
LA INCLUSIÓ DELS NENS I NENES AMB DIVERSITAT FUNCIONAL DINS L'AULA D'EDUCACIÓ FÍSICA:

Anàlisi de tres casos a l'Escola
Mossèn Cinto de Folgueroles

Treball Final de Grau

Roviró Tanyà, Immaculada

4t del Grau en Mestre d'Educació Primària
amb la menció d'Educació Física
Tutora: Gemma Torres Cladera

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya
Facultat d'Educació Traducció i Ciències Humanes

Vic, 14 de maig de 2018

Agraïments

Principalment a la Gemma Torres, per ajudar-me en el procés d'aquest treball, per tota la paciència i per les ganes que hi ha dedicat. Gràcies per fer-me veure més fàcil tot allò que em semblava tan difícil.

Als alumnes i mestres de l'escola Mossèn Cinto que han format part del procés, han fet possible la meva investigació i sobretot m'han fet créixer com a mestra.

A la Núria Martínez, la tutora de pràctiques de l'escola, per confiar en mi en tot moment i donar-me suport sempre que ho he necessitat.

Un agraïment molt especial a la meva família i als meus amics més propers, que m'han fet costat i m'han animat en tots els moments més difícils.

A tots ells, el meu profund agraïment.

Resum

Aquest treball es centra en una investigació sobre la inclusió dels alumnes amb diversitat funcional de l'escola Mossèn Cinto de Folgueroles, dins l'àrea d'Educació Física. Ens centrarem només en l'etapa de l'Educació Primària, i en tres casos específics.

Per aquest motiu, primer de tot es du a terme una anàlisi de diferents autors i fonts que ens donen a conèixer la diversitat funcional, l'Educació Inclusiva i sobretot l'Educació Física Inclusiva. L'objectiu de la recerca és analitzar els aspectes d'inclusió dels nens amb diversitat funcional dins l'àrea d'Educació Física, tenint en compte el mestre i els companys de classe. Els instruments utilitzats per la recollida de dades són el diari de camp i l'entrevista.

A la investigació s'observen tres casos i la relació que generen amb els seus companys/es de classe i el mestre/a d'Educació Física. A més, s'elaboren entrevistes als mestres d'Educació Física que s'han observat, per tal de poder establir lligams entre la pràctica que desenvolupa a les sessions amb el que en pensa.

Paraules clau: Educació Primària, Educació Física, diversitat funcional i inclusió.

Abstract

This project is based on an investigation into the inclusion of students with functional diversity in the primary classroom of the school Mossèn Cinto, in Folgueroles. The project deals with 3 case studies in physical education.

An analysis was carried out of the different authors and sources about functional diversity, inclusive education and especially inclusive physical education. The aim of this research is to analyse the inclusion of children with functional diversity, in the area of physical education taking into account the other classmates and the teacher. Data collection has been based on using a diary and interviews.

In the analysis, you can observe three specific cases and the relationship between their classmates and the PE teacher. There are also some interviews with PE teachers which have been arranged in order to set up links between the practical activities developed by the PE teachers and their opinions of these activities.

Key Words: Primary Education, Physical Education, functional diversity and inclusion.

Índex

1. Introducció	5
2. Marc teòric	6
2.1. Diversitat funcional	6
2.2. Educació inclusiva	8
2.3. Educació Física inclusiva.....	11
2.3.1. El mestre d'Educació Física i la seva actitud inclusiva	12
2.3.2. Mestre de suport	14
2.3.3. Els companys de classe i la seva actitud.....	15
2.3.4. Pràctiques inclusives en Educació Física	16
3. Justificació i objectius	18
4. Metodologia	20
4.1. Participants.....	22
4.2. Instruments.....	23
4.3. Disseny i procediment	26
4.4. Anàlisi de les dades	28
5. Resultats	29
6. Discussió	42
7. Conclusions	47
8. Referències bibliogràfiques	49

1. Introducció

El document que es presenta a continuació és el Treball de Final de Grau realitzat al quart curs del Grau en Mestre d'Educació Primària amb la menció d'Educació Física. L'elecció d'aquesta proposta és deguda al fet que un mestre, i també un mestre d'Educació Física ha de tenir present en tot moment a tots els nens i nenes¹, tinguin o no una diversitat funcional. Això comporta tot un seguit d'aspectes que s'intentaran investigar i analitzar en aquest treball.

Cal dir, que a la Universitat hem cursat assignatures d'Educació Física en les quals ens han parlat d'inclusió de tots els nens, però ha faltat aprofundir en tot el procés i actuació general que s'ha de portar a terme. Per aquest motiu, crec que és convenient enfocar el Treball de Final de Grau cap a aquest àmbit per millorar la meua formació i per possibles experiències futures. Per tant, cal dir també que emprenc aquesta investigació amb uns mínims coneixements teòrics i pràctics d'aquest àmbit.

L'objectiu general del treball és analitzar la inclusió dels nens amb diversitat funcional dins l'àrea d'Educació Física tenint en compte el mestre i els companys de classe a través de la pregunta: Com és la inclusió dels nens i nenes amb diversitat funcional dins l'aula d'Educació Física a l'escola Mossèn Cinto de Folgueroles?

Per desenvolupar-ho, he realitzat la part pràctica d'aquesta investigació a l'Escola Mossèn Cinto de Folgueroles, on he pogut analitzar tres casos en l'àrea d'Educació Física, amb els seus companys de classe i els dos mestres respectius de l'àrea. A més, he realitzat unes entrevistes als mestres.

El treball està estructurat en dues parts: primer s'hi troba el marc teòric, on s'analitzen els conceptes de diversitat funcional, Educació Inclusiva i Educació Física Inclusiva. I un cop descrits aquests conceptes, partint d'idees dels autors més rellevants, s'hi troba la part pràctica, on primer de tot s'exposa una justificació sobre l'elecció del treball i es presenta l'objectiu general i els específics de la investigació. Seguidament, es troba la metodologia utilitzada en el treball, tot presentant els participants escollits, els instruments realitzats per la recollida de dades, el disseny, el procediment de la posada en pràctica i l'anàlisi de les dades. En el següent punt trobem els resultats obtinguts de la investigació. A la discussió es relacionen els resultats obtinguts amb la teoria que han afirmat els diferents autors. Seguidament trobem les conclusions i finalment les referències bibliogràfiques. En un dossier a part, hi ha l'annex amb informació que fonamenta la investigació.

¹ Al llarg del treball es farà referència tant al gènere femení com al masculí quan es parli de mots que només indiquen gènere masculí, com ara: "*nen, alumne, company, mestre...*" i igual que els plurals: "*nens, alumnes, companys, mestres...*". D'aquesta manera, qualsevol mot que pugui tenir un doble gènere, serà escrit únicament en un d'aquests, però fent referència ambdós sentits.

2. Marc teòric

Hi ha un seguit de fonaments teòrics que es consideren importants per poder realitzar aquesta investigació. Aquests fonaments es refereixen al marc conceptual de l'Educació Física Inclusiva. Així doncs, primerament s'analitza el concepte de diversitat funcional, exemplificant alguns casos. Seguidament es tracta sobre l'Educació Inclusiva, per tal de definir-la i conèixer el seu significat. A continuació s'exposa la diversitat funcional dins l'àrea d'Educació Física, on també s'inclou l'actitud del docent, els professionals de suport, els companys de classe i per últim les pràctiques inclusives, on s'exposen diverses estratègies o metodologies d'inclusió.

2.1. Diversitat funcional

El concepte de diversitat funcional sorgeix de les mateixes persones afectades, les quals temps enrere eren anomenades discapacitades, un terme que es considera despectiu. Tot i això actualment hi ha persones que encara segueixen utilitzant aquesta paraula.

La diferència entre diversitat funcional i discapacitat, segons Romañach i Lobato (2007), és que la diversitat funcional es refereix a les limitacions de les funcions dels òrgans o parts del cos de l'individu, és a dir, ulls, cervell o cames, entre d'altres, i també a les funcions que es realitzen habitualment, com ara desplaçar-se, comunicar-se, veure... En canvi, la discapacitat es refereix a les limitacions o desavantatges de les persones amb diversitat funcional, i que per tant les margina o les exclou.

El concepte de discapacitat, prové de l'àmbit de la medicina, ja que antigament es relacionava amb la salut, i a causa d'un cert desconeixement sobre les malalties, s'utilitzava una terminologia despectiva per referir-se a les persones amb diversitat funcional. (Sosa, 2009). Tot i això, posteriorment es crea la classificació internacional de deficiència, discapacitat i minusvalidesa per poder definir els problemes, efectes i participació social d'aquest col·lectiu (OMS - Organització Mundial de Salut, 2000). L'OMS doncs, utilitza com a terme oficial "discapacitat" per referir-se a les persones amb diversitat funcional.

En l'actualitat, "generalment, ja no hi ha la idea de percebre la diversitat des d'un paradigma mèdic com s'havia produït històricament, sinó que es comprèn com una construcció social" (Sosa, 2009:7). Per això podem dir que la diversitat funcional ha fet un gran pas: passant des del rebuig de la societat, fins a arribar a la incorporació en l'àmbit escolar i acceptació dins la societat. Aquest fet ha suposat un avenç, tant per les persones afectades, com pels altres alumnes.

Per tant, tal com hem pogut observar prèviament, en alguns casos podem determinar la diversitat funcional com un substitut dels termes més despectius, tals com discapacitat, minusvàlid, deficient, invàlid..., tot i que en altres casos se segueixen utilitzant aquests termes més pejoratius per referir-se al col·lectiu.

Un exemple de diversitat funcional que és comú de trobar-se a l'escola, i que en aquesta investigació n'hi haurà dos casos, és el Trastorn d'Espectre Autista (TEA). Segons Bleuer (1991 dins Frith, 1998:31) és "la limitació de les relacions amb les persones i amb el món extern, una limitació tan extrema que sembla excloure tot el que no sigui del propi «jo». [...] D'aquí les paraules «Autista» i «Autisme», que provenen del terme grec autos, que significa «si mateix»". Kenner (1943), esmenta que les principals dificultats dels nens amb aquest trastorn són: les relacions socials, la comunicació i el llenguatge, i la flexibilitat mental i comportamental (obsessió per mantenir un ambient sense canvis). Per tant, les persones amb Trastorn d'Espectre Autista, tendeixen a allunyar-se del món social i es submergeixen en el seu propi món. Aquest trastorn, tal com ja s'ha dit, pot afectar el llenguatge, provocant per tant un trastorn de la parla.

Un altre exemple que ens podem trobar a l'escola, i que en aquesta investigació també n'apareix en un cas, és un alumne amb un retard cognitiu, que segons Luckasson, Borthwick, Buntix, Coulter, Craig i Reeve (2002:8) defineixen que són aquelles persones que tenen "limitacions significatives tant en funcionament intel·lectual com en conducta adaptativa, tal com es manifesten en habilitats adaptatives, conceptuals, socials i pràctiques". A més, aquest dèficit cognitiu també pot afectar a la motricitat.

2.2. Educació inclusiva

Com defineixen Pujolàs i Lago (2006) dins de Departament Ensenyament (2015:8):

Una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre junts alumnes diferents, una escola que no exclou ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants, només hi ha una sola categoria d'alumnes, sense cap mena d'adjectius, que —evidentment— són diferents. A l'escola inclusiva només hi ha alumnes, a seques, sense adjectius; no hi ha alumnes corrents i alumnes especials, sinó simplement alumnes, cadascú amb les pròpies característiques i necessitats. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament).

Aquest paràgraf és una idea bàsica per entendre la inclusió a l'escola. Així mateix, Ríos (2009:84), afirma que "L'escola inclusiva és un mode de concebre l'educació i la funció social del centre escolar, que porta implícita la seva transformació i la del seu context per a adequar i millorar la resposta educativa a la diversitat, reconeixent-la i no assimilant-la. De tal forma que tot l'alumnat té el mateix dret a accedir a un currículum culturalment valorat, compartit amb els companys de la mateixa edat, oposant a qualsevol forma de segregació". Per tant, dona a entendre com a escola inclusiva: la que ha d'acollir tots els alumnes per igual, encara que siguin diferents, i adaptant-se a les seves necessitats per acollir-los.

L'objectiu que té l'Educació Inclusiva és, tal com defensa Puigdemívol (2005), poder eliminar les exclusions socials que són produïdes a causa de les classes socials, les religions o les actituds i respostes del grup social, entre d'altres. Aquests autors també defensen que l'educació és un dret humà fonamental i la base d'una societat més justa, per això s'ha de potenciar una escola inclusiva, i que aquesta comporti transformacions positives cap a la societat.

Tot i això, per aconseguir aquesta transformació de la societat, cal seguir construint el sistema educatiu inclusiu, però aquest ha d'abastar més enllà dels centres educatius. Tal com diu Rigau (2015, dins Departament d'Ensenyament, 2015:5) "Un sistema educatiu inclusiu per a tothom i sense barreres en tots els àmbits de l'educació formal i no formal". Per tant, és aquesta la manera en què es lluita en contra la desigualtat: a part de destacar un sistema inclusiu a l'escola, també s'ha de poder observar en els contextos extraescolars.

Són molts els aspectes positius que poden sorgir a través de la inclusió, però cal destacar que quan parlem de l'escola inclusiva "no només beneficia als alumnes amb

Necessitats Educatives Especials², sinó que també en surten beneficiats els companys de classe, els mestres i el centre educatiu.” (Mendoza, 2008:272). Aquest benefici és mutu per tots, ja que mentre que uns poden aprendre a relacionar-se, a jugar o a aprendre continguts, els altres poden estar adquirint uns valors fonamentals.

A escala internacional, tot i l'esforç i globalització de la inclusió educativa, es reflecteix que no en tots els països s'aplica de la mateixa manera. Els autors Sentenac, Ehlinger, Michelsen, Marcelli, Dickinson i Arnaud (2013), van estudiar els casos dos nens amb la mateixa diversitat funcional però de diferents països, i es van trobar que no tenien les mateixes oportunitats d'estar escolaritzats en centres ordinaris. Per això, el seu estudi demostra que les lleis educatives i polítiques educatives que s'implanten a cada país, influeixen en la inclusió dels nens amb diversitat funcional a les escoles ordinàries. Per tant, encara que hi hagi el mateix objectiu comú i global sobre l'Educació Inclusiva, no s'aplica amb la mateixa força en tots els països.

Per tal de conèixer quins alumnes són els que tenen unes Necessitats Específiques de Suport Educatiu, el decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu del Departament d'Ensenyament (2017:3) ho especifica:

“... es consideren alumnes amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu:

- a) *Els alumnes amb necessitats educatives especials associades a discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials, trastorns de l'espectre autista, trastorns greus de conducta, trastorns mentals, i malalties degeneratives greus i minoritàries.*
- b) *Els alumnes d'origen estranger amb necessitats educatives derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i de l'escolaritat prèvia deficitària.*
- c) *Els alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides.*
- d) *Els alumnes amb trastorns d'aprenentatge o de comunicació, entesos, aquests últims, com a trastorns que afecten l'adquisició i l'ús funcional del llenguatge.*
- e) *Els alumnes amb altes capacitats derivades de la superdotació intel·lectual, els talents simples i complexos i la precocitat.*
- f) *Els alumnes amb risc d'abandonament escolar prematur.”*

² Actualment s'anomenen Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE), però en el moment en què l'autor va elaborar aquesta cita, encara es reconeixia com a Necessitats Educatives Especials (NEE).

Per tant, aquests alumnes necessitaran un Pla de suport Individualitzat (PI), que tal com ho defineix el Departament d'Ensenyament (2017) "és un document que recull les valoracions i la presa de decisions dels equips docents -amb la participació de la família i l'alumne-, sobre la planificació de mesures, actuacions i suports per donar resposta a situacions singulars de determinats alumnes en tots els contextos en què es desenvolupa el projecte educatiu." Per tant, l'elaboració del PI es fonamenta en l'informe que elabora l'EAP³ i el reconeixement de Necessitats Específiques de Suport Educatiu. És el tutor, que amb la col·laboració de l'equip docent i l'assessorament de professionals, ha d'elaborar el PI. La família ha d'estar informada del procés i seguiment i també ha d'estar d'acord amb l'elaboració d'aquest.

³ Equips d'Assessorament i orientació Psicopedagògic

2.3. Educació Física inclusiva

Ríos (2009) considera una Educació Física on tots els estudiants interactuïn de manera conjunta en un mateix espai, comptant amb les mateixes possibilitats i sense excepcions. Però perquè això succeeixi, s'ha de reconsiderar tant la metodologia educativa com la seva organització, comptant amb una ajuda pedagògica i social necessària, creant un medi que inclogui a tots els nens i nenes i no exclogui, on en tot moment es comparteixi amb el grup el procés d'aprenentatge, i on la diversitat, en lloc de presentar-se com un problema, serveixi com un aprenentatge per a tots.

Amb aquesta visió de l'Educació Física, sorgeixen beneficis actitudinals, socials i educatius en alumnes amb diversitat i amb els alumnes sense aquesta. A més, Medina (2003) també afirma que els beneficis que pot obtenir una persona amb diversitat funcional participant en les classes d'Educació Física inclusiva, no són només en l'àmbit físic. Així mateix, Stewart i Brown (2005) també destaquen que l'Educació Física inclusiva permet a tots els estudiants cooperar i mostrar respecte cap a les diferències. Cal dir però, que la inclusió en aquesta àrea és un procés complex i difícil, on també hi influeixen diferents variables, com ara la diversitat funcional concreta de l'alumne i per tant les seves capacitats motrius i afectives, l'acceptació dels companys de classe i del mestre, les adaptacions que es portin a terme...

La inclusió dels estudiants amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu a la classe d'Educació Física, requereix una adequació del currículum amb adaptacions a les competències, objectius, metodologies, tasques motrius o avaluació, entre altres aspectes. Els docents que tenen aquest rol, hauran de dissenyar les sessions tenint en compte a tots i cada un dels estudiants.

Cal dir que, tal com afirmen Hernández, Bofill i Niort (2012:27) "un currículum flexible és necessari per aconseguir resultats positius en la inclusió educativa". Per tant, aquestes adaptacions que hem destacat anteriorment, poden influenciar en la participació afectiva i efectiva de l'alumnat, si el tipus de continguts del currículum d'Educació Física i les programacions són les adequades.

En els següents apartats s'analitzaran els diferents factors que influeixen en la inclusió dins l'aula d'Educació Física: el mestre d'aquesta àrea, el mestre de suport, els companys de classe i les estratègies o metodologies d'inclusió.

2.3.1. El mestre d'Educació Física i la seva actitud inclusiva

El mestre d'Educació Física és aquella persona que ha estudiat el Grau en Mestre d'Educació Primària amb la menció d'Educació Física, amb quatre cursos acadèmics. Per tant, és la persona encarregada de dissenyar, preparar, dirigir i realitzar les sessions d'Educació Física, amb un context educatiu, fent-se càrrec que tots els alumnes assoleixin les competències d'aprenentatge.

El mestre d'Educació Física però, no només és aquell que s'encarrega de la seva àrea, i dels càrrecs esmentats anteriorment, sinó que també és aquella persona que s'ha d'informar sobre els seus alumnes comunicant-se amb el tutor i ha de solucionar tots els conflictes que hi puguin haver dins l'aula. Tal com diu Ainscow (2001), el mestre d'Educació Física s'ha d'adaptar en el context actual tenint en compte tot l'alumnat, les seves famílies i la resta de professors, per tant, s'ha d'ubicar socialment i ha de demostrar una consideració positiva cap a tots els alumnes per tal de generar confiança, coherència i justícia per tots igual. El mateix autor, també diu que el docent ha de tenir un perfil obert i en constant revisió mentre que Prat (2000) afegeix que el mestre ha de contemplar-se en el marc d'una formació permanent.

Les habilitats personals que han de tenir els mestres d'Educació Física, són les següents: ser competent (Tribó, 2008), obert, improvisador i constant (Prat, 2000), tenir seguretat, confiança, iniciativa, ser educat, crític, insatisfet, bondadós i amb vocació (Cela i Palou, 2004), objectiu i flexible (Monereo i Badia, 2011), tenir autocontrol, coherència i motivació (Vaello, 2009).

A part de tots aquests factors citats anteriorment sobre les habilitats que ha de tenir el mestre d'Educació Física, és molt important destacar l'actitud que ha de tenir a l'hora de fomentar la inclusió, ja que és un dels aspectes més importants d'aquest treball.

Verdugo (1994, dins de Giménez, Sierra, Tierra i Díaz 2001:153) entén l'actitud com un "conjunt de predisposicions que impliquen respostes davant d'una classe específica d'objectes o persones i que adopten diferents formes: aquestes constitueixen expressions dels components cognitius, afectius i conatius d'una actitud." Quan Verdugo parla del component cognitiu, es refereix a la informació que tenim sobre l'objecte, formada per percepcions i creences que poden ser errònies. En quant al component afectiu, és la valoració emocional, positiva o negativa de l'objecte. I finalment, el component conatiu és l'actuació d'una manera determinada davant d'aquell objecte. Per tant, quan parlem d'actitud ja sabem que és la forma d'actuar segons els esdeveniments i persones que ens envolten, a part del nostre estat d'ànim.

L'actitud del mestre és la base per poder incloure satisfactòriament els alumnes amb diversitat funcional en les classes d'Educació Física a les escoles ordinàries. "Una

actitud positiva per part del docent, i no tan sols de l'Educació Física, és un dels punts claus que tots els mestres haurien de saber" (Hernández, Hospital i López, 1997:33). Per tant, aquest factor s'ha de tenir en compte des de l'inici de la formació dels mestres d'Educació Física. A més, l'actitud és un dels pilars que pot possibilitar l'èxit en la integració dels alumnes amb diversitat funcional a les classes d'Educació Física, per això cal fer-hi incidència.

Hernández, Hospital i López (1997) afirmen que, a través de diversos estudis realitzats, les actituds dels mestres d'Educació Física varien en relació a la diversitat que els seus alumnes puguin tenir. Les actituds són més favorables amb alumnes amb dificultats d'aprenentatge, però en canvi són més desfavorables amb alumnes amb diversitat funcional motora. D'altra banda, també cal tenir en compte que a mesura que l'alumne avança etapes, les actituds del mestre es tornen progressivament menys favorables, ja que hi ha més dificultat a l'hora de coordinar el ritme de l'adquisició tècnica i el desenvolupament motriu. Així doncs, per tal que l'actitud dels mestres sigui favorable amb els diferents casos, i al llarg de totes les etapes, és necessari una formació continuada.

Tal com diuen Hernández, Hospital i López (1998:75), "molts mestres d'Educació Física reconeixen que tenen limitacions pedagògiques per fer front a l'atenció a la diversitat". I és tal com diuen els mateixos autors, en la majoria de casos, la formació per afrontar l'atenció a la diversitat és inadequada, ja que no tenen la preparació suficient per a atendre als alumnes. Per tant, tal com diuen Sanz, Reina i Mendoza, (2001) els cursos de formació haurien d'emmarcar aspectes com la metodologia i la intervenció didàctica per tal de poder-se ajustar segons la diversitat.

Aquesta falta de formació, moltes vegades és la que pot emergir a alguns mestres, com una por a actuar per desconeixement, i tal com diu Cal-verol (2000), aquesta por pot provocar la no-intervenció del docent amb l'alumne amb diversitat, per així no cometre errors. I per tant, aquest fet pot provocar la inactivitat o una deficitària activitat física per part de l'alumne amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu.

2.3.2. Mestre de suport

Una de les limitacions que més impedeixen que els mestres puguin dur a terme una inclusió adequada dins l'aula, és la falta de professional de suport, altrament conegut com a vetllador/a, docent ajudant o mestre de suport. Aquest docent ajudant esdevé una gran ajuda pel tutor o mestre de l'aula pels motius que s'exposen a continuació.

El mestre de suport és el professional que comparteix el treball, la planificació i la intervenció amb el tutor o mestre de l'aula, que ajuda tant als alumnes com als mestres per tal de poder organitzar una xarxa de suport que atengui de manera real la diversitat, ajudant als mestres a diversificar el procés d'ensenyament-aprenentatge, potenciant una organització flexible i dinàmica a l'aula (Cloquell, Dengra, García, López i Radó, 2002). Per tant, aquest mestre de suport serà el que ajudarà a oferir una flexibilització del currículum i una diversificació metodològica a través del seu suport i ajut professional.

Els mateixos autors (Cloquell, Dengra, García, López i Radó, 2002:28) també esmenten que “el mestre de suport pot aportar idees, estratègies i alternatives didàctiques al funcionament general de la classe, ja que les reunions periòdiques entre els mestres permeten al docent ajudant, a participar tant en la planificació com en el desenvolupament de les activitats acadèmiques de cada classe.” Tot i això, la realitat escolar no sempre és així, per factors com ara la falta de formació del mestre de suport, l'absència d'assistència a les reunions per part del docent ajudant o l'autoritarisme del tutor per tal que se segueixi el funcionament de la classe a la seva manera.

Per tal que la funció del mestre de suport sigui efectiva, ha d'existir una bona relació entre aquest i el tutor o mestre de l'aula, i la clau d'aquesta relació són les interaccions, els intercanvis d'informació, el respecte i el treball cooperatiu entre els mestres. Huguet (2006) esmenta els canvis que hi poden haver dins l'aula quan hi ha un suport:

- En l'àmbit institucional: aprenentatge entre iguals, més interacció i suport entre el professorat, resolució de problemes, potencia la coordinació i la col·laboració, i afavoreix la innovació i la millora de les aules.
- A nivell d'aula: canvis metodològics, planificació conjunta de les sessions, prevenció i detecció de dificultats a l'aula i interacció entre els dos mestres dins i fora de l'aula.
- En àmbit escolar: Inclusió, afavoriment de l'autonomia i l'aprenentatge en entorns ordinaris, no delegació en l'especialista per part del tutor o tutora i dels altres mestres, i més coneixement compartit per part del professor.

2.3.3. Els companys de classe i la seva actitud

Segons Hernández, Hospital i López (1997), hi ha 4 actituds diferents cap als alumnes amb diversitat funcional: rebuig, protecció, acceptació o integració.

- L'actitud de rebuig es caracteritza per la repulsa dels qui envolten l'infant, el qual és exclòs de forma deliberada d'una relació o interacció social. Aquesta exclusió pot ser activa, mitjançant la ridiculització, o pot ser passiva, mitjançant la ignorància. (Williams, Forgas i Von Hippel, 2005).
- L'actitud de protecció es porta a terme quan es considera que aquestes persones han de ser protegides dels perills que comporta la societat, i per tant, els manté a la distància (Hernández, Hospital i López, 1997).
- L'actitud d'acceptació està en el reconeixement de la condició humana de les persones amb diversitat funcional, tot i que són considerades diferents i com a un potencial susceptible de millora. Així poden aprendre, identificar-se amb les pautes de convivència i adquirir consciència de la seva pròpia valia i personalitat. (Hernández, Hospital i López 1997).
- Finalment, l'actitud d'integració és quan el col·lectiu integra aquesta persona com a una més, sense cap barrera i sense establir diferències. (Hernández, Hospital i López, 1997).

Aquestes actituds que s'han pogut observar, poden ser adoptades per part dels companys de classe, però també per part del mestre, ja que normalment, l'actitud que tingui el mestre, anirà molt relacionada amb les actuacions dels companys de classe.

A part de definir aquestes 4 actituds diferents que vénen donades pels companys, els mateixos autors però a l'any següent (Hernández, Hospital i López, 1998), parlen d'interaccions positives i negatives cap a l'alumne amb diversitat funcional. Aquests, indicaven com a interaccions positives el suport, la cooperació o el respecte, mentre que les interaccions negatives es focalitzaven en l'assetjament, l'etiquetatge, la mínima conversació, la burla, la indiferència o la discriminació.

2.3.4. Pràctiques inclusives en Educació Física

Hi ha diferents metodologies i estratègies per treballar a l'aula que comporten que la manera de treballar sigui més inclusiva. I no només pel fet que s'incloguin els alumnes amb diversitat funcional, sinó que són eines per tal d'incloure els diferents nivells i capacitat de tots els alumnes de la classe. Per tant, cal conèixer aquestes metodologies que s'explicaran a continuació:

Primer de tot, cal destacar que l'estratègia més coneguda per abastar aquest àmbit és la cooperació. Tal com diu Johnson, Johnson i Holubec (1999:14), "la cooperació consisteix a treballar junts per assolir objectius comuns. En una situació cooperativa, els individus procuren obtenir els resultats que siguin beneficiosos per a ells mateixos i per a tots els altres membres del grup. L'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic de grups reduïts en els quals els alumnes treballen junts per maximitzar el propi aprenentatge i el dels altres". Per tant, aquest treball cooperatiu procura que treballant en grup, es pugui arribar a assolir un objectiu comú.

Segons Pujolàs (2002:70) "l'aprenentatge cooperatiu sosté dos pressupòsits fonamentals: en primer lloc, en el fet que l'aprenentatge requereix la participació directa i activa dels estudiants. [...] L'altre pressupòsit fonamental és la cooperació, l'ajuda mútua, si es donen de manera correcta, possibiliten l'assoliment de les cotes més altes de l'aprenentatge." Per tant, el que ve a dir Pujolàs és que amb la participació activa i la cooperació dels companys, es pot aprendre molt més i millor.

Pujolàs (2002) també destaca que l'experiència del treball cooperatiu promou moltes més simpaties que no pas amb l'ensenyament individualista. També exposa que els alumnes desenvolupen un compromís i una preocupació envers els altres considerables. I finalment, que gràcies a aquest treball, els alumnes tenen una imatge més positiva del mestre, que és percebut com una persona que proporciona acolliment personal i suport acadèmic.

Un altre aspecte molt interessant a destacar, és tal com esmenta Pujolàs (2002:89) la presa de perspectiva social, on a través de "les experiències d'aprenentatge cooperatiu [...] tendeixen a desenvolupar en els alumnes la capacitat de veure les coses des de la perspectiva dels altres, d'entendre com una determinada situació es presenta a una altra persona i com aquesta reacciona cognitivament i emocionalment davant d'aquella situació". Per tant, és una gran estratègia per tal d'entendre els companys de classe i per crear empatia cap a ells. A més, fomenta la inclusió de tots els alumnes.

No obstant això, Mendoza (2008) proposa que el treball cooperatiu ha d'incloure varietat en el tipus d'execució d'activitats, i és que a part que aquestes tasques no

fomentin la competitivitat, i que promoguin una col·laboració mútua, han de ser diverses en execució:

- Hi ha d'haver activitats simultànies, on participin tots els alumnes al mateix temps.
- S'han de trobar activitats alternatives, on col·laborin en parelles.
- S'han de portar a terme activitats consecutives, on actuïn en subgrups de 3.

Aquesta autora potencia que hi hagi activitats on els alumnes participin i interactuïn de maneres diverses, per tal de fomentar diferents tipus d'interaccions, però sobretot remarca que han de ser activitats amb col·laboració mútua, tot utilitzant jocs cooperatius i activitats poc competitives.

Tot i això, Villagra (2013) assegura que no existeix cap model de treball ni estratègies que siguin efectives, perquè justament els models estan concebuts per treballar en un subjecte ideal i no divers. En aquest sentit, també assegura que les planificacions només han de servir de model, però no serveixen per posar en marxa els processos d'ensenyament-aprenentatge, sinó que cada activitat proposada ha de ser una resposta als problemes que presenten i als resultats que obtenen. Així doncs, contempla una programació dinàmica que vagi corregint i millorant els processos. Tot això des d'un marc d'anàlisi cooperatiu dels problemes i també la recerca cooperativa de les solucions. D'aquesta manera cada dia es presenten nous problemes i noves dificultats, que marquen una direcció. Per tant, l'autor es posiciona a favor d'un treball cooperatiu

A part del treball cooperatiu, també hi ha una altra estratègia molt utilitzada per atendre a la diversitat de l'aula, i aquesta és a través de les tasques multinivell. Collicott (2000), exposa que una programació multinivell és aquella planificació que té en compte conceptes com la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes, sense distinció del seu nivell personal d'habilitats. Aquesta estratègia, doncs, permet que els nens i nenes de l'aula segueixin el mateix aprenentatge encara que els components no siguin els mateixos, ja que s'adeqüen a les necessitats individuals de cada alumne.

El treball en tasques multinivell és una altra manera per atendre la diversitat a l'aula, ja que dóna l'oportunitat als alumnes que puguin realitzar activitats que s'ajustin segons el seu nivell de competència curricular (Arnáiz, 2003). Per això, les activitats multinivell tenen el propòsit de generar múltiples activitats simultànies, i per tan múltiples oportunitats d'aprenentatge per tots els alumnes, a més a més de fer una inclusió efectiva i eficaç.

3. Justificació i objectius

En primer lloc, cal comentar que he escollit aquesta temàtica per elaborar el meu Treball de Fi de Grau perquè realment m'interessa la inclusió dins l'escola ordinària, i sobretot dins l'aula d'Educació Física, que en alguns casos pot ser una tasca difícil i complexa. Pot ser complicat que amb alumnes amb un cert grau de diversitat funcional (sobretot si és motora), puguin realitzar absolutament totes les tasques de les sessions i aconseguir que se sentin inclosos. És per aquest motiu que realitzo aquesta investigació, ja que considero que amb unes bones estratègies d'inclusió, una bona formació i amb una bona actitud, és possible la inclusió de qualsevol alumne.

Un altre factor que m'ha decantat a escollir aquest tema, és que prèviament a la realització d'aquesta investigació, tenia poc coneixement sobre la inclusió en l'Educació Física. Això és degut al fet que a la Universitat hi hem incidit poc. Sí que és cert que s'ha realitzat alguna assignatura dedicada exclusivament a la inclusió, però en poques ocasions hem treballat profundament aquest tema dins les assignatures especialitzades en Educació Física, i per tant, des del meu punt de vista, penso que és un gran punt de partida per millorar la meua formació acadèmica.

A més, també en diferents moments de la meua vida he pogut veure com diversos nens amb diversitat funcional, quedaven exclosos de la pràctica de l'Educació Física, només perquè el mestre no es veia capaç d'adaptar les activitats o perquè simplement no veia prou competent a l'alumne de poder realitzar aquestes. Per això, penso que tots els nens han de poder gaudir dels beneficis d'aquesta àrea, siguin quines siguin les seves capacitats. A més, tots els alumnes han de tenir el mateix dret de poder realitzar l'Educació Física.

A partir d'aquí va ser quan em vaig començar a plantejar que havia d'adquirir moltes estratègies, coneixements i recursos diversos per poder tractar la diversitat d'alumnes dins l'aula d'Educació Física. I per tant, en aquest moment va néixer la meua pregunta que va emmarcar aquesta investigació:

“Com és la inclusió dels nens i nenes amb diversitat funcional dins l'aula d'Educació Física a l'escola Mossèn Cinto de Folgueroles?”

Amb aquesta pregunta pretenia poder investigar els diferents alumnes amb diversitat funcional dins de l'àrea, tenint en compte tot el que transcorria durant la sessió. Per això, després d'aquesta pregunta, em vaig marcar un objectiu general:

- Analitzar els aspectes d'inclusió dels nens amb diversitat funcional dins l'àrea d'Educació Física, tenint en compte el mestre i els companys de classe.

Em vaig proposar aquest objectiu, ja que principalment em volia centrar en com es tractava la inclusió dels nens amb diversitat funcional, fixant-me amb el mestre d'Educació Física, i també amb els companys de classe en aquesta àrea. Aquest objectiu es resoldrà a través d'unes observacions de tres alumnes diferents, portades a terme a l'estada de pràctiques. A més, també es resoldrà a través d'unes entrevistes als mestres de cada alumne.

A part d'aquest objectiu general, em vaig marcar els següents objectius específics:

- Identificar l'actitud i comunicació del mestre, i les adaptacions metodològiques que es porten a terme a la classe d'Educació Física.

Vaig marcar aquest objectiu per fixar exactament què era el que volia estudiar del mestre en relació a la inclusió. Partint des de dos punts de vista diferents, fixant-me en el comportament i en les adaptacions metodològiques a l'aula (com per exemple: les activitats, tasques, jocs...). Aquest objectiu es formula per tal de detectar els elements que té en compte el mestre o que utilitza per facilitar la inclusió. Per aquest motiu, es tindrà en compte la seva actitud i els mètodes d'inclusió que utilitza.

- Observar tres casos diferents a partir de la relació amb el context escolar i social.

Aquest últim objectiu fa referència a la interacció entre l'alumne amb diversitat funcional i els companys de classe, per tal de comprovar si aquest alumne està integrat a l'aula, i per si la metodologia que porta a terme el mestre funciona. Per tal de desenvolupar aquest objectiu, primer es realitza una anàlisi dels tres casos, i després, a través de l'actitud i adaptacions del mestre, quin és el comportament d'aquest nen.

4. Metodologia

Per tal d'elaborar aquest treball d'investigació, he recollit un seguit d'informació, amb la qual he pogut obtenir uns resultats i unes conclusions. Però per fer possible que tot aquest procés funcionés, primer de tot vaig documentar-me sobre la gran quantitat d'instruments de recollida de dades, per tal de poder seleccionar els que s'adequaven més en aquesta investigació.

Així doncs, primer de tot he de dir que he seguit una metodologia qualitativa, ja que es busquen diferents realitats, s'exploren i es busquen situacions, evitant que quedi plasmat de manera numèrica, sinó a través d'una explicació (Vázquez, 2006). L'estudi tendeix a un paradigma interpretatiu, que segons Solà (2009), vol dir que no només s'observen les accions de les persones, sinó que s'interpreta també el sentit d'aquestes. Així doncs, el propòsit d'aquesta investigació és obtenir una informació qualitativa per tal de poder-la analitzar i comparar.

Cal afegir que l'estudi portat a terme és un estudi empíric qualitatiu, que segons Montero i Leon (2007) són els estudis que aporten dades empíriques originals per l'autor, de caràcter qualitatiu, utilitzant els instruments adequats per obtenir les dades.

Aquesta investigació, doncs, és un estudi de cas, que segons Montero i Leon (2007) és l'estudi d'un cas específic, en el qual es fa èmfasi en la comprensió d'un fet en relació amb el seu context, des de diferents perspectives i que es basa en una recerca empírica. A més, els autors concorden que el cas s'ha d'estudiar dins del context natural en què es desenvolupa. Per tant, es considera aquesta investigació com un estudi de cas, el qual no només n'analitza un, sinó que es basa en diversos. Per tal d'aconseguir una concepció real d'aquests, es realitza un treball de camp dins del desenvolupament de les sessions d'Educació Física.

La tècnica utilitzada en aquest estudi és d'observació qualitativa, que segons Anguera (1988:7) és:

“Un procediment encaminat a articular una percepció deliberada de la realitat evident amb la seva adequada interpretació, mitjançant un registre objectiu, sistemàtic i específic de la conducta generada de forma espontània en un context determinat d'aquest registre a una adequada codificació i anàlisi, s'obtinguin resultats vàlids dins un marc específic de coneixement.”

Per tant, l'observació ha de ser objectiva i ha de reflectir la realitat per tal de poder analitzar adequadament el fenomen observat.

Anguera (1990), assenyala que els estudis d'observació qualitativa poden ser definits per uns criteris generals, que poden variar segons l'estudi. Podem dir que aquesta

investigació s'emmarca dins la temporalitat de registre de seguiment, ja que s'obté la informació de manera continuada i no puntual. A més, es defineix l'estudi com una observació de conducta multidimensional, ja que a l'hora d'observar, no només es centra en un aspecte, sinó que n'utilitza més d'un. Finalment, cal dir que es tracta d'una investigació intensiva, en la qual amb un període curt de temps es realitzen totes les observacions.

4.1. Participants

La mostra de la investigació que s'ha dut a terme ha estat d'un total de tres alumnes de l'etapa d'Educació Primària i els mestres respectius d'aquests casos en l'àrea d'Educació Física. Per tant, la investigació s'ha centrat en diferents alumnes, mestres i cursos de l'escola Mossèn Cinto de Folgueroles. A continuació, s'explicarà de manera breu el perfil dels estudiants que han participat en la investigació⁴:

Alumne 1: és un nen que cursa sisè de primària i que disposa d'un Pla Individualitzat, ja que té una absència del cromosoma 17, que se suma a un retard a les funcions cognitives i a la motricitat. A part, la situació familiar no l'ajuda positivament. Des de l'escola i amb l'ajuda dels professionals de l'EAP, estan vetllant pel desenvolupament i el futur d'aquest alumne.

Alumna 2: és una nena que cursa quart de primària i que disposa l'educació compartida amb l'escola d'Educació Especial Estel. Aquesta alumna té un Trastorn d'Espectre Autista que li dificulta la comunicació, ja que no té adquirida la parla. A l'escola ordinària disposa d'ajut a través d'una mestra de suport.

Alumne 3: és un nen que cursa segon de primària, tot i que realitza l'Educació Física amb els nens de primer, ja que també disposa d'educació compartida amb la mateixa escola d'Educació Especial que l'alumna anterior, i per tant, l'horari no li permet realitzar l'Educació Física amb els alumnes de la seva classe. Aquest alumne té un Trastorn d'Espectre Autista, que li dificulta les relacions socials i la comunicació, ja que tampoc té adquirida la parla. Disposa d'ajut a través d'una mestra de suport.

A continuació s'exposa la breu descripció dels mestres observats:

Mestre A: és una mestra de 38 anys, llicenciada en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport i també llicenciada en Mestre d'Educació Primària amb l'especialitat d'Educació Física. Té una formació continuada que engloba des del 2005-2018, cal afegir també que participa com a professora i tutora a la Universitat de Vic. Des de fa 16 anys, treballa com a mestra d'Educació Primària amb especialitat d'Educació Física, i els últims 9 anys ha estat treballant a l'escola Mossèn Cinto de Folgueroles.

Mestre B: és un mestre de 51 anys, llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport i també llicenciat en Mestre d'Educació Primària amb l'especialitat d'Educació Física. Des de 1991 que està treballant en l'educació, i durant 12 anys va estar treballant a l'etapa d'Educació Secundària, tot i que actualment és mestre d'Educació Primària.

⁴ El perfil dels alumnes descrits, estan redactats a partir dels Plans Individualitzats que disposen.

4.2. Instruments

Per dur a terme el treball d'investigació he utilitzat dos instruments diferents: el diari de camp, en el qual s'enregistra tot allò observat en alumnes i mestres, i l'entrevista, realitzada només als mestres.

L'instrument principal ha estat el diari de camp, que tal com defineix Postic (1988:55), és "una tècnica d'observació narrativa i retrospectiva que consisteix a escriure les pròpies activitats o les alienes. La tècnica és la més indicada quan l'observador entra en un món nou i poc familiar, i per tant ha de recollir un material ric, que més endavant el pugui aprofitar i que sigui més fiable que la memòria". Per això s'utilitza aquest instrument dins de l'estudi, per tal de poder recollir tota la informació observada.

El diari de camp realitzat, ha estat elaborat a través d'una graella on es poden trobar tres apartats diferents: el mestre, l'alumne amb diversitat funcional, i per últim, els companys de classe. Per tal de fixar-me sempre amb els mateixos ítems, la graella està formada per unes categories, les quals estan fonamentades per diverses idees defensades pels autors sobre la inclusió.

Tal com ja he comentat anteriorment, el primer apartat del diari de camp és l'observació del mestre. Aquest apartat es divideix en dos subapartats més: la comunicació amb l'alumne, i els mètodes d'inclusió. Primer de tot, a l'hora d'analitzar el primer ítem "comunicació amb l'alumne", s'ha tingut en compte l'actitud i el llenguatge, ja que Hernández, Hospital i López, (1998) indicaven que el sentit positiu, la paciència i la comprensió, són les actituds a les quals es concedeix major importància davant els alumnes amb NESE. També s'ha tingut en compte l'òptima informació prèvia i bons feedbacks, ja que tal com afirma Mendoza (2008), aquests factors afavoreixen a un clima positiu d'aula.

Per tal d'analitzar els mètodes d'inclusió, s'ha tingut en compte, a Pujolàs (2002), que principalment parla del treball cooperatiu; a Collicott (2000), que exposa el treball de tasques multinivell; i també a Mendoza (2008), que parla sobre la realització de diferents activitats: simultànies, alternatives o consecutives, a part de les activitats poc competitives. Per tant, s'han tingut en compte els autors i les estratègies destacades en el punt 2.3.4 *Pràctiques inclusives en Educació Física d'aquest treball*.

En el cas de l'observació de l'alumne amb diversitat funcional, m'he basat en els autors Coates i Vickerman (2008), els quals parlen sobre la participació dels alumnes, el sentiment de sentir-se un més entre els companys, si s'aïlla socialment... Per tant, em centro sobretot amb el comportament i la participació que aquest alumne té dins l'aula.

En quant a l'observació dels companys, m'he basat en l'autora Cárdenas (2003), on analitza les actituds afectives dels companys de classe cap als nens i nenes amb NESE en el sistema d'educació regular. En aquest anàlisi, parla del recolzament, la cooperació, el respecte, l'assetjament, l'etiquetatge, la mínima conversació, la burla, la indiferència, la discriminació... Per tant, són comportaments molt diferents que poden influir en molts aspectes.

Tot seguit, presento el diari de camp:

ALUMNE:		ESCOLA:		DATES:	
MESTRE:		MESTRE DE SUPORT (Si n'hi ha)			
OBSERVACIÓ DEL MESTRE		OBSERVACIÓ DE L'ALUMNE		OBSERVACIÓ DELS COMPANYS	
Comunicació amb l'alumne (Actitud i llenguatge): comunica positivament, actua amb paciència, comprensió, dóna feedbacks positius i una òptima informació prèvia.		Mètodes d'inclusió: cooperació, activitats multinivell col·laboració mutua, activitats no competitives. Combinació de: - activitats simultànies - activitats alternatives - activitats consecutives		Comportament: sentit de pertinença entre els companys, aïllament social, interaccions...	
		Participació a les activitats: activa, restringida, participa sempre, es cansa ràpidament...		Actitud dels companys de classe: recolzament, cooperació, respecte, ajuda, rebuig, assetjament, etiquetatge, burla, mínima conversació, indiferència, discriminació...	

Imatge 1: Instrument de recollida de dades: Diari de Camp

Font: Elaboració pròpia, 2018

A part de la realització del diari de camp, també he utilitzat una altra tècnica qualitativa per obtenir més resultats. Aquesta és l'entrevista, que segons Kvale (2011:125) “és una conversa que té una estructura i un propòsit determinat per a l'entrevistador. És una interacció que va molt més enllà de l'intercanvi d'idees com a la conversa quotidiana, i es converteix en un apropament en l'interrogatori curat i l'escolta amb l'objectiu d'obtenir coneixements”. Per tant, a través d'una entrevista, pots arribar a conèixer la persona en un àmbit en el que t'hagis centrat.

He utilitzat l'entrevista per explorar i conèixer les idees sobre la inclusió que tenen els mestres amb els quals m'he centrat en les observacions. Aquestes entrevistes han seguit un guió estructurat, per tal de poder conèixer els aspectes que més m'interessaven de cara la investigació.

Per tal d'elaborar les entrevistes, he seguit un patró propi, on les dues primeres preguntes han estat relacionades amb què en pensen sobre la inclusió a l'escola, en les quals m'he basat en el Nou Decret d'Inclusió de la Generalitat de Catalunya (2016) per tal de conèixer el pensament del mestre en aquest àmbit.

Les preguntes 3, 4 i 5 han estat sobre l'experiència que han tingut amb nens amb diversitat funcional, i m'he basat amb Hernández, Casamort, Bofill, Niort i Blázquez, (2011), els quals expressen que la preparació acadèmica, l'experiència, la percepció de la competència i les experiències prèvies en l'ensenyament amb l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu són factors molt importants per determinar les actituds del professorat envers aquest tipus d'alumnat.

Per acabar, a les preguntes 6, 7, 8, 9 i 10 es demana l'opinió personal i percepció del mateix mestre, sobre la inclusió dels seus alumnes, les seves actuacions a l'aula i l'actitud dels companys de classe envers els alumnes amb diversitat funcional. Per la realització d'aquestes preguntes m'he basat en els autors que s'han destacat en l'instrument del diari de camp, ja que es destaquen les mateixes categories.

Per acabar, adjunto el guió de les entrevistes:

GUIÓ ENTREVISTA			
Nom: _____	Edat: _____	Sexe: _____	Experiència: _____
1. Què en penses de la inclusió en l'aula d'Educació Física?			
2. Coneixes les propostes que planteja la reforma educativa sobre l'atenció a la diversitat? Què en penses?			
3. Has participat en activitats de formació sobre la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional? Creus que has de millorar la teva formació?			
4. Has realitzat alguna adequació curricular individualitzada en Educació Física? Quin procés has seguit?			
5. Perquè creus que hi ha rebutj de certs professors cap al fenomen de la integració?			
6. Quines actituds creus que han de posseir els mestres davant dels nens amb NESE?			
7. Quina actitud creus que tens davant dels nens amb diversitat funcional?			
8. Quines pràctiques dins l'Educació Física creus que afavoreixen a la inclusió? Les portes a terme?			
9. Creus que els teus alumnes amb diversitat funcional se senten inclosos en l'Educació Física?			
10. Com ho viuen els companys i companyes de la classe? Quina actitud solen tenir?			

Imatge 2: Guió de les entrevistes pels mestres.
Font: Elaboració pròpia, 2018

4.3. Disseny i procediment

Aquest punt consta de les diferents fases que m'he anat trobant a l'hora de realitzar el treball d'investigació, i que gràcies a aquestes, he pogut arribar a obtenir uns resultats.

1. Pas 1: Conèixer els ítems a observar

En primer lloc, després de tenir clar tot el procés que seguiria al llarg de la investigació, i de saber l'instrument que volia utilitzar, el diari de camp, vaig començar a seleccionar els ítems que volia tenir en compte a l'hora de dur a terme la part pràctica, és a dir, l'observació. Per tant, vaig elaborar una graella (vegeu figura 3), en la qual hi havia 3 apartats diferents: observació del mestre, observació de l'alumne i observació dels companys.

ALUMNE:	ESCOLA:	DATA:
MESTRE:		
OBSERVACIÓ DEL MESTRE	OBSERVACIÓ DE L'ALUMNE	OBSERVACIÓ DELS COMPANYS
<ul style="list-style-type: none">• Comunicació amb l'alumne (llenguatge i actitud)• Com promou la inclusió?• Adapta les activitats?	<ul style="list-style-type: none">• Relació i reacció de la interacció amb companys i mestre	<ul style="list-style-type: none">• Comunicació amb l'alumne (llenguatge i actitud)

Imatge 3: Primer pas d'elaboració del diari de camp: ítems a observar

Font: Elaboració pròpia, 2017

2. Pas 2: Explorar les idees dels autors i reformular els ítems

Per tal de comprovar que l'instrument elaborat pogués funcionar i tingués en compte els mateixos aspectes en unes observacions que en unes altres, vaig fer una cerca d'articles, documents i llibres de diversos autors els quals parlaven dels aspectes en què em volia centrar realment. Per tant, em va servir de gran ajuda per poder modificar la graella prèviament elaborada i reformular-la amb els aspectes considerats més importants, per aquesta investigació, dels diversos estudis consultats (per consultar el diari de camp final, vegeu imatge 1, pàgina 24).

3. Pas 3: Escollir els alumnes

En un principi tenia molt clar que observaria a nens amb diversitat funcional motora, i per tant, havien de ser uns casos molt concrets i específics, difícils de trobar. Un cop els vaig haver trobat, la meva tutora i jo, vam veure que havia de fer llargs desplaçaments i era un horari escolar, el qual no podia combinar amb la Universitat ni amb les pràctiques a l'escola. Així que vam acordar que la investigació es centraria amb alumnes amb diversitat funcional que assistissin a l'escola on realitzava les pràctiques. En vaig parlar amb la mestra d'Educació Física de l'escola, i em va explicar els diferents casos que hi havia a l'escola, però donat que no els podia analitzar tots, vam escollir-ne un de cada cicle.

4. **Pas 4:** Realització de les observacions

Vaig començar a realitzar les observacions quan estava fent les pràctiques a l'escola. El cas 1 l'observava els dimarts a la tarda, de 15.00 a 16.30; el cas 2 els divendres a primera hora del matí, de 9.00 a 11.00; i el cas 3 els dilluns a la tarda, de 15.00 a 16.30. Tot i que vaig fer una estada de pràctiques de dos mesos, no vaig poder realitzar més de 5 observacions, a causa dels imprevists que anaven sorgint. El cas 1 va ser el que vaig poder fer més observacions. El cas 2, per contra, va ser el que vaig poder fer menys observacions, ja que en el seu curs vaig dur a terme la meva intervenció didàctica, i per tant hauria d'haver canviat molts aspectes de la investigació. Per tant, vaig observar les sessions posteriors que va dur a terme per la mestra A. Per últim, en el cas 3, també vaig tenir dificultats, ja que els dilluns a la tarda, en moltes ocasions, donava suport als nens de tercer en un projecte. Tot i això, vaig poder-ho deixar enllestit amb les pràctiques.

Per enregistrar les meves observacions, utilitzava el diari de camp mostrat anteriorment, i al mateix moment que succeïen els fets, jo els anotava. Excepte en algunes ocasions, com per exemple les sortides amb bicicleta fora de l'escola, que memoritzava tot allò que passava per després anotar-ho a la graella. La meva situació era a prop de l'alumne, observant, ja que m'interessava sentir tot allò que deia o que li deien els companys o mestre. Quan realitzava les observacions intentava no influir amb tot el que passava en relació amb l'alumne concret, però sí que en algun moment vaig intervenir per resoldre dubtes, dur a terme alguna activitat o solucionar algun conflicte.

5. **Pas 5:** Elaboració del guió de les entrevistes

Un cop vaig tenir les diferents observacions realitzades, vaig elaborar el guió de les entrevistes que posteriorment realitzaria als mestres a qui havia analitzat. Per això, vaig haver d'escollir tres tipus de preguntes diferents: les primeres per comprovar la seva posició d'acord a la inclusió, unes altres destinades a parlar sobre l'experiència que tenen aquests mestres en la inclusió, i les últimes preguntes destinades a parlar sobre la inclusió dels alumnes que tenen, la interacció amb els companys, la seva actitud a l'aula i la metodologia que segueix per incloure.

6. **Pas 6:** Realització de les entrevistes

Un cop vaig revisar que totes les preguntes fossin adequades per la investigació, vaig portar a terme la realització d'aquestes. Vam quedar amb els mestres en una hora que tinguessin disponibilitat horària, i primer li vaig realitzar l'entrevista a la mestra A, dins d'una tutoria on estàvem soles, i posteriorment vaig realitzar l'entrevista al mestre B, en una aula de segon, on també estàvem sols. En els dos casos, els vaig demanar

permís per tal que l'entrevista fos enregistrada en àudio, per poder transcriure les respostes posteriorment.

4.7. Anàlisi de les dades

Tal com s'ha explicat anteriorment, s'han observat unes 4 sessions per a cada un dels alumnes (incloent-hi el mestre i els companys corresponents). Es parteix del diari de camp amb tota la informació anotada al llarg de la recerca, així doncs tindrem entre 4 fulles de diari de camp per cada alumne (vegeu Annex).

Per començar, cal dir que el diari de camp es compon de tres ítems que són, primer de tot l'observació dels alumnes, amb les categories de comunicació i participació. En segon lloc l'observació del mestre, amb les categories de comunicació i mètodes d'inclusió. I finalment, l'ítem d'observació dels companys, amb la categoria d'actitud. Gràcies a aquests ítems i categories establertes, es facilita l'anàlisi de la informació.

El procés d'anàlisi comença amb la reducció d'aquestes dades obtingudes, ja que amb totes les observacions ens trobem amb un excés d'informació poc rellevant. Així doncs, el primer pas és detectar les dades considerades més importants de cada sessió, només seleccionant la informació necessària i primordial de cada ítem i cada categoria.

Seguidament es fa un buidatge de la informació resultant, on es realitza una graella amb el recull de totes les respostes d'aquests ítems i categories, extraient la informació conjunta de les sessions, tant del mestre, de l'alumne com també dels companys de classe.

Per l'anàlisi de dades de les entrevistes, es segueix un procés molt similar al que s'ha elaborat per a les observacions. Les diferents preguntes estan organitzades en tres apartats diferents: l'apartat 1 és l'opinió sobre la inclusió, l'apartat 2 és l'experiència, i l'apartat 3 és la percepció personal de les pròpies actuacions del mestre. Per tant, s'analitzaran les entrevistes seguint l'ordre dels apartats. Primer de tot, un cop transcrites les entrevistes (vegeu Annex), es recull la informació més important de cada pregunta, i s'anoten les idees generals a una graella categoritzada amb els apartats. Seguidament es comparen les respostes dels diferents mestres.

Finalment, un cop es tenen totes les dades anotades a les graelles, es realitza una comparació de la informació obtinguda, és a dir, s'intenta relacionar allò que els mestres han respost en les entrevistes amb el que s'ha pogut observar a les sessions.

5. Resultats

Després de dur a terme totes les observacions i entrevistes, s'han obtingut els resultats que s'exposaran a continuació. Primer de tot es parlarà de les observacions, comparant els diferents casos. Després s'analitzaran les entrevistes realitzades i finalment es farà una comparació dels resultats obtinguts a les observacions amb les entrevistes.

Observacions a través del diari de camp

Per contrastar les diferents observacions, s'ha realitzat una graella on apareixen els diferents ítems on hi ha descrites les observacions més importants i destacades de cada alumne. Dins de cada ítem, com veureu a continuació, s'han establert unes categories per anar analitzant els diferents casos.

1. Ítem 1: observació dels alumnes

		Alumne 1 (sisè) - Mestra A	Alumna 2 (quart)- Mestra A	Alumne 3 (primer)- Mestre B
Observació de l'alumne	Comunicació	Es comunica amb la majoria de companys. És escoltat quan comunica la seva opinió o pensaments amb la mestra o companys.	Tot i la dificultat que té en comunicar-se, expressa molta estima i felicitat cap a tots. En algunes ocasions s'aïlla dels companys mentre crida o fa alguna rabieta.	No es relaciona amb els companys, s'aïlla amagant-se darrere la mestra de suport.
	Participació	Tot i no tenir habilitat en l'esport treballat, intenta participar en les activitats. Es cansa fàcilment (per la seva condició física) i s'asseu a descansar. I si ningú no li diu què ha de fer, es quedarà assegut sense fer res, per tant, té poca autonomia .	Intenta participar en totes les activitats (tot i que depèn de quines no vol participar) juntament amb els seus companys.	Generalment no participa en les activitats. És la mestra de suport qui el fa participar, tot i que l'alumne se'n cansa de seguida. Quan participa, ho fa sense els companys només vol a la mestra de suport.

Imatge 4: Comparació dels 3 alumnes, en quant a l'observació d'aquests mateixos.

Font: Elaboració pròpia, 2018

En l'ítem d'observació dels alumnes, trobem dues categories: la de comunicació i la de participació, les quals seran desenvolupades a continuació.

• Primera categoria: Comunicació

En el cas de l'alumne 1, aquest manté moltes relacions i interaccions amb gairebé la majoria de companys, i és escoltat quan expressa les seves opinions.

Tanmateix, tot i que l'alumna 2 no té adquirida la parla, expressa molta estima i felicitat cap als seus companys. Tot i això, en moments concrets hi ha aïllament social, en els quals l'alumna crida o plora.

L'alumne 3, tampoc té adquirida la parla, però contràriament de l'alumna anterior, aquest no interacciona amb els companys de cap manera, ja que quan intenten

comunicar-se amb ell, s'aïlla tot amagant-se darrere la mestra de suport i tapant-se el cap i les orelles.

• **Segona categoria: Participació**

Tal com s'ha pogut observar en la imatge 4, hi ha diferències entre els tres casos.

El primer cas, tot i les seves grans dificultats motrius, intenta participar en totes les activitats. Tot i això, l'alumne 1 disposa de molt poca autonomia personal, i en cansar-se fàcilment per la seva condició física, s'ha d'insistir molt per la seva participació, que aquesta és gràcies al mestre i els companys de classe.

En el segon cas, tot i que la seva participació és molt positiva i motriument l'alumna és molt potent, hi ha ocasions que no es vol adherir a les activitats.

En el tercer cas, la participació de l'alumne és mínima, hi ha molt poques activitats on l'alumne hagi intervingut. A més, per fomentar aquesta participació, la mestra de suport ha d'insistir molt i tot i això no aconsegueix uns bons resultats, ja que 3 minuts després d'estar participant, se'n cansa i marxa de l'activitat.

2. Ítem 2: observacions dels mestres

Un cop analitzats els alumnes, s'exposa a continuació l'ítem d'observacions dels mestres que s'han dut a terme (vegeu imatge 5).

		Alumne 1 (sisè) - Mestra A	Alumna 2 (quart)- Mestra A	Alumne 3 (primer)- Mestre B
Mestre	Comunicació	Anima a l'alumne. Li dona feedbacks positius . Comunica de manera clara i entenedora . Fa bromes i és molt carinyosa amb el nen. Mostra una actitud molt activa perquè aquest participi més. Promou un clima molt positiu a l'aula.	Anima a l'alumna. Li dona feedbacks positius . Comunica de manera clara i entenedora . Quan parla amb ella és molt carinyosa . Sempre actua amb molta paciència i entenen la situació de l'alumna. Promou un clima molt positiu a l'aula.	Es comunica amb ell a l'inici i al final de la classe, però en la resta de la sessió hi ha poca interacció . Sempre li somriu i el felicita quan intenta fer alguna activitat. El mestre no fomenta la participació de l'alumne en les activitats.
	Mètodes d'inclusió	Proposa activitats individuals, en parelles i en sobretot en grups cooperatius , en les quals fomenta la cooperació , l'ajuda mútua, però també el creixement individual . Promou que els alumnes s'ajudin entre ells en gairebé la majoria de situacions. Proposa moltes tasques multinivell . Intenta que tots els alumnes puguin realitzar totes les activitats, i si no, les adapta .	Proposa activitats individuals, en parelles i en sobretot en grups cooperatius , en les quals fomenta la cooperació , l'ajuda mútua, però també el creixement individual . Promou que els alumnes s'ajudin entre ells en gairebé la majoria de situacions. Proposa moltes tasques multinivell . Intenta que tots els alumnes puguin realitzar totes les activitats, i si no, les adapta .	En les activitats es fomenta la competitivitat . En la majoria d'ocasions les activitats són de manera individual . Hi ha una absència de tasques multinivell . Hi ha poca o nul·la cooperació . No hi ha adaptacions de les activitats quan són massa complexes. Tasques definides .

Imatge 5: Comparació dels 3 casos en l'observació dels mestres.

Font: Elaboració pròpia, 2018

En els casos dels alumnes 1 i 2, es troba que la mestra observada és la mateixa (Mestra A), en canvi, l'alumne 3 treballa amb el Mestre B. Per aquest motiu, es troben moltes coincidències amb els casos 1 i 2, que a continuació s'explicaran.

- **Primera categoria: comunicació:**

La mestra A, anima als seus alumnes quan fan les coses correctament i veu que s'hi esforcen. A més, els hi dóna feedbacks positius (com per exemple: "has millorat molt", "va que tu pots, súper bé!" o "ets un *crack*", entre d'altres) perquè ho puguin aconseguir. També es comunica de manera clara perquè els alumnes entenguin allò que han de fer, i perquè quan fan alguna cosa que no toca, ho comprenguin i no ho tornin a repetir. Quan parla amb els alumnes els hi fa bromes, sobretot amb l'alumne 1, es mostra molt afectuosa i els abraça, els hi fa petons, cosa que fa que aquests se sentin còmodes i estimats. També s'ha de dir que sempre actua amb molta paciència amb els alumnes, però que manté una actitud molt activa perquè aquests participin tant com puguin. Finalment, cal destacar que promou un clima molt positiu a l'aula gràcies als seus comentaris positius (com per exemple: "has millorat molt", "m'agrada com ho fas"...), les seves reflexions (com ara: "creus que ho estàs fent bé?" o "com podem millorar?") i la seva actitud cap a la inclusió de tots els alumnes.

En canvi, tal com s'ha pogut observar, el mestre B és totalment diferent. Primer de tot s'ha de dir que només es comunica amb l'alumne a l'inici i al final de la sessió, ja que aquest exigeix a tots els alumnes que a l'inici i al final de la sessió saludin a l'alumne en qüestió, dient-li "hola" i "adéu" com a mínim. Per tant, durant la sessió s'ha vist com hi havia poca interacció entre el mestre i l'alumne. Tot i això, quan es dóna el cas d'aquesta comunicació, el mestre li somriu i el felicita amb un "molt bé" que sempre és el mateix. S'ha de dir, però, que no mostra una actitud activa per tal que l'alumne participi més en les activitats, ni intenta realitzar una explicació més clara per tal que aquest alumne entengui mínimament el que ha de fer.

- **Segona categoria: mètodes d'inclusió**

La mestra A proposa diverses activitats en les quals es treballi de diferents maneres: en parelles, individualment, en grups... Però sobretot, el que promou és el treball cooperatiu, amb el qual fomenta la cooperació, l'ajuda mútua però també el creixement individual. Cal afegir que també promou que els alumnes s'ajudin entre ells a l'hora de dur a terme activitats en grups. Una altra estratègia que utilitza, són les tasques multinivell, en les quals procura que hi hagi activitats que puguin realitzar tots els alumnes, tot i que si observa que una d'aquestes és massa complexa, l'adapta, o en algunes ocasions, en comptes d'adaptar-la aprofita per col·locar-se amb l'alumne en concret i practicar les habilitats treballades que li costen més d'adquirir.

El mestre B realitza activitats on els alumnes participen de manera individual, tot i que en algunes ocasions treballen per parelles i en algun moment en grup. Cal afegir que en aquestes activitats es fomenta la competitivitat, cosa que suprimeix la cooperació entre els companys. La majoria de tasques que porta a terme són definides, és a dir, el

mestre explica l'objectiu de l'activitat i com ho han de fer per aconseguir-lo. Per tant, no hi ha varietat en les execucions dels alumnes, ni pensaments d'aquests per tal d'idear estratègies. Per aquest motiu, durant les sessions no hi ha lloc per les tasques multinivell, ja que entre els alumnes no hi pot haver diferències, sinó que tots han de fer el mateix.

3. Ítem 3: Interacció dels companys de classe

		Alumne 1 (sisè) - Mestra A	Alumna 2 (quart)- Mestra A	Alumne 3 (primer)- Mestre B
Interacció amb els companys	Actitud	L'ajuden quan no ha entès alguna cosa. Si té dificultats, l'agafen de la mà tot explicant-li com ho pot fer millor. En tot moment li donen feedbacks positius . L'intenten convèncer perquè jugui amb ells quan està cansat. Tots els companys l'accepten dins l'equip i promouen la igualtat dins d'aquest. En una ocasió un nen s'ha burlat d'ell, tot i que la resta dels companys l'han defensat.	Els companys de classe l'ajuden i l'acompanyen quan és necessari, en pocs moments es queda sense companyia. Li donen feedbacks i comentaris positius . Hi ha molt bona connexió amb algunes companyes en especial que són de gran ajuda quan l'alumna té algun problema. És respectada i molt estimada per tots els seus companys.	Els companys de classe el saluden a l'hora d'entrar a classe i a l'hora de marxar . Els companys de classe fan preguntes o comentaris sobre l'alumne quan participa en les activitats i no ho fa com els altres. Hi ha poca comunicació amb l'alumne: sempre és a l'inici o al final de classe.

Imatge 6: Comparació dels 3 alumnes, en quant a l'observació dels companys de classe.

Font: Elaboració pròpia, 2018

• Primera categoria: actitud

En el cas dels companys de classe dels alumnes 1 i 2, mostren una actitud de disponibilitat, ja que sempre que poden proporcionen ajuda. Algun exemple és quan no han entès una explicació, no saben com resoldre un problema, com executar una habilitat o simplement l'acompanyen perquè l'alumne se senti acompanyat. A més, els companys afavoreixen la participació d'aquest alumne, ja que sempre donen feedbacks i comentaris positius. Els dos alumnes són ben acceptats dins del grup de classe, en el qual són respectats, valorats i estimats tal com són. Fins i tot, en el cas de l'alumne 1, la majoria de companys de classe l'intenten convèncer perquè jugui amb ells quan està assegut a terra perquè està molt cansat de fer activitat física. I en el cas 2, hi ha companys que realment són de gran ajuda, ja que en moments que l'alumna té un problema, no vol seguir o necessita una motivació, són els companys qui aconseguen que l'alumna segueixi.

Només hi ha hagut una ocasió d'experiència negativa per l'alumne 1, que ha estat una burla d'un company de classe que s'ha rigut d'ell per una frase que havia formulat malament. Mentre aquest company es burlava del que acabava de dir, tots els companys de classe han defensat a l'alumne 1, cosa que ha aturat en sec la petita burla que s'havia produït.

En el cas de l'alumne 3, l'actitud dels companys és diferent. A l'inici de la sessió tots els companys l'han de saludar, i al final de la sessió tots els alumnes s'han

d'acomiar, però la majoria el saluden a la distància, i són pocs els que ho fan pausadament i amb amabilitat. Al llarg de la sessió, com que l'alumne no sol participar gaire en les activitats, no hi ha gaire interacció amb ells, i quan s'aconsegueix que l'alumne participi, els companys de classe fan preguntes i comentaris, ja que no entenen el perquè actua de forma diferent, perquè no actua igual que ells o perquè no sap fer els moviments bàsics que tots els companys saben realitzar.

Resultat global de l'observació

En conclusió, amb referència a l'ítem d'observació dels alumnes, trobem que en parlar de participació, aquesta és positiva en el cas 1 i 2, encara que hi hagi algunes excepcions puntuals. En canvi, en el cas 3 gairebé no hi és present, ja que aquesta és mínima. En la categoria de comunicació, el cas 1 és realment bona, ja que es comunica amb tots els companys i amb el mestre, en el cas 2, tot i ser a través de gests, normalment aconsegueix transmetre als companys la seva estima i afecte. En canvi el cas 3, que també s'ha de comunicar amb gests, és més reservat i s'aïlla de tota la comunicació i interacció que hi pugui haver a la classe.

Extraient una conclusió dels mestres, doncs, es pot detectar que en els casos 1 i 2, la mestra A potencia la inclusió de tots els alumnes dins l'àrea, fomentant una interacció molt positiva amb l'alumne en concret, i també portant a terme unes estratègies i metodologies molt adequades. Contràriament, en el cas 3, el mestre B no potencia la inclusió ni amb l'actitud ni utilitzant estratègies efectives per tal d'incloure a tots els alumnes.

Afegir també que els companys de classe dels alumnes 1 i 2 responen de manera molt adequada, proporcionant ajudes i cooperant amb ells; mentre que els companys de l'alumne 3, no mostren interès per l'alumne i durant la sessió, majoritàriament no interactuen amb ell.

Resultat de les entrevistes als mestres observats

Un cop s'han pogut analitzar tots els resultats de les observacions, es procedeix a comprovar les respostes que els mestres A i B han donat a les entrevistes realitzades. Aquests resultats es podran anar observant amb l'ordre dels apartats que s'han descrit anteriorment, els quals engloben una sèrie de preguntes determinades.

- **Apartat 1: Opinió sobre la inclusió**

		Mestra A	Mestre B
Opinió sobre la inclusió	Inclusió en l'aula E.F.	És un repte complicat per incloure aquests alumens dins l'aula, però amb modificacions, material, amb ajudes i suports es pot aconseguir + Facilitat per treballar el currículum, no hi ha pressions externes . + Aprenen a través d' estímul molt visuals , diferent d'altres classes. + És una àrea que permet treballar les actituds i els valors .	Espai diferent a l'aula ordinària : els alumnes es relacionen diferent. Bon moment per observar i veure tots els problemes Pots acollir molt més els alumnes que no acaben d'evolucionar. Lloc idoni per treballar d'una forma diferent .
	Nou Decret d'inclusió	Sí, el conec . Això sí que és inclusió " pensar amb tots els alumnes, perquè tots som diferents i tots tenim aspectes a millorar ". Trobo molt útil que hi hagi un grup de professionals que proporcionin ajuda als centres escolars.	He llegit alguna cosa i hi ha aspectes positius i negatius. Et donen el problema però no tens ni suport ni assessorament . El que no pot ser és incloure sense recursos , perquè és un problema, inclusió sí, però amb recursos.

Imatge 7: Resultat de l'apartat 1, amb les respostes dels mestres A i B.
Font: Elaboració pròpia. 2018

Pregunta 1: Inclusió en l'aula d'Educació Física

Els dos mestres coincideixen en què l'organització, la forma de treball i l'espai, són molt diferents de les altres assignatures, i que per tant és un aspecte positiu per treballar la inclusió.

Per la mestra A, és positiu a l'hora de treballar el currículum, ja que no hi ha pressions externes com ara exàmens o competències bàsiques. També perquè permet que els alumnes puguin aprendre a través d'estímul visual, cosa que no sol passar en les altres àrees. I per acabar, la mateixa mestra també creu que és positiu el fet que en Educació Física es treballen les actituds i els valors de manera implícita, i per tant és un aspecte fonamental per a alumnes amb TDH, alumnes amb autisme... Tot i això, també destaca que incloure els alumnes amb diversitat funcional, és un repte complicat, però que amb modificacions, material, ajuda o suports es pot aconseguir la integració.

El mestre B creu que en l'àrea d'Educació Física és un bon moment per observar i veure els problemes que pot tenir un alumne, el qual després es pot acollir més i es pot treballar d'una forma diferent.

Pregunta 2: Nou Decret d'Inclusió de la Generalitat

Els dos mestres coneixen el Nou Decret d'Inclusió de la Generalitat de Catalunya, però tenen opinions molt diferents.

La mestra A, considera que el nou decret parteix de la idea que tots els alumnes han d'estar inclosos i assegura que tots som diferents i tots tenim aspectes a millorar. A més, a la mestra li sembla molt apropiat que hi hagi diferents òrgans formats per mestres, especialistes, psicopedagogs, psicòlegs... que estiguin en contacte amb l'escola per tal d'ajudar.

El mestre B, en canvi, pensa que aquest decret només planteja els problemes que es poden trobar a l'aula o a l'escola, però que no et donen ni suport ni assessorament.

Creu que no es pot pretendre incloure a tots els alumnes amb diversitat funcional sense cap tipus de recursos, ja que és un problema.

• Apartat 2: Experiència

		Mestra A	Mestre B
Experiència	Formació	He participat en poques i sempre han set oferides per l'escola perquè tenim un alumne amb aquestes necessitats. Les formacions que he cursat són massa generals i no m'han servit, Haig de millorar la meva formació, sense que sigui massa general.	He participat en moltes formacions . No haig de millorar la meva formació ja que ja n'he fet i m'ha enriquit molt.
	Adaptació curricular	Sí , actualment a l'escola tenim tres alumnes amb PI, i els realitzem amb la mestra d'educació especial i amb la tutora . En ocasions hem utilitzat els recursos i professionals de l'EAP . Els alumnes que tenim aquí físicament poden anar seguint els continguts com els altres, a part d' adaptar la part motriu , s'adapta més la part actitudinal i la part conceptual dels coneixements i procediments. Llavors evidentment l'avaluació és diferent . Els alumnes que tenim amb escola compartida , tinc en referència el PI que tenen a l' escola Estel i llavors elaboro el meu . Allà tenen l'objectiu de desenvolupar motriument diferents aspectes, i aquí que es relacioni .	N'he fet moltes! Primer de tot parlo amb l'especialista . Després faig un anàlisi de les possibilitats físiques . Finalment marco uns objectius .
	Rebuig de la inclusió	Per desconeixement , por a arriscar-se , por a provar coses diferents .	Perquè fa por .

Imatge 8: Resultat de l'apartat 2, amb les respostes dels mestres A i B.

Font: Elaboració pròpia, 2018

Pregunta 3: Formació

Els dos mestres han realitzat cursos de formació per atendre els alumnes amb diversitat funcional, però hi ha algunes diferències:

La mestra A, assegura que ha realitzat poques formacions i que totes aquestes han estat ofertes per l'escola, ja que hi havia la necessitat d'atendre a algun alumne en concret. No obstant això, creu que aquestes formacions no li han servit gaire, ja que eren molt generals, és a dir, s'explicaven les característiques d'aquests nens i algunes estratègies per poder-los ajudar, però tal com diu la mestra A, no tots els casos ni els graus de diversitat són els mateixos. Assegura que s'ha de formar més amb aquest tema, però que si han de ser formacions tan generalistes, no cal perquè no li és útil.

El mestre B, assegura que ha realitzat moltes formacions, ja que ha tingut alumnes amb cadires de rodes, amb diversitat funcional visual o auditiva, entre altres. Però actualment ja no en realitza perquè creu que ja està format i enriquit en aquest tema.

Pregunta 4: Adequació curricular individualitzada i el procés

Els dos mestres han realitzat adequacions curriculars individualitzades. El mestre B ha descrit el procés de la següent manera: primer de tot parla amb l'especialista, ja que coneix molt millor a l'alumne, després fa un anàlisi de les possibilitats físiques que té aquest nen i finalment es marca uns objectius.

La mestra A realitza les adequacions curriculars juntament amb la mestra d'Educació Especial i la tutora, i esmenta que a vegades han utilitzat els recursos i professionals

de l'EAP com ara la psicopedagoga o la fisioterapeuta que l'ha ajudat a planificar i programar els plans individualitzats. Un punt important a destacar, és que la mestra diu que els alumnes que actualment hi ha a l'escola, físicament poden anar seguint els continguts com els altres alumnes, però que a part d'adaptar la part motriu, s'adapta més la part actitudinal i la part conceptual dels coneixements i procediments. L'avaluació, evidentment és diferent. Per acabar, diu que per elaborar els plans individualitzats dels alumnes amb escola compartida, agafa de referència l'adequació que tenen a l'escola Estel, i llavors elabora la seva. El que més canvia és que allà tenen l'objectiu de desenvolupar motriument diferents aspectes, i a l'escola ordinària que es relacionin amb els companys. A més, a l'escola d'Educació Especial també són menys alumnes a la classe i realitzen l'Educació Física més vegades a la setmana, per tant es treballa de forma diferent.

Pregunta 5: Rebuig de professors cap a la integració

Els dos mestres coincideixen en el fet que és pel tema de la por. La mestra A, destaca que pot ser por en el desconeixement, por en arriscar-se o por a provar coses diferents. Però creu que si vas coneixent el nen, i vas provant maneres i estratègies, la integració és totalment possible. El mestre B, destaca que hi poden haver classes amb més d'un nen amb diversitat funcional i sense recursos, i en aquest cas, és normal la por per part del mestre.

• Apartat 3: Percepció personal de les pròpies actuacions

	Mestra A	Mestre B	
Percepció personal de les pròpies actuacions	Actitud dels mestres cap a la inclusió	Reflexió: què m'ha funcionat, què no, què intento millorar... Observació: intuïció i percepció dels moviments que fa el nen per entendre què li està passant en aquell moment. Acostar-t'hi, tenir-hi confiança, tenir empatia amb ell i la família. S'ha de sentir còmode i acompanyat. "No ser la mama": que els companys siguin els que l'ajuden. Capacitat d'organització: cooperació o grups de diversos nivells...	Ganes d'acollir. Entendre el problema. Ser seriosos amb aquella persona que han de formar. No solament dir "el tindrem allà i ja està", sinó posar-hi ganes de la teva part perquè pugui aprendre dins les seves possibilitats.
	Actitud personal cap a la inclusió	Al principi és una preocupació fins que me'n surto. És un aspecte que hi reflexiono, em neguitejo, hi penso, però a mesura que he agafat experiència, ho visc amb més tranquil·litat. Tinc moltes estratègies i ja sé moltes coses que segurament em funcionen.	Sempre ha estat molt oberta. Amb ganes que puguin participar i que la resta dels seus companys els puguin acceptar dins les seves mancances, que a la fi tots en tenim.
	Mètodes d'inclusió	Treball cooperatiu: en grups petits, heterogenis, ben pensats, perquè siguin capaços d'aconseguir objectius comuns. I ho porto sempre a terme, hi hagi alumnes amb NESE o no. Tasques multinivell: en estacions poden haver-hi diferents propostes amb diferents nivells de dificultat i a cada estació diferents materials i ajudes. I el meu suport, sóc jo qui ajudo. I aquests són els mètodes que utilitzo.	El treball amb equip, el treball per descobriment... En grups buscar un problema i una solució, treballant conjuntament. Faig servir sempre aquestes tàctiques.
	Inclusió dels alumnes	Majoritàriament sí, però em queda per treballar i recórrer. Si que em passa que alguna sessió estan poc inclosos.	No sé si té consciència de pertànyer en la comunitat, però ell està content.
	Companys de classe	Depèn del nen, normalment l'actitud és molt positiva. Són nens molt ben tractats, valorats i cuidats. Tenim una tipologia d'alumnes que cuiden molt als companys, però depèn de l'alumne i amb qui es vulgui relacionar. Perquè hi ha algun nen que la relació amb els companys no li interessa i no hi posa de la seva part.	Sempre tenen una actitud molt oberta, se l'estimen molt. Formen part de la seva família escolar i això és un gran mèrit.

Imatge 9: Resultat de l'apartat 3, amb les respostes dels mestres A i B.

Font: Elaboració pròpia, 2018

Pregunta 6: Actituds que han de tenir els mestres

Per una banda la mestra A afirma que un bon mestre ha de saber reflexionar després de les sessions, tot observant els errors i els encerts que ha realitzat o el que ha de millorar. A més, el mestre també ha d'observar, i utilitzar la seva intuïció i percepció del que creu que li pot estar passant a l'alumne en aquell moment, per actuar d'acord amb el que necessita. Una altra de les característiques que considera importants és fer sentir confiança a l'alumne, tot acostant-s'hi i mostrant empatia cap a ell i a la família, per tal de fer-lo sentir còmode i acompanyat en tot moment. També destaca que no s'ha de ser la mama de l'alumne amb diversitat, és a dir, no has d'ajudar-lo en tot moment, sinó que l'has de deixar actuar i provocar que siguin els companys qui ho facin. I per últim, assegura que el mestre ha de tenir una capacitat d'organització molt potent, utilitzant cooperació, grups heterogenis o tasques multinivell, entre d'altres.

Per altra banda, el mestre B, assegura que les actituds que ha de tenir un bon mestre, són ganes d'acollir, d'entendre el problema i de ser seriosos amb aquella persona que han de formar. Per últim, diu que el mestre ha de posar ganes per tal que l'alumne pugui aprendre dins les seves possibilitats.

Pregunta 7: Actitud personal cap a la inclusió

La mestra A, exposa que al principi mostra preocupació, ja que és un aspecte amb el qual hi reflexiona, s'hi neguiteja i hi pensa. Però gràcies a l'experiència que té, ara ho viu amb més tranquil·litat. Està més relaxada perquè disposa d'estratègies que segurament li funcionen, i per tant fa que es trobi més a gust. El mestre B, exposa que ell sempre té una actitud molt oberta, amb moltes ganes que aquests alumnes participin, i que tots els companys els acceptin.

Pregunta 8: Pràctiques que afavoreixen a la inclusió

Mentre que el mestre B només parla del treball en equip i el treball per descobriment, on els alumnes tinguin problemes i busquin solucions, la mestra A descriu tot un treball cooperatiu format per grups petits, heterogenis i ben pensats per tal d'aconseguir entre tots uns objectius comuns. A més, també parla de les tasques multinivell, que poden ser organitzades en estacions i dins d'aquestes hi poden haver diferents propostes amb diferents nivells de dificultat acompanyades de diferents materials o ajudes concretes perquè cadascú pugui millorar al seu ritme. Finalment, també parla del suport personal que ofereix ella mateixa en determinats moments i amb determinats alumnes, els quals els ajuda per tal de poder evolucionar.

Tant el mestre A com el mestre B, defensen que les tasques que cada un ha descrit, són les que utilitzen com a metodologia d'inclusió dins l'aula d'Educació Física.

Pregunta 9: Inclusió dels teus alumnes

La mestra A, concreta que majoritàriament els seus alumnes estan inclosos, però diu que sap que encara li queda per treballar i per recórrer, ja que a vegades hi ha sessions que a causa dels continguts o dels objectius a assolir, no són tan inclusives com d'altres, i per tant hi ha sessions que estan poc integrats. Tot i així, assegura que hi pensa, hi treballa i intenta millorar-ho.

El mestre B, no sap fins a quin punt el seu alumne amb diversitat funcional, és conscient de pertànyer en la comunitat. No obstant això, creu que l'alumne està content. Cal remarcar, que el mestre assegura que anys enrere sí que tenia els seus alumnes inclosos, ja que eren altres tipus de diversitats, com ara problemes visuals, i que per tant, com que els companys el podien acompanyar, aquest se sentia realitzat i complet.

Pregunta 10: Actitud dels companys de classe

El mestre B afirma que els alumnes tenen una actitud molt oberta i se'ls estimen molt. A més, conclou que és un gran mèrit, ja que formen part de la família escolar.

La mestra A, a part d'assegurar que normalment l'actitud dels companys de classe envers l'alumne és molt positiva, ja que normalment són nens molt ben tractats, valorats i cuidats dins l'aula, afirma també que depèn molt del company que sigui, i de l'alumne amb qui vulgui interactuar, ja que hi ha alumnes amb diversitat funcional, com ara el cas 3, en el qual les relacions amb els companys no li interessaven gens. Llavors, per molt que els nens de la seva classe tinguin molta bona disposició, si aquest alumne els hi ha fet entendre durant moltes vegades que no vol estar amb ells, els companys deixen d'estar-hi, almenys per un temps determinat.

Resultat de les entrevistes

En l'apartat sobre l'opinió de la inclusió dels alumnes amb diversitat funcional, els dos mestres, generalment han coincidit amb les respostes a favor de la inclusió. Tot i això, la mestra A ha aportat molta informació, i el mestre B, no ha aportat tanta informació i ha exposat la seva disconformitat amb els pocs recursos que hi ha a l'hora d'incloure els alumnes amb diversitat funcional.

En l'apartat d'experiència, els dos mestres exposen que han assistit a formacions. Tot i que la mestra A ha respost amb total humilitat i sinceritat expressant que era un aspecte que havia de millorar, però que les formacions tan generals tampoc li servien d'ajuda. En canvi el mestre B, ha respost que tenia molta formació i que no calia millorar-la. Els dos mestres han exposat que havien fet adaptacions curriculars i el

procés que havien seguit, i finalment tots dos han destacat que el rebuig de la inclusió per certs mestres, era degut a la por.

En l'apartat de la percepció personal de les pròpies actuacions, la mestra A ha respost amb total sinceritat i humilitat, ja que ha admès que en alguna ocasió no havia inclòs correctament a l'alumne o ha remarcat que la inclusió és un aspecte amb què hi reflexiona, hi neguiteja i hi pensa. En canvi, el mestre B, no s'ha mostrat gens insegur però tampoc humil, ja que assegura que té molta experiència en aquest àmbit, i que sempre mostra una actitud molt oberta i moltes ganes perquè els alumnes participin.

Comparació dels membres participants

Amb aquesta comparació, es comprovarà les relacions que s'estableixen entre les observacions realitzades i l'opinió que tenen els mestres entrevistats sobre les seves actuacions. Per realitzar aquesta comparació, es tindrà en compte tota la informació del diari de camp, però en canvi de les entrevistes només s'escolliran les preguntes 6, 7, 8, 9 i 10, que són les específiques on se'ls demana per les seves actuacions dins l'aula.

Per tal de realitzar aquesta comparació, s'ha realitzat una taula (vegeu imatge 10) on hi ha tant les dades del diari de camp, com les respostes dels mestres de les preguntes seleccionades. La taula s'organitza mitjançant diferents files, on hi ha marcades els diferents ítems: observació de l'alumne, observació del mestre i observació dels companys, i dins d'aquests hi ha les categories corresponents. Mentre que les files representen les diferents temàtiques, a les columnes hi ha els diferents casos: primer es troba l'alumne 1 i l'alumne 2, seguit de la seva mestra A, per tal que es pugui comparar més fàcilment la informació. I després, es troba l'alumne 3, seguit del seu mestre B.

En les columnes dels mestres, s'ha de dir, doncs, que segueixen els mateixos ítems que les observacions. No obstant això, a la graella corresponent de cada mestre, s'indica la pregunta a la qual responen, per tal de facilitar la informació.

A continuació doncs, es pot observar la taula per realitzar la comparació:

		Alumne 1 (sisè) - Mestra A	Alumna 2 (quart)- Mestra A	Mestra A	Alumne 3 (primer)- Mestre B	Mestre B
Observació de l'alumne	Comunicació	Es comunica amb la majoria de companys. És escoltat quan comunica la seva opinió o pensaments amb la mestra o companys.	Tot i la dificultat que té en comunicar-se, expressa molta estima i felicitat cap a tots. En algunes ocasions s'aïlla dels companys mentre crida o fa alguna rabieta.	Observació de l'alumne Inclusió dels alumnes	No es relaciona amb els companys, s'aïlla amagant-se darrere la mestra de suport.	Observació de l'alumne Inclusió dels alumnes
	Participació	Tot i no tenir habilitat en l'esport treballat, intenta participar en les activitats. Es cansa fàcilment (per la seva condició física) i s'asseu a descansar. I si ningú no li diu que ha de fer, es quedarà assegut sense fer res, per tant, té poca autonomia.	Intenta participar en totes les activitats (tot i que depèn de quines no vol participar) juntament amb els seus companys.	Majoritàriament sí, però em queda per treballar i recórrer. Si que em passa que alguna sessió estan poc inclosos.	Generalment no participa en les activitats. És la mestra de suport qui el fa participar, tot i que l'alumne se'n cansa de seguida. Quan participa, ho fa sense els companys només vol a la mestra de suport.	No sé si té consciència de pertànyer en la comunitat, però ell està content.
Mestre	Comunicació	Ànima a l'alumne. Li dona feedbacks positius. Comunica de manera clara i entenedora. Fa bromes i és molt carinyosa amb el nen. Mostra una actitud molt activa perquè aquest participi més. Promou un clima molt positiu a l'aula.	Ànima a l'alumna. Li dona feedbacks positius. Comunica de manera clara i entenedora. Quan parla amb ella és molt carinyosa. Sempre actua amb molta paciència i entenen la situació de l'alumna. Promou un clima molt positiu a l'aula.	Mestre Actitud dels mestres	Es comunica amb ell a l'inici i al final de la classe, però en la resta de la sessió hi ha poca interacció. Sempre li somriu i el felicita quan intenta fer alguna activitat. El mestre no fomenta la participació de l'alumne en les activitats.	Mestre Actitud dels mestres
	Mètodes d'inclusió	Proposa activitats individuals, en parelles i en sobretot en grups cooperatius, en les quals fomenta la cooperació. l'ajuda mútua, però també el creixement individual. Promou que els alumnes s'ajudin entre ells en gairebé la majoria de situacions. Proposa moltes tasques multinivell. Intenta que tots els alumnes puguin realitzar totes les activitats, i si no, les adapta.	Proposa activitats individuals, en parelles i en sobretot en grups cooperatius, en les quals fomenta la cooperació. l'ajuda mútua, però també el creixement individual. Promou que els alumnes s'ajudin entre ells en gairebé la majoria de situacions. Proposa moltes tasques multinivell. Intenta que tots els alumnes puguin realitzar totes les activitats, i si no, les adapta.	Mètodes d'inclusió Treball cooperatiu: en grups petits, heterogenis, ben pensats, perquè siguin capaços d'aconseguir objectius comuns. I hi ho porto sempre a terme, hi hagi alumnes amb NEE o no. Tasques multinivell: en estacions poden haver-hi diferents propostes amb diferents nivells de dificultat i a cada estació diferents materials i ajudes. I el meu suport, sóc jo qui ajudo. I aquests són els mètodes que utilitzo.	En les activitats es fomenta la competitivitat. En la majoria d'ocasions les activitats són de manera individual. Hi ha una absència de tasques multinivell. Hi ha poca o nul·la cooperació. No hi ha adaptacions de les activitats quan són massa complexes. Tasques definides.	Mètodes d'inclusió El treball amb equip, el treball per descobriment... En grups buscar un problema i un a solució, treballant conjuntament. Faig servir sempre aquestes tàctiques.
Interacció amb els companys	Actitud	L'ajuden quan no ha entès alguna cosa. Si té dificultats, l'agafen de la mà tot explicant-li com ho pot fer millor. En tot moment li donen feedbacks positius. L'intenten convèncer perquè jugui amb ells quan està cansat. Tots els companys l'accepten dins l'equip i promouen la igualtat dins d'aquest. En una ocasió un nen s'ha buriat d'ell, tot i que la resta dels companys l'han defensat.	Els companys de classe l'ajuden i l'acompanyen quan és necessari, en pocs moments es queda sense companyia. Li donen feedbacks i comentaris positius. Hi ha molt bona connexió amb alguns companys en especial que són de gran ajuda quan l'alumna té algun problema. És respectada i molt estimada per tots els seus companys.	Interacció amb els companys Actitud dels companys de classe	Els companys de classe el saluden a l'hora d'entrar a classe i a l'hora de marxar. Els companys de classe fan preguntes o comentaris sobre l'alumne quan participa en les activitats i no ho fa com els altres. Hi ha poca comunicació amb l'alumne: sempre és a l'inici o al final de classe.	Interacció amb els companys Actitud dels companys de classe Sempre tenen una actitud molt oberta, se l'estimen molt. Formen part de la seva família escolar i això és un gran mèrit.

Imatge 10: Comparació de les observacions realitzades amb les entrevistes als mestres.
Font: Elaboració pròpia, 2018

Ítem 1: L'alumne

Pel que fa a les observacions dels casos dels alumnes 1 i 2, s'ha pogut comprovar que aquests participaven, es comunicaven i interactuaven dins l'aula amb els seus companys i que la majoria d'aquestes experiències eren positives per a ells. A l'hora de demanar-li a la mestra si pensava que els seus alumnes estaven integrats dins l'aula, ha contestat que majoritàriament sí, però que encara li queda molt per recórrer, ja que en algunes sessions o activitats, aquests alumnes no acaben d'estar del tot inclosos.

En el cas de l'alumne 3, en les observacions realitzades s'ha pogut comprovar que no participava en la majoria de les activitats. A més, per part seva no hi havia una mínima interacció amb els companys de classe, tenint en compte que l'alumne s'aïllava en moltes ocasions. En el moment de preguntar-li al mestre B si pensava que el seu alumne estava integrat dins l'aula, ha contestat que no sap fins a quin punt l'alumne té

consciència de pertànyer en la comunitat, però que quan està a l'aula d'Educació Física, ell està content.

Ítem 2: El mestre

Pel que fa a la mestra A, tant en els casos 1 i 2, proporciona una molt bona comunicació amb els alumnes, animant, donant feedbacks, tenint afecte cap a ells... A part, les estratègies metodològiques que utilitza són realment adequades, ja que es basa sobretot en el treball cooperatiu, les tasques multinivell i el suport personal. A l'hora de demanar-li sobre la seva actitud, ha exposat que normalment hi sol reflexionar molt, ja que al principi és una preocupació. I sobre la metodologia utilitzada, ha respost exactament el que s'ha observat que utilitzava durant les sessions.

Pel que fa el mestre B, s'ha pogut observar com la comunicació amb l'alumne és escassa, tot i que quan n'hi ha és positiva. Cal afegir també, que el mestre no fomenta que l'alumne participi en les activitats, afegint-hi que sol dur a terme tasques molt definides i individuals, en les quals es fomenta la competició. A part, s'observen poques pràctiques de cooperació, tasques multinivell o adaptacions d'activitats. Tot i això, a l'hora de demanar l'opinió del mestre sobre les seves actuacions, ha remarcat que la seva actitud era molt oberta per tal que l'alumne participés. És d'important rellevància remarcar que ha destacat que sempre feia servir les tasques del treball en equip i treball per descobriment. Per tant, tal com es pot observar, hi ha diferències entre allò que diu o pensa, i amb allò que realment porta a terme.

Ítem 3: Els companys de classe

L'actitud dels companys de classe, tant en el cas 1 com en el cas 2, és realment bona, ja que aquests ajuden, valoren el seu esforç, els accepten... I la mestra A, assegura que a l'escola hi ha una tipologia d'alumnes que cuiden molt als companys de classe, tot i que depèn molt de l'alumne en qüestió.

L'actitud que tenen els companys de classe en el cas 3, és més distant, sense gaires interaccions, i amb preguntes i comentaris quan l'alumne participa. Tot i això, el mestre B defensa que els companys de classe sempre tenen una actitud molt oberta i que se l'estimen molt. Tal com s'observa de nou, no concorda la seva opinió amb els resultats de les observacions.

6. Discussió

En aquest apartat es contrasten els resultats obtinguts en les investigacions realitzades, amb l'evidència científica que s'ha presentat en el marc teòric del treball. Per tant, es farà un contrast amb les diferències i/o igualtats de les dades obtingudes amb les idees dels autors. A part, també s'explicaran les limitacions d'estudi que hi ha hagut en la realització d'aquest treball, i les línies de futur que es poden investigar a través d'aquesta investigació.

Primer de tot s'analitza el resultat obtingut dels diversos alumnes amb el que diuen els autors. No obstant això, considero que aquest és el factor menys significatiu de la investigació, ja que pot servir per situar i conèixer els diferents alumnes que s'han tingut en compte, i potser el seu comportament influirà en alguns aspectes minoritaris. D'aquesta manera, doncs, des del meu punt de vista considero més important l'actuació del mestre i els companys. Tot i això, seguidament contrastem la informació dels alumnes:

Tal com hem pogut veure en la investigació, el cas 2 i 3 s'han tractat d'alumnes amb Trastorn d'Espectre Autista. Tal com diu Kenner (1943), aquests alumnes tenen dificultats per relacionar-se i establir vincles, a part d'una gran dificultat per establir relacions socials, de comunicació o llenguatge, i de flexibilitat mental i comportamental (obsessió per mantenir un ambient sense canvis). Tal com s'ha pogut comprovar, en cap dels dos casos no tenien adquirida la llengua, per tant, la capacitat per comunicar-se és molt difícil. És de completa rellevància comentar que en el cas 3, no hi havia ni un mínim interès per tal de relacionar-se amb els companys. Aquest tret creava una diferència amb l'alumne 2, que mantenia moltes interaccions. El mateix autor també afirma que els nens amb TEA tendeixen a allunyar-se del món social i es submergeixen en el seu propi món, cosa que també s'ha vist reflectida amb els casos 2 i 3, on en diverses i repetides ocasions s'han aïllat socialment, sobretot en el cas 3.

L'alumne 1, disposa d'un retard cognitiu, i relacionant-ho amb les evidències que efectua Cols (2002), trobem que tant l'autor, com en l'observació de l'alumne, es mostren certes limitacions en funcionament intel·lectual com en conducta adaptativa, tal com es manifesten en habilitats adaptatives, conceptuals, socials i pràctiques. Afegir també que el mateix autor remarca que aquest dèficit pot afectar a la motricitat, cosa que en les observacions de l'alumne 1, s'ha pogut comprovar que també es corresponia, i per això a vegades els companys havien d'ajudar a l'alumne per tal que pogués aconseguir l'objectiu.

Seguidament s'analitza l'actuació del mestre, on primer de tot es té en compte l'actitud i després els mètodes d'inclusió:

Segons Hernández, Hospital i López (1997), l'actitud és un dels pilars que pot possibilitar l'èxit en la integració dels alumnes amb diversitat funcional a les classes d'Educació Física. Tal com hem pogut comprovar en els resultats, la mestra A, que és positiva amb aquests alumnes, hi dedica estona, s'hi esforça i dóna el seu màxim, és qui té més ben integrats els seus alumnes. En canvi, el mestre B, que és més despreocupat i no mostra tant d'interès, sempre tenint en compte que l'actitud de l'alumne tampoc ajuda, no aconsegueix que aquest estigui integrat.

Els mateixos autors, Hernández, Hospital i López (1997) afirmen que, a través de diversos estudis realitzats, cal tenir en compte que a mesura que l'alumne avança etapes, les actituds del mestre es tornen progressivament menys favorables, ja que hi ha més dificultat a l'hora de coordinar el ritme de l'adquisició tècnica i el desenvolupament motriu. Però tal com s'ha pogut comprovar en aquesta investigació, l'alumne de sisè, era amb el que la mestra hi tenia més bona actitud, i fins i tot es feien bromes entre ells, mostrant una actitud de felicitat. Des del meu punt de vista, penso que aquesta evidència dels autors ha canviat amb el pas dels anys, ja que actualment amb els Plans Individualitzats, no fa falta que l'alumne tingui el mateix nivell de les habilitats que la resta de nens, per tant, no cal exigir un assoliment perfecte d'unes destreses que probablement no adquirirà.

Per aquest motiu, penso que actualment l'actitud inclusiva d'un mestre no variarà segons l'etapa en què es trobi l'alumne, sinó que variarà segons la diversitat funcional i el comportament que tingui l'alumne. Aquesta és la meva idea, ja que l'actitud en un mateix mestre no pot variar molt cap a un mateix alumne, però sí que pot variar segons els diferents casos.

Òbviament, l'actitud inclusiva del mestre també variarà segons la formació i preparació que aquests tinguin, ja que tal com diuen Hernández, Hospital i López (1998), en la majoria dels casos, la formació per afrontar l'atenció a la diversitat és inadequada, ja que no tenen la preparació suficient per atendre als alumnes. Penso que la formació és realment important com a mestre; no obstant això, penso també que les formacions no són el que fan al mestre ser inclusiu o no, ja que en aquests cursos es proporcionen un seguit d'estratègies. La meva opinió és que per ser inclusiu, has de tenir la ment molt oberta, ser flexible i sobretot innovar. Un bon exemple que ens ho reflecteix, és la mestra A d'aquest estudi, on s'ha pogut comprovar que tot i no tenir una gran formació, gràcies a la seva flexibilitat i la seva ment oberta, contempla totes les diversitats que hi poden haver tot incloent-les gràcies a la seva actitud i a les seves metodologies.

Respecte als mètodes d'inclusió que s'han utilitzat al llarg del treball, hem pogut veure diferències entre els mestres: la mestra A disposava de diferents recursos i estratègies

com ara la cooperació i el treball en equip i les tasques multinivell, mentre que el mestre B, a part de no utilitzar cap d'aquestes estratègies, fomentava la competitivitat.

Tal com diuen Johnson, Johnson i Holubec (1999), quan els alumnes treballen en situacions cooperatives, obtenen uns resultats beneficiosos per a ells mateixos i per a tots els altres membres del grup. I és que realment, en les observacions he pogut comprovar que en els casos 1 i 2, els alumnes experimentaven uns resultats molt positius: interacció entre tot el grup, aprenentatge entre iguals o ajudes entre ells mateixos.

Cal afegir que Pujolàs (2002) també destaca que el treball cooperatiu promou moltes més simpaties, i els alumnes desenvolupen un compromís i una preocupació envers els altres. Sí que és cert, que els alumnes de la mestra que utilitza el mètode del treball cooperatiu, tenen una relació i uns vincles amb els quals demostren una preocupació i una gran valoració amb l'alumne amb diversitat funcional. Però el que no puc arribar a saber, és si aquesta simpatia que es troba és causada pel treball cooperatiu o per algun altre factor. És un aspecte difícil de saber, ja que necessitaria tenir coneixement de les experiències prèvies dels grups i hauria de fer una recerca més profunda.

El mateix autor (Pujolàs, 2002) defensa que és una gran estratègia per tal d'entendre els companys de classe i per crear empatia cap a ells. Per tant, centrant-me amb els resultats obtinguts i destacats, em posiciono a favor d'aquest comentari, ja que quan els alumnes treballaven de forma cooperativa, es posaven en la situació dels seus companys, i entre ells entenien les diferències que tenien i les diferents dificultats de cadascú: tant dels nens amb diversitat, com dels alumnes sense aquesta.

Pujolàs (2002), també afirma que gràcies al treball cooperatiu, els alumnes tenen una imatge més positiva del mestre, que és percebut com una persona que proporciona acolliment personal i suport acadèmic. I es pot demostrar amb certesa, que tots els alumnes de la mestra A tenien una relació molt propera amb ella, i en moltes ocasions li explicaven els seus problemes personals, dubtes o neguits. D'altra banda, en poques ocasions havia pogut observar els alumnes del mestre B confiant aspectes i problemes personals. Per tant, considero que el treball cooperatiu, és una eina per apropar els alumnes amb el mestre.

Mendoza (2008) esmenta que hi ha d'haver diversitat de tasques: simultànies, alternatives i consecutives. Afegir també que aquestes han de ser cooperatives i poc competitives. Comparant-ho amb la investigació dels dos mestres, la mestra A ha complert totalment aquests requisits, mentre que el mestre B no, ja que gairebé en totes les ocasions ha realitzat tasques individualitzades i competitives.

Una altra estratègia per tal d'incloure a tots els alumnes, és la programació multinivell, que segons Collicott (2000), té en compte la individualització, la flexibilitat i les diferències personals de les habilitats dels alumnes. La mestra A, és el que ha utilitzat aquestes programacions multinivell, tal com he observat, i realment ha estat tal com contextualitzava l'autor, sobretot tenint en compte les diferents habilitats de l'alumne i la flexibilitat.

Finalment, analitzant l'actitud dels companys, s'ha de dir que tal com diuen Hernández, Hospital i López (1997), he pogut comprovar que l'actitud del mestre influeix en gran part amb l'actitud que tenen els companys de classe. Ja que en els casos 1 i 2, es donava el cas que la mestra A donava molts feedbacks positius a tots els alumnes, però especialment en aquells que tenien més dificultats. Així doncs, tots aquests estudiants, agafaven de referent la mestra i en moltes ocasions actuaven a través de feedbacks, comentaris o accions que havien pogut observar de la mestra. En el cas 3, amb el mestre B, també s'ha pogut comprovar una certa relació, on el mestre no interactuava en excés amb l'alumne, i els alumnes tampoc ho feien dirigint-se al mestre B.

Els mateixos autors (Hernández, Hospital i López, 1998), també parlen d'interaccions positives i negatives cap a l'alumne amb diversitat funcional. Aquests, indicaven com a interaccions positives el suport, la cooperació o el respecte, mentre que les interaccions negatives es focalitzaven en l'assetjament, l'etiquetatge, la mínima conversa, la burla, la indiferència o la discriminació.

Limitacions i línies de futur de l'estudi

La principal limitació d'aquest estudi és la poca varietat d'alumnes i mestres a l'hora d'analitzar la inclusió de la diversitat dins l'aula d'Educació Física. Per això els resultats obtinguts situen la inclusió d'aquesta àrea només en una escola, és a dir, no és un resultat genèric.

Una altra limitació, ha estat que només he pogut observar i analitzar aquests alumnes en una sola àrea, i que per tant només n'he pogut observar el comportament dins del gimnàs. Per tant, penso que seria del tot interessant, com a línia de futur, poder fer una investigació més extensa per poder-los observar en altres classes, i no només en l'Educació Física.

Finalment, com a última limitació, considero que la poca temporalitat en la qual s'ha dut a terme aquesta investigació, ha fet que les dades obtingudes no siguin més extenses. En el meu cas, només he disposat del període de dos mesos de pràctiques, per a poder observar els alumnes descrits i, amb un espai més extens de temps, segurament s'hagués pogut fer un anàlisi més ampli.

Una línia de futur que es podria seguir a partir d'aquest estudi és la relació i comunicació entre el mestre d'Educació Física amb els professionals i mestres d'Educació Especial que treballen amb l'alumne amb diversitat funcional, ja que considero que és un aspecte fonamental per a conèixer profundament a l'alumne en qüestió.

Finalment, una altra línia de futur que podria seguir aquesta investigació, és el seguiment dels mestres més enllà de l'àrea d'Educació Física. És a dir, l'anàlisi d'aquests mestres dins del context de l'escola, tals com ara reunions, moments de dedicació personal i programació, i/o altres assignatures que també imparteixen.

7. Conclusions

Com a conclusió del treball, vull destacar que la tasca del mestre és la més important per aconseguir incloure als alumnes. És el mestre el que potencia unes actituds determinades enfront un alumne amb diversitat, que al llarg del temps són probablement reproduïdes pels companys de classe. També cal que el mestre conegui la metodologia o estratègies que són adequades per atendre a la diversitat, però també cal que el mestre tingui una ment oberta i flexible, per tal de poder adaptar les sessions o activitats sense cap mena de dificultat. He pogut arribar en aquesta conclusió gràcies a tota la investigació, i principalment gràcies a l'observació dels dos mestres en qüestió. Aquests, en ser tan oposats, m'han fet veure que la principal barrera d'inclusió no està en els alumnes i companys, sinó en el mateix mestre.

En resposta a la pregunta que es formulava a l'inici de la investigació: "Com és la inclusió dels nens i nenes amb diversitat funcional dins l'aula d'Educació Física a l'escola Mossèn Cinto de Folgueroles?". Amb els tres casos observats, podem dir que la majoria dels alumnes amb diversitat funcional estan inclosos, tot i que hi ha excepcions. La inclusió varia depenent de l'alumne, del mestre i dels companys de classe, tot i que el mestre és qui juga el paper més important, ja que les seves estratègies i actituds faran que l'alumne participi, els companys l'acceptin i que per tant, finalment s'integri. Per tant, dels dos mestres d'Educació Física que hi ha a l'escola, un defensa i practica la inclusió, mentre que l'altre la defensa, però no la porta a terme. Pel que fa als tres casos dels alumnes, s'ha comprovat que, mentre dos estan totalment integrats dins l'aula, l'altre queda més exclòs de l'assignatura i dels companys.

Donant resposta a l'objectiu específic: "Identificar l'actitud i comunicació del mestre, i les adaptacions metodològiques que es porten a terme a la classe d'Educació Física", s'ha pogut comprovar que els dos casos de mestres que he analitzat, han estat totalment diferents. Per una banda, una mestra tenia una actitud molt adequada i una comunicació molt positiva i activa amb els nens, mentre que l'altre mestre, tot i defensar la inclusió, no disposava d'aquesta actitud i comunicació davant l'alumne amb diversitat funcional. Pel que fa a les adaptacions metodològiques, hi ha hagut una mestra que utilitzava totes les estratègies per afrontar les diversitats esmentades en el treball, però en canvi, l'altre mestre, tot i defensar el treball cooperatiu, a la pràctica portava a terme activitats quasi sempre individualitzades, competitives i molt definides.

Responent a l'altre objectiu específic: "Observar a tres casos diferents a partir de la relació amb el context escolar i social", s'ha pogut comprovar, que dels tres casos que he observat, dos d'ells tenen molt bona relació amb el context escolar i social, ja que hi ha moltes interaccions positives amb els companys i amb els mestres. Tot i això, l'altre

cas, queda una mica més allunyat d'aquestes relacions, ja que són en molta menys quantitat.

Finalment, responent a l'objectiu general: "Analitzar els aspectes d'inclusió dels nens amb diversitat funcional dins l'àrea d'Educació Física, tenint en compte el mestre i els companys de classe", s'ha de dir que gràcies al diari de camp i a les entrevistes, s'han pogut analitzar tots els aspectes d'inclusió dins l'aula d'Educació Física, i s'ha arribat a la conclusió que en funció de la predisposició i el caràcter que mostra el mestre envers l'alumne en qüestió, la inclusió dels estudiants als quals ens referim pot ser molt diversa, proporcionant un clima que pot beneficiar-lo o, depenent de l'actitud mostrada per part del mestre, perjudicar-lo.

Per acabar, vull destacar que al llarg dels quatre anys que han format el grau, hi ha hagut poques assignatures que m'han ajudat a tenir una base sobre la inclusió de la diversitat dins l'aula. L'assignatura que realment haig de destacar, és la de Fonaments i Estratègies d'Atenció a la Diversitat que vam cursar a segon, i la qual ens va encaminar cap a una Educació Inclusiva per a tothom, a través del treball cooperatiu.

En les assignatures especialitzades en l'Educació Física, hem tractat poc sobre la inclusió de tots els alumnes. Tot i això, haig de destacar que se'ns ha ensenyat a treballar d'una manera que facilita que hi hagi la participació i integració de tots els alumnes, a través de la cooperació, de tasques semidefinides o no definides, de diferents nivells d'aprenentatge... Per això, crec que tot i no haver tractat molt aquest àmbit, des de la universitat sortim mínimament preparats per acollir la diversitat.

Un altre moment on he après a gestionar la diversitat de l'aula, ha estat en les Pràctiques I, II i III que hem realitzat al llarg de la carrera, ja que la diversitat és un dels aspectes més comuns que pots trobar dins l'escola. Per això, cal comentar que des del meu punt de vista, s'hauria de fer més incidència en l'àmbit de la diversitat, ja que crec que és un factor clau que ha de conèixer perfectament el mestre, i que sempre ha de tenir en compte, degut que hi ha diversitat constant entre els alumnes, i els aprenentatges no són els mateixos entre ells.

8. Referències bibliogràfiques

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.

Anguera, T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Butler, R. S. i Hodge, S. R. (2004). Social Inclusion of Students with Disabilities in Middle School Physical Education Classes. *Research in Middle Level Education*, 27(1), 1- 10. Consultat des de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807393.pdf>

Cloquell, C., Dengra, B., Garcia, M. J., López, N. i Radó, J. (2002). El paper del mestre de suport per atendre la diversitat. *Revista Pissarra*, 107, 26-28.

Departament d'Ensenyament (2015). De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. *Una escola per a tothom, un projecte per cadascú*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.

Departament d'Ensenyament (2017). *Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu del Departament d'Ensenyament*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Frith, U. (1998). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.

Giménez, J., Sierra, A., Tierra, J. i Díaz, M. (2001). *Educación Física y Diversidad*. Huelva: Universidad de Huelva.

Cárdenas, H. (2003). Actitudes afectivas hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales. *Universitat de Costa Rica: Revista Pensamiento Actual*, 4 (5) 4-14.

Coates, J. i Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education. *Liverpool: Support For Learning*, 23 (4), 168-175.

Hernández, F. J. (2012). *Inclusión en Educación Física. Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes*. Barcelona: INDE.

Hernández, F. J., Casamort, J., Bofill, A., Niort, J. i Blázquez, D. (2011). *Les actituds del professorat d'Educació Física cap a la inclusió educativa: revisió*. *Apunts*, 103, 24-30.

- Hernández, F. J., Hospital, V. i López, C. (1997). *Educación Física, Deporte y Atención a la Diversidad*. Deportes, 25. Malaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Hernández, F. J., Hospital, V. i López, C. (1998). Educació Física especial: actitud i formació dels docents a primària. *Apunts*, 51, 70-78.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Editorial Graó.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Martínez, R., de Haro, R. i Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la Educación Inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3, 149-164. Consultat des de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/217/211>
- Medina, J. (2003). Ejercicio, salud y readaptación del deportista discapacitado. La actividad física en las personas con discapacidad física. Cádiz: Conserjería de Turismo y deportes. *Congreso Internacional Andalucía Tierra de Deporte*, 771-774.
- Mendoza, N. (2008). La formación del profesorado en la Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Intervención psicosocial*, 17 (2), 269-279.
- Montero, I. i León, G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 7(3); 847- 862.
- OMS (2001). *CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Consultat des de: https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf
- OMS (2006). Discapacidad y salud. Consultat des de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- Postic M i Deketele J. M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Puigdemívol, I. (2005). Incluir es sumar: una visión social y comunitària de la educación inclusiva. *Actas First ISCAR Congress*. Sevilla: Fundación Ven Conmigo.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Pujolàs, P. (2005). La inclusió escolar: principis i estratègies per fer-la possible. *Revista catalana de psicopedagogia i educació*, 15, 14-20.

Ríos, M. (2004). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad. En Actas del III Congreso Vasco del Deporte. Vitoria, Diputación Floral de Álava.

Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114. Consultat des de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2900340.pdf>

Romeo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado, revista del currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-20.

Sentenac, M., Ehlinger, V., Michelsen, S. L., Marcelli, M., Dickinson, H. O. i Arnaud, C. (2013). Determinants of inclusive education of 8-12 year-old children with cerebral palsy in 9 European regions. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 588-595. Consultat des de: [http://research.ncl.ac.uk/sparcle/Publications_files/](http://research.ncl.ac.uk/sparcle/Publications_files/Published%20article%20Schooling%20and%20%20cerebral%20palsy.pdf)
[Published%20article%20Schooling%20and%20%20cerebral%20palsy.pdf](http://research.ncl.ac.uk/sparcle/Publications_files/Published%20article%20Schooling%20and%20%20cerebral%20palsy.pdf)

Solà, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Universitat de Barcelona: Temps d'Educació*, 37, 235-252.

Sosa, L. (2009). Educación Física y Discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 7-14.

Tierra, J. i Castillo, J. (2009). Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista wanceulen E.F digital*, 5, 52-63. Consultat des de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3313/b15548788.pdf?sequence=1>

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Revista: Facultad de Educación XXI*. 11, 183-209. Universitat de Barcelona (UB). Barcelona.

Vaello, J. (2009). *El professor emocionalment competent. Un pont sobre "aules" turbulentes*. Barcelona: Graó.

Villagra, A. (2003). La educación física y las necesidades educativas especiales: un análisis crítico en el marco de la innovación educativa. *Tándem*, 11, 7-17.

Williams, K., Forgas J. i Von Hippel, W. (2005) *The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*. Psychology Press, 366.