

El procés d'inclusió dels alumnes de les USEE de secundària a les classes d'educació física



Albert Mestres Molet
Curs 2006-2007

La realització d'aquest treball ha estat possible gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm. 4699 de 17.8.2006).

Agraïments

Vull expressar el meu agraïment a les persones que m'han ajudat a portar a terme aquest treball:

L'Àlex Gordillo, en Joan Palmi i en Pedro Ruiz, que són els professors que m'han anat tutoritzant la realització de les diferents parts del treball.

En Toni Costes, en Toni Planes, en Jesus Soldevila, en Joan Arumí i la Merche Rios, professors universitaris que m'han assessorat en algun moment del treball.

A la Marta, que m'ha ajudat en la correcció i m'ha donat suport en el dia a dia de la llicència d'estudis.

Als companys del Departament d'Educació Física del Narcís Oller: Albert Ballespí, Candela Huguet i Jordi Mateus pel seu suport.

A les professores i educadores de la USEE del Narcís Oller.

Al Joan Gibert, pel seu suport i assessorament en l'elaboració del projecte inicial.

A tots els professors del Narcís Oller que en algun moment m'han donat un cop de mà passant qüestionaris als seus alumnes, facilitant el desenvolupament del projecte i conversant sobre el que jo estava fent.

Als assessors tècnics de la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Al Jaume Sarasa de l'IES Dolors Mallafré i a la Neus Carol de l'IES Mestres Busquets.

Als professors d'EF que han contestat els qüestionaris.

Als alumnes de la USEE del curs 2006-2007. Sense ells no hi hagués hagut projecte i a ells els hi dedico. Gràcies pels vostres ensenyaments.

Índex

	Pàg.
1. Introducció	7
2. Inclusió d'alumnes amb discapacitat: un repte.	10
2.1. Definició d'inclusió.	10
2.2. Elements que intervenen en el procés d'inclusió dels alumnes amb discapacitat.	11
2.3. Possibilitats de l'EF.	12
2.4. El treball.	14
3. Les actituds inclusives.	15
3.1. L'estudi de les actituds.	15
3.1.1. Actituds i conductes, hi ha relació?	15
3.1.2. La mesura de les actituds.	17
3.2. Actitud dels alumnes vers la inclusió.	18
3.2.1. Estudis previs sobre les actituds inclusives dels alumnes.	18
3.2.2. Les actituds inclusives dels alumnes d'ESO de l'Institut Narcís Oller de Valls.	22
• <i>Anàlisi de freqüències.</i>	24
• <i>Conclusions a l'anàlisi de freqüències.</i>	29
• <i>Taules de contingència.</i>	30
• <i>Conclusions a les taules de contingència.</i>	33
3.3. Actituds dels professors vers la inclusió.	35
3.3.1. Estudis previs sobre les actituds inclusives dels professors.	35
3.3.2. Actituds inclusives dels professors d'EF dels instituts de secundària de Catalunya.	39
• La mostra	40
• La recollida de dades	40
• Els resultats	42
• Aspectes comentats a la part final del qüestionari	52
• Les conclusions	53
3.4. Evolució de les actituds dels alumnes vers la inclusió a les classes d'EF.	56
• La mostra	56
• La recollida de dades	57
• Els resultats	57
4. La intervenció a l'aula	65
4.1. Estratègies d'intervenció a l'aula.	65
• Aprenentatge cooperatiu.	65
• Company-tutor.	76

• Treball per nivells o ensenyament multinivell	76
• Adaptacions reglamentàries.	77
• Adaptacions en el material.	77
• Pràctica d'habilitats motrius senzilles relacionades amb el contingut treballat.	78
• Introducció a l'esport adaptat.	78
4.2. La nostra intervenció a l'aula.	80
4.2.1. Temporalització i grups-classe.	80
4.2.2. Característiques dels grups-classe i dels alumnes amb discapacitat.	81
4.2.3. Estratègies inclusives.	84
4.2.4. Fitxes d'intervenció a l'aula.	84
• Iniciació als esports d'equip.	85
• Iniciació a l'atletisme.	92
• Iniciació a les habilitats gimnàstiques.	98
• Iniciació a l'handbol.	104
• Iniciació al bàdminton.	111
• Iniciació al voleibol.	118
4.3. Conclusions a la intervenció a l'aula.	125
4.3.1. Aspectes que fan referència a les estratègies d'intervenció a l'aula.	125
• Aprenentatge cooperatiu.	126
• Company-tutor.	129
• Treball per nivells	131
• Adaptacions reglamentàries.	133
• Adaptacions en el material.	135
• Pràctica d'habilitats motrius senzilles relacionades amb el contingut treballat.	136
• Introducció a l'esport adaptat.	137
4.3.2. Aspectes que fan referència a l'organització escolar i formació.	139
• Criteris de distribució dels alumnes de la USEE als grups ordinaris	139
• Establiment d'unes pautes de treball amb el professor de suport	142
• La formació del professorat	143
Per acabar...	145
Referències bibliogràfiques	146
Annexos	
a. Qüestionaris sobre actituds	150
• Qüestionari CAIPE-R. Children's Attitudes towards Integrated Physical Education Revised (Child with Mental Retardation), Martin E. Block, Ph.D.	151
• Actituds dels nois i noies vers la inclusió d'alumnes a les sessions d'educació física (adaptació del CAIPE-R)	157
• Qüestionari pels professors d'EF vers les pràctiques inclusives	163

b. Diaris de camp	169
• Diari de camp de 1r ESO	170
• Diari de camp de 2n ESO	171
• Diari de camp de 3r ESO	172
c. Fitxes de sessió	173
• Fitxa de sessió	174

1. Introducció

Un dels pilars fonamentals del sistema educatiu és la formació permanent del professorat. En aquesta línia, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, a través de la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics de la Direcció General d'Innovació, publica anualment la convocatòria de llicències d'estudi destinades a promocionar la formació i la investigació educativa dels seus professionals.

Aquest document és la memòria de la llicència d'estudis que m'ha estat concedida durant el curs 2006-2007, i que aprofundeix el tema de la inclusió d'alumnes amb discapacitat¹. El projecte neix arran de la implantació d'una Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE) de Secundària al centre on treballa, és a dir, a l'IES Narcís Oller de Valls. L'objectiu de les USEE és portar a terme la inclusió dels alumnes amb discapacitat matriculats al centre i, amb aquesta finalitat, ens són assignats tota una sèrie de recursos materials i humans addicionals. Amb això es preté que els alumnes amb discapacitat puguin seguir, cadascú en la mesura de les seves possibilitats, els ensenyaments d'ESO i puguin assolir les competències que es marquen en acabar l'ensenyament obligatori.

Com a professor d'Educació Física, se'm plantejava un nou repte: a les nostres classes s'hi afegeix una forma més de diversitat. Si fins ara hi teníem alumnes amb motivacions diverses i amb nivells heterogenis d'habilitat i de condició física, a partir d'ara tindríem alumnes amb discapacitat. Val a dir que els professors del Departament d'EF vam ser en tot moment molt oberts a la nova situació i vam acollir el nou repte amb entusiasme. D'entrada, ens va semblar que la nostra àrea oferia unes grans possibilitats de cara a la inclusió dels alumnes amb discapacitat.

A mesura que va anar passant el temps, tots els professors del Departament d'Educació Física vam veure que allò que en un principi semblava fàcil, no ho era tant. No erem capaços de donar respostes a algunes preguntes:

1. Què podem fer amb els alumnes que, per la seva discapacitat, no poden treballar al mateix ritme que la majoria dels alumnes del grup-classe?
2. Què podem fer per millorar l'acceptació dels companys amb discapacitat i per millorar-ne la capacitat de socialització?

1 Al llarg del treball utilitzarem indistintament els termes alumnes amb discapacitat i alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) greus i permanents per referir-nos als alumnes assignats a les Unitats de Suport a l'Educació Escolar.

3. És possible plantejar activitats competitives sense sacrificar els nivells de participació dels alumnes amb discapacitat?
4. Què podem de fer amb els continguts conceptuals quan els alumnes, per la seva discapacitat, no poden treballar-los com els seus companys?
5. Quina és la millor manera de treballar amb el professor de suport?
6. És adequat posar tots els alumnes amb discapacitat en un mateix grup o bé és millor repartir-los en grups diferents?

I moltes altres preguntes que ens neguitejaven constantment.

Davant d'aquesta situació, em vaig plantejar demanar una llicència d'estudis amb l'objectiu de millorar i fer efectiva la nostra feina diària. Tot allò que estavem fent amb ganes i bones intencions, mereixia ser analitzat amb profunditat.

El resultat d'aquest any de treball queda plasmat en aquesta memòria, que s'estructura en tres apartats:

- **Definició del marc teòric i de l'objecte d'estudi.** En aquest apartat es defineix el concepte d'inclusió i s'enumeren tots aquells elements que hi influeixen. També es plantegen quines són les dues grans línies de treball que seguirem: l'estudi de les actituds inclusives, tant dels alumnes com dels professors d'EF, i l'anàlisi de com optimitzar la intervenció diària a l'aula, amb l'objectiu que la inclusió dels alumnes amb discapacitat sigui satisfactòria.
- **Investigació sobre actituds inclusives.** En aquest apartat s'analitzen quines són les actituds dels alumnes pel que fa a la inclusió, així com dels professors d'EF. Des d'un principi vam creure que era fonamental saber què n'opinaven els protagonistes: els professors que han d'impartir les classes i els alumnes que han de conviure amb els seus companys amb discapacitat.
- **Intervenció a l'aula.** Sempre hem pensat que no s'aprèn allò que no es practica. La consulta bibliogràfica no es suficient per entendre què passa en qualsevol acció educativa. S'aprèn a educar, educant i a ensenyar, ensenyant. Per tant, ja des d'un primer moment vam creure que un treball sense intervenció educativa directa hagués quedat coix. A l'apartat d'intervenció a l'aula hem implementat metodologies, formes de treball i estratègies en grups-classe on hi ha alumnes amb discapacitat. Hem seguit l'ordre lògic de qualsevol professor: programació de la intervenció educativa, impartició de les sessions i anàlisi dels resultats, amb la diferència que el professor titular comptava amb el meu suport en les tres fases esmentades.

Us convidem a llegir la memòria tenint en compte que els tres apartats, tot i estar relacionats temàticament, es poden llegir de forma independent. Esperem que el contingut pugui ser d'utilitat en la tasca diària dels professors d'EF i, especialment, per aquells que es trobin amb el repte d'incloure alumnes amb discapacitat a les seves classes. Com a mínim esperem que sigui un punt de partida per començar a treballar. El pas següent és continuar aprenent amb el treball diari.

2. Inclusió d'alumnes amb discapacitat: un repte

2.1. Definició d'inclusió

El Gran Diccionari de la Llengua Catalana de l'Enciclopèdia Catalana defineix *inclusió* com “acció d'incloure” i *incloure* com “posar una cosa dins d'una altra”. Ara bé, quan ens referim a inclusió en el context educatiu, aquestes definicions no són prou explícites.

Per definir **inclusió escolar** o **escola inclusiva** ens referirem a un dels autors amb més rellevància en aquest camp, el professor Pere Pujolàs, de la Universitat de Vic. Segons ell, una *escola inclusiva* és aquella en la qual “poden aprendre junts alumnes diferents”, entenent com a “alumnes diferents” tots aquells que són “molt diferents”, és a dir, fins i tot aquells que tenen una discapacitat greu i permanent; i entenent com a “junts” no només en un mateix centre, sinó també en una mateixa aula, tantes estones com sigui possible i participant tant com sigui possible de les mateixes activitats d'ensenyament-aprenentatge. (Pujolàs, 2003).

Susan Bray Stainback (2001) defineix l'*educació inclusiva* com “el procés en el qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la capacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de continuar sent membres de la classe ordinària i d'aprendre dels companys, juntament amb ells, dins l'aula”. En contraposició ens trobaríem una escola selectiva en la que el més important no és que els alumnes aprenguin com més coses millor, sinó que n'aprenguin més que els alumnes de les altres escoles i, fins i tot, que els altres alumnes de la mateixa escola. És una escola que potencia la competitivitat entre els alumnes. És una escola per a uns quants, “els que serveixen”. La resta, els que “no serveixen” són atesos en “centres especials” per “mestres especials”. (Pujolàs, 2003).

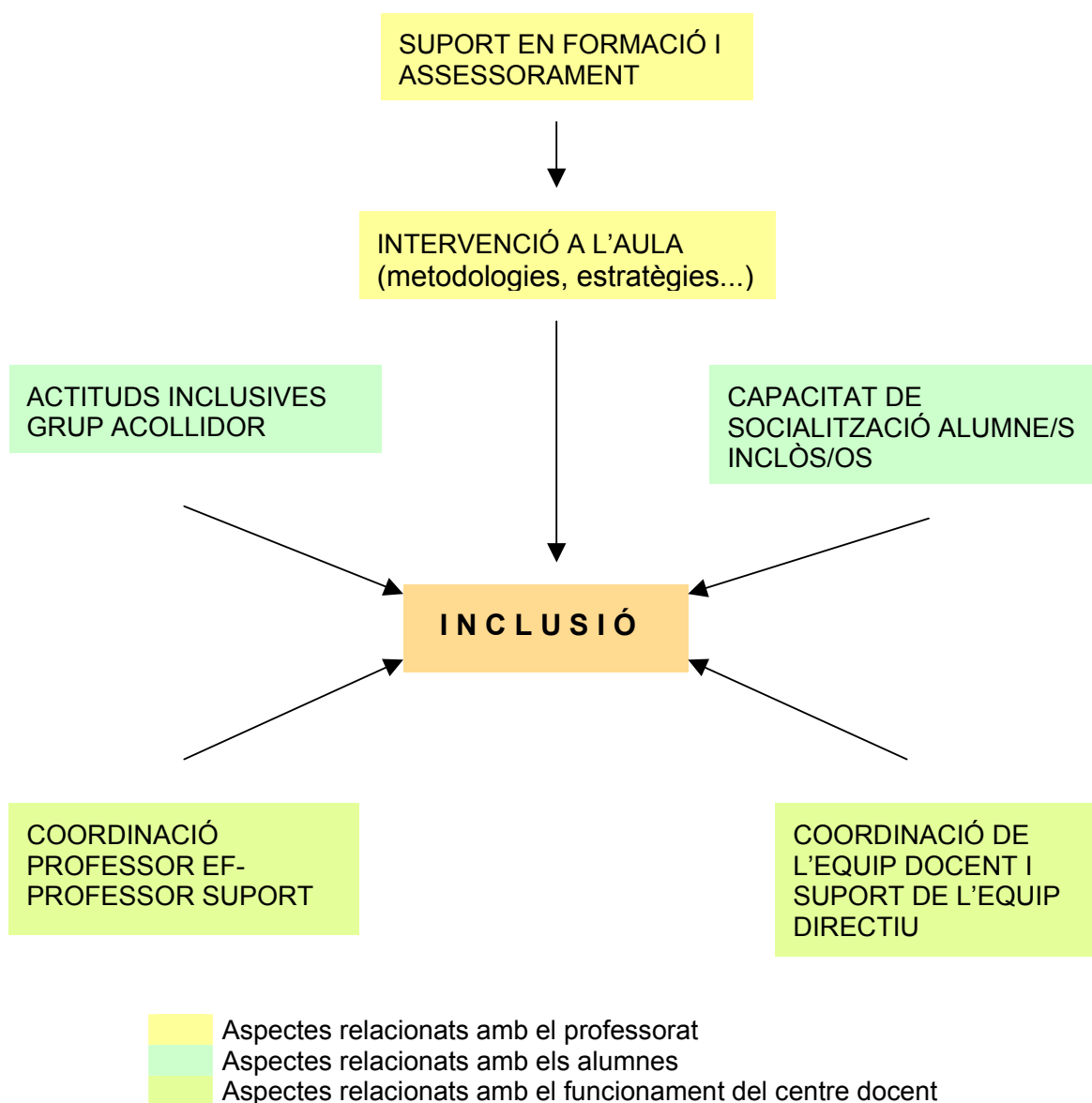
Volem remarcar també que no podem parlar només d'escola inclusiva, sinó que hem de parlar de societat inclusiva. La inclusió de les persones amb discapacitat no es pot limitar a algunes assignatures del currículum, a alguns moments del dia: la inclusió s'ha de portar a terme en tots els àmbits de l'escola i, és clar, de la nostra societat.

Aquest treball se centrarà en aspectes molt concrets de com incloure amb èxit els alumnes amb discapacitat de les USEE de secundària a les sessions d'EF. Farem referència a metodologies, treball d'actituds i coordinació entre els diferents professionals implicats. Evidentment, l'èxit final d'aquest procés d'inclusió passarà per generalitzar-lo a totes les matèries del currículum i a tots els àmbits del centre educatiu (esbarjo, menjador, activitats extraescolars, etc).

2.2. Elements que intervenen en el procés d'inclusió dels alumnes amb discapacitat

Tal i com ja hem comentat, en aquest treball pretenem fer una anàlisi exhaustiva del procés d'inclusió dels alumnes amb discapacitat a les sessions d'EF. És per això que ens cal saber quins són els elements que intervenen en aquest procés. Volem fer un mapa on hi surti tot allò que pot influir en el procés d'inclusió educativa d'alumnes amb discapacitat. Una anàlisi dels diferents elements que configuren aquest procés serà de gran utilitat de cara a plantejar-nos tot allò que és a l'abast del professor d'EF per a contribuir-hi.

Els elements que intervenen en el procés d'inclusió d'alumnes amb discapacitat queden reflexats a l'esquema següent :



Com es pot veure a l'esquema, distingim entre aspectes relacionats directament amb el professor i la seva tasca docent, aspectes relacionats amb els alumnes, i aspectes relacionats amb el funcionament del centre docent. Si falla algun dels aspectes assenyalats, el procés d'inclusió no es durà a terme de forma satisfactòria.

D'entre tots aquests aspectes, el professor d'EF pot incidir directament en:

- **La intervenció a l'aula.** De fet, és el terreny en el qual el professor té més poder de cara a aconseguir la inclusió dels alumnes amb discapacitat a les seves classes. No obstant això, i tal i com mostra el quadre, la seva intervenció dependrà directament de la formació i l'assessorament que rebí. Actualment, però, aquest suport formatiu és molt pobre o inexistent.
- **Les actituds inclusives del grup acollidor.** Mitjançant activitats i/o jocs sensibilitzadors els primers dies de classe, i el treball d'actituds durant tota la unitat didàctica, el professor d'EF pot incidir en aquest aspecte de manera important. És una tasca que no queda exclusivament en mans del professor d'EF, sinó que és responsabilitat de tot l'equip docent.
- **La capacitat de socialització dels alumnes amb discapacitat.** Mitjançant estratègies d'aula, el professor ha d'anar treballant dia a dia aquest aspecte amb aquells alumnes que ho necessitin.
- **La coordinació professor EF-professor de suport.** Es tracta d'una tasca compartida entre els professors implicats que ha de ser recolzada per una assignació horària dins l'horari lectiu. Aquest aspecte dependrà en gran mesura del suport de l'equip directiu.

2.3. Possibilitats de l'educació física

L'educació física és una matèria amb unes característiques ben diferenciades de les altres matèries del currículum escolar. A diferència de les matèries d'aula, l'EF implica uns nivells de relació i de comunicació més importants entre els alumnes d'un grup-classe. A uns alts nivells de comunicació verbal que es poden donar en una sessió d'EF entre els alumnes d'un mateix grup, hem d'afegir-hi la comunicació no verbal (o gestual) i la interacció motriu que es dona constantment a les sessions d'EF.

Aquest fet fa que l'educació física, per les seves característiques diferencials, tingui un poder socialitzador molt gran i que, per tant, sigui considerada com una matèria molt adequada per a portar a terme processos d'inclusió d'alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) i alumnes amb discapacitat.

No obstant això, hem de matisar que el poder socialitzador de l'àrea d'EF és influenciat en gran mesura per **l'estructura y la naturalesa de cada joc i/o tasca motriu**. Un estudi fet per Parlebàs (1989) indica que les estratègies d'aprenentatge cooperatiu afegides a situacions motrius de cooperació facilitaran la inclusió de l'alumnat; per contra, la proposta d'activitats purament competitives o que fomentin situacions psicomotrius implicaran més dificultat en la consecució de la inclusió a les sessions d'EF. Per tant, sembla que els jocs i els esports d'equip és perfilen com a més adequats per a portar a terme la inclusió.

A continuació citem diversos estudis que així ho demostren:

- Garaigordobil considera que el joc és un instrument de comunicació i socialització basant-se en el fet que els alumnes, quan juguen, descobreixen les regles que regeixen la vida social dels adults, interactuen, es comuniquen i cooperen entre iguals, superen l'egocentrisme, etc.
- Patriksson, Vázquez-Gómez, García Ferrando, Lagardera i Puig i Lleixà parlen del concepte socialitzador de l'esport: "mitjançant l'esport l'alumne pot trobar referents i pautes, vinculats amb la transmissió de valors i normes socials, que faciliten que s'integri a la societat".
- Orlick afegeix que l'esport, en les seves modalitats d'equip, facilita l'aprenentatge del sentit de la cooperació. L'alumne aprèn a treballar comptant.
- Svodoba i Patriksson relativitzen una mica aquest grau de socialització que se li atribueix a l'esport, que dependrà de la intensitat de la cooperació, la qualitat del lideratge, la competitivitat que es generi, el valor que se li dongui a la victòria...
- Garcia Ferrando, Lagardera i Puig, malgrat reconeixen el poder socialitzador que té l'esport, afegeixen el dubte de si això es transmet a d'altres àmbits de la vida. En la mateixa línia, Heinemann també qüestiona la transferibilitat, centrant-se en l'anàlisi de l'impacte que té l'esport en la integració social de persones immigrants, que reconeix escàs.

(Elaborat a partir de la informació obtinguda de la tesi doctoral de Mercedes Rios Hernández, pàg.87-91).

Per tant, el poder socialitzador de l'àrea d'EF no depèn tant del contingut de la unitat didàctica, sinó més aviat de la metodologia emprada per part del professor. Amb això volem dir que continguts que es poden considerar especialment socialitzadors, plantejats mitjançant tasques extremadament competitives poden derivar en situacions d'exclusió més que d'inclusió. Per altra banda, continguts que tradicionalment es consideren com a poc socialitzadors, plantejats mitjançant tasques de caire cooperatiu, ofereixen unes possibilitats inclusives inimaginables.

2.4. El treball

El que farem a continuació és una anàlisi dels diferents elements que configuren el procés d'inclusió, amb l'objectiu de extreure unes conclusions clares de com enfocar la inclusió dels alumnes amb discapacitat a les sessions d'EF. Ho farem seguint els procediments següents :

1. Per a l'anàlisi de **les actituds inclusives dels alumnes** utilitzarem un qüestionari. Les dades obtingudes ens permetran saber què en pensem els alumnes del fet de compartir classes amb un company amb discapacitat i si estan disposats a ajudar-lo. També veurem si aquestes actituds inclusives es modifiquen després d'haver estat un curs sencer participant d'un procés d'inclusió.
2. Per a l'anàlisi de **les actituds inclusives dels professors d'EF**, així com del seu **nivell de formació**, utilitzarem un qüestionari. Les dades obtingudes ens permetran saber què en pensem els professors d'EF de Catalunya sobre el fet de tenir alumnes amb discapacitat a les seves classes, així com quina és la seva formació específica pel que fa a inclusió educativa.
3. Pel que fa a **la intervenció a l'aula**, hi dedicarem una part important dels esforços. Aprofitant que a l'IES Narcís Oller tenim assignada una Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE) de secundària, intervindrem en la programació de les unitats didàctiques dels grups amb alumnes amb discapacitat. Farem observacions sistemàtiques de les sessions planificades i n'obtidrem informació sobre el seu desenvolupament.
4. Pel que fa a **la coordinació professor d'EF-professor de suport**, i a partir de l'experiència obtinguda durant aquest any de llicència, s'establirà un protocol d'actuació.

No incidirem sobre la coordinació de l'equip docent i el suport de l'equip directiu, ja que no són objecte d'aquest estudi.

D'aquesta anàlisi global en treurem unes conclusions que seran el punt de partida per encarar amb èxit la inclusió dels alumnes amb discapacitat a les classes d'EF.

3. Les actituds inclusives

L'opinió dels professors i dels alumnes és bàsica per a l'estudi del procés d'inclusió dels alumnes amb discapacitat. Tots en són protagonistes, els uns com a conductors de les classes i els altres com a companys de grup. L'èxit o el fracàs de la inclusió anirà molt lligat a les seves actituds. En aquest treball ens hem plantejat veure quines són aquestes actituds. Abans, però, hem de veure com mesurar-les i, el que és més important, quina transferència hi ha entre actitud i conducta.

3.1. L'estudi de les actituds

L'estudi de les actituds que tenen un grup de persones vers un tema concret no és gens fàcil. A la dificultat inicial d'elaborar l'element de mesura (qüestionari, enquesta...), hi hem d'afegir la relació moltes vegades no gens clara que hi ha entre el que són les actituds (allò que una persona manifesta) i les conductes (allò que una persona realment fa).

3.1.1. Actituds i conductes, hi ha relació?

Per analitzar les **actituds** dels estudiants i dels professors vers la inclusió dels alumnes amb discapacitat a les sessions d'EF i, posteriorment, poder-ne predir la **conducta**, hem d'analitzar la **relació actitud-conducta**.

Ens basarem en la fonamentació teòrica de Jesús Soldevila i Pérez (2005), en el seu treball de recerca *Les actituds del professorat de l'ESO vers les pràctiques inclusives: un estudi longitudinal*. En aquest treball, l'autor fa una recerca exhaustiva de diferents estudis que intenten veure quina és aquesta relació.

- Els primers estudis que es van fer en aquest camp anaven en la línia de que les actituds dirigien les conductes. Els estudis fets per Allport (1935) així ho demostraven.
- Posteriorment els estudis van anar girant més cap a la idea que no hi havia relació entre actituds i conductes (anys seixanta i setanta). Estudis com ara els de La Pierre, Corey (1937) i León Festinger (1964)² així ho constaten.

L'autor arriba a la conclusió que "algunes vegades hi ha relació entre actitud i conducta de manera que la segona és el reflex de la primera i d'altres vegades no n'hi ha". El que proposa és "indagar quan i com té lloc aquesta relació" (Soldevilla, 2005, pàg 55). Baron i Byrne (1998) defineixen els moderadors com els factors que determinen aquesta relació i que fan que sigui

² Els seus estudis van ser exposats per Smith i Mackie (1997) i Myers (1991) respectivament.

més o menys directa. Segons Soldevilla hi ha molts **moderadors**, però els més destacables dels estudiats fins ara són:

1. La **situació**: inclou aspectes com ara el *context*, el *temps* (hi haurà moments en què la relació actitud-conducta es veurà facilitada o dificultada), l'*acció* pròpiament dita (hi ha accions més fàcils de dur a terme que altres i això pot facilitar certes conductes i a l'inrevés) i la *publicitat/privacitat* en la que es pugui dur a terme la conducta (la pressió social té una gran influència sobre la conducta humana). Tots aquests aspectes faran que s'estableixi una relació o una altra entre l'actitud i la conducta.
2. La **personalitat**: es tracta d'un moderador individual (vinculat a cada persona) que farà que els moderadors de situació influeixin més o menys sobre les conductes. Així, les persones que donen més importància al seu interior a l'hora de decidir una acció, es veuran menys influenciades per aspectes externs.

L'autor destaca aquests dos moderadors. Tot i amb això, n'hi ha d'altres:

3. La **generalitat/especificitat** de les actituds i les conductes. Per explicar aquesta relació hem de fer referència al principi de compatibilitat que diu que "només s'han d'esperar relacions entre actituds i conductes quan ambdues estan plantejades al mateix nivell de generalitat" (Morales et al. 1997, p. 513). Per tant, segons aquest principi, hi haurà més relació entre actituds concretes (p.e. ús de la pastilla anticonceptiva) i conductes concretes que no pas entre actituds globals (p.e. ús de mètodes anticonceptius) i conductes concretes. No obstant, aquest fet "no exclou que hi pugi haver relació entre actituds globals i conductes concretes i a l'inrevés" (Soldevilla 2005, p. 59).
4. L'**origen** de les actituds: hi ha autors que constaten que les "actituds basades en l'experiència directa estan més fàcilment disponibles i produeixen una relació entre actitud i conducta més forta" (Heustone et al. 1990, p. 166). Això explicaria, per exemple, que persones amb familiars amb algun tipus de malaltia tinguin conductes de col·laboració més acusades amb causes relacionades amb aquella malaltia que les altres persones (tot i que aquestes últimes segurament també es mostren sensibles a aquella causa, però sense prendre-hi part activament).
5. Les **normes socials**: "Les normes socials, sovint, determinen la conducta social, a pesar de les actituds personals que es tinguin" (Smith i Mackie, 1997, p. 339). Es tracta d'un moderador que tindrà influència en la conducta en la mesura que aquesta pugui tenir conseqüències socials.
6. El **control percebut**: fa referència a si la persona se sent capacitada per a portar a terme una determinada conducta. En el cas de què això no sigui així, pot provocar que la

persona no actuï coherentment amb les seves creences. És a dir, no fem allò que creiem que hem de fer perquè pensem que no ho sabem fer.

Per acabar aquest apartat, voldríem esmentar dues reflexions finals de l'autor Soldevila sobre la relació actitud-conducta. La primera és que només cal que es doni un dels moderadors perquè "les conductes externes que tinguin lloc no siguin fruit de les actituds internes". La segona és que alguns cops pot donar-se el camí invers: certes conductes (amb resultat favorable o desfavorable per a nosaltres) donen lloc a actituds (positives o negatives, respectivament).

Una anàlisi profunda d'aquesta relació actitud-conducta serà fonamental tant a l'hora de redactar els qüestionaris com a l'hora de treure conclusions.

3.1.2. La mesura de les actituds.

Si bé en els primers estudis la mesura de les actituds es feia de manera directa (mitjançant **indicadors fisiològics** o bé observant directament com es comportaven els subjectes), les darreres investigacions han optat per mesures indirectes (**autoinformes o escales d'actituds**), que recullen les opinions dels enquestats.

Aquestes eines de mesura indirecta de les actituds tenen, però, alguns inconvenients:

- "Els subjectes de la investigació prefereixen explicitar una imatge socialment acceptada en detriment de la seva actitud real" (Summers, 1984). Per evitar-ho, Summers (1984) i Heustone et al. (1990) proposen: informar als que responen de la **intenció** de la investigació, insistir en la **privacitat** de les respostes i en el fet de que **no tindran cap repercussió**. És per això que es recomana respondre per escrit, per facilitar la privacitat.
- "La persona que respon entra en una dinàmica de respostes monòtona sense planetjar-se què està responent" (Soldevila 2005). Per evitar-ho es fan diferents propostes: plantejar **una sola pregunta per pàgina** (Peralta, 2003), plantejar les **preguntes desordenades, diferents tipologies** de preguntes (Soldevila 2005). Summers (1984) proposa una tècnica que consisteix en introduir algunes preguntes on la resposta desfavorable és la que es pot considerar favorable en relació a la resta de preguntes de l'instrument.

3.2. Actituds dels alumnes vers la inclusió

En l'estudi del procés d'inclusió d'alumnes amb discapacitat no podem passar per alt l'opinió que en tenen els seus companys dels grups ordinaris. Ells seran, juntament amb els alumnes amb discapacitat i els docents, els protagonistes del que passi al llarg del procés d'inclusió. L'èxit o el fracàs anirà molt lligat a les seves actituds.

Què en pensen els alumnes dels grups ordinaris de compartir les sessions d'EF amb els alumnes amb algun tipus de discapacitat?.

Ens centrarem en les edats de 12-16 anys, corresponents a l'ESO. Intentarem aclarir si troben bé que hi hagi alumnes amb discapacitat al seu grup-classe, si s'hi relacionarien, si estarien disposats a ajudar-los, si estarien d'acord en tenir-los al mateix equip, i si estarien disposats a modificar les normes dels jocs i els esports per a facilitar la participació d'aquests alumnes a les sessions d'EF.

Ho farem mitjançant un qüestionari basat en un cas hipotètic. Complementarem la informació amb les dades obtingudes del diari de camp de les diferents sessions observades. Amb aquesta doble recollida d'informació pretenem contrastar les actituds amb les conductes, és a dir, allò que diuen amb allò que realment fan. Com ja hem vist, hi ha autors que posen en dubte la transferència entre allò que les persones opinem en una enquesta i allò que realment fem (actituds-conductes).

3.2.1. Estudis previs sobre les actituds inclusives dels alumnes.

De la recerca bibliogràfica sobre les actituds inclusives dels alumnes a l'àrea d'EF en destaquem dos estudis, que expliquem breument a continuació:

- Cid, Lourdes. "Actitudes de los niños y niñas de primaria hacia sus compañeros con discapacidad en las clases de educación física". Rev Tándem. Didáctica de la educación física. Abril 2003. p. 79-90.

La investigació

L'estudi, fet a alumnes de 10-12 anys, analitza quines són les actituds dels alumnes en l'àmbit de la discapacitat. La mostra és de 121 alumnes, de tres centres considerats d'integració pel Ministerio de Educación y Ciencia, de la ciutat de Segovia.

Per a la recollida de dades sobre actituds s'empra un qüestionari.

També es passa l'Escala de Graupera-Ruíz sobre participació social en l'aprenentatge (basada en estudis fets per Johnson –Coll i Colomina, 1990, p. 339-). Amb aquest instrument es pretén classificar als alumnes en quatre subgrups: orientats a la competitivitat, orientats a la cooperació, orientats a l'afiliació i orientats a l'individualisme.

Amb això s'intenta correlacionar les actituds dels alumnes amb les quatre categories esmentades.

Els resultats

Les dades obtingudes en aquesta investigació són, a grans trets, les que segueixen:

1. Els nens i nenes mostren, en general, una bona disposició cap als seus companys amb discapacitat.
2. Un 97,5 % es mostren en desacord amb l'afirmació de que "els discapacitats són persones malaltes que no haurien de ser a les classes d'EF".
3. Un 83,8 % declaren que "els hi agrada que a les classes d'EF els hi ensenyin com poden practicar diferents activitats amb nens i nenes discapacitats".
4. Un 90,1% es mostren d'acord amb l'afirmació "em sembla bé que es modifiquin les normes dels jocs per a que puguin participar els alumnes amb alguna discapacitat". Tot i amb això, aquest percentatge baixa fins al 82,5 % quan els canvis en les normes fan referència als esports i no pas als jocs. Aleshores, un 17,5 % manifesta sentir-se molest "perquè aleshores ja no és esport".
5. Pel que fa a la participació social en l'aprenentatge, cal destacar que el grup d'alumnes amb tendència individualista només representa un 4,13 % del total.
6. Els alumnes del grup competitiu són els que es mostren més en contra de la inclusió: un 23,8 % afirma que no li passaria la pilota a un company d'equip discapacitat.
7. Un 13,2 % manifesta que prefereix no tenir cap company d'equip discapacitat per així poder guanyar. L'autora conclou que "això ens fa pensar i reflexionar sobre la importància que té el tipus d'aprenentatge que es faci a les classes, ja que un aprenentatge més competitiu pot comportar uns nivells més alts de discriminació que no pas un de cooperatiu" (Cid, Lourdes 2003 p. 87).
8. El grup competitiu és el que es mostra més desfavorable a l'afirmació que "un company discapacitat és com qualsevol altre de la classe", amb un 33,3 %. El mateix grup és al que menys li agrada que a les classes els ensenyin com poden practicar diferents activitats amb companys amb discapacitat (23,8 %).
9. Un 33,9 % opina que el professorat no renya els alumnes amb discapacitat.

10. Per acabar, cal esmentar que el 36,4 % opina que el professorat no els ensenya com han d'actuar davant dels alumnes amb discapacitat.

- París Tibau, Maria. Com veuen els alumnes de l'IES Narcís Oller els alumnes de la USEE. Treball de recerca de 2n. De Batxillerat.

La investigació

Es tracta d'un treball de recerca de segon de batxillerat d'una alumna de l'IES Narcís Oller, desenvolupat durant el curs 2005-2006. En presentem els resultats perquè l'estudi s'ha fet amb alumnes de l'institut de referència de la nostra investigació.

El van passar als alumnes del centre qüestionaris sobre aspectes relacionats amb la integració dels alumnes de la USEE. Es van agafar com a mostra dos grups de quart d'ESO i a la totalitat dels alumnes USEE.

Els resultats

Destaquem els següents resultats del treball de recerca.

Pel que fa a les opinions dels alumnes dels grups ordinaris:

1. Al voltant del 50% dels alumnes diuen haver-hi tractat alguna vegada.
2. Un 80% de les noies creuen que estan ben integrats. Aquest percentatge és del 50% pel que fa als nois.
3. Un 35% dels nois opinen que haurien d'anar a un centre especialitzat, mentre que les noies que expressen aquesta opinió són un 60%.
4. A la pregunta de què creuen que aporten els alumnes amb discapacitat a l'institut, n'obtenim respostes com ara que "els ajuden a tenir un altre punt de vista de la vida" i que "ens ajuden a valorar petites coses de la vida".
5. Pel que fa als beneficis que en poden treure els alumnes amb discapacitat, alguns opinen que "és positiu per a ells conviure amb nosaltres ja que s'enfronten a moltes situacions noves".
6. Per acabar, comentar que una de les preocupacions que manifesten és la possibilitat que alguns companys no tractin amb prou respecte els alumnes amb discapacitat, la qual cosa, segons ells, no passaria si anessin a una escola especialitzada.

Pel que fa als alumnes dels grups USEE:

1. Un 100% dels nois manifesta trobar-se bé a l'institut, mentre que d'entre les noies un 14% diu no estar-hi a gust.
2. La totalitat dels alumnes es troben a gust a la seva classe (o sigui quan fan classe només amb companys amb discapacitat).
3. Pel que fa al tracte que reben de la resta d'alumnes del centre, un 67% dels nois opina que els tracten bé. Pel que fa a les noies, el percentatge és del 57%.
4. El 100% de les noies opina que els professors les tracten bé. Pel que fa als nois, un 17% està descontent amb el tracte rebut per part dels professors.
5. Per acabar, comentar que cap noi declara haver tingut problemes des que és al centre. En canvi, un 29% de les noies comenta sí haver-ne tingut (insults i rialles a l'hora del pati).

Pel que fa a l'opinió dels alumnes que comparteixen classes amb els alumnes amb discapacitat:

1. Un 33% dels nois no hi està d'acord, mentre que en el cas de les noies el percentatge baixa fins al 14%.
2. Al voltant d'un 70% del enquestats manifesta que els alumnes amb discapacitat tenen una bona integració al centre.
3. Un 67% dels nois opina que els companys amb discapacitat haurien de ser a un centre especialitzat. En el cas de les noies, només un 29% opinen en aquest sentit.
4. D'entre els aspectes positius hi ha manifestacions en el sentit que "els professors repeteixen més vegades les explicacions i això els ajuda a ells", "la convivència amb ells és tota una experiència" i "ens hem adonat que són capaços de fer i entendre més coses del que tots creiem".
5. D'entre els aspectes negatius hi ha manifestacions en el sentit que "no aporten res" i "provoquen incidències a la classe i són ells qui en reben les conseqüències". Comentar que els comentaris de caire negatiu es concentren en un dels dos grups-classe enquestats.

3.2.2. Actituds inclusives dels alumnes d'ESO de l'Institut Narcís Oller de Valls

Un dels reptes que plantejava la llicència d'estudis era conèixer quina era l'opinió dels alumnes sobre la inclusió de companys amb discapacitat a les sessions d'EF. Pensavem que seria de gran utilitat saber quina era l'opinió d'un dels protagonistes del procés, en aquest cas dels alumnes del grup ordinari. A continuació expliquem com vam portar a terme la investigació i els resultats que vam obtenir.

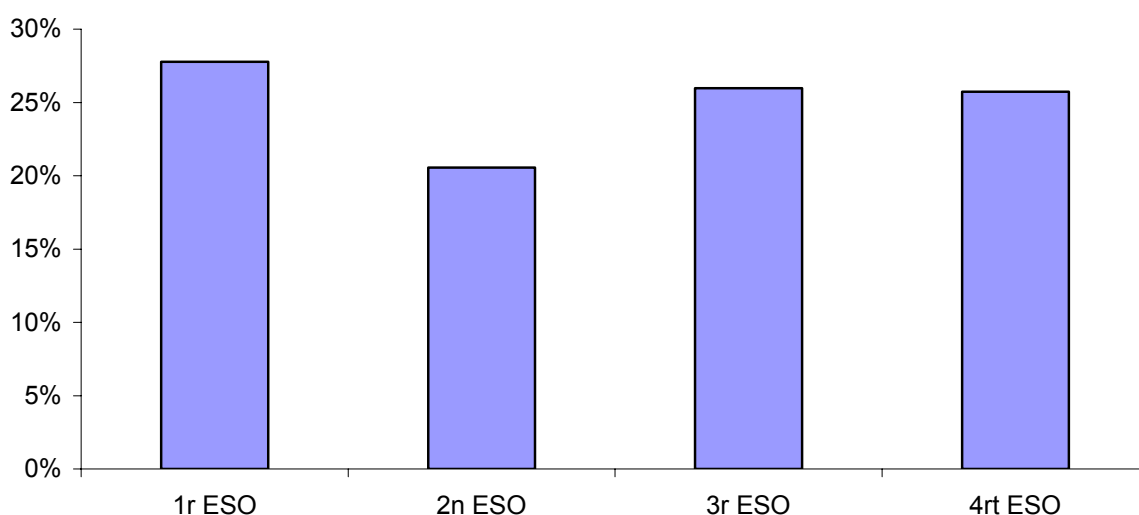
Metodologia:

La mostra

La mostra escollida per a la investigació són tots els alumnes d'Ensenyament Secundari Obligatori de L'IES Narcís Oller de Valls. S'ha triat aquesta població per dues raons fonamentals:

- L'apartat d'investigació a l'aula es porta a terme en grups-classe d'aquest IES.
- L'IES està al corrent de la investigació, ja que jo en sóc professor. Aquesta circumstància facilita molt la fase de recollida de dades.

Estem parlant d'una mostra de 442 alumnes (52% noies i 48% nois). La gràfica següent il.lustra la composició de la mostra:



La recollida de dades

Com ja hem comentat, la mesura de les actituds no és gens fàcil. Calia trobar un instrument adient i, a més a més, no podiem oblidar que la relació actitud-conducta no és sempre directa. Per tant, el disseny de l'instrument de recollida de dades era una tasca força difícil.

En un primer moment es va pensar en un qüestionari senzill, amb preguntes directes sobre les actituds (p.e. *Et sembla bé que els alumnes amb discapacitat vinguin a les classes d'EF?*). Aquesta opció es va desestimar per dos motius:

- Amb aquest tipus de preguntes ja estavem posant en dubte la inclusió, quan el que es preté a l'institut és potenciar-la. Ja diferenciavem entre alumnes "normals" i alumnes "discapacitats" quan, en realitat, al centre només hi ha alumnes.
- No ens acabava d'agradar que fossin preguntes tan genèriques. Volíem que fos un qüestionari amb preguntes més directes i, sobretot, contextualitzades en una situació real.

Tenint en compte això, i a proposta del professor Pere Ruíz, de l'INEFC de Lleida, vam optar per adaptar un qüestionari de la Universitat de Virginia. Es tractava d'una eina que ja s'havia utilitzat en el marc d'unes pràctiques didàctiques portades a terme per alumnes de la Universitat de Lleida, estudiants de la Llicenciatura de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

Es tracta del **qüestionari CAIPE-R** (Childrens Attitudes Towards Integrated Physical Education Revised) de Martin E. Block, Ph.D. del Curry School of Education de la University of Virginia. Aquest qüestionari en va traduir i es va adaptar al nostre context (p.e. en la versió original es feia referència a esports i activitats esportives poc practicades a casa nostra). El fil conductor del qüestionari és en Jan, un personatge fictici que pateix discapacitat; a partir d'aquí, l'enquestador posa en situació els alumnes i a continuació els pregunta. (Veure l'annex)

Els tutors dels grups-classe van passar el qüestionari en hores de tutoria, durant el primer mes de classes del curs 2006-2007.

Les dades es van entrar al programa de tractament estadístic SPSS i se'n van extreure els resultats.

Els resultats

A continuació comentarem els resultats obtinguts de les diferents afirmacions del qüestionari. Primer en farem una anàlisi descriptiva –anàlisi de freqüències- i posteriorment una anàlisi de contingència creuant diferents variables –taules de contingència-. Concretament, mirarem de

veure si hi ha diferències significatives en funció del sexe, el curs, el caràcter competitiu i el fet d'haver compartit classe d'EF amb discapacitats.

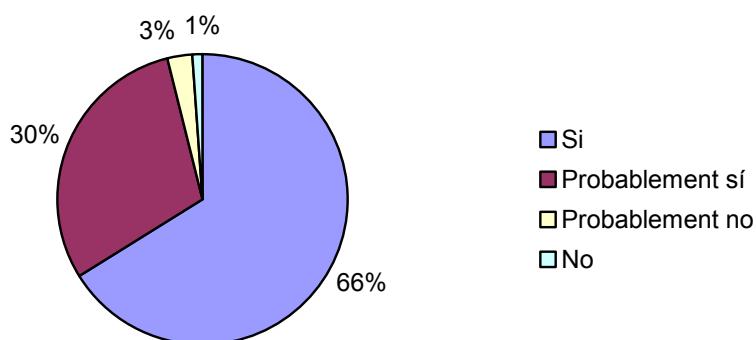
Els resultats obtinguts a cada una de les afirmacions són els següents:

- **Anàlisi de freqüències:**

Em sembla bé que en Jan vingui a les classes d'EF.

De les dades obtingudes podem dir que la gran majoria dels alumnes troba bé que en Jan vagi a les classes d'EF. Així, un 96% respon en sentit positiu a la pregunta (66% *sí* i 30% *probablement sí*).

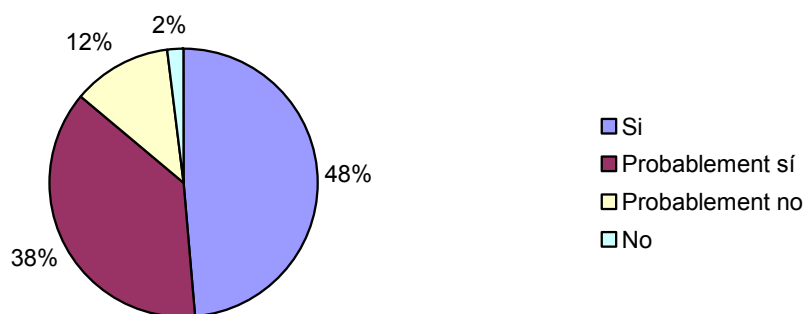
Em sembla bé que en Jan vingui a classe d'EF



Seria divertit que en Jan participés a les classes d'EF.

Les respostes van en la mateixa línia que les de la pregunta anterior: un 86% dels enquestats opinen en sentit favorable (48% *sí* i 38% *probablement sí*). La resta mostra opinions desfavorables.

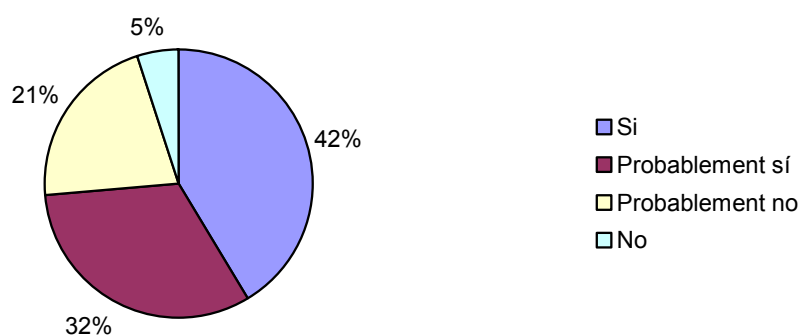
Seria divertit que en Jan participés a les classes d'EF



Em sembla bé que en Jan vagi al meu equip.

Les respostes van en la mateixa línia que les de la pregunta anterior, encara que no ho fan amb la mateixa contundència: un 74% dels enquestats opinen en sentit favorable (42% *sí* i 32% *probablement sí*). La resta mostra opinions desfavorables.

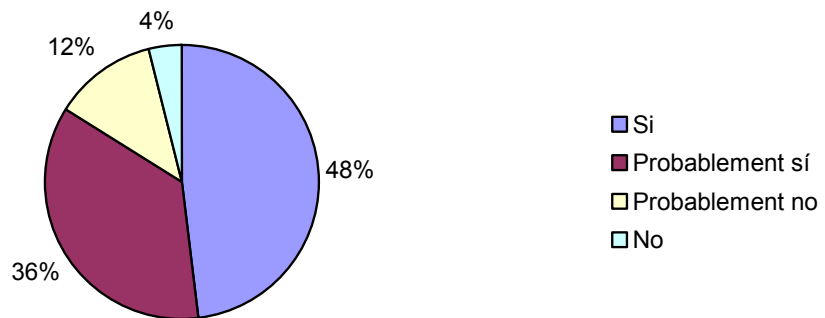
Em sembla bé que en Jan vagi al meu equip



Parlaria amb en Jan i seria el seu amic

Els resultats van en la mateixa línia. El 84% opina en sentit positiu, mentre que el 16% que resta ho fa en sentit negatiu.

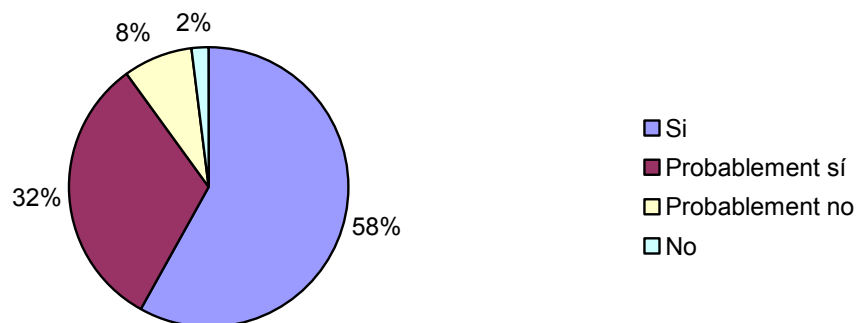
Parlaria amb en Jan i seria el seu amic



M'agradaria ajudar-lo a practicar.

Es manté la tònica de les anteriors preguntes. Així, un 90% es mostra disposat a ajudar a en Jan a la classe d'EF, mentre que el 10% restant no ho acaba de veure clar.

M'agradaria ajudar-lo a practicar



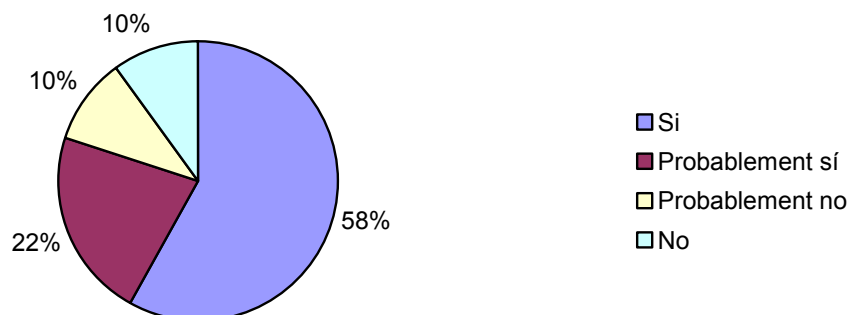
Fins ara hem exposat els resultats de les **afirmacions** de caire general, és a dir, que fan referència a l'**actitud dels alumnes** pel que fa a la presència de companys amb discapacitat a les seves classes. Actituds com ara si els hi semblava bé, si trobaven divertit que participessin, si estarien disposats a ajudar-los. Com hem pogut veure, la gran majoria ha respost positivament a totes les afirmacions.

A continuació exposarem els resultats de les **afirmacions** que fan referència a la possibilitat de fer **adaptacions en el reglament** del bàsquet a fi i efecte de facilitar la participació d'en Jan a les classes d'EF.

Quan en Jan té la pilota a les mans pot fer més de dues passes sense botar.

A partir dels resultats, podem dir que els alumnes enquestats són força permissius a l'hora de fer aquesta concessió reglamentària a en Jan, a fi i efecte de que li sigui més fàcil poder participar del joc. Així, un 80% respon amb sentit positiu (58% *sí* i 22% *probablement sí*), mentre que la resta ho fa en sentit negatiu.

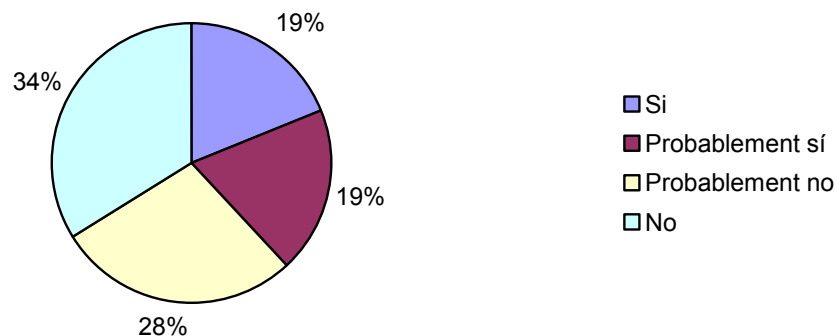
En Jan pot fer més de dues passes amb la pilota a les mans



Quan en Jan té la pilota, la resta de companys es queden en STOP.

En aquesta ocasió la tendència ha canviat: només un 38% respon en sentit positiu i en canvi un 62% ho fa en sentit negatiu (28% *probablement no* i 34% *no*). En el moment en què els alumnes perceben que el privilegi és excessiu es mostren més reticents a què en Jan rebi un tracte diferencial amb la finalitat de què participi més del joc.

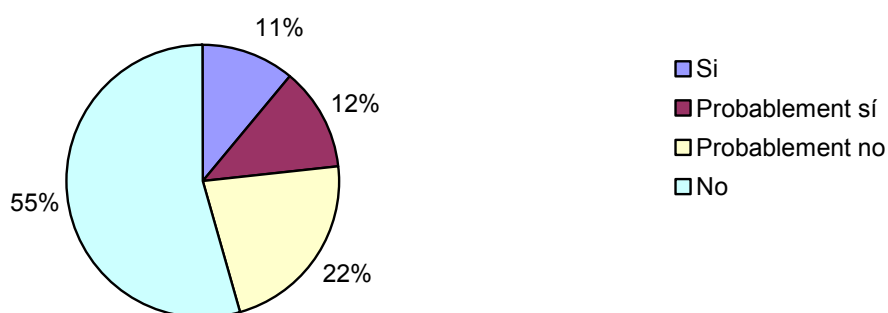
Quan en Jan té la pilota els altres es queden en STOP



Quan la pilota toca el taulell, en Jan anota dos punts.

La tendència de les respostes es manté i, fins i tot, augmenta el nombre d'alumnes que s'hi mostren en desacord. Així, un 77% es mostra en desacord amb l'afirmació (55% *no* i 22% *probablement no*), mentre que la resta s'hi mostra d'acord.

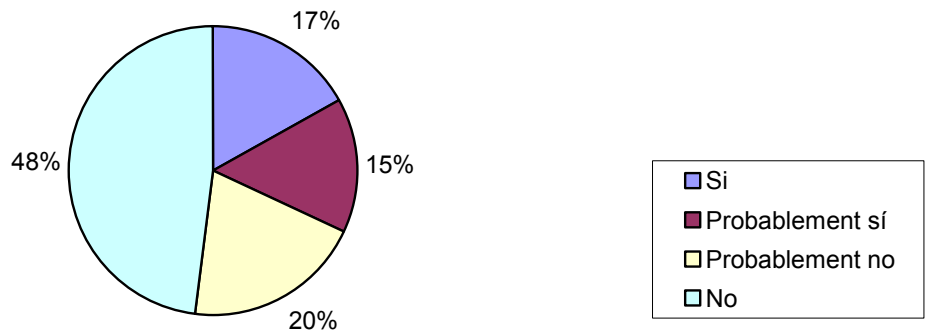
Quan en Jan toca el taulell anota dos punts



Quan en Jan fa cistella anota 5 punts

Es manté la tendència de l'afirmació anterior, encara que una mica menys acusada: un 68% s'hi mostra en contra i un 32% a favor.

Quan en Jan fa cistella anota 5 punts



- **Conclusions a l'anàlisi de freqüències:**

De l'anàlisi dels resultats podem concloure:

1. Els alumnes mostren **actituds positives** pel que fa a la **inclusió** de companys amb discapacitat a les classes d'EF:
2. L'actitud dels alumnes pel que fa a les **modificacions reglamentàries** varia en funció de com aquests alumnes perceben les concessions que es fan als alumnes discapacitats. En el moment en què els alumnes perceben les concessions com a excessives, s'hi mostren en contra.

Si comparem aquests resultats amb els que hem obtingut de l'observació de les sessions que hem fet al llarg del curs podem dir que són força coincidents:

1. No hem observat pràcticament **cap conducta de rebuig** dels alumnes del grup aollidor vers els alumnes amb discapacitat. En canvi sí que hem detectat algunes **conductes d'invitació a la participació i d'ajut**.
2. Davant la proposta del professor d'EF d'introduir **modificacions reglamentàries** per facilitar la inclusió dels alumnes amb discapacitat, els alumnes sempre **s'hi han mostrat favorables**. Fins i tot en algunes ocasions han estat els mateixos alumnes que ho han demanat (segurament perquè eren conscients de la necessitat de les modificacions per al bon desenvolupament de la sessió).

No s'ha donat cap cas en què els alumnes denunciessin les concessions com a excessives. Això ho atribuïm al fet de què en tot moment les modificacions en el reglament han estat plantejades evitant que els privilegis fossin excessius i pactades amb tot el grup-classe.

- **Taules de contingència:**

Fins ara hem fet una anàlisi purament descriptiva de les dades que hem obtingut de les enquestes. En aquest apartat el que farem és intentar veure si hi ha alguna relació entre les variables del qüestionari. Ens centrarem en veure si hi ha alguna relació entre:

1. El fet d'haver **compartit anteriorment classe d'EF** amb un company amb discapacitat i les actituds inclusives dels alumnes (tant pel que fa a actituds inclusives de caire general com pel que fa a les adaptacions reglamentàries).
2. El **gènere** i les actituds inclusives dels alumnes (tant pel que fa a actituds inclusives de caire general com pel que fa a les adaptacions reglamentàries).
3. El **curs** i les actituds inclusives dels alumnes (tant pel que fa a actituds inclusives de caire general com pel que fa a les adaptacions reglamentàries).
4. El **nivell de competitivitat autopercebuda** i les actituds inclusives dels alumnes (tant pel que fa a actituds inclusives de caire general com pel que fa a les adaptacions reglamentàries).

*Hi ha relació entre el fet d'haver **compartit anteriorment classe d'EF** amb un company amb discapacitat i les actituds inclusives dels alumnes?*

Segons els resultats obtinguts dels qüestionaris **no hi ha relació** entre el fet d'haver compartit anteriorment classe d'EF amb un company discapacitat i les actituds inclusives dels alumnes enquestats. No hem trobat diferències significatives entre el grup que havia compartit classe d'EF amb un company amb discapacitat i el grup que no n'havia compartit, en cap de les afirmacions del qüestionari.

*Hi ha relació entre el **gènere** i les actituds inclusives dels alumnes?*

Segons els resultats obtinguts dels qüestionaris **no hi ha relació** entre el gènere dels alumnes enquestats i les actituds inclusives. No hem trobat diferències significatives entre els nois i les noies en cap de les afirmacions del qüestionari. Sí que es manifesten diferències significatives entre nois i noies pel que fa a la competitivitat autopercebuda, en el sentit que els nois es consideren més competitius que les noies.

Hi ha relació entre el curs i les actituds inclusives dels alumnes?

Segons els resultats obtinguts dels qüestionaris **sí que hi ha relació** entre el curs i les actituds inclusives. Hem trobat diferències significatives entre els nois i noies de primer, segon, tercer i quart d'ESO en les afirmacions següents:

- *Seria divertit que en Jan participés a les classes d'EF:* els de primer curs d'ESO són els que responen amb un percentatge més alt que *sí*; els de primer cicle són els que responen en sentit afirmatiu (*sí* i *probablement sí*) amb un percentatge més alt.

	NS/NC	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Total
1r ESO	0,0%	62,3%	32,8%	3,3%	1,6%	100%
2n ESO	0,0%	52,7%	40,7%	5,5%	1,1%	100%
3r ESO	0,0%	40,0%	37,4%	20,9%	1,7%	100%
4t ESO	0,0%	39,5%	41,2%	17,5%	1,8%	100%

- *Parlaria amb ell i seria el seu amic:* els de segon curs d'ESO són els que responen en sentit positiu d'una manera més clara (les respostes de *sí* i *probablement sí* sumen un 91%), seguits pels de primer i quart, mentre que els de tercer són els que presenten més respostes en sentit negatiu (les respostes de *sí* i *probablement sí* només sumen un 72%).

	NS/NC	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Total
1r ESO	0,8%	50,0%	36,1%	9,0%	4,1%	100%
2n ESO	0,0%	48,4%	42,9%	4,4%	4,4%	100%
3r ESO	0,0%	35,7%	36,5%	21,7%	6,1%	100%
4t ESO	0,0%	57,9%	30,7%	10,5%	0,9%	100%

- *M'agradaria ajudar-lo a practicar:* els de primer curs i els de quart curs són els que responen en sentit positiu d'una manera més clara (en ambdós cursos les respostes de *sí* i *probablement sí* superen el 95%; en el cas dels alumnes de quart curs, hem de destacar que no hi ha ningú que hagi optat per contestar *no*). Els de tercer curs són els que mostren un percentatge més alt de respostes en sentit negatiu (un 25%).

	NS/NC	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Total
1r ESO	0,0%	70,5%	25,4%	3,3%	0,8%	100%
2n ESO	0,0%	60,4%	29,7%	8,8%	1,1%	100%
3r ESO	0,0%	42,6%	32,2%	20,0%	5,2%	100%
4t ESO	0,9%	58,8%	39,5%	0,9%	0,0%	100%

- *Quan en Jan té la pilota a les mans, la resta de companys s'han de quedar en STOP:* els alumnes de primer cicle d'ESO són els que es mostren més tolerants amb l'adaptació reglamentària. Per contra, els de segon cicle són els que responen en sentit negatiu a l'afirmació, en un percentatge més elevat (71% els de tercer i 78% els de quart).

	NS/NC	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Total
1r ESO	0,0%	32,8%	18,9%	22,1%	26,2%	100%
2n ESO	0,0%	24,2%	25,3%	27,5%	23,1%	100%
3r ESO	0,9%	12,2%	16,5%	27,0%	43,5%	100%
4t ESO	0,0%	5,3%	16,7%	36,0%	42,1%	100%

- *Quan en Jan toca el taulell amb la pilota anota dos punts:* els alumnes de primer cicle d'ESO són els que es mostren més tolerants amb l'adaptació reglamentària. Per contra, els de segon cicle són els que responen en sentit negatiu a l'afirmació en un percentatge més elevat (84% els de tercer i 88% els de quart).

	NS/NC	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Total
1r ESO	0,0%	12,3%	18,0%	20,5%	49,2%	100%
2n ESO	0,0%	22,0%	17,6%	19,8%	40,7%	100%
3r ESO	0,9%	7,8%	7,0%	21,7%	62,8%	100%
4t ESO	0,9%	5,3%	5,3%	27,2%	61,4%	100%

*Hi ha relació entre el **nivell de competitivitat autopercebuda** i les actituds inclusives dels alumnes?*

Segons els resultats obtinguts dels qüestionaris **sí que hi ha relació** entre el nivell de competitivitat autopercebuda dels alumnes i les actituds inclusives. Hem trobat diferències significatives en les actituds inclusives dels tres grups (molt-una mica-gens competitiu): a més nivell de competitivitat autopercebuda, menys inclusives són les seves actituds. Anem a analitzar-ho:

- *Em sembla bé que en Jan vingui a EF:* els grups que es declaren una mica o gens competitiu obtenen resultats similars (97% i 96% respectivament de respostes en sentit afirmatiu), mentre que el grup que es declara competitiu és el que presenta unes respostes en sentit afirmatiu més baixes (un 91%). En la mateixa línia, si analitzem les dades més detalladament, els alumnes que es declaren gens competitiu són els que presenten un percentatge més elevat de respostes purament afirmatives (*sí*), amb un 80%, i en cap cas responen amb un *no* rotund.

	NS/NC	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Total
Molt	0,0%	49,1%	41,8%	5,5%	3,6%	100%
Una mica	0,0%	64,0%	32,5%	2,1%	1,4%	100%
Gens	0,0%	80,2%	15,6%	4,2%	0,0%	100%

- *Em sembla bé que estigui al meu equip*: els resultats mostren que a més nivell de competitivitat autopercebuda, menys inclusives són les respostes. Així, les respostes afirmatives dels que es declaren molt competitius sumen un 61%, els que es declaren una mica competitius sumen un 73% i dels que es declaren gens competitius sumen un 80%.

	NS/NC	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Total
Molt	0,0%	37,0%	24,1%	31,5%	7,4%	100%
Una mica	0,3%	39,2%	34,3%	22,0%	4,2%	100%
Gens	1,0%	50,0%	30,2%	14,6%	4,2%	100%

- *Seria divertit que en Jan participés a les classes d'EF*: els resultats van en la mateixa línia. Els que s'autodefineixen com a molt competitius presenten menys respostes positives (un 80%), mentre que els que s'autodefineixen com a una mica o gens competitius presenten més respostes positives (un 87% i un 88% respectivament). De la mateixa manera, els percentatges de respostes purament positives (sí) va del 38,2% (percentatge dels que s'autodefineixen com a molt competitius), al 56% (percentatge dels que s'autodefineixen com a gens competitius), passant pel 47,9% (percentatge dels que s'autodefineixen com a una mica competitius).

	NS/NC	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Total
Molt	0,0%	38,2%	41,8%	14,5%	5,5%	100%
Una mica	0,3%	47,9%	39,5%	11,5%	1,0%	100%
Gens	1,0%	56,3%	31,3%	12,5%	0,0%	101%

- **Conclusions a les taules de contingència:**

Dels resultats obtinguts en traiem les conclusions següents:

1. **No hi ha relació** entre el fet d'haver **compartit anteriorment classe d'EF** amb un company discapacitat i les actituds inclusives dels alumnes. Contràriament al que pot semblar i al que alguns estudis consultats conclouen, els resultats obtinguts a la nostra investigació **no ens mostren cap relació entre les experiències prèvies i les actituds inclusives dels alumnes.**

2. **No hi ha relació** entre el **gènere i les actituds inclusives** dels alumnes.
3. **Sí que hi ha relació** entre el **curs i les actituds inclusives** dels alumnes.

Pel que fa a les **actituds inclusives de caire general**, els alumnes de primer, segon i quart d'ESO són els que mostren una actitud més positiva davant les tres afirmacions que els hem plantejat, mentre que la dels de tercer és més negativa. Per tant, no podem constatar cap tendència entre l'edat dels alumnes i les actituds inclusives, però sí que podem dir que hi ha cursos que manifesten actituds més inclusives que d'altres.

Pel que fa a les **adaptacions reglamentàries**, els de primer cycle es mostren més tolerants a dues de les adaptacions, a diferència dels de segon cycle.

4. **Sí que hi ha relació** entre el **nivell de competitivitat autopercebuda i les actituds inclusives** dels alumnes.

En dues de les afirmacions referents a actituds inclusives hi ha diferències significatives entre els alumnes que s'autodefineixen com a competitius i els que ho fan com a una mica o gens competitius. Els del primer grup responen en sentit més negatiu a la inclusió que no pas el segon grup. Cal destacar que és l'afirmació sobre si els sembla bé que en Jan estigui al seu equip on les diferències són més marcades.

3.3. Actituds dels professors d'EF vers la inclusió

En aquest apartat analitzarem quines són les actituds inclusives dels professors d'EF dels centres de secundària de Catalunya. Són molts els autors que estan d'acord amb la idea de que les actituds dels professors són fonamentals en els processos d'inclusió educativa (Arnaiz, 2003; Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Garcia et al. 1992; Garrido, 2001; Marchesi et al. 19991; Sánchez, 1993; Sanz 1995; Porras, 1998; Vlachou, 1999).

Per Jurado i Sanahuja³ (1995) les actituds del professorat poden manifestar-se de diferents maneres, la qual cosa repercutirà en el procés integrador:

- Actituds positives: s'accepta tant la inclusió des del punt de vista ideològic, com la posada en marxa de mesures per a la seva implementació.
- Actituds negatives: no s'accepta la inclusió i es posen barreres per a la seva implementació.
- Actituds passives: marcades per una poca motivació i convicció i, per tant, no faciliten l'activació de pràctiques inclusives.
- Actituds ambivalents: actuacions molt diferents (fins i tot oposades), en funció del moment i la circumstància.

3.3.1. Estudis previs sobre les actituds inclusives dels professors

Deles investigacions sobre actituds inclusives dels professors ens centrarem en l'estudi de Jesús Soldevila i Pérez en el seu treball de recerca *Les actituds del professorat de l'ESO vers les pràctiques inclusives: un estudi longitudinal*. En aquest mateix estudi, se'n citen d'altres que han estat resumits per Sanz (1995). Segons aquest autor, les investigacions han estat:

- Beh-Pajoooh (1992): va estudiar les actituds dels professors vers els alumnes amb deficiències mentals i la seva integració, i va concloure que una preparació adequada per educar-los i experiències prèvies de contacte amb ells, afavoreixen l'expressió d'actituds positives i d'integració.
- Chazan (1994): en el seu estudi reconeix que existeixen múltiples barreres per modificar les actituds negatives del personal docent, però que poden superar-se oferint-los el suport i els recursos necessaris.
- Norwich (1994): va estudiar la relació que podia tenir el marc sociopolític i les actituds del professorat vers la integració i va concloure que les actituds no es relacionen únicament amb les idees sociopolítiques o el lloc professional que ocupen als sistema educatiu.

³ Dins Arnaiz, 2003.

- Eichinger i Rizzo (1991) i Wood (1992): constaten que la formació del professorat pel que fa a com atendre l'alumnat amb NEE possibilita, en la majoria dels casos, la modificació de les actituds dels docents en una direcció més positiva.

Específics sobre actituds inclusives dels professors d'educació física hem trobat les investigacions següents:

- Hernández Vázquez, J.; Hospital, V.; i López Pérez, C. (1997): extreuen una sèrie de conclusions de la seva investigació al voltant de les actituds dels professors d'EF davant de la diversitat, i més concretament de la diversitat lligada als alumnes amb NEE, que exposem literalment a continuació:
 1. "L'actitud dels professionals de l'EF varia en relació a la discapacitat. Així, les actituds són més favorables vers l'ensenyament dels alumnes amb dificultats dels grups ordinaris que vers els alumnes amb discapacitat".
 2. "L'actitud del professor d'EF varia en funció de l'etapa, de manera que les actituds es van tornant més desfavorables a mesura que l'alumne avança en les diferents etapes educatives. Una possible explicació la podríem trobar en el fet que el currículum dels professors de secundària s'apropa més a l'esport competitiu i s'allunya dels jocs i les activitats cooperatives que caracteritzen el currículum de primària".
 3. "Els professors amb una llarga experiència pel que fa a l'ensenyament d'alumnes amb NEE presenten unes actituds més positives que aquells que no tenen experiència".
 4. "Els professionals de l'EF que se senten ben formats en matèria de tractament de la diversitat a l'aula, presenten unes actituds més favorables que aquells que no s'hi senten".
 5. "Els professors que realitzen activitats de formació pel que fa al tractament de la diversitat milloren significativament la seva actitud vers el tema".
- Dels mateixos autors de l'estudi anterior, Hernández Vázquez, J.; Hospital, V.; i López Pérez, C. (1998), trobem una altra investigació que fa referència a l'educació física especial. En aquest cas, se centren en l'actitud i la formació dels docents de primària en relació als alumnes amb necessitats educatives especials. L'estudi està fet a escoles públiques i concertades de Barcelona. Arriben a les conclusions següents:
 1. Només un 32,1% del total de les escoles analitzades (367) fan integració. D'aquestes, un 85,59% són escoles públiques i només un 14% són concertades.

2. Es mostra una resposta generalitzada i en sentit positiu del professorat de primària vers la integració dels alumnes amb NEE.
 3. La major part dels professors enquestats reconeixen les seves limitacions pedagògiques per fer front a l'atenció a la diversitat.
 4. La majoria de professors d'EF atribueixen una falta de sensibilitat per part de l'Administració respecte a l'atenció a la diversitat.
 5. La formació que s'ofereix és considerada per la majoria com a inadequada: s'hauria de centrar més en aspectes metodològics i en el coneixement de les diferents NEE.
 6. De les respostes es dedueix una falta d'interès per la formació per part dels professors enquestats.
- Un altre estudi dels mateixos autors, Hernández Vázquez, J.; Hospital, V.; i López Pérez, C. (1999), que gira al voltant de les actituds i la formació dels professors de secundària respecte a la integració dels alumnes amb NEE. Es tracta del mateix estudi anterior, però ara centrat en els professors de secundària. Els resultats principals són:
 1. La majoria del professorat d'EF de secundària mostra actituds positives cap a la integració (un 63%). Un 17% mostra actituds negatives, mentre que la resta es manifesta indiferent al tema (un 17%).
 2. La falta de contacte i experiències amb alumnes amb NEE s'apunta com una de les possibles causes de no mostrar unívocament actituds positives cap a la integració.
 3. La majoria de professors reconeixen tota una sèrie de limitacions pedagògiques per atendre correctament la diversitat a les sessions d'EF. Destaquen la dificultat per a realitzar adaptacions curriculars individualitzades.
 4. La majoria de professors d'EF atribueixen una falta de sensibilitat per part de l'Administració respecte a l'atenció a la diversitat, així com una falta de mitjans i materials per a poder-la afrontar.
 5. La majoria no aproven la formació del professorat respecte a l'atenció dels alumnes amb NEE. Diuen que hauria d'estar més centrada en aspectes metodològics, didàctics i curriculars.
 6. De les respostes es dedueix una falta d'interès per la formació per part dels professors enquestats. També es comprova que els professors no sol·liciten a l'Administració la realització de cursos relacionats amb l'ensenyament d'alumnes amb NEE.

- De l'estudi del professor Soldevila podem extreure les següents conclusions (Soldevila, 2005 p. 140-150). Abans, però, comentar que l'esmentada investigació es va dur a terme a l'IES Dolors Mallafré i Ros, i es van passar qüestionaris a començament i a final de curs en un any en que es va portar a terme un important procés d'inclusió d'alumnes amb discapacitat:
 1. El professorat "s'autopercep més capaç a mesura que avança el temps...són cada vegada més els professors i professores que manifesten la possibilitat d'incloure un alumne amb discapacitat a la seva aula".
 2. "Mostrar-se més favorable a incloure alumnat amb discapacitat a les aules manté un estret vincle amb el fet de disposar d'estratègies instructives i dels suports necessaris". Per tant, "els recursos i els suports necessaris són una premisa important per facilitar processos d'inclusió educativa i afavorir actituds positives vers la inclusió".
 3. Pel que fa a educació física, el professor del centre que es mostrà en tot moment favorable a incloure alumnes amb discapacitat a la seva aula, assenyala que per a l'èxit de les bones pràctiques cal "millorar el suport que se li ha ofert", per part de la tutora d'educació especial, i proposa una "redefinició del rol que desenvolupa de manera que deixés de ser l'encarregada única i exclusivament de l'alumnat inclòs i contribuís amb el professor de l'àrea en el desenvolupament de les activitats, tot coordinant-se prèviament per a establir estratègies de diversificació de l'alumnat".
 4. El professorat es veu més capaç de portar a terme l'estratègia de l'aprenentatge cooperatiu a final de curs que no pas a principi.
 5. Pel que fa a l'estratègia de *Tutoria entre iguals* (en alguns moments de la memòria farem esment a l'estratègia de company-tutor per referir-nos a l'estratègia de *Tutoria entre iguals*), les puntuacions, tot i ser altes, més aviat han tingut una progressió descendent. Això fa pensar que "caldría facilitar algunes indicacions a l'alumnat que desenvolupi aquesta tasca a fi de guiar les seves accions amb l'alumnat integrat".
 6. Un 25% dels enquestats puntua entre 9 i 10 a la pregunta sobre en quina mesura creuen important per a la nostra societat que es portin a terme pràctiques inclusives. Un 50 % puntua per sobre de 7 i, a final de curs, el grup que ho considera menys important puntua entre 3 i 6. L'autor contrasta aquestes dades amb l'oposició inicial de la totalitat del claustre de l'IES, a la ubicació de les Unitats d'Educació Especial en el seu centre.

7. Pel que fa a la possibilitat de què es produeixi una variació de les actituds derivada d'una aplicació d'aquestes pràctiques, l'autor conclou que "hi ha hagut un increment important del professorat que pensa cada vegada més en direcció a la favorabilitat". Continua afirmant que, a més a més de "la presència física o contacte", "l'èxit obtingut" i les "característiques de l'alumnat integrat", el factor que pot influir en aquest canvi d'actitud i que, en certa manera, inclou les anteriors és "la por". "Les pràctiques inclusives poden ajudar el professorat a desmitificar certes pors que inicialment poden sorgir".
8. Els professors modifiquen la seva opinió sobre si l'escolarització dels alumnes discapacitats en centres ordinaris n'afavoreix la seva socialització al llarg del procés. Si bé al principi n'hi ha més de la meitat que opina *Gens i Una mica*, a final de curs el percentatge baixa fins a un 37,5%.
9. El mateix passa amb l'afirmació de si la inclusió d'un alumne discapacitat pot destorbar el ritme de la classe. D'un 75% del professorat que es manifestava bastant o molt d'acord amb l'afirmació, a final de curs el percentatge baixa fins el 57,6%.
10. La majoria dels professors es mostren a favor de l'afirmació "és una qüestió de tenir més temps per preparar les classes".

(El document complet de la investigació del professor Soldevila es pot consultar a <http://www.recercat.net/handle/2072/2013>).

3.3.2. Actituds inclusives dels professors d'EF dels instituts de secundària de Catalunya

Donat que els estudis que giren al voltant de les actituds dels professors vers la inclusió no s'ajustaven prou a l'objectiu del nostre treball de recerca, vam plantejar-nos fer-ne un de propi. Concretament volíem saber quines eren les actituds dels professors d'EF pel que fa a la inclusió d'alumnes amb NEE a les seves sessions.

Vam optar per passar una adaptació del qüestionari del professor Soldevila. Amb això aconseguíem un doble objectiu:

- Utilitzar una eina que ja havia estat contrastada en un estudi anterior, i
- Disposar d'uns resultats de referència que ens podrien ser útils a l'hora d'analitzar les dades obtingudes a la nostra recerca.

Metodologia:

La mostra

L'enquesta es va passar a tots els professors d'EF dels instituts de Catalunya⁴. De la totalitat de les enquestes passades en vam rebre 143 de contestades. La participació era voluntaria.

Del total dels professors que van respondre el qüestionari, un 83% eren llicenciats en INEF, un 12% eren MEF i la resta, un 4%, tenien altres titulacions.

Pel que fa a si estaven a centres amb USEE, un 33% van afirmar que sí, mentre que la resta, un 67% van dir que no.

La recollida de dades

L'enquesta es va passar per correu electrònic a l'adreça general de l'IES i dirigida al director, amb un text que els convidava a participar en la investigació. Per això es demanava que es repartís el qüestionari als professors d'EF i que, un cop constestat, es retornés per correu ordinari a l'IES Narcís Oller. Es va optar pel correu ordinari per facilitar la resposta del qüestionari en paper i no en suport electrònic.

En tot moment vam ser conscients de què es tractava d'un procediment amb excessius passos (qui obria el correu del centre ho havia de passar al director, aquest al cap de departament d'EF i aquest als diferents professors del departament; posteriorment s'havien de recollir les enquestes i enviar-les per correu). Tot i amb això, l'amplitud de la població inicial ens feia pensar que rebríem suficients enquestes com per poder donar els resultats com a vàlids i representatius de l'opinió dels professors d'EF.

Com ja hem comentat més amunt, es va optar per adaptar l'enquesta utilitzada pel professor Soldevila (2005). L'enquesta inicial tenia 27 preguntes. Es tractava d'un instrument dissenyat per passar-se a tot un claustre de professors aprofitant una reunió. Nosaltres necessitavem una enquesta més curta i senzilla, i després d'eliminar algunes preguntes ens en van quedar 15. No volíem caure en l'error de dissenyar un qüestionari excessivament llarg que desanimés els professors a respondre'l abans de començar, per això 15 preguntes ja ens van semblar suficients.

⁴ Comentar que no es va poder disposar de la base de dades dels correus electrònics dels professors d'EF dels centre depenents del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. El que sí vam aconseguir és la llista dels correus electrònics dels centres. Per tant, vam optar per enviar-ho a tots els centres (poc menys de 500), confiant en què obtindríem un percentatge de retorn suficient perquè la mostra fos significativa (si considerem una mitjana de tres professors d'EF per centre, podíem pensar que l'enquesta arribaria a uns 1500 professors).

Una altra mesura per facilitar la feina als enquestats va ser la de demanar la resposta sobre paper (resulta força feixuc respondre a preguntes utilitzant subratllats o negretes sobre un document digital). Tot i amb això, aquesta decisió va anar molt en contra de la nostra idea de què el cost ecològic de la recerca fos mínim. En aquesta línia vàrem desestimar el fet de posar cada pregunta en un full a part –tècnica utilitzada en el qüestionari original com a mesura per evitar que la persona que està responent entri en una dinàmica de respostes monòtones, sense plantejar-se què està responent (Peralta, 2003)-.

Les 15 preguntes de l'enquesta es poden classificar en quatre grans grups:

- Preguntes d'informació general: són les preguntes 1,2 i 3, on es demana la titulació del professor, informació sobre si el centre disposa d'USEE i si mai ha tingut alumnes amb NEE a la seva aula.
- Preguntes generals sobre inclusió educativa: són les preguntes 4, 5, 7, 8, 9, 10 i 12. Són preguntes que pretenen copsar l'opinió dels enquestats sobre la inclusió educativa a nivell general, sense entrar en detalls sobre com es pot portar a terme.
- Preguntes específiques sobre inclusió educativa: són les preguntes 13, 14 i 15. Són preguntes sobre aspectes metodològics i de funcionament del procés d'inclusió. En aquestes preguntes, per tal d'evitar l'efecte monotonia, hi ha alguna afirmació que surt una mica de la temàtica de la resta d'afirmacions.
- Preguntes sobre formació i capacitació: són les preguntes 6 i 11. Pretenen veure quina és la formació dels professors d'EF enquestats pel que fa a la inclusió d'alumnes amb discapacitat, així com veure quina valoració fan del grau de coneixement que tenen de tres de les tècniques que es poden utilitzar a l'aula per a optimitzar la inclusió (l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament multinivell i el company tutor)

(El qüestionari senzer es pot consultar a l'annex).

Els resultats

A l'hora d'analitzar els resultats, anirem procedint pregunta per pregunta fent-ne una doble valoració:

1. Les respostes obtingudes de les enquestes passades als professors d'EF.
2. L'anàlisi contrastada amb els resultats obtinguts pel professor Soldevila.

No podem perdre de vista en cap moment que hi ha una sèrie d'elements que diferencien força el nostre estudi de l'estudi del professor Soldevila i que poden explicar que en alguns moments es donin diferències força importants entre les respostes obtingudes pels uns i pels altres.

Mentre que en el nostre estudi l'enquesta és contestada de forma voluntària per professors d'EF de diferents centres de Catalunya, la investigació del professor Soldevila es fa en un sol centre i és contestada de forma obligatòria pels professors de totes les àrees.

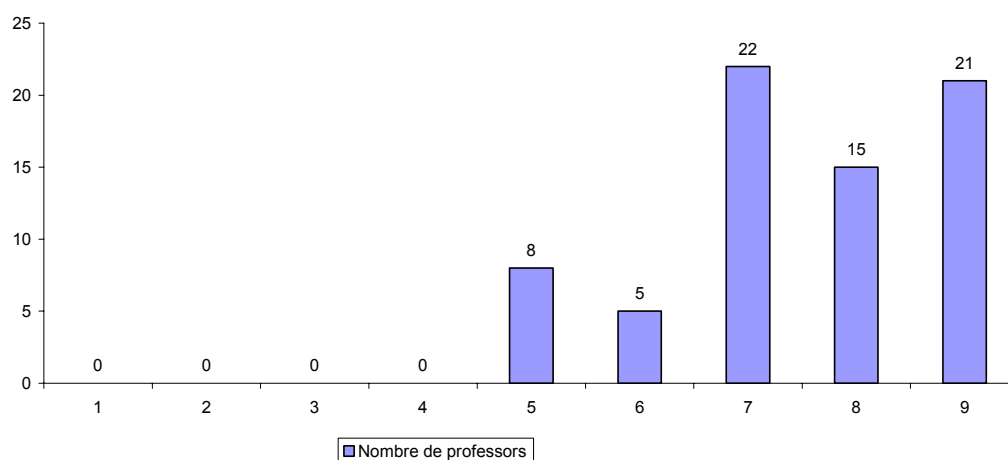
Abans de passar a l'anàlisi, volem fer un aclariment: les preguntes 4, 5, 6 i 7 que s'havien de respondre en una escala Likert, degut a una mancança en l'enunciat de l'enquesta, no van estar contestades de forma correcta per alguns dels enquestats. És per això, que les dades que exposarem no estan en percentatge sinó en dades absolutes, a fi i efecte de que el lector pugui veure més clarament quants professors van respondre cada pregunta.

- **Resultats de les preguntes generals sobre inclusió (preguntes 4, 5, 8, 9, 10 i 12)**

A continuació comentarem els resultats obtinguts del buidatge de les preguntes que feien referència a aspectes generals sobre la inclusió educativa.

A la pregunta 4, on es preguntava *“creus que espoden modificar positivament les actituds del professorat vers els alumnes amb NEE a mesura que s'hi va entrant en contacte i es coneix la seva realitat?”* els resultats han estat clarament concentrats a la banda alta de l'escala. La totalitat dels professors enquestats han contestat amb puntuacions de 5 o superiors, la qual cosa ens indica que estan a favor de la pregunta que se'ls formulava. La mitjana de les respostes es situa al voltant del 7,5 sobre 10.

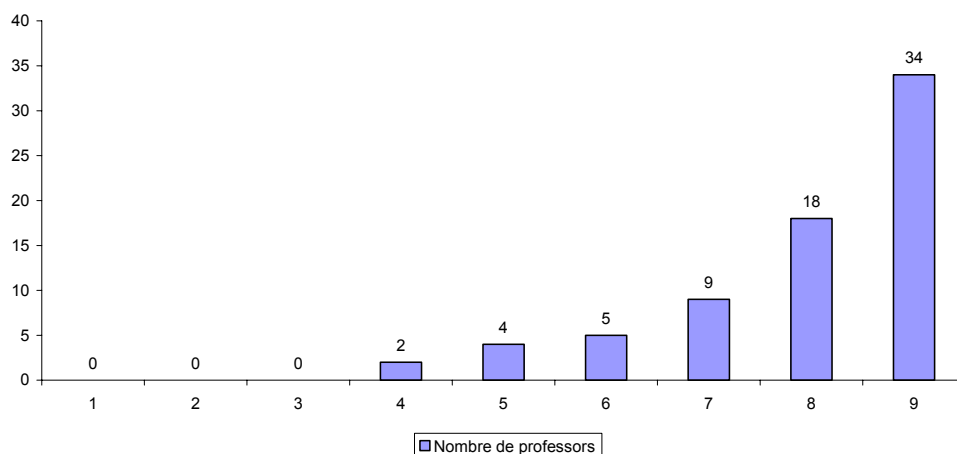
Preg. 4.- Creus que es poden modificar positivament les actituds del professorat vers els alumnes amb NEE a mesura que es va entrant en contacte i es coneix la seva realitat?



Pel que fa als resultats obtinguts pel professor Soldevila, les mitjanes han estat força més baixes: 5,21 a la mesura de començament de curs i 5,32 a la de final de curs.

A la pregunta 5, on es preguntava “Fins a quin punt creus que és important per a la nostra societat que es duguin a terme pràctiques inclusives?”, la mitjana de les puntuacions és de 8,04.

Preg. 5.- Fins a quin punt creus que és important per a la nostra societat que es duguin a terme pràctiques inclusives?



Pel que fa als resultats obtinguts pel professor Soldevila, tot i ser també clarament favorables, les mitjanes són lleugerament inferiors: 6,56 i 6,68 a la primera i la segona mesura respectivament.

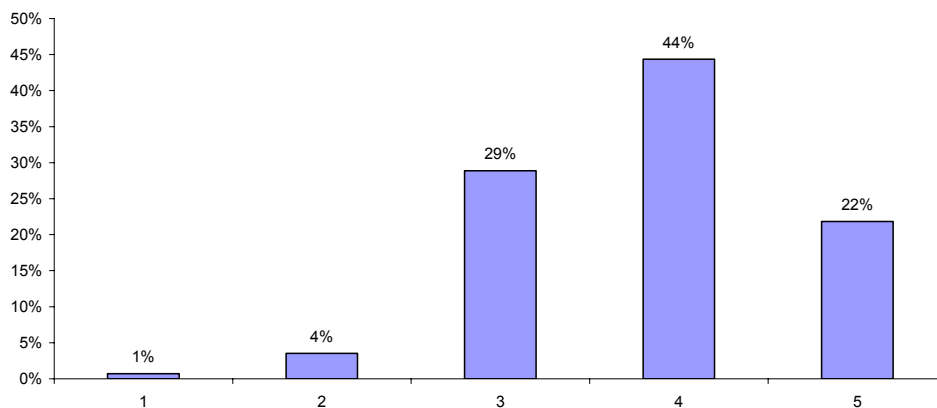
Dels resultats obtinguts a les preguntes 4 i 5 podem deduir que els professors d'EF enquestats es manifesten més favorables a la inclusió educativa que els professors de l'estudi d'en Soldevila. Això pot ser atribuït a dues coses:

- La nostra enquesta ha estat plantejada de forma voluntària a professors d'EF, mentre que la del professor Soldevila va ser contestada de forma obligatòria per tot el claustre d'un centre educatiu.
- La nostra mostra està formada únicament per professors d'EF, mentre que la l'altra està formada per professors d'àrees diverses.

Així doncs, els professors d'EF sembla ser que tenen unes actituds més favorables a la inclusió, possiblement perquè l'àrea d'EF, per les seves característiques, facilita la inclusió educativa d'alumnes amb NEE.

A la pregunta 8, on es preguntava “Creus que els alumnes amb NEE obtenen efectes positius (com ara millor socialització, millor rendiment, estímuls positius, adaptació a un seguit de normes, etc.) si tenen de companys alumnes de l'aula ordinària?” els resultats són els que indica la gràfica següent:

Preg. 8.- Creus que els alumnes amb NEE obtenen efectes positius (com ara millor socialització, millor rendiment, estímuls positius, adaptació a un seguit de normes, etc) si tenen de companys alumnes de l'àrea ordinària?

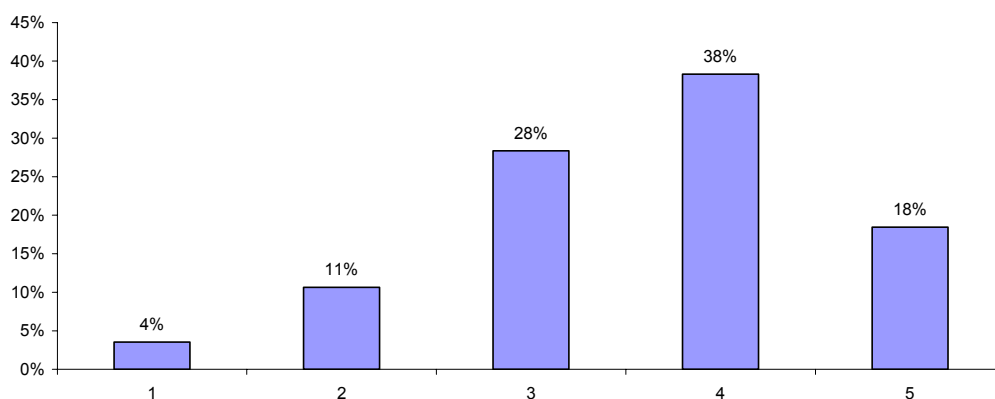


(Les respostes es corresponen: 1=gens; 2=poc; 3=Mitjanament; 4=Bastant; 5=Molt)

Com es pot apreciar a la gràfica, un 66% dels enquestats es decanta per actituds favorables (53% i 70,6% en la investigació del professor Soldevila), mentre que només un 5% ho fa per actituds desfavorables (32,3% i 14,7% en la investigació del professor Soldevila). El grup d'enquestats que opta per una resposta intermitja és molt nombrós, un 29% (un 14,7% en la investigació del professor Soldevila).

A la pregunta 9, on es preguntava “Creus que els alumnes de les aules ordinàries obtenen efectes positius (com ara millor socialització, millor rendiment, estímuls positius, adaptació a un seguit de normes...) si tenen de companys alumnes amb NEE?” les respostes són les que segueixen:

Preg. 9.- Creus que els alumnes de les aules ordinàries obtenen efectes positius (com ara millor socialització, millor rendiment, estímuls positius, adaptació a un seguit de normes, etc) si tenen de companys alumnes amb NEE?



(Les respostes es corresponen: 1=gens; 2=poc; 3=Mitjanament; 4=Bastant; 5=Molt)

Per tant, un 56% mostra actituds favorables, percentatge lleugerament inferior a l’obtingut a la pregunta 8. Pel que fa a l’actitud intermitja, el percentatge és molt similar al de la pregunta 8 (un 28%). En canvi, al costat de les actituds desfavorables, el percentatge és lleugerament superior (un 15%) a l’obtingut a la pregunta 8.

El professor Soldevila va obtenir uns resultats força diferents: Com es pot veure, es va produir un trasvassament de les categories gens/poc cap a bastant/molt. Tot i amb això, els resultats de la segona mesura no són tan positius com els que hem obtingut nosaltres.

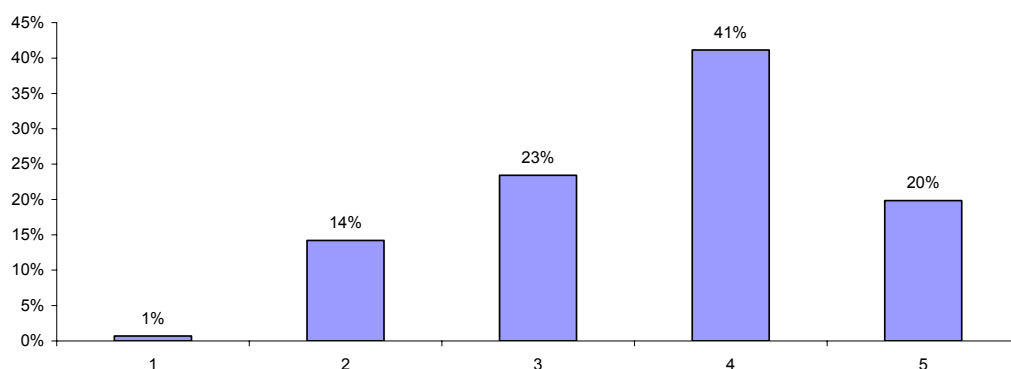
	1a mesura	2a. mesura
Gens	14,7 %	8,8 %
Poc	17,6 %	20,5 %
Mitjanament	28 %	28 %
Bastant	29,4 %	32,3 %
Molt	2,9 %	11,7 %

Dels resultats obtinguts a les preguntes 8 i 9 podem dir:

- Els professors d’EF enquestats creuen que del procés d’inclusió en surten més beneficiats els alumnes amb discapacitat que no pas els alumnes del grup ordinari.
- A l’estudi del professor Soldevila aquesta mateixa idea encara en surt més reforçada.

A la pregunta 10, “Creus que els alumnes amb NEE necessiten entorns educatius, metodologies educatives o materials alternatius que no se’ls pot proporcionar en el context de l’aula ordinària?”. Els resultats obtinguts són:

Preg. 10.- Creus que els alumnes amb NEE necessiten entorns educatius, metodologies educatives o materials alternatius que no se’ls pot proporcionar en el context de l’àrea ordinària?



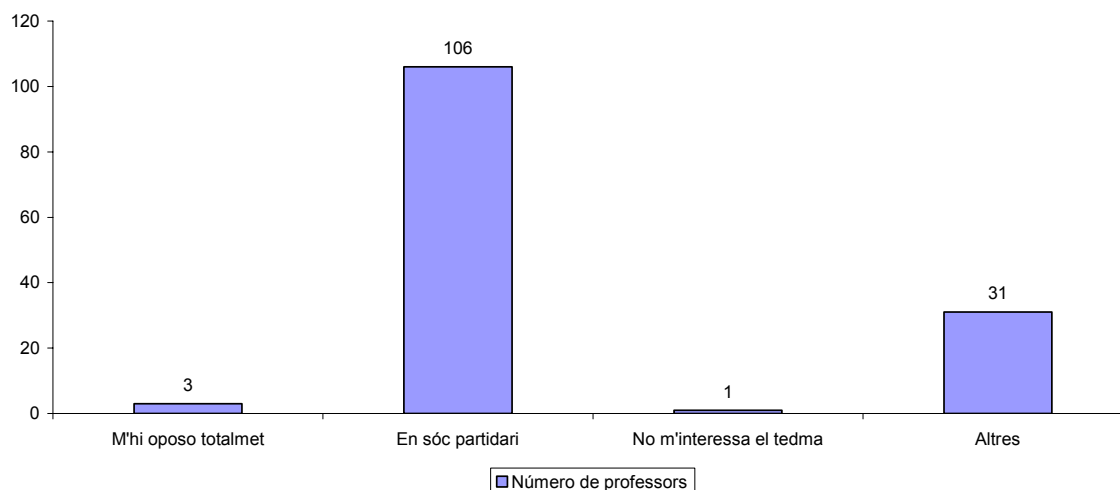
(Les respostes es corresponen: 1=gens; 2=poc; 3=Mitjanament; 4=Bastant; 5=Molt)

Les opinions favorables a la pregunta sumen un 61% (88% i 82% en l’estudi del professor Soldevila), les desfavorables sumen un 15% (6% en l’estudi del professor Soldevila) i un 23% opta per l’opció “mitjanament” (un 6% i un 12% en l’estudi del professor Soldevila).

Els resultats ratifiquen la idea que els professors d’EF creuen més en la inclusió.

A la pregunta 12. “Quina posició adoptes davant la inclusió d’alumnes amb NEE?”. Els resultats són:

Preg. 12.- Quina posició adoptes davant la inclusió d’alumnes amb NEE?



Com es pot veure, 106 dels professors enquestats (un 75%) contesten que en són partidaris, mentre que els que s'hi oposen totalment o no els interessa el tema són una minoria (un 2% i on 0,7% respectivament). Val a dir que un 21,9% dels enquestats opten per contestar l'opció "altres". Això ens indica que hi ha força professors que supediten el seu suport a la inclusió a determinades condicions. Podem agrupar les respostes obtingudes en dos grans grups:

1. Un primer grup de respostes que van en la línia del *sí a la inclusió* depenent del grau d'afectació dels alumnes amb discapacitat.
2. Un altre gran grup que va en la línia del *sí a la inclusió* sempre i quan hi hagi recursos, mitjans i professor de suport.

Altres respostes han estat la ràtio, la implicació dels professionals i l'actitud del grup acollidor.

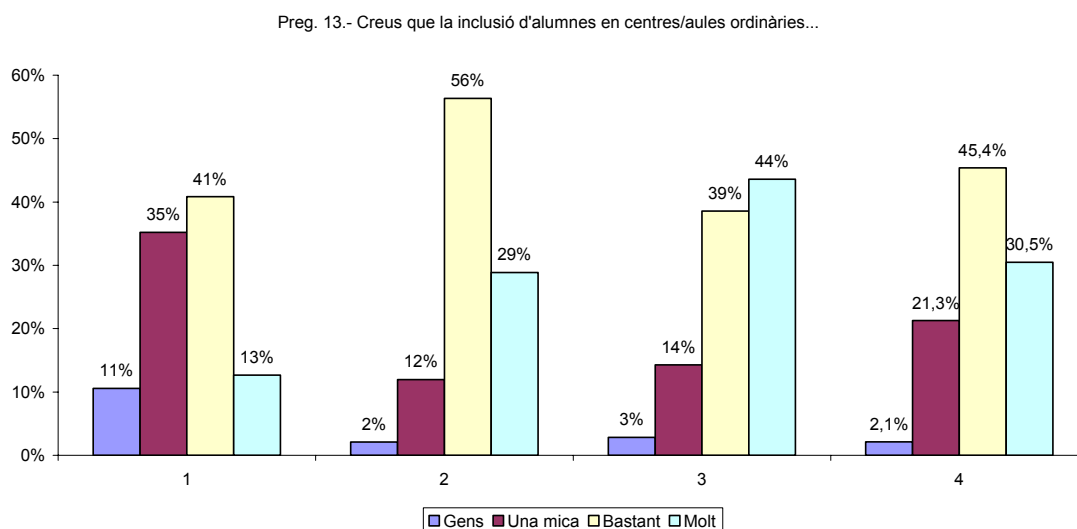
- **Resultats de les preguntes específiques sobre inclusió (preguntes 13, 14 i 15)**

A continuació comentarem els resultats obtinguts del buidatge de les preguntes que fan referència a aspectes específics sobre la inclusió educativa.

A la pregunta 13. *"Creus que la inclusió d'alumnes amb NEE en centres/aules ordinàries..."*

- (1) *...afavoreix més la igualtat d'oportunitats?*
- (2) *...afavoreix més el seu grau de socialització?*
- (3) *...és una qüestió de més recursos?*
- (4) *...es pot portar a terme amb un treball coordinat amb la resta d'agents educatius?*

Les respostes es detallen a la gràfica que segueix:



A la pregunta de si la inclusió afavoreix més la igualtat d'oportunitats, veiem que no hi ha una tendència clara: la suma dels que han contestat "gens" i "una mica" (46%) és molt similar als que han contestat "bastant" i "molt" (54%).

En canvi, a la pregunta de si la inclusió afavoreix la socialització dels alumnes amb NEE, les respostes "bastant" i "molt" sumen un 85%, mentre que la resta només arriba al 15%. Per tant, sembla clara l'opinió dels professors d'EF que consideren que els alumnes amb NEE obtenen efectes socialitzadors positius amb el procés d'inclusió.

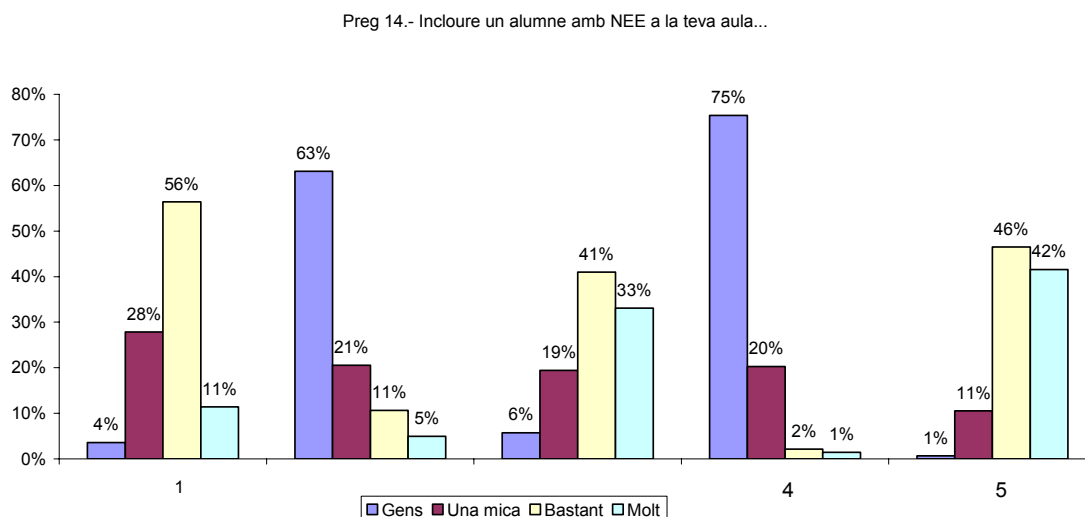
Molt iguals són les respostes a la pregunta de si creuen que la inclusió és una qüestió de més recursos: un 83% es decanta per opinions positives, mentre que un 17 % es decanta per opinions negatives. Les opinions es reiteren en el sentit que els recursos són fonamentals perquè la inclusió es pugui dur a terme.

Per acabar dir que la majoria dels enquestats mostren actituds favorables a l'afirmació que la inclusió es pot dur a terme amb un treball coordinat amb la resta d'agents educatius.

A la pregunta 14. Incloure un alumne amb NEE a la teva aula...

- (1) ...en quina mesura creus que és possible?
- (2) ...és una qüestió d'espai físic?
- (3) ...depèn de l'ajut que puguis tenir per part d'un professor de suport i/o educador?
- (4) ...pot perjudicar el seu aprenentatge?
- (5) ...creus que et pot enriquir com a professional?

Les respostes han estat les que es detallen a la gràfica que segueix:



A la pregunta **14.1**, que fa referència a en quina mesura és possible incloure un alumne amb NEE a l'aula, podem veure que un 67% dels enquestats responen en sentit afirmatiu (56% *bastant* i 11% *molt*). La resta responen en sentit més aviat negatiu (28% *una mica* i 4% *gens*). No disposem de dades de l'estudi del professor Soldevila pel que fa a aquesta pregunta.

A la pregunta **14.2**, que fa referència a si incloure un alumne amb NEE a l'aula és una qüestió d'espai físic, la majoria dels enquestats es decanten per respostes negatives: un 84% entre *gens* i *una mica*. A l'estudi del professor Soldevila, les respostes van en la mateixa direcció.

A la pregunta **14.3**, que fa referència a la importància del professor de suport, un 74% respon en sentit afirmatiu, mentre que la resta ho fa en sentit negatiu. No es disposa de dades de l'estudi del professor Soldevila.

A la pregunta **14.4**, sobre si la inclusió pot perjudicar l'aprenentatge de l'alumne amb NEE, un 95% dels enquestats es decanta per respostes negatives (un 75% manifesta que *gens*). En l'estudi del professor Soldevila, les respostes de *gens* van ser del 48%. Els professors que van contestar *molt* van ser el 25% la primera vegada que van fer l'enquesta, i el 12% la segona vegada.

A la pregunta **14.5**, la majoria de professors manifesten que la inclusió els pot enriquir com a professionals (un 88% opinen *bastant* i *molt*).

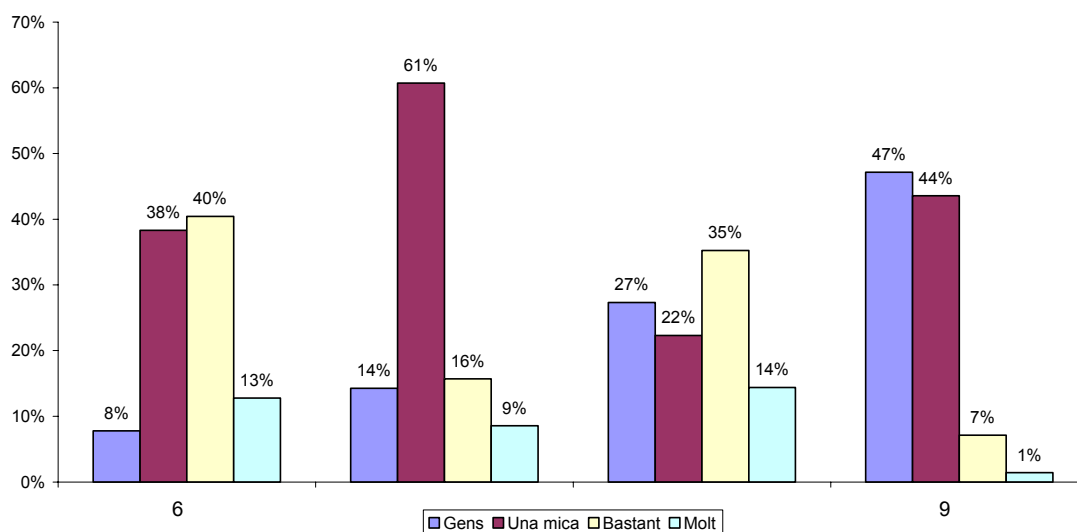
Seguint amb la pregunta 14, Incloure un alumne amb NEE a la teva aula...

(6) ...és una qüestió de tenir més temps per a la preparació de les classes?

(7) ...pot destorbar el ritme de les classes?

(8) ...pot fer variar la teva actitud positivament vers aquests alumnes?

(9) ...pot perjudicar la resta dels alumnes?



A la pregunta **14.6**, les respostes favor i en contra estan força igualades: un 53% opina que la inclusió és una qüestió de tenir més temps per a preparar-se les classes, mentre que la resta opina en sentit contrari. En l'estudi del professor Soldevila es va donar un canvi força destacable pel que fa a la primera i la segona passació d'enquestes: si bé al principi hi va haver més professors que es van decantar per les opcions *gens/una mica* (un 67,6%), en la segona passació les respostes van quedar repartides en un 50% per cadascuna de les opcions.

Sembla clar que els professors d'EF enquestats són força conscients de les dificultats que comporta la inclusió i de les necessitats de temps que això comporta.

A la pregunta **14.7**, veiem una clara tendència en la línia de què la inclusió pot destorbar una mica el ritme de les classes (un 61% dels enquestats s'expressa en aquesta direcció). Només un 25% opina entre bastant i molt. En l'estudi del professor Soldevila hi va haver un canvi important en les respostes a aquesta pregunta: en la primera passació un 75% van contestar entre *bastant i molt*, xifra que va passar a un 57,6% en la segona passació.

Així doncs, els professors d'EF enquestats opinen que el ritme de les classes es veu poc afectat pel fet d'incloure un alumne amb NEE.

A la pregunta **14.8**, no s'observa una tendència clara respecte a l'opinió de si la inclusió pot fer variar positivament l'actitud dels professors vers als alumnes amb NEE. Així, les respostes positives i negatives es reparteixen meitat i meitat.

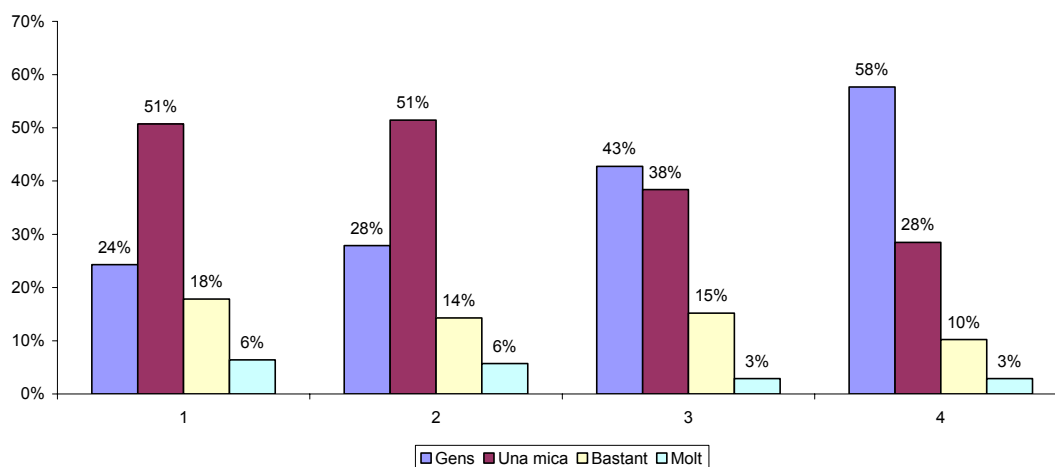
Finalment, a la pregunta **14.9**, que fa referència a si la inclusió pot perjudicar la resta d'alumnes, la tendència és claríssima vers les respostes negatives (més d'un 90% responen *gens/una mica*). En l'estudi del professor Soldevila els resultats no són tan marcats: en una primera passació el percentatge dels que responen *gens/una mica* és del 54,6%, mentre que en una segona passació augmenta fins al 60,8%.

A la pregunta 15, es pretenia esbrinar aspectes que podien preocupar els professors en el moment d'incloure un alumne amb NEE a l'aula. *"En el supòsit d'incloure un alumne amb NEE a la teva aula tens por...:*

- (1) *...de no saber què fer amb aquest alumne i de com se l'ha de tractar?*
- (2) *...que la seva presència dificulti la teva activitat docent?*
- (3) *...que perjudiqui el rendiment dels altres alumnes?*
- (4) *...que pugui augmentar els problemes de conducta i els conflictes entre els estudiants?*

Les respostes obtingudes es detallen en la gràfica següent:

Preg. 15.- En el supòsit d'incloure un alumne amb NEE a la teva aula, tens por...



A la pregunta **15.1**, un 75% es mostra entre poc i gens preocupat sobre què fer i com tractar els alumnes amb NEE.

A la pregunta **15.2**, la tendència concorda força amb la 15.1, en el sentit que prop d'un 80% dels professors enquestats declara tenir gens i una mica de por de què la inclusió dificulti la seva tasca docent. De fet, són dues preguntes força semblants pel que fa a contingut i, per tant, és lògic que les respostes vagin en la mateixa direcció. Pel que fa a l'estudi del professor Soldevila, els resultats van en sentit contrari als nostres: en la primera passació un 25% es decanta per les respostes gens/una mica, mentre que en la segona passació aquest percentatge puja fins al 35,8%.

Dels resultats d'aquestes dues preguntes, podem concloure que els professors d'EF enquestats no els espanta tenir a classe alumnes amb NEE.

A la pregunta **15.3**, en la que es tornava a preguntar sobre els possibles efectes negatius que pot generar la inclusió sobre el rendiment dels altres alumnes, les respostes segueixen la tendència expressada en preguntes anteriors. Així, més d'un 80% opina gens/una mica.

A la pregunta 14.9, els professors s'havien expressat d'una manera molt similar (un 90% va optar per respondre gens/una mica a la pregunta de si la inclusió podia perjudicar la resta d'alumnes).

La diferència de 10 punts pot ser deguda a què la pregunta 14.9 és més genèrica i, en canvi, la pregunta 15.4 fa referència implícita al rendiment. Per tant, els professors expressen una mica més de preocupació pels efectes que pot tenir la inclusió sobre els alumnes del grup acollidor quan se'ls pregunta específicament pel rendiment.

Finalment, a la pregunta **15.4** més d'un 85% dels enquestats declaren tenir gens/una mica de por de què la inclusió pugui augmentar els problemes de conducta i els conflictes entre els estudiants.

Aspectes comentats a la part final del qüestionari

A la part final del qüestionari es van deixar unes línies en blanc perquè els enquestats poguessin expressar allò que creguessin convenient relacionat amb el tema. Val a dir que les opinions expressades són molt interessants i, es per això, que n'hem fet un buidatge:

- Hi ha tres aspectes que han comentat 14 dels professors enquestats, que són: la **necessitat de recursos** per dur a terme la inclusió, la **manca de formació** dels professors i, per últim, el fet que la inclusió depèn molt del **grau de discapacitat** de l'alumne a incloure.
- Un altre aspecte que han comentat 13 professors és el de la **ràtio**, en el sentit que per a dur a terme la inclusió de forma satisfactòria calen ràtios més baixes.
- La necessitat d'un **professor de suport** és un altre dels aspectes comentats (8 professors n'han fet esment).
- La **coordinació dels professionals** que intervenen en el procés i el **suport que pugui rebre el professor d'EF** per part d'altres professionals són dos aspectes que han comentat 5 professors.
- Per acabar, enumerem tota una sèrie de comentaris que només s'han donat en una enquesta i que són:
 - La importància del treball de tutoria.
 - La manca d'implicació dels docents.
 - La seguretat com a factor a tenir en compte en el procés d'inclusió.
 - La idea que la inclusió aporta efectes positius però no pas per al rendiment dels alumnes, sinó que a d'altres nivells.
 - La problemàtica que hi ha en l'avaluació dels alumnes amb discapacitat.
 - La idea que la inclusió es complica a segon cicle ja que les diferències són més marcades.
 - La idea que són més difícils d'incloure els alumnes amb discapacitat psíquica que els que tenen discapacitats sensorials i/o físiques.

No volem acabar aquest apartat sense fer esment a un parell d'opinions que ens han cridat l'atenció:

- Tres professors han mostrat la seva opinió en la línia que l'EF permet la inclusió dels alumnes discapacitats. Fan referència a la idea que, pel seu caràcter socialitzador i les seves característiques específiques, l'EF facilita la inclusió en major mesura que d'altres matèries d'aula, amb una major càrrega conceptual i menor interacció entre els alumnes.
- Un professor ens ha fet la pregunta: "I els alumnes amb discapacitat, volen anar a un grup ordinari?" Es tracta d'una pregunta que ens hem fet diverses vegades i que alguns companys també ens l'han formulat en alguna ocasió. La resposta la té cadascun dels alumnes amb discapacitat que intentarem incloure en un grup ordinari. Tot i amb això, pensem que la resposta serà *sí*, sempre i quan la inclusió sigui satisfactòria.

Un exemple ens pot servir d'ajuda per a entendre tot això. Imagineu-vos que aneu a esquiar amb un grup de gent que té un nivell molt més alt que el vostre. Abans de començar la jornada d'esquí, de ben segur que estareu una mica espantats de com pot acabar tot plegat. I si baixem per unes pistes massa difícils i no puc seguir el seu ritme? I si em faig mal?. Al final del dia, el balanç serà positiu o negatiu en funció d'aspectes com ara si algú del grup t'ha anat esperant en tot moment, o de si en determinades situacions us heu dividit en subgrups per baixar per pistes de diferent dificultat, etc. El proper dia, acceptaràs anar amb el mateix grup a esquiar en funció de l'experiència viscuda.

Amb la inclusió passa el mateix: si el professor planteja les sessions pensant en l'alumne o els alumnes a incloure, diferenciant tasques, amb estratègies i metodologies adequades, l'alumne amb discapacitat estarà a gust i, per tant, voldrà estar en aquell grup.

Les Conclusions

De les dades que hem exposat fins ara, podem extreure les conclusions següents:

1. La totalitat dels professors enquestats s'ha mostrat favorable al fet que es poden modificar positivament les opinions del professorat vers els alumnes amb NEE a mesura que s'hi entra en contacte i es coneix la seva realitat. La mitjana de les puntuacions obtingudes en aquesta afirmació és de 7,5.
2. La gran majoria dels professors enquestats creu que és important per a la nostra societat que es portin a terme pràctiques inclusives.
3. Dues terceres parts dels professors enquestats creuen que els alumnes amb NEE obtenen efectes positius si tenen de companys alumnes de l'aula ordinària. Prop d'un

terç mostra una opinió intermitja i el grup que s'hi mostra desfavorable és quasi inexistent.

4. Més de la meitat dels professors enquestats consideren que els alumnes dels grups ordinaris obtenen efectes positius si tenen de companys alumnes amb NEE. Un terç es declara en una posició intermitja, mentre que els que hi estan en contra són un 15% dels enquestats.
5. Els professors enquestats són de l'opinió que els alumnes que surten més beneficiats del procés d'inclusió són els alumnes amb NEE. Així, el 66% creu que els alumnes amb NEE obtenen efectes positius del procés d'inclusió, percentatge que baixa fins al 56% quan se'ls fa la mateixa pregunta referint-se als alumnes dels grups ordinaris.
6. La gran majoria dels professors enquestats es manifesta partidària de la inclusió dels alumnes amb NEE a les sessions d'EF (un 75%). Tot i a mb això, n'hi ha un grup important (un 25%) que supediten el seu suport a determinades condicions.
7. No hi ha una tendència clara sobre si la inclusió afavoreix la igualtat d'oportunitats.
8. La majoria dels enquestats creuen que la inclusió d'alumnes amb NEE afavoreix el seu grau de socialització, és una qüestió de més recursos, que es pot portar a terme amb un treball coordinat amb la resta d'agents educatius.
9. Dos terços dels professors enquestats opinen que és possible incloure alumnes amb NEE a la seva aula. La resta opinen en sentit contrari.
10. La majoria dels enquestats són de l'opinió que la inclusió no és una qüestió d'espai físic.
11. Tres quartes parts dels professors enquestats pensen que l'ajut que puguin tenir per part del professor de suport és fonamental per tal d'incloure un alumne amb NEE a la seva aula.
12. La majoria opina que la inclusió no perjudica l'aprenentatge dels alumnes amb NEE.
13. La majoria dels professors opina que la inclusió els pot enriquir com a professionals.
14. No hi ha una tendència clara sobre si la inclusió és una qüestió de tenir més temps per a la preparació de les classes.
15. No s'observa una tendència clara sobre si la inclusió pot fer variar positivament l'actitud dels professors vers als alumnes amb NEE. Aquesta conclusió entra en contradicció amb la primera.
16. La gran majoria opina que la inclusió no perjudica els alumnes dels grups ordinaris.
17. La majoria dels enquestats no mostra estar preocupada pel fet de no saber què fer i com tractar als alumnes amb NEE.
18. La gran majoria dels professors enquestats opina que la inclusió no té efectes negatius sobre els alumnes dels grups ordinaris. Tot i amb això, quan se'ls pregunta

específicament pel rendiment, les seves respostes presenten alguns dubtes més (quan la pregunta és de caire genèric, un 90% opina que no hi ha efectes negatius; quan es pregunta específicament pel rendiment, el percentatge baixa fins al 80%).

19. La gran majoria no creu que la inclusió pugui generar problemes de conducta i conflictes entre els alumnes.
20. Els professors d'EF són especialment oberts i sensibles al tema per les característiques de l'assignatura.

3.4. Evolució de les actituds dels alumnes vers la inclusió a les classes d'educació física

Existeix la idea que les actituds són més inclusives en aquelles persones que han estat immerses en un procés d'inclusió. En l'àmbit educatiu això es concreta en què aquells alumnes i/o professors que han conviscut en una mateixa aula amb alumnes amb discapacitat tenen unes actituds més positives pel que fa a la inclusió. Nosaltres ho hem volgut comprovar de manera experimental.

Metodologia:

Hem fet servir la mateixa eina que vam utilitzar per mesurar les actituds inclusives dels alumnes de secundària (adaptació del qüestionari CAIPE-R). El que hem fet ara és passar a final de curs el mateix qüestionari que havíem passat a començament de curs, als tres grups-classe que havien tingut companys amb discapacitat.

La mostra

Per a portar a terme l'estudi s'ha comptat amb la participació de tres grups-classe, que són els que acollien els alumnes amb discapacitat. La inclusió es feia a totes les matèries excepte les instrumentals.

La mostra de l'estudi queda reflectida en la taula següent:

	Primera passació			Segona passació		
	Nois	Noies	Total	Nois	Noies	Total
1 ESO	9	5	14	9	4	13
2 ESO	14	9	23	12	7	19
3 ESO	5	10	15	4	8	12
TOTAL	28	24	52	25	19	44

Com es pot veure, els totals de la primera passació són superiors en els tres cursos. Això es degut a què durant el curs hi ha hagut algunes baixes i/o canvis de grup. El que s'ha prioritzat és que a la segona passació només s'han tingut en compte els qüestionaris dels alumnes que l'havien contestat a començament de curs.

La recollida de dades

Hem utilitzat de nou l'adaptació del qüestionari CAIPE-R (Childrens Attitudes Towards Integrated Physical Educations Revised), del Dr. Martin E. Block, del Curry School of Education de la Universitat de Virgínia. (Veure annex).

La recollida de les dades es va fer en dues vegades. Una primera passació es va portar a terme a començament de curs, mentre que la segona es va fer a final de curs.

Els tutors dels grups-classe van passar el qüestionari en hores de tutoria, durant el curs 2006-2007.

Les dades es van entrar al programa estadístic SPSS i se'n van extreure els resultats que comentem a continuació.

Els resultats

A fi i efecte de fer més àgil l'exposició dels resultats, farem l'anàlisi en tres grans blocs:

- Anàlisi de les preguntes sobre actituds inclusives.
- Anàlisi de la pregunta sobre la consciència que tenen els alumnes de les mancances dels seus companys amb discapacitat.
- Anàlisi de les preguntes sobre les adaptacions reglamentàries.

• Anàlisi de les preguntes sobre actituds inclusives

El qüestionari plantejava cinc afirmacions, que pretenien determinar quina era l'actitud inclusiva dels alumnes del grup acollidor vers els seus companys amb discapacitat a les sessions d'EF.

1. Em sembla bé que en Jan vingui a les classes d'EF.
2. Si juguem a un esport d'equip, com ara el bàsquet, em semblaria bé que en Jan anés amb el meu equip.
3. Seria divertit que en Jan participés de les classes d'EF.
4. Si en Jan fes classe d'EF amb mi, jo parlaria amb ell i seria el seu amic.
5. Si en Jan fes classe d'EF amb mi, m'agradaria ajudar-lo perquè pogués practicar els esports.

Comentar que, estadísticament, no s'ha donat cap diferència significativa ($\chi^2 < 0,005$) entre les dades de començament i les de final de curs. Tot i amb això, observem unes tendències que comentem a continuació.

Em sembla bé que en Jan vingui a les classes d'EF.

Els resultats obtinguts són els que figuren a la taula:

	Inici				Fi			
	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No
1 ESO	92,9%	7,1%	0,0%	0,0%	76,9%	23,1%	0,0%	0,0%
2 ESO	73,9%	21,7%	4,3%	0,0%	84,2%	15,8%	0,0%	0,0%
3 ESO	86,7%	6,7%	6,7%	0,0%	41,7%	33,3%	25,0%	0,0%
TOTAL	82,7%	13,5%	1,9%	1,9%	70,5%	22,7%	6,8%	0,0%

Com es pot veure, es tracta d'una pregunta que a començament de curs va ser contestada majoritàriament en sentit positiu. A final de curs, es manté la mateixa tendència però amb les següents puntualitzacions:

- Tant els de primer d'ESO com els de tercer d'ESO s'han desplaçat lleugerament cap a actituds menys favorables (sobretot els de tercer d'ESO, que han modificat força les seves opinions cap a la dreta de la taula –de *sí a probablement sí* i de *probablement sí a probablement no*).
- Els de segon d'ESO s'han mantingut molt similars.
- El global dels tres cursos ha sofert una lleugera tendència a les opinions menys favorables (sobretot tercer d'ESO).

Si juguem a un esport d'equip, com ara el bàsquet, em semblaria bé que en Jan anés al meu equip.

Els resultats obtinguts són els que figuren a la taula:

	Inici				Fi			
	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No
1 ESO	50,0%	35,7%	0,0%	14,3%	30,8%	53,8%	7,7%	7,7%
2 ESO	60,9%	39,1%	0,0%	0,0%	94,7%	5,3%	0,0%	0,0%
3 ESO	73,3%	20,0%	6,7%	0,0%	41,7%	33,3%	8,3%	6,7%
TOTAL	61,5%	32,7%	1,9%	3,8%	61,4%	27,3%	4,5%	6,8%

Tot i que, com ja hem dit, en cap de les afirmacions sobre les actituds inclusives no s'han donat diferències estadísticament significatives entre les opinions expressades a principi i final de curs, dels resultats de la taula en podem extreure les conclusions següents:

- Tant els de primer d'ESO com els de tercer d'ESO s'han decantat lleugerament cap a actituds menys favorables (sobretot els de tercer d'ESO, que han modificat força les seves opinions cap a la dreta de la taula –de *sí a probablement sí* i de *probablement sí a probablement no*).
- Els de segon d'ESO s'han decantat lleugerament cap a actituds més favorables (sobretot de *probablement sí* a *sí*). En el global dels cursos no s'han donat diferències en els resultats , ja que uns cursos han compensat als altres.

Seria divertit que en Jan participés de les classes d'EF.

Els resultats obtinguts són els que figuren a la taula:

	Inici				Fi			
	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No
1 ESO	78,6%	21,4%	0,0%	0,0%	76,9%	7,7%	15,4%	0,0%
2 ESO	82,6%	17,4%	0,0%	0,0%	94,7%	5,3%	0,0%	0,0%
3 ESO	73,3%	20,0%	6,7%	0,0%	66,7%	8,3%	25,0%	0,0%
TOTAL	78,8%	19,2%	1,9%	0,0%	81,8%	6,8%	11,4%	0,0%

Dels resultats exposats a la taula se'n poden treure les conclusions següents:

- Els de primer d'ESO i els de tercer d'ESO s'han decantat lleugerament cap a actituds menys favorables a l'afirmació (sobretot els de tercer d'ESO, que han passat d'un 6,7% d'opinions desfavorables a un 25%).
- Els de segon d'ESO, tot i que a començament de curs ja es van mostrar molt favorables a l'afirmació (un 82,6% va constestar que *sí*), aquesta tendència s'ha accentuat i les respostes positives (*sí*) han arribar al 94,7% del total.

Si en Jan fes classe d'EF amb mi, jo parlaria amb ell i seria el seu amic.

Els resultats obtinguts són els que figuren a la taula:

	Inici				Fi			
	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No
1 ESO	50,0%	35,7%	0,0%	14,3%	30,8%	53,8%	7,7%	7,7%
2 ESO	60,9%	39,1%	0,0%	0,0%	94,7%	5,3%	0,0%	0,0%
3 ESO	73,3%	20,0%	6,7%	0,0%	41,7%	33,3%	8,3%	6,7%
TOTAL	61,5%	32,7%	1,9%	3,8%	61,4%	27,3%	4,5%	6,8%

Dels resultats se'n poden treure les conclusions següents:

- Els de primer d'ESO i els de tercer d'ESO s'han decantat lleugerament cap a actituds menys favorables.
- En canvi, els de segon d'ESO han mostrat una lleugera tendència a mostrar opinions més favorables a l'afirmació.

Si en Jan fes classe d'EF amb mi, m'agradaria ajudar-lo perquè pogués practicar els esports.

Els resultats obtinguts són els que figuren a la taula:

	Inici				Fi			
	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No
1 ESO	78,6%	21,4%	0,0%	0,0%	61,5%	30,8%	0,0%	7,7%
2 ESO	78,3%	17,4%	4,3%	0,0%	78,9%	15,8%	0,0%	5,3%
3 ESO	73,3%	26,7%	0,0%	0,0%	50,0%	41,7%	8,3%	0,0%
TOTAL	76,9%	21,2%	1,9%	0,0%	65,8%	27,3%	2,3%	4,5%

Les conclusions que podem extreure són les següents:

- Els de primer d'ESO i els de tercer d'ESO s'han decantat lleugerament cap a actituds menys favorables a l'afirmació.
- Pel que fa als de segon d'ESO, no hi ha cap diferència entre els resultats obtinguts a l'inici de curs i els obtinguts a final de curs.

Les conclusions

Volem encetar aquest apartat de conclusions remarcant que en cap de les cinc preguntes s'han obtingut diferències estadísticament significatives entre els resultats obtinguts a principi i a final de curs. Tot i amb això, tant pel que fa a cada pregunta en concret com pel que fa al global de les cinc preguntes, es detecten alguns canvis en el sentit de les respostes que han donat els alumnes. Són aquests:

1. Els de primer d'ESO i els de tercer d'ESO han mostrat opinions **menys favorables en totes** les preguntes del qüestionari. Pel fet de tractar-se de preguntes que pretenien detectar les actituds inclusives dels alumnes vers la inclusió de companys discapacitats a les sessions d'EF, podem dir que els alumnes enquestats han modificat la seves actituds inclusives en sentit negatiu. Els resultats que a començament de curs eren aclaparadorament favorables a la inclusió, ara, a final de curs, no ho són tant. Tot i amb això, les opinions expressades per aquests dos grups-classe continuen sent clarament favorables a la inclusió, però no amb la contundència que s'expressava a començament de curs.

2. Els de segon d'ESO han mostrat opinions **més favorables en tres** de les cinc preguntes, mentre que a les altres dues no hi ha hagut canvis respecte a l'inici del curs. Els resultats que en aquest curs ja eren aclaparadorament favorables, ara, a final de curs, ho són encara més.

Per tant, podem concloure que, tot i que no hi ha hagut diferències estadísticament significatives, els alumnes de primer i tercer d'ESO han **modificat sensiblement les seves actituds inclusives en sentit negatiu** (s'han mostrat menys inclusius) després d'haver estat un curs sencer compartint les sessions d'EF amb alumnes amb discapacitat. En canvi, en els de segon d'ESO, els canvis en l'actitud s'han **modificat sensiblement en sentit positiu** (s'han mostrat més inclusius).

Aquests resultats que en principi poden semblar contradictoris, els interpretem des de la perspectiva següent: el canvi en les actituds inclusives no està tan relacionat amb el fet d'haver compartit classe amb alumnes amb discapacitat, sinó més aviat en com s'ha desenvolupat aquesta inclusió. Si l'experiència viscuda ha estat positiva, les actituds inclusives tendiran a millorar, i a l'inrevés. En aquest sentit, segons la meua opinió i la dels professors d'EF dels tres grups-classe estudiats, el grup que ha funcionat més bé durant tot el curs és el de segon d'ESO.

- **Anàlisi de la pregunta sobre la consciència dels alumnes acollidors sobre les limitacions dels alumnes amb discapacitat**

Al qüestionari hi havia una pregunta que pretenia veure fins a quin nivell els alumnes acollidors eren conscients de les limitacions reals dels alumnes amb discapacitat a l'hora de participar a les sessions d'EF. Els resultats obtinguts s'exposen a la taula següent:

	Inici				Fi			
	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No
1 ESO	64,3%	21,4%	14,3%	0,0%	38,5%	53,8%	7,7%	0,0%
2 ESO	4,3%	39,1%	17,4%	39,1%	26,3%	63,2%	5,3%	5,3%
3 ESO	13,3%	46,7%	13,3%	26,7%	41,7%	33,3%	8,3%	16,7%
TOTAL	23,1%	36,5%	15,4%	25,0%	34,1%	52,3%	6,8%	6,8%

Dels resultats exposats a la taula se'n poden treure les conclusions següents:

- No s'observen diferències pel que fa als alumnes de primer d'ESO.
- En canvi, si que hi ha una certa tendència cap a respostes en sentit positiu pel que fa als alumnes de segon i tercer d'ESO. Així, pel que fa als de segon, un 46% dels enquestats han passat de respondre en sentit negatiu a fer-ho en sentit positiu. A més a més, també ha augmentat el nombre d'alumnes que han contestat *sí* i *probablement sí*. En el cas

dels alumnes de tercer d'ESO, tot i que d'una manera no tan clara, es manté la mateixa tendència.

Les conclusions

A partir dels resultats podem concloure que, en general, els alumnes són més conscients de les limitacions dels seus companys discapacitats després d'haver passat per un procés d'inclusió. Només es desvia d'aquesta línia el grup de primer d'ESO, que, cal recordar-ho, era el grup que incloïa alumnes amb discapacitats més lleus.

• Anàlisi de les preguntes referents a les modificacions reglamentàries

El qüestionari comptava amb quatre preguntes en les que es plantejava la possibilitat de fer certes modificacions en el reglament del bàsquet a fi i efecte de facilitar al seu company amb discapacitat la participació més activa en les sessions d'EF.

Les preguntes són les següents:

1. En Jan pot fer més de dues passes amb la pilota a les mans.
2. Quan en Jan té la pilota, tots els jugadors s'han de quedar en STOP fins que en Jan la passi.
3. Pel sol fet de que la pilota toqui el tauler, l'equip d'en Jan ja s'anota dos punts.
4. Si en Jan fa una cistella, el seu equip s'anota cinc punts.

Els resultats obtinguts s'exposen a continuació:

En Jan pot fer més de dues passes amb la pilota a les mans.

Els resultats obtinguts són els que figuren a la taula:

	Inici				Fi			
	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No
1 ESO	69,0%	23,0%	8,0%	0,0%	92,3%	7,7%	0,0%	0,0%
2 ESO	78,3%	17,4%	4,3%	0,0%	73,7%	10,5%	10,5%	5,3%
3 ESO	66,7%	26,7%	6,7%	0,0%	66,7%	16,7%	0,0%	16,7%
TOTAL	72,5%	21,5%	5,8%	0,0%	77,3%	11,4%	4,5%	6,8%

Dels resultats exposats a la taula se'n poden treure les conclusions següents:

- Els de primer curs d'ESO mostren una lleugera tendència a ser més permissius: el percentatge d'alumnes que responen *sí* s'incrementa en més d'un 20%.
- Els de segon i de tercer d'ESO, en canvi, responen en sentit menys permissiu.

Quan en Jan té la pilota, tots els jugadors s'han de quedar en STOP fins que en Jan la passi.

Els resultats obtinguts són els que figuren a la taula:

	Inici				Fi			
	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No
1 ESO	64,3%	7,1%	21,4%	7,1%	46,2%	30,8%	7,7%	15,4%
2 ESO	43,5%	26,1%	21,7%	8,7%	47,4%	10,5%	21,1%	21,1%
3 ESO	28,5%	50,0%	21,4%	0,0%	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%
TOTAL	44,2%	26,9%	21,2%	5,8%	40,9%	20,5%	18,2%	20,5%

Dels resultats exposats a la taula se'n poden treure les conclusions següents:

- Només s'observa una lleugera tendència en el grup de tercer d'ESO a optar per respostes que van en un sentit menys permissiu.

Pel sol fet que la pilota toqui el tauler, l'equip d'en Jan ja s'anota dos punts.

Els resultats obtinguts són els que figuren a la taula:

	Inici				Fi			
	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No
1 ESO	7,1%	0,0%	28,6%	64,3%	23,1%	30,8%	0,0%	46,2%
2 ESO	43,5%	26,1%	26,1%	4,3%	15,8%	15,8%	10,5%	57,9%
3 ESO	40,0%	13,3%	13,3%	33,3%	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%
TOTAL	32,7%	15,4%	23,1%	28,8%	20,5%	22,7%	11,4%	45,5%

Dels resultats exposats a la taula se'n poden treure les conclusions següents:

- Els de primer d'ESO tendeixen a ser més permissius: si a principi de curs el percentatge de respostes en contra de la modificació en el reglament era del 93%, a final de curs ha baixat fins al 46%.
- En canvi, en els de segon d'ESO, es dona una certa tendència a la menor permissivitat: si a principi de curs el percentatge de respostes en contra a la modificació reglamentària era del 30%, a final de curs ha pujat fins gairebé el 70%.

Si en Jan fa una cistella, el seu equip s'anota cinc punts.

Els resultats obtinguts són els que figuren a la taula:

	Inici				Fi			
	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No	Sí	Prob. Sí	Prob. No	No
1 ESO	28,6%	7,1%	14,3%	50,0%	15,4%	30,8%	7,7%	46,2%
2 ESO	17,4%	0,0%	30,4%	52,2%	42,1%	5,3%	10,5%	42,1%
3 ESO	33,3%	13,3%	26,7%	26,7%	16,7%	33,3%	16,7%	33,5%
TOTAL	25,0%	5,8%	25,0%	44,2%	27,3%	20,5%	11,4%	40,9%

Dels resultats exposats a la taula se'n poden treure les conclusions següents:

- Només trobem una lleugera tendència a la major permissivitat en els alumnes de segon d'ESO: si a principi de curs el percentatge de respostes en contra a la modificació en el reglament era del 83%, a final de curs ha baixat fins al 53%.

Les conclusions

A partir dels resultats podem concloure que els alumnes no han variat d'una forma clara les seves actituds vers la possibilitat de fer modificacions reglamentàries, amb l'objectiu de facilitar la inclusió dels seus companys amb discapacitat a les sessions d'EF. En algunes preguntes i en alguns grups s'ha pogut observar una certa tendència a què les respostes mostressin una major permissivitat, però, en canvi, en d'altres preguntes i en altres grups la tendència ha estat la contrària, és a dir, a mostrar una menor permissivitat.

4. La intervenció a l'aula

4.1. Estratègies d'intervenció a l'aula.

Un dels objectius que ens vam plantejar des de l'inici de la llicència va ser el de intervenir a les sessions d'EF. No podíem concebre un estudi sobre la inclusió dels alumnes amb discapacitat sense intervenir en el procés d'ensenyament–aprenentatge i analitzar què passava les sessions d'EF quan hi havia un o més alumnes amb discapacitat al grup-classe. Aprofitant que a l'IES Narcís Oller de Valls hi ha una USEE de secundària, vam intervenir en algunes unitats didàctiques experimentant-hi metodologies i formes de treball, que podien ser útils de cara a facilitar la inclusió dels alumnes amb discapacitat.

De l'exhaustiu buidat bibliogràfic que hem fet sobre el tema, destaquem les següents estratègies i metodologies facilitadores de la inclusió:

- Aprenentatge cooperatiu.
- Company-tutor.
- Treball per nivells o ensenyament multinivell.
- Adaptacions reglamentàries.
- Adaptacions en el material.
- Pràctica d'habilitats motrius senzilles relacionades amb el contingut treballat.
- Introducció de l'esport adaptat.

A continuació farem una anàlisi de cadascuna.

Aprenentatge cooperatiu

“En l'aprenentatge hi ha tres possibilitats bàsiques d'interacció entre els alumnes. Poden competir per veure qui és el “millor”, poden treballar de manera individual per assolir un objectiu sense tenir en compte els companys o poden treballar cooperativament mostrant un gran interès amb el seu aprenentatge i el dels altres” (Johnson i Johnson 1997).

Aquesta frase creiem que resumeix perfectament les possibilitats d'interacció que es poden donar entre els alumnes en un grup-classe. I aquesta interdependència vindrà donada per l'acció docent, de manera que dependrà en gran mesura de com plantegi el professor les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

Creiem força il·lustratiu el quadre conceptual del Professor Pujolàs en el que relaciona les tres estructures d'aprenentatge que es poden donar, que són la individualista, la competitiva i la cooperativa, amb les subestructures de l'aprenentatge, que són l'activitat, la recompensa i l'autoritat.

		Individualista	Competitiva	Cooperativa
Estructura de l'aprenentatge	Subestructura de l'activitat	Treball individual no competitiu. Pràcticament no hi ha treball en equip. L'ajuda mútua és circumstancial.	Treball individual i competitiu. El treball en equip es rebutja. L'ajuda mútua no té sentit.	Treball individual i cooperatiu. El treball en equip és essencial. L'ajuda mútua és fomenta.
	Subestructura de la recompensa	Un alumne aconsegueix el seu objectiu independentment de què els altres assoleixin el seu. (No hi interdependència de finalitats).	Un alumne aconsegueix el seu objectiu únicament si els altres no assoleixen el seu. (Interdependència de finalitats negativa).	Un alumne aconsegueix el seu objectiu únicament si els altres també assoleixen el seu. (Interdependència de finalitats positiva).
	Subestructura de l'autoritat	La gestió del currículum i del procés d'ensenyament-aprenentatge està en mans del professor. NO es fomenta la interacció entre els alumnes.	La gestió del currículum i del procés d'ensenyament-aprenentatge està en mans del professor. Es pot fomentar o no la competitivitat entre els alumnes.	El professor comparteix amb els alumnes la gestió del currículum i el procés d'ensenyament-aprenentatge i fomenta la interacció entre els alumnes.

Font.- Pujolàs, Pere. I Congrés Educació avui: la pràctica innovadora. 28,29 i 30 de juny del 2006. Tarragona.

Per tant, i seguint el quadre del professor Pujolàs, en qualsevol situació d'ensenyament-aprenentatge es poden donar tres possibilitats en funció de com planteja el professor les tasques:

- Si planteja una estructura d'aprenentatge **individualista**, l'activitat es desenvoluparà sense cap col.laboració entre els companys de classe i, al final de la sessió, els alumnes hauran assolit l'objectiu plantejat en funció del seu treball individual (tothom pot assolir l'objectiu).
- Si es planteja una estructura d'aprenentatge **competitiva**, l'activitat es desenvoluparà sense cap col.laboració entre els companys de classe (al contrari, la col.laboració es rebutja) i, al final de la sessió, els alumnes només hauran assolit l'objectiu plantejat si els seus companys no ho han fet (només uns quants poden assolir els objectius).
- Si es planteja una estructura d'aprenentatge **cooperativa**, l'activitat es desenvoluparà amb col.laboració entre els companys de classe (la col.laboració és necessària per assolir l'objectiu) i, al final de la sessió, els alumnes només hauran assolit l'objectiu plantejat si els seus companys també ho han fet (l'objectiu és assolit per tots o per ningú).

Definició d'aprenentatge cooperatiu

Podem definir aprenentatge cooperatiu com "l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes per aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge de tots" (Johnson, Johnson i Holubec, 1999).

Es tracta d'un instrument metodològic i didàctic que se sosté sobre dos aspectes fonamentals (Pujolàs 2003):

1. L'aprenentatge requereix la **participació directa i activa** dels estudiants. Només es pot aprendre allò que volem aprendre i sempre que participem activament en el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'alumne no pot ser un "espectador", ha de ser un "actor".
2. Si es dona **cooperació**, ajuda mútua, de forma correcta, s'assoleixen cotes més altes en l'aprenentatge.

No hem de confondre *aprenentatge cooperatiu* amb el *treball en equip tradicional*. El treball en equips cooperatius és una metodologia molt concreta, amb unes pautes molt clares que possibiliten o, si més no faciliten, que:

1. Es dongui una **interdependència positiva** entre els integrants del grup, la qual cosa en el treball en equip tradicional no s'assegura.

2. S'assegura la **responsabilitat individual**, la qual cosa en el treball en equip tradicional no passa.
3. S'ensenyen unes **habilitats cooperatives**, la qual cosa no es fa en el treball en equip tradicional.
4. La contribució a l'èxit de l'equip depèn de **tots** els seus components i no pas només d'alguns d'ells.

(Adaptació de Pujolàs, 2003).

Aspectes metodològics fonamentals del treball en equips cooperatius

El treball en equips cooperatius és una metodologia que es concreta en els punts següents:

- **Creació** de grups de treball: es tracta de distribuir els alumnes d'un grup-classe en grups de treball de quatre persones com a màxim. Grups de treball de més de quatre alumnes fa que les dinàmiques de treball i de relació siguin molt difícils. Per tant, ens podem decantar per grups de treball de dos, tres o quatre components. Dependrà dels continguts a treballar i de l'experiència dels alumnes, que escollim grups de treball més o menys reduïts. El treball per parelles presenta poca dificultat en les interaccions entre els alumnes, però és menys enriquidor. En el treball en grups de quatre, les dinàmiques de grup es compliquen, però l'enriquiment dels seus components és major.
- **Composició** dels equips de treball cooperatiu: cal que sigui heterogenis en gènere, raça, capacitats, motivació, etc. Els alumnes amb NEE estaran distribuïts en els diferents grups. La distribució la fa el professor i encertar-la és un factor clau de l'èxit. Per fer grups heterogenis, podem dividir els alumnes del grup-classe en tres grups: a un grup hi posaríem els que tenen unes capacitats més altes, a l'altre els que tenen unes capacitats sobre la mitjana (per distribució normal serà el més nombrós) i a l'últim els alumnes amb unes capacitats més baixes. Per fer els grups de treball cooperatiu agafaríem un alumne del primer grup, dos del segon i un del tercer.
- **Durada** dels equips de treball cooperatiu. Es considera clau que els equips de treball cooperatiu siguin estables en el temps. És un treball que requereix un entrenament i una adaptació i que, per tant, necessita una estabilitat en el temps. És difícil dir quina és la durada òptima. Per norma general podem dir que s'han de mantenir estables durant tota una unitat didàctica i que es poden fer extensius a unitats didàctiques posteriors.
- **Distribució dels rols**: un cop fets els equips de treball cooperatiu cal determinar els càrrecs. Aquests variaran molt en funció de l'àrea curricular. Tot i amb això, se'n poden establir uns de generals: responsable, ajudant de responsable, secretari i encarregat de

material. En educació física i en altres matèries de caire més pràctic, els càrrecs seran força diferents (p.e. executor, ajudant/s, supervisor/s).

Els rols han de ser rotatius a la força, de manera que cada alumne ha de passar per totes les posicions. Evidentment, cada alumne ha d'exigir als altres que desenvolupin les tasques del seu càrrec, alhora que ha d'assumir les que li pertocuen a ell.

- **Determinació del Pla de l'equip:** cal que els grups de treball tinguin ben clar quins són els objectius finals, tant personals com d'equip, així com quins compromisos assumeix cada component del grup per tal d'assolir els objectius plantejats.

Treball cooperatiu en EF

A l'àrea d'educació física, per les seves característiques, el treball en equip és habitual. I no només sols quan es treballen continguts d'esports col·lectius, sinó també com a metodologia de treball en altres activitats del currículum (p.e. habilitats gimnàstiques).

Tot i amb això, moltes de les activitats que es porten a terme a les nostres sessions són de caire competitiu. Són activitats en què la victòria d'uns depèn de la derrota d'uns altres. De fet hi ha diversos estudis que així ho demostren. Steve Grineski (1991) va realitzar un estudi amb una mostra de 500 alumnes d'escoles elementals i mitges, i va veure que el 90% de les experiències d'aquests escolars pel que fa a EF eren de caire competitiu. També va analitzar 288 jocs que es descrivien en cinc llibres de text d'EF dirigits a alumnes de 6 a 12 anys i va comprovar que més del 90% eren de caire competitiu.

Arumí i col·laboradors (2003) van realitzar un estudi que pretenia determinar el tipus d'estructura d'aprenentatge predominant en l'ensenyament de l'EF a primària (6-12 anys). Van veure que les propostes cooperatives van ser a totes les sessions inferiors a les competitives i mai van superar el 27%. Els docents només van incloure activitats cooperatives a ¼ part de les sessions analitzades.

El predomini de les activitats competitives per sobre de les cooperatives es degut segurament a la formació dels professors d'EF.

Possibilitats que ofereix el treball cooperatiu dins l'àrea d'EF

Per tal de donar un enfocament de caire més cooperatiu i no tan competitiu a la nostra àrea, tenim dues possibilitats: plantejar **activitats físiques cooperatives** i plantejar processos d'ensenyament-aprenentatge en **equips de treball cooperatiu**. Les comentarem tot seguit, ja que ambdues són una bona opció per a la inclusió dels alumnes amb discapacitat a les sessions d'EF.

Activitats físiques cooperatives

Per desenvolupar aquest apartat ens referim a un document de l'autor Carlos Velàzquez Callado (2004), *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. En aquest text, l'autor planteja quins són els avantatges que ofereixen les activitats físiques cooperatives tant a **nivell personal**, com a **nivell social**. En la taula següent es poden veure quins objectius es poden assolir així com les línies d'actuació:

Àmbit personal	
Objectius	Línies d'actuació
Millorar l'autoconcepte i l'autoestima que cada alumne té de sí mateix.	<ul style="list-style-type: none">• Percepció de les fites assolides per part dels alumnes.• Utilització del reforç positiu.• Foment dels comentaris positius entre els alumnes.• Repartiment en el protagonisme de les classes.• Introducció de jocs motors i dinàmiques motrius específiques.
Afavorir entre els alumnes l'autoconeixement i l'acceptació personal.	<ul style="list-style-type: none">• Treball amb propostes obertes d'activitat motriu.• Introducció de propostes motrius plantejades pels mateixos alumnes.• Selecció lliure del nivell d'activitat motriu.• Introducció d'activitats grupals cooperatives amb diferents funcions complementàries.
Promoure l'autonomia dels alumnes en la presa de decisions, així com la responsabilitat en les accions que portin a terme.	<ul style="list-style-type: none">• Participació lliure i voluntària dels alumnes a les activitats proposades a classe.• Delegació als alumnes d'una sèrie de funcions.• Consens amb els alumnes de les normes bàsiques d'organització i funcionament de les classes.

Àmbit social	
Objectius	Línies d'actuació
Millorar les relacions de grup i el clima de la classe.	<ul style="list-style-type: none"> • Foment de l'expressió de sentiments i dels contactes personals. • Introducció d'activitats motrius que impliquin un canvi constant de company al realitzar diferents tasques o accions. • Potenciació de la formació de grups diferents. • Participació dels alumnes en les decisions de classe. • Introducció d'activitats cooperatives orientades al desenvolupament de la capacitat de treball en equip: desafiaments cooperatius. • Introducció de recompenses col·lectives en funció de conductes o assoliment de fites grupals.
Acceptar els companys sense discriminació per sexe, raça, creences religioses, discapacitat...	<ul style="list-style-type: none"> • Introducció de pràctiques motrius pròpies o representatives de les cultures minoritàries. • Reforç positiu dels grups heterogenis. • Utilització d'un llenguatge no sexista. • Adaptació de les activitats als alumnes amb discapacitat amb la finalitat d'integrar-los a la classe. • Introducció de l'aprenentatge cooperatiu com a metodologia bàsica.
Regular autònomament els conflictes per vies no violentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Regulació pels propis alumnes dels conflictes. • Creació a les classes d'un espai per a la regulació autònoma dels conflictes. • Reforç positiu de la regulació no violenta dels conflictes per part dels alumnes.
Conèixer i valorar manifestacions culturals diferents a les pròpies.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilització de la música d'altres cultures. • Introducció de jocs motors o activitats motrius d'altres pobles i cultures. • Introducció de propostes orientades a interrelacionar les activitats motrius amb l'entorn cultural de procedència.

La majoria dels objectius que es persegueixen amb la introducció de les activitats físiques cooperatives en el currículum d'EF ens faciliten l'atenció a la diversitat que es dona a les nostres sessions. Per tant, les activitats físiques cooperatives són un recurs educatiu a tenir molt en compte per part dels professors d'EF amb l'objectiu d'atendre la diversitat en general i la inclusió dels alumnes discapacitats com a una forma més de diversitat.

Classificació de les activitats físiques cooperatives

Les activitats físiques cooperatives són aquelles en les que tots guanyen o tots perden, o bé en les que ningú guanya i ningú perd. Seguint la classificació que proposa l'autor Velàzquez Callado, les activitats físiques cooperatives es poden classificar en:

- a. Activitats físiques cooperatives amb oposició.
- b. Activitats físiques cooperatives .

a. Activitats físiques cooperatives amb oposició: aquesta oposició pot ser activa (p.e. en el joc de tocar i parar) o passiva (p.e. en els jocs tradicionals de saltar a corda). Les activitats físiques cooperatives amb oposició es poden classificar segons hi hagi o no canvi de rol:

- Amb canvi de rol: es produeix un canvi de paper durant el transcurs del joc (p.e. en el joc de tocar i parar, o bé en el joc de l'aranya).
- Sense canvi de rol: no es produeix un canvi de paper durant el transcurs del joc (p.e. el joc de les "prendes" en què qui perd ha de deixar una peça de roba).

b.- Activitats físiques cooperatives: són activitats no competitives en les que, a més a més, no hi ha oposició. Tots els components del grup busquen un objectiu comú.

Es poden classificar en:

- Activitats amb objectiu quantificable: l'activitat permet fer una valoració sobre si s'ha reeixit o no. Per exemple, proposem que el grup faci deu tocs de dits sense que la pilota els caigui a terra o bé proposem al grup que intenti portar un matalàs d'un extrem a l'altre del gimnàs sense que els caigui a terra.
- Activitats amb objectiu no quantificable: en ser activitats amb objectiu no quantificable aconseguim que ningú guanyi ni perdi. Un exemple seria una roda de colpejos de bàdminton o de tennis taula, etc.

Aprentatge en grups de treball cooperatiu

En aquest apartat farem referència a una **metodologia** molt concreta de treball, basada en els equips de treball cooperatiu. Per tant, no ens referirem a activitats d'aula, sinó a un mètode de treball que es sustenta en tres pilars fonamentals (Arumí, *Aula de Innovación educativa*, núm 140):

- El treball en grup.
- L'autonomia en el treball per part dels alumnes.
- La recompensa de grup.

Per definir com es pot portar a terme l'aprenentatge en grups de treball cooperatiu en EF, l'autor fa referència al concepte **d'estructura d'aprenentatge**. L'estructura de l'aprenentatge inclou "tot un conjunt de decisions que ha de prendre el professor per organitzar la classe d'EF. Aquesta estructura no varia únicament entre un professor i un altre, sinó també pel que fa a un mateix professor segons siguin les característiques del grup d'alumnes...". Segons Arumí, es poden distingir tres estructures:

- **Estructura de l'activitat.** Es pot donar una estructura d'activitat *competitiva o individualista* en funció de si plantegem activitats de grup o de treball individual. En ambdós casos no es dona el treball en petits grups ni es fomenta la cooperació entre els companys. Per altra costat, ens podem trobar amb una estructura de l'activitat *cooperativa*, en la que els alumnes treballen en grups de treball reduïts i heterogenis, es fomenta l'ajuda entre els companys de grup i les sessions són més dinàmiques.
- **Estructura de l'autoritat.** Determina qui decideix el què fem i com ho fem. En una estructura *competitiva o individualista*, és el professor el que controla tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. Els alumnes tenen molt poca autonomia. En canvi, en una estructura d'aprenentatge *cooperatiu*, són els alumnes qui decideixen què ensenyar i com ensenyar. S'ensenyen mútuament i porten el control i la gestió de la classe.
- **Estructura de la recompensa.** Fa referència a com es recompensarà els alumnes. En estructures *competitives* els alumnes competeixen entre ells i el millor és qui té la millor nota. En estructures *individualistes*, els alumnes no competeixen entre ells però tampoc cooperen. En canvi, en una estructura *cooperativa*, l'alumne assolirà l'objectiu si, i només si, l'assoleix ell i també tots els seus companys de grup (no n'hi ha prou en que jo sàpiga fer el toc de dits, sinó que l'hem de saber fer tots els del grup).

Per poder portar a terme el treball en equips cooperatius, el professor ha de:

Donar molt de protagonisme als alumnes pel que fa al procés d'ensenyament-aprenentatge. Perquè això sigui possible han de quedar molt clars els continguts que es treballen en cada moment, els objectius, així com es portarà a terme l'avaluació (que ha de ser amb recompensa grupal).

Treball cooperatiu i inclusió d'alumnes amb NEE

Fins aquí hem fet una descripció del que és l'aprenentatge cooperatiu en general i de l'aprenentatge cooperatiu en educació física. Ens hem centrat bàsicament en les activitats físiques cooperatives i en els grups de treball cooperatiu. En aquest apartat intentarem justificar perquè l'aprenentatge cooperatiu és una de les opcions més vàlides per afrontar la inclusió d'alumnes amb discapacitat a les sessions d'EF. Ens basarem en tot moment en l'autor Pere Pujolàs (2003). Aquest autor, basant-se en els treballs de Johnson i Johnson (1997), exposa tota una sèrie de resultats que il·lustren perfectament quins són els avantatges de l'aprenentatge cooperatiu enfront de l'aprenentatge competitiu i/o individualista.

1. El **rendiment** dels alumnes és superior en situacions d'aprenentatge cooperatiu.
2. L'aprenentatge cooperatiu promou molt més les **relacions interpersonals** i l'**acceptació de les diferències**. Fomenta molt més les simpaties encara que hi hagi diferències clares entre els alumnes (nivell d'habilitat, edat, sexe, discapacitat...).
3. Desenvolupa el **compromís** i la **preocupació** vers els altres.
4. Provoca una imatge més positiva del **mestre**.
5. Desenvolupa l'habilitat de **presa de perspectiva social**: els alumnes desenvolupen la capacitat de veure les coses des de la perspectiva dels altres.
6. Desenvolupa la **creativitat** i el **pensament crític**.
7. Produeix uns nivells més alts **d'autoestima** que no pas l'aprenentatge competitiu o individualista.
8. Fa que els alumnes entenguin el concepte d'**interdependència positiva** que es va generant en un grup quan es treballa en sentit cooperatiu.
9. Millora el **rendiment**, la qualitat de les **relacions interpersonals** i la **salut psicològica**, generant un cicle entre aquest tres aspectes que es retroalimenta positivament

Dels nou punts que l'autor assenyala a favor de l'aprenentatge cooperatiu per sobre de l'aprenentatge competitiu i individualista, creiem que són de gran importància de cara a la inclusió d'alumnes amb discapacitat els següents:

1. El **rendiment** dels alumnes és superior: aquest aspecte és molt important , ja que sovint es parteix de la idea que amb l'aprenentatge cooperatiu el rendiment dels alumnes es veu perjudicat.
2. Promou les **relacions interpersonals i l'acceptació de les diferències**: aquest aspecte és de vital importància ja que una de les barreres a la inclusió és la dificultat en la relació entre els alumnes amb discapacitat i la resta d'alumnes. A més a més, l'aprenentatge cooperatiu ens permet treballar un dels objectius fonamentals per a facilitar la inclusió, que és el d'acceptar les diferències que hi ha entre els alumnes.
3. Desenvolupa el **compromís i la preocupació vers els altres**: en la mateixa línia del punt anterior, l'aprenentatge cooperatiu facilita la relació entre els alumnes i això és fonamental perquè es dongui una bona inclusió.
4. El desenvolupament de l'habilitat de la **presa de perspectiva social** facilita que els alumnes del grup ordinari siguin més sensibles a la discapacitat dels seus companys.
5. L'adquisició d'uns nivells més alts **d'autoestima** és també de gran importància pel que fa als alumnes amb discapacitat. En general, i degut a les seves limitacions, els alumnes amb discapacitat tenen uns nivells baixos d'autoestima.
6. La generació d'un sentit **d'interdependència positiva** entre els components del grup fa que es generi una consciència de grup, que facilita la inclusió dels alumnes amb discapacitat en el grup-classe.

Així doncs, podem concloure que l'aprenentatge cooperatiu es perfila com una metodologia força vàlida per abordar la inclusió dels alumnes amb discapacitat a les sessions d'EF.

Des del moment en què un alumne del grup necessita una atenció especial (ja sigui per a la comprensió del que es diu a classe, per poder seguir el procés d'aprenentatge o per a relacionar-se amb normalitat amb els seus companys), es planteja la possibilitat de què un company del grup intenti compensar, en la mesura de les seves possibilitats, aquestes carències. Així, el company-tutor és un company del grup-classe que realitza tasques de suport a l'alumne amb discapacitat: s'ocupa que l'alumne amb discapacitat hagi entès la tasca a realitzar, que participi en les activitats de classe i l'ajuda en el procés d'aprenentatge. El company-tutor ho és durant tota la sessió i fins i tot durant algunes sessions. Posteriorment es va canviant la persona que desenvolupa aquesta tasca.

El professor és qui designa la figura del company-tutor, segons el seu criteri i tenint en compte quins alumnes volen ser-ho.

El company-tutor ha d'intervenir quan sigui estrictament necessari i quan el company amb discapacitat li ho demani. S'ha d'evitar en tot moment tant que l'alumne amb discapacitat depengui en excés del company-tutor, com que el company-tutor estigui excessivament a sobre de l'alumne amb discapacitat.

Treball per nivells o ensenyament multinivell

Es tracta d'una de les estratègies més utilitzades pels professors d'EF. Consisteix a plantejar un ventall de tasques de menor a major dificultat per a treballar un contingut concret. Es pot plantejar amb una organització de treball per grups de nivell o bé de treball individual segons el nivell de l'alumne, que seria el cas més extrem de la metodologia. Amb això el professor aconseguix que tots els alumnes del grup puguin treballar al seu nivell d'habilitat.

Els esforços del professor aniran encaminats a:

- Determinar el nivell inicial del grup pel que fa al contingut que s'ha de treballar a la unitat didàctica.
- Establir una seqüenciació de tasques de menor a major dificultat per a treballar el contingut de la unitat didàctica.
- Decidir la millor organització de la classe per desenvolupar el treball per nivells (p.e. en atletisme, en el treball de tanques, dividir el grup en quatre subgrups de manera que cada un realitzi els exercicis amb una alçada i una separació de les tanques adaptades al seu

nivell; o al bàquet, en el treball d'entrada a cistella, cada grup treballa en una cistella diferent i amb una progressió d'exercicis adaptats al seu nivell).

Adaptacions reglamentàries

Es tracta de **modificar** el **reglament** dels esports o les **normes** de les activitats jugades amb l'objectiu de compensar les limitacions dels alumnes amb discapacitat. Es poden fer modificacions de molts tipus: atorgar privilegis a determinats alumnes, modificar les zones de joc o el sistema de puntuació, etc.

Alguns exemples:

- Quan es treballa el voleibol, es permet que alguns alumnes puguin agafar la pilota abans de colpejar-la, disminuint així la dificultat que implica el toc directe. Així, en una situació de partit, aquests alumnes poden agafar la pilota i seguir el joc fent algun dels tocs que estan permesos pel reglament.
- En els jocs de passades, que es fan servir per treballar els esports d'equip, quan reben la pilota determinats jugadors, els components de l'equip contrari s'han de quedar quiets fins que s'hagi produït la passada.
- L'establiment de zones del terreny de joc on només s'hi pugui moure un jugador i no hi puguin entrar els adversaris, per evitar-li així l'oposició directa.
- La concessió de privilegis pel que fa a la puntuació, de manera que els seus gols o cistelles tinguin un valor més alt que el de la resta de jugadors.

Aquestes modificacions les pot proposar el professor tenint en compte la discapacitat de l'alumne o bé deixar que siguin els mateixos alumnes els que proposin les adaptacions que considerin oportunes per afavorir la igualtat en el joc. De la mateixa manera, els alumnes amb privilegis poden ser designats pel professor o bé són ells mateixos els que trien si s'acullen a aquests privilegis o no.

Adaptacions en el material

Es tracta d'utilitzar material esportiu adaptat per disminuir la dificultat de les tècniques i/o habilitats i, per tant, facilitar-ne l'execució. Si utilitzant material adaptat aconseguim que la tasca sigui d'execució més fàcil, aconseguirem que els alumnes amb discapacitat tinguin èxit i això influirà positivament sobre la seva motivació.

Les adaptacions del material poden ser d'allò més diverses. Alguns exemples són:

- Esports de raqueta: utilitzar raquetes més curtes, amb superfícies de colpeig més grans, volants de bàdminton més lents o bé globus, pilotes de baixa pressió o d'escuma. Amb aquestes adaptacions serà més fàcil que els alumnes aconseguixin enllaçar diversos colpejos seguits.
- Voleibol: utilitzar pilotes més lleugeres i lentes per a la pràctica de l'esport (pilotes d'escuma, inflables, globus).
- Totes aquelles adaptacions que facin que es disminueixi la velocitat dels mòvils, que augmenti la superfície de contacte, que facilitin el maneig del material, etc. La imaginació del professor davant cada situació concreta serà molt important.

Pràctica d'habilitats motrius senzilles relacionades amb els continguts

En situacions en què l'alumne amb discapacitat no pot realitzar la tasca que es proposa al gros del grup, el professor proposa una tasca alternativa de dificultat més baixa, relacionada amb el contingut que s'està treballant. Es tracta d'una estratègia que aplicarem quan, després d'haver reduït al màxim la dificultat de la tasca plantejada al grup-classe, aquesta encara no pot ser realitzada per l'alumne amb discapacitat.

Un exemple seria quan estem treballant el toc de dits de voleibol:

Tasca: els alumnes s'han de passar la pilota per sobre de la xarxa utilitzant el gest tècnic del toc de dits.

Tasca de dificultat mínima per treballar els mateixos continguts: cada cop que rebem la pilota la podem agafar i després colpejar-la cap a l'altre costat, de manera que l'intercanvi de tocs és molt més fàcil.

En el cas que l'alumne **no sigui capaç de fer la tasca de menor dificultat**, li proposem que passi la pilota al company llençant-la i no pas colpejant-la (treballem l'habilitat motriu del llençament, més senzilla que la del colpeig, però relacionada amb el contingut treballat).

Introducció de l'esport adaptat

En el moment en que tenim un alumne amb discapacitat al grup (p.e. un alumne que va amb cadira de rodes), tenim la possibilitat d'introduir l'esport adaptat (p.e. enlloc de voleibol, voleibol asseguts).

En aquest supòsit del voleibol adaptat, la unitat didàctica s'organitza de manera que cada dia alguns alumnes del grup-classe realitzen les tasques amb l'alumne amb discapacitat i en simulen la discapacitat (en aquest cas, asseguts en comptes de drets). D'aquesta manera aconseguim un doble objectiu:

- Tots els alumnes treballen algun dia amb el company amb discapacitat i, per tant, tots els alumnes són conscients de la dificultat afegida que comporta l'esport adaptat.
- L'alumne amb discapacitat pot treballar tots els continguts de la unitat didàctica amb companys de classe.

Una altra possibilitat seria la introducció d'esports com ara la boccia que, malgrat no ser exactament un esport adaptat, ofereix grans possibilitats de pràctica per a alumnes amb discapacitat, tant física com psíquica. A nivell organitzatiu tenim dues possibilitats:

- Plantejar una "mini unitat didàctica" de boccia en què tots els alumnes del grup-classe practiquen aquest esport.
- Cada dia, un parell o tres d'alumnes practiquen la boccia amb el company amb discapacitat. Mentrestant, la resta treballen els continguts que pertocquen a la unitat didàctica.

Tant l'una com l'altra possibilitat ofereixen avantatges i inconvenients. El professor ha d'escollir la que s'adapti més a les seves necessitats.

Fins aquí hem exposat les diferents estratègies que es postulen com a afavoridores de la inclusió. Al apartat següent les posarem en pràctica i analitzarem els resultats obtinguts, tant pel que fa al seu funcionament com a la seva validesa.

4.2. La nostra intervenció a l'aula

És amb el treball diari a l'aula que el professor té més possibilitats d'actuació de cara a incloure els alumnes amb discapacitat. La intervenció educativa que dugui a terme serà determinant per aconseguir que la inclusió sigui satisfactòria. Estratègies pedagògiques, metodologies, formes d'organització del treball dels alumnes, plantejament dels continguts a treballar, seran decisions que el docent haurà de prendre. L'èxit o el fracàs dependran de la manera com es gestionin totes aquestes variables.

És per això que vam considerar imprescindible incloure un apartat d'intervenció a l'aula. La visió teòrica del que era la inclusió d'alumnes amb discapacitat a les sessions d'EF no era suficient. Volíem entrar a classe i experimentar situacions reals, i així ho vam fer. A continuació farem una breu descripció del procés que vam seguir, així com de les observacions i les conclusions a què hem arribat.

4.2.1. Temporalització i grups-classe

Durant el curs 2006-2007 hem posat a la pràctica algunes de les estratègies i les metodologies que es perfilen com a facilitadores de la inclusió. La intervenció educativa que s'ha desenvolupat queda resumida en les unitats didàctiques següents:

Primer trimestre:

1. Unitat didàctica d'iniciació als esports d'equip (primer d'ESO).
2. Unitat didàctica d'atletisme: (segon d'ESO).
3. Unitat didàctica d'habilitats gimnàstiques: (segon d'ESO).

Segon trimestre:

4. Unitat didàctica d'handbol: (segon d'ESO).
5. Unitat didàctica de voleibol: (tercer d'ESO).
6. Unitat didàctica de bàdminton: (tercer d'ESO).

Els grups-classe amb alumnes amb discapacitat són:

- 1r. ESO: grup de nivell adaptat (currículum adaptat), amb un nombre considerable d'alumnes repetidors. Es tracta d'un grup amb força alumnes amb problemes d'actitud.
- 2n. ESO: grup de nivell adaptat (currículum adaptat), amb pocs alumnes amb problemes d'actitud.
- 3r. ESO: grup de nivell adaptat (currículum adaptat), amb força alumnes de procedència estrangera.

Comentar que una educadora assisteix a totes les classes per donar suport al professor d'EF.

A cada unitat didàctica hi figuren els apartats següents:

- Curs.
- Nom de la unitat didàctica.
- Característiques del grup-classe i dels alumnes amb discapacitat.
- Continguts.
- Objectius.
- Activitats i criteris d'avaluació.
- Estratègies inclusives.
- Temporalització.
- Material.

Val a dir que, de cada sessió, es feia una observació externa amb una plantilla on s'anotava informació referent a:

- Les actituds inclusives i de rebuig dels companys.
- La participació de l'alumne o dels alumnes amb discapacitat.
- La valoració que feien els alumnes amb discapacitat de com havia anat la sessió.
- Altres informacions que l'observador considerava interessants.

(Els diaris de camp es poden consultar a l'annex).

A partir de la informació que obtinguda, s'han elaborat unes conclusions que s'exposen al final de cada unitat didàctica.

Dels diferents apartats de què consta la unitat didàctica, n'hi ha dos que són diferents als que es proposen en qualsevol programació didàctica. Són els que fan referència a les **característiques del grup-classe i dels alumnes amb discapacitat**, i a les **estratègies inclusives**. Considerem que el professor hauria d'afegir a la seva programació aquests apartats en el moment que hi hagi algun alumne amb discapacitat al grup.

4.2.2. Característiques del grup-classe i dels alumnes amb discapacitat

Aquest apartat és fonamental de cara a la programació de la unitat didàctica. A partir de la informació del curs anterior i dels informes dels diferents professionals de suport, hem inclòs informació sobre el grup-classe, així com una fitxa per a cada alumne amb discapacitat. Aquesta darrera fitxa consta dels punts següents:

- *Nom de l'alumne i discapacitat que pateix.* Pel que fa al nom, hem utilitzat les lletres de l'abecedari a fi i efecte de respectar-ne l'anonimat. Pel que fa a la discapacitat, hem utilitzat el nom tècnic de la discapacitat que pateix l'alumne, que moltes vegades aporta poca informació sobre el nivell real de discapacitat. És per això que hem elaborat quatre apartats més.
- *Afectació motriu.* A partir dels informes de cursos anteriors i de l'avaluació inicial feta durant les primeres sessions de la unitat didàctica, hem categoritzat els alumnes en:
 - Afectació motriu inexistent: es tracta d'alumnes que, malgrat patir alguna discapacitat, la seva afectació motriu és molt lleu o inexistent. Podríem dir que són alumnes que a nivell motriu estan dins de la normalitat d'un grup-classe ordinari.
 - Poca afectació motriu: es tracta d'alumnes que, malgrat la seva discapacitat, a nivell motriu presenten poques limitacions per a la pràctica esportiva.
 - Afectació motriu important: es tracta d'alumnes que, degut a la seva discapacitat, presenten una afectació motriu força limitant per a la realització de la pràctica físico-esportiva.
 - Afectació motriu incapacitant: es tracta d'alumnes que, amb els mitjans materials i humans de què disposem, no poden portar a terme les sessions pràctiques d'EF d'una unitat didàctica en concret. Per aquests alumnes, s'hauran de dissenyar activitats específiques: activitats de suport al professor, unitats d'esport adaptat, etc.
- *Afectació cognitiva.* A partir dels informes de cursos anteriors i de l'avaluació inicial feta durant les primeres sessions de la unitat didàctica, hem categoritzat els alumnes en:
 - Afectació cognitiva inexistent: es tracta d'alumnes que, malgrat patir alguna discapacitat, les seves capacitats cognitives no estan afectades. Són alumnes que no tenen problemes per entendre les explicacions del professor, no tenen problemes d'expressió oral i tenen l'edat mental que es correspon amb la seva edat cronològica.
 - Poca afectació cognitiva: es tracta d'alumnes que, malgrat la seva discapacitat, presenten poques limitacions a nivell cognitiu. La seva parla és força correcta, tenen poques dificultats per entendre les explicacions del professor i el seu retard mental és lleu.
 - Afectació cognitiva important: es tracta d'alumnes que, degut a la seva discapacitat, presenten una afectació cognitiva força limitant, tant pel que fa a

entendre les explicacions com per a expressar-se. El seu retard mental és força important.

- Afectació cognitiva incapacitant: es tracta d'alumnes que, amb els mitjans materials i humans de què disposem, no poden portar a terme les sessions pràctiques d'EF d'una unitat didàctica en concret. Presenten moltes dificultats de comunicació i el seu retard mental és molt important. Per aquests alumnes, s'hauran de dissenyar activitats específiques: activitats de suport al professor, unitats d'esport adaptat, etc.
- *Capacitat de relacionar-se amb els companys.* A partir dels informes de cursos anteriors i de l'avaluació inicial feta a les primeres sessions de la unitat didàctica, hem categoritzat els alumnes en:
 - Alumnes que es relacionen amb normalitat: són alumnes que no tenen cap problema de socialització amb els companys.
 - Alumnes que tenen algunes dificultats per relacionar-se amb els companys i el professor: ens trobaríem aquí tant els alumnes introvertits com els alumnes amb dificultats per assumir les normes de la classe, dos aspectes que condicionaran l'acció docent.
 - Alumnes que tenen dificultats importants per relacionar-se amb els companys i el professor. Són alumnes extremadament introvertits (alumnes que no aconsegueixen fer-se entendre o bé que no mostren cap iniciativa de comunicació), o amb dificultats importants per assumir les normes de la classe.
- *Observacions.* En aquest apartat hem anotat informacions diverses sobre l'alumne en qüestió, que puguin ser rellevants per la tasca docent.

Amb aquesta classificació dels alumnes amb discapacitat, pretenem donar unes pautes que poden ser útils per al professor a l'inici d'una unitat didàctica. Som conscients de la dificultat i dels inconvenients que comporta classificar els alumnes. De tota manera, creiem que es tracta d'un esforç que val la pena de cara a poder planificar les tasques amb garanties de què siguin significatives per a tots els alumnes del grup-classe. Al llarg de la unitat didàctica, el professor haurà de continuar molt atent a la informació que li proporcionarà el dia a dia, i ajustar les sessions en funció de la resposta obtinguda per part dels alumnes amb discapacitat.

4.2.3. Estratègies inclusives

En aquest apartat es detallen totes aquelles estratègies que s'han programat per a facilitar la inclusió dels alumnes amb discapacitat. S'inclouen tant aspectes metodològics com organitzatius, adaptacions en el material, adaptacions reglamentàries, etc.

4.2.4. Fitxes d'intervenció a l'aula

A continuació enumerem les sis unitats didàctiques en les que hem intervingut.

- Iniciació als esports d'equip (1r ESO)
- Iniciació a l'atletisme (2n. ESO):
- Iniciació a l'handbol (2n ESO).
- Iniciació a les habilitats gimnàstiques (2n. ESO).
- Iniciació al bàdminton (3r ESO).
- Iniciació a l'handbol (3r. ESO).

FITXA D'INTERVENCIÓ A L'AULA

CURS: 1r ESO.

UNITAT DIDÀCTICA: Iniciació als esports d'equip (1r trimestre).

CARACTERÍSTIQUES DEL GRUP I DELS ALUMNES AMB DISCAPACITAT:

Ens trobem amb un grup acollidor de 18 alumnes i 3 alumnes més amb discapacitats diverses que podem resumir en:

(La informació que exposem a continuació està extreta dels informes dels alumnes així com de les entrevistes amb els professors de la USEE. També s'hi ha afegit la informació procedent de l'avaluació inicial feta pel professor d'EF).

Alumne A: Retard maduratiu global.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne força autònom. Podrà portar a terme tots els continguts que es treballin. Únicament caldrà posar a tenció a què entengui la informació que se li dóna (aspecte que es pot veure afectat per la seva procedència estrangera).

Alumne B: Retard mental.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne força tancat, amb alguns problemes de comprensió i expressió. A nivell motriu, la seva afectació és poc important (el podríem qualificar com un alumne poc destre). Tot i amb això, presenta mancances quan ha de participar en activitats grupals i/o competitives.

Alumne C:	Retard mental amb component psíquic.
Afectació motriu:	<u>Inexistent</u> -Poca-Important-Incapacitant
Afectació cognitiva:	Inexistent- <u>Poca</u> -Important-Incapacitant
Capacitat per relacionar-se amb els companys:	
Es relaciona amb normalitat-	<u>Té certes dificultats</u> - Té dificultats importants.
Observacions:	Es tracta d'un alumne que pot seguir perfectament les sessions d'EF. La seva afectació motriu és inexistent (tot i que no és un alumne massa destre, està dins el que es pot considerar normal), i la seva afectació cognitiva és de caire més aviat actitudinal que no pas de comprensió.

El grup-classe està format per diversos alumnes repetidors amb problemes de comportament.

CONTINGUTS

Procedimentals

1. Iniciació als gests tècnics comuns als esports d'equip: bot, colpejos, passades-recepcions i llançaments.
2. Iniciació als sistemes tàctics comuns als esports d'equip: recolzaments, desmarcatges i ocupació d'espais.
3. Execució d'un escalfament específic adient a la sessió d'EF.

Actitudinals

4. Col·laboració en la col·locació i la recollida del material esportiu.
5. Col·laboració amb els companys de grup o d'equip en l'assoliment de les tasques proposades.
6. Adquisició d'uns hàbits higiènics adequats.

Conceptuals

7. Coneixement de les parts de què consta un escalfament esportiu.
8. Identificació dels aspectes comuns dels esports d'equip, tant a nivell tècnic com tàctic.

OBJECTIUS

1. Realitzar els gests tècnics comuns als esports d'equip de forma correcta: bot, passades-recepcions, colpejos i llançaments.
2. Ser capaç d'utilitzar els sistemes tàctics comuns als esports d'equip: recolzaments, desmarcatges i ocupació d'espais.
3. Escalfar correctament abans de cada sessió d'EF.
4. Col·laborar amb els companys i el professor en la col·locació i la recollida del material esportiu.
5. Valorar el treball en equip i aplicar-ho a les tasques proposades.
6. Portar a terme uns hàbits higiènics adequats a la pràctica esportiva.
7. Conèixer les parts d'un escalfament esportiu i ser capaç de dissenyar-ne la part general.
8. Conèixer els aspectes comuns dels esports d'equip, tant a nivell tècnic com tàctic.

ACTIVITATS I CRITERIS D'AVALUACIÓ

L'avaluació es farà mitjançant les següents activitats i criteris:

1. Exàmen pràctic dels elements tècnics comuns als esports d'equip treballats	50%
2. Realització de les fitxes del quadern de treball	10%
3. Ajuda en la recollida del material esportiu	10%
4. Col·laboració en l'aprenentatge dels companys	30%.

Els criteris d'avaluació dels procediments seran els mateixos per als alumnes amb discapacitat i els alumnes sense discapacitat. No obstant això, s'ajustarà el nivell d'exigència al grau d'afectació de cada alumne. Pel que fa als continguts conceptuals, el professor de suport ajudarà els alumnes amb discapacitat que ho necessitin en l'elaboració de les fitxes del quadern de treball.

ESTRATÈGIES INCLUSIVES

La majoria dels esforços i de les adaptacions aniran encaminats a facilitar la inclusió de l'alumne B, ja que és el que presenta unes mancances més importants. En canvi, pel que fa als alumnes A i C, ja des dels primers dies es constata que no tindran cap problema per seguir les sessions d'EF amb normalitat: només caldrà proporcionar suport a l'alumne A per a l'elaboració de les fitxes del quadern de treball.

Es portaran a terme les adaptacions següents per a facilitar la inclusió (evidentment, no s'aplicaran a totes les sessions ni a tots els alumnes):

1. Propiciar les activitats de **caire cooperatiu** per damunt de les activitats de caire competitiu. Tal i com ja hem comentat en apartats anteriors, les activitats cooperatives faciliten molt més la inclusió que no pas les competitives. Per tant, en tot moment donarem més importància a les fites assolides col·lectivament, per damunt de les assolides de forma individual. De fet, les característiques dels esports d'equip facilitaran aquesta tasca: la cooperació entre els companys d'equip és fonamental en tots aquests esports.
A més a més, i per reforçar el caire cooperatiu, el professor donarà consignes que propiciïn la participació de tots els components de l'equip en el desenvolupament del joc. Amb el mateix objectiu, plantejarem dues sessions prèvies de jocs cooperatius per iniciar els alumnes en aquest tipus de treball: una sessió amb paracaigudes i l'altra amb jocs amb el denominador comú que, per aconseguir l'objectiu, és imprescindible que tots els companys de l'equip participin activament i col·laborin entre ells.
2. **Explicacions molt clares i concises** per facilitar la comprensió de les tasques que es proposen, delimitació amb cons dels espais on es desenvolupa el joc i utilització de distintius molt visibles per diferenciar els components dels equips.
3. **Companys-tutors** que vetllaran per la comprensió dels alumnes amb NEE de les tasques a fer i també per a la seva inclusió en tasques grupals. El company-tutor anirà canviant.
4. **Adaptacions en els reglaments i les normes** dels jocs a fi i efecte de facilitar la participació de tots els alumnes.
5. Realització de la **part conceptual** de la unitat didàctica amb l'ajut del professor de suport.

TEMPORALITZACIÓ

La unitat didàctica consta de tretze sessions. Es treballaran els continguts següents:

	Contingut treballat
SESSIÓ 1	Avaluació inicial
SESSIÓ 2	Jocs cooperatius
SESSIÓ 3	Jocs cooperatius
SESSIÓ 4	El bot
SESSIÓ 5	El bot
SESSIÓ 6	La conducció

SESSIÓ 7	La passada-recepció/desmarcatge
SESSIÓ 8	La passada-recepció/desmarcatge
SESSIÓ 9	La passada-recepció/desmarcatge
SESSIÓ 10	El llançament
SESSIÓ 11	El llançament
SESSIÓ 12	Avaluació final
SESSIÓ 13	Avaluació final

MATERIAL

Pilotes dels diferents esports d'equip.

Petos i cons.

CONCLUSIONS

A partir de la informació obtinguda de les fitxes d'observació podem extreure les conclusions següents:

1. Des del primer dia el professor d'EF ha de passar llista, i a la llista hi ha d'haver ordenats alfabèticament **tots** els alumnes del grup-classe. No s'han de fer distincions entre els alumnes. Per tant, sempre haurem de tractar-los com a alumnes i mai com a alumnes USEE.
2. Des de les primeres sessions es posa de manifest que es tracta d'un grup-classe **complicat de conduir**: hi ha alguns alumnes amb problemes de conducta (repetidors) que fan molt feixuc el desenvolupament de les sessions. Es qüestiona si és aquest un grup adequat per acollir alumnes amb discapacitat, ja que de per si ja és un grup que presenta moltes dificultats per al professor.
3. Als alumnes se'ls fa **molt difícil** el treball cooperatiu. Aquesta sensació, que ja es manifesta a les dues primeres sessions, es va reproduint al llarg de tota la unitat didàctica. Això pot ser degut al predomini de les activitats competitives que s'han plantejat als alumnes en etapes educatives anteriors, tant a l'àrea d'EF com a d'altres àrees del currículum.

Per poder fer front a aquesta dificultat proposem:

- Generalitzar el treball cooperatiu a primària i en totes les àrees del currículum. Pel que fa a EF, proposem els jocs cooperatius i la utilització de la metodologia dels equips de treball cooperatiu.
- Generalitzar el treball cooperatiu a secundària i en totes les àrees. Pel que fa a EF, proposem els jocs cooperatius i la utilització de la metodologia dels equips de treball cooperatiu.

Amb aquestes dues propostes aconseguiríem que els nostres alumnes aprenguessin a treballar en equip, que és el pas previ per poder aplicar aquesta metodologia. De la mateixa manera, els professors ens familiaritzaríem molt més amb aquest tipus de treball, fins ara poc utilitzat.

4. **L'opinió que mostra l'alumne B** després de participar a la sessió ha estat de 4 ☹, 8 ☺, i de 1 ☹. Per tant, només s'ha donat una sessió en la que l'alumne ha manifestat que la classe no ha anat bé. En vuit ocasions ha manifestat que la classe ha anat normal i en quatre s'ha manifestat de manera positiva. L'opinió de l'alumne ha coincidit força amb la percepció de l'observador.
5. Pel que fa a la figura del **professor de suport** s'arriba a les conclusions següents:
 - És fonamental la **coordinació** entre el professor-especialista i el professor de suport. Cal que ambdós coneguin a priori la sessió que es desenvoluparà, els continguts i les metodologies, així com les estratègies inclusives que s'aplicaran.
 - El professor de suport no s'ha de convertir en l'ombra de l'alumne amb discapacitat. Cal que sigui aquest qui sol·liciti ajuda quan la necessiti. Aquesta ajuda s'ha de propiciar que arribi en primer lloc, d'un company de classe i, si amb això no n'hi ha prou, del professor de suport i/o del professor especialista.
6. Pel que fa a la figura del **company-tutor** s'arriba a les conclusions següents:
 - Hi ha alumnes que, per les seves característiques, desenvolupen aquesta tasca més bé que d'altres.
 - En alguns casos, el company-tutor ha sorgit espontàniament.
 - Calen uns dies d'adaptació entre el company-tutor i l'alumne amb discapacitat.
 - L'alumne que desenvolupa les tasques de company-tutor ha d'anar canviant, de manera que no sigui el mateix alumne durant tot el curs.
7. Les **conductes inclusives** comptabilitzades al llarg de tota la unitat didàctica han estat quaranta-dues (no hi ha comptabilitzades les realitzades pel company-tutor). Aquestes conductes han estat bàsicament:
 - Ajudes en la pràctica.
 - Explicacions sobre què s'ha de fer.
 - Felicitacions quan fa una cosa ben feta.
 - Invitació a formar part del grup o equip.

En canvi, les **conductes de rebuig** comptabilitzades al llarg de tota la unitat didàctica han estat només cinc i, a més a més, s'han concentrat totes en una mateixa sessió. Han estat actituds recriminatòries davant de les errades comeses.

Tenint en compte els nivells de participació a classe i la relació amb els seus companys, valorem la inclusió dels alumnes de la següent manera:

	Molt bona			Insuficient	
Alumne A	X				
Alumne B		X			
Alumne C		X			

(Per a l'elaboració d'aquesta valoració s'han tingut en compte les anotacions fetes al diari de camp).

FITXA D'INTERVENCIÓ A L'AULA

CURS: 2n ESO.

UNITAT DIDÀCTICA: Introducció a l'atletisme (1r trimestre).

CARACTERÍSTIQUES DEL GRUP I DELS ALUMNES AMB DISCAPACITAT:

Ens trobem amb un grup acollidor de 23 alumnes, més 5 alumnes amb discapacitats diverses que podem resumir en:

(La informació que exposem a continuació està extreta dels informes dels alumnes així com de les entrevistes amb els professors de la USEE. També s'hi ha afegit la informació procedent de l'avaluació inicial feta pel professor d'EF).

Alumne A: Síndrome d'Steinert. Distròfia miotònica.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Aquest és el primer curs que fa EF. Anteriorment no en feia degut a la seva afectació motriu, que és important. Amb motiu del suport que rebrà el professor d'EF per part del titular de la llicència d'estudis i de la motivació que mostra l'alumne, es decideix que faci EF.

Alumne B: Síndrome d'Steinert. Distròfia miotònica.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: El grau d'afectació motriu li impedeix l'activitat física. És per això que no participa a les sessions, encara que sí que hi assisteix amb roba esportiva. Se li oferirà participar en activitats organitzatives de la sessió.

Alumne C: Retard mental.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que pot seguir perfectament les sessions d'EF.
Només caldrà estar al cas de què entengui les explicacions del professor.

Alumne D: Retard mental.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que pot seguir perfectament les sessions d'EF.
Caldrà posar atenció als aspectes de motivació, ja que el curs passat, alguns dies no portava la roba esportiva. També caldrà estar al cas de què entengui les explicacions del professor.

Alumne E: Plurideficiència.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Presenta dificultats importants pel que fa a la relació amb els companys i alguns dies el seu caràcter és un xic difícil.

CONTINGUTS

Procedimentals

1. Iniciació al les curses atlètiques (velocitat, tanques i fons).
2. Iniciació als salts atlètics (longitud i triple salt).
3. Iniciació als llançaments atlètics (javelina).

Actitudinals

4. Col.laboració en la col.locació i la recollida del material esportiu.
5. Col.laboració amb els companys de classe en l'aprenentatge dels continguts treballats.
6. Adquisició d'uns hàbits higiènics adequats.
7. Acceptació de les limitacions personals, que es posen de manifest de manera especial en els esports individuals.

Conceptuals

8. Coneixement dels aspectes tècnics fonamentals de les modalitats atlètiques treballades.
9. Coneixement dels aspectes reglamentaris fonamentals de les diferents modalitats atlètiques.

OBJECTIUS

1. Escalfar correctament abans de cada sessió d'EF.
2. Realitzar el pas de tanca en atletisme emprant la tècnica adequada.
3. Realitzar correctament la sortida de velocitat, així com la tècnica de cursa.
4. Executar amb les exigències tècniques i reglamentàries corresponents, el salt de longitud i el triple salt.
5. Llançar la javelina executant la tècnica corresponent.
6. Conèixer quins són els aspectes fonamentals de cadascuna de les modalitats atlètiques treballades.
7. Acceptar les limitacions personals, així com les dels companys de classe.

ACTIVITATS I CRITERIS D'AVUACIÓ

L'avaluació es farà a partir de les activitats i els criteris d'avaluació següents:

1. Examen pràctic dels elements tècnics treballats (10% per cada modalitat atlètica: sortida de velocitat, pas de tanca, cursa de fons, salt de longitud, triple salt i llançament de javelina). La pitjor nota es desprecia.	50%
2. Realització de les fitxes del quadern de treball.	10%
3. Ajuda en la recollida del material esportiu.	10%
4. Ajuda en el procés d'aprenentatge dels companys.	30%.

El criteri d'avaluació en l'examen pràctic per als alumnes amb discapacitat serà el mateix que per als alumnes sense discapacitat. No obstant això, s'ajustarà el nivell d'exigència al grau d'afectació de cada alumne. Pel que fa als continguts conceptuals, el professor de suport

ajudarà els alumnes amb discapacitat que ho necessitin en l'elaboració de les fitxes del quadern de treball.

ESTRATÈGIES INCLUSIVES

La majoria dels esforços i de les adaptacions aniran encaminats a facilitar la inclusió dels alumnes A i E, ja que són els que presenten unes mancances més importants a nivell físic. L'alumne E, a més a més, presenta problemes importants de relació amb els companys, la qual cosa s'haurà de tenir en compte en tot moment.

Pel que fa als alumnes C i D, caldrà centrar l'atenció únicament en les seves mancances cognitives (comprensió de les explicacions).

Pel que fa a l'alumne B, i degut a la seva discapacitat incapacitant, s'assignaran tota una sèrie de tasques de suport al professor i als seus companys. No es contempla la realització de cap tasca motriu en aquesta unitat didàctica.

Es faran adaptacions per a facilitar la inclusió dels alumnes amb NEE (evidentment, no s'aplicaran a totes les sessions ni a tots els alumnes). Aquestes adaptacions aniran molt relacionades amb el contingut treballat en aquesta unitat didàctica, l'atletisme. Es tracta d'un esport individual, i això ens permet aplicar unes metodologies determinades.

1. **Ensenyament per nivells o individualitzat:** es plantejaran en tot moment tasques amb diferents graus de dificultat i serà l'alumne qui escollirà, en funció del seu nivell, a quina tasca s'apunta. Així, per exemple, quan es faci treball de pas de tanca, es treballarà per carrers amb alçades de la tanca diferents, o quan es faci salt de llargada, cadascú saltarà en relació al seu nivell, etc.
2. Propiciar la **competició amb un mateix** per sobre de la **competició amb els altres**. Aquest aspecte està molt lligat amb el punt anterior: es valorarà en tot moment l'assoliment dels objectius personals basats en la millora individual, i no pas basats en la comparació de resultats amb la resta de companys del grup classe.
3. Potenciar l'**ajut entre els companys** en el procés d'aprenentatge. Amb aquest aspecte es preté compatibilitzar l'ensenyament per nivells (cadascú treballa amb un nivell de dificultat adaptat a les seves capacitats) amb el treball en grup (on es propicia la col.laboració entre els companys d'un mateix nivell). Per tant, els alumnes s'han d'ajudar els uns als altres quan treballen en grups per nivells.
4. **Companys-tutors** que vetllaran tant per la comprensió com per a la realització correcta de les tasques per part dels alumnes amb NEE, així com també per a la seva inclusió en tasques grupals.

5. Realització de la part **conceptual** de la unitat amb l'ajut del professor de suport.

TEMPORALITZACIÓ

La unitat didàctica consta de tretze sessions. Es treballaran els continguts següents:

	Contingut treballat
SESSIÓ 1	Avaluació inicial
SESSIÓ 2	Curses: amplitud i freqüència.
SESSIÓ 3	Cursa de tanques: pas de tanca.
SESSIÓ 4	Cursa de tanques: ritme entre tanques.
SESSIÓ 5	Cursa de velocitat.
SESSIÓ 6	Sortida de velocitat.
SESSIÓ 7	Cursa de fons (a la pista d'atletisme).
SESSIÓ 8	Salt de longitud/triple salt.
SESSIÓ 9	Salt de longitud/triple salt.
SESSIÓ 10	Llançament de javelina
SESSIÓ 11	Pràctica
SESSIÓ 12	Pràctica
SESSIÓ 13	Avaluació final

MATERIAL

Tanques d'atletisme, bancs suecs i piques.

Tacs de sortida de velocitat.

Pilotes de tennis i javelines.

CONCLUSIONS

1. El **treball per nivells** ha permès que tots els alumnes poguessin practicar en funció de les seves capacitats; els alumnes amb discapacitat han treballat amb la resta de companys del grup-classe, cadascú al seu nivell.
2. La combinació del **treball per nivells** amb el **company-tutor** ha donat molts bons resultats: s'ha aconseguit que els alumnes A i E, amb discapacitats físiques importants, poguessin seguir les sessions amb normalitat. Això ha estat possible gràcies a:
 - La **diversitat en el nivell de les tasques** plantejades pel professor permetia que tots els alumnes del grup-classe poguessin treballar al seu ritme.
 - La figura dels **companys que ajudaven** els alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les tècniques atlètiques.
3. Pel que fa a l'estratègia de company-tutor, en força ocasions s'ha donat de manera **espontània**: un alumne del grup-classe ajudava un company amb discapacitat a fer les

tasques encomanades. Val a dir que, en molts casos, s'ha detectat que el company-tutor espontani era també un alumne amb discapacitat.

4. El treball per nivells es pot plantejar de dues maneres:
 - Fent **grups per nivells**: facilita molt l'aprenentatge però no propicia la interacció i/o ajuda entre els companys.
 - Fent grups per nivells, amb un **alumne avantatjat** per grup que ajuda els seus companys. En aquest cas, l'alumne avantatjat no millora el seu nivell d'execució perquè es dedica únicament a corregir i ajudar, però sí que facilita molt la interacció entre els companys i el treball d'actituds inclusives.
5. En el treball per nivells s'ha plantejat un interrogant: pot considerar-se inclusió un grup format només per alumnes amb discapacitat? De fet, fan la mateixa tasca que la resta de companys de classe, però no hi ha interacció entre ells.
6. No s'ha observat **cap** conducta de rebuig dels companys vers als alumnes amb discapacitat, mentre que s'han observat **15 conductes inclusives** durant tota la unitat didàctica.
7. El **nivell de participació** dels alumnes amb discapacitat el podem considerar alt en el cas de l'alumne A i de mig en el cas de l'alumne E. Creiem que això és degut a:
 - El treball en grups de nivell en què els alumnes van practicant seguint un ordre.
 - Les dinàmiques de grup positives que es generen quan els alumnes treballen dsitribuïts per grups de nivell similar.
 - La figura del company-tutor, que propicia la participació de l'alumne tutoritzat.

La participació de l'alumne B s'ha limitat a la realització de **tasques de suport**, tant al professor com als seus companys. No ha portat a terme cap activitat de tipus pràctic degut a la seva discapacitat.

Tenint en compte els nivells de participació a classe i la relació amb els seus companys, podem valorar la inclusió dels alumnes de la manera següent:

	Molt bona			Insuficient	
Alumne A	X				
Alumne B					X
Alumne C	X				
Alumne D			X		
Alumne E			X		

(Per a l'elaboració d'aquesta valoració s'han tingut en compte les anotacions fetes al diari de camp).

FITXA D'INTERVENCIÓ A L'AULA

CURS: 2n ESO.

UNITAT DIDÀCTICA: Iniciació a les habilitats gimnàstiques (1r trimestre).

CARACTERÍSTIQUES DEL GRUP I DELS ALUMNES AMB DISCAPACITAT:

Ens trobem amb un grup acollidor de 23 alumnes, més 5 alumnes amb discapacitats diverses que podem resumir en:

(La informació que exposem a continuació està extreta dels informes dels alumnes així com de les entrevistes amb els professors de la USEE. També s'hi ha afegit la informació procedent de l'avaluació inicial feta pel professor d'EF).

Alumne A: Síndrome d'Steinert. Distròfia miotònica.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Aquest és el primer curs que fa EF. Anteriorment no n'havia fet degut a la seva important afectació motriu. Amb motiu del suport que rebrà el professor d'EF per part del titular de la llicència d'estudis i de la motivació que mostra l'alumne, es decideix que faci EF.

Alumne B: Síndrome d'Steinert. Distròfia miotònica.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: El grau d'afectació motriu li impedeix l'activitat física. És per això que no participa a les sessions, encara que sí que hi assisteix amb roba esportiva. Se li oferirà la participació en activitats organitzatives de la sessió.

Alumne C: Retard mental.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions : Es tracta d'un alumne que pot seguir perfectament les sessions d'EF.
Només caldrà estar al cas que entengui les explicacions del professor.

Alumne D: Retard mental.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que pot seguir perfectament les sessions d'EF.
Caldrà posar atenció als aspectes de motivació, ja que el curs anterior alguns dies no portava la roba esportiva. També caldrà estar al cas que entengui les explicacions del professor.

Alumne E: Plurideficiència.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Presenta dificultats importants pel que fa a la relació amb els companys i alguns dies el seu caràcter és un xic difícil.

CONTINGUTS

Procedimentals

1. Iniciació a les habilitats gimnàstiques: tombarella endavant i endarrera, pi de cap i pi de braços. Variants.
2. Realització d'un muntatge grupal en el que intervinguin diverses habilitats gimnàstiques.
3. Execució de les ajudes a cada habilitat.

4. Execució d'un escalfament específic adequat a les habilitats gimnàstiques.

Actitudinals

5. Col·laboració en la col·locació i recollida del material esportiu.
6. Col·laboració amb els companys de grup en l'assoliment de les tasques proposades.
7. Adquisició d'uns hàbits higiènics adequats.

Conceptuals

8. Coneixement dels punts claus en l'execució de les habilitats gimnàstiques treballades.
9. Coneixement de les ajudes bàsiques de les habilitats gimnàstiques treballades.

OBJECTIUS

1. Realitzar la tombarella endavant i endarrera de forma correcta.
2. Realitzar el pi de cap i el pi de braços de forma correcta.
3. Portar a terme correctament les ajudes dels elements gimnàstics treballats.
4. Escalfar correctament abans de cada sessió d'educació física.
5. Portar a terme uns hàbits higiènics adequats a la pràctica esportiva.
6. Saber quins són els punts claus de les habilitats gimnàstiques practicades, així com de les ajudes corresponents.
7. Col·laborar amb els companys per assolir els objectius grupals.

ACTIVITATS I CRITERIS D'AVUACIÓ

Activitats d'avaluació: es farà una prova individual dels elements gimnàstics següents:

- Tombarella endavant o variant (20%).
- Tombarella enrera o variant (20%).
- Pi de cap o variant (20%).
- Pi de braços o variant. (20%).
- Combinació d'elements grupals (40%).

(Es pot deixar un dels quatre primers elements per persona)

Criteris:

Cada element puntua amb la proporció que s'indica entre parèntesi.

Es calcularà una nota individual i una nota de grup (del grup que ha estat treballant durant tota la unitat didàctica). Aleshores, la nota de cada alumne es calcularà a partir de fórmula:

$$\text{NOTA} = (\text{NOTA DE GRUP} \times 0,7) + (\text{NOTA INDIVIDUAL} \times 0,3)$$

ESTRATÈGIES INCLUSIVES

La majoria dels esforços i les adaptacions aniran encaminats a facilitar la inclusió dels alumnes A i E, que són els que presenten unes mancances més importants a nivell físic. L'alumne E, a més a més, presenta problemes importants de relació amb els companys, la qual cosa s'haurà de tenir en compte en tot moment.

Pel que fa als alumnes C i D, caldrà centrar l'atenció únicament en les seves mancances cognitives (comprensió de les explicacions).

Pel que fa a l'alumne B, i degut a la seva discapacitat incapacitant, se li assignaran tota una sèrie de tasques de suport al professor i als seus companys. No es contempla la realització de cap tasca motriu.

A fi i efecte de facilitar la inclusió dels alumnes amb discapacitat a les sessions d'EF s'intentarà propiciar la cooperació per sobre de la competició. Això es farà fonamentalment mitjançant la utilització de la metodologia d'aprenentatge amb **equips de treball cooperatiu** (apartat 4.1.1).

Els passos a seguir seran:

1. Establiment dels **equips de treball cooperatiu**: seguint els criteris de quatre alumnes per grup, heterogenis pel que fa a sexe, nivell d'habilitat, etc. Els equips són estables durant tota la unitat didàctica. Dins l'equip de treball s'han proposat els rols següents: un executa, dos ajuden i l'altre observa i corregeix.
2. **Treball en equip** a totes les sessions: la metodologia de treball serà sempre en grup, amb unes instruccions molt clares de les tasques i les habilitats a assolir aquell dia, i amb unes instruccions molt clares sobre la importància del propi aprenentatge i el de la resta de companys del grup.
Per portar a terme les sessions s'han dissenyat unes fitxes de cadascuna de les habilitats gimnàstiques on hi consta una breu descripció (escrita i gràfica), els punts clau, les ajudes, els principals errors i les variants d'aquella habilitat. Amb això es preté generar la màxima autonomia del grup en el procés d'aprenentatge.
3. **Avaluació** tenint en compte el treball del grup (en un 70%) i la millora individual (30%).
4. Realització de la part conceptual de la unitat amb l'ajut del professor de suport.

TEMPORALITZACIÓ

La unitat didàctica consta de tretze sessions. Es treballaran els continguts següents:

	Contingut treballat
SESSIÓ 1	Avaluació inicial
SESSIÓ 2	Girs transversals
SESSIÓ 3	Tombarella endavant
SESSIÓ 4	Tombarella endarrera
SESSIÓ 5	Tombarelles i variants.
SESSIÓ 6	Elevació de cadera (a recolzaments invertits)
SESSIÓ 7	Pi de cap
SESSIÓ 8	Pi de braços
SESSIÓ 9	Recolzaments invertits
SESSIÓ 10	Pràctica
SESSIÓ 11	Pràctica
SESSIÓ 12	Avaluació final
SESSIÓ 13	Avaluació final

MATERIAL

Bancs suecs.

Màrfegues d'alta densitat.

Màrfegues de baixa densitat.

Pilotes d'escuma.

CONCLUSIONS

1. Els equips de treball cooperatiu han funcionat força bé:
 - Els alumnes han entès força bé la dinàmica de treball que se'ls ha plantejat i han respòs força bé al treball en equip.
 - La participació dels alumnes amb discapacitat i la dels alumnes de nivell baix ha estat força alta (a excepció d'un alumne del grup ordinari que ha mostrat nivells molt baixos de participació, fins i tot havent-lo canviat de grup de treball diverses vegades).
 - Els alumnes han entès els criteris d'avaluació.
2. L'alumne B, que tenia assignades tasques de suport al professor, no ha respòs massa bé. Fonamentalment se li demanava que anés passant pels diferents grups amb les fitxes de suport de cada habilitat i els hi oferís ajuda conceptual.
3. La metodologia de treball utilitzada ha propiciat que els alumnes C i D no tinguessin problemes de comprensió de les tasques a realitzar: els seus companys de grup els orientaven en tot moment sobre què s'havia de fer.
4. La realització de la part conceptual de la unitat amb l'ajut del professor de suport ha funcionat bé.

Tenint en compte els nivells de participació a classe i la relació amb els seus companys, podem valorar la inclusió dels alumnes de la següent manera:

	Molt bona			Insuficient	
Alumne A	X				
Alumne B					X
Alumne C		X			
Alumne D			X		
Alumne E			X		

(Per a l'elaboració d'aquesta valoració s'han tingut en compte les anotacions fetes al diari de camp).

FITXA D'INTERVENCIÓ A L'AULA

CURS: 2n ESO.

UNITAT DIDÀCTICA: Introducció a l'handbol (2n trimestre).

CARACTERÍSTIQUES DEL GRUP I DELS ALUMNES AMB DISCAPACITAT:

Ens trobem amb un grup acollidor de 23 alumnes, més 5 alumnes amb discapacitats diverses que podem resumir en:

(La informació que exposem a continuació està extreta dels informes dels alumnes així com de les entrevistes amb els professors de la USEE. També s'hi ha afegit la informació procedent de l'avaluació inicial feta pel professor d'EF).

Alumne A: Síndrome d'Steinert. Distròfia miotònica.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: La seva adaptació a les unitats didàctiques del primer trimestre ha estat bona. En aquesta unitat didàctica caldrà posar atenció a les tasques amb oposició (jocs i partits d'handbol).

Alumne B: Síndrome d'Steinert. Distròfia miotònica.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: El grau d'afectació motriu li impedeix l'activitat física. És per això que no participa a les sessions, encara que sí que hi assisteix amb roba esportiva. Se li oferirà la participació en activitats organitzatives de la sessió.

Alumne C: Retard mental.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que pot seguir perfectament les sessions d'EF.
Només caldrà estar al cas que entengui les explicacions del professor.

Alumne D: Retard mental.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que pot seguir perfectament les sessions d'EF.

Alumne E: Plurideficiència.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: A les unitats didàctiques de habilitats gimnàstiques i d'atletisme la seva adaptació va ser bona. Caldrà estar atents als problemes que puguin sorgir en aquesta unitat didàctica derivats de la introducció de tasques competitives a les sessions (jocs i partits d'handbol). També caldrà estar al cas que entengui les explicacions del professor.

CONTINGUTS

Procedimentals

1. Iniciació als gests tècnics fonamentals de l'esport de l'handbol: bot, passada-recepció i xut a porteria.
2. Iniciació als sistemes tàctics de l'esport de l'handbol: 2x2, 3x3, 6x6.

3. Execució d'un escalfament específic adequat a l'esport de l'handbol.
4. Pràctica de l'esport de la boccia.

Actitudinals

5. Col·laboració a l'hora de treure i recollir el material esportiu.
6. Col·laboració amb els companys de grup i/o equip en l'assoliment de les tasques proposades.
7. Adquisició d'uns hàbits higiènics adequats.

Conceptuals

8. Coneixement dels punts claus en l'execució dels gests tècnics treballats i dels sistemes tàctics practicats.
9. Coneixement de les regles bàsiques de l'esport de l'handbol i de la boccia.

OBJECTIUS

1. Realitzar el bot, la passada-recepció, el xuï, així com els enllaços dels tres elements de forma correcta.
2. Escalfar correctament abans de cada sessió d'educació física.
3. Distribuir-se correctament en el terreny de joc en les situacions de 2x2, 3x3 i 6x6, així com moure's de forma adequada davant cada situació de joc (saber estar al camp).
4. Portar a terme uns hàbits higiènics adequats a la pràctica esportiva.
5. Saber quins són els punts claus de cadascun dels elements practicats, així com dels sistemes tàctics.
6. Ser capaç d'arbitrar un partit d'handbol aplicant les normes bàsiques d'aquest esport.
7. Conèixer l'esport de la boccia.

ACTIVITATS I CRITERIS AVALUACIÓ

L'avaluació es farà seguint les activitats i els criteris següents:

1. Exàmen pràctic dels elements tècnics treballats	30%
2. Realització d'un partit amb companys de classe	20%
3. Arbitratge d'un partit aplicant el reglament	10%
4. Ajuda a l'hora de recollir el material esportiu	10%
5. Col·laboració en l'aprenentatge dels companys	30%.

A la primera sessió es durà a terme una avaluació inicial dels alumnes mitjançant alguns jocs d'handbol.

El criteri d'avaluació en l'examen pràctic serà el mateix pels alumnes amb discapacitat que pels als alumnes sense discapacitat. No obstant això, s'ajustarà el nivell d'exigència al grau d'afectació de cada alumne. Pel que fa als continguts conceptuals, el professor de suport ajudarà els alumnes amb discapacitat que ho necessitin a l'hora d'elaborar les fitxes del quadern de treball.

ESTRATÈGIES INCLUSIVES

La majoria dels esforços i les adaptacions aniran encaminats a facilitar la inclusió dels alumnes A i E, sobretot a les activitats competitives i/o amb oposició.

Pel que fa a l'alumne B, i degut a la seva discapacitat incapacitant, se li assignaran tota una sèrie de tasques de suport al professor i als seus companys. Es realitzaran dues o tres sessions de boccia per a facilitar la seva participació motriu amb el gros del grup (creiem que la boccia és una activitat física que pot fer malgrat la seva afectació motriu i que li permetrà gaudir d'una pràctica esportiva conjunta amb els seus companys de classe).

Es portaran a terme les adaptacions següents per facilitar la inclusió dels alumnes amb NEE (evidentment, no s'aplicaran a totes les sessions ni a tots els alumnes):

1. Propiciar la **cooperació per sobre de la competició**. Tot i que es faran activitats competitives (jocs, partidets, etc), es fomentarà sempre la cooperació entre els companys d'un mateix equip per sobre de la competició amb els companys de l'equip contrari. Això es portarà a terme mitjançant les instruccions del professor.
2. **Companys-tutors** que vetllaran per a la comprensió dels alumnes amb NEE de les tasques, i també per a la inclusió d'aquests en tasques grupals.
3. **Adaptacions en el reglament** dels jocs i de l'esport de l'handbol. Es tracta de fer modificacions en el sistema de puntuació, els privilegis i les normes, que afectarien a alguns alumnes (en el nostre cas, als alumnes amb discapacitat). L'objectiu no és altre que el de fomentar la participació d'aquests alumnes en l'activitat, la qual cosa no passaria si es trobessin en igualtat de condicions. Per exemple, en el joc de les deu passades, una passada feta amb èxit a un alumne discapacitat comptabilitza per aquell equip com a tres passades. No és tasca fàcil i el que es procurarà en tot moment és fer que l'adaptació en el reglament sigui justa: no pot ser massa avantatjosa per l'alumne discapacitat i/o el seu equip, però ho ha de ser prou perquè s'incrementi la participació de l'alumne amb discapacitat en el joc.

4. **Delimitació molt clara** dels terrenys de joc (cons) així com dels components dels diferents equips (petos). Tot i que es tracta d'una mesura habitual a les sessions d'EF, el professor hi parará una atenció especial i utilitzarà sempre aquest material per delimitar clarament terrenys de joc, zones prohibides, etc, així com els equips. Amb aquesta mesura es preté facilitar els processos perceptius dels alumnes amb discapacitat.
5. Introducció de tres sessions de **boccia**: amb això es preté que l'alumne realitzi una pràctica esportiva amb els seus companys de classe, la qual cosa no ha pogut fer durant la resta del curs degut a la seva afectació. Durant les dues setmanes prèvies, l'alumne, amb l'ajuda del professor de suport, realitza una tasca de recerca d'informació sobre l'esport de la boccia (material, reglament...). Aquesta informació li servirà per explicar als seus companys en què consisteix aquest esport, per poder-lo practicar posteriorment.
6. Realització de la part conceptual de la unitat amb l'ajut del professor de suport.

TEMPORALITZACIÓ

La unitat didàctica consta de tretze sessions. Es treballaran els continguts següents:

	Contingut treballat
SESSIÓ 1	Avaluació inicial
SESSIÓ 2	Passada/recepció
SESSIÓ 3	Passada/recepció/orientació a l'objectiu mòbil (company-gol)
SESSIÓ 4	Passada/recepció/orientació a l'objectiu mòbil (company-gol)
SESSIÓ 5	Llançament-xut a porteria
SESSIÓ 6	Entrada/xut a porteria
SESSIÓ 7	Joc global simplificat (atacs des de mig camp)
SESSIÓ 8	Joc global simplificat (atacs des de mig camp)
SESSIÓ 9	BOCCIA
SESSIÓ 10	BOCCIA
SESSIÓ 11	BOCCIA
SESSIÓ 12	Joc global (camp sencer)
SESSIÓ 13	Joc global (camp sencer)
SESSIÓ 14	Competició final de crèdit
SESSIÓ 15	Avaluació final
SESSIÓ 16	Avaluació final

MATERIAL

Pilotes d'handbol d'un tamany més petit al que correspon a l'edat dels alumnes per a facilitar el seu maneig (no ho hem inclòs a l'apartat d'adaptacions específiques per a la inclusió, ja que es tracta d'una mesura que es pren amb tots els grups).

Cons i petos.

Cordes.

Boles de boccia (cedides per la Federació Esportiva Catalana de Paràlisi Cerebral).

CONCLUSIONS

Un cop desenvolupada la unitat didàctica amb les adaptacions corresponents, hem arribat a les conclusions següents:

1. La inclusió dels alumnes ha estat més fàcil en aquelles tasques en les que no hi havia una **oposició directa** d'un adversari.
2. En aquelles tasques on sí que hi havia **oposició directa**, la modificació del reglament ha estat l'estratègia que ha donat més bons resultats de cara a la inclusió. S'han portat a terme les modificacions reglamentàries següents:
 - Establiment d'uns criteris més laxos pel que fa a l'aplicació del reglament: permetre més passes sense botar i permetre més cicles de bot.
 - Establiment d'uns privilegis pels alumnes amb discapacitat: delimitació d'unes zones d'ús restringit per als alumnes amb discapacitat, sistemes de puntuació diferenciats, etc.
 - Implantació d'unes normes que obliguin a la participació dels alumnes amb discapacitat (p.e. obligació de passar-los-hi la pilota en cada atac).

Amb tot aquest seguit de mesures s'ha aconseguit que els alumnes amb discapacitat tinguessin uns nivells de participació en el joc acceptables.

3. En algunes ocasions, s'ha donat el cas que un alumne amb discapacitat **no s'ha volgut acollir als privilegis** que se li oferien.
4. No s'ha donat **cap cas de rebuig** a les esmentades modificacions en el reglament per part de la resta de companys de classe.
5. La figura del **company-tutor** no s'ha utilitzat massa, ja que, de forma espontània, els companys d'equip guiaven els alumnes amb discapacitat.
6. En algunes sessions, i més concretament durant la realització de tasques de certa **complexitat**, els alumnes amb discapacitat han tingut problemes per seguir el ritme de les classes. En aquests casos, s'ha optat per proposar tasques més senzilles, que tinguin relació amb l'habilitat treballada pel gros del grup, i que els alumnes amb discapacitat realitzen amb la col.laboració de companys de classe, que ho fan de forma rotatòria. Així, per exemple, quan es va treballar l'enllaç cursa amb bot-entrada a

porteria-xut, els alumnes amb discapacitat realitzaven una habilitat de menor dificultat (el xut a porteria).

7. La introducció de l'esport de la **boccia** ha donat molt bon resultat: l'alumne amb discapacitat hi ha participat activament, tant pel que fa a la recerca d'informació com pel que fa a la pràctica esportiva. A més a més, els companys del grup-classe també han gaudit amb la pràctica d'un esport que no coneixien i que, malgrat la seva simplicitat, requereix unes habilitats de precisió importants per poder-lo practicar.

L'activitat s'hagués pogut allargar més temps. Així, en comptes de que durant tres dies tots els alumnes del grup classe practiquessin alhora, es podria haver plantejat mitjançant una rotació de manera que cada dia, tres o quatre alumnes fessin boccia amb l'alumne B. Mentrestant, els seus companys continuarien fent handbol. Amb aquest planteig haguéssim aconseguit augmentar el temps de pràctica i d'interacció de l'alumne amb discapacitat amb els seus companys.

FITXA D'INTERVENCIÓ A L'AULA

CURS: 3r ESO.

UNITAT DIDÀCTICA: Introducció al bàdminton (2n quadrimestre).

CARACTERÍSTIQUES DEL GRUP I DELS ALUMNES AMB DISCAPACITAT:

Ens trobem amb un grup acollidor de 19 alumnes, més 7 alumnes amb discapacitats diverses que podem resumir en:

(La informació que exposem a continuació està extreta dels informes dels alumnes així com de les entrevistes amb els professors de la USEE. També s'hi ha afegit la informació procedent de l'avaluació inicial feta pel professor d'EF).

Alumne A: Síndrome de disfunció de la línia mitja.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que té importants problemes de comprensió i de relació. També presenta dèficits molt importants de caire motriu derivats de la seva discapacitat cognitiva (moviments poc precisos i desmesurats pel que fa a la força utilitzada i reacció molt lenta als estímuls).

És l'alumne que, a priori, sembla que presentarà més dificultats per seguir el ritme de les sessions degut a la complexitat motriu del bàdminton (requereix força coordinació óculo-manual, velocitat de reacció i moviment, etc).

Alumne B: Retard mental.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que tindrà alguns problemes per seguir les sessions degut a la complexitat motriu del bàdminton. Caldrà posar atenció a què sigui capaç d'entendre les tasques encomanades.

Alumne C: Traumatisme cranoencefàlic amb seqüeles.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que tindrà alguns problemes per seguir les sessions degut a la complexitat motriu del bàdminton. Caldrà posar atenció a què sigui capaç d'entendre les tasques encomanades.

Alumne D: Síndrome d'Steinert.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que no presenta dificultats per seguir les classes. Tot i amb això, és poc destre i no té massa motivació per l'assignatura, la qual cosa pot comportar alguns problemes per seguir les sessions degut a la complexitat motriu del bàdminton.

Alumne E: Enfermetat articular degenerativa.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que pot seguir perfectament les sessions d'EF. L'afectació motriu depèn del dia i de les activitats que es plantegin, ja que té problemes articulars. El seu nivell d'habilitat motriu és baix (possiblement degut a que no ha fet classe d'EF a causa de la seva dolència) i això pot comportar-li alguns problemes per seguir les sessions. Tot i amb això, presenta una molt bona predisposició per l'assignatura.

Alumne F:	Síndrome de Down.
Afectació motriu:	Inexistent- <u>Poca</u> -Important-Incapacitant
Afectació cognitiva:	Inexistent- <u>Poca</u> -Important-Incapacitant
Capacitat per relacionar-se amb els companys:	<u>Es relaciona amb normalitat</u> -Té certes dificultats- Té dificultats importants.
Observacions:	Es tracta d'un alumne que pot seguir perfectament les sessions d'EF. Caldrà parar atenció a aspectes de motivació, ja que algunes vegades, per dropada, no vol fer les activitats que es plantegen.

Alumne G:	Retard mental amb poca estimulació a l'edat infantil.
Afectació motriu:	Inexistent-Poca- <u>Important</u> -Incapacitant
Afectació cognitiva:	Inexistent-Poca- <u>Important</u> -Incapacitant
Capacitat per relacionar-se amb els companys:	<u>Es relaciona amb normalitat</u> - <u>Té certes dificultats</u> - Té dificultats importants.
Observacions:	Es tracta d'un alumne amb un retard mental important degut fonamentalment a la manca d'estimulació. El seu nivell motriu és força baix i es per això que tindrà alguns problemes per seguir les sessions degut a la complexitat motriu del bàdminton. La seva motivació per la matèria és baixa.

CONTINGUTS

Procedimentals

1. Iniciació als gests tècnics fonamentals de l'esport del bàdminton: clear, globus, sacada, cop pla, esmaixada, deixada des de fons de la pista (drop), i deixada des de la xarxa.
2. Col.locació a la pista en un partit d'individuals i per parelles.
3. Execució d'un escalfament específic adequat a l'esport del bàdminton.

Actitudinals

4. Col.laboració en el muntatge i el desmuntatge de les xarxes de bàdminton.
5. Col.laboració amb els companys de grup i/o equip en l'assoliment de les tasques proposades.
6. Adquisició d'uns hàbits higiènics adequats.

Conceptuals

7. Identificació dels cops de bàdminton treballats i dels sistemes tàctics practicats.
8. Coneixement de les regles bàsiques de l'esport del bàdminton.

OBJECTIUS

1. Realitzar el clear, el globus, la sacada, el cop pla, l'esmaixada, deixada des de fons de la pista (drop) i deixada des de la xarxa correctament.
2. Col·locar-se a la pista correctament tant en un partit d'individuals com en un de parelles.
3. Escalfar correctament abans de cada sessió d'EF.
4. Conèixer com es col·loca una xarxa de bàdminton i realitzar-ho correctament.
5. Col·laborar amb els companys en l'aprenentatge dels cops practicats.
6. Portar a terme uns hàbits higiènics adequats a la pràctica esportiva.
7. Saber quins són els punts clau de cadascun dels elements practicats, així com dels sistemes tàctics.
8. Ser capaç d'arbitrar un partit de bàdminton aplicant les normes bàsiques d'aquest esport.

ACTIVITATS I CRITERIS AVALUACIÓ

L'avaluació es farà seguint les següents activitats i criteris:

1. Exàmen pràctic dels cops de bàdminton treballats	50%
2. Arbitratge d'un partit de bàdminton aplicant el reglament	10%
3. Comentari sobre un element tècnic dels que es treballen	10%
4. Muntatge de les xarxes i hàbits higiènics	10%
5. Col·laboració en l'aprenentatge dels companys	20%.

A la primera sessió es durà a terme una avaluació inicial dels alumnes mitjançant alguns jocs de bàdminton.

El criteri d'avaluació en l'examen pràctic per als alumnes amb discapacitat serà el mateix que per als altres. No obstant això, s'ajustarà el nivell d'exigència al grau d'afectació de cada alumne.

ESTRATÈGIES INCLUSIVES

La majoria dels esforços aniran encaminats a facilitar la pràctica de l'esport del bàdminton que, per les seves característiques, requereix uns nivells de coordinació força importants. Per tant, i

malgrat que només hi ha dos alumnes amb afectació motriu important, en tot moment haurem de buscar tasques i estratègies que facilitin l'intercanvi de cops de bàdminton, requisit fonamental perquè es produeixin uns nivells alts de pràctica motriu.

Es faran les adaptacions següents per a facilitar la inclusió dels alumnes amb NEE (evidentment, no s'aplicaran a totes les sessions ni a tots els alumnes):

1. Propiciar les activitats de caire **cooperatiu** per damunt de les activitats de caire **competitiu**. Tot i tractar-se d'un esport d'oposició, en el moment que es treballin els diferents cops i enllaços de cops, es proposarà que els components dels diferents grups de treball (parelles, grups de 4...) col.laborin entre ells amb l'objectiu de mantenir el volant en joc el màxim temps possible.
2. Utilització de **material adaptat**. Ens referim sobretot a la utilització de globus que, pel fet de tenir un vol més lent, disminueixen la dificultat de les tasques. També a la utilització de raquetes més curtes.
3. **Adaptacions reglamentàries**. Ens referim bàsicament a aspectes com ara que a l'alumne amb dificultats se li permet fer la sacada per dalt, situacions de 1x(1+1), en què l'alumne amb discapacitat colpeja el volant cada cert temps i són els seus companys qui donen la continuïtat necessària a l'intercanvi de cops, etc.
4. Explicacions molt **clares i concises** per facilitar la comprensió de les tasques que es proposen.
5. **Companys-tutors** que vetllaran perquè els alumnes amb NEE comprenguin les tasques a fer i també perquè practiquin. La composició de les parelles anirà variant, de manera que hi haurà situacions en què les parelles estaran formades per alumnes de nivells similars i en d'altres estaran formades per alumnes de nivells diferents (un alumne amb més nivell que ensenyarà a un company amb menys nivell).
6. Realització de la **part conceptual** de la unitat amb l'ajut del professor de suport.

TEMPORALITZACIÓ

La unitat didàctica consta de dotze sessions. Es treballaran els següents continguts:

	Contingut treballat
SESSIÓ 1	Avaluació inicial
SESSIÓ 2	Treball del clear. L'1+1.
SESSIÓ 3	Treball de l'esmaixada. L'1+1.
SESSIÓ 4	Treball de la sacada.

SESSIÓ 5	Treball del globus. L'1+1.
SESSIÓ 6	Treball del drop. L'1+1.
SESSIÓ 7	Treball de la deixada. L'1+1.
SESSIÓ 8	El joc per parelles. El 2+2.
SESSIÓ 9	El joc per parelles. El 2+2.
SESSIÓ 10	Competició. Avaluació.
SESSIÓ 11	Competició. Avaluació.
SESSIÓ 12	Avaluació final

MATERIAL

Raquetes i volants de bàdminton.

Globus.

Cons.

Xarxes de bàdminton.

CONCLUSIONS

1. L'estratègia que ha donat més bon resultat ha estat la de combinar el treball per parelles d'un **mateix nivell** amb el treball per parelles formades per dos jugadors de **diferents nivells**. Amb aquesta combinació s'han obtingut uns bons resultats, bàsicament degut a la bona motivació que s'ha generat entre els alumnes.
 - Quan les tasques es portaven a terme mitjançant parelles de nivell homogeni - treball multinivell-, cadascú treballava al seu nivell. Es podien fer competicions per parelles.
 - Quan els components de les parelles eren de diferent nivell, l'alumne avantatjat facilitava l'aprenentatge del seu company (li feia de professor) i es potenciaven aspectes actitudinals.

Amb aquesta doble estratègia es facilitava el procés d'aprenentatge de tot el grup-classe.
2. Les **modificacions reglamentàries** han estat molt positives de cara a permetre una continuïtat de joc. Les que s'han utilitzat són:
 - Permetre la **sacada per dalt** o, fins i tot, tipus safata (el volant no es colpeja, sinó que es posa damunt de la raqueta i s'empeny cap a l'altra costat de la xarxa). Amb aquesta modificació hem aconseguit un aspecte primordial que és que es pugui iniciar el joc.
 - Situacions de 1x(1+1): en casos d'alumnes amb discapacitats importants que els impedeixen mantenir un intercanvi de cops, el treball en grups de tres dóna bons resultats: dos companys juguen i un intervé en moments determinats (p.e. la

sacada la fa sempre l'alumne amb discapacitat o bé l'alumne amb discapacitat intervé cada determinats cops, etc).

3. Les **adaptacions en el material** han estat de gran utilitat de cara a facilitar l'aprenentatge: s'han utilitzat raquetes més curtes i, en les primeres sessions, globus que pel seu vol més lent, disminueixen la dificultat de les tasques.
4. Per acabar, ha donat molts bons resultats plantejar **tasques cooperatives** enlloc de tasques competitives. Així, per exemple, es proposa als alumnes que intentin fer un intercanvi de cops el més llarg possible; o bé que intentin fer una combinació de cops determinada (globus-esmaixada) sense perdre el control del volant. Amb això s'aconsegueix que els alumnes treballin amb la mentalitat de facilitar la feina als seus companys, la qual cosa permet l'aprenentatge de tots els alumnes. És el que hem anomenat 1+1 (1 més 1), contraposat a l'1x1 (1 contra 1).

Tenint en compte els nivells de participació a classe i la relació amb els seus companys, podem valorar la inclusió dels alumnes de la següent manera:

	Molt bona		Insuficient		
Alumne A			X		
Alumne B	X				
Alumne C	X				
Alumne D			X		
Alumne E		X			
Alumne F		X			
Alumne G			X		

(Per a l'elaboració d'aquesta valoració s'han tingut en compte les anotacions fetes al diari de camp).

Pel que fa a l'alumne A, l'aspecte que ha complicat més la seva inclusió ha estat la dificultat tècnica del bàdminton en relació a la seva afectació motriu (pocs reflexes, dificultat per controlar els moviments...).

Pel que fa a l'alumne D, la dificultat més gran ha estat la seva manca de motivació per l'assignatura. Es tracta d'un aspecte que pot anar lligat a la seva discapacitat o no.

Pel que fa a l'alumne G, les dificultats han vingut donades per la seva afectació motriu. Malgrat les adaptacions del material i reglamentàries i la utilització de metodologies específiques, els seus nivells de participació i pràctica esportiva han estat baixos.

FITXA D'INTERVENCIÓ A L'AULA

CURS: 3r ESO.

UNITAT DIDÀCTICA: Introducció al voleibol (2n quadrimestre).

CARACTERÍSTIQUES DEL GRUP I DELS ALUMNES AMB DISCAPACITAT:

Ens trobem amb un grup acollidor de 19 alumnes, més 7 alumnes amb discapacitats diverses que podem resumir en:

(La informació que exposem a continuació està extreta dels informes dels alumnes així com de les entrevistes amb els professors de la USEE. També s'hi ha afegit la informació procedent de l'avaluació inicial feta pel professor d'EF).

Alumne A: Síndrome de disfunció de la línia mitja.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que té importants problemes de comprensió i de relació. També presenta dèficits molt importants de caire motriu derivats de la seva discapacitat cognitiva (moviments poc precisos i desmesurats pel que fa a la força utilitzada i reacció molt lenta als estímuls).

És l'alumne que, a priori, sembla que presentarà més dificultats per seguir el ritme de les sessions degut a la complexitat motriu del voleibol (moviments molt ràpids, gestos tècnics difícils, un alt component de cooperació amb els companys d'equip...).

Alumne B: Retard mental.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:

Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que tindrà alguns problemes per seguir les sessions degut a la complexitat motriu del voleibol. Caldrà posar atenció a què sigui capaç d'entendre les tasques encomanades.

Alumne C: Traumatisme cranoencefàlic amb seqüeles.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que tindrà alguns problemes per seguir les sessions degut a la complexitat motriu del voleibol. Caldrà posar atenció a què sigui capaç d'entendre les tasques encomanades.

Alumne D: Síndrome d'Steinert.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que no presenta dificultats per seguir les classes. Tot i amb això, és poc destre i no té massa motivació per l'assignatura, la qual cosa pot comportar alguns problemes per seguir les sessions degut a la complexitat motriu del voleibol.

Alumne E: Enfermetat articular degenerativa.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que pot seguir perfectament les sessions d'EF. La poca afectació motriu depèn del dia i de les activitats que es plantegin, ja que té problemes articulars. El seu nivell d'habilitat motriu és baix i això pot comportar alguns problemes per seguir les sessions degut a la complexitat motriu del voleibol. Tot i amb això, presenta una molt bona predisposició per l'assignatura.

Alumne F: Síndrome de Down.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne que pot seguir perfectament les sessions d'EF. Caldrà parar atenció a aspectes de motivació, ja que algunes vegades, per dropada, no vol fer les activitats que es plantegen.

Alumne G: Retard mental amb poca estimulació a l'edat infantil.

Afectació motriu: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Afectació cognitiva: Inexistent-Poca-Important-Incapacitant

Capacitat per relacionar-se amb els companys:
Es relaciona amb normalitat-Té certes dificultats- Té dificultats importants.

Observacions: Es tracta d'un alumne amb un retard mental important degut fonamentalment a la manca d'estimulació. El seu nivell motriu és força baix i es per això que tindrà alguns problemes per seguir les sessions degut a la complexitat motriu del voleibol. La seva motivació per la matèria és baixa.

CONTINGUTS

Procedimentals

1. Iniciació als gests tècnics fonamentals de l'esport del voleibol: toc de dits, toc d'avantbraç, sacada de seguretat i de tennis, i remat.
2. Iniciació als sistemes tàctics de l'esport del voleibol: 2x2, 3x3, 6x6.
3. Execució d'un escalfament específic adequat a l'esport del voleibol.

Actitudinals

4. Col.laboració en el muntatge i el desmuntatge de les xarxes de voleibol.
5. Col.laboració amb els companys de grup i/o equip en l'assoliment de les tasques proposades.
6. Adquisició d'uns hàbits higiènics adequats.

Conceptuals

7. Identificació dels punts clau en l'execució dels gests tècnics treballats i dels sistemes tàctics practicats.
8. Coneixement de les regles bàsiques de l'esport del voleibol.

OBJECTIUS

1. Realitzar el toc de dits, d'avantbraç i la sacada de seguretat de forma correcta.
2. Realitzar la sacada de tennis i el remat de forma rudimentària.
3. Escalfar correctament abans de cada sessió d'EF.
4. Distribuir-se correctament en el terreny de joc en les situacions de 2x2, 3x3 i 6x6, així com moure's de forma adequada davant cada situació de joc (saber estar al camp).
5. Conèixer com es col.loca una xarxa de voleibol i realitzar-ho correctament.
6. Portar a terme uns hàbits higiènics adequats a la pràctica esportiva.
7. Saber quins són els punts claus de cadascun dels elements practicats, així com dels sistemes tàctics.
8. Ser capaç d'arbitrar un partit de voleibol aplicant les normes bàsiques d'aquest esport.

ACTIVITATS I CRITERIS D'AVALUACIÓ

L'avaluació es farà seguint les següents activitats i criteris:

6. Exàmen pràctic dels elements tècnics treballats	30%
7. Realització d'un partit de 3x3 amb companys de classe	20%
8. Arbitratge d'un partit de voleibol aplicant el reglament	10%
9. Comentari sobre un element tècnic dels que s'han treballat	10%
10. Muntatge de les xarxes i hàbits higiènics	10%
11. Col.laboració en l'aprenentatge dels companys	20%.

A la primera sessió es durà a terme una avaluació inicial dels alumnes mitjançant alguns jocs de voleibol.

El criteri d'avaluació en l'examen pràctic per als alumnes amb discapacitat serà el mateix que per als altres alumnes. No obstant això, s'ajustarà el nivell d'exigència al grau d'afectació de cada alumne.

ESTRATÈGIES INCLUSIVES

Es faran les adaptacions següents per facilitar la inclusió dels alumnes amb NEE (evidentment, no s'aplicaran a totes les sessions ni a tots els alumnes):

1. Propiciar les activitats de caire **cooperatiu** per damunt de les activitats de caire **competitiu**. Tal i com ja hem comentat en apartats anteriors, les activitats cooperatives faciliten molt més la inclusió de tots els alumnes en el procés d'ensenyament-aprenentatge que no pas les competitives. Per tant, en tot moment donarem més importància a les fites assolides col·lectivament que no pas a les assolides de forma individual. De fet, les característiques del voleibol ens facilitaran aquesta tasca, ja que la cooperació entre els companys d'un mateix equip és quasi bé obligatòria per aconseguir l'objectiu.

Per tant, totes les sessions es duran a terme emprant la metodologia de treball en equips cooperatius. El primer dia de la unitat didàctica el professor distribueix els alumnes en grups de tres components. Els grups es fan de forma heterogènia tant pel que fa a actituds, cultures, sexe i nivell. Els alumnes amb discapacitat s'inclouen un en cada grup de treball.

La metodologia de treball és la següent: dos companys fan la tasca encomanada pel professor (tasca per parelles), mentre que el tercer observa i corregeix.

L'alumne (A), amb un grau més alt de discapacitat, es decideix posar-lo en un grup de quatre. Així, un component del grup queda alliberat de la pràctica i passa a ser company-tutor.

Per acabar comentar que aquest alumne anirà canviant de grup cada dues o tres sessions. Amb aquesta decisió es preté fer participar a tots els companys del procés d'inclusió i evitar que aquesta tasca recaigui només sobre un grup d'alumnes.

2. Utilització de **material adaptat**. Ens referim sobretot a pilotes inflables i globus, de vol més lent, així com xarxes més baixes per facilitar el joc.
3. **Adaptacions reglamentàries**. Permetre la sacada sense colpeig (o sigui llençant la pilota), més permissivitat en la norma de l'acompanyament de la pilota o fins i tot permetre que els alumnes agafin la pilota i posteriorment la colpegin (en el cas d'alumnes amb discapacitat motriu important).
4. Explicacions molt **clares i concises** per a facilitar la comprensió de les tasques que es proposen.

5. **Companyes-tutors** que vetllaran per la comprensió dels alumnes amb NEE de les tasques a fer, i també per la inclusió d'aquests en tasques grupals. El company-tutor serà un del grup de treball cooperatiu.
6. Realització de la part conceptual de la unitat amb l'ajud del professor de suport.

TEMPORALITZACIÓ

La unitat didàctica consta de tretze sessions. Es treballaran els continguts següents:

	Contingut treballat
SESSIÓ 1	Avaluació inicial
SESSIÓ 2	Toc de dits. 1+1.
SESSIÓ 3	Toc de dits. 1+1.
SESSIÓ 4	Toc de mà baixa. 1+1.
SESSIÓ 5	Toc de mà baixa. 1+1.
SESSIÓ 6	Sacada de seguretat
SESSIÓ 7	Sacada de seguretat
SESSIÓ 8	Estratègies d'equip: 2 x 2.
SESSIÓ 9	Estratègies d'equip: 2 x 2.
SESSIÓ 10	Estratègies d'equip: 3 x 3.
SESSIÓ 11	Estratègies d'equip: 3 x 3.
SESSIÓ 12	Avaluació final
SESSIÓ 13	Avaluació final

MATERIAL

Pilotes de plàstic i inflables d'un tamany no massa gran (el més semblant a les de voleibol).

Globus.

Pilotes de voleibol reglamentàries.

Cons.

Xarxes de voleibol.

CONCLUSIONS

1. El treball en **equips de treball cooperatiu** ha funcionat força bé quan es plantejava un treball tècnic. Tot i amb això, es tracta d'una estratègia que planteja certes dificultats:
 - Hi ha grups als que els costa força treballar en equip. La manca de tradició en l'aplicació d'aquesta metodologia pot influir en aquest fet.
 - L'absentisme d'alguns alumnes dificulta la continuïtat del grup de treball.
2. Els **globus** i les **pilotes inflables** han anat força bé a les primeres sessions de la unitat didàctica. Tot i amb això, tenen l'inconvenient que els afecta molt l'aire. Pel que fa als

globus comentar que tenen un inconvenient: afegit: la seva forma no-esfèrica fa que tinguin un vol un xic imprevisible.

3. Les **adaptacions reglamentàries** més utilitzades han estat:

- Permetre la sacada llançant la pilota i no colpejant-la: permet iniciar el joc, element fonamental perquè aquest es desenvolupi. Ha estat una adaptació molt útil.
- Laxitud en l'aplicació de la norma de l'acompanyament de la pilota: facilita la continuïtat i augmenta la motivació dels alumnes.
- En els alumnes de nivell més baix, joc sense colpeig: ens anem passant la pilota per sobre la xarxa intentant agafar-la abans que caigui a terra. Del lloc on l'agafem, fem el següent llençament o colpeig. Es tracta d'una adaptació reglamentària que han facilitat molt el fet que els alumnes amb discapacitat poguessin practicar el mateix esport que els seus companys.

4. Una estratègia que ha donat força bons resultats ha estat la del **treball en grups de 3**. Amb això vam aconseguir uns bons nivells i una bona qualitat de pràctica. La "pèrdua" de temps de pràctica per part dels alumnes que comparteixen grup amb l'alumne amb discapacitat, queda compensada pel treball d'actituds inclusives que es propicia.

Tenint en compte els nivells de participació a classe i la relació amb els seus companys, podem valorar la inclusió dels alumnes de la següent manera:

	Molt bona			Insuficient	
Alumne A				X	
Alumne B		X			
Alumne C		X			
Alumne D			X		
Alumne E		X			
Alumne F		X			
Alumne G				X	

(Per a l'elaboració d'aquesta valoració s'han tingut en compte les anotacions fetes al diari de camp).

4.3. Conclusions referents a la intervenció a l'aula

Dels resultats de les fitxes d'observació i de les entrevistes amb professors especialistes en inclusió, i amb els professors d'EF i de la USEE de l'IES Narcís Oller n'hem tret conclusions. En aquest apartat les exposarem i les analitzarem.

Hem classificat les conclusions en dos grans grups:

- Les que fan referència a les **estratègies d'intervenció a l'aula**. En aquest apartat analitzarem el funcionament i el resultat de totes aquelles estratègies que hem aplicat.
- Les que fan referència a l'**organització escolar i la formació**. Són aspectes que no depenen tan directament del professor d'EF com de la direcció del centre i dels serveis educatius.

4.3.1. Aspectes que fan referència a les estratègies d'intervenció a l'aula.

En aquest apartat exposarem les conclusions a les quals hem arribat després d'implementar les diferents estratègies i metodologies. Seguirem el mateix ordre que vam plantejar a l'apartat 4.1:

- Aprenentatge cooperatiu.
- Company-tutor.
- Treball per nivells.
- Adaptacions reglamentàries.
- Adaptacions en el material esportiu.
- Pràctica d'habilitats motrius senzilles relacionades amb les habilitats practicades pel gros del grup.
- Esport adaptat.

Descripció

La col.laboració entre els alumnes es bàsica per desenvolupar aquesta estratègia d'aprenentatge. Està contraposada amb l'aprenentatge individualista i competitiu, en el qual la interdependència entre els alumnes no és necessària. En educació física tenim dues possibilitats de treball cooperatiu:

- **Les activitats físiques cooperatives:** són aquelles activitats en les que tots guanyen o tots perden, o bé en les que ningú guanya ni perd. Són molt importants de cara a conscienciar els alumnes de les possibilitats que ofereix el treball en equip.

Hem utilitzat aquestes activitats tant al començament de les unitats didàctiques, per treballar la importància del treball en equip, com també durant el seu desenvolupament. Així, moltes de les tasques que tradicionalment es plantegen de forma competitiva, nosaltres les hem plantejat de forma cooperativa. Per exemple, a les unitats didàctiques de bàdminton i voleibol, hem proposat als alumnes que facin una roda de colpejos de manera que tots els components del grup s'esforcin per evitar que el volant/pilota caigui a terra; a la unitat d'handbol, els hem proposat de passar-se la pilota procurant que no els caigui a terra; o bé a la unitat d'atletisme, en la que el grup suma la longitud dels salts de cada component per intentar arribar el més lluny possible. Són alguns exemples que de ben segur ens en poden suggerir molts altres.

- **Els grups de treball cooperatiu.** No parlem ara d'activitats, sinó d'una metodologia molt concreta basada en el treball en grup, l'autonomia dels alumnes i la recompensa grupal. La metodologia de treball es basa en:
 - L'organització dels alumnes en grups de treball reduïts i heterogenis, per fomentar l'ajuda entre els companys.
 - L'autonomia en el treball dels alumnes. La presa de decisions sobre quin ha de ser el procés d'aprenentatge queda a les seves mans. Evidentment, perquè això sigui possible s'ha de deixar molt clar l'objectiu de la sessió i donar eines per a assolir-lo. Un cop fet això, el professor realitza tasques d'assessorament i control en els diferents grups de treball (en alguns casos poden ser molt útils les fitxes de treball, els pósters amb descripcions gràfiques de les habilitats que es treballen, etc.).
 - El grau d'assoliment dels objectius per part de l'alumne anirà molt lligat a l'assoliment dels objectius del grup. Per tant, el professor haurà de dissenyar activitats i criteris d'avaluació en aquesta línia.

Hem utilitzat aquesta metodologia a les unitats didàctiques de voleibol i bàdminton, i també a la unitat didàctica d'habilitats gimnàstiques.

Avantatges

- Descarrega força de feina del docent. Un cop plantejada la sessió, la feina del professor consisteix a supervisar els diferents grups i ajudar-los en allò que calgui.
- Facilita la socialització de l'alumne amb discapacitat. El treball en grup fa que aquesta socialització es vegi molt afavorida.
- Es fomenta molt el treball d'actituds.

Inconvenients

- El treball en equips cooperatius és una metodologia que requereix d'un aprenentatge. Cal que els alumnes s'acostumin a treballar en equip. No hi estan acostumats. De fet, hem detectat que a la unitat didàctica d'habilitats gimnàstiques és quan ha funcionat millor, segurament perquè aquest és un contingut que al nostre centre tradicionalment es treballa en grups.
- Hi ha una manca de formació del professorat pel que fa a aquesta metodologia de treball.

Indicacions

- Com ja hem comentat, el treball en equip requereix d'un aprenentatge. Els alumnes han d'aprendre a treballar en equip perquè no hi estan acostumats. Per tant, el professor ha de saber que al començament els resultats no són els esperats.
- Els grups de treball s'haurien de mantenir durant tota una unitat didàctica i, fins i tot, durant més d'una. Tot dependrà de com hagin funcionat els grups.

Bibliografia recomanada:

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E.J.(2004): El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós. Argentina (Títol original: 1999. Cooperative Learning in the Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development. EE.UU.)

MONEREO, C y DURAN, D. (2001). Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu. Barcelona: Edebé.

Llocs web recomanats:

<http://antalya.uab.es/ice/aprenentatgeentreiguals/>

<https://www.upc.edu/rima/grups/giac>

<http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatiu-eso.html>

<http://www.iasce.net/>

<http://www.co-operation.org/index.html>

Descripció

Un company del grup classe realitza tasques de suport a un company amb discapacitat. S'ocupa de què l'alumne amb discapacitat hagi entès la tasca a fer i l'organització de la sessió, que participi en les activitats de classe i, a més a més, l'ajuda en el procés d'aprenentatge.

El company-tutor ho és durant tota la sessió i fins i tot durant algunes sessions. Posteriorment es va canviant la persona que desenvolupa aquesta tasca.

El professor és qui designa la figura del company-tutor, segons el seu criteri i tenint en compte els alumnes que ho volen ser.

El company-tutor ha d'intervenir quan sigui estrictament necessari i quan el company amb discapacitat li ho demani. S'ha d'evitar en tot moment tant que l'alumne amb discapacitat depengui en excés del company-tutor com que el company-tutor estigui excessivament a sobre de l'alumne amb discapacitat.

Avantatges

- Descarrega força el docent pel que fa a l'atenció que ha de prestar a l'alumne amb discapacitat. És el company-tutor qui està al cas de què entengui les instruccions, la tasca i l'organització, i que el guia en el procés d'aprenentatge.
- Facilita la socialització de l'alumne amb discapacitat. Sempre hi ha un company que està per ell i, a més a més, aquesta figura va rotant d'entre tots els companys de classe.
- Es fomenta molt el treball d'actituds.

Inconvenients

- Pot passar que es produeixi una relació d'excessiva interdependència entre el company-tutor i l'alumne amb discapacitat, bé perquè el primer hi està massa a sobre, bé perquè el segon reclama en excés.
- Alguns alumnes, degut a les seves característiques, tenen molts problemes per portar a terme aquesta tasca de tutorització.

Indicacions

- Es tracta d'una metodologia que ens ha funcionat força amb alumnes amb problemes de comprensió oral. També amb alumnes amb problemes de relació. El company-tutor és

qui compensa aquestes mancances, ja sigui aclarint aquells aspectes que l'alumne amb discapacitat no ha comprès, ja sigui facilitant que es relacioni amb els companys del grup-classe.

- S'ha de valorar en tot moment si cal aquesta figura. Hi haurà sessions en les quals, per la seva poca complexitat, no serà necessari que hi hagi company-tutor.

Bibliografia recomanada:

Duran, D (coord.) (2006): "Tutoría entre iguales, algunas prácticas". Monográfico de *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, 7-39.

Duran, D., Torró, J. i Vilar, J. (2003): *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat*. Barcelona: Llibres de l'ICE de la UAB.

Duran, D. i Vidal, V. (2004): *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

Llocs web recomanats:

<http://antalya.uab.es/ice/aprenentatgeentreiguals/>

Descripció

Es tracta de plantejar a les sessions tot un **ventall de tasques**, organitzades de menor a major dificultat, per treballar un contingut. És l'alumne, amb l'ajuda del professor si cal, qui decideix a quin nivell treballa. Es pot desenvolupar amb una organització de **grups de nivell** o bé que **cada alumne treballi individualment** segons el seu nivell, que seria el cas més extrem del mètode (aquest darrer plantejament comporta més feina de control per part del professor i, a més a més, algunes vegades és inviable, ja sigui per la falta d'espai i/o de material).

Aquesta metodologia també s'anomena ensenyament multinivell.

Avantatges

- Permet treballar un contingut amb grups de nivells molt heterogenis.
- Es pot aplicar a tots els continguts del currículum.

Inconvenients

- Si es fa un grup de nivell on s'hi ajunten només alumnes amb discapacitat (situació que es pot donar en distribuir objectivament els alumnes en funció del seu nivell), la inclusió no es produeix pel que fa a l'aspecte socialitzador.
- Si el nivell d'algun dels alumnes és extremadament baix, es fa difícil d'incloure'l en un grup de treball. Si només tenim en compte el seu nivell tècnic, possiblement hauria d'anar sol. La solució passa per ubicar-lo al grup de nivell més baix i propiciar que els companys del grup l'ajudin a fer les tasques encomanades.

Indicacions

- Indicats per a tot tipus de discapacitat. Caldrà en cada cas fer una proposta de tasques que abasti des de l'alumne més avantatjat fins al més desavantajat.
- Es pot complementar amb la metodologia de company-tutor. En aquest cas, els alumnes de nivell més alt es distribueixen pels diferents grups de treball per ajudar.

Bibliografia recomanada:

FLORENCE, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física escolar*. INDE. Barcelona.

Una aproximació pràctica a l'Ensenyament multinivell en el nostre context educatiu. Document basat en les conferències adreçades als professionals del les USEE per Robert Ruiz i Bel, l'abril de 2006. http://www.uvic.cat/fe/_fitxers/ensenyament-multinivell.pdf

Descripció

Es tracta de **modificar** el **reglament** dels esports o les **normes** dels jocs amb l'objectiu de compensar les limitacions dels alumnes amb discapacitat. Les modificacions poden ser de molts tipus: atorgar privilegis a determinats alumnes, modificar les zones de joc o el sistema de puntuació, etc.

Si s'opta per concedir privilegis, els pot proposar el professor tenint en compte la discapacitat de cada alumne o bé deixar que siguin els alumnes els qui proposin les adaptacions que considerin oportunes per afavorir la igualtat en el joc. De la mateixa manera, els alumnes amb privilegis poden ser designats pel professor o bé són ells els qui trien si s'acullen a aquests privilegis.

Avantatges

- Permet practicar activitats competitives amb alumnes de nivells diferents o molt diferents. Fins i tot aquells alumnes amb discapacitats molt importants poden participar de les activitats competitives i/o d'oposició.
- Permet treballar continguts actitudinals relacionats amb l'acceptació de les limitacions pròpies i les dels companys.

Inconvenients

- En alguns casos, els alumnes poden no acceptar que alguns companys tinguin privilegis. De fet, de les dades extretes de l'enquesta que es va passar als alumnes (apartat 3.2), es dedueix que si l'alumne percep el privilegi com a excessiu, no l'accepta. És convenient aleshores pactar entre tots els participants quins són els privilegis i qui els ha de tenir.
- Pot passar que les modificacions trenquin la lògica interna del joc o l'esport, i en conseqüència els faci menys motivants.

Indicacions

- Per treballar jocs, esports d'oposició (individuals i d'equip) amb alumnes de nivells molt diferents. Si la diferència de nivell és poca, ens decantem per la fórmula de competicions per nivells.

Bibliografia recomanada:

Ríos, Blanco, Bonany, Carol (1998). *Actividad Física Adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo. Pàg. 40, 41 i 43.

Descripció

Es tracta d'utilitzar material esportiu adaptat per facilitar l'execució de les tècniques i/o les habilitats.

Per exemple, en el cas del bàdminton, es poden utilitzar raquetes més curtes, volants més lents o bé globus, cas que els alumnes amb discapacitat no fossin capaços d'enllaçar uns quants colpejos seguits amb el material convencional. Per a la pràctica del voleibol i dels esports de pales i raquetes es poden emprar pilotes més lleugeres i lentes (pilotes inflables, d'escuma, etc.).

Avantatges

- El principal avantatge és que amb el material adaptat es **redueix la dificultat** de les tasques i, per tant, el seguiment de la classe es fa extensiu a tot o quasi tot l'alumnat (tot i amb això, en alguns casos hi ha alumnes que no poden seguir la sessió amb normalitat malgrat es facin adaptacions en el material).

Inconvenients

- De vegades és molt difícil o impossible adaptar el material amb l'objectiu de disminuir la dificultat de les tasques.

Indicacions

- L'adaptació del material està indicada per aquells alumnes que amb el material convencional són incapaços de practicar amb la mínima continuïtat que l'esport exigeix: alumnes amb lentitud de reacció i moviments, i en aquells esports que requereixen certa rapidesa (esports de pales i raquetes –tennis, minitennis, bàdminton i tennis taula-, voleibol, etc.).
- Es pot combinar amb el **treball per nivells** (p.e. tots els alumnes d'un grup-classe fan partits de volei a 3, amb la diferència que uns ho fan amb pilota de volei, els altres amb pilota d'escuma i els altres amb pilota inflable).

Pràctica d'habilitats motrius senzilles relacionades amb el contingut treballat

Descripció

En situacions en què l'alumne amb discapacitat no pot realitzar la tasca que es proposa al gros del grup, el professor proposa una tasca alternativa de dificultat més baixa, relacionada amb el contingut que s'està treballant. Es tracta d'una estratègia que aplicarem quan, havent reduït al màxim la dificultat de la tasca, l'alumne no pugui realitzar-la.

Avantatges

- Evita que l'alumne se senti frustrat per no poder participar activament d'una determinada activitat.
- Possibilita que l'alumne amb discapacitat realitzi una pràctica adaptada al seu nivell.

Inconvenients

- L'alumne amb discapacitat no treballa exactament el mateix contingut que els seus companys, la qual cosa ens situa al límit del que s'enten per inclusió.

Indicacions

- Es tracta d'una estratègia indicada en aquelles situacions en què l'alumne amb discapacitat **no pot participar de l'activitat del gros del grup**, però **sí que pot fer una tasca alternativa** relacionada amb el que estan fent els seus companys.
 - Cal que la tasca que es proposa com a alternativa estigui relacionada amb el contingut que treballa el gros del grup (p.e. si es juga un partit d'handbol, la tasca alternativa pot ser una roda de penals d'handbol).
 - Cal que tots els alumnes del grup realitzin la tasca de suport al company amb discapacitat de forma rotativa (p.e. cada cert temps un alumne del gros del grup participa de la roda de penals).

Descripció

Es tracta d'introduir a la programació del curs l'esport adaptat a la discapacitat que pateix l'alumne en concret. Així per exemple, si el contingut a treballar és el bàsquet i tenim un alumne amb cadira de rodes a la nostra classe, una possible estratègia consisteix a fer bàsquet en cadira de rodes. Així doncs, la resta de companys es col·locarien en una cadira de rodes i jugarien a bàsquet amb el seu company discapacitat amb igualtat de condicions.

Una altra possibilitat seria la introducció d'esports com ara la boccia que, malgrat no ser exactament un esport adaptat, ofereix grans possibilitats de pràctica per alumnes amb discapacitat, tant física com psíquica (cada dia, alguns alumnes del grup practiquen la boccia, mentrestant els seus companys treballen els continguts "propis" de la unitat didàctica).

Avantatges

- Permet que alumnes amb discapacitat puguin practicar l'esport que es treballa en aquella unitat didàctica.
- Posa els alumnes sense discapacitat en les mateixes condicions que el seu company amb discapacitat. Això facilita la conscienciació i la sensibilització vers el company.

Inconvenients

- En alguns casos és molt difícil o impossible simular la discapacitat.
- En alguns casos pot ser complicat disposar del material necessari per a la pràctica, així com per a la simulació de la discapacitat per part dels altres alumnes.

Indicacions

- Està indicat quan existeix l'esport adaptat equivalent al que estem treballant en aquella unitat didàctica. Està especialment indicat en casos de discapacitat física.
- Ens limitarem a utilitzar l'esport adaptat només quan l'alumne amb discapacitat no pugui practicar aquell esport sense les adaptacions.
- És aconsellable que la pràctica de l'esport adaptat es porti a terme en petit grup: cada dia uns quants alumnes practiquen l'esport adaptat amb l'alumne amb discapacitat. Paral·lelament, els seus companys practiquen l'esport sense adaptar. Amb això aconseguirem que l'alumne discapacitat pugui practicar durant tota la unitat didàctica.

Bibliografia recomanada:

Proposem visitar els llocs web de les quatre federacions esportives catalanes d'esport per a discapacitats:

<http://www.fcemf.org/> (Federació catalana d'esport per a minusvàlids físics).

<http://www.federacioacell.org/> (Federació catalana de disminuïts psíquics).

<http://www.esportsord.org/> (Federació catalana de sords).

<http://www.fecpc.org/> (Federació esportiva catalana de paralítics cerebrals).

<http://es.wikipedia.org/wiki/Boccia>

<http://www.fedmf.com/boccia/index.htm>

4.3.2. Aspectes que fan referència a l'organització escolar i la formació

Fins ara hem analitzat les diferents estratègies i metodologies de què disposa el professor d'EF per incloure els alumnes amb discapacitat. En aquest apartat analitzarem aspectes d'organització escolar i formació del professorat. Tot i que la majoria no són competència directa del professor d'EF, considerem oportú fer-ne esment.

Farem referència a tres apartats:

- Determinació dels criteris de distribució dels alumnes USEE als grups ordinaris:
 - Tipologia del grup acollidor.
 - Ràtio del grup acollidor.
 - Nombre d'alumnes USEE per grup.
 - Equip docent del grup acollidor.
- Establiment d'unes pautes de treball amb el professor de suport:
 - El professor de suport: una necessitat.
 - Quines possibilitats podem contemplar?
 - Paper del professor de suport.
- La formació del professorat.

Criteris de distribució dels alumnes de la USEE als grups ordinaris

Segons l'experiència adquirida durant els darrers anys, i més concretament durant aquest darrer any de la llicència d'estudis, hem arribat a la conclusió que una **bona elecció del grup acollidor** és fonamental perquè el procés d'inclusió es pugui portar a terme amb èxit. Es tracta d'una decisió que es pren abans de començar el curs. Això fa que en alguns casos la falta d'informació faci difícil encertar quin és el millor grup per incloure els alumnes amb discapacitat i si és millor concentrar tots els alumnes amb discapacitat en un grup, o bé distribuir-los en més d'un. Tanmateix, la planificació dels horaris implica compaginar moltes variables i, sovint, es fa difícil, o fins i tot impossible, poder arribar a una distribució dels alumnes que respecti tots els criteris que ens havíem marcat inicialment.

No podem oblidar una dificultat afegida que sorgeix cada nou curs als centres docents de secundària: la falta d'informació dels alumnes que cursaran primer curs d'ESO, procedents de les escoles de primària. És cert que existeix tota una sèrie de mecanismes encaminats a què hi hagi un traspàs d'informació entre els mestres i els professors. Malgrat això, aquesta informació

sovint no és suficient i és després de l'avaluació inicial de l'alumne, que se'n pot determinar l'afectació real.

Anem a veure alguns dels criteris que s'haurien de tenir en compte a l'hora de distribuir els alumnes USEE al grup ordinari:

- **Tipologia del grup acollidor**

A l'IES Narcís Oller, els alumnes amb discapacitat s'inclouen al grup de nivell adaptat (currículum adaptat) de cadascun dels cursos (grups amb dificultats en l'aprenentatge que es fan a primer, segon, tercer i quart d'ESO). Amb això es preté que els alumnes amb discapacitat puguin seguir amb més facilitat les classes, ja que el nivell que s'imparteix és sensiblement més baix.

Pel que fa a EF, aquesta decisió **no** s'ha demostrat com la més efectiva:

- L'EF és una assignatura **procedimental**, és a dir, amb poca càrrega conceptual. A més a més, els alumnes dels grups de nivell adaptat no tenen perquè tenir un nivell esportiu més baix. Per tant, incloure'ls al grup de nivell adaptat no implica necessàriament que hi trobin uns companys amb un nivell semblant al seu. Pel que fa a l'adaptació dels continguts conceptuals de l'assignatura, que en alguns casos és on poden haver-hi problemes, es pot fer perfectament als alumnes que ho necessitin, prescindint si van a un grup de nivell adaptat o no.
- En els grups de nivell adaptat sovint hi ha algun alumne amb problemes de **comportament**. Això fa que la conducció de la classe per part del professor d'EF sigui feixuga i, que per tant, no pugui parar prou atenció als alumnes amb discapacitat.

A favor d'aquesta decisió podríem dir que:

- Es tracta de grups amb **ràtios** més baixes i que, per tant, facilitarien la inclusió (en contra d'aquest argument podem dir que la facilitat/dificultat en la conducció d'un grup-classe no depèn tant del número d'alumnes com de la seva tipologia).
- Segons les dades de l'enquesta passada als alumnes de l'IES Narcís Oller, són els grups que s'autodefineixen com a **menys competitius**:
Està demostrat que els alumnes menys competitius són els que tenen actituds més inclusives.

- **Ràtio del grup acollidor**

Com ja hem comentat, els grups amb la ràtio més baixa són els més adients per incloure els alumnes amb discapacitat. Una ràtio més baixa hauria d'implicar que la conducció del grup fos més fàcil pel professor; tot i amb això, ens reiterem en la idea de que és la tipologia de l'alumnat més que la ràtio la variable que determina la càrrega que suposa el grup pel professor.

- **Nombre d'alumnes USEE per grup**

A l'IES Narcís Oller s'opta per incloure tots els alumnes amb discapacitat d'un mateix nivell educatiu al mateix grup-classe. Això facilita la confecció dels horaris i també l'aprofitament dels recursos USEE.

L'experiència ens porta a dir que, si bé es tracta d'una bona opció, caldrà valorar en cada cas:

- Que el nombre màxim d'alumnes amb discapacitat que s'inclou no sigui excessiu (al grup de 3r d'ESO hi havia set alumnes amb discapacitat. L'experiència ens va demostrar que era un nombre excessiu)
- La tipologia dels alumnes amb discapacitat.
- La ràtio i les característiques del grup acollidor.

- **Equip docent del grup acollidor**

S'han de tenir en compte alguns aspectes a l'hora d'escollir l'equip docent dels grups acollidors. Als departaments didàctics hi ha professors més sensibles a la inclusió que d'altres. És per això que, sempre i quan sigui possible, aconsellem que els professors que hagin de fer classe a alumnes amb discapacitat, ho siguin de forma **voluntària**. A més a més, l'especificitat de la tasca i la importància que pren el coneixement de l'alumne amb discapacitat, ens aconsella que el professor es mantingui més d'un curs amb el grup.

Establiment d'unes pautes de treball amb el professor de suport

Les Unitats de Suport a l'Educació Especial aporten al centre tota una sèrie de recursos per poder portar a terme la inclusió dels alumnes amb discapacitat a les aules ordinàries. La dotació de professors i educadors és el recurs fonamental. La seva funció és, juntament amb els professors especialistes de cada àrea, facilitar el procés d'aprenentatge dels alumnes amb discapacitat.

- **El professor de suport: una necessitat**

Amb l'experiència assolida al llarg d'aquest curs i també dels cursos anteriors, podem afirmar que la presència d'un professor de suport a les classes d'EF és fonamental per poder portar a terme la inclusió d'una manera satisfactòria. Només contemplem la possibilitat que no hi hagi la figura del professor de suport en alguns casos molt puntuals (quan els alumnes tinguin discapacitats molt lleus).

Més endavant analitzarem la manera de treballar més efectiva per obtenir més bons resultats.

- **Qui pot ser professor de suport?**

La figura del professor de suport la pot desenvolupar un professor d'EF del centre o bé un dels professors o educadors assignats a la USEE. Anem a analitzar les dues possibilitats:

- Professor d'EF més professor/educador de suport de la USEE: indicat sempre que hi hagi algun alumne amb discapacitat inclòs al grup ordinari. Haurien de ser les condicions de treball habitual sempre que hi hagués algun alumne amb discapacitat. Només en prescindirem en casos puntuals, en cas que hi hagi pocs alumnes a incloure i amb discapacitats molt lleus.
- Professor d'EF més professor de suport, també d'EF: indicat en situacions en les que no s'hagin pogut respectar els principis bàsics esmentats a l'apartat de distribució dels alumnes (p.e. ràtios elevades, alumnes amb discapacitats importants, grups conflictius, etc).

- **El paper del professor de suport.**

Tan important és la **presència** del professor de suport com el **treball coordinat** d'aquest amb el professor especialista d'EF. Per fer-ho, cal tenir hores de dedicació i, el que és més important, la motivació.

La nostra experiència ens porta a definir les següents pautes d'actuació de cara a aconseguir una bona coordinació professor EF-professor de suport:

- El professor especialista és l'encarregat de dissenyar la unitat didàctica: continguts, objectius, metodologia, activitats, criteris d'avaluació i sessions. També es dissenyaran les adaptacions curriculars. En el cas que el professor de suport sigui un especialista d'EF, aquesta tasca es faria de forma conjunta.
- Periòdicament, professor d'EF i professor de suport es reuneixen per establir les sessions que es portaran a terme i delimitar les tasques que els pertocuen pel que fa al desenvolupament de la sessió.
- Durant la impartició de la sessió, ambdós professors actuen segons el pla establert. En general, la idea és que el professor especialista és qui porta el pes de la sessió pel que fa als continguts treballats i el professor de suport intervé en aspectes organitzatius i de funcionament.
- L'avaluació dels alumnes amb discapacitat es fa conjuntament professor EF – profesor de suport.

La formació del professorat

No volem ni podem acabar aquest apartat sense parlar de la formació del professorat. Amb els resultats de l'enquesta, es van posar de manifest algunes mancances dels professors d'EF de secundària dels instituts de Catalunya:

- La manca de formació inicial del professorat d'EF en matèria d'inclusió d'alumnes amb discapacitat.
- La manca d'oferta formativa en els programes de formació permanent pel que fa a aquesta matèria.

Això vol dir que la majoria dels professors no ha tingut accés a la formació específica en matèria d'inclusió d'alumnat amb discapacitat i que, a més a més, cap de les institucions educatives ofereix cap tipus de formació en aquesta matèria. Val a dir que des del Departament d'Educació es porten a terme jornades de formació destinades a professors USEE i/o educadors, però no per a professors de les diferents especialitats.

Davant d'aquesta situació proposem les següents actuacions:

1. Programes de formació a centres que tenen USEE pels professors especialistes. Podrien tenir una part general, comuna a totes les especialitats, i una part específica per

cada matèria o grups de matèries similars (p.e. matèries com tecnologia, música i EF, pel seu caràcter més procedimental, podrien ser tractades conjuntament pel que fa a estratègies d'intervenció a l'aula, malgrat les diferències en els continguts).

2. Existència de continguts relacionats amb la inclusió d'alumnes amb discapacitat als plans d'estudi de les assignatures de la Llicenciatura en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Actualment es fa més incidència en el que és l'activitat física adaptada que no pas en la inclusió d'alumnes amb discapacitat a les classes d'educació física

Per acabar...

Esperem que la lectura de tot el document o bé d'alguns dels apartats us pugui ajudar en la vostra tasca docent. Era el nostre objectiu principal. Però la feina no s'ha acabat, cada setembre, amb l'inici del nou curs escolar, el professor d'Educació Física que tingui al grup algun alumne amb NEE greus i permanents haurà de posar-se a treballar per aconseguir que la inclusió d'aquell alumne sigui el més satisfactòria possible. Si més no, a partir d'ara comenteu amb una eina amb la qual podeu començar a treballar.

No volem acabar la memòria sense animar tots aquells professors que es troben per primera vegada amb alumnes amb discapacitat a les seves classes. Hem de pensar que una de les tasques primordials de la nostra feina és l'atenció a la diversitat. De diversitat n'hi ha molta: diferents nivells d'habilitat, de condició física, de motivació, procedències geogràfiques diverses, etc. Els alumnes amb discapacitat comporten una forma més d'atenció a la diversitat. Una forma de diversitat que, tot i arribar tard a secundària, hem de contemplar amb la mateixa professionalitat.

Referències bibliogràfiques

Allport, G.W., "Attitudes" dins Murchison (ed.), (1935): *Handbook of social psychology*. Clark University Press, pp. 798-844. vol.2.

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

Arumí, J. (2005) Aula de innovación educativa. Barcelona 2005, n. 140, marzo.

Baron, R.A. Byrne, D., (1998): *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall.

Block M.E. "Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education" - revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly [APAQ]*, 12(1).

Cid, Lourdes. "Actitudes de los niños y niñas de primaria hacia sus compañeros con discapacidad en las clases de educación física". *Rev Tándem. Didáctica de la educación física*. Abril 2003. p. 79-90.

Coll, C. I Colomina, R (1990). "Interaccion entre alumnos y aprendizaje escolar". A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Alianza.

Daza Sobrino, G.; González Arévalo, C.; *Handbol?... Quina passada!*. Federació Catalana d'Handbol. Barcelona, 1997.

Dengra, R. Durán, R. Verdugo, M.A., "Estudio de la variables que afectan a las actitudes en los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales" dins Molina, S. (dir.), (1991): *Anuario español e iberoamericano de investigacions en educación especial*. Madrid: CEPE, S.A. pp.47-88.

Florence, J. (1991): *Tareas significativas en Educación Física escolar*. INDE., Barcelona.

García, J.N. García, M. García, M^aJ. Rdríguez, C., "Modificación de actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de alumnos con N.E.E." dins Molina, S. (dir.), (1992): *Anuario español e iberoamericano de investigacions en educación especial*. Madrid: CEPE, S.A. pp.12-64

Garrido, J. Marchena, R. Fernández, C. López, N., (2001): *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Málaga: Aljibe.

Grineski, S. (1991). "Affective learning in Physical Education". Publicat a *Teaching Elementary Education*, vol.2, núm 6, pàg 9.

Hernández Vázquez, J.; Hospital Tort, V.(1999); "Educación Física Especial: actitud y formación de los docentes en Secundaria en la ciudad de Barcelona". *Rev. Apunts: Educación física y deportes*, ISSN 1577-4015, N° 56, 1999, pàgs. 48-56

Hernández Vázquez, J.; Hospital Tort, V.; López Pérez, C.(1998); "Educación Física Especial: actitud y formación de los docentes de primària". Rev. *Apunts: Educación física y deportes*, ISSN 1577-4015, Nº 51, 1999, pàgs. 70-79.

Hernández, J.; Hospital, V.; López, C.; (1997). "La educación física, Deporte y Atención a la diversidad". Instituto Andaluz del Deporte. Colección Deportes, núm. 25. Junta de Andalucía, Màlaga.

Heustone, M. Stroebe, W. Codol, J.P. Stephenson, G.M., (1990): *Introducción a la psicología social: una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu". *Suports, Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 1. Núm. 1, pp. 54-64.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J.(2004): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Argentina (Títol original: 1999. Cooperative Learning in the Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development. EE.UU.)

Marchesi et.al., "La evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias" dins Molina, S. (dir.), (1991): *Anuario español e iberoamericano de investigacions en educación especial*. Madrid: CEPE, S.A. pp.12-45.

Monereo, C y Duran, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.

Morales, J.F. Reboloso, E. Moya, M. "Actitudes" dins Morales, J.F. Moya, M. Reboloso, E. Fernández, J.M. Huici, C. Marques, J. Páez, D. Pérez J.A., (1997): *Psicología social*. Madrid: McGrau-Hill, pp. 495-524.

Myers, D.G., (1991): *Psicología social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.

Omeñaca, R.; Puyuelo, E.; Vicente, J.; (2001) *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona. Paidotribo.

París Tibau, Maria. "Com veuen els alumnes de l'IES Narcís Oller els alumnes de la USEE". Treball de recerca de 2n. De Batxillerat de l'IES Narcís Oller.

Parlebas, P. (1989) *Prespectivas para una educación física moderna*. Màlaga. Unisport.

Planas, A. (1999), *Estadística aplicada a les activitats físiques i l'esport*. Divulgació, 2. INEFC Lleida. ISBN 84-393-4802-9.

Porras, R., (1998): *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: M.C.E.P Publicaciones.

Pujolàs, P. (2003) *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Euno Editorial. ISBN :978-84-9766-015-0

Revista Apunts Educació Física i Esports. Número 60. Número dedicat a l'educació física i les necessitats educatives especials.

Sánchez, A., (1993): *Necesidades educativas e intervenció psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

Sanz, S., (1995): *Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Panorama Internacional*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Smith, E.R. Mackie, D.M., (1997): *Psicología social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.

Soldevila i Pérez, Jesus (2005). *Les actituds del professorat de l'ESO vers les pràctiques inclusives: un estudi longitudinal*. Treball de recerca per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats del programa de doctorat.
<http://www.recercat.net/handle/2072/2013>.

Stainback, S. B. (2001). "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol 5. núm 1, pàg. 26-31.

Summers, G F., (1984): *Medición de actitudes*. México: Trillas.

Velázquez Callado, Carlos. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. ISBN 968-01-0158-4.

Vlachou, A.D., (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Annexos

a. Qüestionaris sobre actituds

**CHILDREN'S ATTITUDES TOWARDS INTEGRATED
PHYSICAL EDUICATION - REVISED (CAIPE - R)
(Child with Mental Retardation)**

Martin E. Block, Ph.D.
Curry School of Education
University of Virginia

**CHILDREN'S ATTITUDES TOWARDS INTEGRATED
PHYSICAL EDUICATION - REVISED (CAIPE - R)
(Child with Mental Retardation)
Martin E. Block, Ph.D., University of Virginia**

Monitor Instructions:

I need some information from you which will take about 15 minutes to do.

First of all look at your answer sheet. Look where it says "student's name" and write your first and last name in the blank (Wait a moment to be sure that this is done).

Now circle whether you are a boy or a girl (pause).

Now write your age - you are probably ___-years-old, right (pause)?

Now write your grade - you all should be ___ graders, right (pause)?

Now circle whether or not a person in your family or a very close friend of yours has a disability - you know, someone like your brother or cousin or someone who lives near you who uses a wheelchair, someone who cannot see or hear, or someone who has mental retardation (pause).

Now circle whether or not you ever had a person in one of your regular classes who had a disability - you know, someone who came from a special ed class, someone who could not see or hear, or someone who used a walker or wheelchair to move around (pause).

Now circle whether or not you ever had a person in one of your P.E. classes who had a disability (pause).

Finally, circle whether or not you consider yourself to be:

very competitive (I mean, do you always want to win and you get upset if you lose),

kind of competitive (you like to win and play hard, but winning or losing is not the end of the world),

not competitive (you just like to play to have fun).

OK, now you can turn to the next page of your answer sheet. I am going to ask you to listen to some questions, and I want you to tell me what you think about them. These questions are about a boy named Michael who might come to your P.E. class. You can see a list of numbers on your paper with yes, probably yes, probably no, and no. For each number, I will read you a sentence out loud. Some of you will agree with the sentence, you should circle yes if you agree. Some of you will not agree with the sentence, you should circle no if you do not agree. If you think you agree but you are not sure, then circle probably yes. If you think you disagree but you are not sure, then circle probably no.

There really are no "right" answers to any of the sentences; it all depends upon how you feel about what I say. Let me give you an example. Suppose the sentence I read to you is: "Basketball is my favorite sport." If this true for you because your favorite sport is basketball, then you should circle yes. If your favorite sport is baseball or some other sport, you disagree and should circle no. If you think that basketball is your favorite sport but you are not sure (maybe you like another sport too), then circle probably yes. If you think that basketball is not your favorite sport but you are not sure (you really like baseball, but you kind of like basketball too), then circle probably no.

Remember, the answer to each question depends on you, and your answers will probably be different from other kids' answers. When you are all done, you'll probably have some yeses, some probably yeses, some probably nos, and some nos, or your answers could all be one thing. Does anyone have any questions (look around and wait for questions)?

OK, lets get started, but first let me tell you something about Michael. Michael is the same age you are. However, he has mental retardation, so he doesn't learn as quickly as you can. Becuase of his mental retardation he also doesn't talk very well, so sometimes it is hard to understand what he is saying. Michael likes playing the same games you do, but he does not do very well in the games. Even though he can he can run, he is slower than you and tires easily. He can throw and catch and hit a softball, but not very well. He like soccer, but he cannot kick a ball very far. He also likes basketball, but he is not very good at shooting or dribbling, and he doesn't really know the rules of the game. When you listen to the sentences, think about Michael.

OK, find the number 1 on your answer sheet and I'll read you you the first sentence. (Begin. Read each number and sentence one at a time, and wait until veryone has circled an "answer" before you go on to the next item. Check visually every few sentences to be sure that all numbers have a response circled. Be sure to repeat all instructions as indicated on the list of sentences. Always pause after you read a sentence, and read the instruction just before you read the next sentence.

1. I live in Virginia.
2. We usually have lunch at 9:00 o'clock in the morning.

(Now, think about Michael and remember, circle yes if you agree with the sentence, probably yes if you think you agree but you are not sure, probably no if you think you disagree but are not sure, and no if you disagree).

3. It would be OK having Michael come to my P.E. class.
4. Because Michael cannot play sports very well, he would slow down the game for everyone.
5. If we were playing a team sport such as basketball, it would be OK having a Michael on my team.
6. P.E. would be fun if Michael was in my P.E. class.

(Don't forget to think about Michael. You should mark how you feel. yes if you agree, probably yes if you think you agree but are not sure, probably no if you think you disagree but are not sure, and no if you disagree).

7. If Michael were in my P.E. class, I would talk to him and be his friend.
8. If Michael were in my P.E. class, I would like to help him practice and play the games.

(Don't forget to think about Michael. Remember, circle yes if you agree with the sentence, probably yes if you think you agree but you are not sure, probably no if you think you disagree but are not sure, and no if you disagree).

CAIPE-R Scale (child with mental retardation)

page 3

9-13. Which rule changes to softball during P.E. do you think would be O.K. if a kid like Michael were playing? Remember, circle Yes if you agree, probably yes if you think you agree but are not sure, probably no if you think you disagree but are not sure, and no if you disagree.

9. Michael could hit a ball placed on a batting tee?

10. Someone could tell Michael where to run when he hits the ball?

11. The distance between home and first base could be shorter for Michael?

(Don't forget to think about Michael. You should mark how you feel. yes if you agree, probably yes if you think you agree but are not sure, probably no if you think you disagree but are not sure, and no if you disagree).

12. Someone could help Michael when he plays in the field.

13. If the ball was hit to Michael, the batter could only run as far as second base.

You are finished! Thank you for filling this out for us. Please give your answer sheet to Mr. Henning.

ANSWER SHEET

School: _____

Date: _____

Teacher: _____

Student's Name: _____

Your Age: _____

Your Grade: _____

Circle one:

BOY

GIRL

Circle one:

YES, someone in my family or a close friend of mine has a disability

NO, I do not have any family members or friends who have a disability

Circle one:

YES, I had someone in one of my regular classes who had a disability

NO, I never had someone in my regular classes who had a disability

Circle one:

YES, I had someone in one of my P.E. classes who had a disability

NO, I never had someone in my P.E. classes who had a disability

Circle one:

VERY COMPETITIVE
(I like to win, and I get very upset if I lose)

KIND OF COMPETITIVE
(I like to win, but it is OK if I lose sometimes)

NOT COMPETITIVE
(It really doesn't matter to me if I win or lose; I just play for fun)

- PLEASE TURN TO THE NEXT PAGE -

NOW LISTEN TO THE MONITOR AND CIRCLE YOUR ANSWER.

1. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

2. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

3. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

4. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

5. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

6. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

7. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

8. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

9. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

10. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

11. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

12. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

13. YES PROBABLY YES PROBABLY NO NO

Thank you! You are finished!

ACTITUDS DELS NOIS I NOIES VERS LA INCLUSIÓ D'ALUMNES

A LES SESSIONS D'EDUCACIÓ FÍSICA

Traducció i adaptació: Albert Mestres.

Document original:

CHILDRENS ATTITUDES TOWARDS INTEGRATED PHYSICAL EDUICATION –
REVISED (CAIPE-R)

Martin E. Block, Ph.D.

Curry School of Education

University of Virginia

INSTRUCCIONS PER A L'ENQUESTADOR

L'enquestador ha de llegir literalment el següent. El text que està entre parèntesi i en cursiva no s'ha de llegir en veu alta, es tracta d'aclariments.

Necessito fer-vos unes preguntes i això pot durar uns 15 minuts.

Ompliu les dades del quadre. *(cal que omplin les dades de l'IES, la data, el curs i el grup).*

Primer que tot, encercla si ets noi o noia.

Ara encercla si a la teva família o al teu cercle d'amics proper hi ha algú que té una discapacitat. Vull dir si tens un amic, un germà, un cosí o algú que viu a prop teu que utilitza cadira de rodes, que és cec, que no pot parlar o algú que té un retard mental. *(pausa).*

Ara encercla si comparteixes, o has compartit mai, **classe** amb algú que té una discapacitat. Vull dir algú cec o que utilitza cadira de rodes, o algú que té problemes per entendre i parlar.

Ara encercla si comparteixes, o has compartit mai, **classe d'educació física** amb una persona que tingui algun tipus de discapacitat.

Per acabar contesta si tu et consideres:

Molt competitiu (això vol dir que sempre vols guanyar i que t'enfades quan perds).

No massa competitiu (t'agrada jugar fort i guanyar, però guanyar i perdre no són la fi del món).

Gens competitiu (només t'interessa jugar i passar-t'ho bé).

Molt bé. Ara ja pots girar full. Et faré unes preguntes i vull que em diguis què en penses. Les preguntes sobre un noi que es diu Jan i que ve a les classes d'educació física amb tu.

Al full de respostes hi ha el número que correspon a cada pregunta. Tens quatre respostes possibles:

(feu una ullada al full de respostes de l'enquesta).

SÍ vol dir que estàs completament d'acord amb la pregunta.

NO vol dir que estàs completament en desacord amb la pregunta.

PROBABLEMENT SÍ vol dir que hi estàs d'acord, però no del tot.

PROBABLEMENT NO vol dir que no hi estàs completament en contra.

No hi ha respostes correctes. La resposta només depèn del que tu realment penses sobre allò que estic dient.

Et posaré un exemple: imagina't que jo dic "El meu esport preferit és el bàsquet. Si realment és així, hauràs de respondre **SÍ**. Si no t'agrada gens el bàsquet hauràs de respondre **NO**. Si t'agrada el bàsquet però hi ha altres esports que t'agraden igual que el bàsquet, hauràs de respondre **PROBABLEMENT SÍ**. Si penses que el bàsquet no és el teu esport preferit, però no n'estàs del tot segur hauràs de respondre **PROBABLEMENT NO**.

Recorda que la resposta a cada ítem depèn de tu i que les teves respostes seran, segurament, diferents a les dels teus companys. Al final del qüestionari hauras contestat alguna vegada **SÍ**, alguna vegada **NO**, alguns **PROBABLEMENT SÍ** i alguns **PROBABLEMENT NO**. Teniu cap pregunta?

D'acord. Comencem. *(llegiu molt a poc a poc i fent pauses)* Deixeu-me dir algunes coses d'en Jan. En Jan té la mateixa edat que tu. No obstant això, en Jan té un retard mental, de manera que no pot aprendre les coses tan de pressa com tu. Per la mateixa raó, ell no parla massa bé i és per això que algunes vegades es fa difícil entendre allò que diu. Al Jan li agrada jugar als mateixos jocs i esports que a tu, però no és massa bo. Tot i que pot córrer, és més lent i es cansa molt aviat. Pot llençar i recollir pilotes, però no massa bé. Li agrada el futbol, però xuta molt fluix, li agrada el bàsquet, però no encistella quasi mai i no sap driblar, i tampoc en sap les regles bàsiques. Quan escoltis el que jo vaig dient, pensa amb en Jan.

Molt bé. Busca el número 1 al full de respostes. Començo a llegir la primera frase. *(Llegeix cada número i després la frase corresponent. Espera fins que tothom hagi encerclat la resposta. Verifica-ho visualment. Assegura-t d'anar llegint les instruccions que hi ha entre parèntesi).*

1.- Visc a Valls.

2.- Habitualment esmorzo a les 8 del matí.

(No oblidis de pensar amb en Jan i recorda: encercla el **SÍ** si estàs completament d'acord amb la frase, **PROBABLEMENT SÍ** si hi estàs d'acord però no del tot, **PROBABLEMENT NO** si no hi estàs completament en contra, i **NO** si estàs completament en desacord amb l'afirmació).

3.- Em sembla bé que en Jan vingui a les meves classes d'Educació Física.

4.- Com que en Jan no pot jugar massa bé, alenteix el ritme del joc als altres.

5.- Si juguem a un esport d'equip, com ara el bàsquet, em sembla bé que en Jan vagi al meu equip.

6.- Seria divertit que en Jan participés a les classes d'Educació Física.

(No oblidis de pensar amb en Jan i recorda: encercla el **SÍ** si estàs completament d'acord amb la frase, **PROBABLEMENT SÍ** si hi estàs d'acord però no del tot, **PROBABLEMENT NO** si no hi estàs completament en contra, i **NO** si estàs completament en desacord amb l'afirmació).

7.- Si en Jan fes classe d'Educació Física amb mi, jo parlaria amb ell i seria el seu amic.

8.- Si en Jan fes classe d'Educació Física amb mi, m'agradaria ajudar-lo perquè pogués practicar els esports.

((No oblidis de pensar amb en Jan i recorda: encercla el **SÍ** si estàs completament d'acord amb la frase, **PROBABLEMENT SÍ** si hi estàs d'acord però no del tot, **PROBABLEMENT NO** si no hi estàs completament en contra, i **NO** si estàs completament en desacord amb l'afirmació).

Preguntes 9-13. Anem a veure quines normes podríem canviar del bàsquet a fi i efecte que en Jan pogués jugar.

(No oblidis de pensar amb en Jan i recorda: encercla el **SÍ** si estàs completament d'acord amb la frase, **PROBABLEMENT SÍ** si hi estàs d'acord però no del tot, **PROBABLEMENT NO** si no hi estàs completament en contra, i **NO** si estàs completament en desacord amb l'afirmació).

9.- En Jan pot fer més de dues passes amb la pilota a les mans.

10.- Quan en Jan té la pilota, tots els jugadors s'han de quedar en STOP fins que en Jan la passi.

11.- Pel sol fet de què la pilota toqui el tauler, l'equip d'en Jan ja s'anota 2 punts.

12.- Si en Jan fa una cistella, el seu equip s'anota 5 punts.

Hem acabat. Moltes gràcies per la vostra col·laboració.

FULL DE RESPOSTES.

IES: _____	DATA: _____
EDAT: _____	CURS I GRUP: _____

Encercla:

NOI **NOIA**

Encercla'n una:

SÍ, hi ha algú a la meva família o entre les meus amics que té una discapacitat.

NO, jo no tinc familiars ni amics amb discapacitat.

Encercla'n una:

SÍ, comparteixo actualment o he compartit algun cop classes amb companys que tenen discapacitats.

NO, jo no comparteixo ni he compartit mai classes amb companys que tenen discapacitats.

Encercla'n una:

SI, comparteixo o he compartit algun cop classes d'Educació Física amb algun company amb discapacitat.

NO, no comparteixo ni he compartit mai classes d'Educació Física amb algun company amb discapacitat.

Encercla'n una:

Sóc MOLT COMPETITIU (m'agrada guanyar i m'enfado molt quan perdo)	Sóc UNA MICA COMPETITIU (m'agrada guanyar però si perdo no passa res)	Sóc GENS COMPETITIU (realment no m'importa si guanyo o perdo, només jugo per passar-m'ho bé)
--	--	--

PASSA A LA PÀGINA SEGÜENT

ARA ESCOLTA EL TEU PROFESSOR

1.	SÍ	PROBABLEMENT SÍ	PROBABLEMENT NO	NO
2.	SÍ	PROBABLEMENT SÍ	PROBABLEMENT NO	NO
3.	SÍ	PROBABLEMENT SÍ	PROBABLEMENT NO	NO
4.	SÍ	PROBABLEMENT SÍ	PROBABLEMENT NO	NO
5.	SÍ	PROBABLEMENT SÍ	PROBABLEMENT NO	NO
6.	SÍ	PROBABLEMENT SÍ	PROBABLEMENT NO	NO
7.	SÍ	PROBABLEMENT SÍ	PROBABLEMENT NO	NO
8.	SÍ	PROBABLEMENT SÍ	PROBABLEMENT NO	NO
9.	SÍ	PROBABLEMENT SÍ	PROBABLEMENT NO	NO
10.	SÍ	PROBABLEMENT SÍ	PROBABLEMENT NO	NO
11.	SÍ	PROBABLEMENT SÍ	PROBABLEMENT NO	NO
12.	SÍ	PROBABLEMENT SÍ	PROBABLEMENT NO	NO

GRÀCIES, HAS ACABAT !!!

QÜESTIONARI PER ALS PROFESSORS D'EDUCACIÓ FÍSICA SOBRE LES PRÀCTIQUES INCLUSIVES

Durant aquest curs 2006-2007 estic desenvolupant una llicència d'estudis sobre la **inclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) a les sessions d'educació física**. El professorat d'educació física esdevé un factor clau en l'èxit o el fracàs del procés d'inclusió d'aquests tipus d'alumnat. És per això que m'interessa molt recollir informació sobre aspectes **d'actituds** i de **formació** del professorat d'educació física dels centres de secundària de Catalunya. És una oportunitat que tenim de manifestar el nostre pensament en relació a aquesta temàtica

Per a aquells professors/es que esteu en centres que no disposen **d'Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE)**, cal que sapigueu que una USEE consisteix en tot un conjunt de recursos que el Departament d'Educació destina a aquells centres que tenen matriculats alumnes amb NEE. Els professors implicats tenen la tasca de donar suport al procés d'aprenentatge d'aquests alumnes quan no puguin ser inclosos en grups ordinaris.

Agraïria moltíssim que poguessiu dedicar 5 minuts del vostre temps a contribuir a l'estudi responent el qüestionari. Gràcies per endavant!

INSTRUCCIONS PER A RESPONDRE EL QÜESTIONARI:

- 1.- Contestis el que contestis, no hi ha respostes correctes ni respostes incorrectes.
- 2.- Les respostes no tindran cap tipus de repercussió.
- 3.- Recorda en tot moment que aquest qüestionari es respon de forma anònima.
- 4.- L'abreviatura NEE fa referència a alumnes amb necessitats educatives especials.
- 5.- També parlarem de **pràctiques inclusives**. Amb aquest concepte fem referència al fet que els alumnes amb NEE participen de les classes amb grups ordinaris i no pas com a grup a part.
- 6.- Quan haguis respost l'enquesta, dóna-la al teu cap de departament i ell l'enviarà per correu ordinari a:

A l'atenció de l'Albert Mestres.
IES Narcís Oller.
C/ Ferran Gumà.
43800
Valls
Tarragona

De nou moltes gràcies per endavant.

SI US PLAU, CONTESTEU EL QÜESTIONARI DE FORMA INDIVIDUAL (UN QÜESTIONARI PER A CADA PROFESSOR D'EF QUE HI HAGI AL VOSTRE CENTRE !!!)

TITULACIÓ	INEF	MEF	ALTRES? _____
1.- El teu centre, disposa d'una Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE):			
SÍ		NO	
2.- Si has contestat que SI, has tingut o tens actualment a les teves sessions d'educació física alumnes amb NEE?			
SÍ		NO	
3.- Si has contestat que NO, has tingut en algun altre centre alumnes amb NEE a les teves sessions d'educació física?			
SÍ		NO	

4.- Creus que es poden modificar positivament les actituds del professorat vers els alumnes amb NEE a mesura que hi va entrant en contacte i es coneix la seva realitat?

Completament en desacord

Completament d'acord

5.- Fins a quin punt creus que és important per a la nostra societat que es duguin a terme pràctiques inclusives?

Gens important

Molt important

6.- Fins a quin punt et creus capaç d'utilitzar a l'aula els procediments o tècniques següents? (en cas de marcar la casella de "No ho conec", no has de marcar l'escala)

a.- **Aprentatge cooperatiu.**

No ho conec

.....
Completament incapaç

Completament capaç

b.- **Ensenyament multinivell.**

No ho conec

.....
Completament incapaç

Completament capaç

c.- **Company tutor** (treball per parelles).

No ho conec

.....
Completament incapaç

Completament capaç

d.- **Altres estratègies d'atenció a la diversitat que coneguis**

.....
Completament incapaç

Completament capaç

Quines són?.....
.....

7.- (contesteu només si esteu en centres amb USEE el curs 2005-2006 i anteriors). L'experiència viscuda al teu IES en els darrers cursos pel que fa a la implantació de la USEE, ha modificat la teva actitud positivament vers la inclusió dels alumnes amb NEE?

.....
No l'ha modificat gens

L'ha modificat completament

A les preguntes que trobareu a continuació, marqueu amb una creu la resposta que més s'adapti a allò que penseu.

8.- Creus que els alumnes amb NEE obtenen efectes positius (com ara millor socialització, millor rendiment, estímuls positius, adaptació a un seguit de normes, etc.) si tenen de companys alumnes de l'aula ordinària?

<i>Gens</i>	<i>Poc</i>	<i>Mitjanament</i>	<i>Bastant</i>	<i>Molt</i>
-------------	------------	--------------------	----------------	-------------

9.- Creus que els alumnes de les aules ordinàries obtenen efectes positius (com ara millor socialització, millor rendiment, estímuls positius, adaptació a un seguit de normes...) si tenen de companys alumnes amb NEE?

<i>Gens</i>	<i>Poc</i>	<i>Mitjanament</i>	<i>Bastant</i>	<i>Molt</i>
-------------	------------	--------------------	----------------	-------------

10.- Creus que els alumnes amb NEE necessiten entorns educatius, metodologies educatives o materials alternatius que no se'ls pot proporcionar en el context de l'aula ordinària?

<i>Gens</i>	<i>Poc</i>	<i>Mitjanament</i>	<i>Bastant</i>	<i>Molt</i>
-------------	------------	--------------------	----------------	-------------

11.- Has participat d'activitats relacionades amb el tema de la inclusió d'alumnes amb NEE?

Seminaris	SI	NO
Grups de treball	SI	NO
Conferències	SI	NO
Cursos de formació	SI	NO
Lectures	SI	NO
Altres	SI	NO

En cas d'haver assenyalat "SÍ" a l'opció "Altres", anoteu quines.....

.....

12.- Quina posició adoptes davant la inclusió d'alumnes amb NEE?			
<i>M'hi oposo totalment</i>	<i>En sóc partidari</i>	<i>No m'interessa el tema</i>	<i>Altres:</i>

13.- Creus que la inclusió d'alumnes amb NEE en centres/aules ordinàries...(és necessari respondre a tots els enunciats de la pregunta)				
...afavoreix més la igualtat d'oportunitats?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...afavoreix més el seu grau de socialització?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...és una qüestió de més recursos?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...és pot portar a terme amb un treball coordinat amb la resta d'agents educatius?	Gens	Una mica	Bastant	Molt

14.- Incloure un alumne amb NEE a la teva aula...(és necessari respondre a tots els enunciats de la pregunta)				
...en quina mesura creus que és possible?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...és una qüestió d'espai físic?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...depèn de l'ajut que puguis tenir per part d'un professor/a de suport i/o educador/a?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...pot perjudicar el seu aprenentatge?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...creus que et pot enriquir com a professional?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...és una qüestió de tenir més temps per a la preparació de les classes?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...pot destorbar el ritme de les classes?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...pot fer variar la teva actitud positivament vers aquests alumnes?	Gens	Una mica	Bastant	Molt
...pot perjudicar la resta dels alumnes?	Gens	Una mica	Bastant	Molt

b. Diaris de camp

DIARI DE CAMP 1r ESO

DIA	HORA	SESSIÓ	GRUP		
CONTINGUT TREBALLAT					
ESTRATÈGIA INCLUSIVA					
COMPANY-TUTOR	Interacció verbal	Física	Participació		
ACTITUDS INCLUSIVES COMPANYS					
ACTITUDS REBUIG COMPANYS					
PARTICIPACIÓ EN L'ACTIVITAT	Molt alta O	Alta O	Mitja O	Baixa O	Molt baixa O
ALTRES ASPECTES OBSERVATS					

ENTREVISTA ALUMNES USEE

ALUMNE	
--------	--

Com ha anat la classe?



COMENTARIS AMB EL PROFESSOR/A EF I/O EDUCADOR/A



DIARI DE CAMP 2n ESO

DIA	HORA	SESSIÓ	GRUP		
CONTINGUT TREBALLAT					
ESTRATÈGIA INCLUSIVA					
COMPANY TUTOR	Interacció verbal	Física	Participació		
ACTITUDS INCLUSIVES COMPANYS					
ACTITUDS REBUIG COMPANYS					
PARTICIPACIÓ EN L'ACTIVITAT	Molt alta 	Alta 	Mitja 	Baixa 	Molt baixa
ALTRES ASPECTES OBSERVATS					

ENTREVISTA ALUMNES USEE

Com ha anat la classe?

ALUMNE	
--------	--



ALUMNE	
--------	--

COMENTARIS AMB EL PROFESSOR/A EF I/O EDUCADOR/A

DIARI DE CAMP 3r ESO

DIA	HORA	SESSIÓ	GRUP		
CONTINGUT TREBALLAT					
ESTRATÈGIA INCLUSIVA					
COMPANY TUTOR	Interacció verbal	Física	Participació		
ACTITUDS INCLUSIVES COMPANYS					
ACTITUDS REBUIG COMPANYS					
PARTICIPACIÓ	Molt alta	Alta	Mitja	Baixa	Molt baixa
	○	○	○	○	○
	○	○	○	○	○
ALTRES ASPECTES OBSERVATS					

ENTREVISTA ALUMNES USEE

Com ha anat la classe?

ALUMNE	
--------	--



ALUMNE	
--------	--

COMENTARIS AMB EL PROFESSOR/A EF I/O EDUCADOR/A (darrera)

c. Fitxa de sessió

CURS	DATA	GIMNÀS O PISTA O
CRÈDIT		ESTRATÈGIES INCLUSIVES
UNITAT DIDÀCTICA		
CONTINGUTS		
OBJECTIUS		
MATERIAL		
ESCALFAMENT		
PART PRINCIPAL		
TORNADA A LA CALMA		
OBSERVACIONS		