



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

LA DIVERSITAT FUNCIONAL EN L'EDUCACIÓ FÍSICA DES DEL PUNT DE VISTA DEL DOCENT. ANÀLISI DE LES SEVES CONCEPCIONS, FORMACIONS, EXPERIÈNCIES I ESTRATÈGIES

DAVID PARDO GONZÁLEZ

Treball de fi de Màster

Tutora: Verónica Jiménez Perales

Màster en Formació del Professorat d'ESO i Batxillerat d'Educació Física

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Vic, 1 de juny de 2022

Resum

La inclusió educativa és un dels grans reptes de l'educació en el segle XXI. És per això que el present treball es fonamenta en l'anàlisi del docent d'educació física al voltant de la diversitat funcional. Els objectius d'aquest estudi són conèixer i classificar els docents d'educació física envers la diversitat funcional tenint en compte dimensions com la formació, experiències, estratègies i concepcions. Al mateix temps, també es descriu un perfil docent d'educació física afavoridor de la inclusió.

S'ha realitzat una investigació qualitativa a través d'un qüestionari que ha permès analitzar les diferents dimensions d'aquest estudi. La mostra de l'estudi ha estat de 8 docents d'educació física, dels quals 6 són dones i 2 són homes. Els resultats mostren que la majoria de docents tenen un perfil inclusiu amb relació als alumnes amb diversitat funcional tot i que existeixen algunes discrepàncies en algunes dimensions que fan que alguns docents divaguin entre dos o tres perfils.

Paraules clau

Diversitat funcional, inclusió educativa, educació física i docent.

Abstract

Inclusive education is one of the biggest challenges of 21st century. It is therefore, this assignment is based on the analysis of physical education teachers facing off the functional diversity. The main objectives of this study are to know and classify the physical education teachers face off the functional diversity, taking into account areas such as formation, experiences, strategies and conceptions. At the same time, is also described a physical education teacher profile who embraces inclusion.

A qualitative investigation has been carried out through a survey that has allowed to analyse the different levels of this study. The study sample has been eight physical education teachers, of whom six of them are women and two men. The results show that most of them have an inclusive profile in relation to the students with functional diversity, however, there are discrepancies in some dimensions that causes that some teachers wander between two or three profiles.

Keywords

Functional diversity, inclusive education, physical education and teacher.

Índex

1.	Introducció	5
2.	Marc Teòric	6
2.1	Les diferències individuals en l'aprenentatge.....	6
2.2	L'evolució de conceptes: de la minusvalidesa a la diversitat funcional passant per la discapacitat.....	8
2.2.1	Minusvalidesa.....	8
2.2.2	Discapacitat	9
2.2.3	Dones i homes amb diversitat funcional	11
2.3	La inclusió educativa.....	12
2.3.1	Igualtat o equitat?	14
2.4	El perfil docent del professor/a d'educació física inclusiu	14
2.4.1	Les concepcions del docent d'educació física.....	14
2.4.2	La formació del docent d'educació física.....	17
2.4.3	Les experiències prèvies del docent d'educació física	19
2.4.4	Estratègies d'inclusió en l'educació física.....	20
3.	Metodologia	24
3.1	Disseny de l'estudi. Aproximació metodològica.....	24
3.2	Objectius	24
3.3	Característiques que defineixen el cas i la mostra	25
3.4	Procediments i instrument per la recollida de dades	26
3.5	Procediments i instruments d'anàlisi de dades.....	29

4.	Resultats	42
4.1	Resultats de l'objectiu general 1	42
4.1.1	Resultats dimensió d'anàlisi de concepcions	42
4.1.2	Resultats dimensió d'anàlisi de formació	45
4.1.3	Resultats dimensió d'anàlisi d'experiències.....	48
4.1.4	Resultats dimensió d'anàlisi d'estratègies.....	50
4.2	Resultats de l'objectiu general 2.	53
5.	Discussions i conclusions.....	57
5.1	Discussions i conclusions de l'objectiu 1	57
5.1.1	Discussions i conclusions de l'objectiu específic 1.1	57
5.1.2	Discussions i conclusions de l'objectiu específic 1.2	59
5.1.3	Discussions i conclusions de l'objectiu específic 1.3	60
5.1.4	Discussions i conclusions de l'objectiu específic 1.4	61
5.1.5	Conclusions generals de l'objectiu general 1	62
5.2	Discussions i conclusions de l'objectiu 2	62
6.	Aportacions. Perfil docent d'educació física afavoridor de la inclusió.	64
7.	Limitacions i línies de futur	67
8.	Bibliografia	68

1. Introducció

Una de les grans metes educatives del segle XXI és i continua sent la inclusió educativa. Els sistemes educatius s'han construït en el passat, però s'han mantingut fins ara com a sistemes excloents y amb la premissa d'una visió dicotòmica dels alumnes en la que es defineix alguns com a normals i la resta com a especials, estranys o diferents (Echeita, 2019).

Existeixen diverses formes de contribuir a canviar aquest sistema educatiu, però en aquest treball s'ha enfocat des del punt de vista del docent, més concretament del docent d'educació física. La finalitat última d'aquest treball és analitzar la diversitat funcional, però des del punt de vista del docent i no de l'alumne. Es pretén analitzar com són els docents d'educació física en relació amb la diversitat funcional d'un institut de la província de Tarragona, en relació amb les seves concepcions, formacions, experiències i estratègies. Al mateix temps que determinar quines característiques hauria de tenir el docent d'educació física inclusiu en les dimensions esmentades anteriorment.

Pel que fa a l'estructura del treball, en primer lloc apareix el marc teòric, en el qual s'analitzen les diferències individuals en l'aprenentatge, l'evolució de conceptes per anomenar a les persones amb diversitat funcional, la inclusió educativa i finalment un anàlisi del perfil docent en funció de les concepcions, formacions, experiències i estratègies. Seguidament, gràcies a aquest marc teòric, s'hi troba la metodologia, en la qual apareixen el disseny de l'estudi, els objectius d'aquest, característiques del cas i la mostra i els procediments i instruments per la recollida i l'anàlisi de les dades.

A continuació, s'exposen els resultats obtinguts dividits en funció de l'objectiu que donen resposta i en l'apartat de discussions i conclusions s'analitzen els resultats obtinguts en funció del marc teòric esmentat anteriorment. A més, per tancar aquest treball, hi ha un apartat de limitacions i qüestions obertes. Finalment, apareix l'apartat de bibliografia que recull totes les referències utilitzades.

2. Marc Teòric

2.1 Les diferències individuals en l'aprenentatge

Un aspecte que ens caracteritza a les persones és que tots som diferents, no n'hi ha dos d'iguals, evidentment que ens podem assemblar, però això no significa que siguem iguals. Doncs en l'aprenentatge succeeix el mateix. Respecte a això, Fontao (1999) comenta el següent:

“Un hecho inherente a la condición humana es la existencia de diferencias individuales a la hora de aprender. A nivel educativo, los estudiantes se diferencian notablemente unos de otros en aspectos tales como las preferencias a la hora de aprender unos contenidos sobre otros, en las estrategias de aprendizaje utilizadas, la competencia curricular, la dedicación o atención que ponen en las tareas a aprender, la rapidez para transferir lo aprendido de una materia a otra, la cantidad de esfuerzo necesario para consolidar o retener los aprendizajes, etc” (p.130).

Com podem observar en la cita anterior, el concepte de diferències individuals és molt divers i no fa referència a un aspecte en concret. Martínez (2015) està d'acord en que el concepte de diferències individuals és molt ampli i l'associa principalment a aspectes com la personalitat, cognició, estils d'aprenentatge, intel·ligència, motivació i altres aspectes de la psicologia.

Així doncs, la dificultat no es troba en acceptar o no les diferències individuals, ja que no hi ha dubte de l'existència d'aquestes. La dificultat es troba en determinar quan i on comencen el que denominen diferències individuals i quan i on aquestes diferències assoleixen el grau de dificultat que alguns alumnes experimenten davant de determinats processos d'aprenentatge (Fontao, 1999).

Ara bé, no hem d'oblidar el que ens comenta Ainscow (2001, citat a Rios, 2013) sobre quins haurien de ser els principis de qualitat d'una escola inclusiva. Entre ells i tenint en compte el context en què ens trobem, és interessant destacar el que parla de les diferències individuals. L'autor senyala que les diferències individuals han de ser considerades com

oportunitats per enriquir l'aprenentatge i no com problemes a solucionar. Tenint en compte aquesta afirmació, el problema doncs on es troba? En l'aprenentatge o en l'ensenyament?

Per respondre a la pregunta de l'anterior paràgraf és necessari entendre que significa ensenyar. Segons González-Peiteado i Pino-Juste (2016) podem entendre l'activitat d'ensenyar com:

"...enseñar es una actividad de facilitación del aprendizaje, cuyo sostenimiento se asienta en el compromiso del docente con la finalidad educativa y con el alumno; el profesor debe crear las condiciones adecuadas para hacer realidad los postulados de un estilo de enseñanza activo, atendiendo tanto a la singularidad como a la diversidad del alumnado" (p. 1178).

Així doncs, sembla ser que el docent haurà de facilitar l'aprenentatge dels alumnes atenent la singularitat i la diversitat d'aquests.

Com comenta Martínez (2015) la docència no pot ser impartida des d'un enfocament homogeneïtzant, com acostuma a passar, on s'assumeix que els alumnes són un tot genèric que aprenen de la mateixa forma. Aquesta afirmació és recolzada per González-Peiteado i Pino-Juste (2016) els quals comenten que s'acostuma a observar com sovint un estil d'ensenyament tradicional de tipus reproductor centrat en el professor i en les seves actuacions homogeneïtzadores coexisteixen amb arguments políticament correctes d'atenció a la diversitat. Com podem observar, els autors estan d'acord que l'homogeneïtzació en l'educació és un problema.

Tenint en compte el paràgraf anterior, estar clar que la responsabilitat d'atendre aquestes diferències individuals assegurant la individualització recau en gran part sobre el docent. Evidentment que no té tota la responsabilitat, però si una gran part.

Segons Martínez et al. (2011) existeixen tres posicions a l'hora d'assumir les diferències individuals en l'aula:

1. L'ensenyament s'ha d'adequar a l'estil cognitiu o d'aprenentatge que tingui l'alumne
2. L'estudiant és qui ha de modificar el seu estil d'aprenentatge (una postura molt més radical)
3. Cadascú ha de saber com aprèn perquè així cadascú, és a dir, cada estudiant, pugui controlar millor el seu procés d'aprenentatge.

Dit això i com podem observar en la cita anterior, la postura que adopti el professor a l'hora d'entendre la seva funció com a docent influenciarà en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

2.2 L'evolució de conceptes: de la minusvalidesa a la diversitat funcional passant per la discapacitat

Les persones amb diversitat funcional són un col·lectiu que ha sigut tradicionalment discriminat. Inclús aquesta discriminació ha vingut donada simplement per la forma que tenim d'anomenar-lo o classificar-lo. És per això que en aquest apartat es realitzarà un repàs històric dels diferents conceptes que han sigut utilitzats per anomenar aquest col·lectiu.

Ara bé, realment és tan important la forma que tingui la societat d'anomenar aquest col·lectiu de persones? Doncs si, Romañac i Lobato (2005) asseguren que els termes limitants o despectius que comunament han sigut emprats per anomenar al col·lectiu de persones amb diversitat funcional afavoreix a la menysvaloració i a la discriminació.

2.2.1 Minusvalidesa

Un dels primers conceptes que va ser acceptat per anomenar a les persones amb diversitat funcional és el de "minusvalidesa". Segons Ferreira (2010) la definició d'aquest concepte en el model mèdic és "persona de un valor inferior al medio; valor en términos económicos pero evaluado clínicamente por diagnosis médica en cuanto a funcionalidad fisiológica" (p. 55). Com podem observar en aquesta definició, es veu a la persona amb minusvalidesa com una persona que aportarà (en l'àmbit econòmic) menys que la resta, ja que com assenyala el mateix Ferreira (2010) el sistema capitalista assumeix que

les persones amb una minusvalidesa no estan en condicions de generar i consumir com ho faria la resta.

Una altra definició que s'ha de tenir en compte quan parlem de minusvalidesa és la que proposa la OMS (1981, citat a Rios, 2015) "Minusvalía (handicap), hace referencia a una situación desventajosa para un determinado individuo, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que lo limita o le impide desempeñar una función considerada normal en su caso (dependiendo de la edad, del género, factores sociales y lo culturales)." (p. 49). Per entendre aquesta definició, és necessari conèixer el significat de la paraula deficiència, segons OMS (1981, citat a Rios, 2015) la deficiència és tota pèrdua o anormalitat d'una estructura o funció psicològica, fisiològica o anatòmica. A més, aquestes deficiències poden afectar a qualsevol òrgan o extremitat. Com podem veure, la definició de minusvalidesa està molt condicionada pel que com a societat entenem com "normal".

Per últim, segons Vicente-Herrero et al. (2010) la minusvalidesa pot ser considerada com aquella deficiència que limita o impedeix que una persona realitzi les funcions considerades normals tenint en compte la societat a la qual pertany, l'edat que té i el sexe al qual pertany.

Actualment, el terme de minusvalidesa podríem dir que ha deixat d'estar acceptat com a forma de referir-se a les persones amb diversitat funcional. Un dels motius principals, és que la mateixa paraula amaga un context discriminatori en la que es pot deixar entreveure que les persones minusvàlides són "menys valides" o el que és el mateix "valen menys". Tot i això, es un concepte que es continua utilitzant i encara està integrat en la nostra societat, només cal fixar-se en els cartells que trobem en els aparcaments o els lavabos, "aparcaments per a minusvàlids", "lavabo per a minusvàlids, entre d'altres.

2.2.2 Discapacitat

A grans trets, la paraula discapacitat és la que es troba acceptada actualment i és utilitzada per la majoria d'institucions per tal de referir-se a aquest col·lectiu de persones. Tot i això, la paraula no està lliure de polèmiques com

veurem més endavant després de recopilar diferents definicions que ens ajudin a entendre una mica millor el concepte.

Segons OMS (1981, citat a Rios, 2015) la discapacitat és considerada com:

“Discapacidad (disability), se define como la restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Engloba las funciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resulta de una deficiencia. Las discapacidades son trastornos definidos en función de cómo surge la vida de una persona; algunos ejemplos de discapacidades son las dificultades para ver, oír o hablar normalmente; para moverse o subir las escaleras” (p. 49).

Per altra banda, segons la Resolució 48/96 del 20 de desembre de 1993, de l'Assemblea General de les Nacions Unides, sobre: normes uniformes sobre la igualtat d'oportunitats per a les persones amb discapacitat, va determinar que la paraula discapacitat resumia un gran nombre de diferents limitacions funcionals que registraven totes les persones independentment de la seva procedència. Seguidament, assegurava que la discapacitat podia revestir la forma d'una deficiència de diferents tipus, sigui física, intel·lectual, sensorial o una malaltia que requereixi atenció mèdica o una malaltia mental. A més, deixava clar que aquestes deficiències o malalties podien ser de caràcter permanent o transitori.

Com podem observar en aquestes dues definicions exposades en els paràgrafs anteriors, i si ho comparem amb les definicions de la paraula minusvàlid, veiem que segueixen apareixent els termes de “deficiència” i “normal”, però s'afegeix que la discapacitat no té perquè ser per tota la vida.

Si entrem en polèmica i analitzem la paraula discapacitat des d'un punt de vista de la lexicologia, podem veure com aquesta està formada per dues parts, el prefix “dis” i la paraula “capacitat”. A l'afegir el prefix “dis” davant, li estem donant una connotació negativa a la paraula que la precedeix, en aquest cas “capacitat”. De tal forma que és dona a entendre que les persones

amb discapacitat no tenen alguna capacitat o són menys capaces de fer alguna cosa.

2.2.3 Dones i homes amb diversitat funcional

Dones i homes amb diversitat funcional és un concepte relativament nou que sorgeix amb la idea de deixar de banda les connotacions negatives a l'hora de referir-nos a les persones. La idea principal és deixar de dir que és una persona minusvàlida o una persona discapacitada, o pitjor encara que és un minusvàlid/a o un discapacitat/ada per transformar-ho en dones i homes amb diversitat funcional o persones amb diversitat funcional.

Segons Canimas (2015) "El modelo de la diversidad funcional gira alrededor de una cuestión básica: las personas no tienen deficiencia, sino diversidad, de lo cual se deduce que lo que sufren no es discapacidad, sino marginación e injusticia debido a su diversidad" (p. 82). Com es pot observar, aquest concepte causa un gir en el paradigma, ja que elimina la paraula deficiència, la qual té una connotació, en el que es deixa entendre que la persona no es vàlida per realitzar una cosa que la societat considera com normal.

El mateix autor, Canimas (2015) assenyala que aquest canvi de concepte és necessari, ja que el concepte de persona amb discapacitat no deixa de ser l'últim i més amable d'una successió de vocables com ara "retrasat", invàlid, minusvàlid, deficient, etc. Que no aconsegueixen desempallegar-se de la mirada negativa cap aquella persona que és diferent. Per tant, tenint en compte la relació de paraules que existeix sembla que és necessari un canvi de concepte o més ben dit un canvi de model a l'hora de tractar amb aquestes persones.

A més, també és important destacar que el nou concepte o model està format per dues paraules "diversitat" i "funcional" que no tenen una connotació negativa, sinó que més aviat tot el contrari si entenem la diversitat com un aspecte enriquidor.

Per últim, Echeita (2019) comenta que les limitacions que puguin existir en les diferents activitats diàries que realitzen les persones com les restriccions a l'hora de participar en la vida ciutadana, és podrien minimitzar o inclús

desaparèixer si les actituds que hi hagués cap a la diversitat humana fossin més positives. A més, també apunta que si els factors contextuais (des d'entorns i serveis fins a productes i estris quotidians) fossin més accessibles i usables per tots, també ajudariem a minimitzar les limitacions que tenen les persones amb diversitat funcional.

Tenint en compte això, un canvi de model a l'hora de designar a aquest col·lectiu és necessari, però si això no ve acompanyat de canvis d'actituds, no serveix de res. Els docents tenen una gran importància en aquest canvi, ja que segons Beltrán (1998, citat a Granada-Azcárraga et al., 2013) l'actitud del docent és fonamental en el procés d'inclusió educativa, entenent-se per actitud aquella posició o orientació de pensament que pugui tenir el docent i que es tradueix en una forma de pensar, actuar o reaccionar.

2.3 La inclusió educativa

Quan parlem de què tots els alumnes tenen dret a rebre una educació digna i de qualitat, estem parlant d'inclusió. I quan diem tots els alumnes, en referim també als que tenen una discapacitat o dit d'una altra manera menys negativa, aquells alumnes amb diversitat funcional. En aquest punt del treball tractaré d'explicar que és això de la inclusió educativa i com aquest concepte ha anat evolucionant en el pas dels anys.

Per començar a entendre una mica més que és això de la inclusió en l'educació, és interessant citar a la UNESCO (2005, citat a Olivencia i Gerdel, 2017) la qual ens diu el següent:

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educados a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de

la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.” (p. 186-187).

Després de llegir UNESCO (2005, citat a Olivencia i Gerdel, 2017) és necessari remarcar alguns dels aspectes més rellevants que s'esmenten. Com podem veure és fa a referència a tots els alumnes sense importar la diversitat (diferència) que existeix-hi entre ells. A més, apunta que la inclusió educativa no només permet reduir la exclusió dins de l'aula, sinó que també fora d'aquesta, la qual cosa és un aspecte molt rellevant. Per últim i com ja s'ha comentat anteriorment, torna a aparèixer la idea que la diversitat no és un problema, sinó una oportunitat enriquidora tant pels que ensenyen com pels que aprenen, és a dir tant pels docents, com pels alumnes.

Després d'aquesta definició de l'UNESCO, em sembla interessant veure el punt de vista d'altres autors entesos amb el tema com per exemple Acedo (2008) el qual entén l'educació inclusiva com una forma de transformar els sistemes educatius per tal de millorar la qualitat en l'ensenyament a tots els nivells i en tots els ambients, amb l'objectiu de poder donar resposta a la diversitat dels alumnes i promoure així un aprenentatge exitós. És a dir, tothom independentment de les seves condicions personals i/o socials té dret a rebre l'educació que es mereix. Això, ens ho diuen ben clar Duk i Murillo, (2009).

“Una educación pública equitativa y de calidad es, por definición, una educación inclusiva, en tanto tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales, su procedencia social y cultural” (p.11).

Com podem veure en aquesta definició i a diferència de les altres, apareix un concepte nou, l'equitat. I ara bé, llavors que és el correcte?, fer una educació igualitària o una educació equitativa?

2.3.1 Igualtat o equitat?

Com he comentat en finalitzar el paràgraf anterior, en aquest punt del treball intentaré abordar els conceptes d'igualtat i equitat, per tal de determinar quina característica hauria de tenir l'educació inclusiva.

En resumits comptes, en aquests moments el concepte d'equitat ha desplaçat, com a possibilitat d'acció justa a la igualtat, el qual se l'acostuma a taxar com homogeneïtzador o totalitari, ja que imposa a tots una particularitat o dit d'una altra manera una espècie d'universalisme de força. Per tant, l'equitat implicaria en certa manera igualtat, però respectant i tolerant algunes diferències fins al punt de realitzar accions que afavorissin als desfavorits. A això en alguns casos és coneix com discriminació positiva (Cerletti, 2010).

Així doncs, queda clar que l'educació inclusiva busca una equitat del sistema, de tal forma que amb les seves accions es pugui reduir la diferència que pugui existir entre les persones, independentment de quina sigui la seva causa.

2.4 El perfil docent del professor/a d'educació física inclusiu

2.4.1 Les concepcions del docent d'educació física

En educació, les concepcions són definides com aquelles idees o creences de caràcter intuïtiu que tenen els docents respecte als processos d'ensenyament-aprenentatge, les condicions i els resultats involucrats en l'ensenyament i l'aprenentatge (Vilanova et al., 2011). Segons Hunt i Sullivan (1974) existeixen tres concepcions sobre les diferències individuals:

- La concepció estàtica o innata considera que les diferències individuals que puguin tenir els individus són inherents, atribuint així aquestes diferències a aspectes genètics. Les diferències que pugui tenir l'individu expliquen el seu comportament en qualsevol moment, lloc i

situació. Així doncs, un exemple d'aquesta concepció seria associar que un alumne amb paraplegia tindrà un rendiment inferior en qualsevol esport que practiqui a causa de la seva diferència individual.

- La concepció ambientalista o situacional considera que les diferències individuals de les persones no són inherents a l'individu, sinó que depenen dels factors ambientals. Des d'aquesta concepció, les diferències individuals es modifiquen en funció del medi extern en el que es troba la persona. Un exemple seria la famosa frase que tots hem sentit alguna vegada d'Albert Einstein: Tothom és un geni. Però si jutges un peix per la seva habilitat per escalar un arbre, viurà tota la vida creient que és estúpid.
- La concepció interaccionista reconeix l'existència de característiques individuals inherents a la mateixa persona a causa de la seva genètica, però al mateix temps reconeix que les situacions en la que es troba l'individu tenen una gran importància. Des d'aquesta concepció les característiques dels alumnes i les situacions en que es troben s'han de tenir en compte, negant-se al fet que un aspecte per si sol tingui un caràcter causal. Com a exemple d'aquesta concepció, podem dir que a un alumne amb paraplegia les diferències que presentin seran associades tant a aspectes situacionals, com a característiques individuals.

Per altra banda, López et al. (2010) també van analitzar les concepcions dels docents i per fer-ho van plantejar diferents posicions agrupades en tres teories diferents. Cada teoria és correspon amb una dels de les tres concepcions esmentades per (Hunt i Sullivan 1974).

- Teoria 1 o concepció estàtica: Correspon a aquelles posicions més distants dels principis i plantejament de l'educació inclusiva. Dit d'una altra manera, són les posicions que suposen una barrera per a la inclusió.

- Teoria 2 o concepció ambientalista o situacional: Es troben aquelles posicions que estan en un terme mig entre les que corresponen a la teoria 1 i les que corresponen a la teoria 3.
- Teoria 3 o concepció interaccionista: Correspon a aquelles posicions més coherents amb els principis i plantejaments de l'educació inclusiva. És a dir, aquelles posicions facilitadores del procés d'inclusió.

Les posicions de cada teoria es poden veure amb més detall en la taula següent plantejada per (López et al., 2010).

Taula 1

Dimensions , subdimensions i posicions per estudiar les concepcions sobre la inclusió educativa

Dimensió	Sub-dimensió	Posicions		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
I Diferencias individuales	Naturaleza de las diferencias	<i>Estática</i>	<i>Situacional</i>	<i>Interaccionista</i>
	Procesos de enseñanza y aprendizaje	<i>Directa</i>	<i>Interpretativa</i>	<i>Constructiva</i>
	Modificación	<i>No cambio</i>	<i>Cambio de origen intra-sujeto</i>	<i>Cambio de origen intersubjetivo</i>
II Respuesta educativa	Cultura profesional	<i>Burocrática</i>	<i>Seudo-colaborativa</i>	<i>Adhocrática</i>
	Responsabilidad de los apoyos	<i>Especialización, delegación</i>	<i>Complementariedad</i>	<i>Interdependencia</i>
	Organización social del aula	<i>Grupos homogéneos</i>	<i>Grupos heterogéneos de menor desfase</i>	<i>Grupos heterogéneos</i>
	Adaptación de los métodos y objetivos	<i>Selectiva</i>	<i>Adaptación sólo de objetivos</i>	<i>Adaptativa</i>
III Ideología y valores	Ideología educativa	<i>Liberal</i>	<i>Igualitaria</i>	<i>Pluralista</i>
	Nivel de equidad	<i>Igualdad de oportunidades</i>	<i>Igualdad de acceso/tratamiento</i>	<i>Igualdad de resultados</i>
	Valores declarados	<i>Individualismo</i>	<i>Solidaridad</i>	<i>Justicia</i>
	Actitud hacia la mejora escolar	<i>Status quo</i>	<i>Conformismo</i>	<i>Optimismo /innovación</i>

Nota. Obtingut de (López et al., 2010).

Així doncs, podem observar com les concepcions dels docents es classifiquen en tres tipus diferents, coincidint en el fet que existeix una concepció inclusiva, una exclusiva i una última que es troba en un terme mig.

2.4.2 La formació del docent d'educació física

Pel que respecta a la formació, Mendoza (2009), apunta que els obstacles i dificultats més importants que es troben els docents per poder fer front a la inclusió són degut a la falta de recursos materials i personals, a la heterogeneïtat dels alumnes del grup classe i a la falta de preparació per a l'atenció a la diversitat. Si analitzem el que ens comenta l'autor, podem dir que la falta de recursos i preparació, és podria solucionar si els docents haguessin rebut una millor i/o major formació en aquest aspecte o s'haguessin seguit formant un cop finalitzada la formació obligatòria que els capacita per ser docents.

Per altra banda, en l'estudi fet per Martín i Serrano (2007) veiem que també apunten a que els docents tenen una falta de formació inicial per poder atendre aquest col·lectiu amb garanties d'inclusió, però a més d'aquest aspecte, afegeixen altres que no havien sortit anteriorment com són: un nombre excessiu d'alumnes per aula la qual cosa dificulta la inclusió, descoordinació entre el departament d'orientació, la direcció del centre i el professorat i una falta de suport per part de l'administració pública en dotar dels recursos necessaris als centres i als docents. Per tant, si a la falta de formació inicial dels docents, se li sumen altres factors que repercuteixen negativament al docent, el que succeeix és que la probabilitat de que es generi inclusió en els centres educatius disminueix notablement.

A més, m'agradaria citar a Abellán (2015), aquest va fer un estudi sobre l'actitud cap a la diversitat funcional mostrada per futurs professors d'educació física. En aquest van participar estudiants de 3r i 4t curs d'educació primària en menció d'educació física i es pot observar com els estudiants de 4t curs van obtenir una millor puntuació a nivell general, la qual cosa atribueixen a una major formació.

Per últim, és interessant veure el que ens comenten Duran i Giné (2011), aquests asseguren que tot i que la formació del professorat no és una "recepta" que ens permet solucionar problemes, sí es un element clau a l'hora de canviar i avançar cap a la inclusió. A més, els autors destaquen que no només és important la formació inicial que reben els docents, sinó que també la formació permanent que rebin mentre exerceixen la seva funció professional. Per tant, podríem dir que no només és important aquella formació inicial que reben els docents per poder exercir, sinó que també és rellevant que existeix-hi certa actualització (formació permanent), per tal d'ajudar i recolzar el docent en la seva missió d'inclusió.

Tot i això, és important destacar que no tot recau sobre el docent, els mateixos Duran i Giné (2011) ens diuen el següent:

"El progreso hacia la inclusión requiere voluntad política, acuerdo social basado en valores de equidad y justicia y por lo tanto, no solo depende de la formación del profesorado. Sería iluso, y también poco responsable, dejar descansar todo este proceso exclusivamente en las espaldas del profesorado. El progreso depende también de la toma de decisiones valientes sobre los cambios que requieren el diseño y desarrollo del currículum; sobre la dotación y redistribución de los recursos humanos y materiales, con sistemas de apoyo y asesoramiento; sobre la organización de los centros (tiempos y espacios para la colaboración del profesorado, en un marco flexible y autónomo que promueva la participación de la comunidad) y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (centrándolos no únicamente en la enseñanza, sino en el alumnado)."(p. 157).

Per tant, tot i que la formació del professor té una gran importància a l'hora de garantir la inclusió, no tot recau sobre ell, hi ha altres aspectes que no estan en les seves mans que poden fer declinar la balança cap a la inclusió i deixar fora de joc a l'exclusió.

2.4.3 Les experiències prèvies del docent d'educació física

A banda de les concepcions i de la formació que pugui tenir el docent, les experiències prèvies que aquest hagi tingut anteriorment amb persones amb diversitat funcional també poden influenciar a l'hora d'atendre'ls.

L'estudi realitzat per Campbell et al. (2003) afirma que combinar la formació amb experiències reals amb persones amb diversitat funcional condueix a canvis d'actituds positius respecte a la inclusió i al tracte de les persones amb diversitat funcional. A més, va arribar a la conclusió que tenir contacte amb un tipus de diversitat funcional, en aquest cas síndrome de Down, es relaciona positivament amb tots els altres tipus.

A més de Campbell et al. (2003) hi ha hagut altres autors que han investigat sobre aquest tema, Avramidis i Norwich (2002) i Sharma et al. (2008) van arribar a la conclusió que un contacte planificat i curós amb persones amb diversitat funcional durant l'etapa formativa de futurs docents, pot generar canvis positius en l'actitud d'aquests.

Ara bé, només són vàlides aquelles experiències que es reben durant l'etapa formativa dels futurs docents? Doncs sembla que no, ja que segons (Tenorio, 2011) els docents que han tingut experiències prèvies relacionades amb la integració escolar, o simplement han tingut interaccions en altres àmbits fora de l'educació, amb persones amb algun tipus de diversitat funcional, presenten una representació social més positiva que aquells que no havien passat per tals experiències. Però, i que passa amb els professors d'educació física? Doncs segons Reina et al. (2016) les experiències prèvies pel que fa a formació o contacte és presenten com un factor mediador en el grau d'autoeficàcia per part dels professors d'educació física. Per tant, podem dir que qualsevol experiència per molt que estigui fora de l'àmbit educatiu (família, amics, esport extraescolars, etc.), pot influenciar positivament en el docent a l'hora d'atendre a persones amb diversitat funcional.

2.4.4 Estratègies d'inclusió en l'educació física

A més de les concepcions, les formacions i les experiències, les estratègies que utilitza el docent d'educació física per poder garantir la inclusió de persones amb diversitat funcional també són un aspecte rellevant.

Segons González-Peiteado i Pino-Juste (2016) un docent eficient (a l'hora de garantir la inclusió) és aquell que és capaç d'assumir el repte de formar a persones respectant la seva singularitat. El mateix autor ens comenta que per poder aconseguir això, és imprescindible que el docent reflexioni sobre quines estratègies són més adients a l'hora de respectar la singularitat de l'alumne. En aquest punt, tractaré d'aclarir quines estratègies poden ser millors a l'hora d'atendre a persones amb diversitat funcional en l'educació física.

A escala general podem dir que existeixen cinc estratègies de resposta educativa a la diversitat (Crobanch, 1967; Glaser, 1977).

- Estratègia selectiva: La principal característica d'aquesta és que és l'alumnat qui s'ha d'adaptar al sistema educatiu i no a la inversa, de tal forma que en el moment que les capacitats de l'alumnat siguin inferiors a la que el sistema demana, aquest hauria d'abandonar. Aquesta estratègia contempla els mateixos objectius i continguts per tothom, a la vegada que contempla que no tots els alumnes tenen les mateixes capacitats.
- Adaptació d'objectius: Comparteix la idea de l'estratègia anterior. Parteix des de la idea que no tots els alumnes tenen la mateixa capacitat, i el que fa és plantejar objectius i continguts diferents en funció de les diferències individuals de l'alumnat. El problema que té aquesta estratègia, és que obliguen a l'alumne a decantar-se per una via educativa determinada que condicionarà el seu futur laboral, social, econòmic i cultural.
- Estratègia temporal: Aquesta estratègia accepta que les diferències individuals dels alumnes impliquen diferències en el ritme

d'aprenentatge, però considera que tots els alumnes han d'adquirir uns coneixements mínims per ser membres de la societat. D'aquesta forma el que fa és flexibilitzar el temps del que disposa cada alumne per assolir els aprenentatges. La repetició de curs seria un exemple.

- Neutralització o compensació: Aquesta estratègia accepta que les característiques individuals dels alumnes o les del seu entorn puguin obstaculitzar el seu aprenentatge. D'aquesta forma, el que proposa és reforçar a aquests alumnes a través de programes educatius específics paral·lels a les classes.

- Adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament: Aquesta estratègia, podríem dir que és similar a l'anterior, però és diferència un aspecte molt important. Parteix des de la idea que els alumnes no han de sortir de l'aula ordinària per rebre reforç a diferència de com si succeeix en l'anterior. Cal destacar que aquestes estratègies les podem dividir en "macroadaptacions" si són decisions que és prenen en el moment de dissenyar i "microadaptacions" si són decisions que apareixen a l'hora de desenvolupar l'ensenyament (Coll i Miras, 2001).

A continuació, en la taula 2 es mostren les estratègies esmentades ubicades en funció de la concepció a la qual pertanyen.

Taula 2

Estratègies associades a les diferents concepcions

Concepcions	Estratègies
Estàtica o innata	Estratègia selectiva
	Adaptació d'objectius
Ambientalista o situacional	Estratègia temporal
Interaccionista	Neutralització o compensació
	Adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament

Per altra banda, segons l'estudi realitzat per Soto-Rey i Péz-Tejero (2014) podem classificar les adaptacions dels docents en tres grans blocs, adaptacions físiques o espacials, adaptacions comunicatives i adaptacions de materials i ajudes tècniques. Si bé és cert que aquesta classificació no ens parla de cap estratègia en concret, sí que ens deixa veure en quins punts el docent pot actuar per afavorir la inclusió.

Ara bé, segons el Decret 150/2017 un dels principis fonamentals del sistema educatiu català és l'educació inclusiva. Per aconseguir-la, el docent ha de donar diferents mesures (accions i actuacions) i suports (recursos personals, metodològics i materials) els quals és poden classificar en:

- Mesures i suports universals: són per a tots els alumnes i entorns. Fan referència a accions preventives i proactives.
- Mesures i suports addicionals: són per aquells alumnes amb circumstàncies personals singulars o que es troben amb situació de vulnerabilitat. Són aquelles actuacions que permeten adaptar la resposta educativa de forma flexible i temporal.
- Mesures i suports intensius: són per aquells alumnes amb necessitats educatives especials. Fan referència a aquelles actuacions educatives adaptades a la singularitat dels alumnes amb Necessitats Educatives Especials (NEE).

Per altra banda, (Rios 2004 i 2005; citat a Rios, 2013) entra més en detall en les estratègies i destaca les següents:

- L'educació en actituds i valors.
- L'aprenentatge cooperatiu i activitats cooperatives.
- L'ensenyament multinivell.
- L'Adaptació de les tasques.
- La compensació de les limitacions en situacions competitives.
- Compartir l'esport adaptat a les persones amb discapacitat.
- L'assessorament i el recolzament.

A més de l'autor anterior, hi ha hagut altres que han destacat estratègies per la inclusió, un exemple d'això són Urrutxi et al. (2016) els quals destaquen les següents:

- Fomentar actituds positives.
- Conèixer les limitacions de l'alumnat:
 - o Formació inicial i permanent.
 - o Sensibilització al professorat, a l'alumnat, etc.
- Apostar per estratègies metodològiques inclusives:
 - o Agrupaments flexibles.
 - o Activitats col·laboració i cooperació.
 - o Paper actiu de l'alumnat.
 - o Adaptacions.

Com es pot observar, tant Rios (2013) com Urrutxi et al. (2016), coincideixen en utilitzar metodologies o activitats que impliquin cooperació, el treball de les actituds i l'adaptació de les activitats. A més, cada autor ens puntualitza d'altres, que tot i no coincidir, són igualment rellevants.

3. Metodologia

3.1 Disseny de l'estudi. Aproximació metodològica

El present estudi està realitzat tenint en compte el paradigma interpretatiu, entenent així que la realitat és dinàmica i diversa. Aquest estudi entén que la conducta humana, en aquest cas la conducta dels docents, depèn del context social en el qual es troba. A més, s'entén que cada docent és únic i, per tant, es té com a objectiu entendre'l de forma individual, sense voler generalitzar (Rocubert, 2010).

L'aproximació de la investigació és majoritàriament qualitativa, ja que el valor està en les respostes obertes que puguin donar les persones que participin en l'estudi en funció de les seves creences, motivacions, actituds, vivències, etc. A més, tenint en compte l'objecte d'estudi, entenc que no podem eliminar el context i lo realment important és el sentit o la interpretació que els docents donen (Noreña et al., 2012).

3.2 Objectius

Aquest treball té dos objectius generals que venen acompanyats de diversos objectius específics. Aquests darrers permetran aconseguir els objectius generals. Els objectius queden plantejats de la següent forma:

OG.1 Conèixer quin és el perfil docent d'educació física en relació a la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional d'un institut de la ciutat de Tarragona.

OE.1.1 Identificar quines concepcions tenen envers a la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional.

OE.1.2 Identificar les seves formacions envers a la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional i quina és la seva opinió.

OE.1.3 Esbrinar les experiències prèvies que han tingut els docents amb persones amb diversitat funcional i la influència d'aquestes.

OE.1.4 Conèixer quines estratègies utilitzen per tal d'afavorir la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional.

OG.2 Identificar i classificar a quin perfil referent a la inclusió pertany cadascun dels docents d'educació física de l'institut de la ciutat de Tarragona.

OG.3 Descriure un perfil docent d'educació física afavoridor de la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional a les seves classes.

OE.3.1 Determinar quines formacions, estratègies, experiències prèvies i concepcions ha de contemplar un docent per fer front a la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional en les classes d'educació física.

3.3 Característiques que defineixen el cas i la mostra

L'estudi ha sigut portat a terme en un institut de la ciutat de Tarragona i per tant solament existeix el cas 1.

- Cas 1: Centre de secundària de caràcter públic que pertany a la ciutat de Tarragona, en el qual s'imparteixen estudis de batxillerat i cicles formatius esportius. Hi ha un total de 15 docents d'educació física.

Respecte a la mostra, totes i tots els docents d'educació física han sigut considerats com a mostra potencial, independentment de si actualment es troben duen a terme batxillerat o cicles formatius. Això és degut al fet que tot i que en aquest moment hi hagi docents que centrin la seva carrera professional en els cicles formatius, no significa que no poguessin estar impartint educació física en l'ESO.

Així doncs la mostra potencial era de 15 docents, però finalment la mostra ha acabat sent de 8 docents, dels quals hi ha 6 dones i 2 homes. Per tant, més del 50% dels docents ha contestat el qüestionari.

Si entrem una mica més en detall en les característiques de la mostra, en referència a l'edat podem dir que hi ha 3 docents que tenen entre 30 i 40 anys, 2 docents que tenen entre 40 i 50 anys i finalment, 3 docents que es troben entre els 50 i 60 anys. Pel que fa a la funció de tutor/a, el 100% ha

sigut tutor en algun moment, però tant sols el 50% exerceix com a tal en aquest moment.

3.4 Procediments i instrument per la recollida de dades

Per tal d'arribar als docents i que aquests poguessin contestar el qüestionari, vaig realitzar diverses accions. En primer lloc, vaig parlar amb el cap d'estudis i el cap de departament, als quals els hi vaig demanar permís per passar el qüestionari als docents. Quants aquests em van donar el vistiplau, la meva tutora del centre va fer arribar el qüestionari i el consentiment informat als 15 docents d'educació física del centre a través del correu electrònic del mateix centre. En aquest correu electrònic, la tutora a més d'adjuntar el qüestionari i el consentiment informat, també deixava les meves dades de contacte per si algun docent tenia dubtes.

D'altra banda, i aprofitant la meva estada de pràctiques, vaig anar proposant i recordant als docents amb els quals estava, la participació del qüestionari. A més, els docents tenien fulls de consentiment informats impresos en diferents punts per tal de facilitar la seva signatura.

Respecte al consentiment informat, destacar que aquest es va facilitar a tots els docents i va ser un requisit indispensable per tal de poder participar en l'estudi. Tots els docents havien de firmar primer el consentiment informat i fer-lo arribar de forma presencial o per correu electrònic.

Cal destacar que tot i demanar dades personals en el consentiment informat, el qüestionari era anònim i no hi havia manera de poder creuar les dades i atribuir les respostes a cada persona. A més, les respostes obtingudes no seran compartides ni utilitzades amb més cap fi que l'acadèmic.

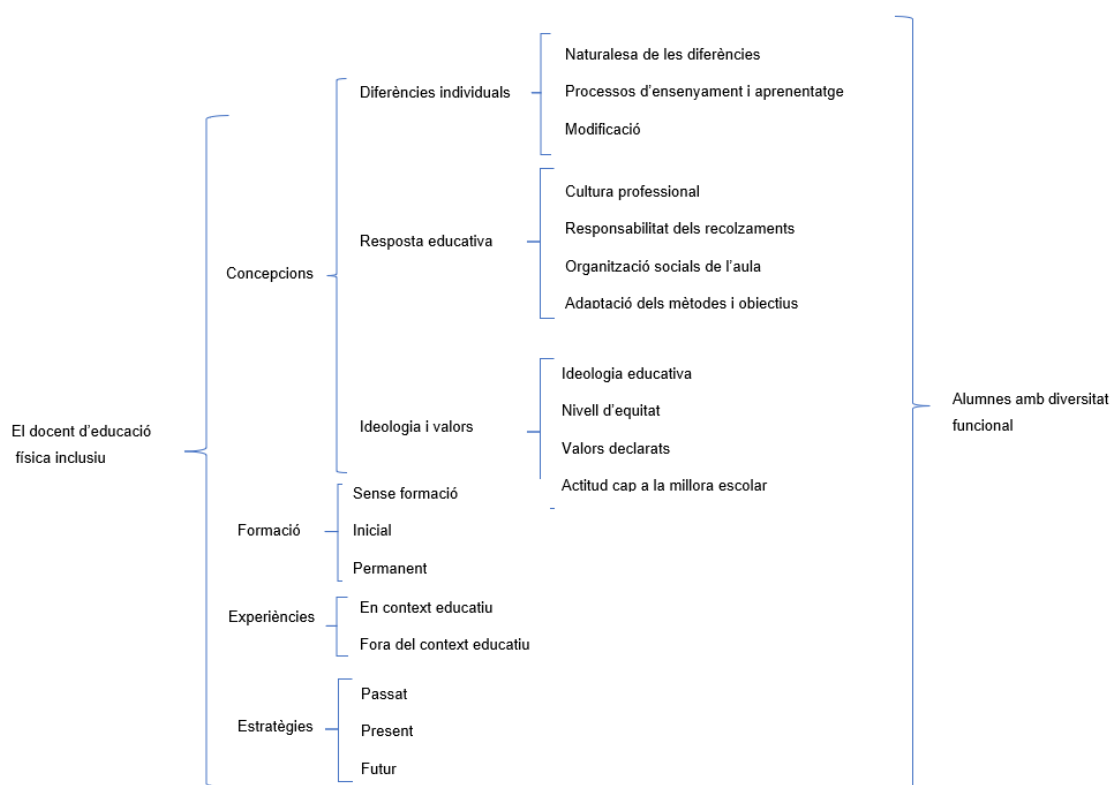
Pel que fa a l'instrument de recollida de dades és un qüestionari de resposta voluntària i s'ha fet a través de la plataforma de "Google Forms". Els motius que m'han portat a escollir aquesta plataforma per la realització del qüestionari són perquè els docents podien contestar el qüestionari des de

qualsevol eina (ordinador, mòbil, tauleta...) i perquè els docents ja estaven familiaritzats amb aquesta plataforma.

Per l'elaboració del qüestionari i també per la construcció dels instruments d'anàlisi m'ha sigut de gran ajuda el mapa conceptual que apareix en la figura 1 que es mostra a continuació.

Figura 1

Mapa conceptual elaborat a partir de l'exploració



Nota. L'apartat de concepcions ha sigut extret de (López et al., 2010).

El qüestionari em permetrà recopilar informació per aconseguir l'objectiu general 1 i 2. Les preguntes estan dividides en diferents apartats o seccions. Les que es troben en els apartats de formació, experiències i estratègies són d'elaboració pròpia i les preguntes de l'apartat de les concepcions han sigut obtingudes de l'estudi de (López et al., 2010).

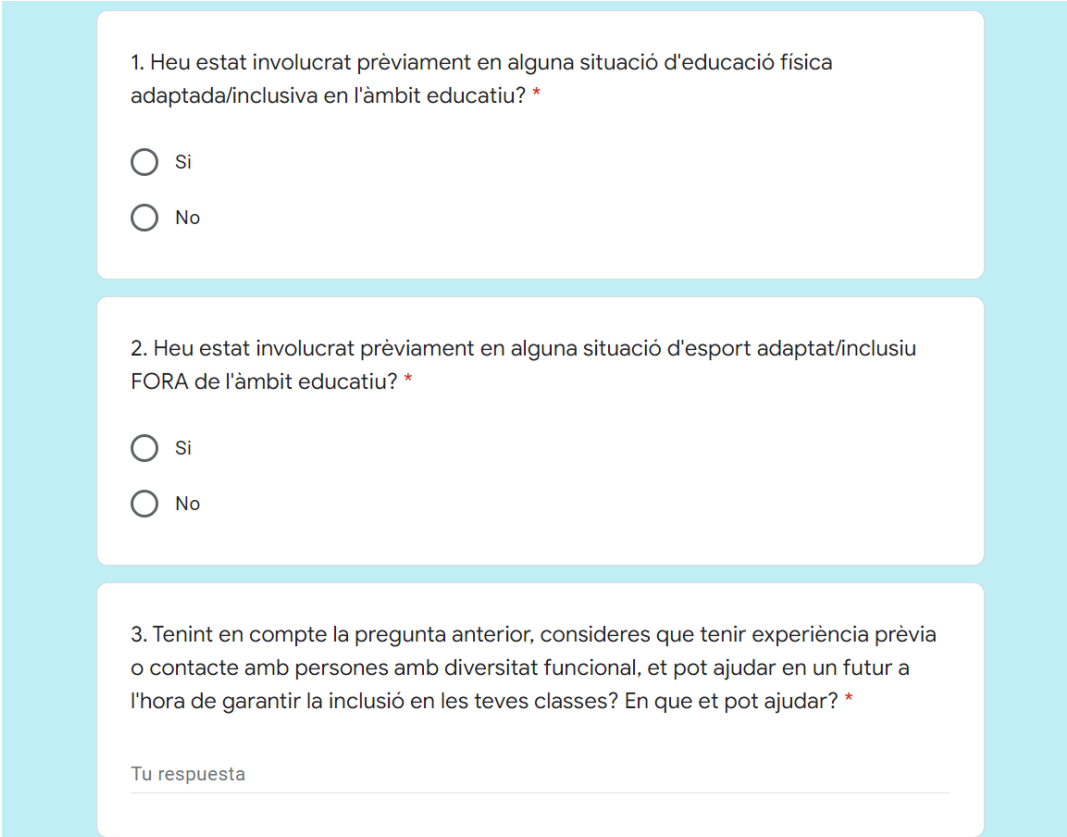
En el qüestionari, està dividit en cinc apartats com es pot veure en l'anterior paràgraf.

- Concepcions: Preguntes tancades en format dilema obtingudes del qüestionari de dilemes de (López et al., 2010) on hi ha tres respostes possibles (a, b o c). Cada resposta és correspon amb una concepció.
- Formacions i experiències: Apareixen preguntes tancades i obertes.
- Estratègies: Apareixen solament preguntes obertes.

A continuació i per tal de fer-se una idea de com és el qüestionari, en la figura 2, es pot veure com a exemple la part d'experiències del qüestionari.

Figura 2

Preguntes de la part referent a les experiències



1. Heu estat involucrat prèviament en alguna situació d'educació física adaptada/inclusiva en l'àmbit educatiu? *

Sí

No

2. Heu estat involucrat prèviament en alguna situació d'esport adaptat/inclusiu FORA de l'àmbit educatiu? *

Sí

No

3. Tenint en compte la pregunta anterior, consideres que tenir experiència prèvia o contacte amb persones amb diversitat funcional, et pot ajudar en un futur a l'hora de garantir la inclusió en les teves classes? En que et pot ajudar? *

Tu respuesta _____

3.5 Procediments i instruments d'anàlisi de dades

Per tal d'analitzar les dades del primer objectiu he creat un instrument que permetessin examinar les respostes dels docents. A continuació, és mostra l'instrument d'anàlisi elaborat per l'objectiu general 1.

Respecte a la dimensió de les concepcions, he creat l'instrument que es pot veure en la taula 3. En aquesta apareixen totes les preguntes corresponents a aquest apartat. Respecte a les respostes, apareixen les tres opcions que hi ha, relacionades amb la seva concepció corresponent i una breu descripció del factor diferenciador de cadascuna, basat en (López et al., 2010).

Taula 3

Instrument d'anàlisi de la dimensió 1 de concepcions

Dimensió 1: Concepcions		
Naturalesa de las diferències	Dilema 1. Alumne amb vàries assignatures suspeses	a. Concepció estàtica: Problema és l'actitud de l'alumne
		b. Concepció ambientalista: Problema és la ràtio professor-alumne
		c. Concepció Interaccionista: Problema és la coordinació global entre professors
Adaptació dels mètodes i objectius	Dilema 2. Integració d'alumnes amb discapacitat intel·lectual en l'aula	a. Concepció estàtica: Encara que no aprenguin és bo que siguin a l'aula perquè socialitzin
		b. Concepció ambientalista: En algunes assignatures és interessant que estiguin en l'aula
		c. Concepció Interaccionista: En totes les assignatures els alumnes poden aprendre estan en l'aula si reben una atenció especialitzada

Cultura professional	Dilema 3. Dos professors en l'aula	a. Concepció estàtica: No afegir dos professors, sinó que donar més temps al professor per planificar
		b. Concepció ambientalista: Estudiant en pràctiques col·labori ajudant als alumnes amb dificultats
		c. Concepció Interaccionista: Positiu per millorar algunes pràctiques educatives
Valors socials	Dilema 4. Valors a promoure en l'escola	a. Concepció estàtica: Fomentar la cultura de l'esforç
		b. Concepció ambientalista: Fomentar la solidaritat
		c. Concepció Interaccionista: Fomentar la justícia
Naturalesa de les diferències individuals	Dilema 5. Alumne amb retràs en vèries assignatures	a. Concepció estàtica: Característiques de l'alumne limita les seves possibilitats
		b. Concepció ambientalista: L'alumne necessita més temps per aprendre
		c. Concepció Interaccionista: Els docents han d'identificar com ajudar a l'alumne
Origen i transformació	Dilema 6. Resultats del programa de diversificació curricular	a. Concepció estàtica: aprenen més perquè se'ls rebaixa el nivell i l'exigència
		b. Concepció ambientalista: Aprenen més degut a que hi ha menys alumnes
		c. Concepció Interaccionista: Aprenen més perquè els continguts i l'avaluació s'ajusten més a les seves necessitats

Nivell d'equitat	Dilema 7. Valoració de l'educació comprensiva	a. Concepció estàtica: L'alumne ha d'orientar el seu futur cap on pugui sense crear falses esperances
		b. Concepció ambientalista: Tenir grups heterogenis ens obliga baixar el nivell d'exigència
		c. Concepció Interaccionista: Tots han d'adquirir les competències bàsiques com a ciutadans
Naturalesa de les diferències individuals	Dilema 8. Alumnes amb discapacitat intel·lectual	a. Concepció estàtica: Alumne té capacitat limitades
		b. Concepció ambientalista: Problema implicació de les famílies en fer activitats complementaries
		c. Concepció Interaccionista: Adaptacions de la programació sense personal de recolzament adequat
Cultura professional	Dilema 9. Treball de col·laboració entre docents	a. Concepció estàtica: Es permeti al professor actuar amb independència
		b. Concepció ambientalista: Cada professor té un rol i els altres el poden derivar
		c. Concepció Interaccionista: Lo més important és la coordinació entre professors encara que suposi esforç i temps

Responsabilitat dels recolzaments	Dilema 10. Coordinació entre professionals	a. Concepció estàtica: El professor que realitza el recolzament s'ha d'encarregar dels alumnes amb necessitats especials
		b. Concepció ambientalista: El tutor i el professor de recolzament s'han de coordinar pel que tingui a veure amb la integració i l'autonomia
		c. Concepció Interaccionista: La planificació i l'avaluació de les activitats d'aula ha de ser compartida
Organització social en l'aula	Dilema 11. Agrupaments per habilitat	a. Concepció estàtica: Grups amb habilitats similars
		b. Concepció ambientalista: Grups heterogenis sempre que no provoqui retràs als primers
		c. Concepció Interaccionista: Organització de grups heterogenis com a la vida real
Origen i transformació	Dilema 12. Grup d'alumnes amb poc interès per aprendre	a. Concepció estàtica: Itinerari que els faciliti la inserció laboral
		b. Concepció ambientalista: Crear grups flexibles per nivell de rendiment
		c. Concepció Interaccionista: Fomentar la participació i adaptar-nos a les necessitats

Ideologia educativa	Dilema 13. Llibertat d'elecció de centres	a. Concepció estàtica: Els pares tenen dret a elegir l'escola encara que això faci augmentar les diferències entre centres
		b. Concepció ambientalista: Centres públic i concertats haurien d'escolaritzar un mínim d'alumnes amb discapacitat i immigrants
		c. Concepció Interaccionista: L'educació és un bé social i l'Estat hauria d'assegurar l'eficàcia dels tots els centres per no tenir que elegir
Adaptació dels mètodes i objectius	Dilema 14. Integració d'alumnes amb discapacitat intel·lectual en l'aula	a. Concepció estàtica: Professors no poden atendre bé a tots els alumnes
		b. Concepció ambientalista: Durant part de la jornada aquests alumnes haurien d'estar en grups especials
		c. Concepció Interaccionista: Adaptar nivells, mètodes i continguts perquè aquest puguin estar a l'aula
Adaptació dels mètodes i objectius	Dilema 15. Integració d'alumnes amb discapacitat intel·lectual en l'aula	a. Concepció estàtica: No té sentit la presència d'aquests alumnes a les aules
		b. Concepció ambientalista: Aquest alumnes haurien d'estar només en algunes matèries
		c. Concepció Interaccionista: És important que aquests alumne puguin estar en l'aula

Ideologia educativa	Dilema 16. Fins socials en l'educació	a. Concepció estàtica: L'escola té poc a fer sobre les desigualtats de la societat
		b. Concepció ambientalista: L'escola ha de revertir desigualtats i injustícies socials
		c. Concepció Interaccionista: L'escola té un paper important igual que ho són la família o la comunitat
Ideologia educativa	Dilema 17. Criteris per a la selecció d'estudiants	a. Concepció estàtica: Els alumnes amb millor expedient acadèmic tenen preferència
		b. Concepció ambientalista: Els fills d'exalumnes i del personal del centre tenen preferència
		c. Concepció Interaccionista: Els alumnes amb major desavantatge social tenen preferència
Actitud cap a la millora escolar	Dilema 18. Valoració de les polítiques inclusió	a. Concepció estàtica: El centre no hauria d'acollir alumnes amb discapacitat intel·lectual
		b. Concepció ambientalista: La integració és positiva, però el centre encara no està preparat
		c. Concepció Interaccionista: És una responsabilitat que hem d'assumir tot i la càrrega que suposi

Actitud cap a la millora escolar	Dilema 19. Valoració de les polítiques inclusió	a. Concepció estàtica: La inclusió és una idea que està lluny de la realitat de l'aula
		b. Concepció ambientalista: La inclusió és un projecte de bones intencions, però no es tenen els recursos
		c. Concepció Interaccionista: La inclusió és una oportunitat per contrastar valors positius

Nota. Adaptat de (López et al., 2010).

A continuació, en les taules següents apareixen els instruments d'anàlisi en format taula de les dimensions de formació, experiències i estratègies. Les preguntes en que apareix "si" o "no", són preguntes tancades del qüestionari i la resta corresponen a preguntes obertes. La categorització de les preguntes obertes ha sigut a través d'un procés inductiu/deductiu a través de les respostes dels participants.

Taula 4

Instrument d'anàlisi de la dimensió 2 de Formació

Dimensió 2: Formació		
Formació inicial	Assignatures relacionades amb la diversitat funcional durant la formació obligatòria	Si
		No
	La formació rebuda és suficient per atendre a la inclusió	POSITIU
		Si, és suficient
		NEGATIU
		Desequilibri teoria-pràctica (Respostes vinculades a l'excés contingut teòric i poc contingut pràctic en la formació com per exemple: La teoria s'allunya de la realitat, poc treball pràctic o real, teoria excessiva i poc aplicable...)

		Formació permanent (Respostes vinculades a la importància de seguir amb formació com per exemple: formació continuada, cal continuar formant-se...)
		Insuficient (Respostes en que s'especifica que la formació inicial no és suficient, però no es dona cap motiu. Per exemple: formació no és suficient, poca formació...)
Formació permanent	Curs o formació en activitat/educació física adaptada/inclusiva	Si
		No
	Títol o temàtica del que tractava el curs o formació.	Formació reglada (Màsters o postgraus sobre l'atenció a la diversitat, educació inclusiva, activitat física adaptada...)
		Formació no reglada (Cursos o jornades sobre esport inclusiu, esport adaptat, educació inclusiva, integració educativa...)
	Possibilitat d'aplicació dels aprenentatges apresos en el curs o formació	Si
		No
	Barreres en l'aplicació dels aprenentatges apresos en el curs o formació	No Barreres (Respostes que no especifiquen que s'hagin trobat amb alguna barrera o impediment)
		Manca de recursos materials (Respostes vinculades a la falta d'eines que són utilitzades pels docents per impartir les seves classes com per exemple: elements tecnològics, pilotes sonores...)
		Manca de recursos personals (Respostes vinculades a la falta de personal o docents com per exemple: comptar amb personal especialitzat, psicopedagog a l'aula...)

Taula 5

Instrument d'anàlisi de la dimensió 3 d'experiència

Dimensió 3: Experiència		
Entorn educatiu	involucrat prèviament en alguna situació d'educació física adaptada/inclusiva en l'àmbit educatiu	Si
		No
Entorn no educatiu	involucrat prèviament en alguna situació d'esport adaptat/inclusiu FORA de l'àmbit educatiu	Si
		No
Experiència prèvia	Ajuda tenir experiència prèvia o contacte amb persones amb diversitat funcional a l'hora de garantir la inclusió en les classes	POSITIU
		Si ajuda (Respostes en que s'especifica que l'experiència ajuda, però no es dona cap motiu. Per exemple: Si, segur que ajuda, sempre ajuda...)
		Integració social (Respostes vinculades a la possibilitat d'ajudar a integrar els alumnes socialment en les classes i activitats com per exemple: integrar-los socialment, integrar-los en les classes...)
		Augment confiança (Respostes vinculades a la millora de confiança en un mateix a l'hora d'atendre aquestes persones. Per exemple: Seguretat en un mateix, més confiança a l'hora d'atendre'ls...)
		Riquesa de recursos (Respostes vinculades a l'augment d'eines per utilitzar a l'hora d'atendre alumnes amb diversitat funcional com per exemple: saber reaccionar en diferents situacions, dona més recursos ordinaris...)

		Augment de l'empatia (Respostes vinculades a la capacitat de les persones de posar-se en el lloc de l'altre. Per exemple: percebre pensaments i emocions, empatitzar amb els alumnes...)
		NEGATIU
		No ajuda (Respostes en les quals s'especifica que tenir experiència prèvia o contacte amb persones amb diversitat funcional no serveix)

Taula 6

Instrument d'anàlisi de la dimensió 4 d'estratègies

Dimensió 4: Estratègies		
Estratègies de resposta educativa a la diversitat	Estratègia selectiva	Respostes que incloguin estratègies relacionades amb la segregació de l'alumnat:
		- L'alumne fora de l'aula
		- L'alumne hauria d'anar a un altre centre
		- L'alumne hauria d'anar amb un grup classe especial
		- Disposar de un personal especialitzat (psicopedagog) per atendre fora de l'aula a aquest alumnat
	Adaptació d'objectius	- Agrupaments per nivell (homogenis)
		Estratègies que consisteixen en adaptar els objectius i continguts:
		- Plans Individualitzats (PI)
		- Assignatures en funció de la capacitat
		- Treballar continguts diferents o adaptar aquests
	Estratègia temporal	- Adaptar els objectius, reduint el nivell d'aquests
		- Adaptar les activitats reduint el nivell d'aquestes
		Estratègies en les que es dona més temps a l'individu per aconseguir els mínims que ell/a demana com a docent:
		- Repetir curs
		- Treballar abans, després de classe o a l'hora del pati

	Neutralització o compensació	Estratègies paral·leles a les classes per tal de que l'alumne aconseguixi-hi l'aprenentatge	
		- Agrupar als alumnes de forma específica per tal de compensar les diferències que puguin existir:	
		- Programes de Diversificació Curricular	
		- Aules obertes	
		- Projectes singulars de tipus treballar a l'hort o treballar a l'empresa	
	Adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament	Estratègies on el docent s'implica i busca l'aprenentatge òptim de l'alumnat sense sortir de l'aula	
		MACROADAPTACIONS	Organitzativa
			- Aprenentatge cooperatiu
			- Agrupaments flexibles (no per nivells)
			- Context de treball múltiple, simultani i diversificat
			- Col·laboració entre iguals
		MICROADAPTACIONS	Metodològica
			- Programació multinivell
			- Avaluació continua (formativa i formadora)
			Curricular
Que ensenyar			
MICROADAPTACIONS	- Adaptacions en la programació		
	Com ensenyar		
	- Preparar activitats amb diferents nivells		
	- Ús sistemàtic de l'aprenentatge cooperatiu		
	Avaluació		
- Formativa i formadora			

Fins aquí l'instrument que serà utilitzats per l'objectiu general 1. A continuació, en la taula 7 es pot veure l'instrument per poder analitzar l'objectiu general 2. Aquest servirà per ubicar els diferents docents en tres perfils diferents en funció de les respostes del qüestionari.

Existeix la possibilitat d'ubicar totalment el docent en un perfil i aquest divagui entre dos o tres perfils en funció de la dimensió.

Taula 7

Instrument d'anàlisi per determinar el perfil de cada docent

Perfil	Indicadors
Perfil 1	Concepció estàtica o innata
	Sense formació en diversitat funcional
	Sense experiència
	Estratègia: selectiva i/o adaptació d'objectius
Perfil 2	Concepció situacional o ambientalista
	Amb formació inicial en diversitat funcional
	Amb experiència en esport adaptat/inclusiu fora l'àmbit educatiu
	Estratègia: temporal
Perfil 3	Concepció Interaccionista
	Amb formació permanent en diversitat funcional
	Amb experiència en l'entorn educatiu amb persones amb diversitat funcional
	Estratègia: neutralització/compensació i/o Adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament

Finalment, per donar resposta a l'objectiu 3, s'ha destinat l'apartat 6 d'aquest treball en el que se descriu com hauria de ser el perfil docent d'educació física afavoridor de la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional a les seves classes, tenint en compte formacions, estratègies, experiències prèvies i concepcions.

Pel que fa al buidatge de les dades, s'ha fet a través d'un document Excel en el que apareixen cadascuna de les respostes dels diferents docents agrupades per pregunta i dimensió. En aquest document apareixen tant les preguntes de resposta tancada com les preguntes de resposta oberta. A continuació en la figura 3 es pot observar un exemple.

Figura 3

Imatge del full de càlcul Excel en el que s'ha fet el buidatge de les dades

	A	B	AB	AC	AD	AE	AF
1	Subjecte	Marca temporal	1. Durant la teva formació obligatòria per poder ser professor/a (grau o llicenciatura universitària, CAP o màster), hi havia assignatures relacionades amb la diversitat funcional?	2. Tenint en compte la pregunta anterior, consideres que la formació obligatòria rebuda respecte a la diversitat funcional és suficient per a garantir la inclusió? Respon "Sí" o "No" i justifica la teva resposta.	3. Has cursat algun curs o formació en activitat/educació física adaptada/inclusiva?	4. En cas d'haver contestat "Sí" en la pregunta anterior, identifica el títol o temàtica del que tractava el curs o formació.	5. Respecte a la pregunta anterior, has pogut aplicar els aprenentatges adquirits en el curs/formació a les teves classes? Has trobat amb alguna barrera que no et permetis aplicar-ho?
2	1.	3/3/2022 17:25:03	Si	No perquè la formació rebuda era massa teòrica i els casos reals de diversitat són molt diferents.	Si	Postgrau Activitat Física Adaptada	Si que m'ha servit
3	2.	3/4/2022 14:00:34	Si	No, perquè s'hauria de fer pràctica, amb la teoria no és suficient.	No		
4	3.	3/7/2022 10:31:46	Si	No, ens falta més formació per poder atendre a tots els alumnes amb diversitat funcional que ens trobem actualment.	Si	Postgrau d'Activitat Física Adaptada	Si
5	4.	3/8/2022 23:10:50	Si	No, cal més formació. Cal seguir amb la formació.	No		
6	5.	3/11/2022 6:46:48	No	No.	Si	Integració educativa adaptat	Si, no
7	6.	3/16/2022 9:21:49	Si	No ha estat suficient.	Si		Si, tema material i professionals
8	7.	3/16/2022 14:25:40	Si	No. Massa basat en teoria i poca pràctica real de casos.	No		
9	8.	3/19/2022 23:14:01	Si	No, però la formació del professorat ha de ser permanent i continuada i el sistema dona oportunitats per a formar-se en aquest sentit. El problema es que falten recursos perquè aquestes persones necessiten recursos/ratio que el sistema no ofereix.	No	No recordo títol, van ser unes jornades d'educació física adaptada a nivell físic.	No he tingut cap alumne amb una discapacitat física específica però sí he ensenyat activitats adaptades per tal que els alumnes prenguin consciència de les dificultats i esforç diari d'aquestes persones. Si he tingut alumnes amb trastorns mentals (TDAH) sobre els quals no he fet formació però sí he llegit, preguntat i experimentat sobre el tema.
10							

4. Resultats

En aquest apartat apareixen els resultats obtinguts de l'estudi diferenciats en funció de l'objectiu a assolir. En primer lloc, hi ha els resultats de l'objectiu general 1 sobre el perfil docent dels subjectes en funció de les seves concepcions, formacions, experiències i estratègies. En segon lloc, hi ha els resultats de l'objectiu general 2 en el que s'identifiquen i es classifiquen els subjectes en relació al perfil que pertanyen.

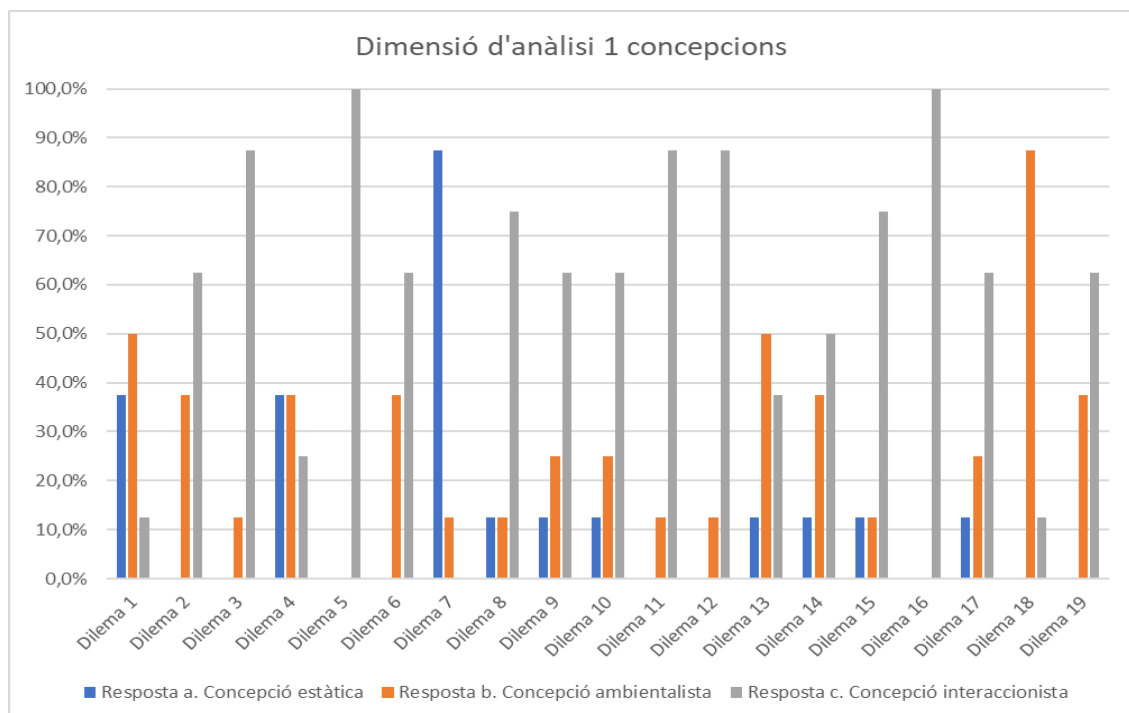
4.1 Resultats de l'objectiu general 1

4.1.1 Resultats dimensió d'anàlisi de concepcions

Els resultats obtinguts de la dimensió d'anàlisi 1 sobre les concepcions del professorat d'educació física és poden veure en la figura següent.

Figura 4

Resultats de la dimensió d'anàlisi 1 concepcions



Nota. El gràfic representa el percentatge que ha assolit cada resposta en cadascun dels dilemes.

En el dilema 1, en el que parla d'una alumna amb vàries assignatures suspeses, el 50% es sent més identificat sobre una concepció ambientalista, un 37,50% es sent més identificat amb una concepció estàtica i finalment, tan sols un 12,5% es sent identificat amb una concepció interaccionista.

Respecte al dilema 2, en el que planteja la possibilitat de la integració d'alumnes amb discapacitat intel·lectual en l'aula, un 62,5% ha seleccionat que correspon a la concepció interaccionista, un 37,5% ha seleccionat la resposta que es relaciona amb la concepció ambientalista i finalment un 0% ha seleccionat la resposta corresponent a la concepció estàtica.

En el dilema 3 on es planteja l'existència de dos professor en l'aula, un 87,5% ha elegit la resposta corresponent amb la concepció interaccionista, tan sols un 12,5% ha escollit la que correspon a la concepció ambientalista i finalment cap subjecte (0%) ha elegit la resposta corresponent a la concepció estàtica.

Respecte al dilema 4 en el que tracta de valors a promoure en l'escola, el 37,5% ha seleccionat al resposta corresponent amb la concepció estàtica, un altre 37,5% ha seleccionat la resposta que fa referència a la concepció ambientalista i finalment la resposta corresponent a la concepció interaccionista ha sigut seleccionada per un 25%.

Pel que fa al dilema 5 en el qual parla d'un alumne amb retràs en vàries assignatures, el 100% es sent més identificat amb la concepció interaccionista i cap se sent identificat amb la concepció ambientalista o estàtica.

En el dilema 6 es plantegen els resultats del programa de diversificació curricular, la resposta corresponent a la concepció interaccionista ha estat seleccionada pel 62,5%, la de la concepció ambientalista pel 37,% i finalment el 0% ha seleccionat la concepció estàtica.

En relació amb el dilema 7 en el que es parla sobre valoració de l'educació comprensiva, el 87,% es sent més identificat amb la concepció estàtica, el 12,5% en la concepció ambientalista i cap subjecte es sent identificat amb la concepció interaccionista.

En el dilema 8 on es parla sobre alumnes amb discapacitat intel·lectual, un 75% ha seleccionat la resposta corresponent a la concepció interaccionista, un 12,5% ha seleccionat la resposta corresponent a la concepció ambientalista i el 12,5% restant ha seleccionat la resposta corresponent a la concepció estàtica.

En el dilema 9, on es parla sobre el treball de col·laboració entre docents, un 62,5% assenyalava sentir-se més identificat amb la concepció estàtica, un 25% apunta a la concepció ambientalista i el 12,5% restant assenyalava la concepció estàtica.

Pel que comporta el dilema 10, el qual tracta sobre la coordinació entre professionals, el 62,5% dels subjectes ha seleccionat la resposta corresponent a la concepció interaccionista, un altre 25% ha elegit la resposta corresponent a la concepció ambientalista i finalment, tant sol un 12,5% la corresponent a la concepció estàtica.

En relació amb el dilema 11 sobre els agrupaments per habilitat, un 87,5% s'ha sentit més identificat amb la resposta que correspon a la concepció interaccionista, el 12,5% restant se sent més identificat amb la resposta corresponent a la concepció ambientalista i 0% se sent identificat amb la concepció estàtica.

En el dilema 12 que parla sobre un grup d'alumnes amb poc interès per aprendre, un 87,5 ha seleccionat la resposta que correspon a la concepció interaccionista, el 12,5% restant ha seleccionat la resposta corresponent a la concepció ambientalista i 0% ha seleccionat la que correspon a la concepció estàtica.

Respecte al dilema 13, aquest tracta sobre la llibertat d'elecció de centres, en aquest cas, el 50% dels subjectes se sent identificat amb la concepció ambientalista, el 37,5% amb la concepció interaccionista i finalment, el 12,5% restant amb la concepció estàtica.

Pel que fa al dilema 14 en el que parla sobre la integració d'alumnes amb discapacitat intel·lectual en l'aula, el 50% dels docents ha seleccionat la

resposta corresponent a la concepció interaccionista, un 37,5% ha seleccionat la corresponent a la concepció ambientalista i el 12,5% restant a la concepció estàtica.

En el dilema 15, que també tracta sobre la integració d'alumnes amb discapacitat intel·lectual a l'aula, en aquest cas el 75% dels docents ha seleccionat la resposta corresponent a la concepció interaccionista, mentre que les concepcions ambientalista i estàtica han rebut ambdues un 12,5%.

En relació al dilema 16 sobre els fins socials de l'educació, el 100% dels subjectes han seleccionat la resposta corresponent a la concepció interaccionista. La concepció ambientalista i estàtica han rebut un 0%.

En el dilema 17 sobre els criteris per a la selecció d'estudiant, un 62,5% és sent més identificat amb la concepció interaccionista, un 25% amb la concepció ambientalista, mentre que el 12,5% restant se sent més identificat amb la concepció estàtica.

Respecte al dilema 18 en el qual es parla sobre la valoració de les polítiques d'inclusió, la resposta corresponent a la concepció ambientalista ha sigut seleccionada pel 87,5% dels subjectes, mentre que el 12,5% restant ha seleccionat la corresponent a la concepció interaccionista. Així doncs, un 0% ha seleccionat la resposta corresponent a la concepció estàtica.

Finalment, en el dilema 19 que també tracta sobre la valoració de les polítiques d'inclusió, el 62,5% ha seleccionat la concepció interaccionista, mentre que el 37,5% restant ha seleccionat la resposta corresponent a la concepció ambientalista. La resposta corresponent a la concepció estàtica no ha sigut seleccionada per cap subjecte.

4.1.2 Resultats dimensió d'anàlisi de formació

Els resultats obtinguts de la dimensió d'anàlisi 2 sobre la formació del professorat d'educació física són els següents (vegeu taula 9).

Respecte a la formació inicial, el 87,5% apunta haver cursat assignatures relacionades amb la diversitat funcional durant els seus estudis obligatoris

per ser professor/a, per altra banda, un 12,5% apunta que no va tenir cap assignatura d'aquest estil. Pel que fa a la suficiència de la formació rebuda, el 100% dona respostes negatives d'aquesta. Dintre d'aquestes respostes negatives trobem que un 37,5% apunta al fet que aquesta és insuficient, un altre 37,5% assegura que existeix un desequilibri entre la teòrica i la pràctica i finalment, un 25% apunta que la formació inicial no és suficient i s'ha de seguir amb formació permanent.

Pel que fa a la formació permanent, un 62,5% assegura haver realitzat una formació permanent relacionada amb la diversitat funcional. D'altra banda, el 37,5% restant no ha fet cap formació permanent. Dins del 62,5% que sí que n'ha realitzat, un 40% ha fet formació reglada i un 60% ha realitzat formació no reglada. Respecte al 62,5% que ha fet formació permanent, un 80% ha pogut aplicar els aprenentatges apresos en aquesta formació i solament un 20% no ha pogut aplicar-los. Tot i això, alguns subjectes s'han trobat amb algunes barreres en l'aplicació d'aprenentatges, un 20% s'ha trobat amb barreres relacionades amb la manca de recursos materials i un altre 20% amb barreres relacionades amb la manca de recursos humans, el 60% restant no ha trobat cap barrera.

Taula 8

Resultats de la dimensió d'anàlisi 2 formació

Dimensió 2: Formació			Docents
Formació inicial	Assignatures relacionades amb la diversitat funcional durant la formació obligatòria	Si	87,50%
		No	12,50%
	La formació rebuda és suficient per atendre a la inclusió	POSITIU	
		Sí, és suficient	0,00%
		NEGATIU	

		Desequilibri teoria-pràctica (Respostes vinculades a l'excés de contingut teòric i poc contingut pràctic en la formació com per exemple: La teoria s'allunya de la realitat, poc treball pràctic o real, teoria excessiva i poc aplicable...)	37,50%
		Formació permanent (Respostes vinculades a la importància de seguir amb formació com per exemple: formació continuada, cal continuar formant-se...)	25,00%
		Insuficient (Respostes en que s'especifica que la formació inicial no és suficient, però no és dona cap motiu. Per exemple: formació no és suficient, poca formació...)	37,50%
Formació permanent	Curs o formació en activitat/educació física adaptada/inclusiva	Si	62,50%
		No	37,50%
	Títol o temàtica del curs o formació	Formació reglada (Màsters o postgraus sobre l'atenció a la diversitat, educació inclusiva, activitat física adaptada...)	40%
		Formació no reglada (Cursos o jornades sobre esport inclusiu, esport adaptat, educació inclusiva, integració educativa...)	60%
	Possibilitat d'aplicació dels aprenentatges apresos en el curs o formació	Si	80,00%
		No	20,00%
	Barreres en l'aplicació dels aprenentatges apresos en el curs o formació	No Barreres (Respostes que no especifiquen que s'hagin trobat amb alguna barrera o impediment)	60,00%

		Manca de recursos materials (Respostes vinculades a la falta d'eines que són utilitzades pels docents per impartir les seves classes com per exemple: elements tecnològics, pilotes sonores...)	20,00%
		Manca de recursos personals (Respostes vinculades a la falta de personal o docents com per exemple: comptar amb personal especialitzat, psicopedagog a l'aula...)	20,00%

4.1.3 Resultats dimensió d'anàlisi d'experiències

Els resultats obtinguts de la dimensió d'anàlisi 3 sobre les experiències que ha tingut el professorat d'educació física amb persones amb diversitat funcional són els següents (vegeu taula 10).

Pel que fa a l'entorn educatiu, el 87,5% assegura haver estat involucrat prèviament en alguna situació d'educació física adaptada o inclusiva en l'àmbit educatiu. Per altra banda, solament un 12,5% no ho ha estat.

Respecte a l'entorn no educatiu, el 62,5% afirma haver estat involucrat prèviament en alguna situació d'esport adaptat/inclusiu fora de l'àmbit educatiu, per altra banda, el 37,5% restant no ho ha estat.

En relació amb l'experiència prèvia, el 100% està d'acord que tenir experiència prèvia o contacte amb persones amb diversitat funcional és positiu a l'hora de garantir la inclusió en les seves classes. Dintre d'aquest 100%, el 40% apunta que l'experiència prèvia dona riquesa de recursos, un 10% assegura que augmenta l'empatia cap aquestes persones, un altre 10% apunta al fet que augmenta la confiança, l'altre 10% apunta que augmenta la integració social i finalment el 30% restant solament indica que ajuda.

Taula 9

Resultat de la dimensió d'anàlisi 3 d'experiència

Dimensió 3: Experiència			Docents
Entorn educatiu	involucrat prèviament en alguna situació d'educació física adaptada/inclusiva en l'àmbit educatiu	Si	87,50%
		No	12,50%
Entorn no educatiu	involucrat prèviament en alguna situació d'esport adaptat/inclusiu FORA de l'àmbit educatiu	Si	62,50%
		No	37,50%
Experiència prèvia	Ajuda tenir experiència prèvia o contacte amb persones amb diversitat funcional a l'hora de garantir la inclusió en les classes	POSITIU	
		Si ajuda (Respostes en que s'especifica que l'experiència ajuda, però no és dona cap motiu. Per exemple: Si, segur que ajuda, sempre ajuda...)	30,00%
		Integració social (Respostes vinculades a la possibilitat d'ajudar a integrar els alumnes socialment en les classes i activitats com per exemple: integrar-los socialment, integrar-los en les classes...)	10,00%
		Augment confiança (Respostes vinculades a la millora de confiança en un mateix a l'hora d'atendre aquestes persones. Per exemple: Seguretat en un mateix, més confiança a l'hora d'atendre'ls...)	10,00%

		Riquesa de recursos (Respostes vinculades a l'augment d'eines per utilitzar a l'hora d'atendre alumnes amb diversitat funcional com per exemple: saber reaccionar en diferents situacions, dona més recursos ordinaris...)	40,00%
		Augment de l'empatia (Respostes vinculades a la capacitat de les persones de posar-se en el lloc de l'altre. Per exemple: percebre pensaments i emocions, empatitzar amb els alumnes...)	10,00%
		NEGATIU	
		No ajuda (Respostes en les quals s'especifica que tenir experiència prèvia o contacte amb persones amb diversitat funcional no serveix)	0,00%

4.1.4 Resultats dimensió d'anàlisi d'estratègies

Els resultats obtinguts de la dimensió d'anàlisi 4 sobre les estratègies que utilitza el professorat d'educació física per garantir la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional en les seves classes són els següents (vegeu taula 11).

Les respostes pertanyents a l'estratègia selectiva, l'estratègia temporal i l'estratègia de neutralització o compensació no han sigut anomenades per cap dels subjectes analitzant, rebent així un resultat del 0%.

Per altra banda, en relació amb l'estratègia d'adaptació d'objectius i continguts, un 5,56% ha assegurat que fa ús estratègies d'adaptació d'objectius on redueix el nivell d'aquests, un altre 5,56% afirma utilitzar estratègies d'adaptació de continguts on redueix el nivell d'aquests i finalment un altre 5,56% afirma que el que fa és adaptar les activitats reduint el nivell d'aquestes.

En relació amb les pertanyents a l'adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament, si analitzem les macroadaptacions, i més concretament a les que fan referència a l'organització, veiem que un 5,56% assenyalava realitzar aprenentatge cooperatiu, un 16,67% parla sobre agrupaments flexibles (no per nivells), un altre 16,67% afirma crear un context de treball múltiple, simultani i diversificat, un 22,22% afirma que buscava el suport d'un personal especialitzat i finalment, un 5,56% fa servir estratègies de col·laboració entre iguals.

Si seguim amb les macroadaptacions, però entrem en detall a les que fan referència a aspectes metodològics, la programació multinivell i l'avaluació continua (formativa i formadora) ambdues obtenen un 5,56%.

A banda, cal destacar que les estratègies de macroadaptacions curriculars no han sigut esmentades per cap docent, aconseguint així un resultat del 0%.

Per altra banda, en relació amb les microadaptacions, només han aparegut estratègies referents a l'avaluació formativa i formadora assolint aquesta un resultat d'un 5,56%, la resta de microadaptacions referents al que i el com ensenyar no s'han esmentat, per tant, han obtingut un resultat d'un 0%.

Taula 10

Resultat de la dimensió d'anàlisi 4 d'estratègies

Dimensió 4: Estratègies			Docents
Estratègies de resposta educativa a la diversitat	Estratègia selectiva	Respostes que incloquin estratègies relacionades amb la segregació de l'alumnat	
		L'alumne fora de l'aula	0,00%
		L'alumne hauria d'anar a un altre centre	0,00%
		L'alumne hauria d'anar amb un grup classe especial	0,00%
		Disposar de un personal especialitzat (psicopedagog) per atendre fora de l'aula a aquest alumnat	0,00%
		Agrupaments per nivell (homogenis)	0,00%

	Adaptació d'objectius	Estratègies que consisteixen en adaptar els objectius i continguts		
		Plans Individualitzats (PI)	0,00%	
		Assignatures en funció de la capacitat	0,00%	
		Treballar continguts diferents o adaptar aquests	5,56%	
		Adaptar els objectius, reduint el nivell d'aquests	5,56%	
		Adaptar les activitats reduint el nivell d'aquestes	5,56%	
	Estratègia temporal	Estratègies en les que es dona més temps a l'individu per aconseguir els mínims que ell/a demana com a docent		
		Repetir curs	0,00%	
		Treballar abans, després de classe o a l'hora del pati	0,00%	
	Neutralització o compensació	Estratègies paral·leles a les classes per tal de que l'alumne aconsegueix-hi l'aprenentatge		0,00%
		Agrupar als alumnes de forma específica per tal de compensar les diferències que puguin existir		0,00%
		Programes de Diversificació Curricular		0,00%
		Aules obertes		0,00%
		Projectes singulars de tipus treballar a l'hort, treballar a l'empresa...		0,00%
	Adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament	Estratègies on el docent s'implica i busca l'aprenentatge òptim de l'alumnat sense sortir de l'aula		
		MACROADAPTACIONS	ORGANITZATIVA	
			- Aprenentatge cooperatiu	5,56%
			- Agrupaments flexibles (no per nivells)	16,67%
			- Context de treball múltiple, simultani i diversificat	16,67%
			- Suport personal especialitzat	22,22%
- Col·laboració entre iguals			5,56%	
METODOLÒGICA				
- Programació multinivell			5,56%	
- Avaluació continua (formativa i formadora)			5,56%	
CURRICULAR				

		MICROADAPTACIONS	QUE ENSENYAR	
			- Adaptacions en la programació	0,00%
			COM ENSENYAR	
			- Preparar activitats amb diferents nivells	0,00%
			- Ús sistemàtic de l'aprenentatge cooperatiu	0,00%
			AVALUACIÓ	
- Formativa i formadora	5,56%			

4.2 Resultats de l'objectiu general 2.

Els resultats obtinguts de l'objectiu general 2 en el que s'identifiquen i es classifiquen els subjectes en relació al perfil que pertanyen són els següents.

Figura 5

Resultats de l'objectiu general 2

Perfil	Indicadors	Docent							
		Subjecte 1	Subjecte 2	Subjecte 3	Subjecte 4	Subjecte 5	Subjecte 6	Subjecte 7	Subjecte 8
Perfil 1	Concepció estàtica o innata	21,05%	21,05%	15,79%	10,53%	15,79%	5,26%	10,53%	0,00%
	Sense formació en diversitat funcional								
	Sense experiència								x
	Estratègia: selectiva i/o adaptació d'objectius		x			x			
Perfil 2	Concepció situacional o ambientalista	21,05%	42,11%	26,32%	0,00%	42,11%	26,32%	26,32%	36,84%
	Amb formació inicial en diversitat funcional	x	x	x	x		x	x	x
	Estratègia: temporal								
Perfil 3	Concepció Interaccionista	57,89%	36,84%	57,89%	89,47%	42,11%	68,42%	63,16%	63,16%
	Amb formació permanent en diversitat funcional	x		x		x	x		
	Amb experiència en esport adaptat/inclusiu fora l'àmbit educatiu	x	x	x	x		x		
	Amb experiència en l'entorn educatiu amb persones amb diversitat funcional	x	x	x	x	x	x	x	
	Estratègia: neutralització/compensació i/o Adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament	x	x	x	x	x	x	x	x

Nota. En negreta es poden observar els percentatges més alts obtinguts en relació a les concepcions de cadascun dels subjectes calculats tenint en compte les seves respostes en totes les preguntes de l'apartat de concepcions del qüestionari.

El subjecte 1, podem observar com en relació amb les concepcions, el seu percentatge més alt es troba en la concepció interaccionista amb un 57,89%. Respecte a la formació, no solament té formació inicial en diversitat funcional sinó que ha seguit amb formació permanent. Pel que fa a l'experiència amb persones amb diversitat funcional, no solament en té fora de l'entorn educatiu, sinó que també dintre d'aquest. En últim lloc, utilitza estratègies de neutralització i compensació i/o adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament. Per tant, podem dir que és el subjecte 1 es troba ubicat en el perfil 3.

Respecte el subjecte 2, podem veure com en relació amb les concepcions el seu percentatge més alt es troba en la concepció situacional o ambientalista amb un 42,11%. Pel que fa a la formació, aquest subjecte té formació inicial en diversitat funcional, però no permanent i en relació amb l'experiència, compta amb experiència fora i dintre de l'àmbit educatiu amb persones amb diversitat funcional. En relació amb les estratègies, presenta estratègies selectives i/o adaptació d'objectius i també estratègies de neutralització i compensació i/o adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament. Així doncs, aquest subjecte es troba situat en un perfil 2 pel que fa a les concepcions i la formació, un perfil 3 en les experiències i entre el perfil 1 i 3 pel que fa a les estratègies.

Pel que fa al subjecte 3, la concepció en la qual té un resultat millor és la interaccionista amb 57,89%. En relació amb la formació en persones amb diversitat funcional, no solament té formació inicial sinó que també compta amb formació permanent. Pel que fa a l'experiència amb persones amb diversitat funcional, no solament en té fora de l'entorn educatiu, sinó que també dintre d'aquest. Finalment, utilitza estratègies de neutralització i compensació i/o adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament. Per tant, podem dir que és el subjecte 3 es troba ubicat en el perfil 3.

El subjecte 4 ha obtingut el valor més positiu en relació amb les concepcions, ja que ha tingut un resultat de un 89,47% en la concepció interaccionista. Per altra banda, en formació només té formació inicial en diversitat funcional. Ara bé, en relació amb les experiències disposa d'experiència dintre i fora de

l'entorn educatiu amb persones amb diversitat funcional. En últim lloc, utilitza estratègies de neutralització i compensació i/o adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament. Per tant, podem dir que el subjecte 4 es troba ubicat en el perfil 3 en relació amb les concepcions, experiències i estratègies però, en el perfil 2 pel que fa a la formació.

El subjecte 5 ha obtingut un empat en el resultat de les concepcions, aquest ha obtingut un 42,11% en la concepció interaccionista i en la situacional o ambientalista. Pel que fa a la formació en diversitat funcional, no compta amb formació inicial, però sí permanent. En relació amb les experiències amb persones amb diversitat funcional en té en l'entorn educatiu, però no fora d'aquest. Per últim, planteja estratègies selectives i/o adaptació d'objectius i també estratègies de neutralització i compensació i/o adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament. Així doncs, aquest subjecte divaga entre el perfil 2 i 3 en relació amb les concepcions, es troba en un perfil 3 en formació i experiències i en relació amb les estratègies es troba entre el perfil 1 i 3.

Pel que fa al subjecte 6, la concepció en la que té un resultat millor és la interaccionista amb 68,42%. En relació amb la formació en persones amb diversitat funcional, no solament té formació inicial sinó que també compta amb formació permanent. Pel que fa a l'experiència amb persones amb diversitat funcional, té fora de l'entorn educatiu i dintre d'aquest. Per acabar, utilitza estratègies de neutralització i compensació i/o adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament. Per tant, podem dir que el subjecte 6 es troba ubicat en el perfil 3.

Pel que fa al subjecte 7, la concepció en la qual ha obtingut millor resultat és la interaccionista amb un 63,16%. En formació en diversitat funcional, solament té formació inicial. Pel que fa a les experiències amb persones amb diversitat funcional, en té dintre de l'entorn educatiu, però no fora d'aquest. En últim lloc, fa servir estratègies de neutralització i compensació i/o adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament. Per tant, podem dir que el subjecte 7 es troba ubicat en el perfil 3 en concepcions, experiències i estratègies i en el perfil 2 en formació.

Finalment, el subjecte 8 en relació amb les concepcions, ha obtingut la seva màxima puntuació en la concepció interaccionista amb un 63,16%. Només compta amb formació inicial en diversitat funcional i no té cap mena d'experiència amb aquestes persones. Pel que fa a les estratègies, utilitza estratègies de neutralització i compensació i/o adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament. Així doncs, podem dir que aquest subjecte es troba ubicat en un perfil 3 en relació amb les concepcions i les estratègies, un perfil 2 en formació i un perfil 1 pel que fa a les experiències.

5. Discussions i conclusions

Un cop finalitzat l'apartat de resultats, es plantegen les discussions i les conclusions de l'objectiu general 1 i 2 de l'estudi. L'objectiu general 3 disposa del seu propi apartat en l'apartat 6 d'aquest treball.

5.1 Discussions i conclusions de l'objectiu 1

Arribats a aquest punt i per tal de facilitar la comprensió, és interessant recordar quin era l'objectiu general 1 i els seus objectius específics corresponents

OG.1 Conèixer quin és el perfil docent d'educació física en relació a la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional d'un institut de la ciutat de Tarragona.

OE.1.1 Identificar quines concepcions tenen envers a la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional.

OE.1.2 Identificar les seves formacions envers a la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional i quina és la seva opinió.

OE.1.3 Esbrinar les experiències prèvies que han tingut els docents amb persones amb diversitat funcional i la influència d'aquestes.

OE.1.4 Conèixer quines estratègies utilitzen per tal d'afavorir la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional.

Per tal de facilitar l'entesa de les discussions, aquestes s'han abordat des de cada objectiu específic.

5.1.1 Discussions i conclusions de l'objectiu específic 1.1

Pel que fa a les concepcions que tenen els docents envers la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional, podem determinar que en la majoria de preguntes, la resposta que més vegades ha sigut seleccionada és la que pertany a la concepció interaccionista, coincidint amb l'estudi realitzat per Vilanova et al. (2011) en el que van trobar que la majoria docents coincidien

amb la teoria constructivista, que segons López et al. (2010) pertany a la concepció interaccionista, la qual es relaciona positivament amb la inclusió (Hunt i Sullivan, 1974; López et al., 2010). Tot i això, en la majoria de preguntes existeix heterogeneïtat i no sempre hi ha coincidència per part de tots els docents.

Per altra banda, existeixen algunes contraindicacions en les respostes dels docents, la pregunta 1, 8 i 5, plantegen un dilema on s'aborda les diferències individuals de l'alumne des de diverses vessants. En la pregunta 5, tots els docents seleccionen la resposta pertanyent a la concepció interaccionista, i en la pregunta 8, bona part també ho fa, però, en canvi, en la pregunta 1 la resposta més seleccionada és la que pertany a la concepció ambientalista, seguit de la pertanyent a la concepció estàtica i finalment la que pertany a la concepció interaccionista. Això, podria ser perquè la resposta corresponent a la concepció interaccionista de la pregunta 1, culpa als docents com a principal problema i no a l'alumne, en canvi, les preguntes 5 i 8, la resposta que pertany a la concepció interaccionista no culpa directament al docent. Això porta a pensar, que quan els docents se senten atacats o qüestionats, tendeixen a derivar el problema i enfocar com que aquest no el tenen ells, sinó els alumnes o el sistema educatiu.

A més, també és interessant destacar que tot i la tendència positiva que tenen els docents en seleccionar la resposta que pertany a la concepció interaccionista, en la pregunta 7, la qual planteja un dilema sobre el nivell d'equitat, la resposta més seleccionada amb diferència ha sigut la pertanyent a la concepció estàtica, la qual parla d'igualtat d'oportunitats. Segons Cerletti (2010) aquesta igualtat d'oportunitats és homogeneïtzadora i totalitària i imposa a tots una particularitat o una espècia d'universalisme de força. Això, està lluny de la inclusió educativa, la qual busca un sistema equitatiu en què es realitzin accions que permetin reduir la diferència que pugui existir entre els diferents alumnes.

Així doncs, podem concloure que els docents d'aquest institut tendeixen a tenir una concepció interaccionista, la qual es relaciona positivament amb la

inclusió tot i que en algunes situacions també apareixen concepcions ambientalistes i estàtiques, però amb menys mesura.

5.1.2 Discussions i conclusions de l'objectiu específic 1.2

En relació amb la formació que tenen els docents envers la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional és interessant destacar que el 87,5% dels docents ha cursat en la seva formació inicial alguna assignatura relacionada amb la diversitat funcional i que solament un 12,5% no ho ha dut a terme. Tot i que com apunta Ciges et al. (2001) és positiu que la majoria de docents hagin rebut formació inicial en diversitat funcional, no és tan positiu que el 100% dels docents opini que la formació rebuda és insuficient. Aquest resultat, però no és sorprenent, ja que Martín i Serrano (2007) i posteriorment Abellán (2015) van concloure que la formació inicial dels docents en diversitat funcional era insuficient, repercutint negativament a la inclusió d'aquests en les seves classes.

Tot i que el 100% dels docents opina que la formació rebuda és insuficient, solament un 62,5% ha fet formació permanent en aquest aspecte tot i la facilitat que tenen els docents per accedir a cursos de formació (Martín i Serrano, 2007). Segons els mateixos autors, un dels motius que podria haver portat al 37,5% restant a no realitzar formació permanent és la incomoditat que això els hi comporta. Per altra banda, Aquesta facilitat que apunten Martín i Serrano (2007) podria ser el motiu pel qual més de la meitat dels docents (60%) ha dut a terme formació no reglada com són cursos o jornades i solament un 40% ha cursat formació reglada com màsters o postgraus.

Un altra opinió important dels docents, és la relacionada amb les possibilitats d'aplicació i les barreres que s'hagin pogut trobar a l'hora d'aplicar els aprenentatges apresos en la seva formació permanent. En relació amb l'aplicació, el 80% ha pogut aplicar els aprenentatges apresos i solament un 20% no ha pogut. Així doncs, una vegada més la formació sembla ser un aspecte clau en relació amb la inclusió, i és que el paper del docent es veu fortament modificat en funció de la formació que aquest té. (Durán i Giné, 2011)

Pel que fa a les barreres, un 20% s'ha trobat amb barreres relacionades amb la manca de recursos materials i un altre 20% amb la manca de recursos humans. Això pot tenir la seva explicació en el que comenten Martin i Serrano (2007), en algunes ocasions la falta d'inclusió dels alumnes no té perquè produir-se per la falta de formació del docent, sinó per la falta de suport per part de l'administració pública en dotar dels recursos necessaris als centres i als docents.

Pel que fa a la conclusió del segon objectiu específic, la majoria dels docents han rebut formació inicial en diversitat funcional i coincideixen que aquesta és insuficient per garantir la inclusió. Tot i aquesta opinió, no tots els docents han optat per la formació permanent per contrarestar els dèficits que poguessin existir en la seva formació inicial. Això si, podem concloure que els que han fet formació permanent la majoria tenen opinions positives en relació a l'aplicabilitat i les barreres.

5.1.3 Discussions i conclusions de l'objectiu específic 1.3

Respecte a les experiències prèvies amb persones amb diversitat funcional, gran part dels docents n'ha tingut dintre de l'entorn educatiu i poc més de la meitat s'ha trobat amb alguna situació fora d'aquest. Independentment del lloc on hagin sigut les experiències, aquestes influencien positivament al docent (Tènorio, 2011). A més, tampoc és rellevant el tipus de diversitat funcional amb el que s'hagin trobat (Campbell et al., 2003).

Pel que fa a la influència d'aquestes experiències prèvies, els docents estan d'acord en el fet que tenir-les ajuda a garantir la inclusió d'aquestes persones en les seves classes en diversos aspectes com pot ser la integració social d'aquests en les classes, l'augment de la confiança i l'empatia o una major riquesa de recursos. Així doncs, coincideixen amb (Campbell et al., 2003; Avramidis i Norwich, 2002; Sharma et al., 2008) en què sotmetre als docents o futurs docents a experiències reals amb persones amb diversitat funcional genera canvis positius d'actitud, respecte, tracte i inclusió.

Així doncs, podem concloure que la majoria dels docents han tingut alguna experiència prèvia amb persones amb diversitat funcional sigui dintre o fora

de l'entorn educatiu. A més, estan d'acord que tenir aquestes experiències es relaciona positivament amb la inclusió d'aquests alumnes en les seves classes.

5.1.4 *Discussions i conclusions de l'objectiu específic 1.4*

Pel que fa a les estratègies plantejades per Crobranch (1967) i Glaser (1977), pràcticament la totalitat dels docents d'educació física utilitzen estratègies d'adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament, relacionant-se positivament amb la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional. Tot i això, dintre d'aquestes estratègies, la que més referència fan els docents és el suport de personal especialitzat com podria ser un psicopedagog. Això ens deixa entreveure, que els docents no se senten prou preparats per a gestionar en solitari les situacions que es puguin produir al tenir alumnes amb diversitat funcional.

Per altra banda, també és important destacar que pràcticament tots els docents fan servir estratègies de macroadaptació, és a dir, aquelles formes d'actuació que fan referència a la planificació i programació i deixen de banda les estratègies de microadaptació, és a dir, aquelles referents al treball en l'aula (Miras i Coll, 2001). En part, és positiu que els docents plantegin estratègies de macroadaptació, ja que els processos de microadaptació per si sols no poden garantir l'adaptació, però no hem d'oblidar que en algunes ocasions les programacions no es compleixen o es donen situacions que no s'havien contemplat i és aquí on les microadaptacions entren en joc i cobren importància.

Dit això, podem concloure que les estratègies més utilitzades pels docents d'aquest institut són les pertanyents a les estratègies d'adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament, les quals es relacionen positivament amb la inclusió. A més dintre d'aquestes estratègies, també podem concloure que fan servir majoritàriament macroadaptacions, però en contades ocasions fan ús de microadaptacions, les quals haurien de ser contemplades per poder donar resposta a les diverses situacions de classe que es puguin trobar.

5.1.5 Conclusions generals de l'objectiu general 1

A escala general, es pot concloure que la majoria dels docents d'aquest institut de Tarragona tenen un perfil inclusiu en relació amb els alumnes amb diversitat funcional, ja que la majoria té una concepció interaccionista i utilitza majoritàriament estratègies d'adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament. A més, la major part dels docents disposa d'experiència prèvia amb persones amb diversitat funcional. Per altra banda, en relació amb la formació és on existeix més discrepància. Si bé és cert que la majoria té formació inicial, poc més de la meitat compten amb formació permanent tot i que tots coincideixen que la formació inicial no és suficient.

5.2 Discussions i conclusions de l'objectiu 2

De la mateixa forma que s'ha fet en el punt anterior, abans de començar amb les discussions i conclusions de l'objectiu 2, és interessant recordar aquest.

OG.2 Identificar i classificar a quin perfil referent a la inclusió pertany cadascun dels docents d'educació física de l'institut de la ciutat de Tarragona.

Abans de donar pas a la discussió, és important destacar que s'han classificat els docents tenint en compte tres perfils diferents tal com proposen (López et al., 2010). Tot i això, els indicadors que pertanyen a cada perfil a excepció dels referents a les concepcions han sigut establerts en aquest estudi tenint en compte els aspectes analitzats en el marc teòric. Això, dificulta la comparativa amb altres estudis de la mateixa temàtica, així que la discussió tractarà de fer una comparativa intrasubjecte i intersubjecte per intentar donar explicació als resultats obtinguts.

En primer lloc, cal destacar que únicament els subjectes 1, 3 i 6 s'han pogut classificar completament dintre del perfil 3. Mentre que la resta de subjectes divaga entre dos o tres perfils en funció de cada aspecte com són la formació, experiències, estratègies o concepcions.

El subjecte 2 i 5 han sigut els únics que han plantejat una estratègia selectiva i o d'adaptació d'objectius pertanyen al perfil 1. Pel que fa al subjecte 2,

l'explicació podria ser la falta de formació permanent en diversitat funcional i el fet que la seva concepció es majoritàriament situacional o ambientalista, la qual correspon a un perfil 2. Per altra banda, l'explicació de perquè el subjecte 5 contempla aquestes estratègies, es podria deure al fet en que la seva concepció divaga entre la interaccionista (perfil 3) i la situacional o ambientalista (perfil 2) i al fet que no compta amb formació inicial, tot i comptar amb formació permanent. A més, aquest subjecte no compta amb experiència fora de l'àmbit educatiu, tot i que això no tindria perquè influir, ja que si que té experiència dins de l'entorn educatiu i tal com diu Tenorio (2011) l'important és haver tingut interaccions dintre o fora de l'educació.

Per altra banda, els subjecte 4 i 7 es troben ubicats en el perfil 3 en concepcions, experiències i estratègies i en el perfil 2 en relació amb la formació. És important destacar però que subjecte 4 ha obtingut el valor més alt en relació amb la concepció interaccionista (perfil 3) tot i no tenir formació permanent. Això es podria deure al fet que si que té experiències tan dintre com fora de l'àmbit educatiu i aquestes es relacionen positivament amb canvis d'actitud positius cap a la inclusió (Campbell et al., 2003; Avramidis i Norwich, 2002; Sharma et al., 2008). Per altra banda, el subjecte 7 a més de no comptar amb formació permanent, tampoc disposa d'experiències amb persones amb diversitat funcional fora de l'àmbit educatiu, però al comptar amb experiències dintre no es rellevant (Tenorio, 2011).

Finalment, el subjecte 8 es l'excepció. No disposa de cap experiència ni dintre ni fora de l'àmbit educatiu amb persones amb diversitat funcional (perfil1), però així i tot la seva concepció és interaccionista (perfil 3). A més, en relació a la formació únicament compta amb formació inicial (perfil 2), però planteja estratègies pertanyents al perfil 3.

En conclusió, podríem dir que no sempre és pot classificar els subjectes de forma general dintre d'un únic perfil, existeix la possibilitat que el docent divagui entre dos o tres perfils en funció de les dimensions que analitzem.

6. Aportacions. Perfil docent d'educació física afavoridor de la inclusió

En aquest punt es pretén donar resposta a l'objectiu 3 d'aquest treball el qual és recorda a continuació.

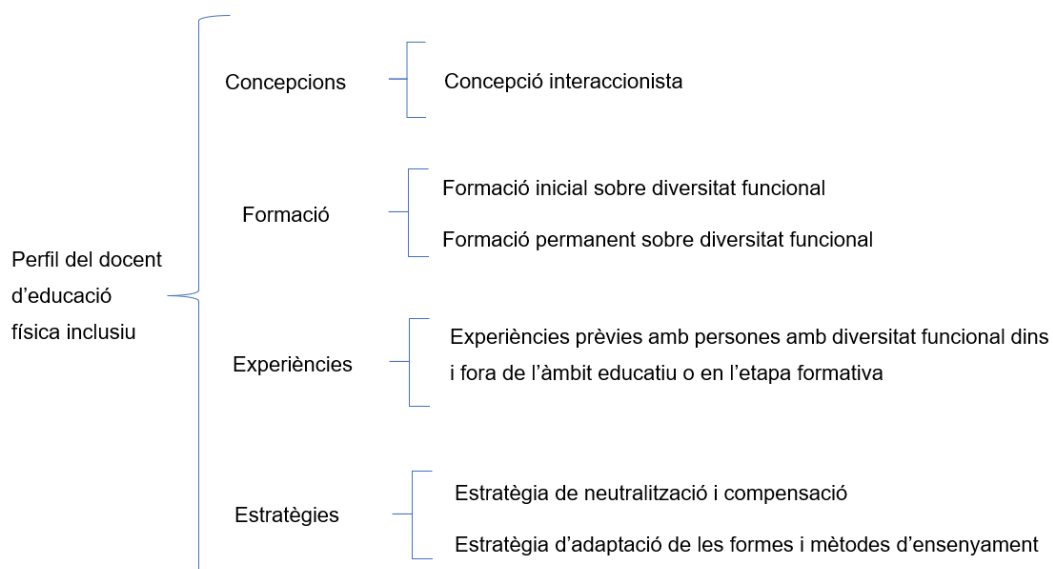
OG.3 Descriure un perfil docent d'educació física afavoridor de la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional a les seves classes.

OE.3.1 Determinar quines formacions, estratègies, experiències prèvies i concepcions ha de contemplar un docent per fer front a la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional en les classes d'educació física.

Així doncs, en aquest punt és descriu com hauria de ser el perfil del docent d'educació física afavoridor de la inclusió tenint en compte aspectes com la formació, les estratègies, les experiències prèvies i les concepcions. En la figura 6 es mostra la informació sintetitzada.

Figura 6

Perfil del docent d'educació física inclusiu



En relació amb les concepcions, els docents haurien de tenir una concepció interaccionista, ja que aquesta es relaciona amb aquelles posicions més coherents amb els principis i plantejaments de l'educació inclusiva. És a dir, aquelles posicions facilitadores del procés d'inclusió com són l'heterogeneïtat, el constructivisme, el valor de la justícia, etc. (Hunt i Sulian, 1974; López et al., 2010).

Pel que fa a la formació, és important que el docent tingui formació inicial a l'hora d'atendre alumnes amb diversitat funcional (Duran i Giné, 2011), però aquesta segons han assenyalat diversos autors (Abellan, 2015; Duran i Giné, 2011; Martin i Serrano, 2007) sembla ser que no és suficient per a garantir la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional i els docents haurien de seguir en formació permanent.

Per altra banda, en relació amb les experiències, els docents haurien de tenir experiències prèvies amb persones amb diversitat funcional sigui dins o fora de l'entorn educatiu (Reina et al., 2016; Tenorio, 2011) o en la seva etapa formativa compaginant aquestes experiències amb formació específica (Avramidis i Norwich 2002; Reina et al., 2016; Sharma et al., 2008).

Respecte a les estratègies que utilitza el docent a l'hora de garantir la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional, hauria d'utilitzar estratègies de neutralització o compensació i/o estratègies d'adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament (Crobanch, 1967; Glaser, 1977), ja que aquestes es relacionen amb una concepció interaccionista, la qual és la concepció més coherent amb els principis i plantejament de l'educació inclusiva (Hunt i Sulian, 1974; López et al., 2010). Alguns exemples d'aquestes estratègies són l'aprenentatge cooperatiu o l'ensenyament multinivell (Rios 2004 i 2005; citat a Rios, 2013) o els agrupaments flexibles (Urrutxi et al., 2016).

Ara bé, com és possible aconseguir això? Doncs respecte a la concepció interaccionista, els docents podrien arribar a tenir aquesta concepció a través de les experiències prèvies, ja que com asseguren (Avramidis i Norwich 2002; Campbell et al., 2003; Sharma et al., 2008) aquestes poden produir canvis d'actituds positius respecte a la inclusió i al tracte de les persones amb diversitat funcional. I aquestes actituds es relacionen directament amb les

concepcions. A més, seria interessant que aquestes experiències prèvies és donessin durant la formació inicial del docent de tal forma que pogués existir retroalimentació (Reina et al. 2016).

Per altra banda, en relació amb la formació, s'hauria de mirar d'adaptar aquesta a les necessitats de l'educació inclusiva. La formació inicial hauria de garantir que els docents sortissin amb uns mínims en relació per exemple en les estratègies, i que fossin coneixedors de quines són les que haurien d'utilitzar per garantir la inclusió. Pel que fa a la formació permanent, com comenta Martín i Serrano (2007), els docents tenen facilitat per accedir a cursos de formació permanent. Així que el sistema educatiu hauria de garantir que els docents aprofitessin aquestes facilitats i es renovessin i s'actualitzessin de forma periòdica.

7.Limitacions i línies de futur

Primer que res, penso que és important reconèixer que una de les principals limitacions a l'hora de fer aquest treball és la meva falta d'experiència a l'hora de realitzar investigacions i més encara de tipus qualitatiu. Així i tot, em dono per satisfet amb la feina feta.

En segon lloc, una altre limitació que m'he trobat ha sigut la falta de control que tenia a l'hora de que els docents responguessin les preguntes obertes. Tot i haver indicat que era interessant que s'esplaïessin en les preguntes de resposta oberta, alguns docents no ho han fet i això ha comportat haver recollit menys dades de les que m'agradaria.

Per altra banda, l'estudi també compta amb una altra limitació en relació amb les respostes dels docents. Aquests contestaven les preguntes del qüestionari de forma anònima o lliure, però penso que seria interessant en un futur unir les respostes dels docents amb un anàlisi visual realitzat pel l'investigador. De tal forma que es poguessin contrastar les respostes dels docents amb les dades extretes per l'investigador. Així ens assegurariem la veracitat de les respostes dels docents.

Finalment, voldria dir que aquest estudi, pot ser una eina útil pels instituts per tal de determinar en quin perfil o nivell d'inclusió estan els seus docents. A més, també pot ser útil pel mateix docent per tal de millorar el seu nivell d'inclusió i així contribuir entre tots a crear una educació més inclusiva.

8. Bibliografía

- Abellán Hernández, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad de los futuros maestros de Educación Física. *Sportis*, 1(3), 207-219.
- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva. *Perspectivas*, 38(1), 5-16.
- Asamblea General Naciones Unidas, resolución 48/96, 20 de diciembre de 1993. Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/ONU/Igualdad/discapacidad/1993-Normas-uniformes.pdf>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46(2), 79-97. [http:// dx.doi.org/10.14201/scero20154627997](http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997) .
- Cerletti, A. (2010). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. *Revista Acontecimiento*, 20(38-39), 95-104.
- Ciges, A. S., Ruiz, M. L. S., & García, M. O. M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(2), 3.
- Coll, C., & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 331-356.

- Cronbach, L. J. (1967). How can instruction be adapted to individual differences? A. R. M. Gagné (Ed.). *Learning and individual differences*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, sobre l'atenció educativa de l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (19 d'octubre de 2017). núm. 7477. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- Duk, C., & Murillo, J. (2009). Calidad, inclusión y atención a la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(2), 11-12.
- Durán, D., y Giné, C. (2011) La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad, *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro Editorial. Barcelona.
- González Peiteado, M., & Pino Juste, M. R. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*.
- Ferreira, M. A. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y sociedad*, 47(1), 45-65.
- Fontao, M. D. P. G. (1999). De las diferencias individuales a las dificultades de aprendizaje. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (4), 129-136.
- Glaser, R. (1977). *Adaptative education: individual diversity and learning*. New York: Holt.

- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 0-0.
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 155-176.
- Martín, D. D., & Serrano, A. S. (2007). Dificultades del profesorado de educación física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 7(27), 203-230.
- Martínez, N. (2015). Las diferencias individuales y el aprendizaje. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2057/1/4.%20Las%20diferencias%20individuales%20y%20el%20aprendizaje.pdf>
- Martínez, C. H., Donado, M. G., & Uribe, Á. C. (2011). El estilo y la enseñanza: Un debate sobre cómo enfrentar las diferencias individuales en el aula de clase. In *La práctica educativa en la sociedad de la información: Innovación a través de la investigación* (pp. 213-222). Editorial Marfil.
- Mendoza Laiz, N. (2009). La formación del profesorado en Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la EF y el Deporte*, nº9, 43-56.
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad:¿ Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.

- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274
- Olivencia, J. J. L., & Gerdel, M. D. L. Á. G. (2017). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2).
- Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, Vol. 8(2),
- Ríos Hernández, M. (2013). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje.
- Rios Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Rocubert, N. C. (2010). Acerca de los Paradigmas de la investigación educativa. *Mendive. Revista de Educación*, 9(1), 16-24.
- ROMAÑACH, J. y LOBATO, M. (2005): Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano, *Foro de Vida Independiente*. http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/pdf/diversidad_funcional.pdf
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & society*, 23(7), 773-785.

- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265.
- Urrutxi, L. D., Gaintza, Z., & Irazabal, J. E. (2016). Hacia una educación más inclusiva del alumnado con discapacidad en el área de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (41), 10-20.
- Vicente-Herrero, M.T.; Sánchez-Juan, C.; Terradillos-García, M.J.; Aguilar-Jiménez, E.; Capdevila-García, L.; Ramírez-Iñiguez de la Torre, M.V.; López-González, A.; Catalá-Bauset, M. (2010). *Minusvalía e incapacidad en la diabetes y sus complicaciones. Una revisión desde la legislación española. Avances en Diabetología*, 26(6), 451-456.
- Vilanova, S. L., Mateos-Sanz, M. D. M., & García, M. B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(3), 53-75.