de bastons executats per l'alumnat, el professorat va proposar la visualització de les danses i va demanar a cada alumne la nota que es posaria:

“L'Alba al cap d'una estona de pensar es posa un 6, em sorprèn les notes que diuen alguns nois i algunes noies, l'autoavaluació té aquella riquesa de la percepció de l'alumne/a del seu esforç, la seva dedicació i el seu interès. Tot i que pugui està alterada segons la personalitat de cadascú, és un exercici molt interessant, que ens pot donar molta informació.” (C2/DC-24:46)

I la segona, l'avaluació recíproca entre companys, amb l'objectiu d'orientar i d'estimular el treball de l'alumnat.

“(...) me ha ido muy bien el hacer una, en que los alumnos hagan una evaluación recíproca los unos con los otros, no, o sea cuidado, porque si queremos conseguir a nivel de objetivos a nivel de sesión esto concretamente, y yo busco que el trabajo lo hagáis conjuntamente, si tu te dedicas a estar fastidiando a los alumnos cuidado, que los demás te van a poner la nota a ti, tu les pondrás a los demás, no, y es ir jugando un poquito con eso, y que los niños poco a poco tengan un espíritu crítico mucho más acentuado (...).” (GD/David-22:35)

Es constata en aquest capítol que cada un dels components de la programació incideix directament en la inclusió de l'alumnat amb discapacitat. Així, una programació amb un disseny universal, on cada component es caracteritza per un caràcter obert i flexible, facilita la inclusió de l'alumnat amb discapacitat i també, fins i tot, una major atenció a la diversitat present a les sessions d'educació física.

CONCLUSIONS

La feina realitzada ens permet, en primer lloc, presentar les conclusions d'aquesta investigació intentant respondre els propòsits formulats a l'inici. A les conclusions hi afegirem algunes reflexions i recomanacions que es desprenen de l'experiència obtinguda al llarg de tot aquest treball i de les aportacions dels autors de referència que hem recollit al llarg de la tesi. Tancarem aquest informe indicant les limitacions de la recerca i proposant possibles línies d'investigació futures.

1. CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ

Volem recuperar, ara i aquí, els propòsits inicials d'aquesta investigació per tal de donar-hi resposta. L'anàlisi dels resultats ens ha permès arribar a 27 conclusions que creiem haver demostrat amb prou evidències en el decurs d'aquesta investigació.

1.1. En relació al primer propòsit

En relació al primer propòsit que es plantejava aquesta tesi, "identificar els components que poden condicionar la inclusió de tot l'alumnat, des de la perspectiva d'una educació física inclusiva", les conclusions que es desprenen de la investigació realitzada són:

Conclusió 1: Múltiples condicionants. S'ha constatat que són múltiples els components que poden condicionar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat. Aquests condicionants poden ser externs al centre, propis del mateix centre, de l'aula o vincular-se a les característiques personals dels agents que intervenen en el procés d'inclusió.

Conclusió 2: Les caraterístiques de l'aula i les característiques personals, les més freqüents. En aquesta investigació, les pràctiques relacionades amb les característiques de l'aula que obstaculitzen la inclusió són les que han aparegut amb més freqüència (143 unitats de significat) en l'anàlisi de la informació, seguides de les característiques personals que afavoreixen la inclusió, amb 138 unitats de significat.

Conclusió 3: Quatre perfils de professionals segons la seva actitud. L'actitud dels agents implicats apareix com un dels elements clau a l'hora de garantir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat. En aquest sentit hem pogut distingir quatre perfils de professionals segons la seva actitud envers la inclusió de l'alumnat amb discapacitat: actiu, proactiu, passiu i reactiu. Al mateix temps els hem pogut desglossar segons els tres components que configuren les actituds: el component cognitiu, afectiu i comportamental.

Conclusió 4: Cada perfil condiona la inclusió d'una manera diferent. La influència d'aquests perfils en la inclusió és diversa. Mentre que el perfil actiu i proactiu afavoreixen la inclusió, el perfil passiu i reactiu la obstaculitzen. El comportament del perfil actiu es tradueix en l'adaptació de les tasques, el perfil proactiu aposta pel disseny per a tothom, el perfil passiu promou la falsa inclusió i el perfil reactiu condueix a un tracte discriminatori.

Conclusió 5: A secundària es perceben més barreres. Els professionals participants en l'estudi de casos coincideixen en percebre més obstacles per a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en l'etapa de secundària que en l'etapa de primària. Les barreres identificades giren principalment al voltant de tres temes: l'adolescència, l'organització del centre i la importància atorgada a l'aprenentatge curricular.

Conclusió 6: La discapacitat intel·lectual, la més complexa. També hi ha unanimitat entre els professionals en considerar que l'alumnat amb discapacitat intel·lectual és qui es troba amb més barreres en el procés d'inclusió, assenyalant les dificultats en establir relacions socials, l'accés al currículum i el ritme d'aprenentatge com a principals obstacles.

Conclusió 7: L'alumnat amb discapacitat tendeix a agrupar-se en les hores d'esbarjo. S'ha observat que la presència de més d'un alumne amb discapacitat al mateix centre afavoreix la seva agrupació en les hores d'esbarjo, fet que obstaculitza la interacció amb els seus companys sense discapacitat fora de l'aula.

Conclusió 8: L'efecte paradoxal de la intervenció dels especialistes. S'alerta de les relacions de dependència que es poden establir amb aquells professionals que fan suport directe a l'alumnat i que arriben a frenar el desenvolupament de la seva autonomia personal i les relacions amb els seus iguals, quan la seva funció és precisament incentivar aquests dos aspectes.

Conclusió 9: L'atenció a la diversitat, l'assignatura pendent. Una de les barreres per a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat, reconeguda per bona part dels agents implicats, és el desconeixement i la falta de preparació en l'àmbit de l'atenció a la diversitat. S'ha fet palesa la necessitat de la formació inicial i permanent, relacionada amb la inclusió de l'alumnat amb discapacitat, del professorat i d'altres professionals especialistes.

1.2. En relació al segon propòsit

El segon propòsit anava orientat a "analitzar les pràctiques educatives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física", i en aquest sentit, hem pogut arribar a les següents conclusions:

Conclusió 10: Incidir en el component cognitiu, afectiu i comportamental de les actituds. Per fomentar actituds positives de la comunitat educativa cap a la inclusió de l'alumnat en les sessions d'educació física, cal treballar el component cognitiu, afectiu i comportamental de les

actituds, incidint en les creences, en la formació, en l'experiència, en les expectatives i en els sentiments envers l'alumnat amb discapacitat i també en el foment de la participació activa i efectiva de tot l'alumnat.

Conclusió 11: El professorat veu amb bons ulls el suport dels especialistes. Es valora positivament poder comptar amb l'acompanyament o l'assessorament d'especialistes. D'aquesta manera es redueix la inseguretat, afloren les capacitats i augmenten les expectatives de tots els agents implicats.

Conclusió 12: Les habilitats socials es poden treballar. El desenvolupament d'habilitats socials de l'alumnat amb discapacitat i dels companys permet avançar cap a experiències més positives; a més, durant el procés es poden arribar a modificar algunes actituds que exercien com a obstacles a la inclusió de bon principi.

Conclusió 13: Sentir-se un més del grup. Els rituals d'acollida espontanis entre alguns companys i l'alumnat amb discapacitat o la convivència en sortides fora del centre propicien un clima de complicitat i de confiança que incrementen el sentit de pertinença al grup.

Conclusió 14: L'alumnat i les famílies, un recurs encara per explorar. Hem distingit dues menes de suport: els recursos humans i els recursos materials i funcionals. En el primer cas, el professorat i els especialistes es configuren com el recurs humà més utilitzat, mentre que l'alumnat, les famílies i altres agents de la comunitat tenen una representació escassa, tot i que es reconeix el seu potencial.

Conclusió 15: L'accessibilitat, imprescindible. La gestió del temps, complexa. Els recursos materials i funcionals, l'accessibilitat de l'espai i dels materials han estat imprescindibles en el centre que acollia dos alumnes amb discapacitat motriu, i el temps és el recurs que genera més dificultats, a l'hora de gestionar-lo.

Conclusió 16. L'èxit de la inclusió reclama una millor gestió de la informació. Volem destacar la importància que s'ha atorgat a la informació, relacionada amb l'atenció a l'alumnat amb discapacitat. Tots els col·lectius estudiats coincideixen en què la seva interpretació, circulació i disposició esdevé clau en l'èxit del procés d'inclusió, tal i com es detalla en el capítol *In-formació* de la part d'anàlisi dels resultats.

Conclusió 17: Mesures organitzatives per millorar. Per una banda, reclamen una normativa que clarifiqui les funcions de cada professional i, per l'altra, una millor gestió dels recursos humans, reconeixent, per exemple, la importància de la coordinació com a mesura organitzativa que facilita la inclusió de l'alumnat amb discapacitat.

Conclusió 18: La col·laboració, una estratègia inclusiva per consolidar. S'han registrat relacions de col·laboració entre especialistes i professorat, entre família i professionals del centre educatiu i entre alumnes amb discapacitat i companys en ambdós centres que faciliten una atenció adequada de l'alumnat amb discapacitat. No obstant, els protagonistes reconeixen que no es donen ni amb la freqüència ni amb la qualitat desitjable.

1.3. En relació al tercer propòsit

El tercer propòsit es concretava en “esbrinar quines pràctiques d'educació física poden optimitzar l'aportació d'aquesta àrea curricular al caràcter inclusiu del centre”. D'aquest objectiu en resulten les següents conclusions:

Conclusió 19: El desenvolupament integral i la millora de la qualitat de vida a l'abast de tot l'alumnat. Una vegada analitzades les finalitats de l'educació física a primària i a secundària podem assegurar que, en el context estudiat, no suposen un element que pugui ser obstacle per a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat donat que aquesta busca contribuir al desenvolupament integral de la persona i a la millora de la qualitat de vida.

Conclusió 20: L'experiència és un grau. L'experiència prèvia amb persones amb discapacitat i la participació en cursos d'activitat física adaptada tenen un impacte beneficiós en les actituds dels professionals cap a l'alumnat amb discapacitat.

Conclusió 21: Relacions de col·laboració desitjables en l'àrea d'educació física. En el context de l'educació física, per la seva idiosincràsia i la influència que té en el benestar de l'alumnat, i recollint les aportacions de qui ha participat en aquest treball (professorat, especialistes, alumnat amb i sense discapacitat), arribem a la conclusió, tal i com es recull en el capítol de recursos de l'anàlisi dels resultats, que seria desitjable mantenir les següents relacions de col·laboració:

Professorat d'educació física	Tutor/a de curs
	Especialistes: psicopedagog/a, fisioterapeuta, auxiliar d'educació especial, intèrpret de signes, entre d'altres.
	Famílies
	Alumnat amb discapacitat
	Companyes
Alumnat amb discapacitat	Professorat d'educació física del curs anterior
	Companyes
	Professorat d'educació física
	Especialistes
Companyes	Alumnat amb discapacitat
	Professorat d'educació física
	Especialistes
Especialistes	Professorat d'educació física
	Alumnat amb discapacitat
	Companyes
	Famílies
	Tutor/a de curs
Famílies	Professorat d'educació física
	Especialistes
	Tutor/a de curs

Figura 16: *Relacions de col·laboració desitjables en el context de l'educació física.*

Conclusió 22: L'adaptació de jocs i tasques, l'estratègia estrella. L'estratègia metodològica més utilitzada per facilitar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física ha estat l'adaptació de jocs i tasques, proposant modificacions en l'espai, en el material i en la normativa.

Conclusió 23: L'aprenentatge cooperatiu a les beceroles. En el marc del grup de treball s'han recollit experiències d'introducció a l'aprenentatge cooperatiu que propicia la interdependència positiva entre els components del grup, de manera que el treball individual beneficia a tot el grup i viceversa.

Conclusió 24: Propostes discretes per una educació física més participativa. En relació a les activitats d'ensenyament-aprenentatge s'han recollit algunes pràctiques per incentivar la participació activa i efectiva de l'alumnat amb discapacitat, com poden ser introduir mesures per desvincular el joc del resultat, agrupacions variables en nombre i estables durant un trimestre i l'assumpció progressiva de rols actius per part de l'alumnat amb discapacitat.

Conclusió 25: Els interessos de l'alumnat. En relació als continguts d'educació física, el professorat no considera que n'hi hagi de més fàcils o més difícils per incloure l'alumnat amb discapacitat, sinó que depèn, en gran mesura, dels seus interessos, igual que passa amb la resta de l'alumnat.

Conclusió 26: La competició no suma. El professorat d'educació física considera que les activitats d'ensenyament-aprenentatge vinculades a situacions competitives dificulten la participació activa i efectiva de l'alumnat amb discapacitat.

Conclusió 27: Propera estació: passar de la teoria a la pràctica. Tenint present el marc teòric d'aquesta tesi, podem concloure que part del coneixement teòric ja existent, relatiu a les pràctiques que faciliten la inclusió de l'alumnat amb discapacitat, no s'aplica en els centres on s'ha realitzat l'estudi de casos.

2. RECOMANACIONS, LIMITACIONS DE LA RECERCA I LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

El procés d'elaboració d'aquesta tesi ens ha provocat un seguit de reflexions que arribat aquest punt volem compartir amb la voluntat també de fer suggeriments més enllà del que es recull en les conclusions de la investigació. Els formularem amb una estructura de pregunta-resposta.

2.1. Recomanacions a partir de la recerca

Què s'ha de plantejar un centre per garantir a l'alumnat amb discapacitat una educació física inclusiva?

Si el centre vol garantir el dret a una educació de qualitat caldrà superar el terme d'integració centrat en l'atenció a les necessitats educatives especials amb la voluntat d'adaptar l'alumnat al currículum, pel concepte més actual d'inclusió que celebra la diversitat centrant-se en la detecció i eliminació de barreres, per transformar l'escola i la comunitat i amb l'objectiu clar de millorar la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat.

En aquest sentit, l'Índex per a la inclusió de Tony Booth i Mel Ainscow (2000) es considera l'obra de referència per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva que condueix a crear cultures inclusives, generar polítiques d'inclusió i desenvolupar pràctiques inclusives, implicant a tota la comunitat en aquest procés de transformació cap a un centre més inclusiu.

D'aquesta investigació es desprenen un seguit de propostes basades tant en el discurs teòric com en el treball de camp per garantir la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a les sessions d'educació física. Per organitzar-les les agruparem segons les dimensions que contempla L'Índex per a la inclusió:

En relació a la cultura inclusiva del centre:

- Impulsar una comunitat d'aprenentatge.
- Incentivar la col·laboració i el suport entre els diferents agents en relació a l'educació física.
- Formar la comunitat educativa en relació a l'educació inclusiva i en la importància de l'educació física per al desenvolupament de les competències bàsiques.

En relació a la política inclusiva del centre:

- Presència d'un lideratge que aposti clarament per una educació inclusiva.
- Formar grups heterogenis.
- Gaudir dels suports que existeixen en altres àrees també en l'àrea d'educació física.
- Dotar d'espais i de temps de coordinació reconeguts als agents que intervenen en l'àrea d'educació física.

En relació a les pràctiques inclusives:

- Promoure una programació en educació física que sigui de disseny universal.
- Saber de quins recursos disposa la comunitat i aprofitar-los.
- Assegurar la participació activa i efectiva de l'alumnat amb discapacitat també en les sortides fora del centre, així com en les activitats motrius d'esbarjo.

Com optimitzar els suports disponibles per facilitar la inclusió de l'alumnat amb discapacitat a les sessions d'educació física?

La primera recomanació, malgrat pot semblar molt òbvia, és esbrinar quins són els recursos que tenim disponibles en cada context donat que s'ha detectat un desconeixement dels existents, com poden ser serveis adreçats al col·lectiu de persones amb discapacitat o bé disponibilitat de materials adaptats.

La segona recomanació, tracta de posar atenció en la distribució i en la gestió dels recursos ,en funció de les necessitats de cada context, tenint en compte, que aquestes no són fixes i que, per tant, caldria anar revisant periòdicament la idoneïtat de cada un dels suports amb l'objectiu d'afavorir al màxim l'autonomia de l'alumnat amb discapacitat i els processos d'inclusió.

La tercera recomanació és potenciar el treball de col·laboració entre el professorat i els professionals de suport que estan presents a les sessions, de manera que puguin recolzar l'aprenentatge i la participació de tot el grup. Caldrà aclarir de bon principi els rols de cadascú i establir les mesures necessàries perquè els professionals de suport se sentin membres valorats del centre, malgrat que l'actuació d'alguns d'ells sigui itinerant en diferents centres.

La quarta i última recomanació es dirigeix a explotar el que hem presentat com a tutoria entre iguals. L'ús d'aquesta dinàmica, encara poc utilitzada en els contextos estudiats, permet

multiplicar els suports disponibles, amb una formació inicial i un seguiment per part del professorat. D'aquesta manera, alumnes del mateix o diferent curs, familiars o persones voluntàries poden ser potencials suports, reforçant el concepte de comunitat d'aprenentatge.

Quins aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge hem de tenir en compte per aconseguir una educació física més inclusiva?

Per una banda, cal garantir que la programació sigui accessible per a tot l'alumnat. En aquest sentit, pot resultar útil revisar la proposta del model ecològic de Block (2006) per incloure l'alumnat amb discapacitat a l'educació física. No obstant, s'aconsella plantejar un disseny universal, tal i com es descriu en l'apartat d'educació física, inclusió i discapacitat del marc teòric, per tal que una àmplia gamma d'alumnes hi pugui accedir, reduint així la necessitat d'elaborar plans individualitzats i adaptacions.

Un altre aspecte a tenir en compte per aconseguir una educació física més inclusiva és la creació d'un clima estimulant on el professorat es responsabilitzi de l'aprenentatge de tot l'alumnat, malgrat hi siguin presents altres professionals especialistes, on les expectatives de l'alumnat amb i sense discapacitat siguin altes, on s'ofereixin oportunitats de lideratge, on s'encoratgi l'alumnat a interactuar i donar suport als companys, on el professorat doni la benvinguda a la diversitat i aquesta actitud es fa explícita a través del seu comportament.

També cal reflexionar sobre els continguts, les activitats, els materials, les agrupacions de l'alumnat i els plans individualitzats. No obstant, considerem especialment rellevant utilitzar i explorar les metodologies que es consideren facilitadores de la inclusió, i que es recullen en el capítol d'educació física, inclusió i discapacitat del marc teòric, com ara l'aprenentatge cooperatiu, la tutoria entre iguals, els *student-designed games*, els contes motors, els programes de sensibilització, l'ensenyament multinivell, l'adaptació de jocs, les tasques i modalitats esportives, el compartir l'esport convencional, adaptat i específic, l'estimulació sensorial, l'aprenentatge per resolució de conflictes, l'autogestió de l'aprenentatge, l'ensenyament estratègic, els ambients d'aprenentatge, l'aprenentatge basat en problemes, l'aprenentatge per problemes o l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació.

A més, cal plantejar-se les funcions que atorguem a l'avaluació i aconseguir avaluar allò que volem. En aquest sentit, podem prendre de referència els treballs de Block (2007) i Lieberman i Houston-Wilson (2009).

Per últim, cal dir que la gestió dels suports i la col·laboració entre els agents implicats en el procés d'inclusió de l'alumnat en les sessions d'educació física són dos aspectes que hem de tenir en compte per aconseguir una educació física més inclusiva i que es concreten en la pregunta 2 i 5 respectivament.

Com podem fomentar actituds positives de la comunitat educativa cap a la inclusió de l'alumnat en les sessions d'educació física?

A més de les propostes recollides en el capítol de conclusions de la investigació, per assegurar una actitud positiva cap a l'educació física es recomana proposar tasques i metodologies variades que puguin garantir la igualtat d'oportunitats, que donin resposta als diferents interessos de l'alumnat i on tothom pugui tenir possibilitats d'èxit.

També es poden organitzar activitats de sensibilització que permetin a l'alumnat i al professorat conèixer la població amb discapacitat, valorar les capacitats de les persones amb discapacitat i adonar-se'n de les barreres que es troben en el seu dia a dia. D'aquesta manera es desenvolupa la capacitat d'empatia cap aquest col·lectiu i s'eviten actituds que obstaculitzen la inclusió a causa del desconeixement.

Tanmateix caldria fomentar interaccions socials positives, oferint situacions agradables de contacte, tasques amb objectius comuns i estructures cooperatives.

Quines relacions de col·laboració entre membres de la comunitat educativa serien desitjables en el context de l'educació física?

Tal i com es recull en la cinquena conclusió, seria oportú assegurar la col·laboració entre especialistes, professorat, famílies, alumnes amb discapacitat i companys. Per aconseguir-ho caldria, en primera instància, que l'Administració reconegués aquestes hores de coordinació del professorat i dels especialistes. En segona instància, seria necessari planificar i acordar els espais, la freqüència i el procediment de col·laboració entre els agents implicats. Impulsar projectes de comunitat d'aprenentatge o de tutoria entre iguals esmentats en el capítol 1 del marc teòric de L'educació inclusiva i en el capítol 2 de L'educació física, inclusió i discapacitat respectivament podrien ajudar a aprofundir en aquesta recomanació. I en tercera instància, proposem una mirada profundament respectuosa, humil i amorosa cap a totes les persones que formen part del procés d'inclusió.

Quines opcions de desenvolupament professional del professorat d'educació física cal oferir en el marc de l'escola inclusiva?

Assumint que les fórmules de desenvolupament professional són múltiples, volem recomanar especialment aquelles que hem recollit al llarg d'aquest treball i que es podrien potenciar especialment en el sí de l'escola inclusiva:

- Espais per a la reflexió sobre la pràctica educativa. La presència de l'alumnat amb discapacitat pot ser viscuda com un repte i una oportunitat per revisar i millorar les dinàmiques, les activitats, les metodològiques i fins i tot l'estructura de la programació. No obstant, cal dotar les persones d'espais i de temps per a dur a terme aquesta reflexió i poder reajustar les propostes.
- Treball col·laboratiu entre professionals. La col·laboració entre professorat i especialistes es pot donar tant dins i fora de l'aula com fora del centre. Aquesta opció es recomana per optimitzar el procés d'inclusió, l'aprenentatge i la riquesa que suposa el treball entre dos o més professionals, malgrat les reticències inicials que puguin sorgir.
- Grup de treball o grup d'estudi. En aquest marc els professionals interessats en un mateix focus d'estudi poden compartir reflexions i aportacions que permetin avançar en el coneixement d'una educació física més inclusiva, des del desenvolupament i el compromís professional.

Tanmateix, no podem oblidar que qualsevol taula rodona, taller, curs, presentació d'experiències, llibre, audiovisual, projecte de voluntariat, jornada, màster, doctorat, conferència i recurs web, entre d'altres opcions, relacionats amb l'escola inclusiva són opcions molt valuoses pel desenvolupament professional del professorat d'educació física.

2.2. Limitacions de la recerca

Com a cloenda a aquesta investigació volem presentar les restriccions que hem anat descobrint al llarg del procés o bé al final d'aquest, quan hem pogut fer una valoració des de la distància.

En relació a la bibliografia consultada, ens hem centrat en la literatura anglesa, considerant que els treballs més rellevants de cada país es publiquen en aquesta llengua. Però també hem

fet referència a la literatura castellana i catalana, per la seva proximitat en el nostre context. No obstant, es podria ampliar aquesta recerca en publicacions fetes en d'altres llengües.

Si ens centrem en el procés d'obtenció de la informació, s'ha intentat recollir la veu de tots els agents implicats en el procés d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat. En aquest sentit, les famílies han estat presents en el discurs, però no han estat entrevistades i per tant no s'han recollit en aquest treball les seves aportacions en primera persona.

Un altre aspecte que hem detectat és el grau de transformació de les pràctiques i la durada del treball de camp. Considerem que amb l'experiència adquirida, les relacions establertes i un altre curs col·laborant amb el mateix professorat s'haguessin pogut implementar més pràctiques educatives inclusives.

Entre les limitacions de la recerca també cal fer esment dels tipus de discapacitats representades en l'estudi de casos. Si bé hi són representades la discapacitat intel·lectual, la discapacitat física i la discapacitat visual, no hi és present la discapacitat auditiva. Aquesta discapacitat es va descartar perquè es va considerar que per a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva a l'educació física requeria només algunes orientacions didàctiques recollides en alguns textos bibliogràfics de referència.

2.3. Futures línies d'investigació

Les futures línies d'investigació que es desprenen d'aquesta tesi i del continu treball de reflexió en el marc del grup de treball per seguir avançant cap a una educació física més inclusiva, les podem agrupar en cinc propostes.

1. Metodologies. La balança entre la teoria i la pràctica encara es decanta cap a la primera. Tot i que són diversos els estudis i treballs que defensen un seguit de metodologies que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat, hem observat que moltes d'elles no s'utilitzen en el context estudiat. Aquesta línia d'investigació proposa descobrir quines accions podrien estendre l'ús de les metodologies identificades com a facilitadores de la participació activa i efectiva de l'alumnat amb discapacitat en les sessions d'educació física.
2. Avaluació. Malgrat l'avaluació és un dels temes que ha tingut presència en aquesta investigació, creiem que caldria aprofundir-hi des del punt de vista de les competències bàsiques i de les diferents opcions existents, per demostrar el seu grau

d'assoliment, evitant pràctiques poc planificades que perdin de vista el que realment es vol avaluar.

3. Famílies. Durant el treball de camp hem pogut observar diferents actituds de les famílies amb joves que presenten alguna discapacitat i s'ha fet palesa la necessitat d'una comunicació fluïda i d'una estreta col·laboració amb els i les professionals del centre educatiu. No hem aclarit, però com podem aconseguir aquest objectiu.
4. Pluridiscapacitat. La inclusió de l'alumnat amb pluridiscapacitat s'ha convertit en el nou repte del grup de treball. Aquesta és una línia de treball que hem iniciat i que requerirà el recolzament de la investigació per seguir avançant i poder consolidar les propostes inclusives en l'àmbit de l'educació física.
5. Activitats físiques o esportives fora d'horari lectiu. També seria interessant la recollida de dades en relació a la situació dels infants, joves i adults amb discapacitat davant l'oferta d'activitats físiques o esportives fora d'horari lectiu. Si considerem que una de les finalitats de l'educació física és la millora de la qualitat de vida, caldria garantir que l'alumnat amb discapacitat pugui adquirir els hàbits de pràctica d'activitat física o esportiva regular més enllà de l'educació física escolar. Cal veure quines barreres i oportunitats presenta aquest tipus d'oferta.

Amb aquesta cinquena proposta posem punt i final a aquesta tesi que, tot i haver acomplert els tres propòsits inicials, fet i fet, no deixa de ser un punt i seguit per a la investigació que creiem que ha de continuar aportant llum a una educació més inclusiva. Ja no ens qüestionem si l'escola inclusiva és possible. Una educació de qualitat serà inclusiva o no serà.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas i experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. i Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? A Giné (coord.). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.161-170). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. i West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. i West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Ammah, J.O.A. i Hodge, S.R. (2006). Secondary Physical Education Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Students with Severe Disabilities: A Descriptive Analysis. *High School Journal*, 89(2), 40-54.

Antúnez, S. (1998). *El Proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.

Antúnez, S., del Carmen, L.I.M., Imbernon, F., Parcerisa, A. i Zabala, A. (1991). *Del Projecte educatiu a la programació d'aula: el què, el quan i el com dels instruments de la planificació didàctica*. Barcelona: Graó.

Antúnez, S. i Gairín, J. (1988). *Organització de centres: experiències, propostes i reflexions*. Barcelona: Graó.

Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. A Soto, F.J. i Navarro, J.A. *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.

Asprey, A. i Nash, T. (2006). The Importance of Awareness and Communication for the Inclusion of Young People with Life-Limiting and Life-Threatening Conditions in Mainstream Schools and Colleges. *British Journal of Special Education*, 33(1), 10-18.

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. i Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Augé, C., Comellas, A. i Solà, J. Inclusió educativa i discapacitat motriu. Recuperat 28 març 2010, des de http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/d233/modul_5/practica_2
- Auxter, D., Pyfer, J. i Huettig, C. (2005). *Principles and methods of adapted physical education and recreation* (10th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Ayres, A.J. (2006). *La integración sensorial y el niño*. Sevilla: Mad.
- Blández, J. (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (2001). *La Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. i Bofill, A. Estrategias didácticas para la enseñanza de competencias en educación física. A Blázquez, D. i Sebastiani, E.M. (Ed.) (2009). *Enseñar por competencias en educación física* (139-162). Barcelona: Inde.
- Block, M.E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Block, M.E. i Obrusnikova, I. Facilitating Social Acceptance and Inclusion. A Block, M.E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed., p. 173-188). Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Block, M.E. i Obrusnikova, I. What is inclusion? A Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed., p. 15-28). Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Block, M.E. i Conatser, P. (2002). Adapted aquatics and inclusion. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(5), 31-34.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2000). *Índex for inclusió*. Traducció catalana *Índex per a la inclusió. Una guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona (2004).
- Brodin, J. (2010). Can ICT give children with disabilities equal opportunities in School? *Improving Schools*, 13 (1), 99–112.

Butler, R. i Hodge, S. (2004). Social Inclusion of Students with Disabilities in Middle School Physical Education Classes. *Research in Middle Level Education*, 27(1), 1-10.

Cabero, J., Córdoba, M. i Fernández, J.M. (2007). *Las TIC para la igualdad: Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Alcalá de Guadaíra: Mad.

Calverol, T. (2000). Atenció a les necessitats educatives especials dels alumnes amb disminució física, en els instituts d'Ensenyament Secundari de la ciutat de Barcelona. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 60(2), 37-44.

Capllonch, M. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación física de primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Carol, N. (en premsa). Compartir el deporte adaptado. A Ríos, M., Ruiz, P. i Carol, N. (coord.). *Manual de buenas prácticas en la actividad física y deportiva en entornos inclusivos*.

Cascón, P. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos pedagogía*, 287, 57-79.

Cascón, P. (2001). Educar en y para el conflicto. *Cátedra UNESCO sobre la Paz y los Derechos Humanos. UNESCO. Universidad Autónoma de Barcelona*. Recuperat 8 juliol 2011, des de <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion005e.pdf>

Catalunya. Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. [Versió electrònica]. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 29 de juny de 2007, núm. 4915, p. 21870.

Catalunya. Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. [Versió electrònica]. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 29 de juny de 2007, núm. 4915, p. 21822.

Catalunya. ORDRE EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria.[Versió electrònica]. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 18 de juny de 2008, núm. 5155, p. 46397.

Caus, N., Santos, E., Blasco, J., Vega, L., Mengual, S. i Yangüez, E. (2013). Procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física (PAIADEF). *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112(2), 37-45.

- Cervantes, C.M., Cohen, R., Hersman, B.L. i Barrett, T. (2007). Incorporating PACER into an Inclusive Basketball Unit. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(7), 45-50.
- Cid Rodríguez, M.J. (2009). *Estimulació multisensorial en un espai snoezelen en persones adultes amb greu discapacitat intel·lectual*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperat 3 maig 2011, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/8968>
- Cid, L. (2003). Actitudes de los niños y niñas de primaria hacia sus compañeros con discapacidad en las clases de educación física. *Tándem*, 11, 79-90. Barcelona: Graó.
- Coates, J. i Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education – a review. *Support for Learning*, 23 (4), 168-175.
- Cohen, L. i Lawrance, M. (1990). *Métodos de investigación cualitativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports* 4(1), 87-100.
- Córdoba, M., Fernández, J.M. i Cabero, J. (2007). Las TIC y la diversidad visual. La tflotecnología. A Cabero, J., Córdoba, M. i Fernández, J.M. (Coords.). *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad* (pp. 101-130). Alcalá de Guadaíra: Mad.
- Crawford, S. (2011). An examination of current adapted physical activity provision in primary and special schools in Ireland. *European Physical Education Review*. 17(1) 91–109.
- Cumellas, M. (2010). *La Educación Física Adaptada para el alumnado que presenta discapacidad motriz en los centros ordinarios de primaria de Cataluña*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperat 25 octubre 2010, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2949>
- Del Barrio, D. et al. (2011). *Cuentos motores en educación física. Primaria*. Barcelona: Inde.
- Del Valle, S. i García, M.J. (2007). *Como programar en educación física paso a paso*. Barcelona: Inde.
- Delors, J. (1996). Educació: la utopia necesaria. A UNESCO. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona: Mediterrània.

- Dinold, M. i Valkova, H. (2003). Inclusion in physical Education in School. A Van Coppenolle, H., De Potter, J-C., et al. (Eds.). *Inclusion and Integration through Adapted Physical Activity* (p. 51-76). Leuven: Thenapa.
- Domènech, J. i Viñas, J. (1997). *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C. i Kudlacek, M. (2010). Components of attitudes towards inclusion of students with physical disabilities in Physical Education in the "ATIPDPE-GR" instrument/scale for Greek Physical Educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn*, 40(4), 63-68.
- Downing, J.H. i Rebollo, J. (1999). Parents' perceptions of the factors essential for integrated physical education programs. *Remedial and Special Education*, 20(3), 152-159.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. A Giné (coord.). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.25-47). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- Edmiston, B. (2007). Mision to Mars: Using drama to make a more inclusive classroom for Literacy Learning. *Language Arts*, 84(4), 337-346.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. i Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Ed.) (2005). *Educación Inclusiva y prácticas en el aula en Educación Secundaria*. Middelfart. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fernández Balboa, J.M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. A Devis, J. (coord.). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Marfil.
- Fernández, J.M., Cabero, J. i Córdoba, M. (2007) Las TIC y la diversidad motórica. A Cabero, J., Córdoba, M. i Fernández, J.M. (Coords.). *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad* (pp. 81-100). Alcalá de Guadaíra: Mad.

- Font, R. (2007). *La formació permanent del professorat d'Educació Física de primària i l'educació en valors. Un estudi de casos*. Tesi doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperat 5 abril 2011, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/1355>
- Giné, C. (1998). El paper de la família i l'entorn microcultural en els processos d'integració. *Educar*, 22-23, 119-137.
- Giné, C. Família i discapacitat: avaluació i intervenció en la primera infància. Recuperat 28 de març 2010, des de http://apliedu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/ddinz/modul_5/practica_1
- Giné, C., Durán, D., Font, J. i Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- Gomendio, M. (2000). *Educación Física para la integración de niños con NEE. Programa de actividad física para niños de 6 a 12 años*. Madrid: Gymnos.
- González, C. (2006). La Qualitat de l'àrea d'educació física. El cas dels centres que imparteixen l'educació secundària obligatòria de la ciutat de Barcelona. Directora: Núria Puig. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament Teoria i Història de l'Educació.
- González, C. (2010). Diseño curricular y programación de la Educación Física en base a las Competencias. A Sebastiani, E.M. i Blázquez, D. *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Grenier, M., Dyson, B. i Yeaton, P. (2005). Cooperative Learning that Includes Students with Disabilities: An Effective Teaching Strategy, Cooperative Learning Promotes Student Interaction, Benefiting Students with and without Disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(6), 29-36.
- Grenier, M., Rogers, R. i Iarrusso, K. (2008). Including Students with Down Syndrome in Adventure Programming. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(1), 30-35.
- Guitart, R. (2002). Les actituds en el centre escolar: reflexions i propostes. Barcelona: Graó.
- Hastie, P. (2010). *Student-designed games: Strategies for promoting creativity, cooperation, and skill development*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Hernández, F. i Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: ICE, Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

- Hernández, F.J. (2012). *Inclusión en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Hernández, F.J., Bofill, A. i Niort, J. (2012). ¿Cuáles son los retos de la inclusión en la clase de educación física? A Hernández, F.J. (coord.) *Inclusión en Educación Física* (23-36). Barcelona: Inde.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55, 347–373.
- Hutzler, Y., Zach, S. i Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 309–327.
- Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jing, Q. i Amy, S. (2012). Inclusion in Physical Education: A Review of Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. i Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, L., Kasser, S. i Nichols, B. (2002). Including all children in standards-based physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(4), 42-46.
- Jorba, J. i Casellas, E. (Ed.) (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Barcelona: Síntesis.
- Jowsey, S.E. (1992). *Can I play too? Physical education for physically disabled children in mainstream schools*. London: David Fulton.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (Cuarta edición: Vol. 179). Barcelona: Editorial Graó.
- Latorre, A., del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lavay, B.W., French, R. i Henderson, H.L. (2007). A practical plan for managing the behavior of students with disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78, 42-48.
- Leyser, Y. i Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion. *International Journal of Disability Development and Education*, 51, 271-285.

- Lieberman, L.J. i Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators* (2nd ed.). Leeds: Human Kinetics.
- Lieberman, L.J., Arndt, K.L. i Daggett, S. (2007). Promoting leadership in physical education and recreation. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 78, 46-50.
- Lieberman, L.J., James, A. i Ludwa, N. (2004). The Impact of Inclusion in General Physical Education for All Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 37-55.
- Lieberman, L.J., Lytle, R. i Clarcq, J. (2008). Getting it right from the start: Employing the universal design for learning into your curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79, 32-39.
- Lieberman, L.J., Robinson, B.L. i Rollheiser, H. (2006). Youth with visual impairments: Experiences in general physical education. *RE: view: Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, 38(1), 35-48.
- LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. (DOGC núm. 5422 - 16/07/2009).
- LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'educació. (BOE 106, de 4-5-2006).
- López, V. M., Monjas, R. i Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- Lorente, E. (2005). *Autogestión en educación física. Un estudio de caso en secundaria*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperat 12 setembre 2012, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2949>
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Martínez, P. i Moreno, R. (2011). Cuentos motores acuáticos. El Modelo Fantástico. Los cuentos también "cuentan" en las actividades acuáticas infantiles. Barcelona: Inde.
- Masferrer, i Peñalver. Factores que favorecen una escuela inclusiva. A López (dir.) (2008). *Educación desde la discapacidad: Experiencias de escuela* (pp. 105-112). Barcelona: Graó.
- Masip, M. i Rigol, A. (2000). L'aula, escenari de la diversitat. A Aldámiz-Echevarría, M. d. M. et al. *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat* (p. 13-34). Barcelona: Graó.
- Maykut, P. i Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

- Méndez, A. (2010). Inventamos un juego deportivo de forma cooperativa. Integrando cooperación y creatividad en la iniciación deportiva con materiales autoconstruidos. A Velázquez, C. (coord.) *Aprendizaje cooperativo en Educación Física* (pp.119-147). Barcelona: Inde.
- Mendoza, N. i Leceta, X. (2009). *Propuestas prácticas de educación física inclusiva para la etapa de secundaria*. Barcelona: Inde.
- Meneer, K. i Davis, T. (2007). Modifying Physical Activities to Include Individuals with Disabilities: A Systematic Approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 37-41.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. A Monereo (Coord.). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO* (pp. 11-26). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. i Durán, D. (2002). *Entramados: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Morley D., Bailey R., Tan J. i Cooke B. (2005) Inclusive physical education: teachers' views of teaching children with special educational needs and disabilities in physical education. *European Physical Education Review* 11(1), 84-107.
- Moust, J.H.C., Bouhuijs, P.A.J. i Schmidt, H.G. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: Guía del estudiante*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mukherjee, S. Lightfoot, J. i Sloper, P. (2000). The inclusion of pupils with a chronic health condition in a mainstream school: What does it mean for teachers? *Educational Research*, 42(1), 59-72.
- Nevin, A., Cohen, J., Salazar, L. i Marshall, D. (2007). A longitudinal study over three consecutive semesters: Impact of "Jumpstart for Inclusion" Workshop on student teacher perspectives on inclusive education. *Florida Educational Leadership*, 8(1), 58-64.
- Nevin, A., Malian, I. i Liston, A. (2008). Paraeducator's Profile in Inclusive Classrooms: Analysis of National Survey Data and Follow-Up Interviews in California. *Annual Meeting of the National Resource Center for Paraprofessionals*. Hartford, CT.
- Nolan, J., Duncan, C. i Hatton, V. (2000). Comparison of pre-service physical educators' attitudes toward individuals with disabilities before and after adapted physical education course work. *National Conference of the Association of Teacher Educators*, Orlando, FL.

Nolan, J., Ellery, P. i Maguire, P. (1998). Perspectives on Adapted Physical Education Services to Rural Populations. Recuperat 24 abril 2009, des de <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED417893>

O'Brien, D., Kudláček, M. i Howe, P.D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46-61.

Ortega, S. i Puigdemívol, I. (2006). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. A López, F. (Dir. Col.) *Transformando la escuela: Las comunidades de aprendizaje* (pp. 35-41). Barcelona: Graó.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. [Versió electrònica]. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de Inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.

Pearpoint, J. i Forest, M. (1999). Pròleg. A Stainback, S. i Stainback, W. *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 15-18). Madrid: Narcea.

Pérez Juste, R. (2000). *Hacia una educación de calidad: Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G. (2000). Presentació. A Pérez Juste, R. *Hacia una educación de calidad: Gestión, instrumentos y evaluación* (pp. 9-13). Madrid: Narcea.

Porter, G.L. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència. [Versió electrònica]. *Suports*, 5(1), 6-14.

Prat, M. (2000). *Els continguts actitudinals en Educació Física a l'Educació Primària*. Tesi doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola del Vallès. Recuperat 11 octubre 2011, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2949>

Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. i Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei: Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

Puigdemívol, I. (1995). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: Fundació Privada Catalana de l'Hemofília – Associació de Mestres Rosa Sensat.

Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Puigdemívol, I. (2005). *La Educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad* (6ª ed., revisada i ampliada). Barcelona: Graó.

Puigdemívol, I. (2012). *De la integració a la inclusió. Apunts Teoria i pràctica de l'escola inclusiva*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Puigdemívol, I. (en premsa a). Componentes organizativos de la inclusión educativa. A Ríos, M., Ruiz, P. i Carol, N. (coord.) *Manual de buenas prácticas en la actividad física y deportiva en entornos inclusivos*.

Puigdemívol, I. (en premsa b). Componentes didácticos de la inclusión educativa. A Ríos, M., Ruiz, P. i Carol, N. (coord.) *Manual de buenas prácticas en la actividad física y deportiva en entornos inclusivos*.

Puigdemívol, I. i Krastina, L. (2010). *Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable*. [Versió electrònica]. Temps d'educació, 38, 95-113.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Pujolàs, P. i Lago, J. R. (2006). *Cap a una educació inclusiva: Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo.

Ríos, M. (2001). Integración y participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales. Un reto en la sesión de educación física. A Giménez Fuentes-Guerra, F. J. et al. *Educación física y diversidad* (p. 95-109). Huelva: Universidad de Huelva.

Ríos, M. (2005). *La educación física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperat 11 febrer 2009, des de <http://www.tdx.cat/TDX-0104106-085807/>

Ríos, M. (2006). Estrategias inclusivas en el área de educación física. *Tándem*, 21, 81-91. Barcelona: Graó.

Ríos, M. (2007). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad* (2ª ed.). Barcelona: Paidotribo.

- Ríos, M (2009). Los juegos motrices sensibilizadores: un medio hacia la normalización y el respeto a la diversidad. A Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T. i Carol, N. *Actividad física adaptada: el juego y los alumnos con discapacidad* (pp.153-175) (5ª ed.). Badalona: Paidotribo.
- Ríos, M. (en prensa a). La adaptación de las tareas. A Ríos, M., Ruiz, P. i Carol, N. (coord.) *Manual de buenas prácticas en la actividad física y deportiva en entornos inclusivos*.
- Ríos, M. (en prensa b). La enseñanza multinivel. A Ríos, M., Ruiz, P. i Carol, N. (coord.) *Manual de buenas prácticas en la actividad física y deportiva en entornos inclusivos*.
- Ríos, M. (en prensa c). El asesoramiento y el apoyo. A Ríos, M., Ruiz, P. i Carol, N. (coord.) *Manual de buenas prácticas en la actividad física y deportiva en entornos inclusivos*.
- Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T. i Carol, N. (en prensa). La equiparación de las condiciones de prácticas en situaciones competitivas. A Ríos, M., Ruiz, P. i Carol, N. (coord.) *Manual de buenas prácticas en la actividad física y deportiva en entornos inclusivos*.
- Rochex, J-I. (2011). Evolució de les polítiques d'educació prioritària davant del repte de la igualtat. A Fundació Jaume Bofill i Universitat Oberta de Catalunya (Ed.), *Debats d'Educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Rouse, P. (2009). *Inclusion in physical education: Fitness, motor, and social skills for students of all abilities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rovegno, I. i Bandhauer, D. (1994). Child-designed games - experience changes teachers' conceptions. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(6), 60-63.
- Ruiz, J.V. (2008). Educación física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. A Fraile, A. (Coord.). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física* (p. 65-115). Barcelona: Graó.
- Salabert, R. (2010). Excel·lència educativa per a tothom: una realitat possible. A Fundació Jaume Bofill i Universitat Oberta de Catalunya (Ed.), *Debats d'Educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Sánchez, M.P. (2007). Las TIC y la diversidad auditiva. A Cabero, J., Córdoba, M. i Fernández, J.M. (Coords.). *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad* (pp. 37-80). Alcalá de Guadaíra: Mad.

- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. i Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. [Versió electrònica]. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- Sebastiani, E.M. (2001). La enseñanza estratégica de la educación física. A Monereo (Coord.). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO* (p. 185-221). Barcelona: Graó.
- Singh, D.K. (2007). General Education Teachers and Students with Physical Disabilities. *The International Journal of Learning*, 14(7), 205-214.
- Smith A. i Green K. (2004). Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: a sociological analysis of teachers' views. *British Journal of Sociology of Education* 25(5), 593-608.
- Smith, A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 37-54).
- Smith, A. i Thomas, N. (2006). Including Pupils with Special Educational Needs and Disabilities in National Curriculum Physical Education: A Brief Review. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 69-83.
- Smither, K. i Zhu, X. (2011). High School Students' Experiences in a Sport Education Unit: The Importance of Team Autonomy and Problem-Solving Opportunities. *European Physical Education Review*, 17(2), 203-217.
- Soler, S. (2007). Les relacions de gènere en l'Educació Física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperat 18 agost 2012, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2934>
- Stainback, S. (2001a). L'educació inclusiva: definició, context i motius. [Versió electrònica]. *Suports*, 5(1), 18-25.
- Stainback, S. (2001b). Components crítics en el desenvolupament de l'educació incusiva. [Versió electrònica]. *Suports*, 5(1), 26-31.
- Stainback, S. i Stainback, W.C. i Jackson, H.J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. A Stainback, S. i Stainback, W.C. *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (pp.21-34). Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Suomi, J., Collier, D. i Brown, L. (2003). Factors affecting social experiences of students in elementary physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22, 186-202.

Topping, K. (2000). *Tutoria entre iguals*. Ginebra: Agència Internacional d'Educació; Brussel·les: Institut Internacional d'Educació.

Torp, L. i Sage, S. (1999). *El aprendizaje basado en problemas: Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu.

Tripp, A. i Zhu, W. (2005). Assessment of Students with Disabilities in Physical Education: Legal Perspectives and Practices. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(2), 41-48.

Tripp, A., Rizzo, T.L. i Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education: Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 78(2), 32-48.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia de España. [Versió electrònica].

UNESCO (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona: Mediterrània

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual*. París: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

UNESCO (2012). *Agenda*. Recuperat 9 d'agost 2012, des de <http://www.unesco.org>

UNESCOCAT (2010). *Joventuts diverses en una societat diversa. Recerca en el marc del projecte "Educació, Diversitat i Cohesió Social a la Mediterrània occidental*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesi doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperat 31 de gener 2011, des de <http://www.tdx.cat/TDX-0526108-091716/>

- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Verdugo, M.A., Arias, B. i Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Vickerman P.B. i Coates J. (2009). Trainee and Recently Qualified Physical Education Teachers Perspectives on Including Children with Special Educational Needs. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153.
- Villagra, H.A. (2003). La educación física y las necesidades educativas especiales: Un análisis crítico en el marco de la innovación educativa. *Tándem*, 11, 7-17. Barcelona: Graó.
- Vinyamata, E. (2003). Comprender el conflicto y actuar educativamente. A Vinyamata, E. (Coord.). *Aprender del conflicto: Conflictología y educación* (p. 9-27). Barcelona: Graó.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Waugh, L.M., Bowers, S.T. i French, R. (2007). Using picture cards in integrated physical education. *Strategies*, 20(4), 18-20.
- Williams, P., Jamali, H.R. i Nicholas, D. (2006). Using ICT with people with special education needs: what the literature tells us. *Aslib Proceedings*, 58(4), 330-345.
- Winnick, J.P. (2011). *Adapted physical education and sport* (5th ed.). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Zaragoza, J.M. (2003). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola del Vallès. Recuperat 11 febrer 2011, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5023>
- Zaretsky, L. (2007). A transdisciplinary team approach to achieving moral agency across regular and special education in K-12 schools. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 496-513.
- Zhang, J. i Griffin, A.J. (2007). Including Children with Autism in General Physical Education: Eight Possible Solutions. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(3), 33-37.

ANNEXOS (CD adjunt)

