



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Departament de Teoria i Història de l'Educació
Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya
Centre de Barcelona

PROGRAMA DE DOCTORAT

RECERCA EN ACTIVITAT FÍSICA I L'ESPORT

TEORIA I MÈTODES

BIENNI 1995-1997

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO COMPONENTE SOCIALIZADOR EN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ. ESTUDIO DE CASOS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Tesis doctoral presentada por:

Mercedes Ríos Hernández

Dirigida por:

Dr. Ignasi Puigdemívol Agudé

Para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación

Barcelona, febrero de 2005

*A mi compañero de vida, Joan Vigó i Arnau, a quien elijo cada día.
A los motores de mi compromiso con la escuela inclusiva:
a Rafaela Hernández Burgos y Manuel Pellejero López con todo el cariño.
A mis queridos hermanos: Nasi, Luis, Lidia, Jorge y Mercè.
A Glòria Balada i Martín por su amistad incondicional.*

Introducción	1
Justificación	5
Antecedentes y trayectoria profesional	5
Objetivos de la investigación	8
Revisión de investigaciones	9
Preguntas de la investigación	25
Parte I: Marco Teórico	27
1. La Educación Física	29
1.1. La educación física como concepto	29
1.1.1. Evolución histórica del concepto	29
1.1.2. Aproximación terminológica	30
1.1.3. La disparidad epistemológica	33
1.2. Las tendencias actuales de la Educación Física	38
1.2.1. La educación físico-deportiva	38
1.2.2. La educación psicomotriz	44
1.2.3. La expresión corporal	47
1.2.4. La educación física para la salud	49
1.3. Análisis de la situación actual de la Educación Física	54
2. Socialización y Educación Física	65
2.1. La socialización como concepto	65
2.2. La escuela como agente socializador	68
2.2.1. Funciones sociales de la escuela	68
2.2.2. Del modelo reproductor al transformador	70
2.2.3. El significado social del aula	74
2.3. El componente socializador de la Educación Física	76
3. La escuela inclusiva: una escuela para todos y todas	85
3.1. Los antecedentes de la escuela inclusiva	85
3.1.1. De la ignorancia y rechazo de las personas con discapacidad a la segregación	85
3.1.1.1. El origen de la Educación Especial	88
3.1.1.2. La atención a la diversidad en España	95
3.1.2. Un primer paso hacia la inclusión: la integración escolar	104
3.1.2.1. Análisis conceptual de la integración	104
3.1.2.2. El cambio en la respuesta escolar ante las Necesidades Educativas Especiales	111

3.1.2.2.1. Las necesidades educativas especiales como punto de partida	111
3.1.2.2.2. Desde el currículo, la organización, la innovación y el desarrollo profesional	115
3.1.2.3. Otros cambios relevantes	126
3.1.2.3.1. Revisión del concepto de Educación Especial	126
3.1.2.3.2. Replanteamiento de la evaluación y el diagnóstico psicopedagógico	127
3.1.3. Luces y sombras de la integración escolar	130
3.2. La escuela inclusiva	134
3.2.1. Análisis conceptual de la inclusión	135
3.2.2. La respuesta escolar desde la inclusión	141
3.2.2.1. Desde el currículo	141
3.2.2.2. Desde la organización, la innovación y el desarrollo profesional	145
3.3. La Educación Física en la escuela inclusiva	150
3.3.1. La Educación Física en el currículo de educación primaria	150
3.3.2. La Educación Física desde un enfoque inclusivo	156
3.3.3. La inclusión y el pensamiento del profesorado: datos para la reflexión	174

Parte II: La investigación 211

4. Diseño de la investigación	213
4.1. El proceso de la investigación	213
4.2. La metodología	220
4.2.1. El paradigma interpretativo como punto de partida: el estudio de casos cualitativo	220
4.2.2. Presentación de los tres estudios de casos	223
4.2.2.1. Localización de los tres alumnos participantes y la entrada a los centros	223
4.2.2.2. Los centros escolares y su contexto	224
4.2.2.3. Los alumnos participantes	232
4.2.3. Los instrumentos utilizados	235
4.2.3.1. El diario de campo	236
4.2.3.2. Las entrevistas	250
4.2.3.3. El estudio sociométrico	252
4.2.4. La elaboración de los resultados	255
5. Análisis de los resultados y discusión	257
5.1. Informe de los diarios de campo	257
5.1.1. Centro 1: María	257
5.1.2. Centro 2	264
5.1.2.1. Jordi	269
5.1.2.2. Lola	272
5.2. Informe de los estudios sociométricos	275
5.2.1. Centro 1: María	275
5.2.2. Centro 2: Jordi	280
5.2.3. Centro 2: Lola	285
5.3. Informe de las entrevistas	289

5.3.1. Centro 1	289
5.3.2. Centro 2	297
5.4. Informes finales	310
5.4.1. Informe final del Centro 1	310
5.4.2. Informe final del Centro 2	346
6. Conclusiones de la investigación	405
6.1. Conclusiones globales	405
6.2. Propuestas de trabajo	417
6.2.1. Propuestas de transformación de la Educación Física en el marco escolar	417
6.2.2. Propuesta de líneas de investigación	424
Bibliografía	427

INTRODUCCIÓN.

Resulta difícil iniciar el redactado de la introducción a la presente Tesis Doctoral cuando su contenido ha sido ya redactado. Es arduo intentar resumir en algunas páginas todo lo que ha supuesto su elaboración e, incluso, las expectativas personales y profesionales que comporta. Por otro lado, parece también obligado situar al lector o la lectora antes de que inicie el recorrido por su contenido.

El reto de realizar una Tesis Doctoral supone enfrentarse a una tarea que resume numerosos aspectos, entre ellos: la ordenación de los propios conocimientos en la materia; la ampliación de dichos conocimientos; la fundamentación teórica de las experiencias de campo llevadas a cabo en distintos contextos; la revisión y cuestionamiento de las propias creencias; la reflexión sobre la docencia dentro y fuera de la Universidad.

No obstante, intentaré en esta introducción explicar sintéticamente en qué consiste el presente estudio y cuáles han sido las razones que han determinado que su planteamiento sea éste y no otro. Tampoco eludiré los agradecimientos a tantas personas sin el apoyo y la colaboración de las cuales no habría sido posible.

El origen de la presente investigación parte de tres ejes fundamentales: mi compromiso personal hacia la inclusión de los colectivos de personas con riesgo de exclusión social, mi trayectoria personal y profesional y la voluntad de aportar, en la medida de lo posible, conocimientos que puedan sumarse al capital cognitivo existente en la materia y, en consecuencia, favorecer cambios tendentes al desarrollo de la escuela inclusiva.

Así, el objetivo principal ha sido conocer el componente socializador de la Educación Física en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz, detectando y analizando las evidencias que pueden condicionar la inclusión de dicho alumnado en las sesiones de Educación Física, con el propósito final de evidenciar qué modelo y qué estrategias educativas favorecen su socialización en dicha área. Todo ello me ha llevado a dividir este estudio en dos grandes bloques, que a continuación sintetizo brevemente.

En la primera parte (Marco Teórico) he pretendido desarrollar, tras un análisis previo del estado de la cuestión, los aspectos que fundamentan teóricamente la presente investigación que se vertebran en tres apartados principales: La Educación Física, la socialización y la escuela inclusiva.

Respecto a la primera, la Educación Física, hemos intentado evidenciar su papel como área educativa en igualdad de condiciones que cualquier otra del currículo de primaria, alejada de una visión reduccionista, en constante evolución y desarrollo.

En cuanto a la socialización, hemos analizado la escuela como agente socializador y, en concreto, la aportación de la Educación Física en tal cometido. Hemos intentado poner énfasis en el modelo transformador como un modo de favorecer el cambio social para incrementar la igualdad de oportunidades y reducir así la injusticia social. Desarrollar así de forma radical la función compensatoria de las desigualdades mediante la atención y el respeto a la diversidad, educando a los alumnos para pensar además críticamente y actuar democráticamente.

La tercera parte de este primer gran bloque de contenidos se ha centrado en la escuela inclusiva. Para ello hemos considerado oportuno exponer los antecedentes de la escuela inclusiva para poder comprender el estado de la cuestión. Es decir, analizar el cambio que se ha producido en la consideración de la educabilidad del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje y constatar la evolución del modelo de intervención educativa, que va desde las escuelas de Educación Especial, al modelo integrador y finalmente al inclusivo.

Hemos reflexionado sobre la inclusión escolar como modelo educativo que promueve la participación y el aprendizaje de todos y todas, indistintamente de sus características individuales. Dicho modelo considera que cualquier alumno es educable en la escuela ordinaria, y se asocia con una educación de calidad para todos y todas sin excepciones. Por tanto, la diversidad es un valor en alza que cohesiona al grupo y que ofrece mayores posibilidades de aprendizaje para todos y para todas. Por ello nos planteamos cuáles deben ser las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa inclusiva, tanto desde el currículo como desde la organización del centro y, cómo no, desde el desarrollo profesional y la innovación.

En la segunda parte es donde presentamos el diseño de la investigación, su desarrollo, el análisis de sus resultados y su discusión posterior. En el apartado dedicado al diseño de la investigación se resume todo el proceso seguido y se describen los contextos escolares en los que se ha desarrollado la misma, así como los alumnos participantes en el estudio de casos, epicentro de todo el estudio. Posteriormente se analizan los resultados obtenidos a través de los tres instrumentos de investigación: los diarios de campo, las entrevistas y los estudios sociométricos. Siguen los informes finales, las conclusiones y, finalmente, las propuestas de trabajo y de líneas futuras de investigación.

Para cerrar la presente introducción, decir que la elaboración de este estudio ha supuesto un reto personal muy importante y un considerable esfuerzo de reflexión y aprendizaje. Desde estas páginas quiero agradecer a todas las personas que han contribuido en mi formación como persona y como docente, a los alumnos y alumnas de la Universidad de Barcelona que me enseñan día a día a aprender a enseñar, a los amigos y amigas, compañeros y compañeras, que me han asesorado y que me han animado a lo largo de todo el proceso.

Paralelamente quiero expresar mi agradecimiento muy especial a:

- María, a Lola y a Jordi, los alumnos que desde el anonimato y sin saberlo, han hecho posible el presente estudio, así como a sus padres y madres por autorizarme a hacerlo.
- Sus maestras de Educación Física que me han permitido compartir meses de sesiones, experiencias y reflexiones, y con las cuales he acabado compartiendo amistad.
- Las directoras de los centros y a las jefas de estudios por su actitud abierta y receptiva.
- Y a la auxiliar de Educación Especial, por su colaboración y sus reflexiones.

Así mismo, agradecer al Dr. Antonio Latorre su asesoramiento tan eficaz en las orientaciones metodológicas, dada la complejidad del presente estudio.

Así mismo deseo expresar mi gratitud al director de la presente tesis, Dr. Ignasi Puigdemívol, por sus orientaciones, asesoramientos y sagaces comentarios de ánimo a lo largo de estos cuatro años. También por su disponibilidad y rapidez siempre que he necesitado de sus revisiones y consejos.

Para finalizar, no puedo tampoco dejar de expresar mi agradecimiento a las siguientes personas:

- El grupo de colaboradores: Fernando López y Joan Bisquert, por su aportación en el procesamiento de datos sociométricos y por su agudo sentido crítico. A María Fernanda Massut, por su colaboración en el procesamiento de datos con el programa ATLAS-TI. A Mercè Masnou por su apoyo en el manejo de la bibliografía en inglés y a Elisabet Fernández por su tesón en la transcripción de las entrevistas.
- El grupo de compañeros de lecturas sobre inclusión de la Universitat de Barcelona y que coordina el Dr. Ignasi Puigdemívol: Carme García, Francesc López, Elvira Martí, Sílvia Molina, Sara Ortega, Begona Piqué y Sandra Racionero.
- El Equipo de Motóricos del Centro de Recursos de Educación Especial de la Comunidad Foral de Navarra.
- El resto de personas que a lo largo de mi recorrido académico, profesional y personal me han brindado su apoyo: Yolanda Aguayo, Carme Alsina, Armando Álvarez, Patricia Andreo, Quico Arribas, Celia Ávila, Carlos de Bakedano, Maribel P. Ballano, Jaume Bantulà, Mariona Barba, Antonio Blanco, Tate Bonany, Flora Cabrera, Dolors Cañabate, Marta Capllonch, Neus Carballar, Neus Carol, María Cateura, Xavier Chavarría, Jordi Civit, Ricardo Escudero, Marisa de Fuentes, José Ramón Flecha, Antonio Fraile, Carolina García, Carmen García, Isa García, Yasone García, Esther Gil, Margarita Gomendio, Ismael González, Roser Güell, Joana Herance, David Huguet, Beatriz Jarauta, Paco Lagardera, Pili Laguna, Pere Lavega, Anna Lladonosa, Jaume Llambí, Teresa Lleixà, Mariluz López, Nieves López, Miguel Mancho, Mercè Martínez, Oriol Martínez, Teresa Massip, Gaspar Maza, Josep Medina, María Medina, Nuria Mendoza, Vicente Navarro, Encarna Nebot, Núria Orfila, Joan Palau, Carme Panchón, Montse Payà, David Peiró, Carmen Pérez, María Prat, Núria Puig, Fina Recasens, Miquel Robert, Cata Rotger, Pedro Ruiz, Ana María Santiago, David Sanz, Cristina Sostre, Pep Solé, Lidón Soriano, Emilio Soro, Miguel Ángel Torralba, Pablo Vázquez, y Conrad Vilanou.

JUSTIFICACIÓN.

Antecedentes y trayectoria profesional.

El origen de esta investigación se remonta a un interés y compromiso personal (iniciado en mis años de Bachillerato) hacia los derechos de las personas que por su discapacidad o su situación social presentan problemas de exclusión social. Desde que inicié los estudios de la licenciatura en Educación Física en el INEFC de Barcelona, intenté vincular mi vocación por la Educación Física con ese compromiso personal, que se concretó en prácticas, voluntariado y todas aquellas acciones que podían poner en contacto ambos centros de interés. De tal forma que en el año 1983 inicié de forma voluntaria el primer programa de Educación Física en el centro penitenciario de mujeres de Barcelona.

Mi primera vinculación profesional exclusiva con la temática data de 1990, año en el que coordiné el programa “El Deporte al Alcance de Todos” de la Diputación de Barcelona en colaboración con la Federación Catalana de Deporte para Minusválidos Físicos. Dicho programa tenía como objetivo promocionar y facilitar la práctica deportiva de los ciudadanos con discapacidad motriz en las instalaciones deportivas municipales, tanto en grupo específico como en la práctica integrada con el resto de usuarios.

Entre las estrategias utilizadas para llevarlo a cabo se organizaron cursos de formación dirigidos a los técnicos deportivos municipales, con el objetivo de facilitar recursos didácticos que permitiesen dar respuesta a las demandas planteadas por la población con discapacidad. En ese momento detecté que la mayoría de docentes, que podían participar en el curso en calidad de profesorado, tenían conocimientos de deporte adaptado y que había un vacío en cuanto a recursos para la inclusión, tanto en el ámbito educativo como en el de ocio.

En el curso 1992-93 inicié mi experiencia en el contexto de la docencia universitaria, impartiendo mayoritariamente asignaturas relacionadas con la Educación Física (EF) y el alumnado con necesidades educativas especiales. Constaté también que la mayoría de recursos se dedicaban a la práctica deportiva en grupo específico. Al organizar el primer curso sobre cultura, deporte y diversidad, un hecho determinaría el inicio de mi futura línea investigadora: no pude encontrar

profesorado con experiencia de campo que pudiese impartir el contenido de juegos e integración de personas con discapacidad motriz. Asumí entonces el reto y, para ello, me puse en contacto con Jaume Llambí, jugador de básquet en silla de ruedas. Le pregunté cómo le hubiera gustado jugar con sus compañeros en la escuela (él tenía en ese momento 18 años). Esa pregunta originó las primeras adaptaciones para poder incluir al alumnado con discapacidad motriz en los juegos habituales en las sesiones de Educación Física.

Así, inicié un trabajo de campo en 1994, consistente en colaborar con Anna Lladonosa, maestra de Educación Física en el Centro de Primaria Bernat Metge de El Prat de Llobregat, participando en sus sesiones con el objeto de adaptar juegos para facilitar la participación de una de sus alumnas, que presentaba artrogriposis congénita, asumiendo además el rol de maestra de apoyo. Este trabajo de campo se ha prolongado hasta la actualidad con experiencias centradas en el colectivo de alumnos con discapacidad motriz, asesorando y colaborando con los maestros de Educación Física en la búsqueda de estrategias inclusivas.

También la experiencia como formadora de maestros y profesores en activo en cursos, postgrados y masters ha sido determinante en el planteamiento del presente estudio, ya que me han permitido evaluar las necesidades formativas del colectivo, facilitándome el intercambio de experiencias con ellos. Así mismo, el trabajo conjunto con otros trabajadores de campo especialistas en otras discapacidades me ha permitido tener una visión más amplia del problema y contrastar experiencias educativas en diversos ámbitos.

Otra fuente de análisis han sido los numerosos foros de reflexión y debate, en los que he participado ya sea como ponente, asistente o comunicante, que me han permitido tomar contacto con las escasas investigaciones en nuestro ámbito y con los especialistas en inclusión.

Paralelamente, la Dra. Teresa Lleixà (amiga y compañera de Departamento en la Universidad de Barcelona), en calidad de directora de la colección Pedagogías Corporales de la Editorial Paidotribo, me propuso la plasmación de toda esa experiencia en una obra. De esta propuesta surge, en 1998, la publicación de "El juego y los alumnos con discapacidad", obra que coordiné y compartí con compañeros especializados en otras discapacidades (Tate Bonany, Antonio Blanco y Neus Carol).

Dicha obra me obligó a un proceso reflexivo intenso que pude plasmar en el Proyecto Docente que me permitió, en 2001, defender y ganar la plaza de Profesora que hasta ese momento había desempeñado desde la interinidad. Su título: Educación Física en Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. En este proyecto recogía toda mi experiencia hasta el momento, planteada desde el marco de la escuela inclusiva.

Este trabajo fue la base para la publicación, en 2002, del “Manual de Educación Física Adaptada al alumnado con discapacidad”, donde incluí un extenso apartado sobre las principales dificultades y las orientaciones didácticas referidas a la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en las sesiones de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

Cuando me propuse la realización de la presente Tesis Doctoral, parecía lógico profundizar en el estudio de la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en las sesiones de Educación Física, analizando la socialización de dichos alumnos en la etapa de educación primaria, dado que es la etapa donde he realizado la mayoría de mis experiencias docentes, asesoramientos e investigaciones y que mi dedicación docente universitaria está centrada en dicha etapa. La razón por la cual me he centrado en el estudio en la socialización tiene un triple origen:

- Mis experiencias docentes e investigadoras en otros contextos de la Educación Física. Concretamente, en el ámbito penitenciario, el de la prevención de conductas de riesgo y en el de centros de salud mental. Estas experiencias apuntaban datos sobre las limitaciones de la Educación Física, dado que el contexto y las interacciones sociales tenían una influencia muy importante y una repercusión en las dinámicas grupales. De tal forma que no podíamos pretender que la Educación Física, por sí misma, mejorase las interrelaciones más allá de la propia sesión.
- La segunda razón se fundamenta en las experiencias docentes en Educación Física (desde el entorno escolar al universitario). En ellas evidencí que la Educación Física tenía potencialidades contradictorias, pudiendo ser muy inclusiva o muy segregadora en función también de las relaciones que se establecían entre los participantes (la obligatoriedad escolar frente a la voluntariedad en la universidad).

- La tercera motivación se fundamenta en el escaso corpus bibliográfico existente en cuanto a la socialización y la Educación Física. La mayoría de obras se centran en el deporte o el juego, pero pocas hacen referencia concreta a la sesión de Educación Física. Parecía pues una buena razón intentar aportar datos al respecto.

Objetivos de la investigación.

En la fase de planteamiento general de la Tesis, durante las largas conversaciones con el director, Dr. Ignasi Puigdemívol, pareció claro que el estudio de casos podía permitirme profundizar en el análisis de la socialización de alumnos con discapacidad motriz, analizando las evidencias que condicionan la inclusión de dicho alumnado en las sesiones de Educación Física, tomando en consideración el contexto familiar y escolar.

Por tanto, tras las lógicas modificaciones iniciales, sumadas a las reflexiones originadas por el primer mes de contacto con el contexto de ambos centros escolares, pude delimitar el objetivo principal de la investigación:

Conocer el componente socializador de la Educación Física en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz.

En consecuencia se plantean los objetivos subsiguientes:

- **Detectar y analizar las evidencias que pueden condicionar la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en las sesiones de Educación Física.**
- **Evidenciar qué modelo y qué estrategias educativas favorecen la socialización del alumnado con discapacidad motriz en el área de Educación Física.**

Revisión de las investigaciones.

En el presente apartado revisaremos las investigaciones existentes que se relacionan con la integración y la inclusión del alumnado con discapacidad en el área de Educación Física. Pese a nuestra defensa de la inclusión, debemos reconocer que la realidad escolar actual está más próxima a la integración que a la inclusión y, en todo caso, la evolución histórica de las investigaciones que creemos relevantes respecto al tema que nos ocupa se inicia en el movimiento integrador.

No hacemos referencia en este apartado a investigaciones que vinculen directamente la socialización con la Educación Física y la inclusión, ya que, en primer lugar, debemos constatar que no ha sido posible detectar la existencia de tales referentes en los últimos 15 años. Tampoco, salvo una excepción (Gomendio, 1996), no hemos localizado investigaciones significativas respecto a la Educación Física y la socialización. Sólo algunas hacen referencia a socialización y deporte y, ocasionalmente, a socialización y juego¹, lo que nos ha llevado a tomar en consideración los estudios que vinculan la Educación Física con la integración o la inclusión, como referentes más próximos a nuestro trabajo.

Integración y Educación Física

A continuación sintetizamos las diversas investigaciones que aportan datos que creemos de interés para el presente estudio.

En primer lugar, resulta de interés por su carácter amplio y orientativo la revisión realizada por Gomendio (2000), de los principales estudios e investigaciones sobre actividad física e integración desde 1981 a 1995. De acuerdo con nuestro objeto de estudio haremos referencia a las investigaciones vinculadas al contexto escolar (véase el cuadro de la página siguiente).

¹ Las cuales han sido de utilidad para reflexionar sobre la socialización y la Educación Física en el apartado 2.3. (El componente socializador de la Educación Física), al que nos remitimos.

PRINCIPALES INVESTIGACIONES (Gomendio, 2000)

AUTOR/A	INVESTIGACIÓN	RESULTADO
McClenaghan, 1981	Oportunidades iguales para todos en Educación Física.	La mayoría de los estudiantes con déficit pueden y deben estar integrados con éxito en el programa de Educación Física. Se reconoce que en algunas ocasiones serán necesarios programas especializados.
Groener, 1983	Abriendo nuestras clases de Educación Física a todos los niños. Un punto de vista.	Debe modificarse el sistema educativo para poder integrar con éxito al alumnado con necesidades educativas especiales. Se reconoce el fracaso de la integración escolar en numerosos casos.
Broadhead, 1985	La colocación de niños con handicap leve en la Educación Física integrada.	No es suficiente con ubicar al niño en una situación de integración. Es necesario el papel activo de los docentes para elaborar las adaptaciones curriculares.
Karper y Martineck, 1985	La integración de niños con y sin handicap en la Educación Física elemental.	Las expectativas de los profesores hacia el alumnado con necesidades educativas especiales son decisivas en el ambiente de clase, que puede afectar a su aprendizaje y rendimiento. También los programas integrados favorecen el autoconcepto de los alumnos con déficits.
Santomier, 1985	Educatores físicos, actitudes e integración: sugerencias para entrenadores de profesores.	Detectaron que la mayoría de profesores tenían una opinión negativa hacia la integración de niños con discapacidad leve y que la mayoría tenían un bajo nivel de formación en Actividad Física Adaptada, lo cual podía favorecer esa actitud negativa. Sugiere tres tipos de estrategias dirigidas a los docentes: <ul style="list-style-type: none"> - de sensibilización. - de conocimiento. - de habilidades.
Rarick y Butler, 1985	Los efectos de la integración sobre la producción motriz de estudiantes con y sin retraso mental.	Los niños con retraso mental mejoran su motricidad al estar integrados con los recursos y apoyos adecuados, sin verse por ello afectado el rendimiento de sus compañeros de grupo.
Craft y Hogan, 1985	Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia: consideraciones para la integración.	La Educación Física puede mejorar la autoeficacia, el autoconcepto e incrementar el repertorio de conductas motrices, proponiendo estrategias de aplicación práctica.
Brown, 1987	La integración de niños con problemas de movimiento en el currículo general de deportes.	Siempre ha habido una alta correlación entre las expectativas del profesor y la actuación del alumno. La integración no presenta problemas cuando las actividades tienen un carácter más individualizado y menos competitivo. Los problemas surgen principalmente en secundaria cuando se proponen deportes de equipo.
Hottendorf, 1989	Integración de niños con y sin sordera en clases de danza.	El factor más importante para la integración de niños sordos es la actitud del profesor, receptivo a utilizar diversas formas de comunicación.
Schleien, Mustonen, Ryndes, Fox, 1990	Los efectos de actividades lúdico-sociales sobre el comportamiento de niños autistas.	Las actividades integradas donde se fomente el juego colectivo, en pequeño grupo y por parejas, produce un efecto más positivo que las actividades de tipo individual.
Heikinaro-Johanson, Sherrill, French y Huunka, 1995	Modelo de servicios de consulta en Educación Física adaptada para facilitar la integración.	Los profesores de Educación Física se verían beneficiados por la presencia de un asesor tanto en las sesiones como en el proceso de adaptación curricular.

Ya en 1996, Gomendio, en su tesis doctoral (origen de la publicación citada), se planteaba diseñar y elaborar un programa de actividades físicas para la integración (PAFI) del alumnado con necesidades educativas especiales que sirviera de guía al profesorado. En dicha investigación observó los efectos del programa PAFI en la motricidad en la autoestima y en la sociabilidad de los niños en el contexto de una escuela integradora. Las conclusiones a las que llega se resumen a continuación:

1. Los alumnos integrados mejoran su participación en las actividades físicas, progresando en las medidas del desarrollo motor.
2. El PAFI mejora la percepción del autoconcepto del alumno.
3. El PAFI favorece la disminución de otras conductas consideradas perturbadoras de la socialización (retraimiento social, introversión, falta de energía e iniciativa y, en casos extremos, un claro aislamiento social). Pero, paralelamente, se observa la aparición de algunas conductas consideradas perturbadoras para la socialización (resistencia a las normas, indisciplina y agresividad).

Las otras investigaciones revisadas se centran en:

- El análisis de las actitudes y la formación del profesorado respecto al alumnado con necesidades educativas especiales.
- El apoyo en las sesiones de Educación Física.
- El pensamiento del profesorado sobre la integración.
- Los condicionantes obstaculizadores de la integración.

Respecto al estudio de las actitudes y la formación del profesorado en relación al alumnado con necesidades educativas especiales, queremos mencionar a Sideridis y Chandler (1997), que elaboran un cuestionario que mide las actitudes de los profesores respecto a la integración (TIAQ: *Teacher Integration Attitudes Questionnaire*). Su objetivo es valorar las actitudes y creencias de los maestros en vista a la inclusión de estudiantes con discapacidad en ámbitos de educación ordinaria. Las variables sobre las que está construido el cuestionario son las siguientes:

- Destrezas: la percepción de los maestros sobre cómo afecta a las destrezas y competencias y a su efectividad como docentes en la integración de alumnos con discapacidad en sus sesiones ordinarias.
- Beneficios: los beneficios que creen que comporta la integración de los alumnos con discapacidad y al resto del grupo-clase.
- Aceptación: la aceptación social o el rechazo hacia los alumnos con discapacidad por parte de sus compañeros tal y como la perciben los maestros y la buena voluntad de los mismos para tenerlos en sus clases ordinarias.
- Apoyo: posibilidades del maestro de gestionar los cambios adecuados en su entorno (materiales o bien personal de apoyo) para asegurar una docencia correcta incluyendo a los alumnos con discapacidad.

La conclusión del estudio nos indica que es un sistema válido para valorar y evaluar el estado de integración de estos alumnos en sesiones de Música o de Educación Física, pero que deben realizarse investigaciones posteriores más amplias y que puedan tener en cuenta otros factores.

También en cuanto a las actitudes y la formación del profesorado, creemos de interés el trabajo de Hernández Vázquez (1998), que analiza la situación del profesorado de Educación Física en la etapa primaria de la ciudad de Barcelona ante la atención a la diversidad. Concluye que se detecta una actitud positiva hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero reconoce las limitaciones pedagógicas para poder atender a la diversidad, lo que supone un déficit formativo en el colectivo docente. No obstante, dicho colectivo no reclama la formación en este ámbito como un aspecto prioritario y se atribuye a la administración educativa poca sensibilidad ante la problemática.

Posteriormente, Ruiz Sánchez (2000) en su estudio “La motricidad y las necesidades educativas especiales: análisis de una realidad y políticas de actuación” entrevista a 15 profesores de centros escolares ordinarios de infantil y primaria de la ciudad de Lleida durante el curso académico 1999-2000, con el fin de analizar las características socio-profesionales, la formación, la actitud del profesor, la valoración que realizan sobre la Educación Física y la integración y, por último, los recursos necesarios para llevarla a cabo.

De dicho estudio emanan cuatro propuestas para facilitar el proceso de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física:

- En la formación:

En la universitaria plantea introducir contenidos específicos para la atención a las necesidades educativas especiales en la especialidad de Educación Física, así como garantizar prácticas con alumnado con necesidades educativas especiales.

Respecto a la formación continuada, propone aumentar el número de postgrados, facilitar horarios para la formación, la autoformación en grupo y establecer medidas para facilitar un marco de intercambio de experiencias entre el profesorado en activo.

- Aspectos organizativos:

Su propuesta se concreta en el establecimiento de grupos flexibles, la escolarización compartida, la posibilidad de sesiones individualizadas y la necesidad de profesorado de apoyo en las sesiones.

- Aspectos curriculares.

Propone revisar los contenidos, los objetivos, la metodología y las tareas y no limitarse a adaptar exclusivamente las tareas, elaborando además un “cuaderno de registro del alumno” para toda su escolarización.

- Recursos humanos:

Considera imprescindible la figura del especialista en motricidad en el equipo multiprofesional, el profesorado de apoyo y la posibilidad de compartir especialista entre varias escuelas.

En cuanto a la necesidad del apoyo en las sesiones, son interesantes las aportaciones de Houston-Wilson, Dunn, Van der Mars y McCubbin (1997). Su estudio refleja que los estudiantes con discapacidad en su desarrollo necesitan apoyo adicional para mejorar su capacidad motora y poder ser integrados con éxito en las sesiones de Educación Física. Dado que en muchas ocasiones las escuelas no disponen de recursos humanos suficientes, una alternativa es la de procurarse tutores de apoyo, no necesariamente maestros ni especialistas sino entre los mismos alumnos, que puedan tener un carácter voluntario y a los que debe darse una formación para

que este apoyo sea eficaz. Esta formación se refiere a cómo deben interactuar con los alumnos con discapacidad: como deben dirigirse a ellos, como reforzar su trabajo y, especialmente, cómo deben desglosar las destrezas para ayudar así a los alumnos con discapacidad a entender qué necesitan exactamente para realizarlas.

Si nos centramos en los estudios sobre el pensamiento del profesorado, destacamos la aportación de Fernández Cabrera, Hernández Álvarez y Hernández Déniz (2003). Dichos autores, en su estudio “El pensamiento del profesorado sobre la integración del alumnado con discapacidad motriz en el área de Educación Física” (centrado en la Comunidad Canaria), llegan a las siguientes conclusiones:

- Que existe una baja formación, escasez de medios y recursos específicos, así como insuficiente profesorado de apoyo y limitada colaboración de los fisioterapeutas. En este sentido, reclaman que en los equipos de asesoramiento psicopedagógico exista la figura del especialista de Educación Física en alumnos con discapacidad.
- Existe un 20% de alumnos con discapacidad motriz que no asiste y/o no participa con regularidad en las clases de Educación Física.
- Es necesario contemplar en el currículum de los planes de estudios universitarios, propuestas de formación relacionadas con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en el área de Educación Física.
- El profesorado que integra a alumnado con discapacidad motriz debe tener más tiempo para la formación, menos carga lectiva directa y una reducción de ratios, entre otros, con el fin de poder reflexionar sobre la propia práctica para mejorarla, incentivando el trabajo colaborativo con otros docentes en situación similar.

Para finalizar, la propia autora del presente estudio (Ríos 1996a, 1996b, 1998a, 1998c, 1999a, 2000, 2001a, 2001b), analiza los condicionantes que pueden, directa o indirectamente, afectar en el proceso de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física. Varios son los factores que influyen y condicionan tal proceso. Estos condicionantes los agrupa en cuatro grandes categorías: infraestructurales, sociales, de los propios alumnos con discapacidad y de la práctica docente.

- Condicionantes infraestructurales: escasos recursos económicos, déficits en la accesibilidad y diseño para todos.
- Condicionantes sociales: el desconocimiento de la población con discapacidad provoca conductas de evitación y exclusión.
- Condicionantes de los propios alumnos con discapacidad: posibles problemas de autoexclusión, dificultades en las relaciones sociales y diferentes niveles de autoaceptación.
- Condicionantes de la práctica docente: la baja formación del profesorado, la propia idiosincrasia del profesorado, la actitud de las familias y del grupo-clase, la infravaloración del área de Educación Física en el contexto escolar, la pobreza de contenido o la ausencia de los informes médicos, la sustitución de la sesión de Educación Física por sesiones de fisioterapia y la ausencia de especialista en Actividad Física Adaptada en los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico o Equipos Multiprofesionales.

La autora concluye que este conjunto de condicionantes conforman una realidad que pueden dificultar significativamente la integración/inclusión efectiva y, por tanto, la participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física.

Inclusión y Educación Física.

Este grupo de investigaciones presentan cierta heterogeneidad en su planteamiento y con el objetivo de organizar su exposición hemos procedido a ordenarlas según las siguientes temáticas:

- Las que miden el impacto de la inclusión del alumnado con discapacidad.
- Las que centran su atención en la actitud y creencias ante la inclusión, tanto del profesorado como del alumnado.
- Las que analizan los obstáculos de la inclusión.
- Puntualmente, recogemos un estudio sobre la formación del profesorado en Educación Física Adaptada y otro sobre la aplicación de estrategias facilitadoras de la inclusión.

Iniciamos esta síntesis con la aportación de DePauw y Doll-Tepper (2000) que analizan el estado de la cuestión de la inclusión en las sesiones de Educación Física. Concluyen que la realidad

está demostrando una evolución positiva y que la inclusión va teniendo más y más adeptos aunque no se haya llegado a una generalización en su implantación por parte de las escuelas, debido a los problemas de financiación y a las dificultades que comporta.

Otro estudio general que merece nuestra atención es el trabajo de Meijer (2001). Un ambicioso estudio de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (EADSNE) que, si bien no está centrado en la Educación Física, por su interés y alcance europeo hemos creído de interés mencionar.

En su primera fase, que es la que recoge el documento analizado, se refleja una visión conjunta de las recomendaciones derivadas del proyecto *Aula y prácticas escolares*. El proyecto tiene como objetivos principales revelar, analizar, describir y divulgar prácticas utilizadas en el aula en marcos escolares inclusivos para conseguir que los maestros europeos –de primaria inicialmente aunque se prevé iniciar con posterioridad un estudio semejante en secundaria- puedan implantar prácticas inclusivas a gran escala en sus aulas.

El estudio completo incluye tres fases, de las cuales sólo se ha llevado a cabo la primera hasta la fecha. Ésta ofrece un repaso de la literatura existente en los países participantes para disponer de una aproximación real de las prácticas inclusivas efectivas. También se adjunta una revisión de la literatura internacional en este campo (norteamericana esencialmente). Se intenta responder a la cuestión ¿qué tipo de prácticas ha demostrado su efectividad en la educación inclusiva?. Los países europeos que han aportado material para el estudio han sido: Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega, Portugal, Suecia, Suiza y el Reino Unido.

La segunda fase tratará de seleccionar ejemplos concretos de buenas prácticas y de describirlas de forma sistemática y la fase final dará paso a intercambios entre diferentes países con el objetivo de transferir al máximo el conocimiento adquirido y las prácticas en este campo.

Las conclusiones del análisis de los documentos aportados por los distintos países en esta primera fase, con el objetivo de definir las prácticas más efectivas en contextos de educación inclusiva, pueden resumirse en cinco apartados:

- Los maestros suelen necesitar apoyo directo de otro maestro, ya sea especialista en educación especial o no, y la colaboración del centro (*co-operative teaching / co-teaching / team teaching*)
- Se da gran importancia a la actitud cooperante de los compañeros del grupo clase para mejorar el aprendizaje (*co-operative learning / peer tutoring*)
- Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales requieren una atención individualizada para progresar adecuadamente (*individual planning*)
- Clarificar y pactar con los alumnos las normas existentes en la clase y los márgenes de actuación del grupo (además de ofrecer los estímulos y límites más adecuados) ha demostrado su efectividad (*collaborative problem solving*).
- Tratar en una misma aula con gran diversidad de alumnos obliga a una aproximación diversificada del hecho educativo. Objetivos claros para cada alumno, rutas alternativas para el aprendizaje, flexibilidad en el momento de dar instrucciones y abundancia de formas posibles de agrupación según el objetivo deseado mejoran los resultados de la educación inclusiva (*heterogeneous grouping / flexible instruction / differentiation*).

Si centramos nuestra atención en investigaciones de una dimensión más limitada y basados en la práctica, apuntamos el estudio de Block y Zeman (1996), cuyo propósito es medir el impacto de incluir tres alumnos con discapacidad severa en las sesiones ordinarias de Educación Física de una clase de sexto grado. Se comparan, durante 3 semanas y media, los resultados de las sesiones de una unidad de baloncesto (las posibles mejoras en pase, tiro y regate) de la clase que incluye los alumnos con discapacidad con los de otra clase del mismo grado que no los incluye. La interacción entre los estudiantes con discapacidad con sus compañeros se limita en el tiempo a través de un sistema de rotación que permite que todos tomen contacto con ellos pero siguiendo su propia evolución. Solo se observan diferencias significativas en los resultados referentes al regate.

La conclusión da por sentado que, si existen los servicios de apoyo necesarios (en este caso, dos profesores asistentes), los estudiantes con discapacidad pueden ser perfectamente incluidos en sesiones ordinarias de Educación Física sin que ello afecte al rendimiento esperado en los estudiantes sin discapacidad.

En esta línea de analizar el impacto de la inclusión en el grupo-clase, es interesante la aportación de Obrusníková, Válková y Block (2003). El propósito de esta investigación es evaluar el impacto de la inclusión de un alumno usuario de silla de ruedas, sin necesidad de otros apoyos (ya sea profesorado de Educación Especial, profesor de apoyo o tutor asignado) en una clase ordinaria de Educación Física, junto a alumnos sin discapacidad. Los datos son recogidos en 2 semanas, durante las sesiones de una unidad de voleibol en dos clases de una misma escuela elemental y se usan dos registros de actitudes, de técnica y un test de conocimientos del deporte en cuestión. Los resultados no aportan diferencias significativas en la adquisición de habilidades técnicas ni de conocimiento. En conjunto se observa una tendencia positiva respecto a la inclusión del alumno con discapacidad en ambas clases.

Aunque el caso estudiado es limitado ha permitido llegar a la conclusión de que la inclusión del alumno con discapacidad no ha comprometido el aprendizaje de sus compañeros. El estudio revela también que los objetivos más importantes para lograr una inclusión efectiva en las clases ordinarias de Educación Física deben incluir: a) aceptación por parte de alumnos y profesores de los estudiantes menos habilidosos; b) un entorno favorable al aprendizaje; c) una estructura de cooperación frente al aprendizaje; d) desarrollo de destrezas frente a enfoques basados en las reglas del juego; e) modificaciones necesarias del programa y equipamiento especial, y f) un esfuerzo adicional para trabajar en equipo que incluya un especialista de apoyo en las clases de Educación Física y la posibilidad de consultar cuando sea preciso a un especialista en Actividades Físicas Adaptadas.

Place y Hodge (2001) también analizan el impacto de la inclusión en las sesiones de Educación Física, centrandose su atención en describir las conductas de estudiantes de octavo curso con y sin discapacidad frente a la inclusión social en un programa general de Educación Física. Los participantes son 3 alumnas con discapacidad física y 19 compañeros de clase (11 chicas y 8 chicos) sin discapacidad, haciéndose un estudio de casos. Los datos se recogen durante una unidad de seis semanas practicando softball. Se utiliza el video, las observaciones en directo y entrevistas. Los resultados indican escasa frecuencia de interacción social entre alumnos con discapacidad y alumnos sin discapacidad. Ello nos hace reflexionar en dos sentidos: inclusión segregada y aislamiento social. Los estudiantes con discapacidad interaccionan entre ellos en mayor grado que con sus compañeros de clase sin discapacidad.

En conclusión, se constata que incluir estudiantes con y sin discapacidad en las clases de Educación Física puede ayudar a incrementar la interacción social sólo si el proceso inclusivo se produce con adaptaciones curriculares apropiadas, modificando las instrucciones y reglamentos, incorporando recursos humanos (tutores, especialistas, entre otros) y tomando decisiones sobre el terreno según sea el desarrollo de la sesión.

En cuanto a los trabajos que se centran en las actitudes y creencias ante la inclusión, mencionaremos a LaMaster, Gall, Kinchin y Siedentop (1998), que estudian los casos de seis especialistas en Educación Física en primaria (5 mujeres y 1 hombre) para obtener sus impresiones acerca de prácticas inclusivas y los resultados obtenidos.

Las entrevistas y observaciones sobre el terreno se concretan en cuatro temas: a) múltiples estilos de enseñanza aplicados, b) resultados de los alumnos, c) frustraciones de los maestros y d) diferencias en las prácticas inclusivas. Los resultados indican que las escuelas no dan el apoyo suficiente y que los maestros manifiestan estar insuficientemente preparados para ser efectivos en las prácticas inclusivas. Estos maestros tienen una gran sensación de culpabilidad y de ineficiencia en el momento de tratar de ser efectivos con todos sus alumnos.

También es de interés la investigación de Hodge, Murata y Kozub (2002), que proponen el desarrollo de un instrumento que pueda ser de utilidad en los programas formativos de profesores de Educación Física (PETE: Physical Education Teacher Education), con el objetivo de comprobar y obtener evidencias válidas sobre las opiniones de este profesorado respecto a la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases de Educación Física. Teniendo en cuenta (y siguiendo a Ajzen, 2001 y a Sherif y Hovland, 1961) que la conceptualización y los juicios representan las expresiones cognitivas de las actitudes, se utilizan grupos de discusión dirigidos para crear el instrumento “Juicios sobre Inclusión de Educadores en Educación Física” (PEJI: Physical Educator’s Judgements About Inclusión). El resultado final nos señala que se observan deficiencias en la formación de los docentes para hacer frente a un escenario inclusivo en el que alumnos con y sin discapacidad interaccionen y aprendan juntos.

En cuanto a las actitudes y creencias del alumnado sin discapacidad respecto a la inclusión de compañeros con discapacidad severa, citamos el estudio de Verderber, Rizzo, y Sherrill, C. (2003). El estudio trata de poner en evidencia las intenciones de alumnos de grado medio de una escuela al Sur de California para trabajar y jugar con compañeros con discapacidad severa en las sesiones de Educación Física. Incorpora entrevistas a los alumnos para identificar creencias que permiten elaborar los ítems, un estudio piloto y el vaciado de la encuesta. Se parte del hecho de que los alumnos juegan un papel crítico en la inclusión en Educación Física.

La encuesta permite descubrir que las creencias favorables a la inclusión en Educación Física son, según su orden de aparición, las siguientes: ayuda a los que tienen discapacidades severas, incrementa nuestro conocimiento y capacidad de entenderlos, podemos hacer más amigos, podemos aprender y cooperar más con los demás y ellos pueden aprender nuevas destrezas y saber cómo jugar.

Las creencias no favorables a la inclusión son las siguientes: los chicos con severas discapacidades podrán ser el hazmerreír de los demás porque son diferentes o no pueden hacer algunas cosas, a veces manifiestan conductas poco apropiadas, no pueden hacer lo mismo que

sus compañeros, algunos pueden sentirse perjudicados y, finalmente, tienen más dificultad en entender y aprender las reglas de juego.

Se evidencia que una de las vías para conseguir la inclusión en las clases de Educación Física es seguir influenciando a maestros (mejorando su capacidad profesional en este campo) y padres para que den su apoyo a la educación inclusiva.

Queremos citar también el estudio de Goodwin y Watkinson (2000), cuyo objetivo es dar voz a los alumnos con discapacidad ante la cuestión: ¿cuál es la experiencia y el sentido de la Educación Física inclusiva desde vuestra perspectiva?. Los datos aportados permiten identificar dos situaciones con las que conviven los alumnos con discapacidad y que se han representado con los axiomas “días buenos” y “días malos”. Los “días buenos” se identifican con el sentido de pertenencia (al grupo), el compartir los beneficios y el ejecutar correctamente. Los “días malos” comportan aislamiento social, cuestionar su competencia o restringir su participación en las sesiones.

Como conclusión, los alumnos con discapacidad del estudio prefieren la inclusión en las clases de Educación Física dado que les proporciona la oportunidad de beneficiarse de la realización de mayor número y diversidad de actividades y de compartir en mayor medida con sus compañeros sin discapacidad.

Una investigación más local, centrada en actitudes respecto al movimiento inclusivo en la República Checa, es el realizado por Kudláèek, Válková, Sherrill, Myers y French (2002). El propósito de este estudio es dar una evidencia de validez a una encuesta sobre actitudes que trata de predecir la intención de los estudiantes checos de Educación Física en incluir alumnos con discapacidad física en las sesiones de Educación Física. Los resultados obtenidos apuntan a que los estudiantes universitarios pueden desarrollar cursos, prácticums y estrategias adecuadas que aseguren la futura aplicación de la filosofía y de las prácticas inclusivas tras su graduación.

Otras investigaciones, como hemos avanzado, se centran en el análisis de los obstáculos de la inclusión. En este sentido citamos a Krueger, DiRocco y Felix (2000), que analizan los obstáculos detectados de forma mayoritaria por los especialistas en Educación Física Adaptada cuando desarrollan su trabajo. Éstos son: la escasez de actividades recreativas puestas al alcance por la comunidad, el aislamiento social de los alumnos con discapacidad por parte de sus compañeros, las restricciones presupuestarias, la falta de medios de transporte adaptado en el horario extraescolar y la falta de coordinación entre la escuela y los recursos humanos disponibles en la localidad. Un porcentaje muy escaso puede planificar y desarrollar planes propios.

Analizando también los obstáculos de la inclusión, pero centrandolo en explorar las experiencias personales de niños con discapacidad física en las sesiones de Educación Física, citamos a Hutzler, Fliess, Chacham y Van den Auweele (2002), que realizan un análisis informatizado de perfiles individuales basados en entrevistas en profundidad con 8 chicos y 2 chicas, de edades entre 9 y 15 años, incluidos en sesiones ordinarias de Educación Física. El análisis comparativo y cualitativo de los temas presentes en las entrevistas generan cinco categorías de los mismos: aparatos auxiliares, actividad física, iguales, adultos importantes y uno mismo. Las experiencias durante la realización de actividad física son identificadas como apoyo o como limitación para cada una de las categorías, basándose en criterios seleccionados. Se observa una distribución equitativa de factores de apoyo y limitadores.

Para finalizar, citaremos dos estudios focalizados específicamente en la repercusión de la formación en Educación Física Adaptada y en el análisis de la aplicación de estrategias facilitadoras de la inclusión.

Respecto al primero, Hodge, Tannehill, y Kluge (2003) realizan un estudio de carácter cualitativo basado en las experiencias prácticas de un grupo de diez estudiantes de maestro especialista en Educación Física que realizaron un curso de introducción a la Educación Física Adaptada. Estudios anteriores indican que la inclusión de jóvenes con discapacidad en sesiones de Educación Física pueden desarrollar actitudes positivas en los compañeros sin discapacidad,

siempre y cuando las condiciones sean favorables (si no lo son pueden provocar actitudes negativas, Slininger et al., 2000).

Declaraciones de los alumnos revelan que empiezan a apreciar similitudes y diferencias entre los jóvenes con y sin discapacidad cuando interactúan. Además, van modificando su actitud en el sentido de aumentar la confianza en sí mismos y empezar a discernir cómo poder adaptar y modificar actividades para lograr un trabajo satisfactorio entre jóvenes de distinto nivel técnico y tipos de discapacidad. Aprenden, en su contacto con jóvenes con diversas discapacidades y niveles técnicos, a planificar y ajustar lecciones, modificar y adaptar juegos y actividades, establecer relaciones de amistad, comunicarse y confiar en el trabajo en equipo y usar estrategias de gestión de conductas para prevenir o responder adecuadamente a las conductas irregulares de los jóvenes. Su competencia, al final del estudio, mejora notablemente y sus reticencias iniciales ante la diversidad ceden precisamente por el hecho de verse dotados de estrategias y metodologías adecuadas para tratar de realizar con éxito prácticas de inclusión en las clases de Educación Física.

Por último, respecto a las estrategias inclusivas, Valentini, y Rudisill (2004) proponen el *mastery climate*. Un acercamiento a través de instrucciones sistemáticas para conseguir incidir en el aumento del nivel de motivación y del proceso de aprendizaje. El énfasis primario se da en la autonomía del niño. El profesor facilita un entorno de enseñanza apropiado en el cual los alumnos tienen la oportunidad de navegar por sí mismos aprendiendo aquello que sea apropiado a su nivel de desarrollo. El objetivo del *mastery climate* se centra más en el proceso que en el producto o resultado del aprendizaje.

Epstein (1988, 1989) propuso en su momento seis dimensiones que podían ser manipuladas para implementar un *mastery climate* y fomentar patrones de motivación positivos para los alumnos en el contexto escolar: Tareas, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo. El acrónimo, en inglés, es TARGET (*Tasks, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation y Time*).

- Tareas: incluye el contenido y secuencia del currículum, el diseño de las actividades y trabajo en casa, la dificultad de las tareas y el material adecuado para finalizarlas.
- Autoridad: los mismos alumnos participan en el proceso de establecimiento de normas y responsabilidades que comporta la implementación del programa de aprendizaje. Su autonomía de trabajo les capacita para poder solucionar ellos mismos algunas cuestiones que puedan presentarse durante el proceso de aprendizaje.
- Reconocimiento: se hace de forma individualizada pero el mismo alumno puede dar a conocer sus progresos al resto si lo desea.
- Agrupación: los alumnos deciden en todo momento la mejor forma de agruparse para conseguir progresar.
- Evaluación: deben hacerla los alumnos, ayudados en el proceso por el profesor que es quien facilita el modelo de autoevaluación necesario (descripción de la tarea y del resultado esperado que está visible en todo momento durante el proceso de aprendizaje de la misma). Se presta más atención al proceso que al resultado final.
- Tiempo: cada participante determina el tiempo que cree más adecuado de práctica de cada una de las actividades escogidas.

El resultado final demuestra que los participantes integrados en un *mastery climate* tienen mejoras significativas en sus destrezas motoras; este método de aprendizaje parece muy apropiado para la inclusión de los alumnos con algún tipo de discapacidad en las sesiones ordinarias de Educación Física.

Preguntas de la investigación.

Como podemos constatar, las investigaciones analizadas evidencian que la inclusión es un movimiento que evoluciona constantemente y que su práctica no está exenta de dificultades. Cuatro aspectos monopolizan el análisis de su aplicación: la inadecuada formación, la ausencia de asesoramiento y apoyo en las sesiones de Educación Física, las necesarias actitudes positivas del profesorado y del alumnado y, como tema de fondo, destaca la insuficiente voluntad política para dotar de medios económicos, recursos humanos, formativos e infraestructurales para demostrar una apuesta clara por la escuela inclusiva.

Es también interesante destacar los estudios que se centran en el impacto de la inclusión respecto a la adquisición de aprendizajes, constatando que no se dan diferencias significativas en un entorno inclusivo. Así mismo es relevante el análisis de las opiniones de los alumnos con discapacidad, que prefieren compartir todas las actividades con sus compañeros sin discapacidad.

En relación al presente estudio, las preguntas que nos formulamos son las siguientes:

- ¿Qué papel juega la Educación Física en la socialización del alumnado con discapacidad motriz?.
- La socialización en la sesión de Educación Física, ¿influye en otros escenarios escolares?.
- En este sentido, ¿existen diferencias entre la socialización en Educación Física y en el aula?.
- ¿Cómo influyen las actitudes de los docentes y del alumnado en la socialización en el área que nos ocupa?.
- ¿Qué es necesario para que el maestro de Educación Física facilite una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado con discapacidad motriz?.
- Las adaptaciones de las tareas, ¿cómo inciden en la socialización de los alumnos con discapacidad motriz?.

- ¿En qué medida la Educación Física está reconocida en el claustro?, ¿podemos afirmar que las medidas organizativas del centro la contemplan como un área en igualdad de condiciones que las áreas instrumentales?
- ¿Se da realmente una acción coordinada entre el maestro de Educación Física y el de Educación Especial?
- En el caso de recibir apoyos en la sesión de Educación Física, ¿quién debe ofrecerlos, el adulto o los propios compañeros?. Si es el adulto ¿cuál es su papel y su repercusión en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz?

parte I
marco teórico

1. LA EDUCACIÓN FÍSICA.

1.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO CONCEPTO.

“Al intentar establecer la naturaleza de la educación física como disciplina, inmediatamente surgen dos cuestiones que son las que han creado mayor controversia a lo largo de la historia. Estas cuestiones son, por un lado, la polémica en torno a la determinación de su objeto de estudio y, por otro, la variedad terminológica creada sobre su denominación.” (Lleixà, 2003, p. 14).

Como afirma Lleixà (2003), el concepto “Educación Física” es controvertido, básicamente por dos causas fundamentales:

- La influencia que cada contexto histórico y social ha provocado distintas concepciones del cuerpo y de las relaciones que la persona establece con él (principalmente el modelo militar, el higiénico y el pedagógico).
- Su propia estructura semántica induce a cierta confusión terminológica, ya que su significado literal hace referencia a una dualidad no intencionada.

Es por ello que consideramos de interés sintetizar la evolución histórica del concepto y clarificar tanto su significado actual como su objeto de estudio.

1.1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO.

El término “Educación Física” aparece por primera vez documentado en 1762 en la obra de J. Ballexserd (médico suizo de tendencia higienista), *Dissertation sur l'éducation physique des enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de leur puberté* que fue contemporánea del *Emilio* de Rousseau. Anteriormente eran más utilizados “gimnasia” o “gimnástica”. Fue en la Ilustración cuando la Educación Física encontró su identidad en lo pedagógico, ganando terreno por primera vez a lo utilitario (para vencer en la guerra, en su vertiente política-militar, o para sanar el cuerpo, en su vertiente médico-higienista). Mediante Locke y Rousseau se sentaron las bases de la Educación Física moderna. A pesar de ello, no será hasta el siglo XIX cuando aparezca como

disciplina dotada de un método propio partiendo de las aportaciones de Pestalozzi y Basedow, que influenciaron a Gut-Muts, Amorós y Ling y Jahn, concretándose en dos corrientes: las escuelas gimnásticas (sueca, alemana y francesa, que retoman el término “gimnasia”) y el movimiento deportivo en Gran Bretaña. Pero no es hasta finales del XIX, con las aportaciones de Demeny y Hébert, que el término “Educación Física” se recupera y se irá consolidando progresivamente hasta llegar a ser el más utilizado en nuestros días (Langlade, de Langlade, 1983; Vázquez Gómez, 1989, 2001; Pérez Ramírez, 1993; Betancor, Vilanou, 1995; Vilanou, 2000; Lleixà, 2003).

1.1.2. APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICA.

A lo largo de la historia más reciente, el término “Educación Física” ha sido protagonista de una indeterminación a la hora de establecer claramente su significado.

“Educación Física es una expresión no unívocamente entendida (...) que ha evolucionado de una manera importante en estos últimos años. Una lexia con significados muy distintos en función de: el momento histórico en que se desarrolla; la tradición y el contexto cultural; las escuelas y los métodos utilizados; las ciencias y las teorías que le prestan su apoyo; los diferentes campos de intervención pedagógica; los principios filosóficos, antropológicos, axiológicos, que la fundamentan, etc.” (Cecchini, 1996, p. 19)

En la misma obra de referencia, Cecchini apunta que el término “Educación Física” convive con términos sinónimos que, aunque poseen diferentes significados, se utilizan indistintamente según el contexto cultural: educación corporal, educación motriz, educación por el movimiento, educación psicocinética, psicomotricidad, pedagogía de la actividad física y el deporte, cultura física, cultura corporal, fisiopedagogía, kinantropopedagogía, entre otros.

Destaca el gran número de autores que han estudiado terminológicamente el concepto de Educación Física y coinciden en la apreciación antes citada. Así, a título de ejemplo, Cagigal (1996b, p. 473) cita doce términos distintos: Cultura física, Cultura corporal, Ciencia del deporte, Pedagogía del deporte, Fisiografía, Gimnología, Educación corporal, Educación física y deportiva, Ciencia de los ejercicios físicos y corporales, Fisiopedagogía, Ciencia de la actividad motórica y Educación Física.

Esta disparidad en la terminología afecta también a la denominación de los centros de formación del profesorado de Educación Física de todo el mundo. Así, esta falta de acuerdo se hace patente en los países de ámbito occidental: centros de Kinesiología, Deporte y Ciencia, Movimiento Humano, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, entre otros. Pese a esta disparidad, encontramos similitudes en sus programas de formación (Tinning, 1996).

No obstante, es el término Educación Física el más extendido en América, Asia, África, Australia y gran parte de Europa (Cagigal, 1972). En España es también el término que ha prevalecido (Cecchini, 1996), reflejado incluso en todas las disposiciones legales que afectan a la materia desde principios del siglo XX. Al respecto, Pastor (1999) comenta la aceptación de la propuesta del instituto de Jounville, que defiende el término Educación Física como identificador tanto de nuestra ciencia como de nuestra profesión.

Lagardera hace también mención de la dispersión terminológica:

“ (...) el complejo nomenclátor con el que los especialistas pretendemos aclarar tan heterogéneo universo de prácticas: actividad física, ejercicio físico, Educación Física, preparación física (...) y un sinfín de apelativos que con frecuencia se yuxtaponen, son sinónimos o claramente contradictorios.” (Lagardera, 1996, p. 4)

El mismo autor defiende que el término que debe aceptarse universalmente es el de “Educación Física”. Sin duda esta aceptación podría favorecer la delimitación del objeto formal de estudio de nuestra área de conocimiento, ya que incluye la implicación educativa de la materia que nos ocupa y facilita la delimitación de nuestro campo de intervención.

De hecho, se constata tal y como afirma Lleixà (1998) que son diversos los países de nuestro ámbito europeo que han mantenido en sus sistemas educativos la denominación *Educación Física*. La autora comenta que, pese a que esta denominación pueda reflejar de algún modo el dualismo, no es partidaria de neologismos ni de términos con poca tradición histórica, puesto que el uso de un término concreto será enriquecido por el paso del tiempo y su uso continuado.

Para concretar el concepto de Educación Física, se relacionan las cuatro definiciones que consideramos de interés y con las que nos identificamos, sin querer con ello caer en una visión rígida o reduccionista:

“La Educación Física es la pedagogía de las conductas motrices” (Parlebas, 1981)

“ (...) entendemos la Educación Física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicosomática, y cuyo fin es perseguir un mejor conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta al entorno físico y social” (Vázquez Gómez, 1989).

“La Educación Física puede contemplarse como un concepto amplio que trata del desarrollo y la formación de una dimensión básica del ser humano, el cuerpo y su motricidad. Dimensión que no se puede desligar de los otros aspectos de su desarrollo, evolución-involución. Por lo tanto, no se debe considerar que la Educación Física está vinculada exclusivamente a unas edades determinadas ni tampoco a la enseñanza formal de una materia en sistema educativo, sino que representa la acción formativa sobre unos aspectos concretos a través de la vida del individuo, es decir, constituye un elemento importante dentro del concepto de educación continua de la persona.

Los objetivos de la Educación Física, hoy en día, se mueven en torno a parámetros educativos impregnados de un carácter integral y vivencial, vinculados con la formación y el desarrollo de los aspectos esenciales de la motricidad humana. Una motricidad entendida no en sí ni por sí misma, sino con una estrecha vinculación con las relaciones interpersonales, sociales y ambientales de la persona” (Sánchez Bañuelos, 1996).

“La Educación Física se convierte en una pedagogía de las conductas motrices, en la medida que trata de optimizar o mejorar las conductas motrices de los educandos. El profesor-a de Educación Física se convierte en un experto observador de las conductas motrices de sus alumnos, y una vez catalogadas y sistematizadas, trata de sugerir o plantear las situaciones motrices que provoquen la optimización de las conductas observadas en función de un determinado proyecto pedagógico, y de aquello que sea de mayor interés y conveniencia para la persona afectada” (Lagardera, 2000).

Así, no podemos entender la Educación Física como algo estático, ya que las nuevas perspectivas o corrientes de pensamiento la enriquecen constantemente. Pero sí podemos afirmar que “conducta motriz” y “acción pedagógica” son constructos fundamentales en la definición de la Educación Física como disciplina científica.

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1989a), delimita mucho más claramente el sentido educativo de la materia, defendiendo que a través de la Educación Física el alumno aprende a conocer su cuerpo y a usar de forma responsable las posibilidades de movimiento; asimilando conocimientos, actitudes, destrezas y hábitos que favorezcan un incremento de su salud y su calidad de vida, sin obviar las repercusiones en los ámbitos de la relación social e interpersonal y de crecimiento individual a través de la motricidad. Insiste en que no se puede limitar la Educación Física a aspectos puramente perceptivos o motrices, ya que no deben dejarse de lado los aspectos cognitivos, comunicativos, expresivos y afectivos. Si no se tuviese en cuenta alguno de estos aspectos indicados, la formación básica del alumnado se vería descompensada y los objetivos de la educación obligatoria no podrían cumplirse.

Una vez delimitado el concepto de Educación Física, creemos de interés, para finalizar este apartado, y antes de pasar a analizar el objeto de estudio de la Educación Física, citar sus características más preeminentes como fenómeno educativo (Cecchini, 1996):

- Forma parte necesaria de la educación integral de la persona.
- A través de la conducta motriz la persona puede intervenir en su entorno.
- El alumnado es el centro de la acción educativa y cada realidad individual debe ser tomada en cuenta.
- El educador es un intermediario entre el alumno y la relación de éste con su entorno (la educación como sistema dinámico).

No obstante, ¿en qué es específica esta intervención educativa?, ¿dónde hallar su especificidad?. Intentaremos dar respuesta a estas preguntas en el próximo apartado, donde se reflejan las diversas tendencias epistemológicas.

1.1.3. LA DISPARIDAD EPISTEMOLÓGICA.

Si en otras disciplinas delimitar el objeto de estudio es algo simple, nos encontramos ante una forma de conocimiento que todavía se encuentra en un período caracterizado por la complejidad, siendo diversas las tendencias que cohabitan e intentan dar una respuesta a la pregunta que nos formulamos.

Para desarrollar este apartado, hemos creído conveniente basarnos en las aportaciones de Lagardera (1996) con relación a los conceptos de movimiento, corporalidad y motricidad como referentes básicos de la Educación Física.

Dicho autor apunta que, siempre que se han abordado análisis epistemológicos sobre la Educación Física, el movimiento ha sido el eje central de la mayoría de discursos (Muller, 1928; Zeuner, 1934, 1959; Diem, 1953; Meinel, 1957; Shäffler, 1960; Paschen, 1961; Stranai, 1962, citados por Cecchini, 1993). Posteriormente la corporalidad ha sido el referente básico (Vázquez

Gómez, 1989, entre otros) y, últimamente, se defiende la motricidad como un argumento epistemológico más restrictivo (Parlebas, 1981; Lagardera, 1996 y Cecchini, 1996).

Parlebas apunta la necesidad de una “revolución copernicana” que provoque el cambio en el objeto de estudio. Desbancar la centralidad del movimiento para fijar la atención en el ser que se mueve, como portador de significación. Así concluye, adoptando un término globalizador, que será la conducta motriz el objeto formal de estudio de la Educación Física, definiendo ésta (tal y como hemos comentado anteriormente) como “la pedagogía de las conductas motrices” (Parlebas 1981, p. 51).

“Las conductas motrices presentan al individuo en una totalidad actuante, representan un modo de relación con uno mismo, con el mundo y con los otros lleno de significación. Las conductas motrices fundan la originalidad de la Educación Física y la dotan de un objeto que ninguna otra disciplina le podría disputar” (Vázquez Gómez, 1989, p. 107 basándose en Parlebas, 1968, p. 8).

“De hecho, la conducta motriz no se puede reducir a una secuencia de manifestaciones, ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado. Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia personal como percepción, imagen mental, anticipación, emoción...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la educación física” (Parlebas, 2001, p. 85).

“La conducta motriz entiende a las personas de modo global y unitario, en su dimensión afectiva, cognitiva y relacional, cuya pervivencia sensible se manifiesta en su motricidad y a cuya optimización y mejora van dirigidos los esfuerzos de la educación física, de un modo práctico y contextualizado, pues lo que interesa como prioridad en la intervención pedagógica es el modo singular como se comporta cada una de las personas que son objeto de educación y su mejora en relación a un proyecto pedagógico concreto” (Lagardera, 2000, p. 73).

Así pues, la originalidad de la Educación Física reside, en cuanto acción pedagógica, en que las conductas motrices “son un sistema de acción genuino del ser humano diferente a otro tipo de conductas, cual sería la conducta verbal” (Lagardera 1996, p. 14). Para Parlebas, la conducta motriz es significativa en sí misma y la define como “la organización significativa del comportamiento motor” (Parlebas 1981, p. 27).

Analizando las dimensiones del sujeto implicadas en la ejecución de las conductas motrices, se podrá disponer de una relación de los aspectos que, desde la Educación Física, podrán ser educados (paralelamente, ello nos permitirá plantear con mayores posibilidades de éxito las finalidades y los objetivos de la Educación Física).

Mediante la intervención educativa de las conductas motrices puede incidirse en dos grandes esferas: la individual y la socio-cultural.

- La esfera individual puede ser educada mediante las conductas motrices en diversos aspectos:
 - Dimensión biológica.
 - Componente afectivo.
 - Dimensión cognoscitiva y decisional.
 - Dimensión relacional.
 - Dimensión expresiva.
- La esfera socio-cultural: la Educación Física como medio de socialización del individuo en su propio contexto cultural.

En definitiva, mediante la intervención educativa en la conducta motriz se puede incidir en diversos aspectos del desarrollo del individuo tanto de manera individual como social, alejándose de visiones reduccionistas y parceladoras de la Educación Física.

“Ya no es el movimiento, ni la técnica, ni la habilidad, ni el rendimiento, ni el gesto estandarizado, ni el esfuerzo desmedido, ni la versatilidad motriz el objeto de la educación física, sino la persona objeto de educación, y en especial, el proceso singular de evolución que se sigue de modo personalizado” (Lagardera, 2000, p. 75).

Si nos detenemos en la fundamentación científica de la Educación Física, evidenciamos también cierta dicotomía. Cecchini (1996) distingue dos tendencias en la Teoría de la Educación Física:

a) La que sitúa su centro de estudio en la motricidad humana, dando paso a las “Ciencias del movimiento humano”: la Kinantropología (Cagigal, 1971), la Psicokinética (Le Boulch, 1976) y la Praxiología (Parlebas, 1981).

b) La que ubica su centro de interés en la relación físico-educativa, enmarcándose en el contexto de las Ciencias de la Educación y conformando las “Ciencias de la Educación Física”.

a) Objeto de conocimiento: la motricidad humana

- Enfoque analítico (tendencia epistemológica pluridisciplinar):

La motricidad humana es estudiada desde diferentes disciplinas, partiendo de los diversos marcos científicos de cada una de ellas (la psicología del deporte, la fisiología del ejercicio, etc).

- Enfoque sincrético:

- Tendencia epistemológica interdisciplinar:

Caracterizada por la relación entre diversas áreas de conocimiento que pueden aportar sus conocimientos en la investigación del movimiento humano. Le Boulch (1979), Cagigal (1979) y Arnold (1991) defienden que el estudio del movimiento humano debe contar con las aportaciones de la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología, la biomecánica, la fisiología, la historia, la ética y la estética.

- Tendencia epistemológica estructural:

Refutando los planteamientos anteriores, postula un ámbito científico independiente para la Educación Física basado en la conducta motriz. Su máximo exponente es Parlebas (1981).

b) Objeto de conocimiento: la relación físico-educativa

La Educación Física, al ser una acción educativa intencional, debe buscar su lugar en el espectro de las Ciencias de la Educación, donde basará su discurso epistemológico. Su especificidad como ciencia de la Educación Física radicará en la relación que establece entre el movimiento y el individuo en una dimensión propia.

Por ello la teoría pedagógica de la Educación Física surgirá de la necesidad de sistematizar e integrar las aportaciones que las Ciencias de la Educación realizan en su aplicación a la Educación Física. El objetivo será el de estructurar y regular el proceso educativo de este ámbito, desde los fines, contenidos y métodos hasta los procesos didácticos concretos.

Para ubicar a la Educación Física en el contexto de las Ciencias de la Educación, nos basaremos en la clasificación propuesta por Quintana (1983) de este grupo de ciencias, seguida a su vez por Vicente Pedraz (1988) y Cecchini (1996).

- Ciencias Factuales.

Interesadas por el hecho educativo, pretendiendo ofrecer explicaciones racionales y experimentales a los fenómenos educacionales desde las ciencias empírico-descriptivas: antropología de la educación, psicología de la educación, sociología de la educación, etc.

- Ciencias Práxicas.

El acto educativo es estudiado en cuanto a la intervención del sujeto, con el fin de mejorar esa intervención para, a su vez, desarrollar óptimamente al individuo y a la sociedad en general. Estas ciencias incluyen la pedagogía, la didáctica y todas las ciencias pedagógicas.

Como consecuencia, podríamos clasificar las Ciencias de la Educación Física en el mismo sentido, dado que, por un lado, la Educación Física es un hecho o fenómeno educativo y, por otro, es una intervención educativa.

Así, podremos clasificar las ciencias factuales de la Educación Física que analizan el hecho educativo matriz: psicología de la Educación Física, la historia de la Educación Física, la

sociología de la Educación Física, la antropología de la Educación Física, la biología de la Educación Física, entre otras.

Y a su vez, clasificar las ciencias prácticas o ciencias pedagógicas de la Educación Física que estudian el acto educativo motriz: didáctica de la Educación Física, psicología del desarrollo motor, psicología del aprendizaje motor, entre otras.

1.2. TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

“Lo que denominamos ‘corrientes de la Educación Física’ actual son construcciones sociales que se van configurando en un proceso temporal sobre la base de los conocimientos, creencias, pautas de pensar y de sentir, etc., y que representan diferentes ‘miradas’ sobre el cuerpo y sobre el entramado de las relaciones sociales en las que se ve inmerso” (Hernández Álvarez, 1996, p. 52).

Para resumir las tendencias de la Educación creemos oportuno seguir la clasificación de Vázquez Gómez (1989, 2001), que las agrupa en tres corrientes educativas sobre el cuerpo: la educación físico-deportiva (cuerpo acrobático), la educación psicomotriz (cuerpo pensante) y la expresión corporal (cuerpo comunicación). A ellas añadiremos, dada su vigencia, la Educación Física para la Salud.

1.2.1. LA EDUCACIÓN FÍSICO-DEPORTIVA.

Algunos autores como Vázquez Gómez (1989, 2001) incluyen en esta corriente tanto la condición física (Educación Física Metódica) como el deporte. Otros, como Hernández Álvarez (1996), matizan esta consideración argumentando que la condición física puede actualmente desvincularse del deporte, emergiendo como corriente propia debido a que sus contenidos son específicos y que su público potencial está alejado del de los deportistas, con un objetivo puramente de práctica saludable.

Por ello, antes de ubicar la corriente deportiva como tal, nos detendremos brevemente en la condición física como una corriente que ha influenciado notablemente en la concepción de la Educación Física a lo largo de su evolución histórica.

Así, la tendencia de la condición física se genera en las escuelas y los movimientos gimnásticos del siglo XIX y principios del XX: las corrientes basadas en las bases anatómicas y fisiológicas desde un punto de vista científico (visión higiénico-médica), junto con las manifestaciones

técnico-pedagógicas (método natural de Hébert) y, entre ambas tendencias, la gimnasia funcional de Demeny, configuran el origen de una Educación Física natural y utilitaria, en contraposición a los sistemas analíticos representados por las escuelas sueca y neo-sueca. Pero es en la década de 1960 cuando los avances en la fisiología del esfuerzo auspician el desarrollo de la condición física.

Como señala Vázquez Gómez (1989, 2001), la aparición de la condición física se presentará como una corriente contra hegemónica ante la gimnástica y el avance social del deporte.

Actualmente, esta tendencia se conoce bajo la denominación de *Physical Fitness*, que ha ido adquiriendo un importante interés social, ya que se relaciona estrechamente con los hábitos saludables de vida tanto en aspectos físicos como psíquicos y sociales. Es indiscutible su propio espacio (social, mediático y económico) en la sociedad actual, paralelamente al que pueda ocupar el deporte. Dada la vigencia de esta tendencia, desarrollaremos “La Educación Física para la salud” al final del presente apartado.

A continuación sintetizaremos la corriente deportiva, con sus innegables repercusiones en la concepción actual de la Educación Física.

“Desde principios del siglo XX el deporte ha jugado un papel fundamental dentro de la Educación Física hasta el punto de ser considerado, por unos, el gran protagonista de la Educación Física y, por otros, el gran colonizador de la Educación Física contemporánea. En cualquier caso, hay que reconocer que el deporte es, actualmente, un elemento central dentro de nuestra profesión y, desde el punto de vista educativo, un elemento muy controvertido y problemático.” (Devís, 1996, p. 37).

Los orígenes de la corriente deportiva, se sitúan en las escuelas inglesas, influenciadas por la obra de Thomas Arnold, teólogo y pedagogo, director en 1828 de la escuela Warwicks Hire de la localidad de Rugby, que introduce el deporte en el ámbito escolar, iniciando una reforma en el sistema educativo en contraposición a las rígidas disciplinas escolares inglesas de la época.

Otro de los factores que no deben olvidarse es la gran importancia social que el deporte ha ido adquiriendo a partir de la restauración en 1886 de los Juegos Olímpicos por parte del barón de Coubertain, muy influenciado por la obra de Arnold. El deporte como espectáculo de masas y su presencia cada vez más importante en los medios de comunicación (especialmente a partir de

los Juegos Olímpicos de París en 1924), favorecieron también que el deporte se introdujera como contenido en las sesiones de Educación Física escolar, ya que el deporte deja de ser un divertimento reservado a las clases sociales dominantes, para pasar a ser un fenómeno social de masas que no ha escapado de la instrumentación política por parte de los poderes públicos y económicos. Pero es a raíz de los Juegos Olímpicos de Roma, en 1960, cuando los medios de comunicación divulgan mundialmente el acontecimiento, provocando el *boom* del deporte que ha continuado hasta nuestros días.

La progresiva importancia del deporte, que cada vez más se aleja de los idearios de caballerosidad y *fair play*, para mostrarse como un fenómeno al servicio de intereses políticos y económicos que algunos catalogarán como un medio de alienación social, provocará paralelamente en los sesenta² un movimiento de rechazo que pondrá en duda los valores educativos del deporte y, por tanto, su presencia como contenido en el ámbito escolar. Esta tendencia considera que el deporte promueve valores sociales que favorecen el control social y el conformismo (obediencia, docilidad, aceptación de las normas, el esfuerzo y el sufrimiento como forma de vida).

Pero paralelamente a esta crítica, en el ámbito educativo se cuestionó su desarrollo escolar ya que reproducía, además, el modelo del deporte profesional, primando los objetivos de búsqueda de resultados sobre los educativos. A ello podemos añadir, entre otras, la síntesis crítica que Devís (1996) realiza a las creencias sobre el valor educativo de la competición. Dicho autor basa su planteamiento en los tres supuestos de Sparkes (1986), el cual considera que la competición produce excelencia y que el deporte forma el carácter y prepara para la vida.

Devís concluye que dichos principios son cuestionables ya que, como se apuntará posteriormente, el deporte *per se* no conlleva estos supuestos, sino que dependerá de la actitud y el contexto en el que la actividad se desarrolle. Así mismo, Vázquez Gómez (2001) refuerza dicha idea cuando afirma que no existen evidencias científicas que avalen dichos principios, especialmente en lo que se refiere a la transferibilidad de los valores morales.

² En este sentido, fue muy significativa la aportación de la revista francesa *Partisans*, que desde una perspectiva de la izquierda radical critica el deporte como actividad burguesa y como institución capitalista y reproductora de la explotación de las clases menos favorecidas (véase la recopilación de textos "Partisans: deporte, cultura y represión", 1978, Barcelona: Gustavo Gili)

Pero actualmente no podemos obviar la existencia y la importancia del deporte en la vida social dado que, como referente cultural, debe estar presente en el currículum escolar. De hecho, no se trata de considerar al deporte como algo positivo o negativo, sino que será educativo o antieducativo en función del tratamiento pedagógico que el educador aplique³.

“El deporte no es una panacea pedagógica, pero es un instrumento válido en manos de un buen educador; es una conducta humana, rica y llena de plasticidad; y este tipo de conductas constituyen un campo fértil para la construcción educativa.” (Cagigal, 1981, p. 55).

Así pues, y según las consideraciones anteriores, existe un movimiento que defiende la tendencia del deporte educativo, alejándose de las consecuencias negativas del deporte profesional. Tal y como indica la propia LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) en las directrices del Diseño Curricular de Base de Primaria (1992b) elaborado por el MEC, para que el deporte sea educativo es necesario que:

- Tenga un carácter abierto, donde la participación no vendrá determinada por el sexo, la competencia motriz u otros criterios discriminatorios.
- Tenga por finalidad no tan sólo la mejora de las habilidades motrices, sino también otros contenidos presentes en los objetivos generales (capacidades cognitivas, relación interpersonal, equilibrio personal, actuación e inserción social).
- Que los planteamientos que se desarrollen no incidan fundamentalmente sobre el resultado de la actividad (ganar/perder) sino sobre las intenciones educativas.

A ello añade Velázquez Buendía (2004) que la “educación deportiva”, circunscrita en el aula de Educación Física y al igual que la educación general, debe tener por objetivo formar al alumnado como futuros ciudadanos de pleno derecho, con una visión crítica y autocrítica, democrática, activa y cooperativa, comprometida con el desarrollo de la cultura. Y para ello, tal y como especifica el autor:

³ La vigencia de esta discusión está presente en la Conclusiones del Congreso del Deporte y la Educación Física en Edad Escolar en la ciudad de Barcelona (1998) “Una escuela más deportiva y un deporte más educativo”, Ayuntamiento de Barcelona, Instituto de Educación y Dirección de Deportes, 1999.

“(…) será preciso orientar la formación de los alumnos y las alumnas de manera que se promueva su educación como *practicantes* de deporte, como *consumidores* de productos y servicios deportivos, como *espectadores* de competiciones deportivas y como *ciudadanos críticos*, participativos y comprometidos con el desarrollo de la cultura deportiva en el marco de los valores y requerimientos de las sociedades democráticas. De lo contrario, la iniciación y la enseñanza deportiva continuará siendo una mera socialización acrítica de los alumnos y alumnas en la cultura deportiva actual”. (op. cit. p. 193)

Por tanto, el deporte es uno de los medios de que dispone la Educación Física para proporcionar a los alumnos una educación integral mediante las conductas motrices. Permite que el alumnado desarrolle habilidades de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. También tiene la función de desarrollar habilidades adaptativas como base de nuevos aprendizajes y, además, puede enriquecer la actuación del profesorado de Educación Física en el aula y ampliar el abanico de posibilidades educativas. A su vez puede favorecer que, fuera del horario lectivo, se vincule al alumno a la práctica deportiva.

No obstante, Fraile (2004a) se muestra partidario de la práctica recreativa, señalando que el deporte escolar puede ser una fuente de segregación entre el alumnado, ya que:

- El modelo competitivo es más segregador que el recreativo.
- Facilita que sea el alumnado mejor dotado física y técnicamente el que participe dado el nivel de exigencia de la competición.
- La gran importancia del resultado es de por sí determinante para que sólo participen “los mejores”.
- No permite la participación de todos y todas, indistintamente del género o de las características individuales.

El autor se muestra partidario de la práctica recreativa dado que:

- Es más inclusiva, ya que no hay una selección de los participantes.
- No cuestiona las diferencias individuales, favoreciendo una mayor igualdad de oportunidades.
- El resultado no tiene importancia, ya que prioriza la educación en valores.

Así, el deporte tiene asociados aspectos sociales que no debieran ser abordados en la escuela. La excesiva competitividad, la búsqueda de la victoria por encima de todo, diversas formas de violencia, entre otros, no deben tener cabida en un contexto educativo donde son otros los valores que, como hemos visto, deben predominar: cooperación, solidaridad, aceptación de las diferencias individuales, respeto, el disfrute por la participación, entre otros.

“Para que estas actividades físico-deportivas puedan llegar a tener ese carácter democrático, deben ser llevadas por educadores que defiendan unos principios educativos, desde la libertad y la participación activa del alumnado, y tengan como objetivo final defender unos valores sociales de convivencia, dentro de un tipo de sociedad más igualitaria y comprometida por la situación de cambio social.” (Fraile, 2004a, p. 10).

Consideramos oportuno para finalizar la referencia al deporte educativo, sintetizar los criterios educativos del deporte acordados en las Conclusiones del Congreso del Deporte y la Educación Física en Edad Escolar en la ciudad de Barcelona (Ajuntament de Barcelona, 1999):

- El derecho al deporte significa generar un estilo de vida saludable y una actitud positiva para participar en el asociacionismo deportivo. La escuela es la base de esa actitud.
- Reivindicar un deporte para todos significa defender la calidad de la enseñanza. Es por ello necesario una reflexión pedagógica sobre las posibilidades educativas del deporte, reclamando una actitud participativa del alumnado en los procesos de aprendizaje.
- Deben establecerse vínculos estables entre la escuela y el deporte que hagan posible una influencia mutua, para conseguir una escuela más deportiva y un deporte más educativo.
- El deporte escolar debe ser un aprendizaje del civismo y de la ciudadanía, un espacio donde todos y todas participan, independientemente de sus características, convirtiéndose en un espacio educador para la solidaridad, la igualdad y el respeto a las diferencias.
- El carácter educativo del deporte se consigue gracias a la actitud de toda la comunidad escolar, haciendo una lectura crítica de los mensajes tanto positivos como negativos que proceden de los medios de comunicación.
- Debe reclamarse tanto de los medios de comunicación, como de los responsables deportivos y de los mismos deportistas de élite, unas actitudes públicas que fomenten los valores del juego limpio alejados de la agresividad y la intolerancia.

Para concluir esta aproximación a la corriente deportiva, no podemos obviar que en la literatura actual coexisten diversas denominaciones que se refieren siempre a la práctica deportiva desde

diversos contextos. De ahí que sea habitual encontrarnos con referencias al “deporte escolar”, “deporte en edad escolar”, “deporte infantil”, “deporte universitario”, “deporte federado”, “deporte para todos”, “deporte popular”, “deporte recreativo”, “deporte adaptado”, “deporte paralímpico” entre otras.

1.2.2. LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ.

La psicomotricidad ha influenciado de manera significativa en el desarrollo y el concepto de la Educación Física actual y de la rehabilitación. Su aparición atenuó una visión excesivamente mecanicista y biológica del cuerpo, surgida de las corrientes gimnásticas y deportivas que impregnaban la Educación Física de mediados del siglo XX.

Así, el cuerpo humano es una entidad puramente biológica, sino que está influenciado por las estructuras afectivas y cognitivas de la personalidad. Se convierte en una entidad psicosomática única que interactúa constantemente con el entorno físico y social, abriendo para la Educación Física un campo muy amplio para su desarrollo teórico y práctico, incorporando nuevos contenidos a la disciplina.

En la obra de Maigre-Destrooper (1984) destacan dos tipos de relación educativa que, sin duda, han tenido repercusión en la evolución del tratamiento educativo de la Educación Física. Por un lado, las situaciones que permiten una reflexión sobre el propio ser y, por otro, las situaciones educativas que facilitan el conocimiento del mundo que rodea al propio ser (los otros, los objetos, el espacio y el tiempo).

Paralela a la influencia sobre la Educación Física, la psicomotricidad ha aportado al resto de Ciencias de la Educación la dimensión corporal, que hasta entonces no había sido realmente integrada. Evidenciará la necesidad de actuar educativamente sobre el esquema corporal, insistiendo en las nociones de *disponibilidad corporal* y de *acción vivida corporalmente* (Maigre-Destrooper, 1984).

Los inicios de la utilización del término psicomotricidad en Educación Física (Cecchini, 1996 p. 115, citando a Vigarello, 1979) se sitúan a principios del siglo XX (1910) por el Dr. Tissié, pese a

que la primera aparición del concepto se debe a Dupré en 1864. En su obra "Pathologie de l'imagination et de l'émotivité" (1925), Dupré apunta a la estrecha relación existente entre motricidad y psiquismo, siendo quien, por primera vez, enuncia la "Ley psicomotórica", de gran influencia en toda la neuropsiquiatría infantil (Picq, Vayer, 1985).

De este modo, a principios del siglo XX, la psicomotricidad ve la luz como un método de reeducación motriz que es utilizado para el tratamiento, mediante el movimiento, de trastornos (psicomotores, somáticos, cognitivos, relacionales y comunicativos) deficiencias conductuales o desórdenes psicológicos. Ello es debido a una concepción holística que considera la organización psicomotora como elemento central en la organización del comportamiento y de las relaciones de las niñas y de los niños con su entorno.

Pero no fue hasta los años 60 cuando la reeducación psicomotriz dejó de tener un carácter puramente terapéutico para pasar a ser un contenido educativo original, con sus objetivos y medios propios, considerándose generalizables al ámbito educativo ordinario de primeras edades, proponiéndose la psicomotricidad como base de los aprendizajes escolares.

Las aportaciones de los diferentes ámbitos de conocimiento citadas anteriormente, sumadas a otros factores, como los análisis sobre el fracaso escolar, las críticas a los métodos tradicionales de reeducación (gimnasia correctiva), la obra de Le Boulch sobre psicocinética (que cuestiona la Educación Física tradicional), y los trabajos de Picq y Vayer, *Éducation Psychomotrice et arriération mentale*, consolidaron definitivamente esta tendencia, favoreciendo la difusión de la educación psicomotriz especialmente en Francia.

Una vez llegados a este punto, creemos de interés sintetizar las dos tendencias principales de la educación psicomotriz según Ballesteros (1982), aunque en la actualidad dicha diferencia no está tan delimitada y la permeabilidad entre ambas es constante:

1. La que considera su intervención como terapia, de clara influencia psicoterapéutica, analizando a la persona en sus relaciones con su entorno. Esta tendencia está influenciada principalmente por los estudios de Ajuriaguerra. Como rasgos principales, esta tendencia de

ámbito clínico considera a la psicomotricidad⁴ como un medio (no una técnica) de intervención, que se distingue por la manera de aproximación a la persona por parte del psicomotricista: disponibilidad a la escucha, capacidad para hacer aflorar cada tipo de lenguaje y la interpretabilidad de las manifestaciones corporales (Boscaini, 1992).

2. La que centra su intervención en la acción pedagógica, proponiendo métodos para que la niña y el niño aumenten sus aprendizajes mediante actividades motrices, otorgando un papel preponderante a la globalidad de la persona (tanto psíquico, motor, afectivo y cognitivo) y la importancia de su relación con el entorno.

En esta segunda tendencia, distinguimos dos corrientes que, sin duda, han influenciado y enriquecido a la Educación Física:

- Corriente normativa.

Intenta cubrir las necesidades básicas del desarrollo del niño profundizando en todas las etapas del desarrollo psicomotor. Esta tendencia de marcado carácter científico está representada principalmente por Le Boulch a través de la psicocinética y Picq y Vayer con su concepción psicopedagógica.

Estos autores basan su intervención en el desarrollo del conocimiento y dominio del esquema corporal a través de la motricidad, del control del tono y de la respiración, como un medio para mejorar el autoconocimiento y las relaciones con los demás y con el entorno.

- Corriente dinámica.

De clara influencia psicogenética, que sobrepasa el proceso del pensamiento para adentrarse en el inconsciente, mediante su manifestación a través de las pulsiones, y que trata al movimiento y el cuerpo en toda su dimensión afectiva. Sus representantes más significativos son Lapierre y Aucouturier con la “educación vivenciada” y, actualmente, podemos citar entre otros a Levin, Boscaini y Vayer.

En la actualidad, se observa una proliferación de tendencias, métodos y escuelas que siguen caminos paralelos en función de su origen (ya sea educativo o reeducativo, pedagógico o

⁴ La terapia psicomotriz, según Boscaini (1992, p. 34) “Se propone como respuesta privilegiada de ayuda en un ámbito particular de la patología corporal en la óptica de la comunicación y de la relación”.

psiquiátrico) o de los objetivos que persiguen. De tal forma que incluso se distinguen dos tipos de formación en función del modo de abordar las alteraciones psicomotrices de los niños y las niñas: la dirigida a profesores y a especialistas en reeducación, y la paramédica.

1.2.3. LA EXPRESIÓN CORPORAL.

La expresión corporal emerge con fuerza en la década de los sesenta fuera del entorno escolar, independientemente de que, con anterioridad, ya existía. Una época de convulsiones sociales y de reivindicación de valores progresistas que cuestionaban el puritanismo y la deshumanización provocada por las tecnologías. Todo ello favoreció la búsqueda de nuevas ideas y de formas de relación y organización social, cuya expresión más conocida en Europa fueron los hechos de mayo de 1968. De este modo, el punto de partida ideológico de la expresión corporal es lo que se denominó “movimiento corporalista”, presente ya en los Estados Unidos en la década de los treinta, pero que, como hemos dicho, tuvo su punto culminante en la Europa de los sesenta.

Este conglomerado ideológico con relación al cuerpo fue sintetizado por Maissonneuve (1981), que denomina *corporéisme* al conjunto de ideas que propugnan la liberación sexual, la comunicación espontánea, el sentirse a gusto en la propia piel, entre otras. Es decir, la liberación del cuerpo en el sentido más amplio.

Así, retomando las ideas russonianas, se trata de dar protagonismo al cuerpo como fuente de lo natural, liberándolo de las ataduras ideológicas y de las estructuras represivas del sistema. Resumiendo, socialmente significará la revolución a través o por el cuerpo. No es de extrañar que supusiera un rechazo frontal al deporte y a todos sus significados sociales y represores que el marxismo propugnaba.

Todo ello comportó una serie de prácticas corporales en la década de los sesenta, que fueron el origen de lo que entendemos actualmente como expresión corporal. Hasta ese momento, la expresión corporal se relacionaba exclusivamente con la gimnasia rítmica y la danza, especialmente dirigidas al género femenino. Actividades expresivas que buscaban lo creativo pero que carecían de la improvisación que luego la caracterizará. Ya en 1923, Jacques Coplan incluyó en el término expresión corporal a la danza, el jazz, algunas formas de teatro y el mimo.

La expresión corporal supuso el cuestionamiento a las prácticas motrices anteriores, buscando la innovación, rechazando lo competitivo, lo reiterativo y el estereotipo, potenciando la creatividad, la liberación, la espontaneidad y el simbolismo. En definitiva, según Motos (1983), la expresión corporal posibilitará la liberación, la exteriorización y una manera de sentir el conocimiento, un medio para relacionarnos con el entorno, con los demás y con el propio Yo, a través de conductas comunicativas expresadas con el cuerpo. En resumen, la expresión corporal permitirá desarrollar un lenguaje corporal expresivo.

Con la intención de clarificar las tendencias actuales en técnicas expresivas, Pelegrín (1996), apunta los “núcleos referenciales” para el estudio de la expresión corporal, que coincidirán más tarde, como veremos, mayoritariamente con las cuatro modalidades actuales. Dichos núcleos son:

- Estético-artístico: danza, mimo y dramatización.
- Filosófico y de ciencias sociales: filosofía y antropología. Sociología de la comunicación no verbal-semiótica.
- Psicológico-terapéutico: psicomotricidad relacional. Eutonía. Terapias corporales alternativas. Danza terapia. Gestalt.

No obstante, como hemos comentado, en la actualidad son cuatro las modalidades de la expresión corporal según Blouin Le Baron (1985); Vázquez Gómez (1989); Villada (1997) y Contreras (1998) entre otros:

- La expresión corporal espectáculo o escénica, muy vinculada al contexto comunicativo-teatral. En esta corriente el mimo, la danza y el teatro se incluyen como sus máximos exponentes.
- La expresión corporal psicoanalítica, de cariz psicoterapéutico, que considera la expresión corporal como un medio para contribuir al equilibrio y ajuste de los individuos con alguna problemática psicológica, de clara influencia freudiana y reichiana.
- La expresión corporal metafísica, entendida como una búsqueda espiritual de influencia orientalista.

- La expresión corporal pedagógica. Ubicada en el contexto educativo, basada en las teorías psicopedagógicas que en sus orígenes de introducción en el ámbito escolar vino acompañada por las aportaciones de la corriente psicomotricista, pasando de un concepto de “cuerpo objeto” a un “cuerpo vivido” (Lapierre y Aucouturier, 1977).

Con estos antecedentes, la expresión corporal se incorpora en la escuela centrando los aprendizajes en el desarrollo de las capacidades de expresión y comunicación mediante el cuerpo. Consecuentemente, la expresión corporal en el ámbito pedagógico redefine el papel del profesorado, favoreciendo la autocrítica, la exploración y la investigación en la toma de decisiones del alumnado. El rol del educador será el de potenciador de la desinhibición del alumnado, facilitando la expresividad en libertad, la autopercepción y el autoconocimiento, la seguridad, la propia aceptación y la de los demás, promoviendo el crecimiento personal.

De hecho, la LOGSE (1990) contempla a la expresión corporal como contenido propio de la Educación Física, considerándola una manifestación expresiva y comunicativa de la motricidad del alumnado. Por ello el Diseño Curricular de Base citará como una de las funciones más importantes del movimiento la estética-comunicativa y la de relación.

1.2.4. LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA SALUD.

“Desde siempre, en mayor o menor grado, se ha asociado la salud con la Educación física. En determinadas épocas la vinculación entre una y otra tenía un carácter terapéutico: gracias a la Educación física podía mejorar la salud e incluso podían curarse ciertas enfermedades. En la época actual tiene carácter preventivo y adopta una dimensión de *educación para la salud*.”

La salud ha servido muy a menudo de justificación social a la actividad física y deportiva. De la misma manera, la educación para la salud sirve a menudo como justificación pedagógica de la Educación física. Debemos señalar aquí que la sensibilidad por la salud en el mundo educativo se halla en auge (...). No es de extrañar, pues, (...) que en muchos currículos de Educación física, la salud desempeñe un papel importante”.(Leixà, 1998, p. 121).

Como consecuencia de la evolución ideológica del concepto salud, las sociedades desarrolladas han invertido parte de sus esfuerzos a promocionar la educación para la salud como factor fundamental para fomentar una comunidad saludable en su conjunto desde un contexto educativo, sanitario y social. Los propósitos que se persiguen son (Fortuny y Molina, 1998):

- La adquisición de formas de vida saludables.
- Racionalizar la demanda asistencial.
- Concienciar a la comunidad de la corresponsabilidad de todos y todas en la resolución de los problemas vinculados con la salud
- Facilitar elementos para que cada individuo pueda administrar y gestionar la propia salud, tal y como señala Sánchez Bañuelos:

“La eficacia que a largo plazo puedan tener los programas de la materia de Educación Física orientados hacia la salud están fundamentalmente basados en la adherencia que puedan generar hacia la actividad física, especialmente hacia un tipo de actividad física que como hábito estable constituya un elemento significativo dentro de un estilo de vida saludable” (Sánchez Bañuelos, 1996, p. 123).

Tres son los modelos teóricos en los que la Educación Física para la salud se ha desarrollado y que nos ayudan a comprender la situación actual: el médico, el psicoeducativo y el socio-crítico (Devís y Peiró, 1992; Peiró, 1999).

- El modelo médico.
Basado en una fundamentación científica anatómica, fisiológica y biomecánica, se centra en el funcionamiento del cuerpo y en los efectos que en él puede producir el ejercicio físico. Para este modelo la salud es simplemente la ausencia de enfermedad, bajo el paradigma biologista tradicional.
Este modelo muestra su cercanía con el entrenamiento deportivo y la idea del “cuerpo-máquina”. Sus principales aportaciones versan sobre el reajuste y reorientación de los componentes de la condición física, la realización segura y eficaz de los ejercicios y en la identificación de las variables de un programa de ejercicio físico y salud.

Destacan como limitaciones el olvido de factores psicosociales y experienciales, a su concepción de la condición física estrechamente ligada al rendimiento y en la consideración de que la información y la repetición propuesta por el profesorado puede producir un cambio en las conductas del alumnado. Por tanto, su fundamentación pedagógica es de carácter utilitario e instrumental, dado que concibe la salud como una categoría estática conseguida exclusivamente por la repetición e imitación de ejercicios y que tan solo en ocasiones va acompañada por una breve explicación del por qué de su realización.

- El modelo psicoeducativo.

De fundamentación psicológica y educativa, concibe la salud como el resultado de una responsabilidad individual que comporta la elección de un determinado estilo de vida que conlleve un bienestar personal.

Sus principales aportaciones se concretan en:

- El acceso del alumnado a la información necesaria sobre las relaciones del ejercicio físico y la salud para facilitar su toma de decisiones hacia un estilo de vida saludable.
- La consideración de que el alumnado debe ser responsable y autónomo respecto a su propia práctica.
- El profesorado debe elaborar materiales curriculares con el objetivo de informar, vincular teoría y práctica, evaluar y promover actitudes y valores.

Las limitaciones que presenta este modelo se centran en su asimilación a otras disciplinas teóricas (dado que se recurre a las clases de carácter teórico), en obviar los condicionantes sociales, económicos y culturales del alumnado que sin duda pueden afectar a su toma de decisiones y, en consecuencia, puede comportar implícitamente un etiquetaje o estigma social hacia aquellos que no practican un estilo de vida saludable.

- El modelo socio-crítico.

Basado en una fundamentación sociológica y crítica, bajo un concepto de salud que defiende la construcción social para generar ambientes saludables tanto por acciones individuales como colectivas.

A diferencia de los dos modelos anteriores, critica la cultura física, corporal y deportiva desde una perspectiva social e ideológica. En consecuencia, facilita una conciencia crítica en el alumnado con el objetivo de crear cambios sociales, favoreciendo el trabajo y la discusión colectiva en el que se analice la salud y el ejercicio físico en el actual contexto social.

Como carencias, tiene poco en cuenta la capacidad de decisión individual y su excesiva carga teórica puede aportar pocas alternativas prácticas.

Los planteamientos de estos tres modelos que hemos analizado sintéticamente tienen sus implicaciones en el currículo de la Educación Física actual. Devís y Peiró apuntan hacia una perspectiva curricular holística que intente integrar los tres modelos de la manera más coherente:

“Es, por supuesto, importante introducir a los alumnos en las formas de hacer ejercicio, de controlar y confeccionar su propia dieta y su programa de actividad física y cómo hacer un mejor uso de las facilidades disponibles de la comunidad. Pero también es importante que se estimule a los alumnos a analizar críticamente la salud y el ejercicio dentro de su contexto social y cultural y a examinar el modo en que están construidas socialmente nuestras ideas sobre lo que constituye la salud y la condición física” (Kirk, 1990, citado por Devís y Peiró, 1992, p. 40).

Ambos autores apuntan al respecto que es necesario superar el énfasis de la condición física y del deporte cuando se relaciona salud y Educación Física. Por lo que es necesario hacer una revisión de los contenidos del currículo que permita tener en cuenta un planteamiento más coherente de la Educación Física para la salud.

Así mismo, Peiró (1999) insiste en el sentido vertical y horizontal de la salud en el currículo de Educación Física del territorio MEC que aparece en el área de Educación Física como un bloque de contenidos específicos, dado que la actividad física es uno de los factores clave para la promoción y mejora de la salud. A su vez, desde un modelo integrado, se considera como un contenido transversal de todas las áreas educativas.

Para concluir, Peiró (1999) ofrece los principios de procedimiento que pueden favorecer tal propósito:

- Reforzar actitudes positivas hacia la práctica física saludable.
- Favorecer la autoaceptación corporal y el autoconocimiento del alumnado, así como el respeto hacia los demás.
- Facilitar una vivencia satisfactoria de las sesiones de Educación Física, presentando actividades variadas y motivantes, respetando las capacidades y limitaciones de cada individuo, y utilizando criterios e instrumentos de evaluación coherentes.
- Proporcionar al alumnado un conocimiento teórico básico, asegurando que se aprende en un contexto práctico.
- Potenciar la capacidad de una toma de decisiones individual y responsable y la adquisición de un estilo de vida activo y saludable en un medio que sea respetado.
- Revisar los conceptos de condicionamiento físico, salud y deporte por parte del profesorado.
- Favorecer las interrelaciones sociales.
- Informar sobre la coyuntura económica, política y ambiental que puede condicionar la práctica física saludable, favoreciendo una conciencia crítica y un ámbito propicio a la reflexión.

Una vez analizadas las corrientes que han influenciado, e influyen, en el concepto actual de la Educación Física y a su tratamiento curricular, creemos que es el momento oportuno para dar paso al análisis de la situación actual de la Educación Física.

1.3. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Para proseguir este análisis conceptual, creemos en este momento necesario ofrecer una visión (aunque sea a grandes rasgos) de la situación actual de la Educación Física, desde una perspectiva más pragmática, refiriéndonos concretamente a su desarrollo en la realidad escolar, contexto en el cual se enmarca la presente investigación.

Para iniciar este análisis no podemos obviar a Parlebas, uno de los autores que ha realizado a lo largo de sus diferentes trabajos (1981, 1985, 1987, 2001) un diagnóstico de crisis en la Educación Física. Dos son los ejes principales en los que se basa:

- La emergencia de una exigencia científica como fundamento de la disciplina.
- La diversificación y difusión de las prácticas corporales.

La desaparición progresiva de métodos únicos en los que los profesionales de la Educación Física se acogían bajo sus directrices estrictas, ha dado paso a una diversificación en las formas de actuar, más allá de encasillamientos en una concepción determinada. Esta desaparición de los métodos estrictos y rígidos del pasado considera que debe ser sustituida por la adopción de un marco científico de referencia que permita estructurar y justificar la actuación docente actual⁵.

“De nada sirve acumular centenares de técnicas y procedimientos didácticos sino conseguimos darles un sentimiento fundamental en el marco de la Educación Física” (Parlebas, 1987, p.5).

Vizuet (1997) se muestra de acuerdo en que uno de los desencadenantes de la crisis es la falta de identidad de la Educación Física, que la ha mantenido fuera de lo que denomina “*normalización académica*”.

⁵ Parlebas propone como posible vía de solución a esta crisis la praxiología motriz (la ciencia de la acción motriz) como método científico de la Educación Física.

En esta misma línea de reflexión, Gimeno Martín, Pérez Ramírez y Vizuite (2000), resumen esta situación crítica concretándola en los siguientes puntos:

- Falta de tradición científica de la disciplina.
- Inexistencia de un corpus doctrinal plenamente consensuado por la comunidad científica de la Educación Física.
- Ausencia de delimitación del campo y ámbitos de actuación de la Educación Física.
- Confusión generalizada de los objetivos y los contenidos.
- Falta de una terminología aceptada universalmente.

No obstante, y en este sentido, cuando nos referíamos a la disparidad epistemológica, se hacía patente esta situación cuando hemos intentado sintetizar la diversidad en el planteamiento de las tendencias actuales, en cuanto a la fundamentación científica de la Educación Física, según las diferentes aportaciones.

Paralelamente a lo descrito anteriormente, el aumento de la calidad de vida inherente a la sociedad del bienestar, ha producido cada vez más un incremento del número de practicantes de actividades físicas, así como la aparición de nuevas y numerosas modalidades físico-deportivas al alcance de los ciudadanos.

Si tomamos como referente el análisis social realizado por Vázquez Gómez (1989, 2001), se constata que el cambio cultural que se ha operado en la sociedad actual ha favorecido una nueva concepción del cuerpo, apareciendo como un valor cultural de gran importancia en las sociedades desarrolladas. Un valor que también se expresa de diversas formas, pasando desde una concepción de la práctica física estrechamente vinculada a modelos estéticos, a la preservación de la salud o, simplemente, a la ocupación del tiempo libre como forma de ocio y disfrute. Este valor social en alza se ha visto correspondido por una industria y una política de servicios que ha multiplicado enormemente la oferta.

Ello ha producido una diversificación de las prácticas corporales materializada en concepciones diversas y a menudo yuxtapuestas, haciéndose patente la gran cantidad de técnicas y métodos

en función de cada uno de los ámbitos de la vida social: el educativo, de ocio, la reeducación y la competición deportiva.

Esta diversidad de métodos, técnicas y formas suponen un enriquecimiento y diversificación de la práctica pero pueden llevar al profesional de la Educación Física a cierta confusión en el momento de intervenir, de hacer una elección en función del ámbito de su actividad.

Si sumamos a esta diversificación la ausencia de un marco teórico de referencia general, la desorientación de los profesionales es todavía mayor, dado que cada corriente, cada técnica, dispone de sus propios medios teóricos justificativos centrados en su propia praxis, para acreditar su supremacía sobre el resto de técnicas y formas de intervención. Ésta diversificación se hace también patente, en consecuencia, en los planes de formación de formadores.

Pero no obstante, como apunta Vázquez Gómez (1989), esta situación de crisis posiblemente carezca de connotaciones negativas ya que se trata de una “*crisis de crecimiento*”, y por ello insiste en que la Educación Física debiera incluir cualquier método que apoyara el desarrollo de la materia desde el punto de vista educativo, alejándose de visiones reduccionistas.

Esta situación descrita hasta el momento, sin duda tiene sus repercusiones en las propias titulaciones universitarias. Si algunos autores, como Vizúete (1997), consideran que la nueva denominación de la licenciatura en “Actividad Física y Deporte” supone el principio del fin de la Educación Física como disciplina educativa, ya que aporta más incertidumbre a la ya confusa identidad de la disciplina, otros, como Pastor (1999), defienden la nueva denominación, ya que consideran que se ajusta más a esta realidad plural y que abre nuevos ámbitos de intervención más allá de los puramente educativos, incluso llegando a solicitar de los Colegios profesionales de nuestro ámbito una actualización en su denominación, para estar cercanos a una realidad cada vez más variable y flexible.

Pero el conflicto abarca otros aspectos. En cuanto a su consolidación como área en el actual sistema educativo, Sánchez Bañuelos (1996) aporta un marco de reflexión dirigido a la escasa consideración académica de la materia, a pesar de su reconocimiento oficial como área educativa, basado en:

- La herencia histórica dualista que ha excluido a la Educación Física de su componente educativo, identificándola aun actualmente y de manera mayoritaria por parte de la comunidad escolar, como “clase de gimnasia”.
- La utilización política de la materia, que ha favorecido la creación de una imagen rígida y militarista de la asignatura que todavía, en cierto modo, persiste.

Ambas circunstancias, según Sánchez Bañuelos y también Devís (1996), entre otros, influyen todavía en una situación de cierta inferioridad del área respecto al resto, la cual puede dar lugar a un “currículum oculto” que provoca una baja consideración de la materia, constatada por los estudios de Almond (1976); Hoyle (1986); Koslow (1988); Evans y Davies (1988) y Kirk (1991). Para compensar esta situación, algunos docentes justificarán una progresiva teorización e intelectualización de la materia, dejando en un segundo plano los contenidos procedimentales. Otra reacción situará a la Educación Física como materia utilitarista al servicio de los aprendizajes tradicionales, con lo cual se constata de nuevo la fragilidad de su situación en el sistema escolar. Una tercera reacción ante esta situación defenderá la Educación Física como medio recreativo y hedonista, que proporciona descanso de las asignaturas conceptuales. Por último, como respuesta a la visión antiacadémica de la asignatura, podemos encontrar aquellos centros cuyo objetivo es formar equipos deportivos de élite como medio de prestigio escolar.

Ante esta situación, que en absoluto es generalizable, el reto de la Educación Física se sitúa en defender sus valores educativos intrínsecos, tal y como la LOGSE le otorga. Se trata de conseguir su coexistencia en igualdad de condiciones reales que el resto de materias del currículum. Creemos interesante centrar nuestra atención en el Manifiesto Mundial de la Educación Física 2000 elaborado por la Federación Internacional de Educación Física (FIEP), que apunta las líneas de futuro que debe seguir nuestra área y que aporta nuevas vías de reflexión. A continuación resumimos las conclusiones de este extenso documento:

- La Educación Física es un derecho universal y fundamental de todas las personas.
- La Educación Física es un proceso de educación, sea por vías formales o no formales, ya que promueve una educación efectiva para la salud y ocupación saludable del tiempo libre y del ocio, además de desarrollar valores sociales y estilos de vida activos.

- Es un medio de aprendizaje y desarrollo de actividades motoras en todas las franjas de edad del ser humano, utilizando actividades físicas en forma de ejercicios gimnásticos, juegos, danzas, deportes, actividades de aventura, relajamiento y otras opciones de ocio activo, pero siempre con propósitos educativos e interactuando en el medio cultural y natural.
- El medio específico de la Educación Física son todas aquellas actividades físicas con fines educativos, en sus posibles formas de expresión, reconocidas en todos los tiempos.
- La Educación Física es un componente prioritario del proceso de la educación, ya sea dentro o fuera del ambiente escolar, por constituirse en la mejor opción de experiencias corporales para todas las personas independientemente de sus características individuales.
- La Educación Física debe contemplar una perspectiva de educación continuada, integrándose con los otros componentes educacionales, asegurándose y promoviéndose a lo largo de toda la vida de las personas.
- La Educación Física por su contribución al desarrollo psicomotor de la persona, principalmente en la población infantil y adolescente, debe ser disciplina obligatoria en las escuelas primarias y secundarias, asegurándose un currículo longitudinal.
- La Educación Física como educación para la salud, el ocio y como un medio de promoción cultural y de respeto a las distintas realidades sociales y culturales.
- Debe asegurarse la Educación Física como un medio de promoción del deporte, acorde con su dimensión sociocultural y su potencial humanístico, defendiendo un deporte educacional y un deporte de ocio y tiempo libre.
- Es necesario que los organismos e instituciones relacionados con la Educación Física prosigan desarrollando estudios que permitan una sustentación científica para la acción de sus profesionales.
- La Educación Física, por sus características y su variedad de prácticas corporales, puede y debe estar presente en todos los programas de Turismo.
- La Educación Física debe dar respuesta efectiva a las Necesidades Especiales que pueda presentar cualquier persona adaptando su actividad a las características individuales.
- Para asegurar que la Educación Física llegue a toda la población mundial, los países desarrollados deberán contribuir activamente, a todos los niveles, con los países menos favorecidos, disminuyendo las desigualdades entre pueblos.
- La Educación Física debe contribuir a la cultura de la paz, la cooperación internacional **y la** protección del medio ambiente.

- Se insta a los gobiernos y las autoridades competentes a velar por la difusión y el ejercicio universal del derecho a la Educación Física.

Para cerrar el presente análisis, consideramos de gran interés sintetizar la visión de autores que han reflexionado sobre la Educación Física del siglo XXI: Devís (2004), Fernández Balboa (2000), Lagardera (2000) y Lleixà (2000).

Devís (2004) relaciona las nuevas funciones sociales y educativas de la Educación Física escolar en la postmodernidad:

- La Educación Física debe reconstruir el conocimiento teórico para reconceptualizar las prácticas que se derivan del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como conceptos teóricos clave, considera que la competición deportiva y la actividad física pueden ser decisivos en la reconstrucción del conocimiento teórico de la Educación Física escolar. Así mismo, la reconstrucción teórica de conceptos como el cuerpo y la salud pueden facilitar el surgimiento de visiones críticas en el alumnado, con el objetivo de cuestionar el entorno social consumista que los mediatiza.

De este modo el autor señala que el conocimiento práctico planteado de forma aislada y fragmentada también debe reconstruirse, defendiendo a un practicante inteligente alejado de la repetición mimética de las tareas, gracias a prácticas que faciliten la conexión con contextos de práctica más amplios.

- La Educación Física debe impulsar los valores y las actitudes asociadas a la función social de la justicia, fomentando el respeto y la igualdad.
- La justicia social debe tener un necesario reflejo en la justicia curricular, diseñando estrategias que conecten la Educación Física con la sociedad donde está inmersa:
 - Incorporando en el currículo prácticas de la cultura física y popular significativas para el alumnado con el fin de reconstruirlas y que retornen a la sociedad para mejorar las prácticas sociales.
 - Desarrollando la conciencia y la actitud crítica del alumnado.

- Favorecer la comprensión del contexto de práctica física con el objetivo de transferir la visión crítica de su realidad en contextos socioculturales más amplios.

Fernández Balboa (2000) considera que no puede desligarse el futuro de la Educación Física del de la propia sociedad en la que está inmersa. De ahí que para su análisis parte de cuatro tendencias fundamentales de la sociedad futura que la escuela necesariamente tendrá que tener en cuenta:

1. La explosión de la información. La escuela del futuro no podrá ignorar el papel de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la transmisión de la información.
2. La primacía de los problemas sociales. La escuela, en su papel de transformadora social, deberá dar respuesta a dichos problemas desde un enfoque educativo basado en la pedagogía crítica (Freire, 1975).
3. La interdependencia del sistema mundial. Desde el ámbito escolar deberá educar a sus alumnos para que fomenten un “sentimiento de humanidad” basado en la dignidad de las personas y que positivice la globalización.
4. La confluencia de una multitud de culturas. La educación multicultural debe sentar las bases de una sociedad que ponga los medios para compensar las desigualdades sociales y fomente así una aceptación mutua entre todos, independientemente de las características individuales.

El papel de la Educación Física en este contexto de futuro se centra según el autor en cuatro premisas:

1. El currículo de Educación Física deberá tener en cuenta la diversidad: social, cultural, de género, etc., dando respuestas a la educabilidad de todos y todas.

2. Los currículos (tanto los escolares como los de formación del profesorado) tendrán que basarse en principios humanizadores y liberadores, centrados en los principios de la condición humana: libertad, dignidad, justicia y paz.
3. Independientemente del conocimiento del propio cuerpo, la Educación Física tendría que plantearse como objetivo fundamental fomentar la inteligencia del alumnado y que adquieran conocimientos éticos, cívicos y políticos.
4. El compromiso de los agentes responsables de la formación del profesorado en Educación Física para potenciar los tres puntos antedichos de forma coordinada.

Lagardera (2000) considera que la Educación Física debe adaptarse a las nuevas prácticas corporales y a la percepción social del cuerpo asociada a ellas, de este modo acuña el término “Educación Física Integral”:

“Cuando se hace referencia a una Educación Física Integral, se expresa el modo en que un quehacer pedagógico actúa sobre la globalidad del ser a través de la vía física o sensitiva. Esta intervención pedagógica propone, por una parte, enseñar a cuidar la forma y la figura del cuerpo, lo que puede denominarse extracuerpo, pero no sólo la imagen, la figura, la forma o el rendimiento en función de una determinada exigencia, sea ésta deportiva o laboral, sino que el extracuerpo también hace referencia al equilibrio, la armonía, la adaptabilidad, la expresión o la comunicación corporal (contactar con otros cuerpos). Pero por otra, el carácter integral o global de este proceder tiene también muy en cuenta el intracuerpo, es decir, la percepción interna de la corporalidad, las vivencias y emociones que suscita de modo continuado la vida sensitiva, pero nuestro vivir está constantemente afectado por la emoción y el sentir.” (op. cit., p. 76)

Este planteamiento implica que la Educación Física Integral:

- Propone situaciones motrices que suponen la participación activa de todo el alumnado, requiriendo que cada alumno o alumna se implique en su globalidad, y no tan solo

corporalmente. La cooperación, la solidaridad, el autoconocimiento, la autoaceptación y la expresión de las propias vivencias son parte de sus rasgos idiosincrásicos.

- No ignora las emociones. Los docentes deben potenciar mediante las tareas que las vivencias y los sentimientos emerjan con naturalidad.
- Desarrolla la creatividad motriz, un aspecto que singulariza a cada uno de los individuos y por ello utiliza el juego exploratorio como base fundamental.
- Debe adaptarse a cada individualidad en función de sus características.
- Evalúa de manera continuada, ya que busca la evolución singular de cada alumno en la optimización de sus propias conductas motrices.
- Estimula mediante métodos activos la atención hacia el propio cuerpo (autoescucha) y la vida sensitiva con el fin de favorecer el autoconocimiento, la salud y el bienestar.

Lleixà (2000) basa su aportación en las seis tendencias que pueden incidir en la construcción curricular de la Educación Física y que ésta deberá contemplar necesariamente en su evolución para afrontar los retos de futuro:

1. Las nuevas tecnologías de información y el aprendizaje en Educación Física, que aportan nuevas fórmulas que permiten reforzar y organizar el aprendizaje, así como nuevas necesidades formativas a las que deberá hacerse frente. Por un lado, compensando el sedentarismo mediante la propuesta de actividades físicas motivadoras. Por otro, facilitando al alumnado herramientas críticas que le permitan seleccionar los *inputs* relevantes de entre el alud imparable de “ruido” informacional.
2. La educación en valores frente a los conflictos sociales. La Educación Física debe colaborar en la educación en valores, para prevenir o resolver los conflictos sociales. Así, la potenciación de estrategias cooperativas en el currículo escolar debe ganar protagonismo.
3. El fenómeno intercultural. La Educación Física deberá potenciar la integración de prácticas diversas, para, por un lado, evitar el etnocentrismo y, por otro, contribuir a la construcción de la identidad personal del alumnado sin distorsionarla, haciendo hincapié en el desarrollo de contenidos que fomenten el respeto y la aceptación de la diferencia.

4. Las prácticas corporales emergentes pueden estar presentes en el currículo siempre y cuando se introduzcan las modificaciones adecuadas para que sintonicen con los objetivos de la Educación Física escolar.
5. La aparición constante de nuevos materiales y productos destinados a la práctica física no debe condicionar la respuesta educativa del profesorado.
6. Las nuevas profesiones y titulaciones vinculadas con la actividad física deben tenerse en cuenta en el currículo escolar. De este modo se posibilita que en el futuro el alumnado pueda acceder a dichos estudios, facilitando los conocimientos previos necesarios para cursarlos.

Y para finalizar este apartado, concluir que la Educación Física es una área de intervención educativa en constante evolución, que se enriquece de las actuales corrientes de pensamiento que ofrecen una visión crítica y transformadora tanto del área como del contexto educativo en el que está inmersa.

2. SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA.

2.1. LA SOCIALIZACIÓN COMO CONCEPTO.

“Para comprender mejor el proceso de adaptación de una persona a la dinámica de una determinada sociedad, se ha creado el concepto de *socialización*, mediante el cual entendemos la transmisión de las pautas culturales vigentes en un determinado grupo (enculturación) y la interiorización singular que hace de ellas cada persona y que, llegando a formar parte de su personalidad, le capacita para desenvolverse con eficiencia y soltura en el seno de la sociedad (...) [cada persona] va aprendiendo a guiar su acción social de acuerdo con las normas, preceptos y costumbres que cohesionan y dan estabilidad a la estructura social; de este modo la sociedad consigue retroalimentarse a sí misma, reproduciendo y manteniendo el orden social establecido.” (García Ferrando, Lagardera y Puig, 2002, p. 88-89).

Basándonos principalmente en las aportaciones de Feroso (1990), Rotger (1990), Abad (1993), Fernández Enguita (1998), García Ferrando, Lagardera y Puig (2002), Masjuan (2003) y Fernández Palomares (2003), la socialización es el proceso mediante el cual el individuo aprende a ser un miembro de la sociedad en la que está inmerso, un proceso que se dilata durante todo el itinerario vital (aunque de manera significativa en la infancia y la adolescencia – mediante la familia y la escuela-) que incluye la asunción e interiorización de valores, normas, creencias, y el aprendizaje del desarrollo de los diversos roles sociales asociados a cada uno de los estatus que componen la estructura social: “De este modo el individuo sabe “a qué atenerse” en sus relaciones sociales, aprende qué puede esperar legítimamente de los demás en cada situación y qué esperan de él los otros.” (Abad, 1993, p. 34). De hecho, se trata de un proceso de interiorización de las normas sociales por el cual el individuo transforma en algo propio las principales características de la cultura en la que está inmerso.

La socialización no puede analizarse aisladamente, dado que forma parte de la construcción social de la realidad, un fenómeno global mucho más amplio, en el que se ven implicadas la economía, la política y las ideologías, entre otras variables. Un individuo se socializa mientras la realidad social se construye, estableciéndose un diálogo que se va modificando en función de la construcción social y que, por tanto, no cesa.

Berger y Lukman (1968) consideran que la construcción social de la realidad es a la vez objetiva y subjetiva. Objetiva en el sentido que la sociedad posee recursos e instituciones externas al individuo que definen la realidad social (textos legales, instituciones, organizaciones de la

sociedad civil, usos y costumbres, entre otras). Es también subjetiva en el momento que la realidad influye en las maneras de actuar, sentir y pensar de los sujetos que componen la sociedad. Es decir, la socialización no implica determinismo, ya que cada individuo elaborará ese proceso en función de sus características intrínsecas y el procesamiento de todas sus experiencias individuales, de tal forma que un mismo contexto social dará origen a pautas de conducta distintas en mayor o menor grado. El individuo las internaliza, de tal modo que las integra en la propia personalidad, dejando de percibir las como algo externo o impuesto.

Cada individuo tiene una predisposición hacia la sociabilidad, y la identidad individual se forjará mediante el diálogo con la sociedad y el contexto cultural al que pertenece. La retroalimentación entre aprender la cultura y la construcción de la identidad personal son partes indisolubles del proceso de la socialización. Cada sociedad, así, procura los medios para que cada individuo pueda aprender a vivir en esa sociedad y reproduzca su cultura y valores, sin que ello impida el surgimiento de individualidades ya que cada sujeto interioriza de manera diferente las experiencias de su itinerario vital y social, desarrollando por tanto un sentido de la propia identidad y de la capacidad de pensar y actuar de manera independiente. Consecuentemente, el procesamiento de las experiencias socializantes por cada uno de los individuos que las experimentan dependerá de multitud de factores contextuales (desde el contexto geográfico, la clase social, el sexo, entre muchos otros).

Así pues, un individuo, a medida que se va socializando, va construyendo su propia identidad, encontrando y definiendo su espacio dentro del grupo. Tal y como afirma Heinemann (1992, citado por García Ferrando, Lagardera y Puig, 2002) un sujeto estará preparado para vivir en sociedad cuando desarrolle las siguientes cualidades:

- Conformidad normativa: aceptación de los valores, normas y formas de comportamiento mayoritarios.
- Identidad: el reconocimiento del yo individual frente a lo colectivo (nosotros).
- Autonomía individual: actuar en función de las propias convicciones sin la influencia de presiones externas (conducta asertiva).
- Solidaridad: el equilibrio entre los propios deseos y el beneficio de la sociedad.

Los autores prosiguen indicando que dichas cualidades no son inamovibles. El proceso de socialización, como ya hemos indicado, es un *continuum*, y cada sujeto experimentará momentos que serán especialmente significativos en función de sus aprendizajes, los agentes socializadores y las situaciones sociales en las que se produzcan sus interacciones con los otros. No obstante, se señalan dos etapas en las que la socialización es especialmente crítica: la socialización primaria y secundaria.

- Socialización Primaria:

- Se localiza en los primeros años de vida y es decisiva y la más importante en la construcción del yo. La escuela y, ante todo, la familia, son los protagonistas de este período.
- La familia es el primer agente transmisor de la cultura y la adquisición del lenguaje (más allá de un fenómeno cognitivo) se señala como un aspecto esencial, ya que es a través del lenguaje que el niño se convertirá efectivamente en un ser social. La afectividad protagonizará un rol fundamental que tendrá consecuencias en la asunción de la socialización secundaria. Las relaciones que se establecerán con este primer entorno social, la identificación con estos primeros modelos, marcará la asunción de significados culturales propios del individuo, que irá forjando su identidad (el yo) a medida que se diferencia como individuo del resto (los otros).
- Una deficiente socialización primaria tendrá repercusiones a lo largo de toda la vida ya que es determinante en la formación de la personalidad.

- Socialización Secundaria:

- Tiene lugar cuando el individuo toma contacto e interacciona con agentes socializantes y situaciones sociales más alejadas de su entorno inmediato. La realidad inmediata y los condicionamientos biológicos dejan de tener tanta importancia y los aprendizajes del individuo son más independientes.
- Implica la asunción de los diversos roles sociales, su conocimiento y su práctica, incorporándose el individuo a nuevos ámbitos de su sociedad. Comporta además la asimilación de nuevas formas de relación con los otros y con uno mismo.

- A medida que transcurre el itinerario vital, el individuo adquiere nuevas experiencias y aprendizajes sociales que facilitan que la interpretación de la realidad se vaya modificando.

Una vez sintetizado el concepto de socialización, vamos a profundizar en el papel que la escuela juega como agente socializador, dado que es el contexto en el que se desarrolla la presente investigación.

2.2. LA ESCUELA COMO AGENTE SOCIALIZADOR.

2.2.1. FUNCIONES SOCIALES DE LA ESCUELA.

Como hemos visto, la escuela tiene un papel fundamental en el proceso de socialización primaria del individuo, paralelamente a la familia. La escuela responde a las necesidades concretas de la sociedad, ya que, entre otros, tiene el encargo de educar a sus futuras generaciones. Entre sus funciones se distinguen dos tipos (Granados, 2003):

- Funciones manifiestas:
Las legitimadas y reconocidas por la sociedad: socializadoras (adquisición de los valores básicos de la sociedad para ejercer la ciudadanía e incorporarse a la vida adulta y pública), educativas y académicas.
- Funciones latentes:
Las que históricamente han emanado del sistema, de clara orientación política, y que a menudo han perseguido la perpetuación de un modelo de sociedad, de la estructura de poder, del sistema de producción y de distribución de la riqueza.

Pero la escuela no es un agente pasivo. Su propia existencia, las interrelaciones con el resto de agentes sociales presentes en la sociedad, hacen que el diálogo escuela-estructura social sea constante. Así la escuela se encuentra dentro de un binomio aparentemente contradictorio (reproducción-cambio) presente en cualquier institución social: por un lado, reproducir el modelo que lo sustenta y, por otro, evolucionar y renovar su propia estructura para adaptarse a una

sociedad a su vez cambiante (Pérez Gómez, 1995; Bonal, 2000; Fernández Palomares, 2003; Aubert, Dique, Fisas y Valls, 2004). Es en este diálogo que la escuela ha protagonizado con mayor o menor intensidad algunas de las funciones que la sociedad le ha encargado (Fernández Enguita, 1998; Granados, 2003):

- La función de guardia y custodia de los niños y jóvenes.

En los últimos 20 años en España, esta función social de la escuela ha emergido con fuerza debido al acceso cada vez mayor al mundo laboral de la mujer y a la estructura cada vez más nuclear de la familia (donde en un mismo domicilio conviven exclusivamente padres e hijos). La demanda cada vez mayor de centros de educación infantil (de 0 a 6 años) es clara prueba de ello. Así, la escuela se erige como un complemento necesario a la familia que garantiza la socialización de niños y jóvenes hasta los 16 años (cuando finaliza la etapa de educación obligatoria y límite mínimo para acceder al mundo laboral).

- La cohesión social y la construcción de identidades sociopolíticas: la formación de ciudadanos.

A lo largo de la historia los estados han intentado que la escuela sea fuente de reproducción del modelo auspiciado por el poder en cada momento histórico. Mucho más evidente en sistemas totalitarios, la tentación de utilizar el sistema escolar para perpetuar estructuras sociales y políticas ha supuesto en muchos períodos una ingerencia absoluta en la realidad escolar.

Del mismo modo, los sistemas democráticos otorgan a la escuela el papel de cohesionar a la sociedad mediante valores basados en la libertad y el respeto a la diferencia y el pluralismo, en el intercambio cultural y en la conciencia de la interdependencia. El reto actual de fomentar un sistema educativo que pueda asumir la diversidad cultural en todas sus formas es una función de la escuela, que debe asumir el reto al igual que el resto de instituciones sociales.

- La formación para el mundo laboral.

Una de las funciones manifiestas comúnmente aceptadas es que la escuela debe preparar a los jóvenes para incorporarse al mundo laboral, capacitándolos y socializándolos para el

trabajo. De ahí que la sociedad reclame un tronco común escolar que aporte aprendizajes adecuados para la incorporación posterior en el mundo laboral.

El diálogo y debate constante entre los diversos agentes implicados (familias, formaciones políticas, sindicales, administración educativa, tejido empresarial, entre otros) para que la escuela capacite con mayor calidad a sus alumnos para desempeñar funciones profesionales, es una clara prueba de ello.

En este sentido, Parsons, en su clásico “El aula como sistema social” (1959, citado por Bonal, 2000 y Fernández Palomares, 2003), expone la función clasificadora-seleccionadora de la escuela, basada en criterios de rendimiento fundamentados en la desigual distribución de capacidades, como una herramienta de la sociedad para determinar qué alumnos ocuparán puestos de relevancia o formarán parte de la masa productiva sin cualificar.

De hecho, la elección de una escuela concreta por parte de las familias ha supuesto también un elemento de claro componente social que influye en la socialización del alumnado: clases privilegiadas que mantienen y promueven centros de “élite”, clases sociales que no tienen otra elección que el sistema público, orientaciones religiosas... que a menudo han otorgado a la escuela un papel que va más allá de las funciones manifiestas con las que a menudo se simplifica su función social. Así, la escuela está inmersa en un debate constante, cuyas funciones pueden analizarse desde las más variadas perspectivas y disciplinas, resultando un retrato de la realidad escolar tan complejo como el de la propia sociedad en la que está inmersa. A imagen de la legislación que reconoce el derecho a la igualdad de oportunidades, la escuela debiera ser garante de dicho derecho, pero la realidad sigue perpetuando las diferencias sociales con mayor o menor intensidad, dejando dicho objetivo en una simple declaración de intenciones. Tal y como afirma Pérez Gómez (1995, p. 26):

“Vivir en la escuela, bajo el manto de la igualdad de oportunidades y la ideología de la competitividad y meritocracia, experiencias de diferenciación, discriminación y clasificación, como consecuencia del diferente grado de dificultad que tiene para cada grupo social el acceso a la cultura académica, es la forma más eficaz de socializar en la desigualdad a las nuevas generaciones. De este modo, incluso los más desfavorecidos aceptarán y asumirán la legitimidad de las diferencias sociales y económicas y la mera vigencia formal de las exigencias democráticas de la esfera política, así como la relevancia y utilidad de la ideología del individualismo, la competencia y la insolidaridad”.

2.2.2. DEL MODELO REPRODUCTOR AL TRANSFORMADOR.

“Volviendo a la tensión en la escuela entre funciones que favorecen la reproducción y funciones que propician el cambio, es necesario tener en cuenta que los distintos actores sociales presentes en un contexto histórico determinado y la correlación de fuerzas existentes entre ellos condicionarán la naturaleza y la intensidad de las funciones asignadas a la escuela en las diferentes partes de los subsistemas sociales sobre los que actúa.” (Granados, 2003, p. 122)

Como comentábamos en el apartado anterior, el binomio reproducción-transformación es uno de los rasgos definitorios de la escuela, al igual que de cualquier institución social. La reproducción se explicita en la voluntad de perpetuar el sistema social vigente, mientras que la transformación supone cambio y renovación también reflejado en el sistema social en constante evolución. Nos hallamos ante un proceso extremadamente complejo donde los diversos agentes sociales se interrelacionan e influyen, estableciendo tensiones y contradicciones que dificultan la interpretación de las funciones sociales de la escuela.

El modelo de la reproducción

“(…) el aparato escolar ha adquirido actualmente un papel preponderante como instrumento de legitimación de las jerarquías sociales, a través de las titulaciones. Tanto la organización de este aparato como la estructura ideológica que lo fundamenta tienden a presentarlo como “neutro” y “objetivo” en relación a las clases sociales. Aparentemente, la escuela no hace sino traducir en títulos jerarquizados el valor intrínseco de cada individuo; a partir de aquí, las desigualdades sociales son sólo atribuibles a desigualdades naturales.” (Subirats, en el prólogo de Bourdieu y Passeron, 1972, p. 10).

Mediante el estudio del modelo de la reproducción la sociología de la educación ha cuestionado seriamente el tópico de la escuela como garantía de la igualdad de oportunidades sociales y económicas y de la justa distribución de los bienes entre la ciudadanía.

Bourdieu es uno de los principales autores en analizar dicho modelo. En su obra “La Reproducción”, Bourdieu y Passeron (1972) evidencian cómo la institución escolar está estructurada para garantizar el éxito de los que pertenecen a las clases dominantes, mediante la “arbitrariedad cultural” y la “violencia simbólica”, un enfoque de clara influencia marxista. En cuanto a la arbitrariedad cultural, la escuela transmite la cultura de la clase dominante como legítima y propia, objetiva e indiscutible, en una decisión arbitraria que margina a otras culturas y a otros grupos sociales. Mediante la violencia simbólica la escuela impone determinadas significaciones simbólicas como legítimas y verdaderas, utilizando sutiles estrategias que tienen como objetivo la desvalorización y el empobrecimiento de los planteamientos diferentes al modelo que legitima.

A Bourdieu (1977) se debe la noción de *habitus*, entendido como “ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relaciones de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas (...) pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y para otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero” (Bourdieu, 2002, p. 19-20).

Así, la escuela crea *habitus* que son transferibles a otros contextos sociales, ya que la cultura de la escuela es producto de una selección cultural que a su vez determina la selección de unos alumnos sobre otros, beneficiando al alumnado que responde al modelo cultural imperante y, por tanto, excluyendo al resto. Por tanto, la escuela no supone un cambio de las desigualdades sociales y desempeña un papel político de reproducción de las relaciones sociales de producción en el aula.

Los autores que defienden esta perspectiva (entre otros, Jenks, 1970, 1972, 1990; Bowles y Gintis, citados por Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004) suponen que la realidad es un producto de las estructuras sociales y afirman que los individuos (maestros, familias, alumnos) por sí mismos no pueden cambiar la situación y transformarla, ya que su visión está sesgada por la

propia estructura social (basada en la desigualdad). La única manera de proceder al cambio es una previa transformación del sistema social que induzca a la transformación del sistema educativo, negando que un cambio en el sistema educativo pueda tener repercusiones sociales, independientemente de su orientación.

El modelo transformador

“Por el contrario, la institución escolar contribuye al cambio social cuando se hace eco de las diversas culturas presentes en toda sociedad y atiende a los grupos sociales más desfavorecidos desde el punto de vista social, cultural, económico y político. En este caso, la institución escolar se pone al servicio de una estructura social “ideológicamente” igualitaria.” (Granados, 2003, p. 137)

Los autores que defienden esta línea de pensamiento (entre ellos Freire, Habermas, Apple, Bernstein, Giroux, Willis, Macero y Flecha), cuestionan parte de los postulados del modelo reproductor ya que otorgan a la organización escolar y a sus profesionales la capacidad de producir cambios sociales. Lo hacen desde la óptica que concibe la escuela como un espacio institucional de conflicto, resistencia y creación cultural, no sólo como receptáculo de la reproducción, es decir, contemplan la realidad escolar desde la pedagogía crítica que se basa en reconocer la capacidad de las personas para transformar la sociedad mediante el diálogo y de la organización de la acción social.

Desde los planteamientos transformadores, la escuela pública se considera eje fundamental en el desarrollo de la democracia, una escuela donde la participación es un valor que incluye a todos los agentes implicados, sin obviar a su alumnado. Tal y como afirman Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004, p. 44):

“De este modo otorga a la escuela y a la educación en general la capacidad de transformarse no sólo a sí misma, en su modo de funcionar, de organizarse y en los contenidos y valores que transmite, sino a la sociedad en general, ya que quienes mantienen

el sueño de una escuela democrática comparten el sueño de una sociedad cada día más igualitaria”.

Pérez Gómez (1995) considera que la función educativa de la escuela debe partir de dos ejes básicos de intervención complementarios:

- Desarrollar de forma radical la función compensatoria de las desigualdades mediante la atención y el respeto a la diversidad.

Es evidente que la escuela, por sí misma, no podrá erradicar las desigualdades, pero sí colaborar para que sus efectos sean menores. Puede preparar a sus alumnos para que su desventaja sea menor y proporcionarles recursos para que puedan desarrollarse en las mejores condiciones posibles en el entramado social. Esta función compensatoria necesita de la transformación radical de las prácticas pedagógicas y sociales, de las competencias y funciones del profesorado, en el contexto de una escuela comprensiva y común para todos, donde las diferencias individuales son un reto y un valor que enriquecen a la escuela. Para ello es necesaria la existencia de un currículo común y comprensivo que precisa flexibilidad, diversidad y pluralidad metodológica y organizativa, alejándose de la homogeneidad de ritmos y estrategias para todos y todas sin excepción.

- Educar a los alumnos para pensar críticamente y actuar democráticamente.

En la sociedad actual el papel de la escuela como transmisor hegemónico de conocimiento, valores e información ya no es relevante. El alud informativo llega a niños y jóvenes desde los medios de comunicación (especialmente la TV) y los mensajes transmitidos son a menudo acríticos y reproductores de la cultura dominante, simplificados, breves y descontextualizados.

Es en este contexto que la escuela debe ofrecer el conocimiento que facilite la reflexión del alumno, para que pueda reelaborar críticamente todos los *inputs* que le llegan a través de los diversos canales existentes en la sociedad. Se trata de facilitar los medios para poder contrastar tanto el conocimiento como la conducta y que éstos están condicionados por el contexto y por la evolución de uno mismo.

Así, tanto la escuela como el aula deben transformarse en una comunidad democrática de aprendizaje, de tal manera que potencie la participación activa y crítica del alumnado, que

facilite experiencias que comporten solidaridad, cooperación, colaboración, experimentación compartida, así como estímulos que favorezcan la crítica, el contraste, la iniciativa, la búsqueda y la creación. Tal y como expresa Pérez Gómez (1995, p. 32):

“Sólo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad.”

2.2.3. EL SIGNIFICADO SOCIAL DEL AULA.

“(…) podemos decir que el aula es una concreción *sociohistórica* del subsistema educativo de la sociedad, definido como un *espacio social* caracterizado por las relaciones de *intercambio* producidas por las *demandas cognitivas y sociales*, generadas en función de su propia dinámica, que actúa como *marco para la conducta*, tanto individual como grupal, y marcado por *necesidades de aprendizaje diferenciadas* para los diferentes ámbitos que lo caracteriza” (Rivas, 1992, p. 78)

El aula representa la forma organizativa que el sistema educativo elige como contexto para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Es su organización la que determina la experiencia de los sujetos en base a los procesos que tienen lugar en ella.

Rivas (1992, 1993), entre otros autores, señala que en el aula es sociedad y que acoge a un grupo social donde los individuos aprenden a desenvolverse. Por tanto, mimetiza las mismas complejidades y diversidades que caracterizan a la propia sociedad. En el aula el alumnado no sólo adquiere conocimientos, sino que aprende a relacionarse, a actuar en sociedad. Y es a través de estos modos de actuación que el alumno se socializa, a medida que va adquiriendo una forma de estar y participar socialmente. Podemos decir entonces que en el aula se identifica una doble intencionalidad: la educativa y la social.

Pero el aula no deja de reproducir el modelo social en el que está inserta la escuela y, consecuentemente, en el aula se desarrollan formas particulares de organización social. A

imagen del marco social más amplio, existen normas de participación social, grupos, convivencia, conflictos y canales de regulación de los procesos de intercambio. Es decir, el aula es un espacio donde personas diferentes, organizadas en grupos distintos y variados intereses se ven obligados a convivir durante un tiempo dilatado todos los días. Ello insta al establecimiento de normas de convivencia y a negociaciones (entre el alumnado y el profesor o entre el propio alumnado) para llegar a consensos que hagan posible una convivencia equilibrada. Será en ese conjunto de circunstancias que cada uno de los alumnos encontrará su espacio social, se ubicará en él, establecerá su propia configuración social y se sentirá más identificado con unos grupos que con otros y desde su espacio social desarrollará su estatus y ejercerá los roles que le correspondan.

Así pues, la negociación va a vertebrar la vida en el aula ya que implica procesos de organización social, tradicionalmente basados en la estratificación e influenciados por el sistema económico-competitivo.

Los ejes básicos del funcionamiento del aula son la disciplina y la evaluación que resultan imprescindibles para que la acción pedagógica pueda desarrollarse, dado que es un espacio de trabajo donde el alumnado realiza diversas tareas. En ella se da un intercambio entre la producción (la realización de la tarea académica y los comportamientos que implica) y los beneficios (el rendimiento académico, el reconocimiento consecuente, la promoción, entre otros), reproduciendo el modelo económico imperante. Para que ello pueda tener lugar es necesario el orden, representado en el aula por la disciplina, ya que garantiza el trabajo eficaz. Dicho trabajo supone la adquisición del conocimiento académico que se controla mediante la evaluación que se manifiesta por la calificación obtenida. Estas calificaciones podrán llegar a determinar ciertos estatus sociales en el aula, que pueden conducir al éxito o al fracaso.

Además si observamos el aula, constataremos que posee una estructuración social (un "subsistema" en palabras de Bonal, 2000), ya que genera un sentimiento de pertenencia de los individuos en relación al grupo, surgiendo valores que refuerzan sentimientos de satisfacción por sentirse integrante de él. Surge de esta manera la propia autoconciencia del grupo, que implica un rasgo esencial de la estructura social del aula y de las relaciones que en ella se establecen,

reconociéndose como un grupo social y distinguiéndose de los otros existentes en el centro escolar, desarrollándose patrones de socialización en cada uno de sus miembros.

Si tenemos en cuenta lo visto hasta el momento, qué papel juega el área de Educación Física en la socialización escolar?. Dicha pregunta es el origen del análisis que realizamos en el siguiente epígrafe.

2.3. EL COMPONENTE SOCIALIZADOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

“Detrás de cualquier acción motriz, como chutar, correr, perseguir, capturar, salvar... que se protagoniza en un juego dado, existe un orden profundo, una lógica interna que desencadena un entramado de relaciones y de significados que la persona que los vive los va incorporando a su cotidianidad; es decir, a su proceso socializador”. (Lavega, 2004, p.1)

Para iniciar el análisis del componente socializador de la Educación Física nos basaremos en las aportaciones de García Ferrando, Lagardera y Puig (2002). Dichos autores hacen referencia al potencial socializador del deporte, pero creemos adecuado transferir sus aportaciones al área de la Educación Física. Reconocen que dicho potencial socializador puede tener consecuencias positivas o negativas en función de la interacción entre el alumno que se socializa, su profesorado y las situaciones sociales que se generan en el contexto escolar. No debe olvidarse tampoco la propia personalidad del alumno que influirá también de manera decisiva en la interiorización singular que hace del aprendizaje y de la adquisición de valores, normas y creencias.

Además de los aspectos citados en el párrafo anterior, un elemento añadido a tener en cuenta en el análisis del componente socializador de la Educación Física, es que las conductas motrices son su hecho diferenciador y por tanto su potencial socializador variará también en función de las características de las tareas.

En este sentido, las aportaciones de Parlebas (1981, 1989, 2001) resultan de gran relevancia para el estudio de la naturaleza de las conductas motrices a través del análisis que realiza de los juegos deportivos.

Parlebas introduce el término “interacción motriz” (1981, 1989)⁶, de gran interés en el momento que nos centramos en el análisis de la socialización en el área de Educación Física. Considera que existe una interacción motriz cuando en la realización de una tarea motriz el comportamiento de un alumno influye de manera observable en el comportamiento motor de uno u otros compañeros de forma manifiesta o implícita (interacción motriz directa o indirecta, respectivamente). Dichas interacciones motrices sin duda alguna generarán comunicación, ya sea verbal o gestual entre los participantes y podrán ser un desencadenante de interacciones de tipo positivo o negativo en su socialización en el grupo.

Otra aportación interesante de Parlebas es su división de las actividades motrices en función de las situaciones que él categoriza en psicomotrices, comotrices y sociomotrices⁷, que sin duda alguna serán de gran ayuda para constatar como el uso de unas u otras de manera desequilibrada podrá influir en la socialización del grupo:

- Situaciones psicomotrices: no existe interacción con los otros compañeros de juego, por lo que carecen de comunicación práxica. Son por tanto actividades individualizadas.
- Situaciones comotrices: una situación motriz que pone en “copresencia” a varios compañeros que actúan (a veces en rivalidad) pero sin originar interacciones motrices (por ejemplo, una carrera de vallas).
- Situaciones sociomotrices: fundamentadas en la interacción motriz con otros compañeros del grupo, donde podremos observar, en función de las características intrínsecas del juego, solidaridad o antagonismo. Parlebas distingue tres tipologías:
 - Situaciones de cooperación pura (comunicación motriz): donde no hay oposición y los alumnos colaboran todos con un objetivo común.

⁶ Posteriormente, Parlebas (2001) utiliza también el término “comunicación práxica” para referirse a la interacción motriz.

⁷ Parlebas, influido por la sociología y después de haber detectado el limitado alcance del término “psicomotricidad” en el estudio de los juegos deportivos colectivos, acuña el concepto de “sociomotricidad”, mucho más adecuado para el análisis de las relaciones sociales y comunicativas que se dan en las interacciones motrices.

- Situaciones de oposición pura (contracomunicación motriz): donde hay relaciones de oposición entre adversarios individuales.
- Situaciones que mezclan cooperación y oposición (el ejemplo más claro es la competición por equipos, donde se observa la cooperación entre los miembros de un equipo y la oposición con los jugadores del otro).

De este modo, Parlebas divide los juegos deportivos en cuatro grandes grupos:

- Los juegos psicomotores: en los que no existe una interacción motriz directa entre los participantes.
- Los juegos de cooperación: los alumnos deben interactuar positivamente para conseguir un objetivo común.
- Los juegos de oposición: los jugadores son adversarios y persiguen objetivos antagónicos.
- Los juegos de cooperación-oposición: se permite a los jugadores colaborar y oponerse simultáneamente para alcanzar sus objetivos.

El análisis de Parlebas nos permite constatar que, en el ámbito escolar, en función de la estructura y naturaleza de cada juego o tarea motriz, podrá analizarse qué tipo de relaciones e interacciones (positivas o negativas) se generarán entre los alumnos participantes. En este sentido subrayamos su investigación de 1989, en la cual estudió a un grupo de jóvenes participantes en actividades de verano, analizando las tareas motrices y su influencia en el fomento de las relaciones afectivas y en la cohesión grupal. De este modo los educadores deben ser conscientes del tipo de tarea o juego que proponen a su alumnado y de las estrategias que utilizan para medir las repercusiones que tendrán en la socialización del grupo. Así, las estrategias de aprendizaje cooperativo unidas a situaciones sociomotrices de cooperación facilitarán la inclusión del alumnado independientemente de sus características. Por el contrario, la propuesta de actividades puramente competitivas o que fomenten situaciones psicomotrices implicarán un grado mayor de dificultad para la consecución de la inclusión en las sesiones de Educación Física.

Paralelamente a lo expuesto hasta el momento, creemos oportuno sintetizar cuáles son las aportaciones que realizan tanto el juego como el deporte en el proceso de socialización del

alumnado en el área de Educación Física. Dichos contenidos son los que la mayoría de autores consideran específicos de la socialización a través de la Educación Física. Entre otros autores, destacamos la obra de Gutiérrez Sanmartín (1995, p. 227) que, en función de las investigaciones existentes, considera que existen “valores sociales” a alcanzar a través de la actividad física y el deporte: participación de todos, respeto a los demás, cooperación, relación social, amistad, pertenencia a un grupo, competitividad, trabajo en equipo, expresión de sentimientos, responsabilidad social, convivencia, lucha por la igualdad, compañerismo, justicia, preocupación por los demás y cohesión de grupo.

No obstante, autores como Svoboda, entre otros, cuestionan el papel socializador de la Educación Física argumentando que no existen datos fiables al respecto:

“Aunque no cabe duda de que el deporte y la actividad física, en especial los juegos organizados y la actividad lúdica en general, pueden servir como excelentes factores de socialización, no disponemos de ninguna comprobación fiable en las que pueda afirmarse que la actividad física crea un ambiente que favorezca la socialización” (Svoboda, 1996, p. 116).

Por las experiencias de campo llevadas a cabo desde 1978, en el ámbito escolar y en centros penitenciarios como en centros de salud mental, he constatado que la Educación Física tiene potencialidades contradictorias. Puede ser la más inclusiva pero, paralelamente, la más segregadora. Independientemente de las estrategias docentes facilitadoras de la inclusión, el contexto y la propia dinámica del grupo pueden ser determinantes (Ríos, 1986, 1987, 1989a, 1989b, 2001, 2003c, 2004b). No puede olvidarse además que el proceso de socialización difiere de un individuo a otro en función de sus propias características (temperamento, personalidad) y en función del contexto donde cada ser humano se desenvuelve desde su nacimiento (cultura, sociedad, economía, tipología familiar, escuela, entre otros) (Martínez Criado, 1998).

Pero si nos detenemos a analizar el juego en sí, es obvio reconocer su valor socializante en el niño. El niño desde una edad muy temprana, mediante el juego, aprehende la realidad y se relaciona con su entorno físico y social. A medida que el juego se incorpora en el currículo

escolar el niño no sólo aprende y se educa, sino que se socializa con sus compañeros de curso, ya que promueve la comunicación y la relación con los otros:

“El principio del juego también es fundamental en la Educación Física, hasta el punto que muchas actividades físicas no tienen sentido si no es por su carácter lúdico. Muchos teóricos señalan el juego como elemento antropológico fundamental en la Educación Física. Así, en Ommo Gruppe, Cagigal, Seybold, entre otros.” (Vázquez Gómez, 2001, p. 345)

Así, Garaigordobil (1992), entre otros autores, considera que el juego es un instrumento de comunicación y socialización basándose en los siguientes aspectos, ya que mediante el juego los alumnos:

- Descubren y comprenden la vida social de los adultos y las reglas por las que se rigen estas relaciones.
- Interactúan, se comunican y cooperan con sus iguales. El juego potencia la relación con los demás, asimilando el lenguaje y las diversas formas de comunicación. Un “laboratorio de comunicación social”, donde el alumnado reconstruye el mundo del adulto.
- Superan progresivamente el egocentrismo de las primeras edades, dando cada vez mayor importancia a la interacción con los demás.
- Asimilan normas y valores sociales imprescindibles para desarrollar la conciencia moral, que se manifiestan con las actitudes.
- Fomentan el desarrollo de la identidad personal, ya que interactuar con los demás supone una forma de autoafirmación.

Tal y como expresa Garaigordobil (1992, p. 24):

“Resumiendo, las vinculaciones entre juego y desarrollo social del niño, se puede concluir que el juego es un poderoso factor de comunicación y de socialización, que es uno de los caminos por el cual los niños se incorporan orgánicamente a la sociedad a la que pertenecen, y que hace referencia a personas y llama a la relación, es decir, que “promueve la relación y sólo puede llegar a ser juego por la relación”.

Abad (1993) señala que cuando el niño comienza a participar en juegos organizados que contemplan ya una normativa, aprende a verse como parte del grupo y a identificarse con él, asimilando las pautas, reglas y valores que organizan la vida social. Fernández Palomares (2003) añade que el juego, como actividad universal, deviene en un componente básico en el desarrollo y en la socialización del niño, ya que evoluciona con la edad y en ese desarrollo el niño va descubriendo e interiorizando los diversos significados culturales. Svoboda (1996, citando a Mead 1934, y Sage, 1986) insiste en que la importancia del juego es determinante para la socialización en las edades tempranas, ya que ayuda al niño a diferenciarse del entorno, a aprender su identidad en relación a los demás. También Patriksson (1996, basándose en Sage, 1986) subraya como el juego permite que el niño adopte paulatinamente diversos roles sociales facilitándole la adopción de aptitudes que podrán ser extrapoladas en contextos sociales más amplios.

Martínez Criado (1998) evidencia que cuando vemos jugar a un grupo de niños podemos desprender el clima social en cada situación, la organización social del grupo, así como los diferentes roles que asumen los participantes y las diversas interrelaciones que entre ellos se dan. En este sentido, Navarro (2002) defiende que el juego, en sí mismo, puede considerarse como una técnica de dinámica de grupos, dado que el juego es un microcosmos de relaciones donde tienen lugar los roles y sus funciones. Por su interés para el contenido del presente estudio consideramos relevante reproducir la tabla que presenta las condiciones que debe cumplir una técnica y dinámica de grupo y su correspondencia con el juego motor (op. cit. p. 59):

CONDICIONES	APORTACIÓN DEL JUEGO MOTOR
1. Promover la comunicación	En los juegos se adquieren distintos roles que conducen dinámicas características, y que dan lugar a múltiples interacciones.
2. Fomentar la tolerancia	Los juegos desarrollan la solidaridad a través de la cooperación. En el caso de juegos de enfrentamiento, se estimula la cooperación entre los compañeros y el respeto por los adversarios.
3. Asumir papeles	Los roles de juego, las conductas lúdicas desencadenadas a partir del rol, y su representación. Además, dentro de un mismo juego, es posible el cambio de rol.
4. Perder privilegios	En muchos juegos existe la distribución del liderazgo. No obstante, de no existir, pedagógicamente se ha de atender a esta circunstancia.
5. Promover la máxima participación	La máxima participación en los juegos es un objetivo pedagógico y didáctico. Los juegos motores, normalmente, encierran una gran participación. Desde un punto de vista pedagógico, no es adecuada la "eliminación" de jugadores
6. Conseguir relaciones	El juego, por su característica de diversión, crea vínculos asociados a los

estrechas y amistosas	buenos momentos, configurando y madurando las relaciones del grupo.
7. Colocar el éxito al alcance de todos	En los juegos, conseguir lo que se pretende por todos es posible. La gran variedad de situaciones permite acciones exitosas en muchos casos. Cuando se trata de juegos que se basan en ganar/perder, no se dramatiza el resultado (¡es sólo un juego...!); pedagógicamente, no se debe hacer transcendente.
8. Presentar formas de amortiguación del conflicto	En los juegos, los cambios de papeles, y los cambios de grupos de los jugadores, permiten que el conflicto por los papeles destacados, o “ser de unos” se reduzca, o se elimine.

Navarro (2002) observa además que si nos centramos en el ámbito escolar, lo que sucede en la sesión de Educación Física, no deja de ser un reflejo de lo que ocurre en el aula, ya que las relaciones entre sus miembros están mediatizadas por la convivencia y relación en ella en toda la jornada escolar. En este contexto, dicho autor, al referirse a la naturaleza de la tarea, corrobora también lo que apuntábamos al inicio de este epígrafe cuando afirma que ésta puede favorecer o perjudicar el establecimiento de relaciones en el grupo.

Pero además del juego, el deporte por sí mismo supone también un marco socializador al que tenemos que hacer referencia obligada ya que su presencia es también habitual en el currículo escolar. Tal y como apuntan Patriksson (1996), Vázquez Gómez (2001), García Ferrando, Lagardera y Puig (2002) y Lleixà (2004), el concepto “socialización” respecto al deporte alcanza una doble significación:

- Mediante el deporte el alumno puede encontrar referentes y pautas, vinculados con la transmisión de valores y normas sociales, que le facilitan la integración en la sociedad. En esta situación nos referiremos a la “socialización a través del deporte”.
- El alumno puede incorporar a su propia personalidad la cultura deportiva, de ahí que se hable de “socialización deportiva”.

Así mismo defienden el deporte como una forma de socialización y un procedimiento de adquisición de una identidad individual y social. Sintetizando las aportaciones de Svodoba y Patriksson (1996), el deporte:

- Facilita que el alumnado aprenda los roles sociales y las normas de convivencia social.

- Colabora en el desarrollo de la personalidad favoreciendo la adquisición de valores morales (identificados en el deporte mediante el juego limpio).
- Por su propia naturaleza fomenta los contactos sociales.
- Refuerza la autoestima, la identidad y la solidaridad.
- Se experimentan situaciones sociales extrapolables y transferibles a la vida cotidiana por los valores culturales, las actitudes y los comportamientos individuales y colectivos aprendidos.

A ello Orlick (1984) añade que el deporte, especialmente en la modalidades de equipo, facilita el aprendizaje del sentido de la cooperación. El alumnado aprende a trabajar compartiendo, desarrollándose el sentimiento de cohesión grupal.

No obstante, Svodoba y Patriksson (1996) reconocen que son varios los factores que pueden determinar el grado de socialización y, por tanto, la relativizan: la intensidad de la cooperación entre el alumnado, la calidad del liderazgo, la competitividad, el valor que se le concede a la victoria, la relevancia de la tarea sobre el resultado, entre otros.

En este sentido consideramos oportuno sintetizar las aportaciones de García Ferrando, Lagardera y Puig (2002) al respecto, cuando, paralelamente, reconocen el potencial socializador del deporte, y a su vez evidencian la fragilidad de su transferibilidad en otros ámbitos de la vida cotidiana.

Respecto al potencial socializador afirman que el deporte potencia las cualidades para vivir en sociedad:

- Al aprender un deporte en concreto, el alumno interioriza normas y valores sociales que podrá incorporar como propios (conformidad normativa).
- Reconocerse a sí mismo respecto a los otros (identidad personal).
- Afirmarse en situaciones adversas (autonomía individual).
- Compartir esfuerzos, decisiones y resultados con el resto de compañeros de equipo, siendo respetuosos con el adversario (solidaridad).

En referencia a la frágil transferibilidad, creemos de gran interés citar la conclusión a la que dichos autores llegan respecto a la socialización a través del deporte. Ponen en tela de juicio las posibles transferencias a otros ámbitos de la vida cotidiana, argumentación que creemos también aplicable en el análisis de la socialización a través de la Educación Física en general:

“La socialización es un proceso complejo y permanente, del que no podemos deducir que es posible ir acumulando valores positivos en una determinada época de la vida, para ir desgranándolos poco a poco, a plazos, con posterioridad. Tanto Heinemann (1992) como McPherson (1986) coinciden al señalar que no existen evidencias empíricas de que las cualidades desarrolladas gracias a la práctica deportiva puedan mantenerse de forma estable en otros ámbitos de vida”. (García Ferrando, Lagardera y Puig, 2002, p. 98).

En esta misma línea, Heinemann (2002) también cuestiona la transferibilidad, centrándose en el análisis del impacto del deporte en la integración social de personas inmigrantes, que reconoce escaso.

Para finalizar esta reflexión sobre el componente socializador de la Educación Física, tal y como apuntábamos al inicio del presente epígrafe, insistimos en que no debemos obviar en su análisis la influencia del contexto escolar, social y familiar, y de la propia personalidad de cada alumno, que podrán influir en la interiorización singular que se hace del aprendizaje y de la adquisición de valores, normas y creencias a través de la Educación Física. Debemos concluir que la Educación Física no es una isla y que, como no podía ser de otro modo, está sometida a la influencia de diversas variables que, independientemente de la tipología de las tareas, de su potencial socializador y de las situaciones sociales que se generan en el aula de Educación Física, determinarán en cada caso la socialización de cada uno de los alumnos.

3. LA ESCUELA INCLUSIVA: UNA ESCUELA PARA TODOS Y TODAS.

3.1. LOS ANTECEDENTES DE LA ESCUELA INCLUSIVA

3.1.1. DE LA IGNORANCIA Y RECHAZO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD A LA SEGREGACIÓN

En este apartado pretendemos sintetizar la evolución histórica de la Educación Especial desde sus inicios hasta las primeras experiencias en integración escolar. Constataremos que la Educación Especial ha ido evolucionando a lo largo de la historia tanto de forma teórica como práctica, paralelamente a las actitudes sociales y al desarrollo de los servicios dedicados a atender al alumnado con necesidades educativas especiales.

Encontraremos las primeras experiencias en la educación de niños sordos en el siglo XVI, pero no es hasta el siglo XVII cuando se crea en Francia la primera escuela pública para niños sordos. Estos son los orígenes si, como apunta Puigdemívol (1986), consideramos la Educación Especial como “práctica intencionada” de la educación de la infancia que presenta trastornos o déficits en su desarrollo.

Pero si lo que pretendemos es situar la Educación Especial tal y como se entiende en la actualidad, como una rama de la pedagogía vinculada a la educación en general, centrada en la educación y atención del alumnado con necesidades educativas especiales, sus orígenes son mucho más recientes, situándose en la segunda mitad del siglo XIX, consolidándose durante el primer tercio del XX.

Creemos oportuno seguir en este apartado la división histórica que realizan la mayoría de autores -entre ellos Schhreenberger (1984); Puigdemívol (1986); Bautista (1991); Sánchez Asín (1993); Ortiz (1995), Porrás (1998); Sánchez Palomino y Torres (1999); Arnaiz (2003).

Los inicios: la exclusión social de las personas con discapacidad

“(…) los antecedentes de la Educación Especial, constituidos por el trato recibido por la que podríamos llamar, con evidente ambigüedad, “infancia anormal”, se remontan a períodos históricos tan alejados como la propia historia de la humanidad. Pero entonces ya no se trata de Educación Especial, sino que dicha historia cabalga entre las de la asistencia social y de la medicina, confundiéndose en último término con la historia de la marginación” (Puigdemívol, I., 1986, p. 47).

Detenerse en la antigüedad para hallar antecedentes de la Educación Especial sólo tiene sentido si nos centramos en el análisis de los prejuicios, las actitudes y las ideas respecto a la “anormalidad”, ya que algunas de esas manifestaciones han prevalecido hasta nuestros días. La exclusión, el rechazo y la marginación de las personas con discapacidad ha sido la reacción que hasta principios del siglo XX ha prevalecido, y que en zonas subdesarrolladas del planeta sigue estando vigente.

En la antigüedad clásica era habitual atribuir a fenómenos sobrenaturales las manifestaciones de la discapacidad que la “ciencia” del momento no podía explicar. Entre ellas, las derivadas de las limitaciones físicas, sensoriales y, especialmente, aquellos trastornos psíquicos que no tenían una manifestación física evidente. En este contexto, era frecuente el infanticidio de los recién nacidos considerados “anormales”, mediante el abandono o el sacrificio.

Esta situación se dilató durante toda la Edad Media y se demoró hasta los inicios de la Edad Moderna. En este período histórico, destaca el papel de la Iglesia, que controlaba la cultura y la ciencia, además de decidir qué se ajustaba y qué no a las leyes divinas, condenando el infanticidio. Pero no era infrecuente que la población atribuyera a lo demoníaco las discapacidades, justificando así los exorcismos y las acusaciones de herejía. La prohibición del infanticidio se aplicó con lentitud, pero se detectó paralelamente un aumento del abandono de niños, lo que originó la creación de asilos por parte de la Iglesia. Otros, debieron recurrir a la bufonería o la mendicidad como forma de supervivencia.

Las primeras experiencias institucionales

El Renacimiento supone el florecimiento cultural tras el oscurantismo del medievo. En este contexto histórico, las personas con discapacidades empiezan a ser consideradas como enfermos por la medicina. Así, desaparece paulatinamente la idea de que las discapacidades tenían su explicación en razones sobrenaturales, buscando en la propia naturaleza la razón de estas manifestaciones.

Desde el campo de la pedagogía, como primer vestigio de la Educación Especial, se empezará a prestar atención a los niños que presentan discapacidades sensoriales, considerándose que estas limitaciones no tenían que interferir en el desarrollo mental; se constata, además, que la persona con discapacidad sensorial podía colaborar activa y conscientemente en su tratamiento para superar sus limitaciones y que podían aplicarse los métodos de enseñanza vigentes en la época con algunas modificaciones.

Destaca la figura del fraile benedictino Pedro Ponce de León (1510-1584) quien, a mediados del siglo XVI, inicia un método de enseñanza para los niños sordomudos, ideando el “Método oral” explicado en su obra *Doctrina para los mudos-sordos*. Un segundo tratado de referencia es *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos* (1620) de Juan Pablo Bonet (1579-1633), consolidando el método oral del fraile Ponce y cuya divulgación traspasó fronteras. No obstante no tuvo repercusión social dado que se destinó a los hijos de la alta sociedad.

La realidad habitual durante los siglos XVII y XVIII eran los “centros de aislamiento”, de titularidad estatal, produciéndose lo que se denomina “época del gran encierro”, en la que se recluía indiscriminadamente a todos aquellos que respondían al parámetro de “anormalidad”: personas con discapacidad intelectual, enfermos mentales, delincuentes, vagos, maleantes, presos políticos, entre otros, que vivían en condiciones infrahumanas, por lo que el índice de fallecimientos en este tipo de centros era altísimo⁸. Paulatinamente, estos centros fueron adoptando métodos clasificatorios que dividían por zonas estancas a sus internos (un

⁸ Como dato significativo, Schhreenberger (1984) anota que de 31.951 niños ingresados en el asilo de huérfanos de París en el período 1771-1777, 25.476 no sobrevivieron al primer año de internamiento (un 80%).

antecedente de lo que posteriormente la psicometría realizará en sus inicios), originando un etiquetaje que en muchas ocasiones ha llegado a nuestros días.

Posteriormente, en 1755, es cuando se crea en París la primera escuela pública para sordomudos, iniciativa del Abad de L'Épée (1712-1789), que 36 años más tarde pasará a ser el Instituto Nacional de Sordomudos. Su método supuso el inicio del lenguaje de signos.

También en París (1784) se funda un instituto para niños ciegos por parte del relojero Valentin Hüay (1745-1822). Por primera vez nos encontramos no ante un simple orfanato o asilo, sino que podemos hablar ya de una institución educativa. Su método fue mejorado por un alumno del centro, Luis Braille (1806-1852), el cual idearía el sistema de lectoescritura todavía vigente (el Alfabeto Braille).

Cabe destacar que estas iniciativas educativas estaban desvinculadas de la educación general, hecho que no tuvo lugar hasta los inicios del siglo XX.

3.1.1.1. EL ORIGEN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Dicho origen se concreta en el salto desde una concepción médico-asistencial a una atención psicopedagógica. La Revolución Francesa y el consecuente replanteamiento institucional comportará un sistema asistencial que humanizará las deplorables condiciones de vida de las personas recluidas. En este contexto es donde situamos la influencia de la obra de Rousseau (1712-1778), especialmente *Émile*, que otorga un papel preponderante a la infancia, que hasta el momento no era el centro de interés de la pedagogía. Este hecho provoca un cambio en los planteamientos educativos, que dan sentido a la acción pedagógica a partir de la evolución de las propias características de la infancia.

Esta nueva concepción de la Pedagogía permitirá considerar a cualquier niño o niña (independientemente de sus características) ser objeto de la educación, ya que ésta no perseguirá la semejanza a un adulto ideal, sino desarrollar las capacidades de cada individuo, posibilitando, en mayor o menor medida, su educación. Es pues en este momento en el que podemos hablar propiamente del inicio de la Educación Especial. Todo ello comportará una

separación paulatina entre las instituciones de tipo médico y las educativas, aunque el predominio en el tratamiento de las discapacidades seguirá estando en manos de la medicina. Así pues, fueron surgiendo centros educativos especializados en diversas discapacidades, cuyo objetivo era el de elaborar métodos específicos de educación para cada una de ellas (especialmente personas ciegas, sordomudas o con discapacidad intelectual).

De esta primera fase destacan las aportaciones de los siguientes autores:

- Phillipe Pinel (1745-1826), considerado como uno de los padres de la psiquiatría moderna, escribió diversos tratados sobre la clasificación de las enfermedades mentales y los estudios de observación sistemática. Destaca su aportación al proponer la terapia ocupacional como un medio de reinserción y dignificación para las personas con trastornos mentales internadas en centros penitenciarios y hospitalarios. Su obra será recogida y ampliada por dos de sus discípulos: Esquirol e Itard.
- Jean Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), cuya aportación contribuirá a clarificar la diferencia entre "idiotia" (ausencia de desarrollo de las facultades mentales) y demencia (pérdida de facultades mentales previamente adquiridas), contribuyendo a la delimitación del concepto de discapacidad intelectual. Destaca su obra *Enfermedades mentales: tratado de la locura*.
- Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), considerado el fundador de la otorrinolaringología y precursor de la Educación Especial, protagonizó el famoso caso de Víctor, el niño salvaje de l'Aveyron, encontrado en los bosques de Lacaune. A lo largo de los seis años que dedicó a su educación ideó métodos y materiales didácticos basados en la educación sensorial, que sentaron las bases del progreso posterior de métodos para la educación de la infancia con discapacidad intelectual. Reflejó estas experiencias en las obras *Memoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron* (1801) y *Rapport sur le sauvage de l'Aveyron* (1806).
- Édouard Seguin (1812-1880), discípulo de Itard, creó el "método fisiológico" para la educación de niños y niñas con discapacidad intelectual, propugnando su aplicación a la educación general. Su método defiende el progresivo desarrollo de las funciones humanas en la

infancia, desde las más instintivas a las puramente intelectuales mediante la estimulación multisensorial. Se basaba en la existencia de la relación neurofísica entre los niveles sensoriales y las funciones superiores del pensamiento, siendo publicado en su obra *La idiocia y su tratamiento según el método fisiológico* (1866).

Seguin también defendió la idea de la educación en la comunidad, rechazando que los centros e instituciones se mantuvieran aislados de la población, con el objetivo de estimular a los niños y niñas mediante la proximidad con el entorno normalizado, hallando así un antecedente de la integración, que tanta importancia tendrá en el desarrollo contemporáneo de la Educación Especial. Podemos afirmar que con este autor nace la Educación Especial en su sentido moderno, superando el modelo asistencial y médico que hasta el momento prevalecía.

Consecuentemente, aparece el concepto “pedagogía terapéutica” para referirse a la rama de la pedagogía interesada especialmente por la educación de la denominada entonces “infancia anormal”. Hallamos este concepto por primera vez en 1861, en la obra de Georgens y Deinhardt (“Die Heilpädagogik”) bajo la denominación de “pedagogía curativa”.

Este proceso de desarrollo de la Educación Especial y del surgimiento de la pedagogía terapéutica no puede desligarse a las importantes transformaciones sociales de la época. Por un lado, las consecuencias de la Revolución Industrial, que provocó un aumento de la delincuencia infantil y juvenil a causa de los problemas de adaptación al cambio y, por otro, la obligatoriedad de la enseñanza. Así, los problemas de inadaptación social sumados a la debilidad mental (que a menudo se solapaban) provocaron el desarrollo de la pedagogía terapéutica.

Los países desarrollados iniciaron la respuesta institucional al problema. En Alemania, en Halle, se crean en 1863 las primeras clases para niños y niñas inadaptados. En Inglaterra (1893) se funda la “British Child Study Association”. En 1896, nace el laboratorio de psicología “Sully” dedicado a la observación del alumnado difícil. Finalmente, en 1899, surge la iniciativa legislativa para la creación de escuelas especiales para niños “retrasados”.

Es en este contexto donde se ubican los autores que darían el impulso definitivo para la consolidación de la Educación Especial y su vinculación ya incuestionable con la evolución de la pedagogía. Entre dichos autores, destacan Maria Montessori y Ovide Decroly.

La influencia de Seguin fue retomada por la italiana Maria Montessori (1870-1952), que a partir de sus estudios de medicina y sus contactos con los manicomios de Roma, concluyó que el retraso mental no es un problema médico, sino pedagógico que, a través de un tratamiento didáctico especial, se potencia la interacción sensitivomotora con el entorno.

Montessori estructuró mediante su método procedimientos educativos analíticos que han trascendido hasta la didáctica contemporánea (especialmente a la educación infantil). Así, Seguin y Montessori constituyen los fundamentos de la educación dirigida a las personas con discapacidad intelectual.

Por su parte, los trabajos de Decroly (1871-1922) destacan por su orientación globalizadora de la educación, creando un método global-ideográfico para la enseñanza de la lectura. En 1901 funda el Instituto Laico de Enseñanza Especial para Retrasados y, paralelamente, aplicó su método en la educación de niños sin discapacidad en su escuela de L'Hermitage (1907).

Paralelamente, la creación de centros para la educación de los niños y niñas con discapacidad sensorial empezó a ser una realidad generalizada a partir de principios del siglo XX, a la vez que se desarrollaban también centros escolares para alumnos y alumnas con dificultades de origen diverso.

Históricamente debemos destacar la aparición definitiva de la segregación, base de lo que se ha entendido exclusivamente como Educación Especial, a partir de las figuras de Alfred Binet y Théodore Simón, que publican la primera escala madurativa de inteligencia (1905) de la que surgiría el concepto y la medición de la inteligencia mediante la aplicación de tests, es decir, de la moderna psicometría. La intención de esta nueva herramienta era el separar mediante un criterio estandarizado aquellos alumnos que no podían alcanzar las metas académicas básicas con un doble objetivo. Por un lado, evitar la alteración del ritmo habitual de las clases y, por otro,

ofrecer a este colectivo de alumnado una educación acorde con sus posibilidades. Así aparece lo que Binet define como “débiles mentales”, que deberán ser educados en clases especiales y surgirán una multitud de criterios, basados en un diagnóstico médico-psicológico, haciendo siempre referencia al grado de educabilidad.

Todo ello fue determinante para el desarrollo de la Educación Especial y, con ella, los centros de Educación Especial y los profesores especializados. En Europa, se impulsa a partir de la década de los treinta, siendo a partir de la Segunda Guerra Mundial el momento culminante de su evolución, detectándose con mayor detalle todas las discapacidades que pueden alterar el normal seguimiento de la escolaridad.

Así pues, en Europa, entre las décadas de los cuarenta y los sesenta, la Educación Especial se desarrolla como sistema paralelo, siendo la primera opción en la organización escolar de la Educación Especial: escuelas especializadas para alumnos según su discapacidad. Ello permite escolarizar niños y niñas que hasta entonces no habían podido acceder al derecho a la educación, y separar de la escuela regular a los alumnos conflictivos (tanto por sus dificultades de aprendizaje y por su conducta).

Todo ello da lugar a que en muchos países se establezcan sistemas de aulas paralelas, dentro de la escuela ordinaria, para alumnado con menor rendimiento. Se crean escuelas para niños y niñas con deficiencia mental, con déficits motrices graves y para alumnos ciegos, para alumnos sordos, para alumnos con trastornos de la personalidad (autistas, psicóticos) y para alumnos con problemas de conducta, a menudo calificados como inadaptados. Cada categoría desarrolla por su lado un corpus disciplinar y curricular desde un punto de vista biomédico, psicológico y educativo.

A partir de los años cincuenta, pero especialmente a partir de los sesenta y de un modo generalizado en la década de los setenta, se cuestiona seriamente el sistema de Educación Especial segregada. Llevan a este nuevo planteamiento diversas causas, entre ellas destacamos:

- La redacción, desde la ONU, de la Declaración de los derechos Humanos, los derechos del Niño, del Retrasado Mental y del Minusválido.
- Los movimientos sociales por los derechos civiles en Estados Unidos, que critican la segregación a la que se ve sometida la población afroamericana (también en las aulas).
- El menor coste económico para los gobiernos de la educación integrada.
- En Europa, la influencia de las políticas de sectorización que tienden a acercar el servicio al usuario (especialmente en sanidad y asistencia social).
- El movimiento antipsiquiátrico italiano que defiende la abolición de los manicomios.
- Los movimientos de renovación pedagógica, de claro carácter integrador, proponiendo la revisión de la escolarización segregada.
- El fracaso, constatado por numerosos estudios norteamericanos, de las aulas de Educación Especial segregadas, cuestionándose el modelo psicométrico y su consecuente etiquetaje en categorías estancas.

Además, no debemos obviar que en 1959, surge un movimiento en los países escandinavos en el que defiende el principio de “normalización” por Bank Mikkelsen (Director de los Servicios para deficientes mentales en Dinamarca). Este movimiento se extenderá de norte a sur, influyendo a los países anglosajones y, finalmente, a los de órbita mediterránea. La defensa, para las personas adultas con discapacidad intelectual, de unas condiciones de vida lo más parecidas posible a la del resto de ciudadanos, derivará en los principios de “integración” y “sectorización”. El primero de ellos influirá decisivamente en el desarrollo de la educación a partir de este momento.

Así mismo, resulta imprescindible hacer referencia al Informe Warnock (1978), que el gobierno británico encargó con el objetivo de investigar las causas del elevado fracaso escolar y renovar la Educación Especial. Dicho informe se considera pionero en la reconceptualización y posteriores reformas de la Educación Especial. En él se detectó que un 20% de la población escolarizada en centros ordinarios presentaba problemas de aprendizaje, y que no había una respuesta escolar adecuada. Diversas son las aportaciones clave del documento para el progreso de la Educación Especial:

- Cuestiona el sistema paralelo de educación.
- Propone centrar la atención educativa en las ayudas que precisa el alumnado (y no en el diagnóstico de la carencia).
- Reivindica el derecho a la educación para todos y todas, afirmando que los fines de la educación son los mismos, reclamando que la atención a las necesidades educativas vaya desde la estimulación precoz hasta el fin de la escolaridad, planteando también el derecho a la integración laboral.
- Sólo justifica la escuela especial en tres casos: alumnado con deficiencias graves o complejas (intelectuales, físicas o sensoriales), alumnado con graves trastornos emocionales o de comportamiento y en el alumnado con plurideficiencia.
- Considera que las escuelas especiales debieran reconvertirse en centros de recursos ofreciendo apoyo y asesoramiento al profesorado de la escuela ordinaria. A su vez reclama que en la formación inicial del profesorado de la escuela ordinaria se incluyan contenidos básicos de Educación Especial, reivindicando la necesidad de la formación continuada.
- Da relevancia a la relación entre el equipo docente y la familia.
- Apunta hacia un concepto más amplio de Educación Especial, entendida como un continuo de necesidades y prestaciones que pueden ser de tipo temporal o permanente.

De este informe surge con fuerza el término “necesidades educativas especiales” que daba título al informe y que será aceptado por muchos sistemas educativos europeos y que aún sigue vigente en la actualidad.

Esa coyuntura provocará el cambio del Modelo Deficitario⁹ a un Modelo Competencial¹⁰ en la Educación Especial. Si en el primero las limitaciones y el diagnóstico eran el punto de partida, en

⁹ Si consideráramos el déficit como un aspecto determinante, nos situaríamos en un paradigma individual centrado en el déficit, caracterizado, como señalan López Melero (1995) y Porras (1998), por:

- Una gran influencia del modelo biomédico, materializado en la importancia otorgada al determinismo del origen de las deficiencias (causa>efecto), centrándose en aquello que el alumnado no puede o no sabe hacer (su incapacidad) y no en su competencia.
- El etiquetaje que comporta la visión biomédica y psicométrica, que clasifica y compartimenta las deficiencias por categorías. Ello conlleva el estatismo de la categorización, es decir, a su permanencia en el tiempo, reduciendo las expectativas de la propia persona y su entorno familiar, educativo y comunitario, defendiendo consecuentemente la segregación en centros específicos según cada categoría.
- El concepto transmisivo de la enseñanza, al considerar que el alumno es un ser pasivo, que no tiene capacidad y que requiere de especialistas que le proporcionen aquello de que carece, en una clara actitud compensadora.

el segundo será el desarrollo de las capacidades (a todos los niveles) el que determinará la acción educativa.

3.1.1.2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA

Hasta mediados del siglo XIX no podemos afirmar que en España existan iniciativas consolidadas hacia la educación de las personas con dificultades de aprendizaje. Sólo acciones puntuales y aisladas, como las ya explicadas de Ponce de León y de los autores que siguieron sus trabajos, pueden mencionarse como precedente, sin considerarse, en sentido estricto, como origen de la Educación Especial.

De un modo paralelo a lo que sucedía en el resto de Europa, las primeras experiencias de Educación Especial se dirigían a los niños y niñas con discapacidad sensorial. Así, en 1800, se crea en Barcelona, una aula municipal destinada a la educación de niños y niñas sordomudos. En Madrid, en 1802, se funda la Real Escuela de Sordomudos.

En 1857 se publica la denominada Ley de Instrucción Pública de Moyano, que contempla la educación obligatoria y gratuita de los 6 a los 9 años, incluida la creación de escuelas para niños sordos y ciegos. No obstante, esta Ley no se aplicará hasta principios del siglo XX.

Cuando la escolarización se generalizó, a imagen del resto de Europa, es cuando se detectaron las deficiencias intelectuales más leves y, por tanto, la pedagogía se interesó por este colectivo iniciándose auténticamente la Educación Especial vinculada con la pedagogía, lo que ocurrirá a principios del siglo XX. Es entonces cuando también se crean instituciones especializadas con una orientación similar a la del resto de países (fundamentalmente médico-asistencial).

- La poca consideración del contexto socioambiental y educativo, que pueden favorecer las condiciones de aprendizaje y de la reducción de los efectos del déficit.

¹⁰ Dicho paradigma, se basa en (López Melero, 1995; Porras, R., 1998):

- Una perspectiva pedagógica, que valora más las capacidades que las limitaciones o carencias.
- Las teorías cognitivas de la inteligencia, considerando como educables a todas las personas, reconociendo que pueden haber mejoras a todos los niveles: personal, cognitivo, afectivo y social, según su propio ritmo y posibilidades.
- La importancia del contexto y la interacción social entre iguales como factor integrador para el desarrollo de la persona

En 1904 se crean las Juntas de Protección de la Infancia motivadas por la preocupación hacia los problemas de inadaptación social y de la delincuencia infantil y juvenil. Entre sus acciones, destaca la creación del primer Laboratorio de Experimentación Psicológica, impulsado por Lluís M. Folch i Torres, en 1914, donde se introdujeron las técnicas psicométricas.

Pero ya en 1909, en el Congreso de Maestros de Santiago de Compostela, se redactan unas conclusiones donde se reclama la creación de centros especiales.

Independientemente de la fundación en Madrid (1907) del Instituto Psiquiátrico-Pedagógico para niños y niñas con discapacidad intelectual con carácter sanitario-escolar, no es hasta 1911 cuando encontramos la sección de “niños anormales” en la “Escuela de ciegos, sordomudos y anormales” del Ayuntamiento de Barcelona, de carácter estrictamente educativo.

En 1914 se crea el Patronato Nacional de Anormales, que posteriormente se dividiría en tres: Sordomudos, Ciegos y Anormales. Dependiendo de dicha institución, se funda en Madrid (1922) la primera Escuela de Anormales que, bajo diferentes denominaciones y situaciones administrativas (en 1960 fue denominada Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica), seguirá activa hasta la década de los setenta.

Durante la Segunda República, se origina el Plan Profesional de Magisterio, que contemplaba la especialidad de educación de anormales. Durante el franquismo, en 1945, la Ley de Educación Primaria reconoce la obligación de la administración de crear colegios específicos de Educación Especial para atender a los niños y niñas con deficiencias e inadaptaciones de tipo social, físico y psíquico. Dicha iniciativa no llegó a materializarse.

Fue la iniciativa privada de asociaciones de familias de niños y niñas con discapacidad las que fundaron numerosas escuelas de Educación Especial. Por ello, en 1965, el Ministerio de Educación regulará dichas escuelas, sus programas, métodos y funcionamiento.

En 1970 se publica la Ley General de Educación, reconociendo por primera vez la Educación Especial dentro del contexto del Sistema General de Educación, instando a la creación de unidades de Educación Especial en los centros ordinarios cuando las deficiencias fuesen leves, reservando los centros especiales para los casos que lo requieran en función de su mayor

complejidad. Esta Ley presta también atención especial al alumnado con superdotación. Las unidades especiales en centros ordinarios no empezaron a implantarse hasta finales de la década, y su funcionamiento era completamente aislado al resto del centro. Además, en muchos casos se justificaba para incluir al alumnado con dificultades ligeras de aprendizaje, optando por derivar a centros específicos al alumnado con mayor dificultad de aprendizaje.

En 1975 (Decreto 1.151 de 23 de mayo) se crea en Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), encargado de coordinar e implantar en el territorio español la Educación Especial, velando por la calidad de la enseñanza y el impulso de la investigación, estando adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia.

En 1978, tras un referéndum, se aprueba la Constitución Española. Su importancia a todos los niveles también tendrá su expresión en el campo educativo. Concretamente, en su artículo 49, afirma el derecho universal a la educación:

“los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

También en 1978 en INEE elabora el Plan Nacional para la Educación Especial, sentando las bases del desarrollo legislativo posterior, anticipándose a los planteamientos integradores. Dicho Plan se basará en los principios de:

- Normalización de los servicios, entre ellos el de integración escolar.
- Sectorización de la atención educativa.
- Individualización de la enseñanza.

A raíz de la publicación, en 1982, de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), se crea el marco legal que permitirá el desarrollo normativo que situará a España en la corriente integradora iniciada en otros países, marcando las directrices de la integración. Defiende la integración de las personas con discapacidad tanto social como escolar, donde se reconoce la necesidad de los programas de apoyo. Se originan los equipos multidisciplinares que trabajan el ámbito de la salud mental, los que valoran la minusvalía y los que actúan como servicio de apoyo externo a la escuela, solicitando la colaboración de los padres.

A raíz de la LISMI, se publica el Real Decreto 2639/1982 de 15 de octubre, que describe las formas de integración escolar en cuatro situaciones:

- Integración completa en unidades ordinarias de enseñanza con programas de apoyo individualizados.
- Integración combinada entre unidades ordinarias de enseñanza y de la Educación Especial.
- Integración parcial mediante escolarización en unidades de Educación Especial en centros de régimen ordinario.
- Escolarización en centros específicos de Educación Especial.

En 1985 se publica la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), que permite la participación de todos los sectores educativos en la programación y control de la enseñanza, regulando, entre otros, la Educación Especial que será destinada no exclusivamente al alumnado con discapacidad intelectual, sensorial o física.

El despliegue normativo de la LODE supondrá un cambio cualitativo en el modo de afrontar la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, con el establecimiento de criterios psicopedagógicos y sociales más normalizados. Supone un cambio en la concepción de la Educación Especial que hasta el momento no estaba presente en los textos legales, dado que ésta deja de ser una modalidad de enseñanza separada del resto del sistema educativo.

En 1990 se publica la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (1/1990 de 3 de octubre). Este texto ratifica lo ya dispuesto en el Real Decreto 334/85, destacando un cambio importante para entender la situación actual. Se sustituye el término Educación Especial, con connotaciones a menudo negativas, por el de necesidades educativas especiales, término más amplio y que permite una mejor aplicación de los principios de normalización educativa e integración escolar. Propone una actuación que compense desigualdades, defendiendo una educación comprensiva, la misma para todos y diversificada, que se adapte a las necesidades de cada grupo y a las características individuales mediante las Adaptaciones Curriculares (tal y como desarrollaremos en el punto 3.1.2.2.2.).

En el Capítulo 5 de la LOGSE, en sus Artículos 36 y 37, es donde se regula la Educación Especial en los siguientes términos, que transcribimos textualmente:

Artículo 36

El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.

La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración escolar.

Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

Artículo 37

Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular

y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

La escolarización en unidades o centros de Educación Especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

Las administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Así, una de las aportaciones más significativas de la LOGSE es que apuesta por un modelo de escuela comprensiva, abierta a la diversidad y compensadora de las desigualdades. Una escuela con una única propuesta curricular de base para todo el alumnado, con la voluntad de ser adaptada a las peculiaridades de cada contexto escolar, de cada grupo, de cada realidad individual.

De este modo, el modelo curricular que asume el MEC es abierto y flexible, permite adaptarse a los diversos factores que actúan en la intervención educativa, con la única limitación de asegurar unos mínimos curriculares que se desprenden de la enseñanza obligatoria. No podemos obviar que la educación tiene en la Reforma una función socializadora.

Se opta pues por un modelo curricular que contiene diversos niveles de concreción, con el objetivo de adecuarse a los distintos contextos socioeconómicos y culturales de los centros, así como a la diversidad del alumnado:

- Primer nivel de concreción

Es el más general de los tres niveles, es de carácter prescriptivo y corresponde al Diseño Curricular Base (DCB) o propuesta de intenciones de la administración educativa (ya sea el Gobierno central o aquellas autonomías con competencias en la materia). Establece los objetivos generales de cada una de las etapas educativas (en Cataluña también los terminales), los objetivos generales de cada una de las áreas curriculares, los bloques de contenidos y los criterios de evaluación. Finalmente, aunque sin ser prescriptivas, se

proponen orientaciones didácticas de carácter general para su aplicación de cada una de las áreas.

- Segundo nivel de concreción

Se materializa mediante el Proyecto Curricular de Centro (PCC), inscrito dentro del Proyecto Educativo de Centro, priorizando y secuenciando los contenidos del primer nivel, de tal forma que determina los contenidos y los objetivos terminales propios de cada ciclo, ofreciendo orientaciones didácticas para la enseñanza y la evaluación. Compete su elaboración a los equipos docentes de cada centro, implicando la adaptación del DCB a la realidad de cada centro y su contexto, y a las características de su alumnado.

Este segundo nivel de concreción, junto al tercero, aportan el carácter abierto del currículo, ya que permite la adaptación del Diseño Curricular Base.

- Tercer nivel de concreción

Se configura en la programación de aula en el marco del PCC, ajustadas a las necesidades ya sea del grupo o de cada caso, y compete su elaboración al equipo de ciclo y a cada profesor o profesora. Implicará una distribución de los contenidos y objetivos a lo largo del ciclo, además de una temporalización con las correspondientes actividades de enseñanza-aprendizaje y su evaluación.

Cuadro resumen de los niveles de concreción curricular

PRIMER NIVEL	Diseño Curricular Base	Prescripción administrativa
SEGUNDO NIVEL	Distribución de los objetivos y contenidos por ciclos (Proyecto Educativo de Centro Proyecto Curricular de Centro)	Adaptación al entorno del centro Elaboración propio centro
TERCER NIVEL	Programación de Aula	Adaptación al grupo/aula – ACI Elaboración de ciclo y profesorado

Así, la escuela dispone de flexibilidad organizativa para realizar la adecuación curricular a las necesidades educativas del alumnado, incluyendo las que puedan presentar con mayor nivel de especificidad. Este enfoque dinámico del currículo se convierte en esencial para atender a las necesidades educativas especiales

Retomando la evolución en la legislación educativa, destacamos la publicación, en 1995, del Real Decreto de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (696/1995 de 28 de abril), como última disposición legal aparecida con relación a la Educación Especial, subrayamos de su contenido los siguientes aspectos:

- Se refiere a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, indicando que éstas pueden ser temporales o permanentes, con un origen personal o circunstancial. También se cita por primera vez la atención al alumnado con capacidades superiores a la media.
- Introduce la necesidad de continuidad longitudinal en la formación del alumnado con necesidades educativas especiales, insistiendo en su preparación para la vida adulta.

- Propone que los centros específicos de Educación Especial paulatinamente se transformen en Centros de Recursos de Educación Especial.

En Cataluña, comunidad autónoma titular de competencias exclusivas en educación, es muy significativa la publicación del Decreto 117/1984 sobre la Ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario (DOGC 435 de 18.5.84), anterior a la publicación por parte del Ministerio de Educación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial en 1985. En dicho Decreto de 1984, en su artículo 1, ya define qué alumnos son susceptibles de Educación Especial: “aquellos niños, adolescentes o adultos que, ya sea temporal o de forma permanente, precisen ayuda pedagógica con tal de alcanzar convenientemente el máximo nivel educativo de acuerdo con sus capacidades”. En su artículo 2 concreta la Educación Especial como aquellos medios de orden personal, técnico y material puestos a disposición de los diferentes niveles educativos del sistema ordinario y, por tanto, se posibilita el derecho constitucional a la educación. También ordena la Educación Especial como

modalidad educativa ciñéndose a los principios de normalización, sectorización, individualización e integración, base para una escuela integradora.

En 1994 se publica, como consecuencia, el Decreto 155/1994 de 28 de junio (DOGC 1918 de 8.7.94), por el cual se crean los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógicos (EAP) y los Centros de Recursos para Deficientes Auditivos (CREDA).

También en 1994 se publica la Orden de 25 de agosto (DOGC 1947 de 14.9.94), por la cual se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del Currículum de la etapa de educación infantil y de la etapa de educación primaria.

En 1997 se publica el Decreto 299/1997 de 25 de noviembre (DOGC 2528 de 28.11.97), sobre la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. Dicho Decreto deroga el que se publicó en 1984 sobre la Ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario. Mediante esta nueva norma se amplía en concepto de “alumnado con necesidades educativas especiales”, incluyendo al alumnado con sobredotación y a aquel que precisa de hospitalización o de atención educativa domiciliaria. Así mismo, en su artículo 8 sienta las bases de lo que se conoce como escolarización compartida. Es decir, la colaboración entre los centros ordinarios y los centros de educación especial, para poder atender estos últimos al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios.

Con posterioridad, en el año 2002 se promulga la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) que supone un paso atrás en la concepción de la atención a la diversidad, ya que favorece un modelo educativo segregador. El Consejo Educativo de la Junta de Castilla-León (2004), menciona como sus principales características:

- Es una Ley que supedita la finalidad de la escuela a los intereses de las clases socialmente favorecidas, con el objetivo de capacitar al alumnado para cursar estudios superiores.
- Considera la desigualdad como un hecho natural e inevitable y, en consecuencia, fomenta que la diferencia sea tratada específicamente por separado, apoyando, de hecho, el sistema paralelo de la Educación Especial.

- Da más importancia a los resultados académicos que a los procesos, determinando un modelo homogéneo que no tiene en cuenta la diversidad, proponiendo un único modelo estandarizado como equivalente a la igualdad de oportunidades.
- Considera las desventajas sociales como problemas individuales y, en consecuencia, se muestra implícitamente partidario de perpetuar las desigualdades.

Como vemos, la LOCE implica el regreso a planteamientos pretéritos, alejados de una escuela comprensiva, abierta a la diversidad y flexible y, por tanto, inclusiva. Afortunadamente, el cambio de Gobierno en 2004 ha provocado que la aplicación de dicha Ley haya quedado bloqueada a la espera de decisiones políticas que en el momento de redactar este texto se desconocen.

El gobierno autónomo de Catalunya, como respuesta a la promulgación de la LOCE , inicia una serie de acciones tendentes a impedir la aplicación de dicha Ley en su territorio. Entre ellas, y en cuanto a la atención a la diversidad, la Generalitat de Catalunya elabora el Plan Director de la Educación Especial (2003). Pretende mejorar la atención educativa al alumnado con discapacidad, favoreciendo su participación en contextos educativos comprensivos, identificando los apoyos y los recursos necesarios para su progreso personal, con el fin de mejorar la calidad de vida del colectivo. En dicho texto se utiliza tanto el término integración como el de inclusión. Cuando se refiere al primero lo hace centrándose en los alumnos que están escolarizados en centros de Educación Especial, para facilitar su paso a la escuela ordinaria. Al hablar de inclusión, lo hace para señalar el ingreso en centros ordinarios de alumnos con discapacidad desde el inicio de cualquier etapa educativa, “siempre que sea posible” (sic), garantizando su continuidad en el itinerario escolar. Dicho Plan no se ha aplicado por diversas circunstancias, a destacar, en primer lugar, el bloqueo de la LOCE y, en segundo, el cambio de gobierno autonómico.

Así, constatamos que en España se ha producido un significativo cambio en la concepción de la Educación Especial que aboga por una escuela integradora, pero no inclusiva.

3.1.2. UN PRIMER PASO HACIA LA INCLUSIÓN: LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

En este apartado nos vamos a centrar en la integración escolar como estrategia educativa previa a la escuela inclusiva. Analizaremos sus principios y principales características, para finalizar con la revisión crítica de su aplicabilidad, que sentó las bases del movimiento de la escuela inclusiva en 1994, durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que organizó la UNESCO en Salamanca.

3.1.2.1. ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA INTEGRACIÓN

Como se ha descrito en la síntesis histórica precedente, las críticas a las concepciones segregadoras en el contexto educativo condujeron a nuevos planteamientos teóricos, normativos y de experiencias de campo que, bajo la denominación de “integración educativa”, suponen un avance incuestionable en el desarrollo de la Educación Especial. Esta nueva concepción educativa se sustenta en los siguientes principios, que se desarrollan y recogen en el Informe Warnock (1978):

- Principio de normalización.
- Principio de sectorización de la atención educativa.
- Principio de individualización.
- Principio de integración escolar.

Principio de normalización

“Se trataría de cambiar las percepciones o valores de la sociedad, ya que la integración significa valorar las diferencias humanas, no eliminarlas sino aceptar los distintos modos de ser en una sociedad que ofrezca a cada uno de sus miembros las mejores oportunidades para desarrollar al máximo sus posibilidades. Se empieza a defender que normalidad no significa homogeneidad (...)” (Arnaiz, 2003, p. 50)

El concepto de normalización es un principio de acción de tipología social, referido no sólo a las personas con déficits, sino a la relación entre éstas y el resto de la sociedad. Dicho principio fue formulado por primera vez, en 1959, por Bank Mikkelsen, afirmando que se trata de ofrecer “la

posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (citado por Fernández González, 1993, p. 89). Posteriormente, Bengt Nirje, en 1969, amplió el concepto, insistiendo más en el proceso que en los resultados:

“Poner a disposición de todos los retrasados mentales unas condiciones y una forma de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida vigente en la sociedad, en tanto en cuanto el retrasado debe estar situado en un entorno parecido al sujeto normal impregnado en una atmósfera cálida y rica en estimulación” (Ortiz, 1988, p. 32)

Pero el primer libro sobre normalización fue publicado en Canadá en 1972 por Wolf Wolfensberger, insistiendo tanto en los resultados como en el proceso y centrándose en el individuo: “normalización es el uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles” (Porrás, 1998, p. 39). Posteriormente, dicho autor, en 1983, inicia la elaboración progresiva de la “Teoría de la Valorización de los Roles Sociales”, reforzando el principio de normalización (Caspar, 1994). Dicha teoría parte del estudio de la desvalorización social en la historia de las sociedades, constatando que dicha desvalorización es universal y que se ha dado a lo largo de la Historia, con la única variante de la tipología de las personas que en cada sociedad han sido desvalorizadas, adjudicándoles roles sin reconocimiento social. Wolfensberger define su teoría como:

“(…) el desarrollo, mantenimiento y/o defensa de roles socialmente valorizados para las personas – y particularmente para aquellas que presentan un riesgo de desvalorización social- usando el máximo posible de medios “culturalmente valorizados”” (Wolfensberger, 1991, p.53)

La Teoría de la Valorización de los Roles Sociales propone dos estrategias complementarias: la mejora de la imagen social y el desarrollo de las competencias de las personas socialmente desvalorizadas.

Por tanto, la normalización comporta un cambio de actitudes sociales, es decir, una aceptación de la diferencia reconociendo los mismos derechos a toda la población y, consecuentemente y en el ámbito educativo, deberá prestarse atención a toda la infancia dentro del sistema ordinario. Como apunta Söder (1984) no es cuestión de normalizar a las personas, sino de normalizar su entorno.

Principio de sectorización de la atención educativa

Consiste en aplicar el principio de normalización en el entorno geográfico donde reside el alumnado con el objetivo de prestar los servicios de la comunidad desde una perspectiva de proximidad al ambiente social, físico y familiar, es decir, descentralizadamente.

Dicho principio está diametralmente opuesto al aislamiento en instituciones especializadas, alejadas del entorno habitual y justificadas por una mayor calidad de prestaciones.

Principio de individualización

Cada alumno o alumna debe recibir la atención educativa que requiere en cada momento de su desarrollo.

Principio de integración escolar

“No se integra en abstracto (...) nadie se integra “literalmente” ni en el currículo, ni en un nivel educativo, ni en la sociedad. Las personas sólo podemos integrarnos en un grupo formado por otras personas (...) Corremos el riesgo de perder de vista que, en su esencia, la integración escolar es un proceso de incorporación de individuos a grupos humanos y que, incluso dentro del contexto escolar, el currículo sólo es un instrumento al servicio de dicha dinámica de interacción entre individuos: ni es su finalidad, ni constituye tan siquiera su principal referencia” (Puigdemívol, 1998, p. 305-306).

Dicho principio apuesta por una educación integrada en contraposición a la educación segregada, basada en los principios que hemos revisado anteriormente: normalización, individualización y sectorización de servicios.

La integración escolar aboga por la unificación de la Educación Especial y la ordinaria, con el objetivo de atender a las diferentes necesidades educativas especiales que puedan presentarse en la población escolar en un mismo contexto educativo. Como recoge Bautista, Birch (1974) define la integración escolar como:

“Un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial, con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje” (Bautista, 1990, p. 47).

Bautista también cita a la NARC (Asociación Nacional de Ciudadanos con Retraso, USA) la cual afirma que:

“La integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal” (op. cit., p. 47).

Tal y como afirma Puigdelívol (1998), el concepto de integración tiene dos acepciones:

- Como principio social en su sentido más amplio, expresado en el derecho a todas las personas a participar plenamente de la sociedad en la que viven, ejerciendo deberes y derechos independientemente de sus características individuales.
- Si hablamos de integración escolar, nos referimos a una estrategia educativa, una opción en la que se potencia el desarrollo y el proceso de aprendizaje del alumnado con déficits, garantizando la interacción con su entorno comunitario y, por tanto, promoviendo su integración social.

En este momento, creemos oportuno hacer referencia de nuevo al Informe Warnock (1978, citado por Brennan, 1985), que ha sido referente indiscutible de numerosos países para el desarrollo de programas de integración escolar. Propone un modelo de escolarización que defiende el principio de normalización, buscando una situación lo menos restrictiva posible, con el objetivo de defender la escuela o el aula especial sólo en los casos en que las características del alumnado así lo requieran. Así, la atención especializada puede tener lugar en la escuela ordinaria, basándose en la valoración de las necesidades educativas del alumnado, antes que en categorías de diagnóstico. Relacionamos a continuación sus fórmulas y niveles de integración:

1. Educación a tiempo completo en una clase ordinaria con toda la ayuda y el apoyo necesarios.
2. Educación en una clase ordinaria con períodos de asistencia a una clase o aula especial o de apoyo.
3. Educación en un aula o unidad especial con períodos de asistencia al aula ordinaria, con plena participación.
4. Educación a tiempo completo en un aula o unidad especial con contacto social con la escuela.

5. Educación en una escuela especial con algunas áreas compartidas con una escuela ordinaria próxima.
6. Educación a tiempo completo en una escuela especial con contacto social con una escuela ordinaria.
7. Educación a corto plazo en hospitales y otros establecimientos.
8. Educación a largo plazo en hospitales y otros establecimientos.
9. Educación a domicilio.

Pero el Informe Warnock no partía de cero. De hecho, a partir de los años sesenta, el surgimiento de las corrientes integradoras dio lugar a algunos modelos de integración que podemos considerar antecedentes del Informe Warnock: el modelo en cascada de emplazamientos de Reynolds (1962), el modelo en cascada de servicios de Evelyn Deno (1970), el modelo de Gearhart y Weishahn (1976) y el modelo de Cope y Anderson (1977). En todos ellos destaca el establecimiento de niveles progresivos de integración en cascada de emplazamiento y/o servicios, que parten de la escuela ordinaria para la mayoría y que progresivamente, en función de las necesidades educativas del alumnado, proponen el aula especial, la escuela especial y los entornos educativos extraescolares para los casos que revisten mayor gravedad. Dichos modelos tienen el objetivo común de flexibilizar la separación entre la escuela especial y la ordinaria (Dueñas, 1989).

Con posterioridad al Informe Warnock, aparece el modelo de Hegarty y Pocklington (1981, citado también por Dueñas, 1989) en la misma línea que los anteriores, pero planteado únicamente desde el punto de vista educativo (excluyendo el asistencial) y que contempla ocho niveles:

1. Clase ordinaria sin apoyo.
2. Clases ordinarias con apoyo al profesor y/o alumnado dentro de la clase.
3. Clases ordinarias con trabajo específico fuera de la clase.
- 4(a). Clase ordinaria como base, unidad especial a tiempo parcial.
- 4(b). Unidad especial como base, clase ordinaria a tiempo parcial.
5. Unidad especial a tiempo completo en escuela ordinaria.
6. Escuela especial a tiempo parcial/escuela ordinaria a tiempo parcial.
7. Escuela especial a tiempo total.

Parrilla (1992a) señala tres clases de enfoque de la integración basados en el análisis de sus objetivos:

- Integración centrada en el Emplazamiento de los alumnos, que aboga por la enseñanza especializada en centros ordinarios, limitando el centro o aula especial a los casos más graves (los modelos citados anteriormente, así como el Informe Warnock, sería un claro ejemplo de este enfoque).
- Integración escolar centrada en proyectos de intervención sectorial, donde el alumno es integrado individualmente, basándose en el déficit del alumnado, pero sin repercusión al resto de compañeros ni en la organización escolar.
- Integración escolar centrada en la institución (enfoque institucional), siendo el más innovador, que se basa en la propuesta de fusión entre la educación general y especial en una sola educación, contemplando la implicación institucional de todo el centro educativo y su entorno en el proceso. Este modelo asume el principio de escuela comprensiva abierta plenamente a la diversidad, modelo acogido por las denominadas escuelas inclusivas.

Si nos centramos en las formas de integración en nuestro país, podemos distinguir tres formas progresivas de integración escolar, basadas en el enfoque centrado en el emplazamiento:

- Integración a tiempo completo
El alumno está integrado en una escuela ordinaria, en el grupo clase que le corresponde por su edad, independientemente de que reciba apoyos complementarios. Dichos apoyos pueden recibirse dentro o fuera del aula, y se prestan para todos aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales ya sean temporales o permanentes, indistintamente de su grado.
- Integración mixta o compartida
El currículo escolar del alumno se desarrolla sólo parcialmente en el aula ordinaria, compartido con el aula de apoyo (o unidad especial) de la escuela ordinaria o con la escuela especial.

Pensada para el alumnado que presenta en determinadas áreas curriculares necesidades educativas muy alejadas a las del resto de sus compañeros, haciendo especial mención del alumnado con nivel grave tanto de discapacidad intelectual como de trastornos de personalidad.

- Integración parcial o limitada

Este tipo de integración se refiere a todas las modalidades organizativas que favorecen el contacto regular entre el alumnado con y sin necesidades educativas especiales con mayor gravedad y permanencia.

La mayor parte de la escolarización tiene lugar en la escuela especial o en el aula de apoyo de la escuela ordinaria, reservando los contactos entre ambos colectivos a actividades muy puntuales del currículo (excursiones, fiestas, talleres, entre otras) o en compartir socialmente espacios comunes.

Esta modalidad facilita el contacto entre la escuela especial y la ordinaria, con el enriquecimiento subsiguiente que conduzca a un mejor conocimiento de ambas realidades y que facilite la experimentación de nuevos modos de integración.

3.1.2.2. EL CAMBIO EN LA RESPUESTA ESCOLAR ANTE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Hasta el momento hemos venido utilizando el concepto “necesidades educativas especiales” sin precisar su exacto alcance. Creemos necesario detenernos brevemente para reflexionar sobre su significado, dado que a través de este concepto se materializa un cambio en la concepción de la Educación Especial que deja, tal y como hemos visto en el principio de integración, de vincularse con prácticas educativas llevadas a cabo en centros y escuelas especiales, y con una determinada tipología de alumnado.

3.1.2.2.1. Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) como punto de partida

Previo a la aparición del término “necesidades educativas especiales”, tal y como ya se apuntó en la síntesis histórica de la Educación Especial, esta disciplina centraba la atención educativa en la persona como portadora o paciente de un trastorno, educada, según el principio de

homogeneidad, en un ambiente y lugar pensado especialmente para un alumnado semejante en sus características.

Desde el modelo de escuela integradora, cuando se refiere a NEE, está desplazando la atención hacia la acción educativa en la que el alumno es sólo una parte implicada en el proceso de desarrollo y aprendizaje. Por tanto, bajo el principio de heterogeneidad de la escuela unitaria, no se busca la uniformidad entre el alumnado, sino que se posibilita su educación en la diversidad, respetando sus diferencias y considerándolas como un enriquecimiento global del centro educativo ordinario.

Si consideramos a la escuela como la institución que recibe el encargo social de formar a sus miembros más jóvenes, existen unos aprendizajes, tal y como hemos visto en el análisis del sistema educativo, que se consideran mínimos y necesarios para toda la población en edad escolar para poder acceder con garantías a la vida adulta. Así, las necesidades educativas comportan el conjunto de medios y recursos que posibilitan este tránsito.

Pero no es adecuado pretender limitar estas necesidades únicamente a las exigencias derivadas de la legislación educativa. Existen diferencias individuales y grupales (ya sean por un origen social y cultural, de capacidad e interés por el aprendizaje, entre otros) que pueden matizar dichas necesidades, configurando una realidad heterogénea.

También parece poco apropiado pretender que las necesidades educativas se deriven exclusivamente de las posibilidades de aprendizaje del alumnado, ya que están condicionadas por el contexto. Así, existe una relación directa entre las posibilidades y limitaciones del alumnado y las del entorno.

Pero estas necesidades educativas, dada la heterogeneidad del alumnado, no están planteadas globalmente, sino que tienen en cuenta las dificultades individuales para la adquisición de los aprendizajes ya que diversas capacidades, intereses y motivaciones requieren también diversidad de estrategias como base de una enseñanza-aprendizaje adaptativa. Para ello se intenta dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado, requiriéndose a veces medios más específicos para su educación, incluso comportando la necesidad de un apoyo

adicional al profesorado. De ahí que las necesidades educativas se entiendan en un continuo, desde las más generales hasta las más particulares o específicas. Así pues, cuando el alumno o alumna precisa, transitoria o permanentemente, de ayudas pedagógicas y/o servicios educativos determinados muy específicos, nos referiremos a las necesidades educativas especiales (Puigdellívol, 1993c).

En este sentido, el ya citado informe Warnock (1978) define las necesidades educativas especiales como aquellas necesidades que implican:

- La dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas.
- La dotación de un currículo especial o modificado.
- Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Brennan define pues las necesidades educativas especiales como:

“Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno” (Brennan, 1985, p. 36).

Son, por tanto, definiciones de tipo educativo, centradas en el currículo, ya que tienen en cuenta a todo aquel alumnado que, con el apoyo adecuado, independientemente de sus características, podría seguir el currículo escolar. E insisten en que debe adecuarse a las necesidades de aprendizaje individuales, transitorias o permanentes, adaptándose el entorno educativo y ofreciendo las ayudas pedagógicas necesarias.

En la misma línea, el Ministerio de Educación y Ciencia, en el Real Decreto 696/1995, de 2 de junio, por el se ordena la educación de los alumnos con NEE, las considera como:

“Las necesidades educativas especiales tienen su origen en causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a las capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de la conducta”.

En el Diseño Curricular de Base del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, identifica las NEE bajo estos términos:

**“a) Aquéllos que muestran problemas en el desarrollo y/o dificultades de aprendizaje significativamente mayores que la mayoría de los alumnos de su edad.
b) Aquéllos que presentan desventajas o incapacidades que les dificultan el uso de los recursos generales y ordinarios de los cuales disponen las escuelas de la zona para los alumnos de su edad.
c) Aquéllos que por determinadas condiciones de riesgo de carácter personal, familiar o social pueden considerarse sujetos incluidos en los apartados a) y/o b), en caso de que en edades muy tempranas no se les faciliten las ayudas necesarias.
Desde un concepto más amplio de Educación Especial, no obstante, cabe que consideremos además otras condiciones de necesidades educativas especiales, como pueden ser los talentos especiales, la superdotación y aquellos factores ubicados en el medio familiar, escolar y social en general” (Generalitat de Cataluña, 1990, p. 37).**

En estos textos normativos¹¹ se constata la voluntad de identificar a los alumnos con NEE, lo que, para algunos autores, entre ellos Brennan (1985), González Manjón (1993) y Porras (1998), es un retroceso hacia el paradigma deficitario, más basado en las limitaciones individuales que en las capacidades de aprendizaje del alumnado, lo que puede conllevar, aunque no sea ésta la voluntad del legislador, a nuevos procesos de categorización y etiquetaje.

Dichos autores consideran que categorizar las NEE supone limitar el propio concepto, ya que su principal virtud es “la de su funcionalidad, que remite a un análisis dinámico de los requerimientos que TODO alumno efectúa al Sistema Educativo con su presencia en la escuela” (González Manjón, 1993, p. 60).

Pese al aparente consenso en la utilización del término NEE, Porras (1998) plantea la “reconceptualización” del concepto, aportando nuevos enfoques que lo cuestionan. Así, algunos autores (entre otros, Porras, 1998, cita a Dyson, 1990; Solity, 1991; García Pastor, 1993; Gross, 1993; Garanto, 1993; Cuomo, 1994; Fish y Evans, 1995 y Connell, 1997) consideran que el término debe ser redefinido y replanteado, basándose en dos principales argumentaciones:

¹¹ Cuyo antecedente es la Ley Británica de Educación de 1981 (Brennan, 1988)

- No debe hacerse referencia a las dificultades de aprendizaje, sino a las dificultades de enseñanza. Es decir, el discurso debe girar alrededor de la eficacia del profesorado y del centro escolar.
- Debe defenderse con más intensidad la diferenciación curricular, ante el peligro de segregación y etiquetación que dichos autores ven en el tratamiento del término.

A título de muestra, nos parece significativa la aportación de Garanto (1993), entre otros, que propone utilizar el término “alumno con necesidades”:

“(…) sería mejor hablar de necesidades sin más ya que los calificativos de educativas y especiales acotan espacios disciplinares y de desarrollo y se siguen considerando “especiales” como si hubiera de nuevo una dicotomización entre lo que son meramente “necesidades” y lo que son “necesidades especiales””. (Garanto, 1993, p. 10).

Llegados a este punto, consideramos de interés aportar las diferencias entre la tradicional acepción de “alumnos de Educación Especial” y “alumnos con necesidades educativas especiales” (Gallardo y Gallego, 1993):

ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
Término restrictivo, con múltiples connotaciones peyorativas.	Término más amplio, general, y propicio para la integración escolar.
Suele ser utilizado como etiqueta diagnóstica.	Se refiere sólo a necesidades educativas permanentes o temporales.
Se aleja del alumnado “normal”.	Todo el alumnado es susceptible de presentar necesidades especiales.
Es un concepto estricto y cerrado.	Es un término relativo y abierto.
Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.	El origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo puede ser personal, social o escolar.
Tiene implicaciones segregadoras de carácter marginal.	Es un término no excluyente e integrador.
Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de escuelas especiales.	Se refiere al currículo y sistema educativo ordinario, común a todos los alumnos.
Comporta Programas de Desarrollo Individualizado (PDI) que parten de un Diseño Curricular Especial.	Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del Diseño Curricular Ordinario.

Una vez delimitado el concepto de necesidades educativas especiales, que ha impregnado la concepción actual de la Educación Especial y a la consideración de la integración escolar como una estrategia educativa, desarrollaremos cómo la escuela puede y debe dar respuesta a las necesidades educativas especiales.

3.1.2.2.2. Desde el currículo la organización, la innovación y el desarrollo profesional

“Las *decisiones conjuntas* del claustro, reflejo de su opción por una línea educativa determinada; el *ambiente de aprendizaje* propiciado dentro del centro y la *flexibilidad organizativa* en la toma de decisiones que afectan a la agrupación de los alumnos y a la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad educativa, serían aspectos especialmente relevantes del grado de apertura del centro hacia la diversidad que, como veíamos, se halla presente entre los alumnos pero también entre los demás agentes que componen la comunidad educativa” (Puigdemívol, 1998, p. 301)

Para que la escuela integradora ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades del alumnado, se plantea la adopción de planteamientos organizativos flexibles y el establecimiento de un modelo curricular único y abierto que facilite la innovación y el cambio en los centros educativos en función de su contexto, alumnado e idiosincrasia. Se parte de la base que tanto los aspectos curriculares como los organizativos están íntimamente relacionados y su evolución se coordina en función de cada realidad.

Por tanto, una respuesta a la diversidad desde el modelo integrador debe plantearse desde una perspectiva global que se distancia de planteamientos parciales sin obviar la implicación de las familias y de los propios alumnos. Dar esta respuesta supone:

- El reconocimiento de la idiosincrasia del centro, que da significado a todo lo que en él acontece, potenciando aquellas características que favorecen su adaptación a las necesidades del alumnado.
- El desarrollo personal y profesional del equipo docente y otros profesionales vinculados al centro.
- La creación de un ambiente y unas experiencias de aprendizaje que faciliten dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado.

Por ello, a priori, se parte de la premisa de que no se puede establecer una división absoluta entre centros que pueden o no pueden atender a la diversidad. De hecho, todos pueden hacerlo aunque con intensidades distintas en función de los tres aspectos anteriormente citados.

Para facilitar la exposición de este apartado, siendo conscientes de la estrecha interrelación entre los aspectos curriculares y los organizativos, desarrollaremos sus contenidos por separado.

La respuesta a las necesidades educativas especiales desde el currículo

Dicha respuesta está impregnada por el paradigma competencial. Hasta ese momento, el paradigma deficitario, basado en un modelo de diagnóstico clínico, centraba su acción de evaluación y diagnóstico en el individuo (como único implicado de sus problemas de aprendizaje) y en su rendimiento. Como ya se ha comentado, dicho paradigma facilitaba la etiquetación del alumnado y, por tanto, limitaba sus expectativas. Por tanto, la aplicación de pruebas psicológicas estandarizadas, administradas fuera del contexto del alumno o alumna, tenían la misión de determinar los déficits que originaban dichos problemas basándose en una observación de lo perceptible sin tener en cuenta otras variables que intervienen en el proceso. Consecuentemente la intervención educativa se centraba en el déficit, agrupando al alumnado por sus características con currículos separados. Pero un primer paso hacia el modelo competencial fue la aplicación de programas específicos en la escuela ordinaria, que no partían del diseño curricular ordinario (Programas de Desarrollo Individual, PDI), y que estaban basados en la adquisición de competencias cuando el ritmo de aprendizaje no era el del grupo-clase.

Retomando el paradigma competencial, hallamos el nuevo modelo curricular basado en el currículo único, con una orientación pedagógica, sociológica y psicológica. Desde esta perspectiva, los problemas de aprendizaje vienen motivados por la interacción de varios factores que pueden intervenir conjuntamente o de manera aislada: el profesorado, el propio alumnado, el ambiente del grupo-clase, el contexto, la familia y la institución escolar, entre otros.

Por tanto, el modelo de escuela integradora se basa en el paradigma competencial y plantea un enfoque curricular en la individualización y personalización de la respuesta educativa a las NEE del alumnado, proponiendo la adaptación del currículo ordinario y del contexto escolar con el fin de aproximar el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de los elementos comunes para llegar a los individuales, facilitando la igualdad de oportunidades. En este marco de la atención a la diversidad se proponen las **adaptaciones curriculares** como la estrategia educativa destinada a atender a la diversidad dentro del contexto de un marco curricular abierto, flexible y comprensivo.

La adaptación curricular es un continuo de adaptación del currículo ordinario, en función de las necesidades detectadas (a cada necesidad le corresponderá una adaptación en una gradación que ajuste ambos parámetros). Así, adaptaciones curriculares y necesidades se insertan en un contexto relativo y cambiante que debe ajustarse a cada caso concreto, ya sea de un grupo de alumnos o de uno de ellos en particular. Debe considerarse que las adaptaciones curriculares son dinámicas por definición ya que lo que las caracteriza es que se ajustan continuamente a la respuesta del alumnado y, dado que dichas respuestas son también cambiantes, la acción docente debe ajustarse constantemente a estos cambios.

La respuesta de adaptación curricular, por tanto, va de menor a mayor concreción, a imagen que el resto del currículum y, consecuentemente, es en el mismo proyecto educativo de centro y en su proyecto curricular donde deben iniciarse las concreciones de las adaptaciones curriculares. De este modo podemos realizar adaptaciones globales de centro, de aula o individual. En este último caso, estamos hablando de **adaptaciones curriculares individualizadas (ACI)**.

La diferencia más importante con relación a las necesidades educativas especiales, es que éstas requieren la intervención de distintos profesionales y la utilización de pruebas especializadas, entre otras muchas aportaciones dentro de la evaluación o valoración psicopedagógica, para comprender en qué situación se halla el alumno o alumna. Pese a ello, el objetivo es el mismo que en cualquier adaptación: determinar el origen de las dificultades de aprendizaje para poder orientar nuestra intervención educativa. Sustituyendo a las PDI, desde 1994 en Cataluña, y en el territorio MEC desde 1995, se aplica el criterio de adaptación curricular (Puigdemívol, 1998), entendiéndose por ello:

- Los ajustes en los programas de trabajo.
- La introducción de determinados apoyos a la escolaridad de dichos alumnos.
- Y la flexibilidad en el nivel de exigencia del currículo, adaptándolo a sus posibilidades.

“Las adaptaciones curriculares individualizadas son un conjunto de decisiones, precisiones y cambios en el proyecto curricular y la programación de ciclo, que se hacen para dar respuesta a las necesidades educativas de un alumno, y que con carácter general se elaborarán al inicio de cada uno de los ciclos.

Las finalidades de las adaptaciones curriculares son las siguientes:

- a) **Proporcionar al alumnado con necesidades educativas especiales una atención educativa fundamentada en el currículum establecido para la etapa que corresponde a su edad cronológica.**
- b) **Garantizar una atención educativa que posibilite al máximo, al alumnado con necesidades educativas especiales, su crecimiento personal.” (Generalitat de Catalunya, 1995, p.27).**

Tal y como vimos en el apartado 3.1.1.2., al hablar de la LOGSE, las adaptaciones del currículo parten del primer nivel de concreción curricular (Diseño Curricular Base) y se concretan en el proyecto curricular de cada centro –emplazado en el Proyecto Educativo de Centro (segundo nivel de concreción)-, y en la programación de cada ciclo adecuándose a cada grupo, a cada subgrupo de alumnos y a cada uno de ellos (tercer nivel de concreción). La ACI puede suponer procesos de toma de decisión que afecten a los tres niveles de concreción (ya sea global o parcial), refiriéndose a cualquier elemento del currículum ordinario y por ello puede adoptar formas muy distintas bajo protocolos diferentes. Pese a ello, como denominador común hallamos (Puigdemívol, 1993c):

- Una valoración multidisciplinar del alumnado y del contexto.
- Una propuesta curricular basada en las necesidades detectadas y con referencia al currículum ordinario.
- Criterios y procedimientos para tomar decisiones sobre la promoción del alumno o alumna.

Su elaboración, que responde a la exigencia de la administración educativa, debe contemplar tres intenciones:

- Describir el tipo de adaptaciones y modificaciones curriculares que permitan dar una respuesta eficaz ante las necesidades educativas especiales a lo largo del itinerario educativo, ajustándose a las necesidades cambiantes del alumno o alumna.
- Facilitar la coordinación de todos los profesionales que intervienen en la educación de dicho alumno o alumna.
- Ser un compromiso entre la familia, el centro escolar y la administración en el que constan las decisiones curriculares.

Según el MEC (1992a, p. 26-27) las adaptaciones curriculares pueden ser temporales o permanentes en función de las necesidades educativas especiales y que éstas adaptaciones son de acceso o curriculares, y estas últimas se dividen en significativas o no significativas:

Adaptaciones de acceso al currículo

“Modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado”.

Adaptaciones curriculares

“Modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales”.

Adaptaciones curriculares no significativas

“Modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo para responder a las diferencias individuales, pero no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial”.

Por tanto, son las menos específicas ya que suponen tan sólo una mínima modificación del currículo ordinario. En la mayoría de casos afectan a la metodología, aunque puede verse implicada también, simultáneamente, la evaluación y, excepcionalmente, la priorización o secuenciación de los objetivos y contenidos.

Adaptaciones curriculares significativas

“Modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículo oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación”.

Estas adaptaciones suponen una mayor modificación del diseño curricular ordinario. Pueden llegar a suprimirse o sustituirse algunos contenidos fundamentales.

Consecuentemente, la evaluación se modifica profundamente, utilizándose criterios diferentes al resto del grupo. Como hemos comentado anteriormente, suponen el último nivel de concreción en la adaptación del currículo a las necesidades educativas especiales. Es decir, que deben de haberse agotado todas las posibilidades de adaptación no significativa.

Estas adaptaciones pueden afectar a (González Manjón, 1993, p. 104):

- Los objetivos:
 - supresión de objetivos básicos.
 - introducción de objetivos específicos, complementarios y/o alternativos.
- Los contenidos:
 - introducción de contenidos específicos, complementarios y/o alternativos.
 - supresión de contenidos y/o bloques de contenidos.
- La metodología y organización didáctica:
 - introducción de métodos y procedimientos, complementarios y/o alternativos de enseñanza-aprendizaje.
 - organización: emplazamiento en o fuera del aula, pequeño grupo/individual, profesorado...
 - introducción de recursos específicos de acceso al currículo.
- La evaluación:
 - introducción de criterios de evaluación específicos.
 - supresión de criterios de evaluación generales.
 - adaptación de criterios de evaluación comunes.
 - modificación de criterios de promoción.
- La temporalización
 - prolongación de la permanencia en un ciclo por un año o más.

Hemos visto como a través del paradigma competencial las adaptaciones curriculares facilitan un modelo de escuela abierta a la diversidad, lo cual supone, desde el modelo de escuela integradora, un proyecto de innovación que no tan sólo afecta al currículo, sino también a las estructuras organizativas del centro escolar y a la actividad docente. Veremos a continuación

cuáles deben ser estas medidas que, desde la escuela, deben adoptarse para que la respuesta efectiva a la diversidad sea la adecuada.

La respuesta a las NEE desde la organización, la innovación y el desarrollo profesional

“(...) la integración educativa o escolar está llamada a tener un papel de motor de cambio en la escuela de finales del siglo XX y apunta las necesarias innovaciones del siglo venidero. La integración ha pasado de ser una herramienta fundamental para alcanzar la normalización de las personas diversas de cualquier naturaleza, a estar en el centro de la filosofía y de la acción que propicie una renovación escolar y social hacia una escuela y una sociedad más justas, más igualitarias, más libres y más democráticas” (Porras, 1998, p. 42).

Una de las aportaciones significativas del enfoque integrador es considerar la organización escolar como uno de los ejes esenciales de su planteamiento, así como la necesidad de la innovación y el desarrollo profesional. A partir de este momento expondremos sus premisas principales, a sabiendas de que su materialización ha sido limitada y, en consecuencia, no ha tenido las repercusiones deseables en la práctica. Razón por la que el movimiento inclusivo ha insistido de nuevo en sus planteamientos, matizando algunos aspectos que desarrollaremos en el apartado 3.2.2., al centrarnos en la escuela inclusiva.

Así pues, el modelo integrador reclama, para que la escuela ofrezca respuestas educativas ajustadas a las necesidades educativas del alumnado, que el centro escolar, como organización, adopte decisiones y medidas flexibles que potencien el cambio y la innovación.

Según González Manjón (1993), las características que debiera reunir la organización escolar para poder dar respuesta efectiva a la diversidad son:

- Flexibilidad

Deben fomentarse mecanismos de evaluación continuada que faciliten la detección de necesidades organizativas y cómo resolverlas, y la organización estará supeditada a las decisiones curriculares en función de las diversas necesidades del alumnado. Por tanto, cada centro escolar, en función de su idiosincrasia, establecerá opciones organizativas diferenciadas.

- Funcionalidad

Los objetivos de la organización deben ser claramente formulados y tendentes a mejorar la operatividad de las decisiones curriculares (organización del personal docente, definición clara de responsabilidades y distribución de tareas, entre otras).

- Participación

Debe proveerse al centro de un modelo organizativo que permita la participación plena, y la implicación responsable y activa de todo el claustro tanto en la toma de decisiones curriculares como en las organizativas.

- Comunicación

Será indispensable crear canales estables de comunicación que faciliten la interrelación entre los componentes de la comunidad educativa y entre éstos y el entorno donde se ubica. Mediante esta medida se facilitará la coordinación de todas las acciones que se lleven a cabo, mejorando la calidad global de la escuela.

Si se pretende que la escuela integradora sea un centro de cambio, abierta a la diversidad y en la que se respeten las diferentes capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado, será necesaria la versatilidad de dicho centro, tal y como señala Martín-Moreno (1989, citado por Torres y Sánchez Palomino, 1999, p. 332):

CENTRO EDUCATIVO VERSÁTIL	CENTRO EDUCATIVO TRADICIONAL
Centro abierto al entorno	Centro cerrado en sí mismo
Dirección participativa	Dirección unipersonal
Currículo diferenciado	Currículo uniforme
Metodología individualizada	Metodología indiferenciada
Disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social	Disciplina formal
Evaluación continuada	Evaluación discontinua
Agrupamiento flexible de alumnos	Agrupación rígida de alumnos
Enseñanza en equipo	Profesor autosuficiente
Diversidad de espacios	Uniformidad del espacio
Abundancia de recursos para el aprendizaje	Escasez de recursos
Horarios flexibles	Uniformidad de horarios

Para posibilitar la versatilidad a la cual venimos haciendo referencia, el centro escolar debe ajustarse a un modelo de provisión de servicios, alejado del modelo clásico de emplazamientos

segregados para los alumnos con NEE¹². Por ello, tanto la orientación, el apoyo y el asesoramiento para atender a la diversidad resultan indispensables.

El apoyo del profesor de Educación Especial, de otros profesionales y el asesoramiento y orientación de equipos multiprofesionales, se constituye como una de las bases para la atención a la diversidad, considerándose como una intervención inscrita en el conjunto de respuestas educativas que de manera global ofrece el centro escolar¹³. Pueden diferenciarse tres tipologías de apoyo estrechamente interrelacionadas (Gortázar, 1990):

- El apoyo al centro
Permite, entre otras prestaciones, asesorar en el diseño y elaboración del proyecto educativo, así como detectar las necesidades formativas de los equipos docentes para poder atender a la diversidad.

- El apoyo al profesorado
Facilita principalmente la elaboración de la programación de aula y las adaptaciones curriculares individualizadas, así como la planificación en la utilización de medidas e instrumentos para detectar necesidades y el establecimiento de criterios evaluativos y metodológicos.

- El apoyo al alumnado
Colaborando en la detección y evaluación de sus necesidades en coordinación con el equipo docente y la familia y dando soporte al profesor-tutor en el aula o fuera de ella en las situaciones que lo requieran.

Arnaiz (2003) recoge los tres modelos organizativos tanto en el contexto europeo como estadounidense. En el primero las más generalizadas son el aula especial y la de apoyo, mientras que en EEUU la más habitual es el aula de recursos:

¹² Dichos modelos fueron ya presentados en el apartado 3.1.2.1. cuando nos referíamos al principio de integración.

¹³ Resultan de interés las aportaciones que en este sentido realiza Puigdemívol (1998, p. 142-152), con relación a las funciones del profesor de apoyo respecto al alumnado, al profesor-tutor, al claustro, al equipo de asesoramiento psicopedagógico y a las familias.

- Aula especial: aulas específicas paralelas dentro del propio centro en las que los alumnos permanecen a tiempo completo de la jornada escolar desarrollando un currículo específico. Los docentes están especializados, intentando compensar los déficits del alumnado.
- Aula de apoyo: aulas donde de manera temporal los alumnos que presentan NEE desarrollan una programación paralela a la general del centro, o bien un refuerzo al programa de aula. Se establece una organización escolar que permite la presencia temporal de los alumnos que las utilizan diaria o semanalmente. Implica coordinación entre el maestro tutor y el de apoyo.
- Aula de recursos: a mitad de camino entre el aula especial y la integración en la ordinaria, asiste alumnado con y sin NEE, evitando la estigmatización.

Pero para que estas medidas organizativas que hemos visto hasta el momento sean operativas, es necesario que el profesorado desarrolle su capacidad de innovación para promover cambios de actitudes y prácticas docentes:

“Unas condiciones contextuales (...) junto a un profesorado dispuesto a la innovación y abierto a una educación intercultural en la que lo diverso es un valor, son los ingredientes para que se produzca la mejora de las instituciones educativas que la integración requiere. Ambos ingredientes, el institucional y el personal, se apoyan y desarrollan interactivamente; la mejora de cada uno de ellos promueve la mejora del otro” (Porrás, 1998, p. 270).

Ya desde el modelo de la escuela integradora se considera que son indispensables algunas condiciones para que ello sea posible (Imbernón, 1994; Hargreaves, 1997; Porrás, 1998 y Fraile, 1998):

- La cultura colaborativa de la comunidad educativa
Con el objetivo común de mejorar la calidad educativa y favorecer la atención a la diversidad, debe estimularse la colaboración y el trabajo en equipo entre iguales, evitando una jerarquización que dificulte la dinámica del diálogo.
- La investigación en la propia práctica docente
Concretada en una actitud indagativa y reflexiva de la práctica docente, favoreciendo la autonomía y el desarrollo profesional, sin perder de vista el trabajo en equipo ya comentado en el punto anterior.
- La capacidad reflexiva y crítica

Una actitud que permite reflexionar críticamente y de manera constructiva sobre la propia práctica docente, supone reconceptualizar la enseñanza y la práctica educativa, favoreciendo actitudes y capacidades innovadoras que tendrán su reflejo en el trabajo en el aula.

- La autonomía del profesorado

La libertad en la toma de decisiones en la actividad docente facilita la innovación educativa y la aplicación de criterios propios.

No obstante, autores como Imbernón (1994) y Hargreaves (1996), relacionan algunos aspectos que pueden suponer un obstáculo para la consecución de una cultura innovadora en los centros educativos. Destacan entre ellos: el individualismo (aislamiento de la práctica profesional), la colegiabilidad artificial (entendida como el trabajo en grupo por imposición), la balcanización (que supone la división del claustro en pequeños grupos independientes, impermeables, duraderos y con un alto componente de identificación e interés personal) y la proletarización del colectivo (el distanciamiento en la toma de decisiones curriculares y pedagógicas, instaurándose rutinas burocráticas que limitan la autonomía del docente).

Podemos concluir que el proceso de atención a la diversidad desde el modelo de escuela integradora desea la implicación tanto de las instituciones públicas responsables como de los centros educativos y su contexto. Ello implica además un cambio de actitudes de toda la comunidad educativa y un desarrollo profesional del equipo docente, donde la cultura colaborativa debería ser un hecho habitual. Como hemos comentado al inicio del presente apartado, la realidad se ha alejado significativamente de estos propósitos.

3.1.2.3. OTROS CAMBIOS RELEVANTES

Hasta el momento hemos analizado la escuela integradora como precedente de la inclusión. Pero además la integración ha supuesto también otros cambios relevantes que expondremos a continuación. Concretamente, aquellos que afectan a la concepción de la Educación Especial y al replanteamiento de la evaluación y el diagnóstico psicopedagógico.

3.1.2.3.1. Revisión del concepto de Educación Especial

Como ya se ha constatado en el análisis histórico precedente, la Educación Especial ha sido un sistema paralelo, segregado del sistema educativo ordinario, evolucionando hacia la integración escolar. Podemos constatar que, dado su carácter interdisciplinar, se han ido produciendo cambios en su concepción y, consecuentemente, en los diversos planteamientos de lo que conforma su objeto de estudio.

El aspecto más relevante es el de dejar de contemplar la Educación Especial como la intervención terapéutica dirigida a un colectivo específico de alumnado, sino considerarla como un conjunto de apoyos y/o recursos educativos destinados a dar apoyo al sistema educativo general para dar una respuesta educativa a las NEE que pueda presentar cualquier alumno.

“Actualmente, se entiende la Educación Especial como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de todo el alumnado que, en algunos casos, podrá necesitarlos de forma temporal y en otros, de una forma más continuada o permanente. Desde este enfoque, además, la provisión de recursos de Educación Especial no excluye sólo la provisión de recursos ordinarios, sino que su objetivo fundamental es hacer avanzar al niño hacia la participación de recursos y situaciones educativas normalizadas al máximo” (Generalitat de Catalunya, 1992a, p. 19).

Podemos deducir así que las principales características de la Educación Especial asociadas a la integración escolar son (Arnaiz, 2003):

- Reconocer la igualdad de derechos de todo el alumnado, independientemente de sus características.
- Plantear la educación como globalidad, cuestionando el funcionamiento paralelo.
- Apuesta clara por el paradigma competencial (modelo ecológico-sistémico), distanciándose del deficitario.
- La utilización del concepto de NEE, en contraposición del etiquetaje y la estigmatización.
- Defensa de un currículum único, descartando el diferenciado y paralelo.
- Centra su atención en los recursos y apoyos.

- Adoptar la evaluación psicopedagógica ante el diagnóstico psicométrico.

En definitiva, la Educación Especial es así un concepto mucho más dinámico y globalizador, dejando de dar preeminencia al trastorno, para centrarse en la interacción entre el alumnado y el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1.2.3.2. Replanteamiento de la evaluación y el diagnóstico psicopedagógico

“(…) se ofrece y se justifica una concepción interactiva y contextual de la evaluación, que no puede limitarse al sujeto, sino que debe extenderse a los diversos ámbitos y circunstancias presentes en el desarrollo; en este sentido, la evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos adquiere pleno sentido cuando, más allá de las condiciones particulares de un alumno determinado, se orienta a la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y a la identificación de los soportes necesarios para facilitarle el progreso.” (Giné, 1997a, p. 2).

La integración escolar ha comportado cambios en el tratamiento de la valoración y en los instrumentos utilizados para la detección y evaluación de la NEE del alumnado. Hasta el momento, dicha valoración estaba impregnada por el paradigma individual, bajo un interés clasificador-diagnostics, centrado en el individuo y su déficit (erigido como el indicador más importante para determinar las ayudas necesarias), en la importancia del Coeficiente Intelectual para determinar el nivel de desarrollo y aprendizaje y, por tanto, utilizando instrumentos alejados del contexto habitual del alumno o alumna.

Por el contrario, bajo la óptica del paradigma competencial, se parte de las capacidades de los alumnos y las alumnas, de sus recursos o repertorios conductuales adaptativos, donde el contexto es un factor determinante en la detección de dichas necesidades.

En esta línea de pensamiento, se entiende por diagnóstico psicopedagógico:

“(…) un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado” (Bassedas et al., 1998, p. 49).

Esta definición es concretada por dichos autores, destacando los aspectos relevantes de la concepción actual del diagnóstico psicopedagógico:

- La idea de proceso, que implica la transformación de una situación inicial mediante una secuenciación de acciones, en contraposición a la intervención puntual.
- El análisis de las dificultades del alumno o alumna en el contexto escolar, lo que comportará que en esta valoración se reclame la intervención multidisciplinar, especialmente por parte del psicopedagogo y del maestro, siendo este último el mejor conocedor de la respuesta del alumno en las situaciones habituales de enseñanza-aprendizaje. Así pues el diagnóstico se enfoca desde la corresponsabilidad y coparticipación de dichos profesionales.
- La importancia del marco escolar en la valoración diagnóstica (enfoque institucional de la intervención) lo que comporta la elaboración de instrumentos propios, acordes con el contexto escolar.

En este mismo sentido, Giné (1997a) y Bassedas et al. (1998) puntualizan que la actual concepción del diagnóstico psicopedagógico comporta:

- La evaluación de las necesidades educativas especiales implica necesariamente un procedimiento de recogida y análisis de información respecto a todos aquellos aspectos que intervienen significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (el alumno o alumna, el aula y la institución escolar, el entorno social y la familia).
- El currículo escolar es la guía que determina qué alumnos presentan dificultades o desajustes, con relación a los contenidos, objetivos y orientaciones indicados por la administración educativa.
- Respecto a la información recabada, se toman las decisiones encaminadas a dar respuesta a las necesidades educativas detectadas, ya sea curricular y/o organizativa.

Así, el objetivo de este proceso no es el de establecer categorías diagnósticas del alumnado, sino orientar la toma de decisiones para que el alumno o alumna pueda desarrollar sus

capacidades ofreciéndole la respuesta educativa adecuada. Consecuentemente, la evaluación psicopedagógica debe aportar información sobre (Arnaiz, 2003):

- Identificar las NEE derivadas de: la situación personal, del contexto escolar, del contexto sociofamiliar y de la propuesta curricular.
- Analizar las condiciones del contexto escolar y familiar que pueden facilitar u obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Decidir las actuaciones educativas más adecuadas para dar respuesta a las NEE.

Pero tan importante como el proceso de valoración psicopedagógica, es el seguimiento y la evaluación permanente de las decisiones que se van tomando y que se irán adaptando a las circunstancias que concurran a lo largo del proceso.

En resumen, el diagnóstico psicopedagógico ayuda a determinar el grado de comprensión de cada alumna o alumno y las necesidades educativas respecto a los objetivos establecidos en el currículo oficial. Su proceso se concreta en la evaluación diagnóstica inicial, que continua con la propuesta educativa, finalizando con el seguimiento y la evaluación. Es pues un seguimiento continuo y adaptativo, en un marco educativo flexible y comprensivo, donde la escuela, a priori, se plantea adaptarse a los alumnos y alumnas en función de sus capacidades ya sean cognitivas, expresivas, afectivas, motrices, de relación, entre otras, y respetando los ritmos de aprendizaje y los procesos de desarrollo.

3.1.3. LUCES Y SOMBRAS DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR.

“En opinión de Skritic (1996), el discurso de la integración ha perpetuado la creencia de que existen dos grupos de seres humanos: los que tienen deficiencias y los que no las tienen. Este planteamiento ha reforzado la “patologización” de las diferencias humanas, determinando una organización de la educación acorde a una concepción categórica de los servicios y programas” (Arraiz, 2003, p. 100)

Sin querer cuestionar el enorme valor educativo que ha supuesto la concepción integradora como estrategia educativa, a todas luces indiscutible, en el presente apartado pretendemos exponer, desde una perspectiva crítica, aquellos puntos débiles de la integración que han

motivado su evolución hacia el movimiento de la escuela inclusiva. Para ello, vamos a basarnos principalmente en el análisis realizado por Arnaiz (2003) y Ríos (2003).

En primer lugar, señalar que el término integración ha sido entendido de diversas maneras y ha estado ligado a ideologías y prácticas asociadas al paradigma deficitario en función del contexto sociopolítico de cada uno de los países que la han aplicado, lo que ha favorecido la categorización del alumnado que presentaba NEE, especialmente las derivadas de las discapacidades, legitimizando en cierta manera la segregación. De este modo, podríamos decir que “integración” se ha utilizado como sinónimo de Educación Especial. A ello también ha contribuido el término NEE que, tal y como hemos avanzado en el punto 3.1.2.2.1., era necesario reconceptualizar, dada la connotación que la palabra “especial” imprime a dicho concepto, que evoca de nuevo al paradigma deficitario.

Como dato inicial, podemos afirmar que no en todos los países que adoptaron el modelo integrador existía un currículo abierto y flexible. La presencia de currículos paralelos (por ejemplo, en España y Reino Unido) dificultaba de manera significativa la unificación educativa. Como consecuencia, la respuesta educativa ante el alumnado con NEE se basaba en programas de Desarrollo Individual, que provenían de un currículum específico de Educación Especial, comportando un currículum diferenciado e individual. Así, en el aula ordinaria o en el aula de apoyo (en la mayoría de las ocasiones) se trabajaba individualizadamente un currículum distinto al de resto de compañeros, llegando incluso a que el profesorado de apoyo o de Educación Especial estuviera en aula ordinaria trabajando exclusivamente con el alumno con NEE. De este modo se perpetuaba la segregación en el entorno ordinario escolar (los denominados “alumnos integrados”).

En el aula ordinaria también se mantenían currículos paralelos, como una consecuencia más de la deficiente formación del profesorado, que distinguía entre dos tipos de alumnado: el alumnado “normal” y el “de especial”, de tal forma que en el ámbito didáctico se detectaba una duplicidad en diversos aspectos: la presentación de las tareas, el diseño específico de algunas de las mismas destinadas exclusivamente para el alumnado con NEE, el agrupamiento de alumnos por niveles y el tipo de evaluación, entre otros (Parrilla, 1992b).

Debemos sumar a todo ello las necesidades formativas y las actitudes refractarias hacia la integración de la mayoría del colectivo docente, que no disponía de capacitación suficiente para poder dar respuesta educativa eficaz a las NEE del alumnado en el aula ordinaria. Ello motivó que el maestro tutor delegara dicha responsabilidad en el profesor de Educación Especial o de apoyo, justificándose en la inexperiencia y la falta de formación específica. Paralelamente, la formación del profesorado de apoyo o de Educación Especial no tenía presente el enfoque integrador, haciendo especial énfasis en técnicas que permitían dar respuesta a problemas específicos sin tener en cuenta lo ecológico y/o sistémico de la intervención educativa.

Un efecto de lo anterior es que las aulas especiales, en los inicios de la integración, experimentaron un gran auge que fomentó la creencia que el alumnado con NEE recibía una mejor calidad educativa en el aula segregada a cargo de docentes especializados. Podemos concretar las consecuencias negativas de este modo de actuar en los siguientes puntos (Porrás, 1988):

- Currículum fragmentado
- Distanciamiento del aula ordinaria y de los aprendizajes a compartir con los compañeros del aula ordinaria, que los catalogan como diferentes, fomentando de esta forma el etiquetaje, la descontextualización, la segregación y la consecuente disminución de la autoestima del alumnado con NEE.
- Despreocupación del tutor, que considera que es menos responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con NEE, disminuyendo dedicación y expectativas.
- Descoordinación entre el tutor y el docente de apoyo o de Educación Especial, favoreciendo el aislamiento de este último. Se entiende el apoyo más como una tarea delegada que como un proceso de trabajo en equipo entre los docentes basado en la corresponsabilidad y la colaboración.

En la actualidad la situación no ha variado significativamente a lo expuesto hasta el momento (Parrilla, 2002; Arnaiz, 2003; Puigdemívol, 2004): “De hecho, como ha señalado Booth (1998), la mayoría de las medidas que se arbitran desde las reformas integradoras para atender la diversidad, acaban reabriendo fisuras y contribuyendo al mantenimiento, cuando no al fortalecimiento, de las desigualdades (...) Blyth y Milner (1996); Booth (1996); Clough (1999); Hayton (1999) o Parsons y Howlett (1996) son algunos de los investigadores que han analizado

este proceso y han llamado la atención sobre el fallo de la escuela para responder con equidad ante la sociedad". (Parrilla, 2002, p. 17).

Añadir a ello que, según mi experiencia de campo en centros escolares a lo largo de los últimos quince años se evidencia que la tendencia sigue siendo la descrita. Tal constatación también se sustenta en los datos recabados a lo largo de cuatro años en el Prácticum de Educación Especial de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona (Ríos, 2003b), analizando la realidad escolar de los centros participantes en el mismo. También lo corroboran los tres años de reflexión (desde 2002) en el Seminario de debate sobre la Inclusión de la Universidad de Barcelona, dirigido por el Dr. Ignasi Puigdemívol.

Se constata así la distancia entre las disposiciones administrativas y la realidad escolar, entre las intenciones de la política educativa y los medios puestos a su disposición para llevarlas a cabo, especialmente en cuanto a recursos materiales y humanos. Autores como Arnaiz (2003, p. 102) consideran que la integración se haya convertido "en una forma barata de la Educación Especial, puesto que los costes que ha supuesto la integración de los alumnos con necesidades especiales en la escuela ordinaria han sido menores que los utilizados para mantener los centros especiales".

En definitiva, la escasez de recursos humanos y económicos, así como la inadecuada formación del profesorado que ha podido afectar a las actitudes y a su pensamiento, han dificultado significativamente la adopción de una cultura de centro, entendida como un compromiso de toda la comunidad educativa. Así mismo, no se han desarrollado los cambios organizativos y curriculares que serían deseables y se ha mantenido un sistema educativo duplicado y que funciona en paralelo dentro del mismo centro, manteniendo la segregación.

Todo ello provoca que un grupo de autores pongan en duda la utilidad de la integración como estrategia educativa e inicien lo que se conoce como movimiento de la escuela inclusiva. Entre otros, cabe destacar (citados por Arnaiz, 2003): Stainback y Stainback (1989), Reynolds, Wang y Walberg (1987), Biklen (1989), Heshusius (1989) y Skrtic (1991) en EEUU y Canadá; Fulcher (1989) y Slee (1991) en Australia; Tomlinson (1982), Barton (1988), Booth (1988), y Ainscow

(1991) en el Reino Unido; Ballard (1990) en Nueva Zelanda; Carrier (1986) en Nueva Guinea; en España, posteriormente, cabe destacar a García Pastor (1993), Arnaiz (1996) y Ortiz (1996).

Dichos autores replantean el concepto de NEE y reconocen que muchas de las dificultades de aprendizaje del alumnado son causa de la organización de los centros y de sus métodos didácticos, surgiendo el concepto de "barreras de aprendizaje". Por tanto, reclaman la necesidad de repensar el sistema educativo desde todas sus vertientes, proponiendo un único sistema que garantice el derecho a la educación de todos y todas y la consideración de la diversidad como un valor educativo, eje de la transformación de los centros. Supone una reivindicación de los derechos humanos y la justicia social universal, acabando con el etiquetaje basado en el paradigma deficitario.

3.2. LA ESCUELA INCLUSIVA.

“A modo de síntesis, podríamos decir que el término inclusión aparece, en un principio, como una alternativa al de integración, como un intento de paliar las situaciones de desintegración y exclusión en las que estaban muchos alumnos en los centros bajo la bandera de la integración. En segundo lugar, como un intento de reconstruir el enfoque deficitario individualista y médico dominante (...). Y, en tercer lugar, como una reivindicación de que todos los alumnos con y sin necesidades educativas especiales reciban una educación de calidad en las aulas regulares”. (Arnaiz, 2003, p. 159)

El inicio del movimiento de la Escuela Inclusiva puede situarse entre mediados de los ochenta y principios de los noventa del siglo XX. Como precursor destacamos el movimiento que surge en EEUU conocido como “Regular Education Initiative” (REI), y que tiene como objetivo la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias, proponiendo un único sistema educativo que no diferencie entre la educación ordinaria y la especial.

Desde finales de los ochenta, y sumado a las opiniones vertidas por los autores citados en el apartado anterior, cabe destacar los trabajos de UNICEF y UNESCO al respecto, que convocaron eventos clave respecto a la vulneración del derecho a la educación, para la consolidación del movimiento de la escuela inclusiva: La Convención de los Derechos del Niño (Nueva York, 1989); la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990); la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994) y el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (Dakar, Senegal, 2000). En estas conferencias se aboga por una educación de calidad para todo el alumnado en la escuela ordinaria, presente o no dificultades de aprendizaje y teniendo en cuenta la diversidad cultural, social, étnica o de cualquier otro tipo. De todos estos foros, destacamos especialmente el celebrado en Salamanca (1994) que sienta las bases de la educación inclusiva, con unos planteamientos que no tienen su epicentro en el alumnado con discapacidad, sino que:

- Cada niño y niña tiene el derecho fundamental a la educación y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño y niña tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos.
- Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades.

- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia, y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo.

Antes de pasar a analizar conceptualmente la inclusión, intentaremos resumir los ejes en que se vertebra dicho movimiento (Dyson, 1998, citado por Arnaiz, 2003):

- Cuestionamiento del modelo segregador de la Educación Especial tradicional y de la integración como perpetuadora de la desigualdad.
- La concepción de la educación sujeta a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).
- El compromiso con la práctica, expresado en la voluntad de definir cómo son los centros y las aulas inclusivas.

Tal y como señala Parrilla (2002), la inclusión supone un enriquecimiento conceptual e ideológico a los planteamientos de la escuela integradora y que no debe circunscribirse al ámbito educativo, sino que puede y debe tener su reflejo en todos los ámbitos de la vida social, fomentando una nueva forma de concebir la participación en sociedad.

3.2.1. ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA INCLUSIÓN.

“(…) se ha producido un abandono de la idea de “integración” en beneficio de “inclusión”. (...) “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de *asimilación*, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de *transformación* en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas.” (Ainscow, 2001, p. 202).

La escuela inclusiva es un modo de concebir la educación y la función social del centro escolar, desde un planteamiento comunitario, que lleva implícito su transformación y la de su contexto para adecuar y mejorar la respuesta educativa a la diversidad, reconociéndola y no asimilándola.

De tal forma que todo el alumnado tiene el mismo derecho a acceder a un currículum culturalmente valorado, compartido con los compañeros de la misma edad, oponiéndose a cualquier forma de segregación. De este modo, una escuela para todos y para todas es una escuela donde todos y todas tienen cabida indistintamente de sus características, dificultades y ritmos en su proceso de aprendizaje, partiendo de la premisa de que cualquier alumno es educable en un entorno ordinario, respondiendo no sólo a las necesidades educativas de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos, sin discriminación de ningún tipo. Nos estamos refiriendo a la escuela inclusiva asociada a una educación de calidad sin excepciones, y una filosofía que contempla la escuela como motor de cambio social y de actitudes, basada en la igualdad y la democracia, donde la diversidad es un valor en alza que cohesiona al grupo y ofrece mayores posibilidades de aprendizaje (Ballard, 1997; Barton, 1997; Booth, 1998; Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, 1999; Ainscow, 2001; Parrilla, 2002; Arnaiz, 2003; Puigdemívol, 2003).

Pearpoint y Forest (1999) señalan que **“La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida al extraño” y con volver a ser todos uno.**

Creemos simplemente que la inclusión es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y el *apartheid*. La “inclusión” determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores.

El hecho de que integremos a todos no es una cuestión de ciencia o investigación. La inclusión es un juicio de valor. Nuestros valores son claros. Los educadores tenemos que reclamar y luchar por un sistema público de educación que proporcione una *educación de calidad y la igualdad para todos*. Tenemos que aceptar este reto. Ya no podemos “suavizar” la cuestión” (p. 15).

York (1994) subraya la importancia de la comunidad: **“La asistencia de estudiantes a los mismos colegios que los hermanos y los vecinos, la pertenencia a aulas de educación general con compañeros de una edad apropiada, la existencia de unos objetivos de aprendizaje individualizados y relevantes, y del apoyo necesario para aprender” (p.151).**

Booth y Ainscow (1998) insisten en el concepto de comunidad. Con posterioridad, Ainscow (2001), matiza esta idea expresando que la inclusión es **“(…) un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (…)** Proceso sin fin, en vez de un simple intercambio de

estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general” (p. 293-294).

Arnaiz (1996) subraya la relevancia de las actitudes en el proceso: “[la escuela inclusiva] Es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (...). Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen éxito” (p. 27-28)

Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999), caracterizan a la escuela inclusiva como:

- La superación del término “integración”, ya que éste sólo tiene sentido cuando se trata de situar a alguien en un lugar de donde previamente ha estado excluido.
- La utilización de la expresión “inclusión” para hacer referencia a la atención de todo el alumnado en centros escolares próximos al domicilio. Todos los niños y niñas deben estar incluidos en las mismas escuelas y aulas, sin diferencias, adaptando la enseñanza y apoyando pedagógica y socialmente a todo el alumnado, partiendo de la premisa que todos los niños y niñas forman parte del grupo y que todos y todas pueden aprender en la escuela y en la comunidad. Así pues, todo el personal de los centros y todos los recursos deben dirigirse a la educación general.
- La escuela debe ser un motor para crear comunidad, facilitando autonomía e interdependencia al alumnado, mediante estrategias innovadoras que permitan el trabajo educativo con todos y para todos en las aulas ordinarias; acogiendo las diferencias y utilizándolas como elementos propios del currículo, respetándolas en todos los aspectos del programa escolar. Deben pues desarrollarse redes de apoyo comunitarias que colaboren con el profesorado.
- En el currículo, se priorizan los aprendizajes por encima de las diferencias entre el alumnado, poniendo los recursos para garantizar que todos los alumnos se sientan seguros, trabajen en cooperación con los otros, se preocupen por el éxito de los demás y no necesiten medirse con el resto de compañeros.

Ferguson y Jeanchild (1999) matizan que hay dos formas de pensar respecto a la escolarización y la enseñanza en una escuela inclusiva:

- Comprender que el objetivo de la escolarización es idéntico para todos los alumnos.
- Considerar el proceso docente como algo equivalente para todo el alumnado. Los contenidos esenciales de la enseñanza tienen que ser los mismos, acomodándolos a las diferentes necesidades educativas y estilos de aprendizaje.

Tal y como expresan ambos autores (op. cit. p. 193), “La cuestión no estriba en que las escuelas puedan incluir a todos los alumnos *a pesar* de sus diferentes capacidades o discapacidades, sino que pueden reforzar el aprendizaje de cada alumno *a causa de* sus diferencias”.

Se trata, en definitiva, de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado en el ambiente natural de clase. Ainscow (2001), apunta cuáles deberían ser los principios de calidad de una escuela inclusiva:

- Todo el alumnado, independiente de sus características, es bienvenido a una escuela inclusiva participando activamente en ella y en su comunidad. La inclusión es un valor.
- Los programas deben adaptarse al alumnado, y no el alumnado a ellos. Así, todo el profesorado debe responsabilizarse del progreso de todos sus alumnos sin excepciones. Para ello tendrá a su disposición el apoyo necesario para asumir sus responsabilidades, sin obviar la colaboración de la comunidad.
- Unificación de la educación especial con la general, satisfaciendo las necesidades educativas de todo el alumnado.
- Las diferencias individuales se consideran como oportunidades de enriquecimiento del aprendizaje, dejando de ser contempladas como problemas a solucionar. Así, en las escuelas deben crearse ciertas condiciones favorables que estimulen la asunción de riesgos.
- Partiendo del paradigma competencial (ecológico-sistémico), deben examinarse los obstáculos a la participación de los alumnos, dado que las dificultades educativas se derivan de la interacción entre lo que el alumnado aporta y el programa escolar. A ello, Puigdemívol (2004) matiza que si hablamos de barreras de aprendizaje, evitamos centrar toda la atención en lo individual, haciendo énfasis también en lo que debe mejorar en el profesorado y en la escuela.

Pero para que ello sea posible, Ainscow (2001) insiste en que la inclusión es básicamente un proceso de transformación (“escuelas en movimiento”), un motor del proceso de cambio, tanto de las prácticas educativas como de la organización de los centros, como de la cultura colaborativa del profesorado, para que su quehacer se adapte a las exigencias de una escuela de calidad, eficaz, que acoge a todo el alumnado de la comunidad a la que pertenece.

De este modo, cuando hablamos de una educación inclusiva, todo el alumnado comparte el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario, y manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todas y todos. Por tanto las actividades segregadas no serán consideradas inclusivas. En síntesis, la escuela inclusiva presupone siempre compartir con el grupo el proceso de aprendizaje (Ríos, 2004).

Consecuentemente, la escuela inclusiva exige el desarrollo de políticas de igualdad, que permitan la atención a la diversidad sin discriminaciones en un contexto de auténtica democracia. Como apunta Arnaiz (2003), los principios que regirán este esquema ideológico son: impulsar los derechos humanos y el respeto a la diferencia, valorizar la diversidad en todos sus aspectos, promover la justicia social y la igualdad de oportunidades.

La inclusión interpreta el término “diversidad” desde un punto de vista más amplio que la tradicional interpretación (ciertamente restrictiva) de la Educación Especial, esto es, el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad. Para la escuela inclusiva, “diversidad” significa mucho más:

“En éstas [las instituciones educativas] la diversidad no se puede entender como una simple actuación que facilita el aprendizaje del alumnado con ritmos madurativos diferentes; no es únicamente la presentación de estrategias didácticas alternativas para estimular al alumnado desmotivado; no es sólo incorporar las herramientas educativas adecuadas a cada realidad académica individual; la atención a la diversidad se ha de entender como la aceptación de realidades plurales, como una ideología, como una forma de ver la realidad social defendiendo ideales democráticos y de justicia social” (Imbernón, 1999, p. 68).

De este modo el discurso de la diversidad se contrapone naturalmente a la cultura del *handicap*, basada en las carencias y en las diferencias individuales que producen, lo cual favorece la segregación y la división social entre una mayoría “normal” y minorías infravaloradas. Si la

cultura del handicap se corresponde a la escuela integradora, la cultura de la diversidad tendrá su reflejo en la escuela inclusiva, donde todos y todas tienen cabida.

“Desde este planteamiento, se reconocerá por primera vez en la historia que hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos (Booth, 2000)” (Parrilla, 2002, p.18)

Así, la diversidad aparece como valor, como una cultura que respeta la diferencia, que impregna toda la comunidad escolar, sin excluir a ninguno de sus miembros: el alumnado, el profesorado, las familias y al propio centro como institución.

Se considera la diversidad entre el alumnado (Puigdellívol, 2001) cuando se observan diferencias que pueden tener un carácter individual (principalmente capacidades, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje) o social (lengua, etnia, religión, entre otros). Hablar de diversidad es hablar de la identidad de cada persona. Por tanto, asumir la diversidad significa el reconocimiento del derecho a la diferencia como un valor educativo y social.

Pero la diversidad no se refiere exclusivamente al alumnado. También existe la diversidad entre el profesorado y en todos los grupos humanos que configuran el centro escolar. Una escuela es, pues, una realidad compleja que puede ser percibida como un todo, pero que con su propia idiosincrasia se diferenciará del resto de centros escolares, configurando otro conjunto de diversidades (Puigdellívol, 1998).

Pero todo ello, como veremos a continuación, implicará que la asunción de la diversidad sea una labor conjunta, en la que todos los miembros de la comunidad escolar están implicados. Será pues necesario que la escuela adopte medidas concretas para atender a todo el alumnado, especialmente de tipo organizativo y curricular, comportando, consecuentemente, el desarrollo profesional y la innovación educativa, que ya se planteaba en el modelo de escuela integradora.

3.2.2. LA RESPUESTA ESCOLAR DESDE LA INCLUSIÓN.

“Skrtic (...) considera que el movimiento a favor de la educación inclusiva puede ofrecer las visiones estructurales y culturales necesarias para comenzar a reconstruir la educación pública hacia las condiciones históricas del siglo XXI. Y esto es tan importante que una nueva consideración de los problemas de aprendizaje podría promover la reflexión de cómo la cultura escolar y el entorno de aprendizaje guardan una estrecha relación con aspectos tales como la organización de la enseñanza y el currículum.” (Arnaiz, 2003, p. 15)

Una vez delimitado el concepto de la inclusión, analizaremos cómo se concreta la respuesta escolar desde la interdependencia positiva entre el currículo y la organización, la innovación y el desarrollo profesional, sin olvidar la gran preeminencia que otorga el movimiento de la escuela inclusiva a la comunidad educativa.

3.2.2.1. DESDE EL CURRÍCULO.

“La meta es encontrar la forma de trabajar con la clase entera (...) Tenemos que encontrar la manera de conectar con la clase (...) y a la vez personalizar la experiencia para cada uno de sus miembros” (Ainscow, entrevistado por Parrilla, 2001, p. 45)

Se pretende a través de un currículum eficaz alcanzar una educación de calidad, adecuando la respuesta educativa a cada uno de los alumnos. De este modo se supera el término NEE y se sustituye por el de “barreras de aprendizaje” ya que, según el punto de vista inclusivo, éstas pueden deberse no sólo a sus propios déficits, sino a la inadecuada respuesta educativa que ofrece tanto el centro y su organización, como el profesorado (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, 2002). Tal y como señala Puigdemívol (2004), el concepto de NEE se ha ido individualizando y ha perdido su sentido inicial para convertirse en un concepto etiquetador y clasificador. El concepto “barreras de aprendizaje” se refiere, tal y como originariamente se quería describir con NEE, a analizar las dificultades para acceder al currículo y a la participación.

Ante un currículum cerrado y prescriptivo, se plantea un currículum abierto a la diversidad, comprensivo y participativo, holístico y constructivista, y consecuentemente democrático, donde el maestro se considera como facilitador del aprendizaje y no como simple transmisor del currículum. Así, el currículum inclusivo se caracteriza por ser (Guarro, 1999):

- **común y realizable:** el alumnado desarrolla su aprendizaje en el mismo marco curricular de referencia y ajustado a las características de todo el alumnado, reflejando la pluralidad cultural de la sociedad
- **cooperativo:** basado más en la cooperación que en fomentar la competitividad
- **práctico, útil y reflexivo:** los aprendizajes serán relevantes y duraderos, la selección de los contenidos debe buscar el equilibrio entre la realidad y su análisis crítico y reflexivo, alejándonos de formalismos abstractos y dogmas, buscando el máximo acercamiento hacia el conocimiento que se enseña
- **moral:** los contenidos deben relacionarse con planteamientos éticos
- **coherente y planificado:** garantizando que todo el alumnado pueda tener las mismas posibilidades de desarrollo

Ford, Davern y Schnorr (1999) apuntan que para realizar una planificación para todos los alumnos, deben tenerse en cuenta cinco estrategias:

1. No obviar la importancia capital de los objetivos generales de la educación.
En contraposición a la escuela integradora, la escuela inclusiva aboga por una revisión de los objetivos generales de la educación, excesivamente orientados hacia la adquisición de determinados contenidos conceptuales (principalmente los denominados contenidos instrumentales). Para dichos autores, es básico que todos los alumnos desarrollen los mismos objetivos de la educación, aceptándose que el grado de importancia y el nivel de resultados que consigan dependerá de las características de cada uno de ellos.
2. Diseñar un marco curricular común.
La escuela integradora no tiene en cuenta a todos los alumnos al proponer los objetivos generales y organizar la secuencia curricular. En este contexto, las adaptaciones curriculares están planteadas como si las necesidades educativas de los alumnos que se benefician de ellas estén alejadas del resto de sus compañeros, perpetuando el sistema paralelo al que nos hemos venido refiriendo.
La escuela inclusiva, en cambio, propone un marco de referencia lo suficientemente común y plural para desarrollar las adaptaciones curriculares sin la necesidad de tener que separar a determinados alumnos del resto.

3. Ofrecer un currículum rico en significados.

Las experiencias educativas deben tener sentido para todo el alumnado, alejándonos de la preeminencia de los contenidos conceptuales presentados aisladamente, fomentando la transversalidad y la interdisciplinariedad.

4. Evaluar individualizadamente los resultados y basándose en el rendimiento.

Rechazo de las pruebas-test y apuesta clara por una evaluación individualizada que tenga en cuenta a cada uno de los alumnos. De esta forma el profesorado informará sobre el tipo de habilidades adquiridas por los alumnos en vez de centrarse en las puntuaciones obtenidas. Ello no significa el relajo en el nivel de exigencia en la adquisición de los aprendizajes, sino adecuarlo a cada alumno en función de sus características; recordemos que estamos hablando de una escuela de calidad, eficaz para todos y todas.

5. Tener presente la importancia del currículum “oculto”.

El currículum oculto es muy importante en la transmisión y creación de significados e ideología, que no están expresados de manera explícita en el currículo escrito. No hay que dejar de lado lo que el alumno experimenta en su día a día escolar. Más allá de lo que pretende enseñar el maestro de forma explícita, la vida en la comunidad educativa aporta elementos significativos en la vida del alumnado que no deben olvidarse y cuyas experiencias ayudarán al alumnado a crear y experimentar un sentimiento de pertenencia a una comunidad. Tal y como afirman García y Puigvert (2003, p. 274), “El currículo oculto son todos estos aspectos que, sin ser explicitados, ni a menudo debatidos, se transmiten a los estudiantes a través de estructuras que subyacen tanto a los contenidos formales como a las formas de relaciones sociales que se dan en la escuela”.

A todo ello podemos añadir, como apuntan además Stainback y Stainback (1999), Giangreco (1999), Peterson, LeRoy, Field y Wood (1999), Ainscow (2001) y Arnaiz (2003), entre otros, que para que un currículum sea eficaz para todo el alumnado, éste debe:

- Mostrar un equilibrio entre el rendimiento académico y funcional y los aspectos sociales y personales.

- Tener en cuenta la importancia de la comunidad educativa. La escuela se considera como una comunidad abierta y diversa, funcionando como un todo. Construir la comunidad educativa es uno de los ejes esenciales de la inclusión. En ella todos los individuos que la componen se sienten y se saben aceptados y apoyados. Alumnado, padres, educadores y los diversos agentes presentes en el barrio, establecen códigos de interdependencia y de corresponsabilidad, fomentando las interrelaciones amistosas entre todos, participando conjuntamente en el proceso de transformación de la realidad educativa. La colaboración entre los maestros y el alumnado para tomar decisiones curriculares y docentes son también una práctica habitual en los centros inclusivos. Como consecuencia, el currículum debe desarrollarse en un ambiente de aprendizaje acogedor, donde los alumnos se sienten aceptados, seguros y, por tanto, valorados.

- Utilizar nuevas estrategias para el aprendizaje. Reconocer la importancia del trabajo en equipo y la comunicación interpersonal, de tal forma que a los alumnos se les presenten oportunidades para trabajar en cooperación con sus compañeros con el fin de alcanzar objetivos comunes. Todos y todas deben ser agentes activos en el aula, manteniendo los objetivos individualizados dentro del grupo cooperativo.

Con el fin de maximizar el aprendizaje de todos y todas, la enseñanza cooperativa se convierte en una estrategia metodológica clave. Tal como indican Johnson, Johnson y Holubec (1999), la cooperación es algo más que un método de enseñanza, es un cambio básico de la estructura organizativa que afecta a todos los aspectos de la dinámica de la sesión.

Dichos autores centran los beneficios de esta estrategia en tres ejes fundamentales:

- a) aumenta el aprendizaje de todo el alumnado, incluyendo tanto a los superdotados como a aquellos que presentan dificultades.
- b) cohesiona al grupo y facilita interrelaciones positivas entre el alumnado, facilitando la creación de una comunidad de aprendizaje donde la diversidad es un valor.
- c) proporciona al alumnado un bagaje experiencial que colabora en su desarrollo social, psicológico y cognitivo.

Para que ello sea posible el maestro deberá poner en práctica cinco elementos básicos para organizar equipos de trabajo cooperativos en la sesión:

- a) Interdependencia positiva: el compromiso de cada individuo en el grupo beneficiará a cada uno de sus miembros y a los resultados obtenidos.
- b) Responsabilidad individual y grupal. Nadie puede aprovecharse del esfuerzo del otro y cada uno debe aportar en función de sus capacidades. El grupo debe ser capaz de evaluar su actuación y valorar los esfuerzos de cada uno de sus miembros.
- c) La interacción personal: cada miembro del grupo debe poder explicar lo que hace y cómo lo hace, promoviendo el aprendizaje mutuo y la colaboración en un objetivo común.
- d) La interacción social: el docente debe enseñar a los alumnos prácticas interpersonales y grupales necesarias para evitar el individualismo y la competitividad.
- e) La evaluación grupal: el grupo tiene que ser capaz de analizar la tarea realizada desde la perspectiva del crecimiento conjunto hacia nuevos objetivos.

Desde esta perspectiva, el currículum debe gestionarse de forma colegiada, alejándonos de autoritarismos y centralismos, y ajustándose a la realidad y la cultura de todos y todas sin ningún tipo de consideración apriorística. Se trata de elaborar un currículum que ofrezca respuestas educativas contextualizadas en función del alumnado y de sus referentes socioculturales. De este modo los docentes se convierten en protagonistas de la transformación educativa.

3.2.2.2. DESDE LA ORGANIZACIÓN, LA INNOVACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL.

“La organización educativa inclusiva se plantea desde este marco como aquella que afronta la inclusión como proyecto global, que afecta a la institución en su conjunto. Este planteamiento que ya se defendía en EE.UU. en los ochenta desde determinadas posturas integradoras como las de Stainback y Stainback (1984), no toma cuerpo ni se desarrolla (...) hasta bien entrados los noventa (coincidiendo ya con los planteamientos teóricos de la inclusión)” (Parrilla, 2002, p. 21)

La escuela inclusiva tal y como hemos comentado hasta el momento, parte de la premisa que las dificultades de aprendizaje se vinculan estrechamente con las diferentes manifestaciones de la organización escolar. Así, para que el desarrollo de la inclusión prospere, es necesario transformar la escuela como organización.

A continuación pasaremos a identificar cuáles son los rasgos más idiosincrásicos de la organización escolar desde la perspectiva inclusiva (Marchesi, 1998; Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003):

- Transformar la estructura vertical en estructuras horizontales, promoviendo las relaciones comunitarias colegiadas que faciliten la corresponsabilidad desde la autonomía y la colaboración. Hargreaves (1994) cita el “mosaico móvil” como una forma más de cultura de los docentes, un modelo de funcionamiento de centro que fomenta que las relaciones sean más fluidas, la comunicación más plural y que se aleja de la estructura jerárquica piramidal.
- Conseguir un “profesionalismo interactivo” (Fullan y Hargreaves, 1997) consistente en facilitar la toma de decisiones consensuadas por parte de la comunidad educativa, desarrollando la capacidad reflexiva y crítica sobre la práctica docente, facilitando la innovación y el desarrollo profesional. Así mismo, Ainscow (2001) insiste en que es necesario explorar formas alternativas de trabajo en común, haciendo hincapié en la planificación colaborativa.
- Los centros escolares deben ser autónomos, adaptados a su entorno comunitario y a su alumnado, responsabilizándose de la educación mediante medidas descentralizadas en su gestión, permitiendo un funcionamiento adecuado a su realidad sin los condicionantes que supone el centralismo administrativo.
- La dirección de los centros también tiene que adaptarse a la realidad de la escuela inclusiva. Se solicita un perfil de director que sea motor de cambio, buscando consenso en proyectos compartidos, delegando responsabilidades en sus compañeros de claustro y cediendo el liderazgo en el desarrollo de las medidas adoptadas. Es el denominado “liderazgo eficaz” (Ainscow, 2001) que supone enfoques “transformacionales” (que tratan de distribuir y potenciar el liderazgo) por encima de los “transaccionales” (basados en la tradición de la jerarquía y la supervisión).

En síntesis, se trata de cambiar la cultura de los centros y que dicho cambio afecte a la totalidad de las estructuras del centro escolar. Para ello, debe existir el sentimiento de compartir un proyecto elaborado en común.

Pero, ¿cómo poner en práctica los principios de la inclusión en el aula?. Para ello, y siguiendo a Stainback, Stainback y Jackson (1999), sintetizaremos lo que entendemos por un aula inclusiva.

“Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad.”
(Stainback, Stainback y Jackson, 1999, p. 26)

Dichas aulas se basan en el fomento de la comprensión de las diferencias individuales, convirtiéndose el profesor en un promotor del aprendizaje. Se trata de que el alumnado sea capaz de compartir y aceptar la responsabilidad del aprendizaje y que el docente promueva el apoyo mutuo entre el propio alumnado.

La flexibilidad es un eje esencial para que ello sea posible. Adaptarse al cambio, renunciar a la rigidez, ser consciente de que no existe una respuesta única a los problemas que van surgiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello exigirá del profesorado un alto nivel de adaptabilidad y para ello su actitud debe ser comprometida, aceptando a todos sus alumnos como miembros valiosos, con los derechos y obligaciones que implica su participación en el aula. Sólo una actitud de positiva acogida a todos los alumnos permitirá ejemplificar ante ellos la importancia de cada uno.

Así mismo, se utilizarán todos los recursos existentes para dar respuesta educativa a todo el alumnado, y no tan sólo al que presente dificultades de aprendizaje. De este modo los maestros de Educación Especial se convierten en maestros ordinarios que trabajan en equipo con el resto de compañeros y pueden jugar simultáneamente el papel de asesores, aportando a la comunidad educativa su capital cognitivo y experiencial, que resulta de gran interés para facilitar el acceso al currículum, ya sea mediante recursos o colaborando en la elaboración de estrategias. Otros, adoptan el rol de promotores de apoyo o de maestros de métodos y recursos, que organizan y estimulan el apoyo en las aulas ordinarias.

Consecuentemente, el apoyo se prestará en el aula ordinaria, potenciando el apoyo mutuo entre los alumnos (evitando la excesiva dependencia del adulto), fomentando de tal forma que la clase se convierta en una comunidad solidaria, que potencia la autonomía y a su vez la interdependencia positiva. Ello no es obstáculo para que cuando se requiera un apoyo externo (recursos del entorno) éste se de con naturalidad, también en el aula, en corresponsabilidad con el maestro.

En algunas escuelas también han puesto en práctica (Ainscow, 2001) los denominados “grupos de trabajo sobre inclusión”, en los cuales participan maestros, alumnos, padres, asesores, representantes de la administración y especialistas. Su labor principal es el de diseñar un plan que vele por la inclusión real de todo el alumnado.

Para finalizar, insistir en que para poder potenciar el cambio y que el centro escolar esté en proceso de transformación, es necesario que el profesorado desarrolle su capacidad de innovación y desarrollo profesional, tal y como se planteaba en el apartado dedicado a la escuela integradora.

Por tanto, un maestro o maestra comprometido con la atención a la diversidad se caracterizará por:

1. No tener sólo competencias didácticas y conocimientos para atender a la diversidad y, consecuentemente, a la gran variedad de estilos de aprendizaje, sino que además vayan acompañadas de un compromiso moral con la educación de todos y todas, compensando las desigualdades.
2. Ser reflexivo, crítico, investigador y transformador de su propia práctica profesional (Ferrer, 1993). Como resultado, participativo, activo, dialéctico, comunicativo, alejado del profesional tecnicista que considera que los alumnos que presentan dificultades deben ser atendidos sólo por especialistas en Educación Especial en un entorno segregado.
3. Que investiga y mejora su práctica docente, implicándose en la organización educativa de su centro y considera que la atención a la diversidad es una oportunidad para mejorar su práctica docente con el objetivo de promover mejoras educativas y sociales.

Así mismo, no debemos obviar que una escuela inclusiva requiere también del compromiso político para ofrecer los apoyos necesarios para que el discurso inclusivo no quede en una simple declaración de intenciones y que no recaiga su aplicación exclusivamente en el colectivo docente. Es una acción comunitaria que requiere de los recursos humanos y materiales, de sistemas de apoyo y asesoramiento, de cambios en la organización de los centros y de mejoras en las condiciones laborales (ratios, apoyos...), de un adecuado diseño y desarrollo curricular, y de la actitud favorable de toda la comunidad educativa (administración, maestros, familias, alumnos, personal no docente, inspección, centros de recursos, entre otros).

3.3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA INCLUSIVA.

Una vez delimitado el concepto de escuela inclusiva, creemos oportuno ubicar en ella el área de Educación Física. Por ello hemos optado por sintetizar cómo se contempla la Educación Física en el marco curricular en el momento de llevar a cabo la investigación (curso 2002-2003) para posteriormente apuntar cuáles pueden ser las posibles estrategias facilitadoras de la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en la sesión de Educación Física, sin obviar que el área se halla inmersa en el contexto escolar como cualquier otra y que, por tanto, no es adecuado hacer un análisis aislado de la misma, tal y como se desprende del apartado anterior. Se finalizará el presente epígrafe con una reflexión sobre el pensamiento del profesorado respecto a la inclusión del alumnado con discapacidad en la sesión de Educación Física, que creemos de relevancia para poder comprender la situación actual.

3.3.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

“La Educación Física como un factor importante en el desarrollo integral de la persona (...) debe contribuir a la mejora de la calidad de vida y crear hábitos y comportamientos favorables a la plena realización (...) debe encaminarse a la consecución de finalidades utilitarias, higiénicas y éticas (...) El alumnado tiene una necesidad de movimiento que forma parte de su proceso evolutivo y de desarrollo” (Generalitat de Cataluña, 1992b, p. 64).

La Constitución española de 1978 estableció los principios necesarios para hacer el tránsito de un estado centralizado a un estado de autonomías, con una descentralización de poderes políticos y administrativos. En este sentido, y en materia de educación, la comunidad autónoma de Cataluña, representada por su gobierno (la Generalitat de Cataluña mediante su Departamento de Educación), dispone de competencia plena en la materia, tal y como señala el Estatuto de Autonomía (Ley Orgánica 4/1979 de 18 de diciembre):

“Es de competencia plena de la Generalitat la regulación y administración de la educación en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades, en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo que dispone el artículo 27 de la Constitución y las Leyes Orgánicas que se desarrollen”

Dado que la presente investigación se ubica en Cataluña, sintetizaremos su desarrollo curricular, haciendo referencia al diseño curricular dictado por su gobierno, centrándonos en la etapa educativa de primaria, período en el cual tiene lugar la investigación.

En el marco estatal, la Educación Física es reconocida legalmente como área educativa con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), equiparándose con el resto de las áreas del currículum.

En su Capítulo Segundo, Artículo 13, la LOGSE concreta qué capacidades ha de adquirir el alumnado en la Etapa Primaria:

- a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de su Comunidad Autónoma.
- b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.
- c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.
- d) Adquirir las habilidades que les permitan moverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionen.
- e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con éstos.
- f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción que les ofrecen.
- h) Valorar la higiene y la salud del propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Como se constata, las dos últimas hacen referencia específica a la Educación Física, a pesar de que todas las capacidades podrán ser tratadas globalmente por todas las áreas curriculares.

Para poder desarrollar estas capacidades, se plantean los objetivos de la Educación Primaria, que señala la Generalitat de Cataluña, y que como podremos observar, la mayoría de ellos pueden ser trabajados desde el área de Educación Física.

**OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
GENERALITAT DE CATALUÑA (1992a, p. 25)**

- a) Conocer y aceptar la propia identidad, sus posibilidades afectivas y de relación y progresar en la autonomía y la iniciativa personal.
- b) Conocer el propio cuerpo y las posibilidades motrices y progresar en la adopción de hábitos de salud e higiene personal.
- c) Mostrarse participativo y solidario de forma responsable, y respetar los valores morales, sociales y éticos propios del otro, para ejercitarse en los principios básicos de la convivencia y de estima por la paz.

- d) Resolver situaciones o necesidades de la vida cotidiana mediante procesos de identificación, planificación, realización y verificación de actividades a su alcance.
- e) Conocer y utilizar correctamente y apropiadamente la lengua catalana, y, si es el caso, la aranesa¹⁴, tanto oralmente como por escrito, utilizándola normalmente como una lengua vehicular y de aprendizaje.
- f) Conocer la lengua castellana a nivel oral y escrito de manera que pueda utilizarla apropiadamente como una fuente de información y vehículo de expresión.
- g) Comprender y expresar en lenguas extranjeras mensajes sencillos dentro de un contexto.
- h) Comprender el medio físico y natural, los principales mecanismos que lo rigen, a partir de la observación rigurosa de hechos y fenómenos sencillos, y la importancia que su conservación y mejora tiene para la humanidad.
- i) Conocer los derechos fundamentales de Cataluña en sus aspectos naturales, sociales, culturales e históricos, en tanto que medio definidor de la identidad nacional y personal y progresar en el sentimiento de pertenencia al país.
- j) Mostrar actitudes de respeto, conservación y uso correcto de los recursos materiales, técnicos y naturales.
- k) Utilizar los conceptos y las relaciones matemáticas elementales y dominar las operaciones básicas con tal de representar e interpretar el espacio, las situaciones y las experiencias, mediante el lenguaje matemático.
- l) Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica y musical, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para gozar de las manifestaciones artísticas.
- m) Conocer y gozar del patrimonio cultural, participar en su conservación y respetar la diversidad lingüística y cultural de los pueblos y las personas.
- n) Aplicar los conocimientos adquiridos para resolver de forma creativa problemas diversos, con los recursos apropiados y conocidos.
- o) Aplicar, individualmente y en equipo, metodologías de trabajo intelectual, incluyendo la utilización de los recursos de la tecnología de la información, que estimulan el aprendizaje y la creatividad y permiten reducir tareas rutinarias.

A continuación, en el siguiente cuadro se presentan los objetivos generales de la Educación Física según la administración catalana:

GENERALITAT DE CATALUÑA (1992b, p. 64)	
1.	Conocer y aceptar el propio cuerpo, así como sus posibilidades de movimiento.
2.	Tomar conciencia de la propia situación motriz en el espacio y el tiempo y en relación con las otras personas, con los objetos y en medios diversos.
3.	Alcanzar un dominio corporal y postural adecuados, así como una mejora genérica de la condición física.
4.	Utilizar las habilidades y destrezas básicas correspondientes a la acción motriz, utilizando la observación, el análisis y la imaginación en la resolución de problemas motrices.
5.	Identificar y utilizar formas de comunicación expresivas corporales, desarrollando el sentido estético y creativo.
6.	Conocer, identificar y utilizar las habilidades y las destrezas específicas fundamentales de las actividades físicas propuestas a lo largo de la etapa, las cuales deben incluir formas de desplazamiento y de manejo de objetos variados y diversificados.
7.	Valorar y disfrutar de la actividad física, con vistas al bienestar tanto físico y mental, practicando hábitos de higiene personal.
8.	Conocer, identificar y experimentar diversas actividades físicas en la naturaleza y en medios diferentes del habitual, demostrando respeto hacia el entorno.
9.	Acceder al comportamiento social, que facilite el crecimiento individual mediante la participación solidaria, la responsabilidad y el respeto a las otras personas y, especialmente, la utilización de las relaciones de cooperación indispensables en una actividad física colectiva.
10.	Conocer la realidad deportiva de su territorio y los recursos que le ofrece para la práctica de la actividad física como una manera más de utilizar el tiempo de ocio.

¹⁴ Lengua propia de la Comarca del Valle de Arán, cooficial en dicho territorio con el castellano y el catalán.

Respecto a los contenidos, se agrupan en cinco bloques procedimentales, cinco conceptuales y diez actitudinales:

LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA / GENERALITAT DE CATALUÑA (1992b, p. 64-65)

PROCEDIMIENTOS

1. Control y consciencia corporal.
 - 1.1. Control tónico. Control de la respiración.
 - 1.2. Ajuste postural.
 - 1.3. Orientación en el espacio. Orientación en el tiempo. Ritmo.
 2. La ejecución de habilidades coordinativas.
 - 2.1. Ejecución de habilidades motrices básicas y habilidades motrices específicas.
 3. Utilización de capacidades condicionales.
 - 3.1. Aplicación de la fuerza incidiendo en el componente coordinativo.
 - 3.2. Incremento de la resistencia general.
 - 3.3. Mantenimiento de la flexibilidad. Incremento de la velocidad.
 4. Expresión corporal y dramatización.
 - 4.1. Expresión de emociones y sentimientos.
 - 4.2. Creatividad motora.
 - 4.3. Representación de personajes, objetos y situaciones.
- Realización de juegos.
- 5.1. Ejecución del juego simbólico y dramático, sensorial y perceptivo, de cooperación y oposición, y tradicional.

HECHOS, CONCEPTOS Y SISTEMAS CONCEPTUALES

1. El esquema corporal.
 - 1.1. La estructura corporal.
 - 1.2. La funcionalidad orgánica.
 - 1.3. Las posibilidades perceptivas.
 - 1.4. Consciencia del propio movimiento y de la postura.
2. Organización del espacio y del tiempo.
 - 2.1. Nociones relacionadas con la propia orientación.
 - 2.2. Nociones de relación entre el cuerpo, los objetos y el espacio exterior.
 - 2.3. Dominio del espacio gráfico.
 - 2.4. Nociones relacionadas con el tiempo. El ritmo.
 - 2.5. Estructuración espacio-temporal.
3. Habilidades motrices específicas.
 - 3.1. Deportes y danzas como elementos culturales.
4. Expresión y comunicación.
 - 4.1. El cuerpo como un medio de comunicación: expresión y comprensión.
5. El juego.
 - 5.1. Juegos tradicionales y populares.

ACTITUDES, VALORES Y NORMAS

1. Aceptación y estima del propio cuerpo.
2. Iniciativa en la acción.
3. Organización y constancia en la actividad motriz.
4. Gusto y satisfacción por la actividad física.
5. Esfuerzo para vencer las dificultades superables. Autosuperación personal.
6. Valoración de la higiene y la salud.
7. Motivación hacia la comunicación corporal.
8. Aceptación y respeto de la diversidad física, de opinión y de acción.
9. Responsabilidad hacia las normas.
10. Respeto a la naturaleza, a las instalaciones y al material.

Este diseño curricular recoge además las orientaciones didácticas generales, las orientaciones para la programación, así como las referidas a la evaluación. A continuación las exponemos sintéticamente:

CUADRO RESUMEN DE LAS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS / GENERALITAT DE CATALUÑA

(Lleixà, 1998, p. 356)

TEMAS	ORIENTACIONES
Aprendizaje sobre vivencias adquiridas	- Importancia de los aprendizajes previos.
El juego como estrategia metodológica	- Favorece la relación con el entorno y la socialización. - Elemento de observación.
Actividades deportivas	- Evitar la especialización prematura. - Tener en cuenta la tradición local. - No priorizar la competición.
Globalización e interdisciplinaridad	- Relacionar los aprendizajes.
Consciencia del riesgo	- Consciencia del riesgo en acciones incorrectas o desacordes con las propias posibilidades.
Hábitos de higiene y salud	- Ingestión y digestión de alimentos adecuada a la actividad física. - Ducha y cambio de ropa.
Indumentaria	- Cómoda. - Huir de presiones consumistas.
Estrategias metodológicas	- Adecuadas al nivel. - Favorecen la variedad en los primeros cursos y la cualidad en los superiores.
Formación de grupos	- Fomentar la cooperación y socialización.
Distribución de espacios	- Adecuada y diversificada.
Material	- Motivador y sin riesgos. - Respeto y conservación.
Factor temporal	- Secuencia de actividades en función de la coherencia del aprendizaje. - Intensidad progresiva que decrece al final de la sesión. - Duración adaptada a las situaciones.

Las orientaciones para la programación se clasifican en dos tipologías:

- Generales con relación a la programación en Primaria

Ante las prescripciones curriculares del territorio MEC (primer nivel de concreción), escuelas y profesores deben realizar una programación del centro y de cada aula. Ello supone un análisis de los objetivos generales del área, una distribución de contenidos por ciclos, una secuenciación de tales contenidos (segundo nivel de concreción).

- Un modelo de distribución de objetivos y contenidos por ciclos.

Con un carácter orientativo y de guía, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña facilita un modelo de segundo nivel de concreción.

CUADRO RESUMEN DE LAS ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

GENERALITAT DE CATALUÑA (Lleixà, 1998, p. 360)

FUNCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar decisiones respecto a: <ul style="list-style-type: none"> - la programación. - la metodología. - las intervenciones pedagógicas. - Informar a las familias.
TIPOS	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial, mediante pruebas objetivas. - Evaluación formativa en que se valoran actitudes y aptitudes/evaluaciones sistemáticas. - Evaluación sumativa que permite un análisis sobre el grado de consecución de los objetivos.

La Generalitat de Cataluña contempla los criterios de evaluación en los objetivos terminales del área.

En cuanto a los elementos de aplicación del currículo (Lleixà, 1998):

GENERALITAT DE CATALUÑA	
HORARIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad horaria. - 175 horas/ciclo.
PROFESORADO	Maestro especialista en Educación Física.
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	Desvinculadas totalmente del currículo de Educación Física escolar.

La característica principal radica en la distribución horaria, que toma una forma flexible en todas las áreas, a pesar que por razones infraestructurales y/o de programación general del centro respecto al horario del profesor o profesora especialista, pueden atenuar dicha flexibilidad en nuestra área.

Es interesante señalar, para finalizar la exposición de la Educación Física en el currículo de la etapa de Educación Primaria, que en el diseño curricular se plantean temas transversales, con el objetivo de desarrollar las capacidades del alumnado que les permitan formar parte del tejido social, ejerciendo con normalidad sus derechos y deberes.

Dichos aspectos deben ser tratados transversal e interdisciplinariamente, ya que no pueden formar parte de una sola área concreta. De ahí la existencia de los ejes transversales, destacando entre ellos los que hacen referencia a la educación en las tecnologías de la información, la educación del consumidor, la educación vial, la educación para la salud, la educación para la paz y la cooperación, la educación moral y cívica, entre otros. Y es en este contexto donde el respeto a la diversidad y las actitudes que pueden educarse a través del modelo de escuela inclusiva merecen nuestra atención.

3.3.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO.

Participar en las sesiones de Educación Física es un derecho que ampara a todo el alumnado. Nuestro esfuerzo y el del resto del claustro debe tender a posibilitar su participación activa, independientemente de su ritmo de aprendizaje y de sus características individuales, tomando el máximo de decisiones y, por tanto, nuestro deber como educadores y educadoras es facilitar un entorno que lo haga posible. Recordemos que en este área trabajamos principalmente con el juego. Todos sabemos que a través del juego el niño y la niña se educan, aprehenden la realidad y además se socializan: llegan a acuerdos, gozan, ríen, se comunican, establecen estrategias...

Hasta hace pocos años, legalmente, se favorecía la condición de exención del alumnado con dificultades. Desde 1994 en Catalunya, y en el territorio MEC desde 1995, se aplica el criterio de adaptación curricular. Pero, a pesar de esta medida, son muchos los educadores y educadoras que caen en la falsa inclusión, ya que la interacción entre el alumno con dificultades y el resto del grupo es muy reducida y, además, su participación en las sesiones de Educación Física es pasiva. Citaremos, entre otras, algunas prácticas habituales (Ríos, 1996):

- Hacer exclusivamente acto de presencia.
- Asunción de roles pasivos -dejar hacer, asumir el papel de anotador o árbitro de forma permanente-.
- Abusar del trabajo teórico, mientras que el resto del grupo participa en la clase.
- Destinar el tiempo de clase a sesiones de fisioterapia (en todo caso, la fisioterapia debería tener lugar rotatoriamente en todas las asignaturas, no sólo en la nuestra).
- Realizar actividades individualizadas al margen del resto de compañeros de manera habitual.

En el momento que excluimos o reducimos la participación activa de una niña o a un niño de la sesión de Educación Física, se le está negando una fuente de relación y de formación a la que tiene derecho. Si actuamos así, no reconocemos el valor educativo de nuestra área y por tanto estamos negando su razón de ser. Las consecuencias de una falsa inclusión son de gran importancia. Pensemos que estamos descompensando la formación básica del alumnado, y no cumplimos con los objetivos de la educación obligatoria.

Además, estaríamos obviando que la asignatura de Educación Física juega un papel destacado en la promoción de la salud. Debemos ser conscientes que la escuela, como institución, nos permite intervenir en toda la población infantil y adolescente en su etapa de escolarización obligatoria, posibilitando, por tanto, el fomento de un estilo de vida saludable.

Por tanto, si optamos por la falsa inclusión, como educadores y educadoras ponemos en entredicho la inclusión escolar como estrategia educativa que, entre otras muchas cosas, pretende potenciar el desarrollo y el proceso de aprendizaje del alumnado con déficits, para

poder ser miembro de la sociedad con pleno derecho sin ser discriminado por sus características individuales.

Así, la inclusión en la sesión de Educación Física (EF) implica un proceso que tiende a englobar en todas las actividades posibles a todos los individuos, indistintamente de sus particularidades, facilitando la participación activa y efectiva. No debemos entender inclusión como asimilación de modelos, absorción o etnocentrismo. No se trata de la predominancia de una manera de hacer sobre otra, sino de una convivencia en la diversidad. Ni todos haremos la clase a oscuras por tener un alumno con baja visión, ni a un alumno ciego lo excluirémos por que no ve (Ríos, 1996).

De este modo, cuando hablamos de una Educación Física inclusiva, todo el alumnado comparte el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario, y manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todas y todos. Por tanto las actividades segregadas no serán consideradas inclusivas. La inclusión presupone siempre compartir con el grupo el proceso de aprendizaje y en este contexto la diversidad cohesionan al grupo y lo enriquece, ofreciendo más posibilidades de aprendizaje para todos y todas (Ríos, 2004c). Así pues, recordemos que la escuela inclusiva se asocia a una educación de calidad para todos y todas sin excepciones, partiendo de la premisa de que cualquier alumno es educable.

Pese a que la inclusión no es tarea fácil y sigue siendo un reto en nuestro sistema educativo y en la realidad escolar, precisa que la escuela adopte medidas organizativas y curriculares que van más allá de la intervención docente, tal y como se ha desarrollado en el punto 3.2.2. (La respuesta escolar desde la inclusión). Partiendo de estas premisas, intentaremos aportar posibles estrategias facilitadoras de la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación Física (Ríos, Bonany, Blanco y Carol, 1998; Ríos, 2004c):

- La educación en actitudes y valores.
- El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas.
- La adaptación de las tareas.
- La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas.
- Compartir el deporte adaptado a las personas con discapacidad.
- El asesoramiento y el apoyo.

La educación en actitudes y valores

“Será importante (...) considerar no sólo los valores de la clase dominante, que se transmiten directamente o indirectamente a través de símbolos, rituales, prácticas pedagógicas y otras actuaciones, sino las diferentes opciones que puede representar una sociedad participativa. (...) Reiteramos así la íntima relación de los valores escolares con los valores sociales, pero también la necesidad de comprometerse en una posición activa que avance en los procesos de igualdad de oportunidades, equidad y calidad.” (Gairín, 2003, p. 14)

Si reconocemos que la educación comporta implícitos unos valores, la escuela debe asumir la formación de personas más allá de la pura transmisión o construcción de conocimientos o habilidades. Así, a partir de la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular de Centro, se definen los valores que el centro educativo se plantea promover y se concretan las propuestas y los espacios para desarrollarlos (Prat, 2003). Tal y como apunta la autora, en el centro se crea una “cultura moral propia” que sin duda influenciará a la educación de actitudes y valores.

A dicha cultura moral, y en el contexto de la presente investigación, debemos añadir los principios del esquema ideológico de la escuela inclusiva (Arnaiz, 2003), tal y como desarrollamos en el apartado 3.2.1.: el impulso de los Derechos Humanos, promoviendo la justicia social y la igualdad de oportunidades.

Este planteamiento general de centro, como expresión del compromiso de la comunidad educativa, tendrá inevitablemente su reflejo en cada una de las áreas y, entre ellas, la Educación Física.

Por tanto, y centrándonos en la inclusión de los alumnos con discapacidad en la sesión de Educación Física, la educación en actitudes y valores será la base para que todo el alumnado respete la diversidad y pueda así interiorizar la inclusión como un valor que enriquece a toda la comunidad. Debemos conseguir que todo el alumnado se sienta acogido, aceptado, seguro y por tanto, valorado (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Respecto a la educación de actitudes y valores son interesantes las aportaciones de Prat y Soler (2003) y Carranza y Mora (2003), por sus reflexiones y propuestas didácticas. A ello debemos añadir la propuesta de organización de juegos motores sensibilizadores (Ríos, 1994, 1998e, 2003c, Ríos y Payá, 2001).

Los juegos motores sensibilizadores se erigen como un recurso pedagógico que facilita la comprensión de la diversidad. Experimentar para interiorizar, y así poder expresar y poder relacionarse. Maniobrar una silla de ruedas, desplazarse sin ver con la ayuda de un bastón, enseñar cómo acompañar a una persona invidente, jugar a básquet en silla de ruedas... son vivencias que no sólo hacen de la actividad en sí misma una fuente de aprendizaje significativo, sino que también educan en valores y actitudes, posibilitando el conocimiento de las consecuencias de la discapacidad y, con éste, su valoración, su apoyo, la proximidad libre, voluntaria y solidaria con esta realidad diferente a la propia.

Son experiencias que, vividas de una manera lúdica, raramente se olvidan. Por ejemplo, incluir en las primeras sesiones del curso juegos motores sensibilizadores, puede ayudar a hacer consciente al grupo-clase de las limitaciones y posibilidades de su compañero o compañera con discapacidad.

Así, los juegos motores sensibilizadores son aquellos que, con la presencia o no de personas con discapacidad, posibilitan que las/los participantes vivan de manera lúdica las limitaciones de las personas que presentan dificultades físicas o sensoriales, y valoren, al mismo tiempo, sus posibilidades y capacidades.

El objetivo principal es sensibilizar a los/las participantes sobre la realidad del colectivo de las personas con discapacidad, fomentando actitudes positivas, de cooperación y solidarias basadas en el respeto a la diversidad, y con la intención de evitar la aparición de actitudes negativas o no inclusivas mediante el componente activo, lúdico, participativo, de encuentro vivencial con las actividades que componen la propuesta.

El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas

Tal y como desarrollamos en el punto 3.2.2.1. el aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología inherente al movimiento de la escuela inclusiva, con el fin de maximizar el aprendizaje de todos y todas y promover una educación en actitudes y valores desde nuestra área de intervención (Ovejero, 1990; Marchesi y Martín, 1998; Mir, 1998; Uriz, 1999; Johnson,

Johnson y Holubec, 1999; Pujolás, 2001). Es interesante consultar la aportación de Velázquez Callado (2004) por su esfuerzo en adecuar la metodología cooperativa a la Educación Física.

Por tanto, deberíamos repensar cuáles son las prácticas habituales en la Educación Física escolar para adecuarlas a este marco. El abuso en la utilización de juegos competitivos o de prácticas deportivas puede ir en detrimento de la cooperación, pudiendo llegar a ser una fuente de exclusión (Ríos, 1986; Rodrigues, 2003, entre otros). Velázquez Callado (2004), citando a Grineski (1989), observa que dicho autor llegó a la conclusión que el juego cooperativo fomentaba la aparición de conductas prosociales en comparación con las actividades individuales o competitivas. De ahí la importancia de ir incorporando con más intensidad juegos y actividades cooperativas como recurso útil en la promoción de una Educación Física que eduque en actitudes y valores (Cascón y Martín, 1986; Orlik, 1986; Guitart, 1990; Brown, 1992, entre otros).

La adaptación de las tareas

En este subapartado destacaremos las aportaciones de Ruiz Sánchez (1994), Toro y Zarco (1998) y Gomendio (2000). Se distinguen tres fases en el proceso de adaptación de las actividades motrices:

- La información como punto de partida.
- Análisis de la tarea.
- Adaptación de la tarea y su seguimiento.

La información como punto de partida.

Debemos insistir en que resulta difícil generalizar la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad, ya que si una característica es esencial en este colectivo de alumnado es la gran variedad de necesidades educativas que un mismo déficit puede comportar, sin obviar los aspectos personales que pueden determinar su ritmo de aprendizaje (interés, motivación y experiencias anteriores, entre otros). A ello, se deben añadir

una serie de variables que también van a determinar esas necesidades educativas, destacando entre otras:

- La importancia del contexto socioeducativo y familiar.
- El nivel de independencia, de seguridad y de autoconfianza.
- La actitud ante el déficit y la autoaceptación.
- La capacidad de integración en el grupo y de establecer relaciones sociales.
- El grado y el tipo de la discapacidad.
- El momento de la aparición del déficit.
- Presencia o no de un déficit asociado (plurideficiencia).
- El ritmo de la patología (si es o no es progresivo).
- El nivel de alteración del desarrollo motor y perceptivo-motor.
- La presencia o ausencia de la estimulación precoz.
- Las ayudas técnicas y adecuaciones protéticas.

Independientemente de la evaluación de las características generales del déficit, es necesario realizar una evaluación inicial y del estilo de aprendizaje. Respecto a la primera, diferenciaremos entre:

- El análisis de las características físico-anatómicas:
 - Alteraciones de la mecánica corporal (columna vertebral, alteraciones musculares, articulares...).
 - Alteraciones fisiológicas (cardíacas, respiratorias, renales, excretoras...).
- El análisis de las características motrices, será básico para la intervención del profesorado de Educación Física. Se utilizarán instrumentos formales e informales (observaciones ecológicas, tests, baterías, escalas, listas de control, entre otras) para valorar las diferentes dimensiones de la competencia motriz:
 - Las capacidades perceptivo-motrices.
 - Las habilidades motrices básicas.
 - Las capacidades físicas básicas.

- El análisis de:
- La capacidad de comprensión de los conceptos, actitudes, valores y normas.
- El establecimiento de relaciones con los iguales y el adulto.
- El aprendizaje, el ritmo y los elementos instrumentales de apoyo necesario.
- Aspectos comunicativos-lingüísticos.
- Aspectos emocionales.

La evaluación del estilo de aprendizaje es necesaria para favorecer un contexto educativo idóneo. Ruiz Sánchez (1994), basándose en Monereo (1988) y Ruiz Pérez (1994), explica dos corrientes en cuanto al estilo de aprendizaje :

1. El procesamiento de la información en el modelo cognoscitivo (Kagan y Kogan, 1970; Bisell, White y Zivin, 1981).

Esta corriente adopta las siguientes dimensiones:

- Modalidad sensorial preferente.
Es la habilidad que muestra un individuo para aprender y retener la información por determinados canales sensoriales. En función de las limitaciones del alumno o alumna en uno o más de sus sentidos, deberá buscarse otras alternativas sensoriales para transmitir la información.
- Atención controlada.
Observación de la cantidad de tiempo que un alumno o alumna es capaz de mantener la atención para la realización de una tarea determinada.
- Reflexión/impulsividad.
Analizar la tendencia del alumno a responder de manera más o menos reflexiva, y observar su índice de errores.

- Capacidad de procesamiento de información.
Abarca la capacidad de abstracción y de comprensión.

- Refuerzos idóneos.
Se deben detectar los tipos de refuerzos más adecuados y preferidos por el alumno o alumna.

- Preferencia de agrupamientos.
Observar qué grupo de alumnos le motiva para la realización de los trabajos.

2. Líneas eclécticas y pragmáticas (Dunn y Dunn 1978).

Se analizarán los elementos:

- Ambientales (sonido, luz, temperatura, etc.).
- Cognitivos (responsabilidad, motivación y persistencia).
- Sociológicos (preferencia de agrupamiento).
- Físicos (nivel perceptivo, alimentación, tiempo y movilidad).

A todo ello se deberá añadir la relación entre el docente y el discente en todos sus aspectos, ya que es un elemento clave para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Análisis de la tarea

Una vez detectadas y analizadas las necesidades educativas, el siguiente paso consiste en hacer una propuesta de tareas adecuadas a dichas necesidades. Para ello deberemos analizar la tarea en estrecha relación con las características de cada individuo. En este sentido, Ruiz Sánchez (1994) presenta diferentes criterios para el análisis y clasificación de dichas tareas, matizando que la opción por una u otra debe venir determinada por la adecuación a cada caso particular. Para ello, parte de las aportaciones de Sánchez Bañuelos (1984), Famose (1986, 1990), Duran (1986), Champion (1986) y Parlebas (1988), que a continuación sintetizamos.

- Sánchez Bañuelos (1984) basa el análisis de las tareas motrices en los modelos del procesamiento de la información propuestos por Welford (1976) y Marteniuk (1976), teniendo en cuenta el predominio de uno u otro mecanismo motor.

Ante cualquier actividad motriz voluntaria, ésta podrá verse modificada en función del tipo de déficit que presente cada individuo:

comportamiento motor y discapacidad

mecanismos del comportamiento motor	alteración según las discapacidades
PERCEPTIVO	DISCAPACIDAD SENSORIAL
DECISORIO	DISCAPACIDAD INTELLECTUAL
EJECUTIVO Y DE CONTROL	DISCAPACIDAD FÍSICA

Como podemos observar en el cuadro precedente, según el tipo de déficit podrá verse afectado uno de los mecanismos del comportamiento motor y, como consecuencia, el resultado final.

Tal y como señala el Ruiz Sánchez (1999), la fase perceptiva, podrá alterarse cuando el alumno o alumna presente un déficit de los órganos de los sentidos o de las estructuras neurológicas. Consecuentemente, la recepción del estímulo y su identificación se verá afectada, teniendo que suplir la carencia mediante la captación de información por otras vías.

La fase decisoria tendrá una relación directa con las capacidades cognitivas del individuo y con su experiencia anterior. De tal forma, que una alteración o un déficit intelectual dificultará las diferentes acciones de comparación, de posibles alternativas de respuesta, como de selección de ésta.

En cuanto a la fase ejecutora, estará más afectada si el alumno o alumna presenta una movilidad reducida, dado que en la acción interviene los sistemas nervioso, óseo, muscular y articular. Pero, independientemente de si existe una discapacidad física, esta etapa podrá también verse influida por la presencia de alteraciones en las dos anteriores, presentando una baja competencia motriz.

- Famose (1986, 1990) identifica e interrelaciona distintos parámetros “bioinformacionales” en la tarea: objetivo, operaciones, adaptación del material y *feedback*.
- Duran (1986), analiza los aspectos bioenergéticos según la intensidad y la duración de cada tarea.
- Champion (1986), estudia la organización del grupo y a las acciones de cada uno de sus miembros según la tarea propuesta.
- Parlebas (1988), distingue entre tareas psicomotrices y sociomotrices, en función de la participación individual o colectiva en la tarea

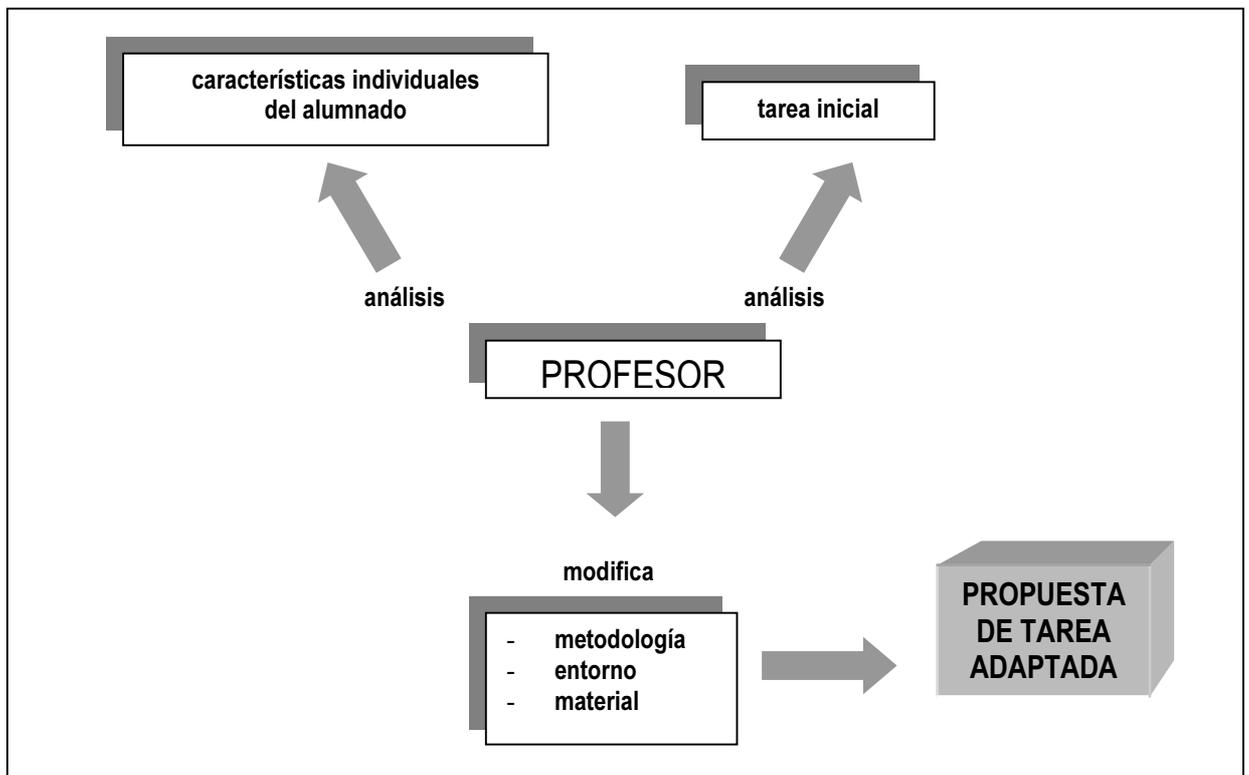
Adaptación de la tarea y su seguimiento

Tras haber analizado las características de la tarea, la intervención del docente se sitúa en tres estratos:

- Las adaptaciones metodológicas.
- Las adaptaciones del entorno y el material.
- La adaptación de la tarea.

ADAPTACIÓN DE LAS TAREAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

(Ruiz Sánchez, 1994, p. 46)



Las adaptaciones metodológicas:

Conocido el estilo de aprendizaje del alumno o alumna y su nivel de partida, el profesor deberá propiciar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más oportunas. Así, se dará importancia a aquellos métodos que favorezcan la experiencia directa, la reflexión, la expresión y la comunicación.

Algunas adaptaciones metodológicas de carácter general pueden concretarse en (CNREE, 1992; Gomendio, 2000):

- Normalizar los sistemas de comunicación en el aula, para facilitar la comunicación con los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Adecuar el lenguaje al nivel de comprensión de los alumnos (oral, escrito, visual, gestual), potenciando los diversos canales.
- Buscar actividades alternativas para dar respuesta a las necesidades educativas de todas y todos.
- Definir criterios para la elección de técnicas y estrategias de enseñanza que den una respuesta normalizada y efectiva a las necesidades educativas especiales, siendo útiles para todo el alumnado.
- Potenciar el uso de técnicas y estrategias que faciliten la experiencia directa, la reflexión y la expresión.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje transversal para todos y todas.
- Emplear estrategias y actividades motivadoras y que amplíen los intereses del alumnado.
- Utilizar un repertorio amplio de refuerzos y estrategias de focalización atencional (de lo global a lo analítico, de lo concreto a lo abstracto...).
- Fomentar el autoaprendizaje: aprendizaje autónomo a través de una mayor individualización y creatividad en las tareas motrices.
- Potenciar grupos de enseñanza cooperativos.

Las adaptaciones del entorno y el material:

El material y las instalaciones son factores importantes en el proceso de adecuación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Ruiz Sánchez (1994) propone la siguiente clasificación de estas adaptaciones teniendo en cuenta las siguientes aspectos:

ADAPTACIÓN DEL MATERIAL
Potenciador de la movilidad
Que sea informativo
Manipulativo
Motivador
Protector

ADAPTACIÓN DE LAS INSTALACIONES
Ausencia de barreras arquitectónicas
Supresión de obstáculos
Superficie antideslizante
Superficie no abrasiva
Espacios bien delimitados
Evitar pendientes pronunciadas

La adaptación de la tarea

Si conocemos tanto las características del alumno como las de la tarea, estaremos en condiciones de proponer una tarea adecuada a las necesidades educativas del alumno o alumna.

Los criterios a tener en cuenta respecto a la adaptación de las tareas serán (Centro Nacional de Recursos de Educación Especial, 1992; Gomendio, 2000):

- Diseñar actividades con varios grados de dificultad y niveles de ejecución.
- Intentar diseñar actividades distintas para trabajar un mismo contenido.
- Proponer actividades que faciliten diferentes posibilidades de ejecución y expresión.
- Equilibrar el diseño de actividades de gran grupo y pequeño grupo (además de las individuales).
- Proponer actividades de libre elección.
- Incluir actividades que supongan un cierto reto asumible al alumno o alumna, asegurando una participación activa y efectiva.

Todo ello determinará el deseo de aprender, que se erige como un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. El hecho de presentar limitaciones puede comportar que, ante cualquier actividad motriz voluntaria, se de un fracaso en la ejecución si la tarea no está correctamente adaptada. Las reiteradas experiencias frustrantes podrán comportar un rechazo a este tipo de actividades y, por tanto, la reducción de éstas, con lo cual se verán afectados tanto el desarrollo motor y perceptivo-motor como el desarrollo cognitivo, afectivo, social y emocional del niño o de la niña (Ruiz Sánchez, 1998).

En cuanto al seguimiento, podemos comprobar que determinadas tareas no se ajustan suficientemente a la previsión inicial, por lo que deberán incorporarse nuevas modificaciones que se adecuen a la situación educativa concreta. A su vez, si se registran las conductas sistemáticamente, la ejecución podrá ser una herramienta más en el proceso de evaluación

facilitando una mayor profundización en las necesidades educativas que puedan presentar el alumno o la alumna.

La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas

No obstante, la participación activa del alumnado con discapacidad en nuestras sesiones no es tan sencilla, dado que, entre otras variables que intervienen en el proceso, el niño o la niña comparte esas tareas en grupo. Por tanto, se van a dar una serie de relaciones que serán positivas o negativas en función de la dinámica del grupo, y que pueden influenciar en su nivel de participación y, por tanto, en sus posibilidades y deseo de aprendizaje.

Como apuntábamos en el apartado dedicado a la socialización (2.3.), es importante tener en cuenta que la Educación Física tiene potencialidades contradictorias. Por un lado, puede convertirse en la sesión más socializadora e inclusiva. Pero, por otro, puede ser la más segregadora del currículo (Ríos, 1986, 1987, 1989a, 1989b, 2001, 2003c, 2004b).

Esta última potencialidad se puede agravar cuando introducimos actividades con cierto nivel competitivo. Sin obviar, como hemos comentado, las posibilidades pedagógicas de las actividades cooperativas, no debemos olvidar la realidad de la competición, que tiene también una carga de valores educativos. Es pues a partir del segundo ciclo de primaria cuando empiezan a surgir los problemas, en el momento en que proponemos juegos muy codificados, o cuando nos situamos en unidades de programación de iniciación deportiva. Independientemente de las estrategias que utilicemos para la resolución de conflictos encaminadas hacia la educación en valores, un recurso útil para afrontar estos conflictos que generan los juegos de carácter competitivo, es el de compensar las limitaciones que provocan los efectos de la discapacidad. ¿Qué implica esta compensación? (Ríos, Bonany, Blanco y Carol, 1998; Ríos 2001b):

- Adaptar el juego lo estrictamente necesario.
- No se trata de hacer un tratado de juegos nuevos, dado que nos interesa proponer los juegos habituales por su referente cultural.
- Todos los alumnos con discapacidad deberían poder adoptar cualquier rol de juego.

- Buscar el equilibrio entre las adaptaciones individuales y las adaptaciones compartidas con el grupo.
- Así mismo, buscar el equilibrio entre la participación con limitaciones y la compensación de las mismas.

El reto del educador será posibilitar la asunción de roles activos por parte de todos y todas, independientemente de sus características y peculiaridades. Para ello será necesaria la sensibilización del grupo para conseguir que las adaptaciones sean aceptadas de una manera natural como parte de la comprensión de una realidad social. Creemos que un niño o niña que crece comprendiendo y aceptando adaptaciones, sostendrá en su vida adulta un criterio más respetuoso con la realidad diversa que le rodea.

El origen de los criterios de adaptación de los juegos con alto nivel competitivo se basa en el ritual infantil del “reto”. Esto es, proponer a un contrincante una carrera concediéndole determinados metros de ventaja. Quien acepta el reto es consciente de que el contrincante le ofrece una ventaja, pero no por ello dejará de aceptarlo y de ganar si puede. Es otra manera de medir las fuerzas, adaptándolas a las capacidades de cada uno.

Para ilustrarlo, veamos tres ejemplos:

1. En un juego de velocidad, podemos variar las distancias, aumentando la de los jugadores sin discapacidad o reduciendo la del jugador con discapacidad.
2. En los juegos de atrape donde existe un refugio, proponer varios refugios para el alumno con discapacidad que permita una mejor accesibilidad y una zona de descanso en el caso que lo requiera.
3. Dar poderes (mayor número de “vidas” para prolongar la permanencia en el juego).

En este marco de actividades competitivas, no podemos pasar por alto revisar qué ocurre con las competiciones escolares, desde la perspectiva de la escuela inclusiva. Como ya hemos comentado, al igual que en la sesión de Educación Física, la competición puede convertirse en un desencadenante de la exclusión y la segregación. En el marco de estas competiciones, constatamos que los alumnos con discapacidad no suelen participar, pese a algunas llamadas institucionales a un deporte más educativo (Ayuntamiento de Barcelona, 1999, p.24):

“6. Consideramos necesario crear una actitud solidaria y cooperadora: hay que poner en marcha iniciativas que fomenten la ayuda de los que practican deporte hacia los que no lo practican, de los que saben más hacia los que no saben tanto, para compartir habilidades, experiencias y conocimientos diversos. El deporte se sitúa como espacio educador para la solidaridad y la igualdad.

7. Hay que hacer un esfuerzo para asegurar la participación de las minorías étnicas y culturales en las competiciones deportivas. Hay que asegurar el acceso al deporte a los escolares con menores aptitudes físicas, poco competitivos o con alguna discapacidad física, psíquica o sensorial. Hay que educar para hacer compatibles la lucha y el deseo de ganar con el respeto y la convivencia con el prójimo. El deporte como señal de identificación individual y colectiva, no significa la exclusión, la eliminación o el desprecio del otro.”

Por tanto, desde la perspectiva de la escuela inclusiva defendemos una práctica deportiva solidaria, respetuosa y socializadora y, por tanto, democrática. Si excluimos a un alumno con discapacidad (lo que ocurre lamentablemente con mucha frecuencia), o por razones de competencia motriz, estamos negándole un derecho.

Reconociendo que es necesario compensar las limitaciones en este tipo de actividad, proponemos tres estrategias (Ríos, 2004c):

- a) Iniciar el partido con “x” puntos de ventaja. El equipo que tiene un jugador con discapacidad es compensado con una anotación inicial.
- b) Trasladar el modelo de “hándicap” del golf. En las competiciones amateur, compiten jugadores con diferentes hándicaps y, por tanto, con diferentes niveles. Se tiene en cuenta, tanto el hándicap como el número de golpes realizados para decidir el vencedor.
- c) Los tiempos de compensación. En algunos deportes individuales podemos recurrir a los tiempos de compensación a imagen de las competiciones de esquí adaptado en las que compiten conjuntamente personas ciegas y con baja visión. En función del déficit y del tiempo realizado se establecen baremos compensatorios.

Pero en este contexto, cómo actuar con el alumnado que presenta una gran afectación o plurideficiencia?. Proponemos dos posibilidades:

- a) que en el mismo espacio donde tienen lugar las competiciones escolares se organicen estaciones de actividades y juegos cooperativos, de tal forma que todas y todos puedan participar.

- b) que en la medida que sea posible sus compañeros practiquen con ellos alguna modalidad de deporte adaptado.

Compartir el deporte adaptado a las personas con discapacidad.

En cuanto al deporte adaptado a las personas con discapacidad, es imprescindible conocer las modalidades más aplicables en el contexto escolar. Así, en el momento de presentar al grupo-clase actividades de iniciación deportiva, si por las limitaciones es inviable la participación del alumno con discapacidad, podrá, en pequeño grupo, practicar un deporte adaptado. Sus compañeros simularán la discapacidad (si ello es posible y/o necesario) y podrán conocer otras modalidades deportivas. Por ejemplo, si tenemos un alumno ciego y se está trabajando el bádminton, podemos proponer que un pequeño grupo, con los ojos vendados y de forma rotatoria, practique con él el goalball. O bien, si tenemos un alumno con parálisis cerebral y está muy afectado motrizmente, puede jugarse a la boccia (que no requeriría ninguna simulación). También si tenemos un alumno con amputación del tren inferior, puede practicarse el voleibol sentado.

El asesoramiento y el apoyo

Para posibilitar un marco inclusivo en la sesión de Educación Física, tenemos que reclamar el asesoramiento de especialistas (del propio centro, como el maestro de Educación Especial, o externos, como los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico) y la formación continuada necesaria que nos permita en todo momento dar las respuesta educativa adecuada a las NEE que puedan presentarse, educando en la diversidad.

Respecto al apoyo, tenemos que evitar la dependencia del alumno con el adulto de referencia (auxiliares de Educación Especial, entre otros). Hay que buscar estrategias que formen a los compañeros del grupo-clase para que sean éstos los que faciliten el apoyo, de forma rotatoria hacia su compañero, sin caer en paternalismos sobreprotectores ni individualizando ese rol (evitando la figura del “lazarillo”). Así mismo, debe conseguirse que el propio alumno con

discapacidad solicite el apoyo cuando lo necesite, aceptando sus propias limitaciones, colaborando así en su autonomía personal. Con ello se generan interdependencias positivas en el grupo, fomentando que todos y todas acepten las adaptaciones de las tareas con naturalidad, como un recurso que posibilita que todos y todas jueguen, se diviertan, se relacionen y aprendan en un entorno inclusivo.

Hemos intentado hasta el momento sintetizar posibles estrategias facilitadoras de la participación activa y efectiva en las sesiones de Educación Física del alumnado con discapacidad. Son medidas que sin estar inmersas en un marco de escuela inclusiva pierden relevancia. Apelamos de nuevo al centro escolar como motor de cambio y de fomento de la participación en la que todos los miembros de la comunidad educativa tienen que estar comprometidos con la educabilidad de todos y todas en un ambiente natural, es decir, en la escuela ordinaria.

3.3.3. LA INCLUSIÓN Y EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO:

DATOS PARA LA REFLEXIÓN.

Dos fuentes son las que se utilizarán para aportar datos que favorezcan la reflexión respecto a la inclusión y el pensamiento del profesorado: la administración de un cuestionario a maestros de Educación Física que tienen en sus grupos a alumnado con discapacidad motriz y la organización de un grupo de discusión con maestros con experiencia en la integración de alumnado con discapacidad.

Ambas acciones se inscriben en el ámbito del estudio de casos de la presente investigación, y ofrecen datos que han ayudado a contextualizar la observación en el marco escolar, ya que han supuesto una ayuda significativa para interpretar el pensamiento de las maestras de Educación Física de los dos centros participantes.

La administración de un cuestionario:

DATOS GENERALES DE LA ENCUESTA:

Se enviaron 454 encuestas¹⁵ en el mes de abril de 2002, a escuelas de educación primaria (tanto públicas como concertadas) donde se tenía constancia de la presencia de alumnos con discapacidad motriz. La respuesta podía enviarse por correo ordinario o por fax, recibándose un total de 39 encuestas.

Ante este bajísimo índice de respuesta (un 8,5%), se optó por reenviarla por correo electrónico trascurridos dos meses del primer envío a los centros que no la habían cumplimentado, recibándose en esta ocasión 4 respuestas (un 0.9%).

Del total de 43 encuestas recibidas, 3 se desestimaron ya que el alumnado estaba localizado en la etapa de Educación Infantil. Así, los resultados que se presentan corresponden a las 40 encuestas válidas recibidas (un 8.8% del total enviado).

Obviamente, con este bajo índice de respuesta no pretendemos extrapolar sus resultados, sino tener en cuenta las opiniones que en ellas se vierten, principalmente para utilizarlas como uno de los ítems de partida para plantear los contenidos a tratar en los grupos de discusión con profesionales en activo.

No obstante, optamos por presentar seguidamente los resultados obtenidos, que pueden ser motivo de reflexión y planteamiento de una ulterior investigación al respecto.

DATOS PROFESIONALES:

En cuanto a las titulaciones que poseen los profesionales encuestados:

- 40 maestros especialistas en Educación Física (EF)

¹⁵ Véase el anexo nº 10

Además de esta titulación, algunas de las personas encuestadas disponían además de estas otras titulaciones:

- 2 maestros de EGB
- 1 maestro especialista en Ciencias Sociales
- 1 maestro especialista en Educación Especial
- 1 maestro especialista en Lengua y Literatura Catalana
- 2 licenciados en Ciencias de la Educación
- 1 licenciado en Filosofía
- 1 licenciado en Psicología
- 1 licenciado en Ciencias de la Información
- 1 psicomotricista

En cuanto a los años de experiencia impartiendo EF, se presentan los resultados en una escala:

AÑOS DE EXPERIENCIA	NÚMERO DE RESPUESTAS	% DEL TOTAL
de 1 a 5	11	27.5%
de 6 a 10	19	47.5%
más de 11	10	25%

Podemos deducir que el grupo de profesionales que ha respondido tienen una significativa experiencia en el ámbito de la EF, ya que un 72.5% superan los 6 años de experiencia.

PROCEDENCIA DE LOS CENTROS

En cuanto a la tipología de las escuelas, el 92.5% son escuelas urbanas, mientras que 3 son escuelas rurales (7.5%).

Así mismo, un 77.5% de las respuestas proceden de centros públicos (31) y un 22.5% (9) de centros privados concertados.

NÚMERO DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD MOTRIZ ESCOLARIZADOS

Se solicitó que se indicara cuántos alumnos con discapacidad motriz estaban matriculados en la etapa de Educación Primaria en el centro, indicando qué tipo de discapacidad. Se presentan los datos a continuación:

NÚMERO DE ALUMNOS	NÚMERO DE CENTROS	% DEL TOTAL
1	21	52.5%
2	13	32.5%
3	5	12.5%
4	1	2.5%

Podemos deducir que el entorno de dichos centros es ordinario, ya que tan sólo en una ocasión hay 4 alumnos matriculados con estas características. Por tanto, podemos descartar que las respuestas procedan de centros ordinarios especializados en acoger a alumnado con discapacidad motriz.

En cuanto al tipo de discapacidad motriz, relacionamos a continuación el listado de las diversas patologías descritas en las encuestas:

- 13 alumnos con Parálisis Cerebral
- 11 patologías que no están especificadas
- 10 alumnos con Espina Bífida
- 6 alumnos con Distrofia Muscular
- 4 alumnos con Acondroplasia
- 3 alumnos con Atrofia Muscular Espinal
- 2 alumnos con Síndrome de Harsen

Y un caso de las siguientes patologías: disgenesia neuronal, Osteogénesis imperfecta, Síndrome Central Core, acortamiento del brazo izquierdo, raquitismo, hemiparesia izquierda, retraso madurativo general, síndrome del maullido de gato, movilidad reducida en rodillas y cadera, ataxia degenerativa, amputación de un brazo, amputación (de dos piernas, un brazo hasta el codo y en la otra mano de dos dedos), Síndrome de Pierre Robin, hidrocefalia, epilepsia degenerativa, hemiplejia y amitrofia espinal (paraparesia).

Nos llama la atención la escasa precisión en la descripción de la patología, evidenciada en que 11 de ellas no están descritas y en la frecuente confusión entre patología, secuela y funcionalidad. A ello, debemos sumar que en unas patologías tan complejas como la Parálisis Cerebral o la Espina Bífida, en sólo 6 ocasiones de 23 se describen los efectos concretos (utilización de andador, de silla de ruedas, “puede andar con muletas un rato”...), pero no la tipología exacta de la lesión, excepto en dos casos (displegia y hemiplejia izquierda). Si añadimos las descripciones inconcretas en las patologías de un sólo caso (“acortamiento del

brazo izquierdo”, “movilidad reducida en rodillas y cadera”, entre otras), podemos inferir que la información de que disponen los docentes es escasa.

LA ADAPTACIÓN DE LAS INSTALACIONES ESCOLARES

Se solicitaba a los maestros que indicaran si los espacios escolares vinculados con el área de EF estaban adaptados arquitectónicamente en caso de que la escuela dispusiera de ellos. El resultado obtenido es el que sigue:

ESPACIOS ESCOLARES	Nº RESPUESTAS	NO	SÍ	% SIN BARRERAS
VESTUARIOS	32	15	17	53.1%
PATIO RECREO	39	11	28	71.8%
GIMNASIO	30	11	19	63.3%
OTROS ESPACIOS EF	30	12	18	60%
SANITARIOS	38	10	28	73.7%
ASCENSOR	23	1	22	95.6%

Los datos obtenidos nos sugieren que las barreras arquitectónicas no están erradicadas en su totalidad y siguen siendo una dificultad añadida para la autonomía del alumnado con discapacidad motriz y, sin duda, representan también un elemento que puede obstaculizar la inclusión escolar y la tarea del docente.

LA ELABORACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES

Se preguntaba a los maestros, además, si elaboraban adaptaciones curriculares según las necesidades del alumno con discapacidad motriz en las sesiones de EF. Las respuestas son las siguientes:

RESPUESTA	Nº RESPUESTAS	%
SÍ	21	63.7
NO	12	36.3

Como podemos observar más del 50% afirma que elabora adaptaciones curriculares.

LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO

En la encuesta se planteaban 43 frases con las que el docente debía mostrar su acuerdo o desacuerdo mediante una puntuación: 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (bastante en desacuerdo), 3 (bastante de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo).

Presentaremos los resultados agrupados en dos grandes bloques, que se corresponden a las dos dimensiones a analizar: la inclusión y la socialización.

LA DIMENSIÓN INCLUSIVA

subdimensiones	nº pregunta
PRÁCTICA DOCENTE	
PARTICIPACIÓN EN LAS SESIONES	37, 38,
ORGANIZACIÓN ESCOLAR	24, 25
ALUMNADO	8
APRENDIZAJE	20, 39, 42
CREENCIAS	1, 7, 11, 12, 14, 17, 22
APOYO	
MATERIAL	6
BARRERAS ARQUITECTÓNICAS	5
ADMINISTRACIÓN	2, 43
FORMACIÓN	3, 4, 18, 21, 36
APOYO DE ESPECIALISTAS	9, 13, 16, 35
INFORMACIÓN	10, 19

Respecto a la primera subdimensión, **la práctica docente** y la inclusión del alumnado con discapacidad motriz, creemos interesante iniciar el análisis mediante la categoría “creencias”:

CREENCIAS

Ítem 1.

La inclusión del alumnado con discapacidad motriz (DM) en las sesiones de Educación Física (EF) es posible.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	0	0	1	2.5	21	53.8	17	43.7	3.4

Ítem 12.

Creo que para dar respuesta educativa eficaz a las necesidades educativas del alumnado con DM, en algunos casos, debería derivarse a una escuela de Educación Especial.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	13	33.3	12	30.7	8	20.5	6	15.5	2.2

Ítem 22.

Lo mejor sería que un maestro de apoyo atendiera individualizadamente al alumno con DM en las sesiones de EF, separadamente del grupo clase.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
37	12	32.4	8	21.6	9	24.4	8	21.6	2.3

Ítem 7.

El área de EF está valorada por el Claustro como el resto de áreas educativas.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	1	2.5	17	42.5	13	32.5	9	22.5	2.7

Ítem 11.

*Los padres y las madres de los alumnos **sin** DM están de acuerdo respecto a la inclusión.*

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	1	2.6	1	2.6	16	41	21	53.8	3.4

Ítem 14.

*Los padres y madres del alumnado **con** DM están de acuerdo respecto a su participación en las sesiones de EF.*

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	1	2.7	4	10.2	6	15.3	28	71.8	3.5

Ítem 17.

*El alumnado **sin** DM se muestra favorable a la inclusión de su compañero con DM en la sesión de EF.*

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	1	2.5	1	2.5	18	45	20	50	3.4

Comentario:

En los tres primeros ítems observamos una coherencia respecto a la actitud favorable hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad motriz, en las sesiones de EF, en el entorno ordinario.

No obstante el ítem 22 (referido a la atención individualizada del alumnado con discapacidad motriz) presenta cierta división de opiniones (de hecho, el 46% de las respuestas se muestran de acuerdo con dicha individualización) lo que tal vez podría contradecir la mayoritaria opinión favorable hacia la inclusión. Y, paralelamente, nos hace pensar que quizás los docentes respondan desde una óptica de modelo de escuela integradora.

Cuando se solicita su creencia respecto a la opinión de las familias, ya sea de los alumnos con o sin discapacidad motriz, referente a la inclusión, observamos un acuerdo mayoritario favorable hacia ella. Estos valores coinciden con la creencia que el alumnado sin discapacidad motriz del grupo-clase ve también positivamente la inclusión.

PARTICIPACIÓN EN LAS SESIONES

Ítem 37

El alumno con DM participa habitualmente en los juegos motores.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	2	5.3	8	20.5	14	35.8	15	38.4	3

Ítem 38.

El alumno con DM participa habitualmente en los deportes.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
37	3	8.1	10	27.1	12	32.4	12	32.4	2.8

Comentario:

Aparece un dato que puede ser de interés cuando observamos que hay más de una cuarta parte de los docentes que afirman que el alumnado con DM no suele participar en los juegos motores. Ello puede indicar que se realizan trabajos individualizados (con o sin el apoyo del auxiliar de Educación Especial) en el mejor de los casos, ya que también cabe la posibilidad que dicho alumnado asuma roles pasivos en las sesiones (anotador, árbitro...). Dicho dato coincide con el ítem 38, teniendo en cuenta que los alumnos de Ciclo Inicial no hacen deportes en la sesión de EF que explica la leve diferencia en el número de respuestas.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Ítem 24.

El centro escolar adopta medidas organizativas generales para favorecer la inclusión.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	0	0	8	20.6	16	41	15	38.4	3.1

Ítem 25.

En las medidas inclusivas que adopta la organización del centro escolar, la EF es considerada como cualquier otra área.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
38	2	5.5	5	13.1	15	39.4	16	42	3.2

Comentario:

Según las respuestas, la organización escolar tiene en cuenta tanto la inclusión de una forma equilibrada en todas las áreas, incluyendo la EF.

ALUMNADO

Ítem 8.

El alumnado con DM es consciente de sus limitaciones en la sesión de EF.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
37	0	0	3	8.2	22	59.4	12	32.4	3.2

En este ítem se observa también un acuerdo generalizado respecto a la consciencia de las propias limitaciones por parte del alumnado con DM.

APRENDIZAJE

Ítem 20

La presencia del alumno con DM dificulta la dinámica de las sesiones de EF.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	8	20	20	50	8	20	4	10	2.2

Ítem 39.

El alumno con DM mejora su aprendizaje en un entorno inclusivo.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
38	0	0	3	7.9	13	34.2	22	57.9	3.5

Ítem 42.

El grupo-clase se implica más en la sesión cuando participa todo el alumnado (incluyendo al alumno que presenta DM).

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	1	2.8	6	15.3	20	51.2	12	30.7	3.1

Comentario:

En general observamos un consenso respecto a la opinión positiva hacia la inclusión, tanto en lo referido a la dinámica de las sesiones, en la implicación del alumnado, como en la mejora del aprendizaje del alumno con DM.

Respecto a la segunda subdimensión, **el apoyo**, presentamos seguidamente los resultados de las categorías analizadas:

MATERIAL

Ítem 6.

Con el material de EF de mi centro escolar tengo suficiente para trabajar adecuadamente con todo el alumnado.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	7	17.5	12	30	16	40	5	12.5	2.4

Parece detectarse una leve tendencia a considerar que el material del que se dispone es insuficiente para dar respuesta a la educabilidad de todo el grupo clase.

BARRERAS ARQUITECTÓNICAS

Ítem 5.

En mi centro escolar, las barreras arquitectónicas escolares son un obstáculo para la participación del alumnado con DM en las sesiones de EF

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	14	35.8	13	33.3	7	17.9	5	13	2

A pesar que constatamos al inicio de este informe que existen todavía barreras arquitectónicas en los centros escolares, la opinión de los docentes va en la dirección de no considerarlas un obstáculo para su quehacer diario.

ADMINISTRACIÓN

Ítem 2.

La Administración dedica los medios suficientes para facilitar la inclusión.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	15	37.5	17	42.5	6	15	2	5	1.8

Ítem 43.

Recibo apoyo para la inclusión del alumnado con DM por parte de la Inspección.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
38	15	39.4	15	39.4	5	13.1	3	8.1	1.8

Comentario:

Se observa una coincidencia generalizada en la opinión de que el apoyo de la administración educativa para facilitar la inclusión es insuficiente.

FORMACIÓN

Ítem 3.

La formación inicial del profesorado es adecuada para afrontar la inclusión de los alumnos con DM en las sesiones de EF.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
38	10	26.3	20	52.6	5	13.1	3	1.8	2

Ítem 4.

La formación permanente del profesorado es adecuada para afrontar la inclusión de los alumnos con DM en las sesiones de EF.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	5	12.5	15	37.5	13	32.5	7	17.5	2.55

Ítem 18.

Tengo los conocimientos suficientes para elaborar adaptaciones curriculares.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
38	6	15.7	11	28.9	18	47.3	3	8.1	2.4

Ítem 21.

Tengo suficientes recursos didácticos para facilitar la participación activa y efectiva del alumnado con DM en la sesión de EF.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	5	12.5	13	32.5	16	40	6	15	2.6

Ítem 36.

Tengo dificultades para adaptar las tareas motrices de manera que facilite la inclusión.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	7	17.5	14	35	13	32.5	6	15	2.4

Comentario:

Observamos que la opinión está bipolarizada, ya que los porcentajes de opinión se decantan a uno y otro lado en un 50% aproximadamente. Tanto en lo que hace referencia a la formación inicial y permanente, como en lo que se refiere a los propios recursos para diseñar estrategias y adaptar las tareas.

APOYO DE ESPECIALISTAS

Ítem 9.

Recibo asesoramiento por parte del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	17	42.5	9	22.5	11	27.5	3	7.5	2

Ítem 13.

Creo que recibo el apoyo necesario por parte del Claustro.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	13	33.3	12	30.7	8	20.5	6	15.5	2.2

Ítem 16.

El maestro de Educación Especial me da apoyo en las sesiones de EF donde participa el alumnado con DM.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
36	16	44.4	11	30.5	4	11.1	5	14	1.9

Ítem 35.

En la toma de decisiones que afectan a la inclusión del alumnado con DM en las sesiones de EF, me siento suficientemente apoyado/a.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
37	2	5.5	5	13.5	17	46	13	35	3.1

Comentario:

En la respuesta a este grupo de ítems se detecta cierta contradicción. Si por un lado hay acuerdo en que no se recibe el apoyo suficiente ya sea interno o externo al centro escolar, resulta paradójico el acuerdo en la percepción de sentirse apoyado en la toma de decisiones que afectan al área y a la inclusión.

INFORMACIÓN

Ítem 10.

Tengo suficiente información sobre la DM de mi alumno.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	3	7.8	13	33.3	19	48.7	4	10.2	2.6

Ítem 19.

Dispongo de informes médicos sobre el alumnado con DM.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	15	37.5	8	20	15	37.5	2	5	2.4

Comentario:

Observamos que las opiniones van en la dirección de considerar que disponen de poca información médica respecto al alumno con discapacidad motriz, tal y como se mostraba en el inicio de este informe en el apartado donde se comentaba la descripción del alumnado. En cuanto a la información general del alumno, detectamos cierta bipolarización en el resultado.

LA DIMENSIÓN SOCIALIZADORA

Respecto a la dimensión socializadora del cuestionario, hemos distinguido 6 subdimensiones que a continuación presentamos:

subdimensiones	nº pregunta
ACTITUDES	15
CONFORMIDAD NORMATIVA	40
SOLIDARIDAD	41
ADAPTACIÓN SOCIAL	23, 32
INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS	26, 29, 30, 31
COMPARTIR CON LOS COMPAÑEROS	27, 28, 33, 34,

ACTITUDES

Ítem 15.

La presencia del alumno con DM favorece las actitudes respetuosas del grupo hacia la diversidad..

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	0	0	1	2.5	11	27.5	28	70	3.6

Comentario:

En esta ocasión las opiniones son casi unánimes al considerar que la presencia del alumno con discapacidad motriz enriquece las actitudes respetuosas del grupo-clase.

CONFORMIDAD NORMATIVA

Ítem 40.

El alumno con DM acepta las normas y valores habitualmente, sin provocar conflictos en la dinámica del grupo.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	0	0	1	2.5	17	42.5	22	55	3.5

Comentario:

En este caso también se observa una coincidencia mayoritaria en el reconocimiento de la conformidad normativa, uno de los indicadores de la socialización.

SOLIDARIDAD

Ítem 41.

El alumno con DM se muestra solidario con sus compañeros.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	0	0	1	2.5	18	45	21	52.5	3.5

Comentario:

Así mismo, como en el ítem anterior, hay casi unanimidad en considerar que los alumnos con discapacidad motriz son solidarios con el grupo-clase.

ADAPTACIÓN SOCIAL

Ítem 23.

La inclusión del alumnado con DM en las sesiones de EF favorece su socialización.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	0	0	1	2.5	6	15	33	82.5	3.8

Ítem 32.

El alumno con DM se lo pasa bien haciendo EF.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	0	0	3	7.8	11	28.2	25	64	3.5

Comentario:

Constatamos la opinión mayoritaria de que la inclusión en las sesiones de EF favorece la socialización y que dicha sesión produce bienestar en el alumnado con discapacidad motriz.

INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS

Ítem 26.

En la sesión de EF, el alumno con DM recibe apoyo por parte de sus compañeros.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	0	0	0	0	20	50	20	50	3.5

Ítem 29.

En la sesión de EF es habitual que el alumno con DM sea quien inicia las interacciones con sus compañeros.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
38	4	10.5	20	52.6	13	34.2	1	2.7	2.2

Ítem 30.

En el momento de formar equipos o grupos, el alumno con DM se muestra pasivo.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	5	12.8	14	35.8	15	38.5	5	12.8	2.5

Ítem 31.

Cuando se forman grupos o equipos el alumno con DM es escogido en último lugar.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
37	4	10.9	14	37.8	12	32.4	7	18.9	2.5

Comentario:

Nos llama la atención la coincidencia mayoritaria en que el alumno con discapacidad motriz recibe apoyo de sus compañeros, pero que no suele iniciar las interacciones con ellos. En cuanto a la elección de grupos o formación de equipos, las opiniones se dividen, detectándose dos posiciones contrapuestas.

COMPARTIR CON LOS COMPAÑEROS

Ítem 27.

En las horas de recreo el alumno con DM comparte juegos motores con el resto de compañeros.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
40	3	7.5	9	22.5	20	50	8	20	2.8

Ítem 28.

En las horas de recreo el alumno con DM comparte deportes con el resto de compañeros.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
39	10	5.6	11	28.2	12	30.7	6	15.5	2.3

Ítem 33.

En el caso de disponer de vestuarios, el alumno con DM los usa con normalidad.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
26	2	7.6	1	4	10	38.4	13	50	3.3

Ítem 34.

En el caso de disponer de duchas, el alumno con DM las usa con normalidad.

nº respuestas (sobre 40)	1 total desacuerdo		2 bastante desacuerdo		3 bastante de acuerdo		4 total acuerdo		puntuación media
	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	nº resp	%	
16	4	25	5	31.2	3	18.8	4	25	2.4

Comentario:

Es de interés señalar que aproximadamente un 30% de las respuestas van en la dirección de que el alumno con discapacidad motriz no participa de las actividades motrices en la hora de recreo.

El otro dato apunta a que aquellos centros que disponen de vestuarios y duchas, si bien el alumno con discapacidad motriz usa los vestuarios con normalidad, no ocurre lo mismo con las duchas, que serían utilizadas por un 50% de los casos.

Para finalizar el cuestionario se formularon cuatro preguntas abiertas con el fin de recabar más información sobre el tema que nos ocupa:

EL AUXILIAR DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Ítem. 44

Dispongo en la sesión del apoyo de la figura del auxiliar de Educación Especial: En caso afirmativo, qué tipo de apoyo ofrece a lo largo de la sesión?

RESPUESTA	Nº RESPUESTAS	%
SÍ	23	57.5
NO	17	42.5

Observamos que cerca del 60% cuentan con el apoyo. En cuanto a la descripción del tipo de apoyo, comentar que en general suele colaborar con la función de traslados (del aula a la sesión de EF y viceversa), acompañamiento en los vestuarios para cambiarse de ropa, y que otra función que suele asumir es la de adaptar las tareas y el de facilitar apoyo individualizado cuando la tarea presenta dificultades (acercando el material, protegiendo de posibles impactos, tareas al margen del grupo). Dos frases que aparecen con cierta frecuencia indican que “se hace

cargo de él y le hace hacer las actividades adecuadas a sus posibilidades” o “donde no llega el alumno la auxiliar da el apoyo”. No obstante, tres docentes afirman que sólo dan apoyo en el vestuario y en los traslados a la clase.

Nos decantamos a pensar que la mayoría de docentes derivan la atención del alumno con discapacidad motriz hacia el auxiliar y quizás las actividades se individualizan excesivamente, impidiendo que comparta las tareas con sus compañeros con la frecuencia que sería deseable en una situación de inclusión. Por otro lado, el hecho que se traslade al auxiliar incluso la adaptación de las tareas, aporta elementos para tener una duda razonable respecto al papel del maestro de EF.

ítem. 45

En el caso que haya impartido clase en más de un ciclo de Primaria, en cuál de ellos tiene más dificultades para adaptar las tareas motrices? Por qué?

La mayoría coincide que en el segundo y, principalmente, en el tercer ciclo de primaria. La razón está en el tipo de contenidos (juegos predeportivos, iniciación deportiva, habilidades motrices más complejas) y en la actitud competitiva del alumnado que puede favorecer comportamientos insolidarios e irrespetuosos. Se apunta que la mayor edad del alumnado también lo hace más consciente de sus diferencias y las particularidades de la preadolescencia no facilitan actitudes que favorezcan la aceptación como sucede en los primeros ciclos.

Ítem 46.

El alumno con DM asiste habitualmente a las salidas, excursiones, etc., vinculadas con el área?

RESPUESTA	Nº RESPUESTAS	%
SÍ	39	97.5
NO	1	2.5

A destacar que en el único caso en que no participa, el docente explicó que era debido a la negativa de los padres del alumno.

Ítem 47.

Quiere añadir algún comentario, opinión, etc, respecto a la inclusión del alumnado con DM en las sesiones de EF?

En los comentarios sólo destacan dos opiniones coincidentes en la mayoría de respuestas. Por un lado, la opinión positiva respecto a la inclusión, especialmente por los efectos positivos no sólo en la formación, sino para el bienestar emocional del alumno y su sentimiento de cohesión con el grupo-clase. Muy unido a ello, se realiza una llamada a las instituciones para que doten a los centros de más recursos materiales, y especialmente humanos, para posibilitar una mayor

El grupo de discusión (Ríos, 2003b) sobre inclusión y Educación Física.

A continuación se presenta el informe de las dos reuniones mantenidas los días 17.06.03 y 04.09.03 en Barcelona, con un grupo de 10 maestros y maestras especialistas en Educación Física que tenían integrados alumnos con discapacidad en sus sesiones.

Componentes del grupo:

- Moderador: Dr. Ignasi Puigdellívol, Catedrático de Educación Especial del Departamento de Didáctica de la Organización Educativa de la Universitat de Barcelona.
- Coordinadora: Merche Ríos, Profesora de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona.
- Docentes participantes: Hortensia Alonso, Anna Blasco, Carme Claveria, Sonia Guzmán, Albert Juncà, Núria March, Elisabet Merino, Imma Pociello, Sergio Reboiro, M. Carmen Ruiloba.

Con el objetivo de conocer cómo intervenían e interpretaban su realidad educativa, se solicitó que relataran su percepción sobre la situación que vivían en el centro escolar y, en la segunda reunión, se profundizó en el debate de la sesión anterior y se analizaron vías alternativas para mejorar la realidad educativa. Las apreciaciones surgidas a lo largo de las dos sesiones se presentan conjuntamente sintetizando los aspectos más significativos.

Se partió de la siguiente premisa: parece que existe la consideración general de que la inclusión es beneficiosa a todos los niveles. No obstante, al profundizar en esta afirmación surge la opinión de la inclusión es una utopía. Así pues, se preguntó al grupo si era o no una utopía y, en caso afirmativo, cuáles eran las limitaciones que la dificultaban.

La respuesta en general fue que la inclusión no era estrictamente una utopía, su práctica docente así lo demostraba, pero que no se podían dejar de lado las dificultades que ello suponía. Algunas frases resultaron ser significativas:

- **“Es políticamente correcto decir que sí”**
- **“Es muy bonito integrarlo, la teoría es muy bonita, pero el día a día... hay que seguir una programación, eh?”**
- **“No es fácil pero es posible”**
- **“Lo importante es reconocer las dificultades desde el principio. Cuando a un profesor se le incluye un alumno con discapacidad, se tienen que reconocer esas dificultades y ofrecerle paralelamente las herramientas para afrontar la situación”**
- **“Sólo ves desventajas, te lo tienes que comer solo, y cuando llegas a casa y piensas que tendrás dos niños con Síndrome de Down y un sordomudo... qué haré?. No te acuerdas de los otros 30”**

De ahí pasaron a relatar su primer día en una clase inclusiva. Fue muy interesante su coincidencia en el “shock” que producía el enfrentarse a esa realidad educativa, el miedo a lo desconocido, las dudas... Una situación que incorporaba temor, inseguridad, desazón, angustia, estrés... Pero no obstante coincidieron en que el miedo surge ante lo que no dominas y que era la misma sensación que cualquier otra situación docente novedosa y desconocida:

- **“Ahhhhhhh! qué hago?!”**
- **“Se me cayó la moral a los pies. Dios mío! He metido la pata! ¿Por qué he cambiado de centro escolar?” (a pesar de su dilatada experiencia como maestra en Educación Física)**
- **“Sentí mucho agobio por encontrarme algo así”**
- **“Es otra situación como enseñante y tienes miedo a no dar la talla”**

En la segunda sesión del grupo, mientras se comentaba el acta de la sesión anterior, el reconocimiento de los miedos apareció de nuevo. Se consideró que en la anterior reunión se había hablado de los miedos a final de curso, en pasado. En esta ocasión, al iniciarse un nuevo

curso y al haber la incorporación de nuevos casos de inclusión, los miedos volvían a surgir con parecida intensidad.

No obstante, se reconoció que la experiencia era útil para relativizar el temor por desconocimiento: “La experiencia es un grado”, “Estás más predispuesto”, “Te lo tomas de diferente manera y actúas tomando decisiones desde un principio. El martes iré a la ONCE...”.

Pasamos a intentar analizar por qué surgían esas sensaciones de temor, llegándose al acuerdo que la falta de información y la asunción del riesgo eran las causas principales, formulando la hipótesis que un aumento de la información conllevaba siempre una reducción de estrés y de angustia. Se consideró óptimo poder disponer de información inicial sobre el alumno y sobre los efectos de la discapacidad, con un programa de formación paralelo. Dicha información debería ser realista, sin crear falsas expectativas, reconociendo las limitaciones y a su vez las capacidades. Así mismo se insistió en la necesidad de recibir información sobre las dificultades que surgen en el proceso de inclusión. Se observó además que había poca bibliografía de apoyo.

En cuanto a la falta de información sobre el alumno con discapacidad y los efectos de dicha discapacidad, recogemos los siguientes comentarios:

- **“Mucha parte del miedo que generan los niños [con discapacidad] en las escuelas viene dado por la falta de información sobre qué es esa discapacidad, qué significa, qué no se puede hacer. Tenemos desinformación sobre lo que significa tener una discapacidad”.**
- **“Te ponen ante un dilema. Si no te dicen nada y no has visto antes nada semejante, ¿cómo afrontas este problema?”.**
- **“Me han colocado al niño sin información. Primero tienes al niño, y luego... Puede que algún día te llegue la información, pero no sabes cuándo. Es la dificultad del día a día.”**

Al referirse a la asunción del riesgo (a provocar una lesión, a la responsabilidad civil...), a juicio de los miembros del grupo, consideraron que el riesgo ya caracterizaba de hecho al área, acrecentándose en el momento en que se incluía a un alumno con discapacidad, reconociéndose que dependiendo de la tipología de discapacidad la percepción del riesgo podía ser mayor o menor. Ello provoca un aumento del estrés y de la ansiedad ante la situación de inclusión:

- **“Tengo miedo por los posibles accidentes”.**
- **“La primera vez que lo tienes asumes un riesgo. Tienes un poco de miedo porque son niños que comportan más riesgos que los otros”.**
- **“¿Por qué cuando acabo esa sesión estoy más cansada y más nerviosa de lo habitual, aunque controles y domines la clase?”**
- **“¿Hasta dónde puedes llegar?... ¿qué haces?... tú te arriesgas y por sencillo que sea el juego no sabes lo que podrá pasar”.**

Nos llamó la atención que pese a las incertidumbres e inseguridades comentadas, ninguno de los miembros del grupo dejaba por ello de dar la clase, facilitando la participación activa del alumno con discapacidad.

Y es en este momento cuando empezó a surgir un tema que ocuparía un espacio importante de la primera reunión: la infravaloración del área de Educación Física. Se desprende de los comentarios recogidos que dicha infravaloración actúa como desencadenante de otras dificultades detectadas, que están interrelacionadas por este denominador común.

Algunas opiniones al respecto son relevantes:

- **“A pesar de ser todos miembros del claustro, se reconoce que hay categorías. A pesar de que sea un área [educativa], debes demostrar y luchar mucho para que sea reconocida. Es una lacra.”.**
- **“Se ha de demostrar constantemente que educas.”.**
- **“Cuando pasé a ser tutora cambió la percepción que había sobre mí. En los niños, los padres...”.**
- **“Socialmente se valoran las matemáticas, el catalán... Nos cuestionan hasta en los suspensos. Te dicen ‘cómo puedes suspender en Educación Física?’ o ‘¿cómo lo suspendes si pertenece al Club [deportivo] tal...?’.”**

En la segunda reunión, en este sentido, se reflexionó en el contexto de las escuelas compartidas¹⁶, en el papel que juegan las áreas de Educación Física y Música respecto a la inclusión del alumnado con discapacidad. Coincidieron en que en ambas áreas no se cuestiona

¹⁶ Una escuela donde el currículo escolar del alumno con discapacidad se desarrolla sólo parcialmente en el aula ordinaria, compartido con el aula de apoyo (o unidad especial) de la escuela ordinaria o con la escuela especial. Los defensores de este tipo de escolarización se basan en que es positiva para aquellos alumnos que presentan en determinadas áreas curriculares necesidades educativas muy alejadas a las del resto de sus compañeros.

la participación del alumnado con discapacidad, a diferencia de las asignaturas más instrumentales, donde hay una reflexión previa. Parece que no se planteen las dificultades que ello supone, que las hay, como en el resto de materias, ni sus valores educativos. Puede llegar a pensarse que es una manera de tener “entretenidos” a esos alumnos y como un descanso del tutor o del maestro en Educación Especial.

La coordinadora aprovechó para comentar qué pensaban sobre la utilización, en algunos centros, de la sesión de Educación Física para sesiones de fisioterapia. Se consideró como una forma más de menoscabar al área y a sus valores educativos. En todo caso, debería afectar rotativamente al resto de áreas.

Como consecuencia, a juicio de los docentes, la asignatura sufre de aislamiento. Es decir, que no se tiene en cuenta al igual que otras áreas en el planteamiento global del centro:

- **“La Educación Física está sola ante el peligro. Es una asignatura muy solitaria. Te lo haces todo solo”.**
- **“Una persona aislada lo único que tiene es impotencia”.**
- **“Creen que en nuestra asignatura no hay exigencia, que es como la hora del patio.”**
- **“Cuando me incluyeron un alumno con discapacidad nadie me habló de objetivos ni exigencias con él”.**

Como resultado, algunos creen que ello conlleva otras consecuencias negativas que afectan directamente al área:

- La ausencia de apoyo y asesoramiento:
 - **“No tienes nadie que te ayude. Tus compañeros dicen ‘es tu clase’. No te echan una mano aunque ellos entiendan [de inclusión]. Tú te las tienes que ingeniar”.**
 - **“Me cuesta mucho integrarlo... si estoy con él y necesita que esté a su lado, qué pasa con el resto del grupo?... se te pierden. Qué priorizo? estar con él o con el grupo?... es evidente que necesito ayuda.”**

En este caso tres docentes comentan su experiencia personal respecto a los beneficios que supone recibir asesoramiento y/o apoyo en la clase:

- “La auxiliar de Educación Especial me fue diciendo cómo conducir al niño. Los primeros días apenas hacía clase con él. Yo observaba como lo hacía ella y progresivamente fui cogiendo confianza”.
- “A mí me ha enseñado mucho [refiriéndose a la maestra de Educación Especial que colabora en sus sesiones – se trata de una escuela compartida]”.
- “Éramos dos dentro de la clase [refiriéndose a una profesora de Educación Física especializada en discapacidad intelectual, asesora exterior]. Nos interrelacionábamos muy bien en la clase. Estaba más con él, pero estaba también con los demás. Después de dos cursos ya no ha sido necesaria su presencia”.

No obstante, se recogió la opinión de que era necesario reflexionar sobre la función del profesor de apoyo, ya que puede ser favorecedor de una situación segregadora, dado que a menudo supone un trabajo excesivamente individualizado al margen del resto del grupo:

- “Los apoyos pueden desintegrar”.
- **“Se los localiza en una esquina del patio, con el alumno con discapacidad, haciendo tareas individualizadas”.**

Todos coincidieron que ante la ausencia generalizada de apoyo, las soluciones debían de proceder del mismo grupo. Fue así como surgió el tema de los alumnos colaboradores. Se consideró que esta estrategia facilitaba la participación y la sensibilización del grupo-clase. Tan importante era que el alumno con discapacidad reclamara ayuda como que sus compañeros supieran dársela, evitando que el papel de alumno de apoyo recayera siempre en el mismo compañero, excluyendo así la figura del “lazarillo”:

- **“El grupo debe asumir el rol [de apoyo], pero es difícil”.**
- **“No hay que cargar con la responsabilidad siempre al mismo, por mucho interés que ponga o que sea el más sacrificado”.**

Todo ello llevó al grupo a comentar que esta situación era también consecuencia de la deficiente organización del centro escolar, que no tiene en cuenta los problemas que surgen en el área de Educación Física. Atribuyeron a la falta de medidas globales organizativas una posible razón de la carencia del apoyo principalmente del maestro de Educación Especial, retomando los

comentarios surgidos anteriormente respecto a la soledad que el área sufre. La opinión “para la escuela no son primordiales los casos con discapacidad” fue secundada mayoritariamente:

- **“Para la escuela son muchas las cosas que son importantes, tienes el niño allá y ya se olvidan. Ni refuerzo ni... Me he preparado [formación continuada] pero el año que viene me ponen de tutora. Tienes interés, experiencia... y la escuela prioriza que esté de tutora, cuando el caso de este niño no se prioriza porque hay otros intereses”.**
- **“Si los tutores no trabajan la idea que todos somos iguales y a la vez diferentes, qué vamos a hacer nosotros con dos horas a la semana?”.**

En la segunda reunión se insistió en este aspecto, llegándose a la conclusión de que la deficiente organización escolar afecta a todas las áreas:

- **“Es general”.**
- **“Ocurre en todas las áreas. Incluso otras están peor, como en música. Tienen menos horas, son pocos y, encima, se les tiene menos en cuenta...”.**

Posteriormente el moderador preguntó al grupo cuáles eran las estrategias que aplicaban para favorecer la inclusión en un ambiente tan poco propicio a ello. El reconocimiento de la diferencia y de la identidad personal del alumno fue la primera premisa comentada, insistiendo en que no se puede generalizar la respuesta educativa:

- **“Son personas. No es ‘el ciego’... y hasta que no nos concienciamos que son personas con sus capacidades creo que no avanzaremos. Es una lucha con la escuela. No es ‘un síndrome de Down’, es una persona que se llama Anna y que tiene dificultades y capacidades”.**
- **“A una persona con discapacidad no se le ha de valorar por lo que le falta sino por lo que tiene”.**

La actitud del profesor fue considerada también determinante para facilitar la inclusión, dado que la administración educativa no aporta las medidas necesarias:

- **“Dentro de la educación, gran parte de las cosas que funcionan, funcionan por voluntariado y por la buena fe del personal y no por una sistematización de los que mandan y una planificación. Las cosas funcionan mientras hay gente que no se haya quemado, que tiene buena fe y que no está harta de todo”.**

Fue en la segunda sesión donde se dedicó gran parte del tiempo a analizar la actitud de los profesionales de la educación que rechazan a un curso o, incluso, a un niño o niña en particular al confeccionar los horarios de un nuevo curso. Esta discusión se inició con el comentario siguiente:

- **“Te lo tomas de diferente manera [refiriéndose al valor de la experiencia]. Por desgracia, me han cambiado de escuela este año y en la escuela que voy hay un niño con deficiencia visual. Como la otra maestra [de Educación Física] no quería [el grupo de] cuarto, dije que ya me lo quedaba yo”.**

El moderador intervino preguntando si este hecho era habitual en el resto de centros. La respuesta fue unánime. Efectivamente, resultó común que se escucharan frases del tipo “yo no quiero a ese curso”:

- **“En mi escuela tenemos a un niño con parálisis cerebral. No puede hablar, va en silla de ruedas eléctrica y tan sólo puede mover un dedo. Dicen todos que es muy majo, pero nadie ha querido asumir su tutoría. ¿A quién le han dado su tutoría? A la última maestra que ha llegado al centro. La pobre está que alucina”.**

El moderador comentó que las actitudes de asumir siempre los casos o grupos rechazados eran admirables, pero que podían comportar una especialización o sobrecarga a unas determinadas personas. ¿No sería más adecuado que el claustro intentara solventar estos problemas y que no recayese en el voluntarismo de unos pocos?. El grupo comentó que el claustro no suele plantear este tipo de conflictos, ya que la mayoría del profesorado pacta previamente con el equipo directivo de forma individual. El claustro sólo sirve para escenificar decisiones que están tomadas de antemano:

- **“Funciona mucho así. No salen estas cosas en el claustro. Se hablan en el despacho de dirección, yo le llamo ‘el confesionario’, porque va la gente y se lo trabaja [al equipo directivo] individualmente. Cuando llegan al claustro está todo amañado, se decide por detrás y a los que decimos siempre que sí nos toca hacer de todo”.**

Así, se desprendió que existen dos tipologías de profesorado: el que dice que no sabe, que no puede, etc., y el que está más predispuesto y motivado. Ello provoca algo parecido a un pescado que se muerde la cola. Es decir, al tener mejor voluntad, se acaba haciendo lo que otros no

quieren, lo que comporta que cada día se esté más preparado, lo que implica que se asignen más tareas a quienes más hacen en razón de su mayor experiencia, lo que motiva a su vez que los que no hacían, hagan todavía menos...

- **“La voluntad y el estar preparado son un arma de doble filo. Porque el año que viene todavía habrá más distancia entre la preparación de ese maestro respecto a los otros. Es decir, cada año que pase tendrán más argumentos, más legitimidad, para decir que el niño con problemas lo coja el que está más preparado”.**
- **“Y luego resulta que éstos [los que rechazan la inclusión] son los que viven como reyes. No es justo. Pero eso pasa en todos los ámbitos”.**

El debate siguió analizando la motivación del profesorado, cuestionando si la motivación era clave, junto a la voluntad y la actitud positiva, para atender a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad. Se consideró que la motivación era importante, ya que su ausencia se transmitía en el quehacer diario:

- **“Si no estás motivado, mal. Porque vas ya con una carga negativa y esa carga la transmites a tu alrededor”.**

No obstante, se reconoció que desde una perspectiva de escuela inclusiva, y desde lo que señala la legislación actual, ningún docente tiene derecho a rechazar a un alumno o a un grupo. La motivación no es razón para evitar un deber profesional:

- **“Aunque no te guste, es tu responsabilidad”.**
- **“A mí nadie me pregunta por lo que estoy motivada. Tengo que hacer lo que tengo que hacer y punto”.**
- **“Todos somos profesores. Los que están motivados y los que no. Si te ha tocado, te ha tocado”.**
- **“Tienes que buscar tu propia motivación para realizar el trabajo. Esto nos toca a todos, no a uno sólo”.**
- **“Se trata de hacerlo lo mejor que puedas. Tampoco me motiva levantarme temprano y preparar la comida, pero tengo que hacerlo”.**
- **“Si lo hago bien, será lo mejor para el niño y para mí. Si lo hago mal, voy a ir todo el día quemada y acabaré agobiada yo y el niño”.**
- **“Lo indignante es que se acepte con normalidad que alguien diga ‘no quiero trabajar con ese niño’”.**

Se reconoce que hay mucha permisividad en los centros con un conjunto de docentes que anteponen siempre sus intereses personales y su comodidad por encima de su cometido profesional:

- **“Conozco un caso de un profesor que teniendo en el aula a un alumno con autismo, no asiste a un curso de formación sobre el tema, y se imparte en el mismo centro donde trabaja, porque ‘no es obligatorio’. Y luego se le acepta que diga que no quiere trabajar con ese niño porque no sabe cómo hacerlo”.**

Se habló de las dificultades que existen para evitar estas situaciones. En general, nadie quiere dar el primer paso. Ni los compañeros, ni el equipo directivo. Nadie quiere buscar problemas ni enfrentamientos.

Retomando la pregunta sobre qué estrategias utilizar para facilitar la inclusión, y centrándose en la sesión de Educación Física, la adaptación de las tareas era la estrategia mejor valorada, utilizando principalmente el juego como medio no tan sólo de educación sino de interrelación en el grupo. Reconocen que la presencia de un alumno con discapacidad implica la modificación del planteamiento general de la sesión, cambiando la dinámica de los juegos y buscando estrategias más cooperativas:

- **“Debo modificar la clase. No es lo mismo que en la otra clase [del mismo curso] donde no hay alumno incluido. Las actividades tienen que ser diferentes”.**
- **“Hay que analizar la dinámica de los juegos y los objetivos que se persiguen”.**

Posteriormente el moderador centró la atención en si hay más dificultades en la adaptación de las tareas en Secundaria que en Primaria. A juicio de ellos el currículo, en general, es más complejo en Secundaria y que por tanto era una dificultad añadida. No obstante, consideraron que los problemas son en esencia los mismos, pero más sencillos de resolver en Primaria. Como factor que añade complejidad señalaron la etapa adolescente, donde surgen más dificultades en las interrelaciones de grupo, pero a su vez al ser mayores comprendían mejor las adaptaciones.

A medida que las edades aumentan, la progresiva deportivización del currículo no se consideró como factor que significativamente incrementara las dificultades de la inclusión. Apuntaron que lo básico es la intención del educador. Si fomenta la competitividad en todas sus actividades se reconoce que el alumno tendrá mayores dificultades de aceptación. De ahí la necesidad de recurrir a prácticas deportivas “donde la competitividad queda en un segundo término y lo importante es el componente lúdico”.

Respecto a la competitividad, consideraron que es necesario recurrir a estrategias para aminorarla ya que, de no ser así, la propia dinámica de la tarea facilita que el alumno con discapacidad esté sometido a críticas continuas o a rechazos. Opinan que la competitividad es intrínseca en la mayoría de los niños, lo que dificulta su relativización:

- **“Dependiendo de los juegos, la competitividad está a la que salta. El niño con discapacidad suele estar más rechazado a imagen de los alumnos con escasa habilidad motriz”.**
- **“Hay que analizar la dinámica de los juegos y los objetivos que se persiguen. Si propongo un juego de básquet, el fin es conseguir el máximo de canastas. Un niño mínimamente inteligente lo que desea es hacer el máximo de puntos. Si se encuentra con un alumno poco hábil, no le pasará la pelota”.**

En conjunto, atribuyeron a las actividades deportivas y a los juegos más codificados como elementos que pueden dificultar la inclusión y provocar disfunciones en las interrelaciones de grupo, si no se adoptan las medidas necesarias para evitar las consecuencias de la competitividad.

El moderador aprovechó para centrar la discusión respecto a las relaciones de grupo en las sesiones. La maestra de la escuela compartida, reconociendo que su realidad no es habitual, comentó que en su centro las interrelaciones grupales eran muy positivas ya que el alumnado estaba acostumbrado a compartir y a convivir con esa realidad. Incluso en las situaciones competitivas se mostraban muy solidarios.

El resto de comentarios del grupo, lógicamente, se centraban en su experiencia individual:

- **“En mi caso el alumno con discapacidad, a pesar de estar muy bien integrado, siempre es el último en ser escogido cuando se hacen grupos o equipos”.**
- **“Cuando organizo grupos, veo malas caras cuando les toca el compañero con discapacidad. Incluso he visto niños que al hacer los equipos se han cambiado de grupo porque el niño con discapacidad estaba en su equipo”.**
- **“Creo que lo fundamental es el carácter del niño con discapacidad. Por mucho que intentes pensar actividades socializadoras, si el niño es problemático habrá dificultades”.**
- **“En la sesión de Educación Física salen las emociones, sale mucha porquería, cosa que no ocurre en el aula. Y me sorprende cómo disimulan delante de ti. Si le tienen que dar la mano se la dan. Me da la sensación que domestico a los alumnos y no los educo. Delante de mí disimulan, pero por detrás...”.**

En la segunda sesión se insistió que estos problemas que surgen en el grupo ocurren siempre, independientemente que haya o no un alumno con discapacidad. Los niños son muy competitivos y se trata de educar la competitividad, presente en el entorno social. Se insistió en que el deporte es educativo por sus valores intrínsecos y no debía asociarse exclusivamente, como los medios de comunicación hacen día a día, con la competitividad. Consideraron que se trataba de gestionar la competición, es decir, buscar estrategias para relativizar la competitividad y no darle más importancia:

- **“Es cuestión de saber ganar, saber perder y saber pasarlo bien”.**

El moderador preguntó sobre las expectativas que, como educadores, tenían respecto a los alumnos con discapacidad. La mayoría apuntó que su objetivo principal se basaba en potenciar los contenidos actitudinales y de valores, consiguiendo el bienestar y la satisfactoria socialización en el grupo, dejando en un segundo plano los contenidos procedimentales:

- **“Lo único que deseaba es que él estuviera contento, que estuviese bien en la clase y que los otros lo consideraran como un compañero más”.**
- **“Me propuse metas pequeñas, sin objetivos a largo plazo”.**
- **“Lo importante es que esté feliz como persona y si lo está lo podemos motivar para que realice otros aprendizajes curriculares”.**

- **“Los aspectos a potenciar son los valores, actitudes y normas. Trabajar la empatía hacia a los otros, ayudarse y colaborar. Las metas motrices son diferentes. Tienes que rebajarlas y valorar otras cosas”.**

Se planteó que, dado que la mayoría no veía excesivas dificultades en la inclusión, tal vez sucedía que el área de Educación Física era precisamente un agente facilitador de dicha inclusión por sus características intrínsecas. Se llegó al acuerdo de que, efectivamente, la sesión de Educación Física es muy dinámica, favoreciéndose más las interrelaciones que en el resto de áreas, pero que la voluntad del educador es básica para el fomento de la inclusión. De tal forma que, en la segunda sesión, se opinó que el reconocimiento de las dificultades por parte del docente era un factor esencial ya que implicaba la toma de decisiones y el establecimiento de medidas concretas:

- **“Es asumir. Asumes lo que te ha tocado con predisposición”.**
- **“Es reconocer que es difícil y que por tanto necesitarás horas de formación y horas para preparar las clases. Implica por parte de la escuela que reconozca esas necesidades del docente”.**

Al finalizar la segunda sesión se solicitó que los participantes categorizarán las medidas a adoptar para que la inclusión fuera realmente efectiva. Se acordaron cinco categorías, sin establecer prioridad entre ellas:

1. La metodología de intervención, ya descrita anteriormente en este informe

- reconocer y asumir las diferencias y la identidad personal.
- la actitud positiva del docente.
- la adaptación de las tareas.
- la compensación de las dificultades en situaciones competitivas.
- la cooperación como estrategia de intervención.
- la gestión de la competitividad: relativización.

2. La formación

- la importancia de la formación inicial para eliminar las resistencias por desconocimiento.
- destinar tiempo en el espacio laboral para la formación continuada en este ámbito.

3. La organización escolar

- el equipo directivo debe asumir un liderazgo real, debe creer en la inclusión, desarrollando una política global de centro.
- organizar una comisión con la función de velar por la atención a la diversidad:
 1. independiente del equipo directivo y con personalidad propia dentro del claustro, en estrecho contacto con toda la comunidad educativa, especialmente con las familias para evaluar necesidades y conseguir recursos.
 2. que valore cada caso y establezca las medidas adecuadas para dar apoyo a la inclusión.
 3. formada por los miembros del claustro con más implicación en los casos de inclusión, sin recaer exclusivamente en el maestro de Educación Especial y/o en el Tutor.
- organización horaria: destinar parte del horario para poder preparar las sesiones y coordinarse con el resto de profesores implicados en cada caso.
- según el tipo de caso, debería preverse la reducción de la ratio alumnos/profesor.

4. El apoyo, la información y el asesoramiento.

- la información y el asesoramiento de calidad son indispensables para dar una buena atención a la diversidad.
- en determinados casos es necesaria la figura del profesor de apoyo en las sesiones de Educación Física.

5. La mejora de la administración educativa

- parece imprescindible una mayor dotación en medios humanos, materiales e infraestructurales para facilitar la educabilidad de todos y todas en los centros ordinarios.

Sin perder de vista los datos obtenidos a partir de ambas fuentes, y para concluir, recogemos a continuación los datos coincidentes, que sin duda nos aportan elementos para profundizar en la comprensión de la realidad escolar y en la reflexión de los resultados obtenidos en el presente estudio:

- Se evidencia la falta de información sobre las patologías y los efectos de las mismas en el alumnado con discapacidad.
- La actitud del docente es un elemento que determina la participación activa del alumnado con discapacidad en la sesión de Educación Física.
- El profesorado de Educación Física se siente aislado, carente de asesoramiento y con apoyo insuficiente, como consecuencia de la infravaloración del área.
- La administración educativa no hace el esfuerzo necesario para facilitar y posibilitar la inclusión.
- El segundo y tercer ciclo de primaria es donde se detectan más dificultades para la inclusión debido a las características de las tareas.