

parte II

la investigación

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

4.1. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN.

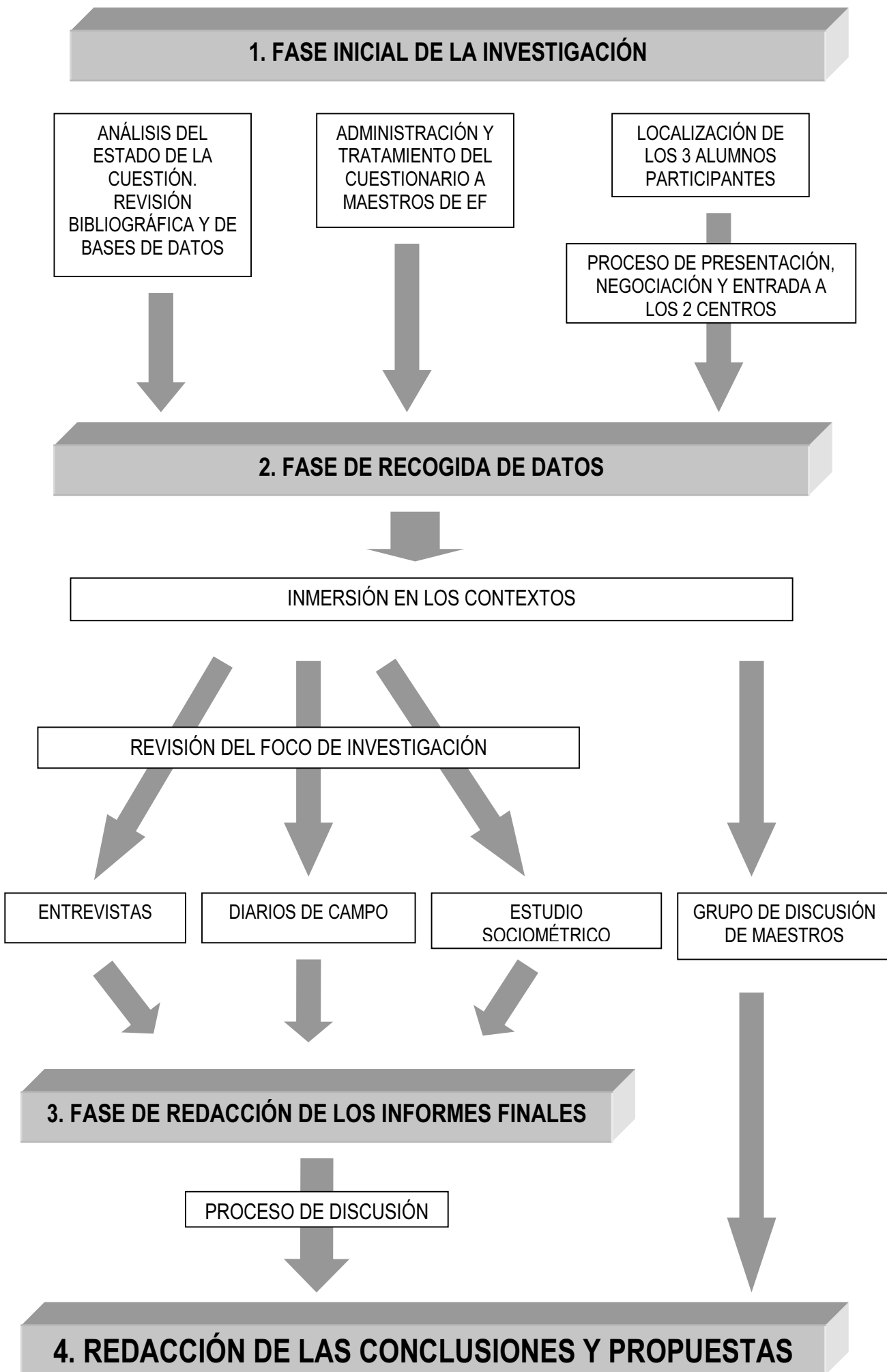
Recordemos que el objetivo principal de nuestra investigación es **conocer el componente socializador de la Educación Física en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz** y en consecuencia:

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

Por ello hemos considerado que el enfoque adecuado para la investigación es el cualitativo, ya que según Maykut y Morehouse (1999, p. 197, basándose en Lincoln y Guba, 1985) “el propósito de un estudio cualitativo es ‘acumular suficiente conocimiento para alcanzar la comprensión’ ”. Siguiendo a dichos autores, la postura que hemos adoptado a lo largo del diseño de la investigación sintoniza con el concepto de “indwelling” (literalmente, *vivir entre y dentro*), desarrollando la capacidad de empatía y, a la vez, pudiendo reflexionar, procesando lo que acaba de acontecer. Desde esta perspectiva, se considera que el ser humano es el único medio para poder investigar cualitativamente, ya que puede percibir la realidad globalmente. Al captar la complejidad, tiene conciencia de lo que analiza, de la pluralidad humana y del cambio constante de las experiencias. Además, tiene en cuenta no sólo lo que está observando, sino que puede relacionarlo con sus conocimientos y vivencias, de forma que, como indican los autores mencionados, el investigador cualitativo es considerado un “ser humano-como-instrumento”:

“Esas complejidades [de la realidad], como afirman Lincoln y Guba, no pueden explicarse, no se pueden comprender mediante aproximaciones reduccionistas y unidimensionales; estas complejidades exigen al ser humano-como-instrumento, exigen el *indwelling*. En otras palabras, el instrumento humano es el único instrumento de recogida de datos que tiene suficientes facetas y complejidad para captar los elementos importantes de una persona o de una actividad” (op. cit. p. 33).

A continuación y antes de describir el proceso del presente estudio, pasamos a esbozar los pasos seguidos, reconociendo la simplificación que supone plasmar todo el proceso en un esquema.



Fase inicial de la investigación

Una vez centrado el objetivo de la investigación, tras el análisis del estado de la cuestión y la pertinente revisión bibliográfica y de bases de datos, procedí a elaborar un cuestionario dirigido a los maestros de Educación Física de Catalunya en cuyas sesiones tenían integrados alumnos con discapacidad motriz, con el fin de recabar sus percepciones respecto a la inclusión de dicho alumnado y obtener información respecto a su socialización¹. A pesar de las pocas respuestas recibidas (un 8.5% de los cuestionarios enviados), los datos obtenidos me confirmaron que la opinión mayoritaria de los maestros que habían contestado al cuestionario era favorable a la inclusión y que creían que la socialización se fomentaba en las sesiones de Educación Física, obteniendo además datos que corroboraban el estado de la cuestión.

El siguiente paso era localizar a los alumnos participantes, por lo que establecí los siguientes requisitos previos:

- Centré el estudio en la etapa de educación primaria, concretamente en su ciclo superior, dado que por experiencias previas de campo y por el contraste con colegas expertos en la inclusión, parecía el ciclo donde la inclusión era más compleja dadas las características de las tareas (los juegos se codifican con mayor intensidad y se suelen proponer tareas más próximas a la iniciación deportiva).
- Las dos escuelas participantes debían mostrarse receptivas con la experiencia y con una actitud participativa y colaborativa. En ningún caso debían interpretar la observación como un acto de inspección o intrusismo.
- Localizar a dos alumnos con discapacidad motriz, en previsión de que uno de ellos pudiese ausentarse por problemas de salud. Una vez localizada la alumna del Centro 1, en el Centro 2 encontré una situación atípica: coincidían en el mismo grupo dos alumnos con discapacidad motriz, lo que provocó que aumentara a tres el número de alumnos participantes, y otorgaba un interés añadido a la investigación dado que la situación de dos alumnos en un mismo grupo-clase no es frecuente en nuestras aulas.

¹ Los resultados y características de dicho cuestionario pueden consultarse en el apartado 3.3.3. del presente estudio (La inclusión y el pensamiento del profesorado: datos para la reflexión). Puede consultarse un ejemplar de dicho cuestionario en el anexo nº 10.

Una vez localizados los escenarios y los alumnos participantes, inicié las conversaciones con ambos centros para poder acordar los términos de la colaboración y garantizar la confidencialidad y el anonimato, tanto de los centros y sus profesionales como de los alumnos participantes, utilizando pseudónimos. En este sentido, solicité por escrito a los padres de los alumnos las autorizaciones pertinentes para iniciar la investigación, y registrar puntualmente algunas imágenes para la presentación de los resultados. En consecuencia, se acordó iniciar las observaciones a partir del inicio del curso académico 2002-2003.

Fase de recogida de datos

Una vez iniciado el período de observación, paralelamente, se fue redactando el Diario de Campo de ambos centros donde se recogen las impresiones, descripción de las tareas y todos los aspectos relacionados con la socialización de los alumnos participantes en la sesión de Educación Física. Para completar una visión más panorámica de cada uno de los alumnos participantes, realicé observaciones puntuales en los recreos (a inicio, durante y a final de curso), elaborando un diario de campo de dichas observaciones.

Tras el primer mes de observación, me di cuenta que el planteamiento inicial del estudio no era el adecuado. Imaginaba otra realidad, evidenciando que tenía una serie de ideas preconcebidas sobre lo que yo pensaba de la inclusión. Había constatado que en ambos centros las maestras se esforzaban por adaptar las tareas motrices y que su actitud era favorable a la inclusión, lo cual contravenía mis expectativas iniciales.

En un primer momento, antes de entrar a observar, había especulado que mi papel sería preeminente para facilitar la inclusión. Me había auto impuesto, inconscientemente, el rol de experta infalible. Sin duda, un “reflejo” de todo un constructo positivista. Mi planteamiento inicial era hacer una observación no participante durante un mes y medio y, posteriormente, tras constatar que había muchas dificultades para la participación activa y efectiva de los alumnos con discapacidad, pasar a un rol de observadora participante, colaborando y asesorando a las maestras con el fin de contrastar la mejora en la socialización de los alumnos participantes. Pero

no fue así, afortunadamente. Las actitudes de las maestras no eran las que yo esperaba. Entonces, ¿qué hacía yo allí?, ¿qué sentido tenía mi planteamiento?

Hablando con el Dr. Ignasi Puigdemívol, director de la tesis, sobre este problema, comentó que me hallaba en pleno “conflicto cognitivo”, me indicó que debía replantearme todo, “despegarme” de un paradigma positivista que, inconscientemente, me sometía. Había que olvidar, empezar de nuevo, reflexionar sin sesgos. Afrontarlo todo desde otro punto de vista mucho más cualitativo, siendo coherente con el planteamiento interpretativo. Por tanto, debía analizar cuáles eran las condiciones que facilitaban el componente socializante de la Educación Física en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en ambos escenarios escolares.

Así, mi estudio debía tender a explorar el pensamiento de las maestras, aprender a pensar como ellas. Debía dejar de lado la figura de experta infalible para ser una colaboradora en la elaboración de estrategias facilitadoras de la inclusión, cuando lo requerían las maestras, o participar como maestra de apoyo como ocurría puntualmente en el Centro 1 y excepcionalmente en el Centro 2. De hecho la colaboración fue aumentando progresivamente bidireccionalmente, de tal forma que en el Centro 1 la maestra compartió el rol de observadora y, en el Centro 2, fue la auxiliar de Educación Especial la que a veces asumió dicho papel.

Paralelamente a la observación de las sesiones, recabé información de cada uno de los grupos-clase mediante:

- Un cuestionario administrado al inicio de curso para detectar cuál era la actitud del grupo respecto a la inclusión de personas con discapacidad².
- Un estudio sociométrico³ que se desarrolló a través de tres administraciones a lo largo del curso académico coincidiendo con cada trimestre. En cada administración se comparaba la situación de aula y de la sesión de Educación Física respecto a la socialización de los alumnos participantes y del resto de sus compañeros.

También se inició durante el curso escolar la realización de 33 entrevistas a todos aquellos agentes implicados con los alumnos participantes.

² Véase el anexo nº 11

³ Véase el anexo nº 17

Añadir que durante el curso organicé un Grupo de Discusión sobre inclusión con docentes con experiencia en la integración de alumnos con discapacidad celebrando dos reuniones, los resultados de las cuales pueden consultarse en el apartado 3.3.3. del presente estudio (“La inclusión y el pensamiento del profesorado: datos para la reflexión”). Dichas reuniones fueron de gran interés para penetrar en el pensamiento del profesorado y poder tener en cuenta sus aportaciones en el momento de redactar las conclusiones y las propuestas de trabajo.

Fase de redacción de los informes finales y redacción de las conclusiones y propuestas

Una vez finalizado el período de observación, transcritas las entrevistas y realizado en informe del estudio sociométrico, se procedió a:

- Analizar los datos obtenidos estableciendo las categorías que facilitaron su interpretación de forma inductiva.
- Elaborar un informe de cada una de las tres fuentes principales (el diario de campo, el estudio sociométrico y las entrevistas) para cada uno de los alumnos participantes.
- Redactar un informe final de cada centro donde se triangulaban los datos obtenidos.

Llegados al informe final, se convocaron reuniones de devolución (en las que se contrastó y debatió el contenido de los informes finales) con:

- Cada uno de los centros participantes: equipo directivo, maestras y otros agentes con peso específico en los casos.
- Los dos psicólogos vinculados a uno de los centros escolares.
- El Equipo de Motóricos del Centro de Recursos de Educación Especial de la Comunidad Foral de Navarra.

Tras dichas reuniones se redactaron las conclusiones finales y las propuestas de trabajo.

Para completar este relato introductorio de la investigación, se presenta a continuación el cuadro de la temporalización del estudio que ayuda a situar el proceso seguido.

TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
CURSO 2001-2002	Diseño de la investigación.
	Análisis del estado de la cuestión.
	Revisión bibliográfica.
	Administración y tratamiento de cuestionarios a los maestros de Educación Física de Catalunya con alumnos con discapacidad motriz integrados.
	Localización de los 3 alumnos participantes del estudio de casos.
CURSO 2002-2003	Observación de las sesiones de Educación Física de los 3 alumnos durante todo el curso escolar, dos veces por semana en cada uno de los dos centros y elaboración del Diario de Campo de cada sesión observada. Registros puntuales en vídeo y fotografías.
	Observaciones puntuales en los recreos de los tres alumnos participantes (a inicio, durante y a final de curso) y elaboración de un Diario de Campo.
	Administración del sociograma al inicio, durante y a final de curso referente al aula
	Administración del sociograma al inicio, durante y a final de curso respecto a la sesión de Educación Física.
	Administración y tratamiento de cuestionarios al grupo-clase de cada uno de los 3 alumnos participantes en relación a la inclusión.
	Realización y transcripción de 33 entrevistas a los agentes implicados con los alumnos participantes de cada centro escolar.
	Grupo de discusión: 2 reuniones con 8 maestros de Educación Física.
	Organización de 2 jornadas de sensibilización en los centros escolares.
	Inicio del tratamiento de datos.
CURS 2003-2004	Finalización de la investigación teórica y redacción del marco teórico.
	Tratamiento de los datos: - De los diarios de campo - De las entrevistas - Del contenido de las dos reuniones del Grupo de Discusión - De los sociogramas
1r SEMESTRE 2004-2005	Análisis e interpretación de los datos
	Redacción de los informes finales
	Presentación y discusión de los informes finales a los centros escolares participantes
	Presentación y discusión de los informes finales al Equipo de Motóricos del Centro de Recursos de Educación Especial de la Comunidad Foral de Navarra
	Redacción de las conclusiones y propuestas

4.2. LA METODOLOGÍA.

4.2.1. EL PARADIGMA INTERPRETATIVO COMO PUNTO DE PARTIDA: EL ESTUDIO DE CASOS CUALITATIVO.

“La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p. 123)

El presente estudio se inscribe dentro la investigación educativa, dado que pretende “comprender la conducta humana desde los significados de los sujetos que intervienen en el escenario educativo” (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 37). Desde un paradigma interpretativo, nuestro propósito es el de comprender las situaciones educativas que se generan en la escuela más que una búsqueda de explicaciones causales y/o generalizables, reconociendo que la realidad escolar es dinámica, múltiple y holística.

En coherencia con los postulados del paradigma interpretativo, en nuestra investigación hemos considerado, tal y como sugieren Maykut y Morehouse (1999), que:

- La investigadora no busca verificar proposiciones, sino que intenta descubrirlas o desvelarlas.
- El análisis de la realidad no contempla la voluntad de generalización, sino la comprensión de un fenómeno en un lugar y tiempo concreto.
- El conocedor y lo conocido son interdependientes.
- Existen múltiples realidades y éstas forman un todo interconectado.
- El papel que desempeñan los valores en la comprensión del mundo no pueden ignorarse y pueden modificar y mediar dicha comprensión.
- Se contempla la multidireccionalidad por encima de la causalidad.

Estos postulados refuerzan el consecuente enfoque cualitativo de la investigación que nos ocupa. Así, la orientación que ha impregnado nuestro estudio se caracteriza por ser (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003; Sandín, 2003):

- Holístico: estudiando la realidad desde la globalidad, sin parcelarla en variables.
- Inductivo: las categorías e interpretaciones se han elaborado a partir de la información obtenida a través de las diversas fuentes utilizadas, y no a partir de teorías o hipótesis previas.
- Ideográfico: centrándose en la singularidad de las situaciones estudiadas, sin pretender formular leyes generales.

Basándonos en los criterios regulativos de la metodología cualitativa, hemos establecido el valor de “verdad” mediante la credibilidad, la aplicabilidad a través de la transferibilidad, la consistencia por medio de la dependencia y la neutralidad a través de la confirmabilidad (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003).

Para garantizar la credibilidad del estudio nos hemos centrado en las siguientes estrategias:

- La observación persistente, mediante la observación a lo largo de un curso académico completo de los tres alumnos participantes.
- La triangulación de métodos, contrastándose los resultados entre los diarios de campo, el estudio sociométrico y las 33 entrevistas.
- El juicio crítico de colegas, dado que los resultados de la investigación han sido sometidos a un juicio crítico por parte del Equipo de Motóricos del Centro de Recursos de Educación Especial de la Comunidad Foral de Navarra y por los dos psicólogos de uno de los centros escolares.
- Las comprobaciones con los participantes: se han contrastado los datos e interpretaciones con los equipos directivos y docentes de ambos centros participantes.

Respecto al criterio de transferibilidad, partiendo de la base que hemos evitado deliberadamente la generalización de los resultados obtenidos, hemos utilizado estrategias que pueden permitir a otros investigadores realizar la transferencia:

- Muestreo teórico: a través de los tres estudios de casos, hemos intentado maximizar la información obtenida para contrastar los escenarios y contextos que permitan dilucidar qué es común y qué es específico.
- La descripción minuciosa de las situaciones observadas mediante los diarios de campo, nos ha facilitado establecer correspondencias con otros contextos posibles.
- Se ha acumulado un volumen de información importante procedente de las tres fuentes que se han interrelacionado, permitiendo comparar los escenarios de investigación con otros contextos posibles a los que se podría transferir los resultados.

Para garantizar la dependencia, nos hemos basado principalmente en:

- La auditoría de dependencia, mediante el seguimiento del director de la presente tesis, que ha examinado el proceso investigador paso a paso, diacrónicamente.
- La utilización de métodos solapados, obteniendo información de los alumnos participantes mediante (como ya hemos comentado) la observación, el estudio sociométrico y las entrevistas.

Respecto al criterio de confirmabilidad, para asegurar la objetividad de la investigadora, nos hemos centrado en:

- La auditoría de confirmabilidad, mediante el seguimiento del director de la presente tesis, que ha supervisado la correspondencia entre los datos y las interpretaciones que de ellos ha realizado la investigadora.
- Descriptores de baja inferencia, que ilustran las interpretaciones de la investigadora mediante transcripciones literales de las entrevistas y citas textuales del Diario de Campo.
- El ejercicio de reflexión en el que la investigadora planteó la orientación de la investigación a diversos colegas de otras universidades, a estudiantes de doctorado de la especialidad de Educación Física y al Equipo de Motóricos del Centro de Recursos de Educación Especial de la Comunidad Foral de Navarra.

Una vez ubicados en la metodología cualitativa y en el enfoque interpretativo, el estudio de casos se ha mostrado como el método de investigación más adecuado para los propósitos que se persiguen en el presente estudio.

“Mediante informes de gran extensión, el investigador tiene la oportunidad de aportar extractos de los datos reales, dejando que los participantes hablen por sí mismos –mediante palabras o acciones- ofreciendo al lector, de este modo, suficiente información para comprender los resultados” (Maykut y Morehouse, 1999, p. 55)

El estudio de casos es un tipo de investigación que nos ha permitido estudiar tres casos en un período de tiempo delimitado, y que ofrece la posibilidad de analizar a fondo los distintos procesos interactivos que conforman al caso, de forma mucho más precisa que en un estudio de muestras, donde parte de esta información puede quedar oculta. Nos ha facilitado conocer en profundidad las características de los alumnos participantes, del contexto que les rodea, de sus familias, de tal modo que hemos podido “sumergirnos” en sus vidas (Wittrock, 1989b; Maykut y Morehouse, 1999; Stake, 1999).

4.2.2. PRESENTACIÓN DE LOS TRES ESTUDIOS DE CASOS.

4.2.2.1 LOCALIZACIÓN DE LOS TRES ALUMNOS PARTICIPANTES Y LA ENTRADA A LOS CENTROS.

Para la localización de los casos, me puse en contacto dos compañeros de la Universidad de Barcelona que disponían, por su dedicación laboral, de contactos con un número importante de centros educativos de Barcelona:

- El Dr. Xavier Chavarría (Inspector del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya y Profesor de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona).
- El Dr. Emilio Soro (Profesor de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona y Director de la Unidad de Técnicas Aumentativas de Comunicación SIRIUS-UTAC del Departamento de Bienestar y Familia de la Generalitat de Catalunya).

Ambos se mostraron muy receptivos y me preguntaron qué colaboración podía ofrecer a las escuelas. Insistí en que no sólo me limitaría a la recogida de datos, sino que además colaboraría con el maestro o la maestra de EF en la adaptación de las tareas, participaría con ellas como profesora de apoyo si así lo solicitaban y organizaría en el centro una jornada de juegos motores sensibilizadores y otras actividades de sensibilización.

De ambas escuelas destacaría también la gran receptividad tanto por parte del equipo directivo como de las maestras de Educación Física. Agradecida, expliqué que mi intención era también colaborar con el centro (tal y como se ha detallado en el párrafo anterior) en función de mis conocimientos y posibilidades. Fue cuando en el Centro 1 solicitaron que participase en la elaboración de la Adaptación Curricular Individualizada de la alumna participante de mi estudio.

4.2.2.2. LOS CENTROS ESCOLARES Y SU CONTEXTO.

Ambos centros destacan por su voluntad innovadora y su predisposición a la atención a la diversidad, que muestran tanto sus equipos directivos como las maestras de Educación Física. Son centros adaptados arquitectónicamente y cuyas principales características pasamos a comentar seguidamente.

CENTRO 1

Centro público Educativo de Infantil y Primaria donde se imparte el ciclo infantil (de 3 a 6 años) y el ciclo inicial, medio y superior de primaria (de 6 a 12 años). Tiene una aula por nivel y, por tanto, es una escuela de una sola línea. Su plantilla es de 15 maestros y un educador, incluidos una especialista de música, una de Educación Física, una de Educación Especial, una de inglés, un bibliotecario, tres especialistas de Educación Infantil y seis de Primaria.

Ubicado en el barrio de Montbau, de tipo residencial que se construyó entre 1957 y 1965, cuya población es mayoritariamente de clase media y obrera. Sus alumnos proceden de este barrio y de los de Vall d'Hebron, Canyelles y Horta, de características sociales similares.

Sus instalaciones cuentan con dos edificios. En el mayor se encuentran las aulas de primaria, biblioteca, sala de audiovisuales, aulas de informática, música y expresión, cocina, comedores y secretaría. En el edificio más pequeño se hallan las aulas de educación infantil y la sala de dormir de P3. Ambos edificios están unidos por un patio cubierto que está acondicionado como gimnasio. A ello sumamos tres patios descubiertos, uno para los alumnos de infantil con arenal y juegos para los más pequeños y dos para los alumnos mayores, uno con porterías de fútbol sala y otro con canastas de baloncesto.

El proyecto educativo del Centro 1 señala como rasgos de identidad:

- Una escuela investigadora y de futuro. La escuela pretende dar respuesta a los nuevos retos educativos y sociales para mejorar la calidad educativa, mediante el desarrollo de iniciativas innovadoras.
- Una escuela de la diversidad. La escuela facilita al alumnado oportunidades para su desarrollo personal y su progreso académico y está comprometida con la atención a la diversidad tanto si procede de las diferencias de aprendizaje como por diferencias personales y relacionales (incluyendo las características físicas, psíquicas, ideológicas, culturales, sexuales, económicas, sociales y de nivel y ritmo de aprendizaje).

En este sentido, el Centro 1 se plantea los siguientes objetivos, que creemos de interés para el presente estudio:

- Incluir en el desarrollo del currículum una especial atención a la diversidad del alumnado desde un punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal.
- Velar por el desarrollo armónico del alumnado en todos sus ámbitos.
- Utilizar la metodología de agrupamientos flexibles de alumnos en las áreas instrumentales de lengua y matemáticas en primaria.
- Utilizar diferentes estrategias para favorecer el tratamiento más individualizado del alumnado (rincones de juego simbólico, talleres y proyectos).
- Garantizar el seguimiento del alumnado y el apoyo necesario, con la finalidad de conseguir la coherencia y la eficacia en todas las actuaciones realizadas por el equipo pedagógico.

- Velar por que la organización del centro favorezca y facilite la atención adecuada a cada alumno.
 - Asegurar que no se produzcan situaciones discriminatorias de ningún tipo, en ninguna actividad de la escuela.
 - Valorar al alumnado de forma integral, considerando su progreso individual.
 - Favorecer la comunicación y el intercambio de las diferentes culturas que puedan coexistir en la escuela.
 - Velar para que el alumnado pueda disfrutar de los recursos específicos a sus necesidades.
-
- Una escuela abierta a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El centro impulsa el uso educativo de la informática, entendida como herramientas y recursos para dar apoyo a la educación escolar y preparar a su alumnado para las exigencias de la era digital.
 - Una escuela abierta al entorno físico, social y cultural.
 - Una escuela europeísta. Promoviendo la dimensión europea de la educación, fomentando el intercambio de experiencias educativas entre los estados miembros para contribuir a una educación de calidad y hacer de la Europa de los pueblos un referente más de la propia identidad.
 - Una escuela para aprender a vivir y a convivir. Prepara a los alumnos para tener una vida activa social y cultural impregnada de los valores del diálogo, la tolerancia, la democracia, la participación, el respeto, el pluralismo, la justicia y la solidaridad. Así, ofrece formación en la Paz, la Cooperación y la Solidaridad.
 - Una escuela sana y saludable. Que promueve la salud entendida como un estado del organismo que garantiza el desarrollo físico, psíquico, afectivo y social del alumnado.

En su Proyecto Educativo de Centro se dedica un apartado específico a desarrollar las consecuencias para la estructura escolar de las características hasta ahora citadas. Nos limitamos a sintetizar las referidas a la Escuela de la Diversidad:

- Se insiste en la Metodología de Agrupamientos Flexibles de alumnos en las áreas instrumentales de lengua y matemáticas en primaria.

- Dinamización de la atención a la diversidad mediante el Departamento de Orientación formado por la especialista de Educación Especial y un psicólogo. El objetivo de este departamento se lleva a cabo en los siguientes ámbitos:
 - a. Atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).
 - Atención y seguimiento individualizado de los alumnos de integración.
 - Intervención individualizada o en pequeño grupo en el Departamento de Orientación de los alumnos con NEE.
 - Intervención con los alumnos de NEE dentro del aula.
 - Elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias, contando con la colaboración del tutor o tutora.
 - Participación en el agrupamiento flexible de alumnos en lengua y matemáticas.
 - b. Observación en el parvulario:
 - Observación del alumnado dentro del grupo clase.
 - Seguimiento y observación de los rincones de juego simbólico.
 - Participación en la reunión pedagógica de P3.
 - c. Prevención y detección de posibles problemas puntuales que pueden afectar al aprendizaje de los alumnos a nivel general de la escuela.
 - Participación en seminarios y conferencias que aporten más datos para el apoyo y orientación en el resto del claustro.
 - Organización de revisiones generalizadas en P5 por parte de los centros optométricos para detectar posibles problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura.
 - Elaboración de un Plan de Acogida para los alumnos y las familias recién llegadas provenientes de otros países, especialmente si son de incorporación tardía y no conocen el catalán.
 - d. Administración de pruebas: fonética, madurativas (a final de P3, P4 y P5) y de agrupación flexible de alumnos (contenido, estudio sociométrico y preferencia).
 - e. Coordinación interna y externa:
 - Intercambio de información continuada con el tutor del alumno y el ciclo correspondiente.
 - Coordinación con el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP).

- Contactos periódicos con todos los especialistas externos que atienden a alumnos de la escuela (logopedas, terapeutas, pedagogos...)
 - Relación con organismos, asociaciones, fundaciones que pueden aportar experiencia e información a la escuela en beneficio del alumnado.
 - Seguimiento de alumnos de ciclo superior y participación en su traspaso a la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) conjuntamente con los tutores.
- Planificación y ejecución de refuerzos para poder realizar actividades que favorezcan dinámicas de grupo positivas.
 - Facilitación al alumnado de imágenes diversificadas y no convencionales de uno y otro sexo, de acuerdo con los principios de igualdad y respeto mutuo.
 - Organización por parte de la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) de un Fondo Social que garantice que una vez agotadas todas las posibilidades, ningún alumno deje de asistir a una salida o colonias por motivos económicos.
 - Se vela para que las actividades extraescolares organizadas por el AMPA no sean discriminatorias ni por su contenido ni coste económico.
 - Se informa a las familias y se tramitan todas las becas y ayudas a las que pueden acogerse.
 - Gestión y tramitación de todos los recursos a los que el centro tenga acceso para favorecer una mejor atención al alumnado.
 - Las reuniones pedagógicas contemplan en el orden del día el tema de la diversidad, las ventajas que comporta y los recursos disponibles para atenderla.

CENTRO 2

Centro público Educativo de Infantil y Primaria donde se imparte el ciclo infantil (de 3 a 6 años) y el ciclo inicial, medio y superior de primaria (de 6 a 12 años), ubicado en el barrio de Les Corts de Barcelona, muy cerca del límite con el municipio de L'Hospitalet de Llobregat, cuya población es mayoritariamente de clase media y obrera. Su plantilla es de 28 maestros, incluidos una especialista de música, dos de Educación Física, dos de inglés, una de religión católica, dos de Educación Especial, ocho especialistas de Educación Infantil y doce de Primaria. A ellos sumar una auxiliar de Educación Especial, una logopeda y una auxiliar de Educación Infantil de P3.

Sus instalaciones cuentan con aulas de educación infantil y primaria, de idiomas, de informática, de música, de plástica, gimnasio, biblioteca, laboratorio de experiencias, ludoteca, huerto, comedor con cocina propia, parque infantil, pista polideportiva descubierta que es también la zona de recreo del alumnado de primaria.

El objetivo que el centro se plantea es el de colaborar en el desarrollo integral de los niños y niñas, no sólo con objetivos educativos centrados en conocimientos, sino también atendiendo a su desarrollo psicomotor, el equilibrio personal, las relaciones interpersonales y la integración social. Defiende una educación activa basada en el diálogo y la experiencia, por lo que el aprendizaje es significativo y un medio para el desarrollo del alumnado como persona libre e independiente. Sus rasgos de identidad pueden resumirse en:

- El respeto por las diferencias individuales, por lo que las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos demandan una atención personalizada canalizada a través de estrategias de atención a la diversidad.
- El desarrollo integral de la personalidad del alumnado, respetando sus diferentes ritmos evolutivos y favoreciendo su autonomía.
- El arraigo de la escuela a su entorno y su definición como un centro abierto, democrático, tolerante y solidario.
- La escuela es catalana en lengua y contenidos. El catalán es lengua vehicular de aprendizaje en todos los niveles.
- El trabajo de los valores de convivencia, de orden, colaboración y respeto hacia los otros y el medio ambiente.
- La adquisición de hábitos intelectuales, técnicas de estudio y de trabajo, favoreciendo el gusto por el trabajo bien hecho, así como la adquisición de los conocimientos necesarios para la vida cotidiana y para futuros aprendizajes de las posteriores etapas educativas.
- La motivación por la investigación, la curiosidad y, en definitiva, por el placer de aprender.
- La estimulación de la sensibilidad artística de los niños y de las niñas en las vertientes musicales, plástica, literaria y visual.
- La potenciación del espíritu de colaboración de toda la comunidad educativa en la vida escolar.

El Centro dispone de un documento titulado “Así trabajamos la diversidad”, en el cual se recogen las estrategias que la escuela aplica para atender a la diversidad. Pasamos a resumir los aspectos más relevantes de su contenido, que pivotan alrededor de la Comisión de Atención a la Diversidad y de la organización de la Educación Especial en el centro:

- La Comisión de Atención a la Diversidad tiene el objetivo de sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la importancia y la necesidad de atender a la diversidad en las aulas, y la planificación conjunta de actuaciones y medidas para atender a la diversidad educativa del alumnado y hacer el pertinente seguimiento. Está formada por: el jefe de estudios, los coordinadores de etapa, el maestro de apoyo de Educación Especial, el psicopedagogo del EAP y otros profesionales si ello es necesario.

Las cuestiones a coordinar por la comisión son:

- El Plan de Acogida.
 - El Plan de Acción Tutorial: criterios para las intervenciones grupales, individuales, con los padres y la relación con otros servicios si es necesario.
 - Las actuaciones en relación a las adaptaciones de currículum de las áreas instrumentales.
 - Detección y seguimiento de alumnos con NEE.
 - Establecimiento de las prioridades del maestro de Educación Especial.
 - Agrupamiento de los alumnos: agrupamientos flexibles, desdoblamiento de grupos, atención en pequeño grupo o individualizada.
 - Establecimiento de criterios para la evaluación.
 - Establecimiento de canales de información tanto los destinados a los compañeros, al claustro o al Consejo Escolar.
- En cuanto a la organización de la Educación Especial:
 - Los recursos humanos para atender a la diversidad se concretan en: maestros tutores, especialistas, de Educación Especial, maestros de apoyo, psicopedagogo del EAP, auxiliar de Educación Especial, logopeda y otros si son necesarios.
 - Las aulas de Educación Especial se conciben como aula de recursos para el apoyo a las NEE del alumnado, a disposición de los maestros tutores y especialistas del centro para

- la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Además son utilizadas para el aprendizaje individual o de grupo reducido.
- Los apoyos educativos se articulan de dos formas distintas:
 - Apoyos educativos a cargo de los maestros tutores y/o especialistas del centro.
 - Apoyos educativos a cargo de los maestros especialistas en Educación Especial.
 - Los criterios de atención preferente a los alumnos en los apoyos educativos son:
 - Alumnos con un retraso no significativo respecto al grupo de referencia.
 - Alumnos con adelanto significativo respecto al grupo de referencia.
 - Los criterios para atender a los alumnos de Educación Especial son:
 - Alumnos que presenten discapacidades graves y permanentes en situación de integración/inclusión que requieran especial atención.
 - Alumnos que presenten un retraso significativo en la adquisición de los aprendizajes (retraso de 2 o más cursos).
 - Alumnos que presenten adelanto significativo en la adquisición de los aprendizajes.
 - Alumnos con problemáticas conductuales graves.
 - Alumnos con problemáticas emocionales y/o sociales graves que comporten un retraso significativo en el alumno.
 - Las dos maestras especialistas de Educación Especial trabajan coordinadamente con los profesores tutores y con el EAP y tienen las siguientes modalidades de intervención:
 - Se prioriza el apoyo en el aula ordinaria: grupos reducidos, trabajo individual, incidiendo principalmente en aspectos concretos de la lectoescritura.
 - Apoyo a los especialistas dentro de las aulas.
 - Trabajo en el aula de Educación Especial: grupos reducidos, trabajo individual, agrupamientos flexibles.

4.2.2.3. LOS ALUMNOS PARTICIPANTES.

Como hemos avanzado, tres son los alumnos participantes. El denominador común de todos ellos es que presentan una discapacidad motriz⁴. A continuación se describen las principales consecuencias de su discapacidad y se apunta brevemente su carácter, ya que este último aspecto se desarrolla extensamente en los informes finales de cada uno de los centros.

Los tres tienen en común además que pueden llegar a ser muy intolerantes, la excesiva sobreprotección familiar y a los numerosos espacios de soledad que tienen en su vida familiar y en su tiempo libre.

Centro 1: María

María tiene 10 años y es usuaria de muletas (con férulas hasta la mitad de los gemelos) debido a una disgenesia neuronal⁵. Pese a desplazarse con ayuda protésica, es bastante autónoma.

Para situar brevemente las características de su personalidad, comentar que es una niña muy retraída, seria y muy tímida. Se considera que tiene un carácter difícil, dado que es muy introvertida, tozuda, pasiva, a veces déspota y con serios problemas de atención y motivación en el aula. El psicólogo del centro afirma que su estado anímico es ciclotímico, lo que le provoca un estado de infelicidad. Llama la atención su infantilismo e inmadurez, y, como afirma su tutora, "María no tiene ganas de crecer". Ello comporta que ante cualquier contrariedad recurra al adulto para resolverla. No obstante a veces también es desafiante con el adulto cuando éste la reprende, comportándose de manera infantil: llorando, haciendo pucheros, hablando como una niña pequeña y distanciándose del grupo.

Como consecuencia María presenta una carencia en las habilidades sociales, se encierra en sí misma y no acepta la realidad, desconociendo incluso su patología. Su complejo de inferioridad

⁴ Para profundizar en la descripción y análisis de las discapacidades motrices, véase el anexo nº 1.

⁵ La disgenesia neuronal es una malformación del tubo neuronal durante la gestación, que en este caso provoca una paraparesia (afectación parcial de los miembros inferiores).

la lleva a ser capaz de rechazar a alguien con tal de no sentirse infravalorada. Muestra de ello es que prefiere la compañía de niños de etapa infantil en el espacio de recreo y de tiempo libre.

Centro 2: Jordi y Lola

Jordi

Jordi tiene 10 años y es usuario de silla de ruedas. Presenta una Osteogénesis Imperfecta⁶ (conocida popularmente por “huesos de cristal”) y tiene un gran control de su movilidad en la silla de ruedas. Como consecuencia de la patología su estatura es sensiblemente más reducida, midiendo 92 cm.

Jordi se caracteriza por tener un carácter muy fuerte, dominante e intenta ser constantemente el centro de atención. Es muy vital, aunque con un matiz verbal agresivo, llegando a ser muy irónico, bromista e incluso es capaz de reírse de sí mismo. Se le considera como un manipulador del entorno, llegando a ser muy déspota y cruel con los compañeros, ya que es muy crítico ante cualquier error o equivocación. Por los datos que emanan de las observaciones y las entrevistas realizadas, se considera que tiene una madurez precoz.

En la escuela es muy dependiente de la auxiliar de Educación Especial, ya que tiene que protegerle constantemente en la sesión de Educación Física, en el recreo, comedor... de golpes y posibles lesiones, además de prestarle las ayudas asistenciales que necesita (traslados en ascensor, ir al baño, etc), evidenciándose la imposibilidad de llevar una vida autónoma.

⁶ Por Osteogénesis Imperfecta se considera la formación imperfecta de los huesos provocada por la mutación de un gen responsable de producir una proteína esencial (colágeno tipo I) que es la que facilita la rigidez a los huesos. Se manifiesta principalmente por una fragilidad ósea, de tal forma que los huesos se fracturan ante cualquier impacto o incluso sin causa evidente. Además se caracteriza por: una cara en forma triangular, deformidades óseas (extremidades superiores, inferiores, pecho y cráneo), las escleróticas azules, sordera progresiva, dentinogénesis imperfecta, tono de voz agudo, estatura baja, músculos débiles, tendencia a magullarse la piel, escoliosis, estreñimiento, sudoración excesiva, coeficiente intelectual medio-alto y el tono vital con tendencia al optimismo y la euforia.

Lola

Lola tiene 10 años y comparte el mismo grupo-clase que Jordi. Presenta acondroplasia⁷ (popularmente conocida por “enanismo”).

Si no fuera por su estatura, Lola no se diferenciaría del resto de sus compañeros. En cuanto a su autonomía, es la más independiente de los tres alumnos participantes. Tiene un carácter fuerte, es “mandona”, y a su vez es muy extrovertida, dinamizadora de sus compañeros (siempre está haciendo propuestas al resto) y es muy movida, simpática y divertida.

Desde hace dos años está siendo sometida a diversas y dolorosas intervenciones quirúrgicas para extender sus extremidades y así aumentar su estatura, lo que la obliga a desplazarse en silla de ruedas cuando está convaleciente, o a no poder utilizar los brazos, en función de la zona corporal intervenida. Ello comporta que tenga mucha dependencia de la auxiliar de Educación Especial en esos períodos, al igual que le ocurre a Jordi. Entonces su carácter cambia y se muestra más triste, retraída, temerosa (los golpes pueden perjudicar los post-operatorios y los ejercicios de rehabilitación son muy dolorosos) y consecuentemente mucho menos dinamizadora.

⁷ La acondroplasia es un trastorno genético del crecimiento óseo que tiene lugar desde el nacimiento. El torso de los niños y niñas es relativamente normal siendo las piernas y los brazos más bien cortos. Se caracterizan, en general, por una cabeza grande, frente prominente y la nariz achatada en su parte superior (entre los ojos). Los dientes pueden estar amontonados y a veces no están alineados. Suelen presentar lordosis, pantorrillas arqueadas y los pies cortos, planos y anchos. Las manos son pequeñas y los dedos rechonchos, existiendo una separación entre los dedos medio y anular (mano tridente).

4.2.3. LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

En el momento de plantear la confección de los instrumentos que permitían la detección del estado de la cuestión, tres conversaciones resultaron extraordinariamente clarificadoras.

La primera, con Jordi Civit, amigo y jefe de estudios de secundaria de una escuela concertada de Barcelona, con una dilatada experiencia en la etapa de educación primaria. Sus observaciones sobre la administración de cuestionarios a los alumnos de tercer ciclo de primaria (el sentimiento de “sentirse examinados”, de responder a lo que suponen que el adulto quiere oír, entre otros), resultaron de gran interés en el momento de plantear el contenido y la forma de presentar los cuestionarios. Era necesario dejar claro al alumnado que los datos eran de propiedad exclusiva de la investigadora, que ni los profesores del centro tendrían acceso a sus respuestas y que, por tanto, no podrían ser utilizados en las tutorías o en las reuniones con los padres. Jordi también me recordó que el tutor es un agente que dispone de mucha información general del grupo clase y que por tanto debía tenerlo en cuenta en mi análisis del contexto escolar.

La segunda conversación de interés la mantuve con el Dr. Emilio Soro. Insistió en que no podía eludir el enfoque habilitador en la investigación, teniendo muy presente todo lo que el contexto podía ofrecer para contribuir a salvar los obstáculos físicos y a suplir las restricciones motrices que limitan la movilidad.

La tercera conversación significativa la mantuve con mi amigo Josep M. Solé, abogado, ex jugador de la selección española de básquet en silla de ruedas y en ese momento Delegado Territorial en Girona del Departamento de Bienestar y Familia de la Generalitat de Catalunya. Me hizo pensar que en las actividades de tiempo libre (colonias, casales...) suelen proponerse juegos motores, y que podía ser interesante incluirlas en las diversas entrevistas. También me insistió que tuviese muy presente las posibles resistencias del alumnado participante en el momento de contestar a las preguntas de la entrevista. Así mismo, que tuviese en cuenta no sólo las capacidades del alumnado participante respecto a la superación de obstáculos, sino también su capacidad para pedir ayuda, lo que me hizo pensar en mi papel como profesora de apoyo. Y por último, la importancia de desnudarse en compañía (el cambio de ropa en los vestuarios), que

quiere decir mucho más, ya que implica que el alumno con discapacidad acepte su realidad corporal y que sin duda tendrá repercusiones futuras en sus actividades de tiempo libre, como ir a la playa con sus amigos.

A continuación se presentan los instrumentos utilizados en la recogida de los datos.

4.2.3.1. EL DIARIO DE CAMPO⁸.

“El observador participante se pregunta: ¿Qué sucede aquí?, ¿Qué es importante en la vida de estas personas?, ¿Cómo describirían ellos sus vidas y con qué palabras?. Esta tarea exige escuchar atentamente y observar intensamente lo que sucede entre la gente en una situación, organización o cultura determinada en un intento de comprenderla mejor (...)

Además, obtener acceso al escenario que queremos estudiar requiere tacto y empeño. Estar dentro y al mismo tiempo fuera del escenario mientras se observa amplía nuestras habilidades interpersonales y de procesamiento de información.” (Maykut y Morehouse, 1999, p. 82-83)

Como he avanzado anteriormente, la inmersión en ambos escenarios tuvo lugar durante todo el curso escolar 2002-2003 observando las sesiones de Educación Física, con una frecuencia de 2 veces por semana y centro:

- Centro 1: martes de 11.30 a 12.30 y miércoles de 15.00 a 16.30.
- Centro 2: lunes de 9 a 10 y viernes de 11.30 a 12.30.

De las observaciones registradas creo conveniente comentar previamente algunos aspectos:

- La observación fluctúa entre la observación participante y la no participante en función de las demandas de las maestras.
- En el Centro 1 al finalizar la sesión cambiaba impresiones con la maestra.
- En el Centro 2 puntualmente comentaba la sesión con la auxiliar de Educación Especial siempre que no le urgiera acompañar a Jordi a alguna aula. Respecto a la maestra, no pude compartir sistemáticamente las observaciones tras cada sesión ya que tenía los horarios ocupados.

⁸ Pueden consultarse los diarios de campo íntegramente en el anexo nº 19 (Centro 1) y el anexo nº 20 (Centro 2).

- En situaciones muy puntuales en las que no pude asistir, la maestra del Centro 1 o la auxiliar de Educación Especial del Centro 2 registraban las sesiones. La primera redactaba un informe y la segunda lo hacía verbalmente en base a sus notas.
- Decidí no anotar *in situ* las observaciones, ya que los niños podían sentirse examinados. Un ejemplo que ilustra esta situación ocurrió en el Centro 2, cuando al finalizar una conversación con una niña (era adoptada y me explicó su vivencia) tomé notas de lo que observaba en la sesión. La niña se me acercó y me dijo: “estás escribiendo lo que te acabo de contar?”. Le contesté que estaba haciendo la lista de la compra y reconocí que no era el momento donde hacerlo. A partir de ese momento decidí registrar la sesión al finalizar la sesión, fuera del centro.
- Respecto a la complejidad de las observaciones, cuando realicé la primera sobre el comportamiento de Lola⁹ en el patio, me di cuenta de las dificultades que entraña una observación. A pesar que intentaba seguirla minuciosamente, en tres ocasiones un grupo de niños y niñas de educación infantil me interrumpieron, reclamando mi intervención en un conflicto entre ellos.

Lo mismo me ocurrió en las observaciones de las sesiones de clase. No podías mantenerte ajena a su dinámica, teniendo que responder a las solicitudes de los compañeros y compañeras de los alumnos participantes o de la auxiliar de Educación Especial, por lo que en determinados momentos, me veía obligada a distanciarme de la observación.

Y la distancia era mayor cuando, muy puntualmente y por necesidades de la sesión, me tenía que quedar con un grupo de alumnos donde no estaba María¹⁰, o debía elegir a qué alumno participante observaba si Lola y Jordi¹¹ estaban separados. Por tanto, tenía que hacer partícipe en la medida de lo posible a las maestras y a la auxiliar de Educación Especial, recogiendo sus impresiones en el diario de campo, consiguiendo una mayor implicación de éstas en la observación y, por tanto, en el estudio.

Así, el alcance de la observación se planteó desde una perspectiva amplia, intentando obtener una visión holística de las sesiones, prestando especial atención a la socialización de los alumnos participantes. Respecto a la estructuración de la observación, la realicé de manera asistemática, redactando lo que sucedía por orden cronológico (de principio a final de la sesión)

⁹ Pseudónimo de la alumna participante del Centro 2.

¹⁰ Pseudónimo de la alumna participante del Centro 1.

¹¹ Pseudónimo del alumno participante del Centro 2.

sin utilizar ninguna codificación ni categorías previamente definidas (Bartolomé y Panchón, 1995).

Una vez analizado el contenido de los diarios, construí las unidades de observación de manera inductiva, extrayendo las categorías y subcategorías que permitieran su posterior interpretación (Wittrock, 1989b). Así, segmenté la información en unidades de significado, sin perder de vista la visión global. Empecé a establecer las primeras conexiones entre los conceptos que iban emergiendo, hallando las relaciones y patrones de conductas y situaciones entre las categorías, que fueron modificándose y redefiniéndose hasta llegar a su formulación final. Parafraseando a Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 212: "El procedimiento ni es 'científico' ni es 'mecánico', sino más bien una 'artesanía intelectual' ". Para ello utilicé el programa ATLAS-TI que crea unidades hermenéuticas y facilita la contabilización de las categorías que se van estableciendo, permitiendo el análisis estadístico de las categorías presentes en el texto.

Basándome en Heinemann (1992, citado por García Ferrando, Lagardera y Puig, 2002), establecí las categorías de socialización en función de las cualidades para considerar a una persona preparada para vivir en sociedad:

- Conformidad normativa: aceptación de los valores, normas y formas de comportamiento mayoritario.
- Identidad: 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.

A continuación se presentan las categorías que se han establecido tras el análisis de los diarios de campo de ambos centros.

CUADRO RESUMEN

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS
1. SOCIALIZACIÓN	1.1. INTERRELACIONES DEL GRUPO HACIA LOS PARTICIPANTES - Generan relaciones positivas con los participantes - Generan relaciones negativas con los participantes
	1.2. INTERRELACIONES DE LOS PARTICIPANTES HACIA EL GRUPO - Generan relaciones positivas con los compañeros - Generan relaciones negativas con los compañeros
	1.3. ACEPTACIÓN DE LA NORMATIVA - Conformidad normativa - Disconformidad normativa
	1.4. AUTONOMÍA INDIVIDUAL - Autonomía individual positiva - Autonomía individual negativa
2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF	2.1. ESTRATEGIAS FACILITADORAS DE LA INCLUSIÓN
	2.2. ESTRATEGIAS INADECUADAS PARA LA INCLUSIÓN
	2.3. LA AUXILIAR DE EDUCACIÓN ESPECIAL
	2.4. LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES CON LOS PARTICIPANTES
	2.5. LAS TAREAS
	2.6. DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES
	2.7. LA ACTITUD DE LA OBSERVADORA
3. OTROS ASPECTOS PUNTUALES	

1. SOCIALIZACIÓN

CATEGORÍA:	
1.1. INTERRELACIONES DEL GRUPO HACIA LOS PARTICIPANTES	
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
Generan relaciones positivas con los participantes	<p>Aceptación de los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inician y mantienen conversaciones, responden a los choques de mano. - Los animan tanto en situación de juego o cuando los participantes realizan un trabajo individualizado separados del resto del grupo-clase. - Dan muestras de valorar lo que hacen (agradecimiento por haberlos salvado, reconocer sus virtudes, sus capacidades...). - Los llaman para que se sienten junto a ellos o se desplazan hasta estar a su lado. - Los eligen como compañeros de juegos. - Aceptación en el grupo de juego. - Los tienen en cuenta en el desarrollo de las tareas en todos los roles que asumen.
	<p>Son solidarios con los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se ofrecen a jugar con los participantes cuando éstos están en situación de actividad individualizada al margen del grupo-clase. - Aceptan las adaptaciones de las tareas y las compensaciones de las limitaciones en situaciones competitivas. - Los compañeros de equipo los cubren para que no les impacte el balón y así no sean eliminados. - Adaptan por iniciativa propia las tareas y compensan las limitaciones en situación competitiva. - Les facilitan apoyos espontáneamente sin indicaciones de la maestra (les acercan las muletas, les facilitan estabilidad, les colocan el material, les facilitan el balón –recuperación, pases...). - Respetan su lentitud en los desplazamientos (tanto en los juegos como en los desplazamientos del gimnasio a otros espacios docentes). - Se muestran receptivos a las propuestas de sensibilización.

CATEGORÍA:	
1.1. INTERRELACIONES DEL GRUPO HACIA LOS PARTICIPANTES	
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
Generan relaciones negativas con los participantes	<p>Los rechazan</p> <ul style="list-style-type: none"> - No aceptan las adaptaciones de las tareas y las compensaciones de las limitaciones en situaciones competitivas. - Actitudes de incompreensión ante su lentitud (enfados, desánimos, desespero, irritabilidad...). - Los grupos optan por elegir a otros compañeros sin verbalizarlo, simplemente dejándolos atrás (no los eligen). - Los increpan, los empujan... - Se muestran enfadados cuando los participantes se incorporan a su grupo de juego.
	<p>Los ignoran</p> <ul style="list-style-type: none"> - No los tienen en cuenta en el desarrollo de las tareas en todos los roles que asumen. Desestiman la posibilidad de contemplarlos como compañeros de juego pese a su proximidad. - Son los penúltimos o últimos en ser eliminados o tocados. - Son los penúltimos o últimos en ser elegidos para organizar equipos, parejas, tríos... - No les pasan el balón. - No les dejan espacio en los tiempos de espera (en los bancos, en los grupitos...). - Pese a ser los últimos en su grupo que quedan en juego, o bien cuando participan sin ser los últimos, no son animados por sus compañeros. - Pese a la proximidad física, no reciben interacción verbal y/o física de sus compañeros cercanos. - Mantener la distancia física con el grupo en traslados, en inicios de juegos y otras acciones.

CATEGORÍA:	
1.2. INTERRELACIONES DE LOS PARTICIPANTES HACIA EL GRUPO	
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
Generan relaciones positivas con los compañeros	<p>Los aceptan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacen gestos hacia los demás para que sean correspondidos (p.e. apuntar con la muleta y la apuntan con el dedo, chocan las manos...). - Dinamizan a los compañeros en los tiempos de espera para realizar actividades motrices o para organizar grupos. - Se acercan a sus compañeros para hablar. - Inician diálogos con los compañeros próximos durante el juego. - Salvan a sus compañeros. - Animar, felicitan a los compañeros de equipo. - Agradecen la ayuda recibida de sus compañeros. - Ante los conflictos del grupo interceden con actitud conciliadora. - Aportan al grupo en la toma de decisiones.

CATEGORÍA:	
1.2. INTERRELACIONES DE LOS PARTICIPANTES HACIA EL GRUPO	
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
Generan relaciones negativas con los compañeros	<p>Generan conflicto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desaniman a sus propios compañeros de equipo (los critican, abuchean, etc). - Son desafiantes con los compañeros (no les pasan el balón, pasándolo mal adrede...). - Cuando están todos en silla de ruedas quieren protagonizar el juego. - Rechazan a sus compañeros de juego. - Crean conflictos con los compañeros por su actitud (mienten en las explicaciones a la maestra...). - Por su actitud pasiva al organizar grupos, obligan a que sus compañeros se reorganicen de nuevo. - Empujan o increpan a sus compañeros. - Por su actitud, obligan a la maestra a interceder, retrasando el inicio de la actividad. - Discuten con los compañeros exigiéndoles el éxito (lanzamientos de balón correctos...). - Niegan el éxito de un compañero. <p>Ignoran a los compañeros</p> <ul style="list-style-type: none"> - No atrapan a compañeros próximos. - Cuando los eliminan no se reúnen con los compañeros eliminados y se van cerca del adulto. - Pese a la cercanía no inician conversaciones ni hacen gestos a sus compañeros. - No agradecen la colaboración de sus compañeros cuando les acercan el material. - Se mantienen al margen del grupo sin colaborar en la toma de decisiones. - No presentan iniciativa para buscar pareja o grupo.

CATEGORÍA: 1.3. ACEPTACIÓN DE LA NORMATIVA	
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
Conformidad normativa	<p>Aceptan normas, valores e indicaciones del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aceptan las normas de juego. - Aceptan las adaptaciones y las compensaciones de las limitaciones en situaciones competitivas. - Obedecen a las consignas del adulto.
Disconformidad normativa	<p>No aceptan normas, valores e indicaciones del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - No aceptan las normas de juego. - No aceptan las adaptaciones y las compensaciones de las limitaciones en situaciones competitivas. - No obedecen a las consignas del adulto. - Se muestran desafiantes con el adulto. - Obedecen al adulto con reticencia, desplazándose lentamente, buscando deliberadamente hacerlo mal. - Hacen trampas en los juegos. - Se muestran resistentes a ducharse o a realizar la adaptación. - Ante contrariedades (una observación de la maestra o un conflicto con un compañero) deciden abandonar el juego de manera definitiva o temporal. - Abandonan la sesión sin dar explicaciones al adulto.

CATEGORÍA: 1.4. AUTONOMÍA INDIVIDUAL	
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
Autonomía individual positiva	<p>Muestran capacidad de resolución de problemas por sí mismos, sin recurrir al adulto, reclamando sus derechos y reconociendo la interdependencia positiva con sus compañeros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resuelven situaciones de conflicto sin reclamar la intervención del adulto. - Solicitan/reclaman/proponen/deciden las adaptaciones de las tareas. - Piden ayuda a sus compañeros. - Reclaman iniciar el juego cuando le toca. - Inician conversaciones con la observadora, proponen que juegue con ellos... - Solicitan a la maestra no participar en una actividad por miedo a ser lesionados. - Exponen al grupo sus opiniones con convicción. - Si es usuario de silla de ruedas reclama que lo acompañen para subir en el ascensor, dado que por edad no puede hacerlo solo.
Autonomía individual negativa	<p>No muestran capacidad de resolución de problemas por sí mismos, suelen recurrir al adulto y no solicitan ayuda a sus compañeros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se inhiben y las decisiones de juego las toman sus compañeros. - Ante los problemas reclaman la ayuda del adulto para resolverlos. - Buscan la compañía del adulto y se distancian de sus compañeros. - Ante cualquier contrariedad se sientan en un rincón, se ponen a llorar, cabizbajos... - No piden ayuda a sus compañeros. - Reclaman la atención del adulto cuando hacen algo bien. - Pretenden que la observadora sólo esté pendiente de ellos. - No reclaman la adaptación del juego.

2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF

CATEGORÍAS	DESCRPTORES
<p>2.1. Estrategias facilitadoras de la inclusión</p>	<p>La maestra aplica recursos que facilitan la participación activa y efectiva de los participantes en el grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza estrategias facilitadoras de las interrelaciones en el grupo. - Adapta las tareas no sólo en la sesión sino en otras actividades escolares (excursiones, salidas puntuales de un día, colonias, etc). - Compensa las limitaciones en situaciones competitivas. - Recurre a tareas que por sus características no requieren adaptaciones. - Modifica adaptaciones a lo largo de la sesión para mejorar sus resultados. - Utiliza material adaptado. - La maestra explica el sentido de las adaptaciones al grupo (derechos y obligaciones).. - Utiliza recursos para que el grupo interiorice las adaptaciones. - Utiliza recursos para que los participantes interioricen las adaptaciones. - Búsqueda de transferencias de las adaptaciones en clase a otras situaciones de juego libre (patio, horario de comedor, calle, etc). - Trabaja la capacidad de empatía para que el grupo comprenda las limitaciones y las capacidades de sus compañeros con discapacidad motriz (sensibilización). - Apoya directamente al sujeto. - Insta a los compañeros para que den apoyo al sujeto. - Indica a los participantes que soliciten ayuda de sus compañeros.
<p>2.2. Estrategias inadecuadas para la inclusión</p>	<p>La maestra no prevé recursos que faciliten la participación activa y efectiva de los participantes en el grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de previsión en la adaptación de las tareas y en la compensación de las limitaciones en situaciones competitivas. - Trabajo individualizado de los alumnos participantes al margen del grupo clase. - Asigna el rol de ayudante de árbitro exclusivamente al alumno con discapacidad. - Agrupa a los dos alumnos con discapacidad motriz para que compartan actividades por parejas o bien en actividades competitivas fomenta que se enfrenten exclusivamente entre ellos.

CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
<p>2.3. La auxiliar de Educación Especial</p>	<p>El apoyo facilitado por la auxiliar de Educación Especial a la maestra de Educación Física (Centro 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza trabajo individualizado con los participantes al margen del grupo-clase, diseñando la adaptación de tareas. - Facilita la compensación de las limitaciones en situaciones competitivas, en situaciones grupales - Interviene con los participantes ante conflictos.
<p>2.4. Las actitudes de las docentes con los participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es exigente. - Es permisiva. - Es receptiva.
<p>2.5. Las tareas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos competitivos. - Juegos cooperativos. - Juegos sensoriales. - Actividades de expresión. - La administración de sociogramas y cuestionarios. - Actividades por parejas o tríos sin competición. - Actividades individualizadas sin competición. - Iniciación deportiva. - Actividades de sensibilización. - Relajación. - Proyección de vídeos. - Gincanas. - Exposiciones teóricas. - Valoración de actividades.
<p>2.6. Descripción de los participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Características personales. - La actitud en las sesiones. - Interacción participantes/observadora. - Interacción participantes/auxiliar EE.
<p>2.7. La actitud de la observadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De experta infalible a la colaboración. - Colaboración en la adaptación de tareas y compensación de las limitaciones cuando lo solicita la maestra. - La interacción con la maestra de EF y/o la auxiliar de EE.
<p>2.8. Interacciones entre los dos participantes del Centro 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción positiva. - Interacción negativa. - Poca comunicación verbal. - No hay comunicación entre ellos cuando realizan el trabajo individualizado al margen del resto del grupo.

3. OTROS ASPECTOS PUNTUALES

DESCRIPTORES
<ul style="list-style-type: none">- Reflexiones de interés para el informe final.- Otras estrategias de la docente.- Presentación del grupo.- Presentación de la observadora.- Grabación de vídeo.- Clases no impartidas (razones).- Las creencias del grupo clase hacia la inclusión.- La actitud de los padres hacia la investigación.- La maestra como observadora.- La auxiliar de EE como observadora.- Los participantes no asisten a la sesión.- Los participantes entran tarde a la sesión.- Los participantes asisten a clase pero no participan.- La caída de Jordi (alumno participante del Centro 2)- La observadora no puede registrar la sesión.- No asiste la maestra.- La maestra sustituta del Centro 2.

Cada una de las categorías precedentes se codificaron teniendo en cuenta cuatro situaciones cronológicas, con el fin de analizar qué ocurría tras mi intervención más directa en base al cambio de posicionamiento ya comentado (en el apartado 4.1.: Fase de recogida de datos), y para poder triangular los datos del diario de campo con el estudio sociométrico realizado cada uno de los trimestres:

- 1/TA: primer mes y medio de observación.
- 1/TB: desde la finalización del primer mes y medio de observación hasta el final del primer trimestre.
- 2T: segundo trimestre
- 3T: tercer trimestre

Ello supuso un trabajo de gran sistematización (una vez aplicados los criterios cronológicos) dado que:

- En el Centro 1 se anotaron 180 categorías¹² que supusieron 965 registros del diario de campo¹³.
- En el Centro 2 se anotaron 255 categorías¹⁴ que supusieron 934 registros del diario de campo¹⁵.

Tengo que observar algunas de las principales dificultades en el momento de asignar las categorías:

- Contradicciones aparentes: dependiendo del párrafo pueden darse dos categorías excluyentes entre ellas de forma sucesiva. Por ejemplo: los alumnos generan relaciones positivas con el alumno participante, pero éste posteriormente provoca que se creen relaciones negativas con él.
- Así mismo, en un mismo juego se dan situaciones paradójicas: los compañeros del equipo donde está uno de los alumnos participantes lo animan y son solidarios, pero los del equipo contrario lo ignoran.
- Dependiendo del adulto, un mismo comportamiento puede interpretarse con distintos significados. Por ejemplo, el hecho de que un alumno participante abandone la sesión temporalmente porque está cansado tiene diversas interpretaciones:
 - Puede significar autonomía personal positiva para la maestra (ya que ve correcto que actúe así, como forma de autorregular el esfuerzo mientras convalece de una operación)
 - Para la auxiliar de Educación Especial supone disconformidad normativa porque el alumno no pide permiso previamente.

¹² Puede consultarse el listado completo de categorías en el anexo nº 2

¹³ Puede consultarse el informe del programa ATLAS-TI en el CD adjunto (outputs diario de campo centro 1.doc)

¹⁴ Puede consultarse el listado completo de categorías en el anexo nº 3

¹⁵ Puede consultarse el informe del programa ATLAS-TI en el CD adjunto (outputs diario de campo centro 2.doc)

Resolví proceder a admitir las dobles categorizaciones excluyentes, aunque su número no fue significativo. Para finalizar, creo de interés adjuntar las anotaciones que registré en el diario de investigación respecto a mi vivencia al enfrentarme a la interpretación del diario de campo:

Diciembre 2003. Analizando el diario de campo (1).

A medida que leo y analizo el diario de campo del Centro 1, entro en una contradicción. Eliminaría algunas observaciones puntuales sobre la maestra al principio del diario, que muestran mi indignación desde la posición de experta infalible, ante algunas de sus acciones. Con el paso del tiempo y el conocimiento personal, empatizo, surge la amistad y creo que esas primeras anotaciones podrían llegar a ofenderla. No quiero que eso llegue a ocurrir o que ella haga una mala interpretación de lo que he observado cuando lea el trabajo (a lo cual creo que tiene todo el derecho).

De hecho evidencio que nunca pude llegar a ser una observadora imparcial y distante. Aunque no lo registrara en el diario, durante el primer mes y medio de observación, de vez en cuando sugería a la maestra cómo podía mejorar su acción docente. ¿Por qué no lo registraba? Era un caso de “mala conciencia” al hacer lo que no correspondía a una observadora objetiva?... Un ejemplo de ello es el caso de la ducha. María no se duchaba. Pese a que hablé con la maestra, la dirección del centro y con los padres, consiguiendo que al final María utilizara la ducha como sus compañeros, no registré el hecho (ni siquiera el primer día que se duchó). Creo que todo ello refleja la transición que experimenté desde la infalibilidad a la colaboración, que después ofrecí siempre que fue solicitada. Comprendí que debía ponerme en el lugar de la maestra, entender sus estrategias, respetar su proceder. Como comenta el Dr. Ignasi Puigdemívol, para comprender lo que observaba era necesario hacer extraordinario lo cotidiano.

Febrero de 2004. Analizando el diario de campo (2)

Detecto mi progreso. Si en un principio defendía que el apoyo al alumno con discapacidad lo ofreciese un adulto de referencia (como la auxiliar de EE o un profesor de apoyo) a medida que transcurre el tiempo y en base a la experiencia y a las reflexiones sobre ella, me doy cuenta de que partía de una premisa errónea, lo cual empiezo a comprender mediado el período de observación.

Marzo de 2004. Analizando el diario de campo (3)

¿Por qué no defendía con más contundencia la utilización de más estrategias inclusivas en las sesiones? Pienso que hay dos razones principales:

- mis propias creencias. Es decir, consideraba que adaptando las tareas y compensando las limitaciones en situaciones competitivas (entre otras estrategias) era suficiente. Ahora me doy cuenta que no daba tanta importancia al aprendizaje cooperativo como recurso útil para facilitar la inclusión.
- en el Centro 2 constaté que se abusaba del trabajo en parejas entre Lola y Jordi, al margen del grupo-clase. Cuando insistía en sugerir otro tipo de actividades, compartidas con el grupo-clase, la maestra me decía que era importante por la seguridad de los alumnos. Ahora, desde la distancia, veo que fui muy respetuosa con el pensamiento de la maestra, sin buscar un enfrentamiento entre las dos maneras de proceder. Creo que actué de manera correcta, ya que ahora dispongo de más datos para reflexionar sobre la repercusión de tal medida y afianzar mis propias convicciones al respecto.

4.2.3.2. LAS ENTREVISTAS.

Para completar la información respecto a los alumnos participantes realicé 33 entrevistas repartidas entre el inicio, durante y a final del curso académico. Todas fueron registradas en audio y posteriormente transcritas. Se trata de un conjunto de entrevistas con un guión inicial cada una de ellas y ajustada en función de la persona entrevistada a la vista de los datos que nos podía ofrecer. No obstante, el guión en ningún caso encorsetó la entrevista, ya que se modificaba con la flexibilidad que merecía el discurso de la persona entrevistada.

Las entrevistas que realicé pueden considerarse entrevistas en profundidad y estructuradas, persiguiendo que los entrevistados se consideraran colaboradores de la investigación, favoreciendo su implicación prolongada e intentando conseguir un ambiente de confianza (Maykut y Morehouse, 1999). En función del contenido, en algunas ocasiones fue necesario hacer una segunda entrevista. La duración media fue de unos 60 minutos, exceptuando el caso de los alumnos participantes, mucho más breves (unos 20 minutos por razones de edad y capacidad de atención).

Realicé 33 entrevistas, distribuidas del siguiente modo¹⁶:

- | <u>CENTRO 1</u> | <u>CENTRO 2</u> |
|---|---|
| - alumnos participantes (1 inicial+1 final) | - alumnos de la observación (1 inicial+1 final x 2) |
| - padres (1 inicial + 1 final) | - padres (x2) |
| - maestra de Educación Física (1 inicial+1 final) | - maestra de Educación Física (1 inicial+1 final) |
| - directora del centro (1 inicial+1 final) | - otra maestra de Educación Física |
| - tutora (1 inicial+1 final) | - directora del centro (1 inicial+1 final) |
| - maestra de Educación Especial | - la auxiliar de Educación Especial (1 inicial+1 final) |
| - Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico | - la tutora (1 inicial+2 finales) |
| - psicólogo del centro | - 2 maestras de Educación Especial |
| | - Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico |
| | - monitora de comedor |

En función de la persona entrevistada y de su vinculación con los alumnos participantes, los cinco bloques que guiaron las entrevistas fueron:

- La descripción del alumno participante.
- Socialización del alumno participante.
- La respuesta escolar desde la organización del centro.
- Las estrategias inclusivas de la maestra de Educación Física.
- Otros aspectos relevantes en función de la persona entrevistada.

El procedimiento para establecer las categorías se ajustó a los bloques precedentes (exceptuando en el Centro 2, donde emergió la categoría de la relación entre ambos alumnos participantes). Se utilizó también el programa ATLAS-TI.

Pese a que las categorías no eran tan numerosas como en el diario de campo, identificar a la persona entrevistada (interesante para saber de quién procedía cada opinión o dato de interés, distinguiendo además cada entrevista en el caso de haber más de una -inicial o final-) implicó multiplicar el número de categorías individuales. Ello comportó que:

¹⁶ Puede consultarse el modelo de las entrevistas en el anexo 22 y la transcripción de las entrevistas en el anexo 23 (Centro 1) y el anexo 24 (Centro 2).

- En el Centro 1 se anotaron 80 categorías¹⁷ que supusieron 216 registros¹⁸.
- El en Centro 2 se anotaron 147 categorías¹⁹ que supusieron 443 registros²⁰.

4.2.3.3. EL ESTUDIO SOCIOMÉTRICO.

Otro elemento a tener en cuenta para completar el proceso de triangulación de datos fue la administración, como ya se ha comentado, de un estudio sociométrico en cada uno de los centros. Éste sociograma se administró en tres ocasiones a todo el grupo-clase a lo largo del curso, coincidiendo con cada uno de los trimestres. El supuesto a analizar era doble, ya que se preguntaba al alumnado tanto por el aula como por la sesión de Educación Física.

Tal y como afirma Moraleda (1978, citado por González Álvarez, 1990), el sociograma “es un instrumento que permite determinar el nivel de aceptación o de rechazo en un grupo (su estatus sociométrico), descubrir las relaciones entre los individuos y revelar la estructura del grupo” (p. 17). Para tratar los datos obtenidos se ha utilizado el programa informático SOCIO, midiéndose: las elecciones, los rechazos, las percepciones positivas, las percepciones negativas, las reciprocidades y la oposición de sentimientos.

Las cuestiones concretas se formularon en los siguientes supuestos iniciales:

- Si en la clase de Educación Física se tuvieran que formar grupos para hacer juegos u otras actividades:
- Si en la clase se tuviesen que formar grupos de trabajo:

¹⁷ Puede consultarse el listado completo de categorías en el anexo nº 4

¹⁸ Puede consultarse el informe del programa ATLAS-TI en el CD adjunto (outputs entrevistas centro 1.doc)

¹⁹ Puede consultarse el listado completo de categorías en el anexo nº 5

²⁰ Puede consultarse el informe del programa ATLAS-TI en el CD adjunto (outputs entrevistas centro 2.doc)

Para posteriormente solicitar:

- Escribe el nombre y apellido de los cinco compañeros o compañeras que te gustarían para tu grupo en (clase o sesión de Educación Física). Empieza por quien te gusta más.
- Escribe el nombre y apellido de los cinco compañeros o compañeras que NO te gustarían para tu grupo en (clase o sesión de Educación Física). Empieza por quien te gusta menos.
- Adivina el nombre y apellido de los 5 compañeros o compañeras que crees que te habrán elegido en su grupo.
- Adivina el nombre y apellido de los 5 compañeros o compañeras que crees que NO te habrán elegido en su grupo.

Administré los sociogramas en el aula, individualmente, indicando al alumnado que los datos eran para una investigación de la Universidad, totalmente confidencial y que por tanto ni los maestros, ni los tutores, ni los padres tendrían nunca los datos. Les facilité una lista con los nombres y apellidos de todos los compañeros y les comenté que disponían de una hora (tiempo más que suficiente, puesto que la mayoría lo rellenó en 20 minutos). A los alumnos que no asistieron a clase por enfermedad se les administró con posterioridad.

En la segunda administración, asesorada por el psicólogo del Centro 1, contando con la colaboración de los alumnos de prácticas que supervisaba, decidimos:

- Evitar la limitación que supone elegir o rechazar sólo a 5 compañeros, no restringiendo el número de alumnos que se elegían o rechazaban, sin solicitar un orden de prioridades.
- Individualizar la administración, haciendo nosotros las preguntas y anotando las respuestas, pidiéndoles además el motivo de los rechazos y las elecciones.
- Pasar un test sociométrico paralelo²¹ a la prueba anteriormente comentada, para comparar resultados²².

²¹ Ideada por Fernando López Nájera y el Dr. Pedro Castellví en 1985 (documento inédito)

²² Ver el anexo nº 18 (Prueba control)

Esta prueba consistía en un listado completo de los alumnos de la clase. Cada alumno debía valorar a todos y cada uno de los compañeros (exceptuándose a sí mismo) con una puntuación de 1 a 5 en cuatro cuestiones distintas:

- A) Valora como te gustaría jugar con cada uno de tus compañeros en la clase de educación física.
- B) Como crees que te puntuará cada uno de tus compañeros en el momento de valorarte para jugar contigo en la clase de Educación Física.
- C) Valora como te gustaría formar grupo con cada uno de tus compañeros para un trabajo en clase.
- D) Como crees que te puntuará cada uno de tus compañeros en el momento de valorarte para formar grupo contigo en un trabajo en clase.

Las puntuaciones numéricas (1-5) eran equivalentes a las siguientes valoraciones: Nada (1), Poco (2), Bastante (3), Mucho (4), Enormemente (5).

Se consideró elección positiva cuando se valoraba a un compañero con una puntuación de 4 ó 5, y elección negativa (rechazo), con una valoración de 1.

Se optó por realizar esta segunda prueba a partir de la segunda administración porque con ella se pueden obtener las siguientes ventajas:

- Realiza las funciones de prueba de control. Por norma general, los resultados de las dos pruebas suelen ser parecidos, de manera que nos permite usarla como una verificación de los resultados obtenidos en el test sociométrico.
- Los alumnos valoran a todos y cada uno de sus compañeros de clase, y a la vez son valorados por todos y cada uno de sus compañeros. Se evita la posibilidad de que un alumno no elija o rechace a un compañero porque se ha olvidado de él al nombrarlo.
- No existe el rechazo como tal, sino una valoración más alta o más baja. De manera que el alumno nunca dice que no quiere a alguien en su grupo, pero sí que no le gustaría nada que estuviera en él (lo dice implícitamente, pero él no es consciente del rechazo).
- Finalmente, tiene un carácter más cualitativo que el test utilizado inicialmente, puesto que los alumnos tienen diversos grados para valorar a sus compañeros, y no tan sólo la elección o el rechazo.
- No se limitan el número de elecciones y rechazos que el alumno pueda emitir, de manera que cualquier alumno puede dar una puntuación de 4 ó 5 (y por tanto elegirlos) a tantos compañeros como él crea conveniente.

A partir de la administración de los sociogramas se realizó un extenso informe de ambos grupos-clase, referidos tanto a la situación de aula como de Educación Física²³. De ahí se obtuvo el estatus sociométrico (datos relevantes para analizar su socialización) de los tres alumnos participantes a lo largo de todo el curso académico, trimestre a trimestre.

4.2.4. LA ELABORACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Una vez analizados los resultados de cada una de las fuentes de información, tal y como se presenta en el epígrafe 5 (análisis de los resultados y discusión), he realizado un informe sintético que concreta los datos más relevantes de los diarios de campo, los sociogramas y las entrevistas, con el fin de que el lector pueda evaluar qué datos facilita cada uno de los instrumentos utilizados en el estudio.

Posteriormente, a través del informe final de cada uno de los centros se muestra la triangulación de datos organizados en cinco grandes apartados:

- La organización escolar.
- La descripción de los alumnos participantes.
- La sesión de Educación Física.
- La socialización de los alumnos participantes.
- La valoración de la presencia de la observadora

Tras la primera versión de los informes finales de cada centro, he iniciado un proceso de discusión consistente en reunirme con:

- El Equipo de Motóricos del Centro de Recursos de Educación Especial de la Comunidad Foral de Navarra.
- El equipo directivo, el psicólogo y la maestra de Educación Física del Centro 1 (no fue posible reunirse con la tutora ya que se había trasladado a otro centro).

²³ Ver anexo nº 17.

- El equipo directivo, la tutora, la auxiliar de Educación Especial y la maestra de Educación Física del Centro 2.
- Los dos psicólogos vinculados al Centro 1 (para analizar exclusivamente los datos referidos a la socialización).

Una vez redactados los informes finales de cada centro, he realizado las conclusiones de la investigación y las propuestas de trabajo que de ellas se derivan.

Para finalizar quiero hacer mención de la inquietud que supuso presentar el informe final a cada uno de los centros participantes. Con el fin de objetivizar al máximo la devolución, fui acompañada por el director de la tesis, Dr. Ignasi Puigdemívol.

Tras tantos meses de estar en cada uno de los centros escolares, generando lazos afectivos, especialmente con las maestras, la auxiliar de Educación Especial y los respectivos equipos directivos, era inevitable pensar cómo se interpretaría el informe, dado que la realidad descrita no es lo positiva que todos podíamos (o queríamos) esperar. Si en un principio dudé de la reacción de los representantes de los centros participantes, las reuniones de devolución fueron muy enriquecedoras para contrastar y cotejar los resultados de cara a la redacción del informe final. Los centros agradecieron la reunión, considerando que les había facilitado datos para reflexionar y poder así mejorar día a día en lo posible, siendo conscientes de los limitados medios y recursos humanos e infraestructurales disponibles. Ambos solicitaron que les hiciera llegar las conclusiones finales para su análisis.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

5.1. INFORME DE LOS DIARIOS DE CAMPO

5.1.1. CENTRO 1: MARÍA²⁴

1. SOCIALIZACIÓN	
1.1. INTERRELACIONES DEL GRUPO HACIA MARÍA	
SUBCATEGORÍAS	SÍNTESIS
Generan relaciones positivas con María	<p><u>Aceptación de María</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La aceptación del grupo hacia María es reducida pero progresiva, y nos llama la atención que no es hasta finales del primer trimestre (diciembre 2002) cuando se registra la iniciativa por parte de los compañeros a relacionarse con María. - Destaca especialmente el segundo trimestre, donde más se evidencia la aceptación, con un total de 27 registros: se observan más conversaciones con ella (7 registros), la valoran más (7 registros), la tienen más en cuenta en todos los roles de los juegos y la reclaman para que se una a ellos (4 registros). - En el tercer trimestre también se observa aceptación, pero en menos ocasiones ya que el número de sesiones es también menor y se dedicaron mayoritariamente a la danza de la fiesta de fin de curso.
	<p>Son solidarios con María</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidenciamos que el grupo acepta progresivamente que la maestra adapte las tareas y compense las limitaciones en situaciones competitivas (2 registros antes de la intervención de la observadora y posteriormente 21). - Emerge la conducta de facilitar espontáneamente el apoyo a María (4 registros en el primer trimestre y 10 en el segundo). - También se detecta, pero en menor grado, la aplicación de las adaptaciones por iniciativa del grupo, sin que sea necesario que la maestra lo indique (3 registros en el primer trimestre y 7 en el segundo). - Al igual que en ítem anterior, en el tercer trimestre se dedicaron mayoritariamente a la danza de la fiesta de fin de curso. Dadas las características intrínsecas de la tarea, las interacciones fueron necesaria y lógicamente menores.

²⁴ Véase en el anexo nº 6 la cantidad de registros por categorías del Centro 1.

Generan relaciones negativas con María	<p><u>La rechazan</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los rechazos a María no son significativos, ya que se dan en contadas ocasiones, concretamente en 8 registros: <ul style="list-style-type: none"> - en 4 ocasiones no la eligen para su grupo, pese a la insistencia de la maestra, dejándola atrás y buscando a otros compañeros - en 3 casos detectamos actitudes de incompreensión ante la lentitud de María (enfados, irritabilidad, desespero...) - sólo en una ocasión rechazan las adaptaciones respecto a la compensación de las limitaciones en situación competitiva
	<p><u>La ignoran</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El mayor número de ítems que denotan ignorancia respecto a María se detectan en el primer mes y medio de observación, antes de que la observadora asuma roles de asesoramiento y colaboración con la maestra. Contabilizamos 19 registros en el primer mes y medio, 7 en el resto del primer trimestre, 6 en el segundo y 3 en el tercero, destacando: <ul style="list-style-type: none"> - no la tienen en cuenta en los roles que asume en los juegos (8) - pese a la proximidad física, no recibe interacción verbal o física de sus compañeros (7) - en los traslados, se mantienen a distancia de María (7) - es la última en ser elegida para formar equipos o grupos (4) - no es escogida por ningún grupo (5)

1. SOCIALIZACIÓN	
1.2. INTERRELACIONES DE MARÍA HACIA EL GRUPO	
SUBCATEGORÍAS	SÍNTESIS
Genera relaciones positivas con los compañeros	<p>Los acepta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre el segundo y el tercer trimestre es cuando más registros se contabilizan sobre este ítem. María presenta iniciativas para iniciar diálogos con los compañeros más próximos, indistintamente de las tareas propuestas (2 registros en el primer trimestre –que no se da hasta que la observadora colabora y asesora, por 22 registros en el segundo y 21 en el tercero). - Anima a sus compañeros de equipo en el segundo trimestre (4 registros), frente a una ocasión en el primero y ninguna en el tercero.

<p>Genera relaciones negativas con los compañeros</p>	<p><u>Genera conflicto en el grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - No destaca por la generación de conflictos (4 registros en el primer trimestre, 5 en el segundo y ninguno en el tercero), resaltando: <ul style="list-style-type: none"> - rechaza a sus compañeros (3) - es desafiante con sus compañeros (3)
<p>Genera relaciones negativas con los compañeros</p>	<p><u>Ignora a los compañeros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La ignorancia se manifiesta mayoritariamente en el segundo trimestre (10 registros) aunque no se considera relevante (ante 2 en el primero y 4 en el tercero), destacando: <ul style="list-style-type: none"> - cuando la eliminan no se reúne con los compañeros eliminados y va a buscar al adulto (4) - pese a la cercanía no inicia interrelación (3) - no presenta iniciativa para buscar pareja o equipo (3) - no agradece la ayuda que le prestan los compañeros (2) - se mantiene al margen del grupo sin colaborar en la toma de decisiones (2)

<p align="center">1. SOCIALIZACIÓN 1.3. ACEPTACIÓN DE LA NORMATIVA</p>	
<p>SUBCATEGORÍAS</p>	<p>SÍNTESIS</p>
<p>Conformidad normativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Suele aceptar sin conflicto normas y valores (intenta hacer trampas en 3 ocasiones y tan sólo en una no acepta las normas del juego). - En situaciones de juego acata las indicaciones de la maestra.
<p>Disconformidad normativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando es reprendida se muestra reticente a aceptar las consignas del adulto, desobedeciendo a menudo a la maestra y oponiendo resistencia a hacer lo que se le indica (25 registros).

1. SOCIALIZACIÓN	
1.4. AUTONOMÍA INDIVIDUAL	
SUBCATEGORÍAS	SÍNTESIS
Autonomía individual positiva	- María colabora proponiendo las adaptaciones de las tareas (13 registros, 10 en el primer trimestre y 3 en el segundo).
Autonomía individual negativa	<ul style="list-style-type: none"> - No pide nunca ayuda a sus compañeros. - Recurre casi siempre al adulto para resolver problemas o conflictos (sólo en tres ocasiones del segundo trimestre no lo hace, ante 17 registros que lo confirman). - Ante cualquier contrariedad, adopta una actitud muy infantil y se retrae llorando, haciendo pucheros, etc. (9 registros). - Reclama la atención del adulto cuando hace algo bien (4 registros).

2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF

CATEGORÍAS	SÍNTESIS
<p>2.1. Estrategias facilitadoras de la inclusión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De manera progresiva, la maestra genera estrategias facilitadoras de las interrelaciones de María con los distintos miembros del grupo (18 registros, 13 de ellos en el segundo semestre). - La maestra compensa las limitaciones en situaciones competitivas. Antes de actuar la observadora como asesora y colaboradora, se contabilizan 2 registros. A partir de ese momento se contabilizan 34 registros. - La maestra adapta las tareas desde el principio de la observación (32 registros). - En menor grado, recurre a tareas que por sus características no requieren adaptaciones (8 registros). Destacan en este sentido las actividades cooperativas (17 registros). - Muestra una progresiva capacidad para modificar las adaptaciones a lo largo de la sesión para que sean más efectivas. Esta circunstancia se da a posteriori del rol de asesora y colaboradora de la observadora, destacando un mayor número de registros en el segundo trimestre (8, ante 1 del primero y 1 del tercero –que se justifica por el protagonismo de la danza de final de curso). - Además, a partir del asesoramiento de la observadora se observa que: <ul style="list-style-type: none"> - Introduce la silla de ruedas para facilitar la participación de María en determinadas actividades de carácter deportivo. - Exige a María que se duche. - Explica el sentido de las adaptaciones al grupo (8 registros). - Facilita que María negocie las adaptaciones con sus compañeros (4 registros en el segundo trimestre). - El apoyo que da directamente durante el primer trimestre (5 registros) es equiparable al que posteriormente recibe María por parte de sus compañeros ya sea por iniciativa propia o por solicitud de María (4 registros). - La maestra refuerza a María para que protagonice la toma de decisiones (adaptaciones, explicación de tarea...) (de 9 registros, 7 en el segundo trimestre). - Trabaja la capacidad de empatía con el grupo (15 registros).

2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF	
CATEGORÍAS	SÍNTESIS
2.2. Estrategias inadecuadas para la inclusión	- La maestra no compensa las limitaciones en situaciones competitivas (se contabilizan 11 registros, todos ellos antes de que la observadora colabore).
2.3. La auxiliar de Educación Especial	En el Centro 1 no hay auxiliar de Educación Especial.
2.4. Las actitudes de las docentes con María	<p>La actitud de la maestra va de una relativa permisividad a la exigencia. La permisividad de daba antes de la intervención de la observadora como asesora y colaboradora, y no de manera excesivamente frecuente (5 registros).</p> <p>A partir de dicha colaboración se muestra mucho más exigente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corregirla en actitudes inadecuadas (desalentar a un compañero, no presentar iniciativa en la actividad, abandonos del juego o la sesión, trampas, mentiras, infantilismo...) (27 registros). - Hace reflexionar a María sobre su actitud ante los conflictos, le insiste en que no recurra al adulto y que sea independiente (11 registros). - Le exige lo mismo que a los demás: ducha, participación en las actividades... (12 registros). - Le exige que se esfuerce motrizmente, como todos, en función de sus posibilidades (5 registros).
2.5. Las tareas	<p>Según la tipología de las tareas, hallamos los siguientes registros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juegos competitivos (69 registros). - Juegos cooperativos (17 registros). - Habilidades motrices básicas individuales (22 registros) y por parejas o tríos (18 registros). - Actividades de sensibilización (10 registros) y una gincana (1 registro). - Actividades de expresión (8 registros). - Iniciación deportiva (5 registros). - Relajación (3 registros). - Actividades sin motricidad: proyección de vídeos (5 registros), administración de sociograma (1 registro) y valoración de actividades (1 registro).

2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF	
CATEGORÍAS	SÍNTESIS
2.6. Descripción de María	<p>Características personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infantilismo (expresiones verbales, gestuales e incapacidad para enfrentarse a los problemas). Los compañeros corroboran este dato afirmando que “es como una niña pequeña”, “es una consentida”, “se enfada por nada y empieza a llorar”. - Desconocimiento de su patología. - Su actitud es pasiva, apática, sin aportar al grupo (12 registros). - Lentitud en su respuesta (motriz, verbal o escrita). - Ante los profesores invitados con discapacidad muestra desmotivación por el tema y los ignora en la despedida. <p>La actitud en las sesiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir del segundo trimestre se muestra más motivada, participativa, comunicativa y risueña (35 registros en el segundo y tercer trimestre frente a 14 en el primero). - Se muestra pasiva, con poca iniciativa en la toma de decisiones (tanto en las tareas motrices como en las que no comportan motricidad) (14 registros). - A partir del segundo trimestre se observa también una actitud desafiante con la maestra (4 registros) y muy competitiva (8 registros). - Hasta el segundo trimestre no se detecta una disminución de la inmadurez y el infantilismo, mostrándose más abierta y con una actitud más de acuerdo con su edad. No obstante se observa que de vez en cuando “recae” en sus actitudes retraídas e infantiles a lo largo de todo el curso. <p style="text-align: center;">Interacción María / observadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hasta que la observadora no actúa como colaboradora, es ignorada por María. - A partir de la intervención se muestra desafiante, a veces se niega a participar en las propuestas (4 registros), lo cual es interpretado por la maestra como una muestra de celos, ya que la observadora también está pendiente del resto de grupo-clase y no realiza un trabajo individualizado con María. - Durante el primer y último trimestre (después de la intervención de la observadora) María a menudo se muestra esquiva, distante y no quiere hablar con ella (6 registros). - A final de curso sigue mostrándose muy esquiva con la observadora, llegando a taparse la cara cuando se hace la foto de grupo a final de curso y negándose a responder en la entrevista final.

2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF	
CATEGORÍAS	SÍNTESIS
2.7. La actitud de la observadora ²⁵	<p>Inicialmente la actitud de la observadora estaba caracterizada por la observación distante, analizando las estrategias de la maestra desde una óptica de experta infalible.</p> <p>No obstante, en ese período fue haciendo sugerencias a la maestra que provocaron alguna modificación en su pensamiento (la presencia de la silla de ruedas en algunas actividades, que María se duchara, que podía participar en las actividades en la naturaleza de las colonias de verano...).</p> <p>A partir del replanteamiento de la investigación motivado por la actitud integradora de la maestra y sus estrategias (más o menos mejorables), se produce el cambio que le lleva a desarrollar el rol de colaboradora y asesora, trabajando estrechamente con la maestra cuando así ella lo requiere. Los registros a partir de ese momento se pluralizan, sin distinguir el papel de cada una en el diseño de las actividades. No se especifica de quién parten las iniciativas descritas, como si el tándem maestra/observadora fuera en sí mismo un equipo de trabajo estable.</p>

3. OTROS ASPECTOS PUNTUALES	
CÓDIGO ATLAS: 3OTROS	
SÍNTESIS	
<ul style="list-style-type: none"> - Otras estrategias de la docente: destacan los espacios que dedica en las sesiones para que el grupo-clase reflexione sobre sus actitudes. Incluso en una sesión les pidió que pensarán sobre el papel de la observadora y qué cambios habían observado. Así mismo les solicitó que reflexionaran sobre María y qué imagen tenían de ella. - La maestra como observadora: se ofrece a redactar el diario en aquellas sesiones que la observadora no puede desplazarse a la escuela por diversos motivos. - Presentación del grupo (1 registro). - Presentación de la observadora (1 registro). - Grabación de vídeo (2 registros). - Clases no impartidas (razones) (6 registros). - Las creencias del grupo clase hacia la inclusión (1 registro). - La actitud de los padres hacia la investigación (1 registro). - María no asiste a la sesión (2 registros). 	

²⁵ En este caso no se registraron ítems específicos en este aspecto, dado que la observadora no contemplaba en su estudio su propia actitud en el proceso. Existe algún comentario anotado, pero en ningún caso es significativo para el estudio.

5.1.2. CENTRO 2²⁶

A diferencia del Centro 1, y dado que en el Centro 2 se estudian dos casos, Jordi y Lola, se ha optado por presentar de manera general los aspectos comunes referidos a las sesiones observadas para, posteriormente, dedicar un epígrafe a cada uno de los alumnos protagonistas.

2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF	
CATEGORÍAS	SÍNTESIS
2.1. Estrategias facilitadoras de la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Desde un inicio la maestra adapta las tareas a lo largo del curso de manera parecida (10 registros en el primer trimestre y 11 en el segundo). En el tercer trimestre se anotan 3 registros, pero dado que mayoritariamente en este periodo del curso se juega casi exclusivamente al “pichi con bate” (juego competitivo), las observaciones a este juego se consideran compensación de limitaciones. - En cuanto a la compensación de las limitaciones en situaciones competitivas, también la maestra lo hace de manera similar a lo largo del curso (21 registros en el primer trimestre, 18 en el segundo y 8 en el tercero). - Recurre a actividades que no requieren adaptaciones, pero en menor grado (9 registros en todo el curso). - En cuatro ocasiones, la adaptación no se ajusta a las necesidades de los alumnos, realiza las modificaciones oportunas hasta conseguir el equilibrio (4 registros). - Puntualmente hace reflexionar al grupo-clase respecto a la necesidad de las adaptaciones y al derecho de todos y todas a la participación (6 registros).

²⁶ Véase en el anexo nº 7 la cantidad de registros por categorías del Centro 2.

2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF	
CATEGORÍAS	SÍNTESIS
2.2. Estrategias inadecuadas para la inclusión ²⁷	<ul style="list-style-type: none"> - La maestra recurre a la auxiliar de Educación Especial para que desarrolle actividades alternativas para ambos alumnos a distancia del grupo-clase, o de tipo individual para cada uno de ellos (22 registros). De éstos, tan sólo 3 se dan antes de la operación de Jordi (4 de noviembre). Ello es debido al malentendido que se originó al interpretar la maestra que la auxiliar de Educación Especial no tenía que asistir a las sesiones si estaba presente la observadora (de no ser así, es de esperar que el número de registros hubiera aumentado proporcionalmente²⁸). Agrupa además a los dos alumnos objeto de la observación para que compartan una actividad por parejas (1 registro), o bien en actividades competitivas fomenta que compitan exclusivamente entre ellos (3 registros). - La falta de previsión de adaptaciones y de compensación de las limitaciones obstaculiza la participación activa de ambos alumnos en situaciones determinadas (7 registros en Jordi y 5 en Lola). - Asigna el rol de árbitro ayudante a Jordi (2 registros), papel que no asigna a ningún otro compañero.

²⁷ La maestra justifica la distancia de Jordi y Lola con el grupo para evitar golpes o caídas que pudieran resultar peligrosos. A criterio de la observadora, suponen una precaución excesiva dado que en algunas situaciones de igual o superior incertidumbre no se los distanciaba del grupo.

²⁸ La auxiliar de EE se incorpora el 4 de noviembre.

2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF	
CATEGORÍAS	SÍNTESIS
2.3. La auxiliar de Educación Especial	<p>Dado que está asignada a la atención de Jordi, lo acompaña en sus desplazamientos por la escuela y le da atención individualizada en las transferencias, acompañamiento al WC, entre otros.</p> <p>La auxiliar de EE, como docente, se muestra colaboradora cuando Jordi y Lola están compartiendo las tareas con el grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recuerda a Jordi las adaptaciones e intenta que las interiorice (7 registros). - Insiste a Jordi que tenga cuidado para no lastimarse (5 registros). - Interviene cuando Jordi hace trampas referidas a las adaptaciones y le llama la atención recordándole las normas del juego (2 registros). Así mismo intercede tanto en otros conflictos como para darle consignas concretas respecto a la manipulación de la silla de ruedas (7 registros). <p style="text-align: center;">La auxiliar de EE como docente exclusiva de Jordi y Lola cuando realizan tareas al margen del grupo-clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseña actividades alternativas a las que propone la maestra anotándose 29 registros, de los cuales la mayoría corresponden al segundo trimestre, dado que en el tercero el protagonismo, como se ha comentado, reside en el juego del “pichi con bate” y en el primero, la auxiliar de EE no se incorpora hasta iniciado el curso. - Pone límites a Lola y a Jordi (3 registros). <p>Queremos destacar que su alumno de atención prioritaria es Jordi. Sólo en el momento que Lola es operada y va a la escuela en silla de ruedas – en el segundo trimestre, recordemos que lleva extensores de fémur-, es cuando la auxiliar reparte su atención entre ambos alumnos. Antes de ese momento, es la maestra que indica a la auxiliar que también vele por Lola cuando propone actividades por parejas al margen del grupo.</p>
2.4. La actitud de la docentes con Lola y Jordi	<p>La actitud de la maestra con Jordi y Lola es igual que con el resto del grupo. No se registran observaciones significativas al respecto.</p>

2.5. Las tareas	<p>Según la tipología de las tareas, hallamos los siguientes registros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juegos competitivos (66 registros). - Juegos cooperativos (10 registros). - Habilidades motrices básicas individuales (35 registros) y por parejas o tríos (3 registros). - Actividades de sensibilización (6 registros). - Iniciación deportiva (14 registros). - Juego libre (1 registro). <p>Actividades sin motricidad: proyección de vídeos (2 registros), administración de sociograma (1 registro), clases teóricas (6 registros).</p>
-----------------	--

2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF	
CATEGORÍAS	SÍNTESIS
2.7. La actitud de la observadora ²⁹	<p>Inicialmente la actitud de la observadora estaba caracterizada por la observación distante, analizando las estrategias de la maestra desde una óptica de experta infalible (6 registros). No obstante y con posterioridad a la asunción del rol de colaboradora, todavía se anotan 7 registros en los que se emiten comentarios de experta infalible.</p> <p>A partir del replanteamiento de la investigación motivado por la actitud integradora de la maestra y sus estrategias (más o menos mejorables), se produce el cambio que le lleva a desarrollar el rol de colaboradora y asesora, trabajando estrechamente con la auxiliar de EE cuando la maestra así lo requiere, y asesorando a ésta en situaciones muy puntuales.</p> <p>Los registros a partir de ese momento se suelen pluralizar. No obstante se distinguen 15 registros en los que se deduce la colaboración en la compensación de las limitaciones en situaciones competitivas y en 10 registros colabora en el apoyo y/o diseño de tareas alternativas para Lola y Jordi.</p> <p>En la fiesta de juegos motores recreativos de final de curso la observadora pretende anotar lo que allí ocurre, pero ante la ausencia de uno de los educadores asume el rol de maestra en una de las estaciones de juego.</p>

²⁹ En este caso no se registraron ítems específicos en este aspecto, dado que la observadora no contemplaba en su estudio su propia actitud en el proceso. Existe algún comentario anotado, pero en ningún caso es significativo para el estudio.

2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF	
CATEGORÍAS	SÍNTESIS
2.8. Interacciones entre los Lola y Jordi ³⁰	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando realizan un trabajo individualizado se ven obligados a relacionarse al margen del resto del grupo: <ul style="list-style-type: none"> o Interacción positiva (13 registros en el primer trimestre, 11 después de la incorporación de la auxiliar de EE). o No hay comunicación entre ellos (6 registros en el primer trimestre, pero todos a partir de la incorporación de la auxiliar de EE). o Hay poca interacción verbal (4 registros). o Interacción negativa (1 registro, previo a la operación de Lola). - Están obligados a medirse entre ellos (4 registros).

3. OTROS ASPECTOS PUNTUALES	
CÓDIGO ATLAS: 30TROS	
SÍNTESIS	
<ul style="list-style-type: none"> - Observaciones de interés para el informe (5 registros). - Otras estrategias de la docente (21 registros). - La auxiliar de EE como observadora. (3 registros) - Presentación del grupo (1 registro). - Presentación de la observadora (1 registro). - Grabación de vídeo (1 registro). - Clases no impartidas (razones) (7 registros). - Las creencias del grupo clase hacia la inclusión (4 registros). - Jordi asiste a la sesión pero no participa (1 registro). - Jordi no asiste a la sesión (4 registros). - Lola no asiste a la sesión (6 registros). - No asiste la maestra (2 registros). - Retrasos de Jordi (2 registros). - La observadora no puede registrar la sesión y nadie la registra (1 registro). - La caída de Jordi (1 registro). - La maestra sustituta (2 registros). 	

³⁰ Debe tenerse en cuenta que la mayoría de registros tiene lugar entre el primer y segundo trimestre, ya que el tercero se dedica al juego del "pichi con bate" y tan sólo se registran 5 ocasiones en que realizan un trabajo individualizado al margen del grupo clase.

5.1.2.1. JORDI

2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF	
CATEGORÍAS	SÍNTESIS
2.6. Descripción de Jordi	<p>Características personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene un carácter irónico, agrio e intolerante, irrespetuoso con la diversidad. - Es dependiente del adulto. La sobreprotección provoca que se muestre poco autónomo en algunos aspectos de la vida cotidiana (especialmente los hábitos higiénicos). - Es muy competitivo. <p>La actitud en las sesiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se muestra muy motivado, ya sea en el trabajo grupal (11 registros) o en el trabajo individualizado con Lola (10 registros). - La actitud cambia después de la caída sufrida el mes de octubre cuando jugaba a "La pastora" en el espacio de recreo de comedor³¹. A partir de ese momento se muestra más consciente de su fragilidad (5 registros), desplazándose regularmente por la zona perimetral del patio, evitando a los compañeros que juegan, aunque poco a poco recobra la confianza gracias a la actitud y a las adaptaciones que realizan la maestra (principalmente) y la auxiliar de EE. - Cuando es rechazado se muestra resignado. La misma actitud que presenta en los tiempos de soledad cuando está a la espera que la auxiliar lo acompañe al ascensor. <p style="text-align: center;">Interacción Jordi / observadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hasta que la observadora no actúa como colaboradora, Jordi no muestra iniciativa con ella. No obstante, responde a sus saludos correctamente y sigue sus conversaciones, especialmente en los momentos de espera. - Dado que tiene una relación muy estrecha con la auxiliar de EE, ésta monopoliza en gran medida los espacios de interrelación con Jordi y, por tanto, la relación con la observadora es más puntual (algún juego concreto, el apoyo en alguna actividad...) (6 registros). <p>Interacción Jordi/ auxiliar de EE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación muy estrecha y con clara dependencia de Jordi (para los traslados, ir al WC, entre otros). - En el patio la auxiliar lo protege de posibles impactos de balón, con los compañeros... Suele estar siempre junto a ella mientras desayuna, al lado de otro alumno con parálisis cerebral (tetraparesia). - En las sesiones de Educación Física la relación es todavía más estrecha, añadiendo más dependencia a la relación (29 registros), dado que a menudo la maestra solicita a la auxiliar de EE que trabaje individualmente con él, con la finalidad de adaptar las tareas o de protegerlo de posibles impactos o choques.

³¹ Se ausenta desde el 4 de octubre hasta el 4 de noviembre.

1. SOCIALIZACIÓN	
1.1. INTERRELACIONES DEL GRUPO HACIA JORDI	
SUBCATEGORÍAS	SÍNTESIS
Generan relaciones positivas con Jordi	<u>Aceptación.</u> <ul style="list-style-type: none"> - El grupo no muestra muchas iniciativas para relacionarse con él (6 registros). - Sólo lo animan en 3 situaciones de juego. - Valoran sus capacidades en sólo una ocasión. - Es elegido compañero de juego en tan sólo 2 ocasiones.
	Son solidarios. <ul style="list-style-type: none"> - Es un grupo receptivo a las adaptaciones de las tareas y compensación de las desventajas (20 registros). - Se muestran interesados en las actividades de sensibilización.
Generan relaciones negativas con Jordi	<u>Lo rechazan</u> <ul style="list-style-type: none"> - No es habitual que rechacen a Jordi de manera manifiesta (7 registros en todo el curso): <ul style="list-style-type: none"> - En dos registros se anotan muestras de incomprensión por su lentitud. - También en dos ocasiones se registran en algunos compañeros muestras de enfado por incorporarse a su grupo.
	Lo ignoran <ul style="list-style-type: none"> - Se ignora a Jordi (10, 7 de ellos en el segundo trimestre).

1. SOCIALIZACIÓN	
1.2. INTERRELACIONES DE JORDI HACIA EL GRUPO	
SUBCATEGORÍAS	SÍNTESIS
Genera relaciones positivas con los compañeros	Los acepta Jordi es quien inicia las conversaciones con sus compañeros (23 registros), y, en menor medida, genera gestos para ser correspondido (choque de manos, etc) (4 registros).
Genera relaciones negativas con los compañeros	<u>Genera conflicto en el grupo</u> Jordi no genera habitualmente conflicto en el grupo (3 registros).
	<u>Ignora a los compañeros</u> No se observa ningún caso.

1. SOCIALIZACIÓN	
1.3. ACEPTACIÓN DE LA NORMATIVA	
SUBCATEGORÍAS	SÍNTESIS
Conformidad normativa	<ul style="list-style-type: none"> - Suele aceptar sin conflicto normas y valores. - En situaciones de juego acata las indicaciones de la maestra.
Disconformidad normativa	<ul style="list-style-type: none"> - Intenta en algunas ocasiones hacer trampas respecto a las adaptaciones (4 registros). - En dos ocasiones se muestra reticente a realizar la adaptación.

1. SOCIALIZACIÓN	
1.4. AUTONOMÍA INDIVIDUAL	
SUBCATEGORÍAS	SÍNTESIS
Autonomía individual positiva	Sólo en 4 registros se anota que reclame las adaptaciones.
Autonomía individual negativa	En una ocasión se anota que no reclama la adaptación.

5.1.2.2. LOLA

2. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE EF	
CATEGORÍAS	SÍNTESIS
2.6. Descripción de Lola	<p>Características personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llama la atención la naturalidad con la que habla de su discapacidad y de los efectos que tiene, de las operaciones a las que está sometida para aumentar la estatura (6 registros). - Es muy extrovertida y dinamizadora. - Habitualmente es una niña muy movida y que, a priori, se comporta con absoluta normalidad sin destacarse del resto de sus compañeros por su proceder. <p>La actitud en las sesiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy motivada, participativa y activa (26 registros). - Es dinamizadora en el grupo y competitiva. - Tras la operación³² (en el mes de marzo, cuando se ve obligada a desplazarse en silla de ruedas) su actitud cambia y se muestra mucho más retraída y triste, temerosa de que la lastimen, desmotivada por sentirse más lenta e insegura en los juegos (11 registros). <p style="text-align: center;">Interacción Lola / observadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El primer día es la única alumna que se dirige a la observadora para preguntarle y hablar con ella. - Suele ser Lola la que inicia las conversaciones con la observadora, percibiéndola como una profesora más. <p>Interacción Lola / auxiliar de EE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando la auxiliar trabaja con Jordi y Lola en actividades específicas, Lola se muestra receptiva con ella. - No se detectaron enfrentamientos, siendo la relación muy cordial, exceptuando en alguna ocasión en la que la auxiliar le tuvo que poner límites, pero sin llegar a ser una situación frecuente (2 registros).

³² Se ausenta del 21 de febrero al 7 de marzo.

1. SOCIALIZACIÓN	
1.1. INTERRELACIONES DEL GRUPO HACIA LOLA	
SUBCATEGORÍAS	SÍNTESIS
Generan relaciones positivas con Lola	<p><u>Aceptación.</u></p> <p>El grupo no muestra muchas iniciativas para relacionarse con ella (12 registros en el primer trimestre, 3 en el segundo y 3 en el tercero), pero sí en cambio responden a sus iniciativas y propuestas dinamizadoras.</p>
	<p>Son solidarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es un grupo receptivo a las adaptaciones de las tareas y compensación de las desventajas (20 registros). - Se muestran interesados en las actividades de sensibilización.
Generan relaciones negativas con Lola	<p><u>La rechazan.</u></p> <p>Ningún registro.</p>
	<p><u>La ignoran.</u></p> <p>Ningún registro.</p>

1. SOCIALIZACIÓN	
1.2. INTERRELACIONES DE LOLA HACIA EL GRUPO	
SUBCATEGORÍAS	SÍNTESIS
Genera relaciones positivas con los compañeros	<p>Los acepta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lola es quien inicia las conversaciones con sus compañeros (43 registros). - Dinamiza a sus compañeros (6 registros, todos antes de la operación).
Genera relaciones negativas con los compañeros	<p><u>Genera conflicto en el grupo.</u></p>
	<p>No destaca por la generación de conflictos (3 registros).</p>
	<p><u>Ignora a los compañeros.</u></p>
	<p>Ningún registro.</p>

1. SOCIALIZACIÓN	
1.3. ACEPTACIÓN DE LA NORMATIVA	
SUBCATEGORÍAS	SÍNTESIS
Conformidad normativa	<ul style="list-style-type: none"> - Suele aceptar sin conflicto normas y valores. - En situaciones de juego acata las indicaciones de la maestra.
Disconformidad normativa	Puntualmente, en tres ocasiones, pero sin ser una actitud diferente de la de cualquier compañero del grupo.

1. SOCIALIZACIÓN	
1.4. AUTONOMÍA INDIVIDUAL	
SUBCATEGORÍAS	SÍNTESIS
Autonomía individual positiva	<ul style="list-style-type: none"> - Reclama las adaptaciones activamente (14 registros). - Resuelve conflictos sin recurrir al adulto (5 registros). - Solicita a la maestra no participar por miedo a lesionarse (2 registros). - Inicia conversaciones con la observadora (3 registros)
Autonomía individual negativa	Ningún registro.

5.2. INFORME DE LOS ESTUDIOS SOCIOMÉTRICOS³³.

5.2.1. CENTRO 1: MARÍA

En la situación de educación física María mejora claramente. Es más aceptada a medida que pasa el curso, y el claro rechazo que recibía a principio de curso (9 rechazos) se disipa hasta recibir 3 ó 4 por trimestre. Inversamente ocurre con las elecciones. Si al principio tan sólo recibe una elección, pasa a 3 en febrero y a 6 en junio. Así, su estatus sociométrico mejora claramente, pasando de ser manifiestamente negativo (-0.60) a bastante positivo (+0.24). Es decir, de la posición 19 pasa a ocupar la 10 (de un total de 22).

Pero esta situación no se ve reflejada en la situación de aula, donde, a pesar de recibir algunas elecciones más que al principio del curso (de una pasa a tres, una más por trimestre), también aumenta los rechazos recibidos (de 4 en octubre a 6 en febrero y junio). De este modo, y a diferencia de su situación en educación física, su estatus sociométrico se mantiene entre el lugar 17 y 16 durante todo el curso.

No obstante, María es tenida cada vez más en cuenta y es menos ignorada por sus compañeros, tanto en el aspecto positivo como en el negativo y que su mejora en la situación de educación física no se refleja en el aula.

³³ El informe global de los sociogramas se adjunta en el anexo nº 17

CUADRO-RESUMEN DE LOS RESULTADOS DEL SOCIOGRAMA

ADMINIS TRACIÓN	SITUACIÓN	ASPECTOS RELEVANTES
OCTUBRE 2002	ED FÍSICA	María presenta el estatus sociométrico más bajo del grupo-clase, situándola en el antepenúltimo lugar (el 19 de 21). Es rechazada por nueve compañeros y tan sólo recibe una elección (de una compañera que ella, a su vez, rechaza). Genera alta antipatía y destaca por su poca percepción de la realidad que la rodea.
	AULA	Casi no es elegida pero tampoco es excesivamente rechazada, a pesar de que ocupa uno de los lugares más bajos del status sociométrico (17 de 21) dentro de la clase. Como en Educación Física, presenta poca percepción de la realidad y su poca atención hacia ella, lo que la confunde en sus elecciones y sus rechazos y también a aquellos que la eligen o la rechazan
FEBRERO 2003	ED FÍSICA	Experimenta una mejora, pues recibe más elecciones (popularidad 0.14, por 0.05 de la anterior administración) y es capaz de mantener una conexión afectiva con todas aquellas personas que la eligen. Además, genera menor antipatía (0.19 por 0.29 del primer trimestre), de manera que podemos intuir que mejora su inclusión en el grupo en esta situación. Otro aspecto relevante es que su expansividad ha aumentado desde el primer trimestre, ahora elige y rechaza a más personas, lo que da una sensación de mayor conocimiento del grupo por su parte.
	AULA	Sus índices son muy parecidos a los del primer trimestre con algunas salvedades. Podríamos afirmar, de esta forma, que la mejora experimentada en la situación de la clase de educación física no ha repercutido en el aula, donde su estatus sociométrico sí mejora, pero no considerablemente (recibe más elecciones pero también más rechazos). Podríamos plantearnos si el aumento de tales positivos y negativos es indicativo de que es más tenida en cuenta por sus compañeros, aunque sea para no elegirla. Su realismo perceptivo, aunque ha mejorado respecto a la primera administración, está aún lejos de demostrar una madurez en estos aspectos sociales.

JUNIO 2003	ED FÍSICA	<p>Se confirma la tendencia a la inclusión de María dentro del grupo. Su estatus sociométrico continúa aumentando, de manera que su mejora es más que apreciable si la comparamos con la administración realizada en octubre del 2002. Si a principio de curso su estatus sociométrico era -0.30 (ocupando el 19º lugar de la clase), ahora es de 0.24 (el 10º lugar en la clase). Una mejora considerable.</p> <p>María mejora a lo largo del curso, recibiendo más elecciones y menos rechazos. Su alta conexión afectiva nos muestra que es capaz de interpretar aquellos signos de las personas más cercanas y darse cuenta de sus intenciones para poder responder a ellas mediante la reciprocidad. A pesar de su mejora en este aspecto, es poco realista con el número de elecciones y rechazos que va a recibir (espera bastantes más de los que acierta). Es elegida por su simpatía y porque algunos de sus compañeros se han dado cuenta que es una compañera más, independientemente de su limitación, y si es rechazada en cuatro ocasiones lo es por su mal carácter.</p>
	AULA	<p>En esta situación la inclusión de María dentro del grupo no mejora, pues María continúa manteniendo un estatus sociométrico negativo (-0.19), ocupando uno de los últimos lugares de la clase (el 16). Podemos afirmar que su mejora en la situación de educación física no se refleja en el aula.</p>

CUADRO-RESUMEN DE LOS ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS

	SITUACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA			SITUACIÓN DE AULA		
	Octu bre	Fe bre ro	Ju nio	Oc tub re	Fe bre ro	Ju nio
SS ³⁴	- 0.60	- 0.0 5	0.2 4	- 0.3 0	- 0.1 9	- 0.1 9
CA ³⁵	0.00	1.0 0	0.6 7	1.0 0	0.5 0	0.6 7
Popular idad	0.05	0.1 4	0.2 9	0.0 5	0.1 0	0.1 4
Antipatía	0.45	0.1 9	0.1 9	0.2 0	0.2 9	0.2 9
Exp ³⁶ (+)	0.25	0.2 9	0.3 3	0.2 5	0.2 4	0.3 3
Exp (-)	0.20	0.2 9	0.2 9	0.2 5	0.2 4	0.2 9
AP ³⁷ (+)	0.00	0.3 3	0.1 7	0.0 0	1.0 0	0.6 7
AP (-)	0.33	0.5 0	0.2 5	0.2 5	0.1 7	0.1 7
RP ³⁸ (+)	0.00	0.2 0	0.2 5	0.0 0	0.4 0	0.3 3

³⁴ **SS**: Estatus sociométrico. Lugar que ocupa en el grupo el sujeto en función de las elecciones y los rechazos recibidos

³⁵ **CA**: Conexión afectiva. Expresa la proporción de elecciones recibidas por el sujeto que son correspondidas

³⁶ **Exp**: Expansividad. Indica la proporción de compañeros que son o bien elegidos (positiva) o rechazados (negativa) por el sujeto

³⁷ **AP**: Atención y percepción. Expresa la proporción de todas las elecciones (positiva) recibidas o rechazos (negativa) que corresponden a las previstas inicialmente por el sujeto.

RP (-)	0.60	0.3 3	0.3 3	0.2 5	0.3 3	0.2 0
--------	------	----------	----------	----------	----------	----------

- Estatus Sociométrico (SS): Mejora claramente en la educación física, de forma gradual trimestre a trimestre. En cambio, esta mejora no se refleja también en la situación del aula, donde la mejora del estatus sociométrico de María tiene poca significación.
- Conexión Afectiva (CA): Mantiene buenos índices de Conexión Afectiva excepto en la situación de educación física de la primera administración. En general recibe pocas elecciones y corresponde positivamente a la mayor parte.
- Popularidad: Mejora en las dos situaciones, aunque en la de educación física esta mejora es más evidente. Al principio de curso apenas recibe elecciones positivas (1 en cada situación durante la primera administración).
- Antipatía: Disminuye drásticamente entre la primera y la segunda administración en la situación de educación física, mostrando una reacción por parte de la clase a la posible inclusión de María en las tareas motrices, equilibrándose en la tercera administración. Pero en clase esta evolución no se ve reflejada y se mueve en unos índices parecidos a lo largo de todo el curso.
- Expansividad Positiva (Exp +): Se mueve entorno a las seis elecciones durante el curso, tanto en la educación física como en el aula, aunque a medida que va avanzando muestra una mayor expansividad.
- Expansividad Negativa (Exp -): Tiene una evolución casi igual que la expansividad positiva. Denota un mejor conocimiento del grupo y un deseo más fuerte de pertenencia al grupo a medida que avanza el año.
- Atención y Percepción Positiva (AP+): No es muy alta en la situación de educación física, mostrando poca atención hacia los estímulos externos provenientes de aquellas personas que la eligen. En la situación de aula, en cambio, y a pesar de empezar con una atención

³⁸ **RP**: Realismo perceptivo. Expresa la proporción de percepciones positivas o negativas que espera el sujeto y aquellas que efectivamente acierta.
(González Álvarez, 1990)

y percepción positiva nula (0.00), acaba mostrando una buena atención hacia esos estímulos externos, provenientes de las pocas personas que la eligen.

- Atención y Percepción Negativa (AP -): Se mueve en valores medio-bajos durante todo el curso en ambas situaciones. No es una persona especialmente atenta a los estímulos externos en forma de rechazo.
- Realismo Perceptivo Positivo (RP +): En ambas situaciones, María es excesivamente optimista cuando espera elecciones por parte de sus compañeros, aunque en las dos existe una tendencia hacia el reconocimiento de la situación por su parte, un poco más marcado en la situación de aula.
- Realismo Perceptivo Negativo (RP -): Con índices muy parecidos al realismo perceptivo positivo, en esta ocasión la diferencia radica en que ese realismo ya existía en cierta medida, es decir, que María ya se sabía rechazada por algunos de sus compañeros (especialmente en la situación de educación física).

5.2.2. CENTRO 2: JORDI

La situación de Jordi en la sesión de educación física experimenta una progresiva disminución de su estatus sociométrico. Si en el primer trimestre recibe 4 rechazos, en junio recibe 7, pasando de la situación 14 a la 18 (de un total de 22). Desde un principio, no ha contado demasiado para sus compañeros a la hora de formar grupo en la clase de educación física, y a pesar de mejorar en el segundo trimestre, en el tercero ha acabado peor que al inicio del curso.

En la situación de aula su posición también empeora, pero en menor grado que en la clase de educación física, ya que recibe 6 elecciones y 4 rechazos en el mes de junio, respecto a las 4 elecciones y los 2 rechazo de inicio de curso. Llama la atención que en la segunda administración del mes de febrero recibe el mismo número de elecciones que de rechazos (4).

CUADRO-RESUMEN DE LOS RESULTADOS DEL SOCIOGRAMA

ADMINIS TRACIÓN	SITUACIÓN	ASPECTOS RELEVANTES
OCTUBRE 2002	ED FÍSICA	<p>Vistos sus resultados cuantitativos, podemos hablar de un estatus sociométrico medio (con una puntuación de -0.05 ocupa el catorceavo lugar de la clase), motivado tanto por las pocas elecciones como los pocos rechazos recibidos (es más ignorado que rechazado).</p> <p>Su popularidad es muy baja (tan sólo un 10% de la clase lo elige) y su antipatía no es mucho más alta, de manera que pocos lo eligen y pocos le rechazan.</p>
	AULA	<p>Su situación dentro del aula es mucho mejor que en la sesión de Educación Física, pues tiene un mejor estatus sociométrico y recibe más elecciones (principalmente del grupo de los chicos) y menos rechazos. A pesar de esto, sigue sin emitir rechazo alguno. Es un poco más atento y es más realista en su relación con los demás en el aula.</p> <p>Si en la sesión de Educación Física su estatus sociométrico era medio bajo, en el aula es medio alto, puesto que con un 0.19 ocupa el séptimo lugar.</p> <p>En esta situación aumenta su popularidad (0.19 en relación al 0.10 de la clase de educación física) y disminuye su antipatía (0.10 frente al 0.19 de la sesión de Educación Física).</p> <p>Como dato significativo, apuntar que uno de los rechazos recibidos es el de Lola, la otra sujeto de investigación.</p>
FEBRERO 2003	ED FÍSICA	<p>En este segundo trimestre, su estatus sociométrico aumenta sensiblemente, pasando a ser positivo (0.05 positivo, ocupando el treceavo lugar en la clase). Su posición continúa siendo media. Dicho resultado viene motivado por el aumento de su popularidad y el descenso de la antipatía que genera en sus compañeros (es más elegido y menos rechazado que antes).</p> <p>La única chica que lo elige es Lola.</p>

	AULA	<p>El estatus sociométrico disminuye sensiblemente (en el primer trimestre era 0.19), pero al igual que en el primer trimestre es más alto que en la situación de la sesión de Educación Física (0.05 en este segundo trimestre).</p> <p>Mantiene el mismo índice de popularidad (0.19), pero aumenta la antipatía que genera (recibe más rechazos). No existen diferencias significativas con la situación de Educación Física en cuanto a número de elecciones o rechazos recibidos, siendo los dos muy parecidos. Donde sí hay diferencia es en la atención y el realismo negativos, donde Jordi empieza a dar muestras de que es capaz de empatizar con algunos de sus compañeros y comprender sus intenciones. Estos dos índices, aunque algo bajos (0.25 y 0.33), difieren de la nula capacidad en estos aspectos demostrada por Jordi en el primer trimestre.</p> <p>Lola lo elige, cuando en el anterior trimestre lo había rechazado.</p>
JUNIO 2003	ED FÍSICA	<p>Genera más elecciones que nunca, pero son en su mayor parte negativas (7). Tan sólo recibe dos elecciones positivas. De ahí el fuerte descenso de su estatus sociométrico, que pasa de ser positivo (0.05) a ser negativo (-0.29). Ocupa el lugar dieciocho dentro de la clase (uno de los últimos), siendo el peor lugar en las tres administraciones.</p> <p>Su índice de popularidad desciende a la mitad, y aumenta el de antipatía (lo rechaza un tercio de la clase). Su expansividad positiva y negativa se mantiene inalterada. El segundo aspecto que destaca es al aumento de su atención y realismo perceptivos, siendo el realismo alto (0.80). Esto nos lleva a pensar que es muy consciente de su situación, y en qué personas genera rechazo.</p> <p>En este caso, hay reciprocidad negativa con Lola (ambos se rechazan)</p>
	AULA	<p>Mejora levemente su estatus, manteniéndolo positivo y en una posición intermedia del grupo (de la 16 pasa a la 13), manteniendo rechazos con las chicas y elecciones con los chicos, que lo escogen ya no tan sólo por simpatía sino por sus capacidades de trabajo en grupo.</p> <p>Sigue rechazando a Lola, pero no hay reciprocidad.</p>

CUADRO-RESUMEN DE LOS ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS

	SITUACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA			SITUACIÓN DE AULA		
	Octubre	Febrero	Junio	Octubre	Febrero	Junio
SS	- 0.05	0.05	- 0.29	0.19	0.10	0.10
CA	0.00	0.50	1.00	0.50	0.50	0.50
Popularidad	0.10	0.19	0.10	0.19	0.19	0.29
Antipatía	0.19	0.10	0.33	0.10	0.19	0.19
Exp (+)	0.24	0.19	0.24	0.24	0.19	0.24
Exp (-)	0.24	0.19	0.24	0.00	0.19	0.19
AP (+)	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50
AP (-)	0.00	0.00	0.57	0.50	0.25	0.25
RP (+)	0.20	0.50	0.20	0.50	0.50	0.75
RP (-)	0.00	0.00	0.80	0.33	0.33	0.20

- Estatus Sociométrico (SS): En Educación Física se detecta un pequeño aumento en el segundo trimestre, pero en el tercero baja significativamente hasta tener uno de los más

bajos de la clase. En el aula, aunque desciende levemente, se afianza en una situación intermedia del grupo.

- Conexión Afectiva (CA): En Educación Física, acaba con pocos amigos pero muy significativos (CA=1, el máximo. A todos los que lo escogen, él también los elige). En el aula se mantiene en el 0.50 a lo largo de todo el curso.
- Popularidad: En Educación Física, pese a mejorar el número de elecciones recibidas durante el segundo trimestre, vuelve a los resultados de inicio de curso (2 elecciones recibidas). En el aula se mantiene entorno a las 4 elecciones recibidas, para acabar aumentando considerablemente este índice al final de curso.
- Antipatía: Aumenta en las dos situaciones a lo largo del curso, pero lo hace de forma más significativa en la situación de Educación Física, donde llega a recibir rechazo de una tercera parte de la clase en el tercer trimestre.
- Atención y Percepción Positiva (AP+): Se mantiene en el 0.50 durante todo el curso. Ha prestado bastante atención a los estímulos externos en forma de elección tanto en Educación Física como en el aula.
- Atención y Percepción Negativa (AP -): Inexistente en Educación Física en los dos primeros trimestres, acaba siendo de un valor medio (0.57). En el aula, desciende su percepción de los estímulos externos en forma de rechazo a lo largo del curso, acabando en un índice medio-bajo.
- Realismo Perceptivo Positivo (RP +): En la situación de Educación Física, Jordi es excesivamente optimista en las elecciones que cree que recibirá, mientras que en el aula se le ve más asentado en el grupo y muy realista con aquellos compañeros que cree que lo escogerán (principalmente en el tercer trimestre).
- Realismo Perceptivo Negativo (RP -): En la situación de Educación Física no es realista en las situaciones de rechazo hasta el tercer trimestre, donde lo es en un 80% (0.80). En

la de aula, aunque un poco más realista (una tercera parte de los rechazos en los dos primeros trimestres), desciende hacia el final de curso.

5.2.3. CENTRO 2: LOLA

Lola experimenta un progresivo descenso en su estatus sociométrico. En Educación Física, de ocupar el lugar 8 (octubre 2002) pasa al 19 (junio 2003), de un total de 22. Consideramos muy significativo este descenso, fundamentado en la disminución progresiva tanto de elecciones como de rechazos, que la llevan a una situación de ignorancia por parte del grupo.

En la situación de aula mantiene su estatus, a pesar de que tiene un pico positivo en el segundo trimestre (más elecciones y menos rechazos que en ningún otro trimestre, ocupando el 14º puesto). De ocupar el lugar 16 a inicio de curso pasa al lugar 18, similar a la situación de Educación Física.

CUADRO-RESUMEN DE LOS RESULTADOS DEL SOCIOGRAMA

ADMINIS TRACIÓN	SITUACIÓN	ASPECTOS RELEVANTES
OCTUBRE 2002	ED FÍSICA	Se observa bastante incluida en el grupo clase en la situación de educación física gracias sobretodo a su fuerte vinculación con el subgrupo 1 de las chicas. Conoce muy bien a la mayoría de miembros de ese subgrupo y se siente bien con ellas. En cambio, muestra un cierto desconocimiento de las opiniones negativas que pueda generar entre sus compañeros. Está en la media de popularidad y genera más simpatía que antipatía

	AULA	<p>Ocupa el dieciseisavo lugar en la clase en cuanto el estado sociométrico, con una puntuación de -0.10, un lugar bastante bajo. A pesar de que recibe tres elecciones, recibe más rechazos (cuatro), lo que provoca su bajo status social. En cambio, su conexión afectiva es alta, pues elige a una gran parte de aquellas personas que la eligen.</p> <p>A diferencia que en la situación de educación física, su popularidad es relativamente baja, y genera más antipatía que simpatía.</p> <p>En resumen, hablamos de alguien no muy escogido y tampoco muy rechazado (ignorancia), aunque sí está cohesionada dentro del subgrupo 1 de las chicas. Ella es muy consciente de quién le elige y quienes son sus amigas, pero no es consciente de quién la rechaza, a pesar que sabe que es rechazada.</p> <p>Como dato significativo, apuntar que Lola rechaza a Jordi.</p>
--	------	--

ADMINISTRACIÓN	SITUACIÓN	ASPECTOS RELEVANTES
FEBRERO 2003	ED FÍSICA	<p>Su situación empeora, a pesar de que su estatus sociométrico disminuye poco (en la primera administración fue de 0.14 y ahora es de 0.10). Ahora es menos elegida (de 5 pasa a 4) y sobre todo menos rechazada (de 4 a 1). Intuimos que inicia un período en el que será ignorada por sus compañeros. Lola elige a Jordi en esta ocasión.</p>
	AULA	<p>Si comentábamos que su situación empeoraba en la clase de educación física durante esta segunda administración, no se puede decir lo mismo de la situación de aula, pues su estatus sociométrico pasa de negativo a positivo (-0.10 en la primera administración y 0.19 en esta segunda), y recibe más elecciones y menos rechazos que en la primera administración. En resumen, su situación mejora porque recibe más elecciones y menos rechazos, y en general se muestra más atenta que realista ante estos estímulos externos que recibe. Además, emite más elecciones y más rechazos hacia el resto del grupo. Como en la situación de Educación Física, Lola elige a Jordi.</p>
JUNIO 2003	ED FÍSICA	<p>Confirmando nuestras expectativas, su situación empeora significativamente en este tercer trimestre (status sociométrico - 0.29, ocupando el 19 lugar, uno de los últimos de la clase), recibiendo tan sólo una elección por dos rechazos, lo que la convierte en ignorada por el resto del grupo. Al contrario que en el trimestre anterior, Lola rechaza a Jordi y existe reciprocidad negativa entre ambos.</p>
	AULA	<p>Parece que la mala situación de Lola en la clase de educación física se traslada al aula, pues su situación empeora claramente, pasando su status sociométrico a ser negativo (de 0.19 en la segunda administración a -0.14 ahora). Destacan pocas elecciones y pocos rechazos (aunque aquí no está ignorada por el resto del grupo clase como en la situación de educación física). Recibe el rechazo de Jordi.</p>

CUADRO-RESUMEN DE LOS ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS

	SITUACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA			SITUACIÓN DE AULA		
	Octu bre	Fe bre ro	Ju nio	Oc tub re	Fe bre ro	Ju nio
SS	0.14	0.10	-0.29	-0.10	0.19	-0.14
CA	0.80	0.25	1.00	0.67	0.40	0.00
Popular idad	0.24	0.19	0.05	0.14	0.24	0.14
Antipatí a	0.19	0.05	0.10	0.19	0.05	0.10
Exp (+)	0.24	0.29	0.24	0.24	0.29	0.29
Exp (-)	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24
AP (+)	0.60	0.25	0.00	1.00	0.40	0.33
AP (-)	0.25	0.00	1.00	0.25	1.00	1.00
RP (+)	0.60	0.25	0.00	0.60	0.50	0.25
RP (-)	0.20	0.00	0.25	0.20	0.17	0.25

- Estatus Sociométrico (SS): En la situación de educación física disminuye paulatinamente, aunque entre la segunda y tercera administración este descenso es más evidente. En la situación de aula sigue la evolución del grupo en general, teniendo un pico positivo en la segunda administración para caer a índices un poco más bajos en la tercera y última.
- Conexión Afectiva (CA): En Educación Física muestra una cierta desubicación durante la segunda administración (coincidente con todo el conflicto en el subgrupo 1 de las chicas), aunque en general corresponde muy bien a sus amigas y esta muy bien asentada. En la situación de clase, en cambio, pierde progresivamente la capacidad de responder de forma positiva a aquellos que la eligen.
- Popularidad: Decece en la educación física de forma muy clara. En la situación de aula, sigue la misma evolución que en el status sociométrico, con un pico positivo durante la segunda administración.
- Antipatía: Tiene una tendencia a disminuir a lo largo del curso en las dos situaciones, llegando a recibir la mitad de rechazos a final de curso que al principio.
- Expansividad positiva (Exp+): Se mantiene entre las cinco y seis elecciones en las dos situaciones a lo largo de todo el curso.
- Expansividad negativa (Exp-): Al igual que en la expansividad positiva, el número de rechazos que emite oscila entre los cinco y los seis a lo largo del curso en ambas situaciones.
- Atención y Percepción Positiva (AP+): Cada vez es menos atenta con las elecciones que recibe en ambas situaciones, perdiendo hasta más de la mitad en este índice tanto en educación física como en el aula.
- Atención y Percepción Negativa (AP -): Su evolución es contraria a la atención perceptiva positiva. A medida que avanza el curso, es más consciente de qué personas la rechazan, hasta el punto de adivinar todos los rechazos que recibe en la tercera administración.

- Realismo Perceptivo Positivo (RP +): Desciende significativamente en ambas situaciones, y pasa de un nivel medio alto a un nivel medio-bajo o bajo. Siempre espera bastantes más elecciones de las que en realidad recibe.
- Realismo Perceptivo Negativo (RP -): En ningún momento muestra unos índices que demuestren que es una persona realista en este aspecto, pues ella espera siempre muchos más rechazos de los que en realidad recibe (esto le hace acertar con más facilidad los que recibirá, como puede comprobarse en la atención perceptiva negativa).

5.3. INFORME DE LAS ENTREVISTAS.

Aspectos que se registran en las entrevistas de ambos centros:

1. Descripción de María, Lola y Jordi.
2. Socialización de María, Lola y Jordi.
3. La respuesta escolar desde la organización del centro.
4. Las estrategias inclusivas de la maestra.
5. Otros aspectos relevantes (en función de cada alumno observado).

5.3.1. CENTRO 1³⁹.

DESCRIPCIÓN DE MARÍA

- Tiene un carácter difícil. Es introvertida, retraída, seria, tozuda, pasiva y con problemas de atención y motivación. Tiene dificultades para exteriorizar y expresar, y cuando se intenta hablar con ella para averiguar qué le ocurre, se encoge de hombros y se muestra cabizbaja, sin hablar. Se observa un estado anímico ciclotímico, pasando de la euforia al retraimiento en función del día (“hay días que es encantadora y otros se cierra en banda”). Fuera del aula, puede pasar de la incomunicación total a ser una alumna extrovertida que cuenta al adulto detalles de su vida cotidiana. En el aula su actitud es mayoritariamente ausente y retraída.
- Es muy lenta en todo su proceder (escribiendo, haciendo deberes, en todas sus actividades en general). Así, la adquisición de aprendizajes en el aula es más lenta que la del resto de sus compañeros. Médicamente se constata que las secuelas de la discapacidad provoca deterioro muscular y disminuye su capacidad de concentración y atención, aspecto que debería ser tenido en cuenta por los docentes. De no ser así, se refuerza la conducta reactiva de María y se interpreta que ésta no hace las tareas sólo por desidia, por vagancia o pereza. A pesar que los profesores afirman tenerlo presente, es habitual que María se quede sin recreo para poder finalizar las tareas.

³⁹ Véase la transcripción completa de las entrevistas del Centro 1 en el anexo nº 23 y en el anexo nº 8 la cantidad de registros por categorías.

- El psicólogo describe su estado anímico como de “infelicidad”.
- Es infantil e inmadura⁴⁰, especialmente en su manera de hablar. Utiliza un tono de voz de niña pequeña. Un reflejo de ello es su irresponsabilidad con ella misma (por ejemplo, durante las colonias escolares, tener la menstruación y actuar como si no la tuviera).

El psicólogo afirma que son comportamientos regresivos y que paulatinamente pierde autonomía. Se muestra cada vez más insegura, su autoestima disminuye y aparecen celotipias, con manifestaciones de enuresis y encopresis (incontinencias de orina y fecales). Como dice su tutora, “María no desea crecer. Así todos están por ella y la ayudan”.

Consecuentemente, presenta carencias en las habilidades sociales. Se encierra en sí misma, no acepta la realidad, se repliega en sí misma y su complejo de inferioridad la lleva a ser capaz de rechazar a alguien para no ser infravalorada. Por eso prefiere la compañía de niños más pequeños.

- Podría ser más autónoma motrizmente, pero su tendencia es la pasividad. Su rendimiento depende mucho de su estado anímico, pasando de la apatía al sobreesfuerzo “dependiendo del día, de cómo entra en clase”.
- En los aprendizajes necesita del apoyo constante del adulto. Reclama su atención para que estén exclusivamente por ella. No obstante, en otras circunstancias, puede negar una ayuda del adulto cuando considera que puede hacer algo por sí misma, aunque no sea cierto (al ir en silla de ruedas por la calle, cuando se le da la consigna de que vaya sentada en el metro para no caer, o en el trato déspota con la joven que le da clases particulares...).
- Es lista y siempre intenta aprovecharse de su limitación (intenta colarse, utiliza su limitación para convencer al adulto y conseguir lo que ella quiere...).
- La maestra de Educación Física considera que sería necesario el apoyo terapéutico de un psicólogo para hacer aflorar sus sentimientos y emociones. Los padres consideran que María “tiene una mentalidad de perdedora”.
- Así mismo, considera que María no recibe de su familia el apoyo afectivo que necesita (aspecto referenciado también en la entrevista con el psicólogo, que apunta a que sea motivo de su carácter *agrio*).
- En el recreo, es habitual observarla en solitario, sentada en el suelo en un rincón comiendo el bocadillo mientras observa a los niños de educación infantil. María lo constata cuando afirma que, además, le gusta jugar con los niños de P5 a mamás con un muñeco. No suele

⁴⁰ Es muy significativo el relato de su negativa a hacer la entrevista final con la observadora (véase el anexo nº 23 de las entrevistas del Centro1, pp. 122-128).

presentar ninguna iniciativa para relacionarse con sus compañeros de clase, exceptuando cuando la maestra de Educación Física vigila el patio y la insta a que lo haga.

- En su tiempo libre, acude a una piscina municipal con su madre, pero no comparte la actividad con otros niños de su edad.
- Según sus padres, María afirma que la clase que más le gusta es la de Educación Física por que hay juegos y se lo pasa bien.
- En casa suele encerrarse en la habitación sin jugar, “se pierde con la imaginación”. Si juega con alguien, es con sus vecinas, una de 5 años (con la misma que juega en el patio a veces) y otra de 4 años, jugando principalmente a mamás con un muñeco.

Otros datos de interés para el análisis de María

- El psicólogo afirma que los padres de María no han aceptado la situación de su hija. Tienen sentimientos de culpabilidad y se han volcado más con las hermanas mayores. María percibe que no es aceptada y reacciona sin aceptarse a ella misma ni a los demás.
- Presenta a veces incontinencia. Según los padres, no se debe a una causa fisiológica o emocional, sino a que espera demasiado para ir al baño. Desconocen si se da en clase, pero afirman que le ocurría cuando se quedaba a comer en la escuela o cuando asiste a sesiones de rehabilitación.
- Los padres reconoce la sobreprotección de María, dado que además es la pequeña de sus hijas.
- El sábado por la tarde lo dedica a hacer los deberes que no ha terminado y no puede ir al centro de tiempo libre. El psicólogo afirma que María, en su regresión, busca el alejamiento social y los castigos para no salir de casa y alimentar de este modo su aislamiento.

SOCIALIZACIÓN DE MARÍA

- Está habituada a que sean los otros los que van a relacionarse con ella (como si María considerara que no necesita a nadie).
- En Educación Física no presenta iniciativa en la organización de grupos y sus compañeros suelen elegirla en último lugar.

- En el aula nadie quiere trabajar con ella, no por su carácter, sino por su actitud (“no hace nada”). Sus compañeros la aceptan, pero se cansan de sus desprecios y negativas.
- Según los padres, es sociable siempre que las circunstancias se produzcan como ella desea. Si no es así, no es capaz de enfrentarse al conflicto y recurre a los arrebatos de ira y se pone a llorar.
- La maestra considera que el carácter es determinante para la socialización y que María da muestras de tener serias dificultades para ello.

LA RESPUESTA ESCOLAR DESDE LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

- La respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado, según el equipo directivo, se organiza mediante el Departamento de Orientación del centro, realizando un seguimiento de todos los casos basado en la detección, atención y, si es necesario, se deriva a servicios específicos, contando con el asesoramiento del Inspector del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Fomentan una metodología de grupos flexibles en lenguas y matemáticas, también realizan adaptaciones curriculares individualizadas y consideran que no hay problemas de barreras arquitectónicas en el centro⁴¹. No obstante, el psicólogo afirma que se reúne con la Jefa de Estudios (a su vez la maestra de Educación Especial⁴²) y ésta deriva la información a los especialistas.
- En el caso del área de Educación Física, la maestra tiene autonomía total para decidir como especialista⁴³ y se hace un seguimiento por parte del equipo directivo, el cual, en el caso de ser necesario, la apoyan pedagógicamente como puede ser en la redacción de modificaciones curriculares.
- Desde P3 se hace un trabajo de sensibilización de los alumnos hacia los compañeros con discapacidad, que repercute en todas las áreas, incluida la Educación Física.
- Consideran que tienen una actitud abierta y resolutiva ante la diversidad, facilitando el acceso de todos los alumnos a todas las actividades, buscando recursos facilitadores cuando se desplazan al exterior del centro.

⁴¹ Tal afirmación es paradójica, ya que no hay ascensor/elevador para poder acceder a las aulas del segundo piso y al patio de recreo de primaria, lo que impide el desplazamiento normalizado de personas usuarias de silla de ruedas

⁴² La dedicación de la maestra de Educación Especial a un cargo directivo supuso que su dedicación fuera limitada y durante todo el curso se estuvo a la espera de una sustitución que no llegó a cubrirse.

⁴³ Consideran que un maestro de Educación Especial no puede ser especialista de todas las áreas del currículum. De ahí que el apoyo se focalice en las áreas procedimentales.

- No hay asesoramiento del área de Educación Física, ya que los agentes implicados (claustro, Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico –EAP-) consideran que la especialista es la maestra. Así, la representante del EAP afirma que hay otras prioridades, pero que nunca han recibido una demanda específica del área. Reconoce también que la intervención de los EAP es siempre limitada debido a la falta de recursos humanos.
- La maestra de Educación Física, afirma sentirse sola y que no recibe apoyo expreso por parte de sus compañeros ni del psicólogo del centro (del cual recaba información de María “en los pasillos”). No obstante, informa al profesorado del desarrollo de las sesiones y de aquellos contenidos que pueden interrelacionarse con otras materias e informa de la evolución del alumnado. Es significativo que la tutora afirme desconocer lo que hace la maestra de Educación Física, aunque “supone” que no hay problemas ya que no se le ha comentado nada al respecto.
- Se observa que la organización de la escuela no contempla el seguimiento del alumnado con discapacidad desde un punto de vista integral. Las informaciones están compartimentadas y no existe una fórmula protocolizada que facilite el traspaso de la información de este colectivo de alumnos. Por ejemplo, la maestra de Educación Física recibió información de la patología de María a través de la tutora, no en una reunión de equipo, y al principio de curso la tutora desconoce cómo puede enfrentarse a la desmotivación, lentitud y apatía de María.

LAS ESTRATEGIAS INCLUSIVAS DE LA MAESTRA

- La maestra considera que:
 - Planifica la sesión buscando el equilibrio para todos y evitando que María sea rechazada.
 - Compensa las limitaciones en situaciones competitivas, adaptando todos los roles del juego. Para ello favorece la reflexión de los compañeros de María hacia el derecho a participar en las sesiones adaptando los juegos.
 - Dado que María suele desmotivarse rápidamente, intenta plantear tareas motivadoras para que ella participe al cien por cien de sus posibilidades.
 - Evita la sobreprotección de María buscando recursos que fomenten su autonomía.

- Afirma que realiza adaptaciones curriculares, pero no por escrito. A su vez indica que no es necesaria la modificación del currículum porque ella plantea la sesión de manera que no sea necesaria, ya que da cabida a todo el alumnado.
- No dispone de suficiente material adaptado (una silla de ruedas) para que María tenga más autonomía en algunas actividades (trabajo con objetos y desplazamientos).
- Tiene una autopercepción positiva, ya que cree que da una respuesta coherente y correcta en función de sus posibilidades.

OTROS DATOS DE INTERÉS

La desinformación de los padres de María

Los padres comentan que no tiene espíritu de sacrificio y temen que por su pasividad acabe en silla de ruedas. No pierden la esperanza de que María pueda desplazarse sin ayuda protésica. Lo cual no deja de ser una distorsión de la realidad, ya que la patología de María produce un progresivo debilitamiento en el tren inferior y efectivamente acabará desplazándose en silla de ruedas. Parece que hay un grave problema de información y que los padres no conocen el exacto alcance de la discapacidad de su hija.

Por lo que se deduce de las entrevistas con el psicólogo y la tutora, parece que no existe un historial médico ni un diagnóstico escrito claro de María. Los padres tampoco muestran una actitud de reclamo de la información, lo que coincide con la observación del psicólogo cuando afirma que los padres no han aceptado todavía la realidad de su hija. Podría tratarse de un mecanismo de evitación y defensa.

La entrevista inicial con María

- Dice que la asignatura que más le gusta es la Educación Física porque juega.
- No cambiaría nada de la clase, le gusta tal como es.

- A veces hace la clase sola⁴⁴, pero le gusta más compartirla con los compañeros porque se divierte más.

Las expectativas iniciales de la maestra respecto a la observadora.

- La maestra reconoce que necesita asesoramiento y espera obtenerlo de la observadora a lo largo del curso.
- Hace una valoración positiva de la experiencia tanto en lo personal como en lo profesional, afirmando que la observadora le ha aportado seguridad y confianza.

La entrevista inicial con la maestra.

- La maestra reconoce que no tiene la formación adecuada para dar respuesta educativa eficaz a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad.
- Es consciente que necesita formación continuada y que ésta debe dar relevancia a los recursos facilitadores de la inclusión.
- Muestra una actitud favorable hacia la inclusión. Ejemplo de ello es que se negó a que María estuviera exenta de su sesión, reclamando la necesidad de su participación. Así mismo se plantea convencer a los padres para que permitan que María vaya de colonias con sus compañeros (actividades en la naturaleza).
- Informa que de primero a cuarto curso no ha participado en las colonias, pero si lo hizo en educación infantil. No obstante, sí participa en los festivales de final de curso y de otros eventos que se organizan en el centro.
- Desconoce los hábitos higiénicos de María porque no se ducha (no así el resto de sus compañeros).

La evolución de María en la sesión de educación física a lo largo del curso

- La maestra afirma que:
 - Percibe la evolución en positivo de María a partir de mediados del primer trimestre.

⁴⁴ La observadora nunca ha registrado este hecho. Se interpreta que tal vez se refiera al curso anterior, con otra maestra, tal y como afirma el psicólogo. Añade que María se quedaba en un rincón de la clase de Educación Física o no iba.

- La actitud de María ha sido progresivamente más activa, con ganas de relacionarse con los compañeros, a pesar de que no tiende a buscarlos.
- Observa que con el paso de los trimestres se ríe y se lo pasa mejor que a principio de curso (dato confirmado por la entrevista con el equipo directivo de la escuela).
- Ha pasado de la introversión a la comunicación.
- Ha evolucionado motrizmente ya que se arrodilla menos que al principio (cuando abandonaba las muletas y se desplazaba de rodillas).
- El grupo ha sido solidario y respetuoso con las adaptaciones, no percibiendo rechazo hacia María.
- María valora y acepta la compensación de las limitaciones en situaciones competitivas.
- Su actitud en el patio se mantiene igual: en solitario y buscando la compañía de los de educación infantil. Sus compañeros progresivamente la buscan menos, ya que están cansados de sus negativas y desplantes.

Obstáculos para la inclusión en Educación Física.

- La representante del EAP reconoce que la inclusión aumenta de dificultad a partir de cuarto curso de primaria, ya que los juegos son más complejos y el alumnado más competitivo. Pero no es un hecho exclusivo de la Educación Física, ya que en el aula los compañeros prefieren compartir las actividades con los más competentes.

5.3.2. CENTRO 2⁴⁵.

DESCRIPCIÓN DE JORDI

- Su personalidad es muy fuerte, dominante, e intenta ser siempre el protagonista, el líder, lo que motiva que a menudo la maestra tenga que recordarle “quien manda” en clase. Es vital y con mucho “mal genio” con cierto aspecto agresivo, pudiendo llegar a manipular a sus compañeros. También es muy irónico y bromista, llegando a reírse de sí mismo. Los adultos comentan que parece mucho más maduro de lo que correspondería a su edad (por sus comentarios y opiniones).
- Dice que la asignatura que más le gusta es la Educación Física.
- No es conformista, se exige y suele medirse con los demás.
- Hay que ponerle límites, a menudo no es consciente de su fragilidad.
- Es irrespetuoso y poco tolerante con los demás. Siempre está libre de culpas. Éstas proceden siempre del exterior e intenta siempre que todos hagan lo que él piensa.
- Dado que no puede expresar motrizmente sus frustraciones o liberar sus tensiones, lo hace verbalmente. No perdona las equivocaciones ni los defectos ajenos y puede llegar a ser déspota y cruel, lo que conlleva que los compañeros de clase se cansen de él.
- Por las características de su discapacidad, hay una necesaria dependencia con el adulto, especialmente con la auxiliar de Educación Especial, que debe acompañarlo en los traslados dentro del centro escolar en ascensor y en los hábitos higiénicos. No acepta que nadie más le facilite esa ayuda, excepto a otra auxiliar del centro.
- Muestra motivación en las clases de Educación Física, siendo muy competitivo, incluso en ocasiones no tolera la derrota. A medida que gana fortaleza ósea, pierde temor, gana seguridad y autonomía en general.
- En el recreo requiere de la protección de la auxiliar para evitar accidentes, choques e impactos, por lo que se le observa siempre a distancia de los compañeros, compartiéndolo con otros alumnos con movilidad reducida o lesionados. No obstante, en ocasiones puntuales sus compañeros lo llaman para hablar o jugar. Otra actividad frecuente en el

⁴⁵ Véase la transcripción completa de las entrevistas del Centro 2 en el anexo nº 24 y en el anexo nº 9 la cantidad de registros por categorías.

recreo es mirar el partido de fútbol que juegan sus compañeros y gritarles consignas, como si fuera su entrenador.

- Intenta ser el primero en todo y quedar bien ante el adulto (es “pelota”) y sus compañeros (se muestra muy atento a si el entorno está pendiente de él). Tiene buena capacidad cognitiva, pero siempre está pendiente de los demás y pierde el tiempo con distracciones, intentando ser gracioso ante sus compañeros.
- Se engaña. Niega que los padres le ayudan con los deberes o que las soluciones copiadas de la pizarra las ha resuelto él solo.
- Es muy dado a contar mentiras.
- Suele aprovecharse de su limitación para obtener beneficios personales.

Otros datos de interés para el análisis de Jordi

- Jordi es consciente de los efectos de su fragilidad ósea y de las repercusiones en el recreo y en la práctica de la Educación Física.
- En casa está sobreprotegido y son muy permisivos. Es irrespetuoso, caprichoso (“mal criado”). No obstante, los padres afirman que en último año le van exigiendo más, aunque reconocen que en la escuela es mucho más autónomo que en casa.
- Los padres establecen una relación positiva con el profesorado e intentan aceptar con normalidad la limitación de Jordi.
- Dadas sus características físicas, en el aula debe estar en una mesa pequeña, en primera fila, separado del resto de sus compañeros.
- En horario extraescolar va con su madre a un curso de natación para bebés.
- En casa suele jugar solo, excepto los viernes por la tarde que va a su casa un amigo a jugar con el ordenador.
- Los domingos juega con su padre a baloncesto en un parque, pero sin contacto con otros niños.
- A veces lo escuchan hablar solo en su habitación, jugando a ser locutor de radio que retransmite un partido de fútbol.
- Los padres afirman que cuando le proponen compartir actividades con niños en su misma situación se niega, ya que “le recuerdan lo que tiene y que lo viviría como un drama”.

- Los padres dicen también que con los años aumenta la sensación de pudor de Jordi y ello provoca que la ayuda se la tenga que dar alguien de confianza, lo que limita sus posibilidades.

DESCRIPCIÓN DE LOLA

- Carácter muy fuerte. Intenta imponerse a los demás. Es muy movida y autónoma, simpática y divertida.
- Está muy motivada y tiene buena actitud en la sesión de Educación Física. Dice que es la asignatura que más le gusta.
- Es consciente de sus derechos y suele solicitar la ayuda a sus compañeros cuando la necesita.
- El curso anterior fue el primero en que asistió a las colonias que organiza el centro.
- Cognitivamente es rápida haciendo las tareas de aula. En clase es activa y muy participativa (pregunta, contesta, explica...).
- En el recreo es dinámica y “mandona”. Su autoritarismo era mayor cuando era más pequeña. Todo el grupo tenía que hacer lo que ella decía.
- Se observa en los dos últimos años, coincidiendo con el inicio de las intervenciones quirúrgicas para ganar estatura, ha cambiado el carácter y se muestra más cariñosa con su entorno. Antes era mucho más intolerante e irascible y no aceptaba errores.
- No muestra dificultades para seguir la clase pese a sus ausencias por las operaciones.

Otros datos de interés para el análisis de Lola

- En casa está sobreprotegida, pero su madre la anima para que acepte su discapacidad y le da fuerza y tranquilidad.
- Tras la segunda operación, al ir en silla de ruedas mientras está convaleciente, se detecta un “bajón moral”. No acepta ir en silla de ruedas, de tal forma que no ha querido participar en las salidas extraordinarias de final de curso.
- Cuando los fines de semana los padres la llevan a parques a jugar, ella muestra iniciativa para jugar con otros niños e interrelacionarse.

- Lola reconoce sus limitaciones para poder practicar deportes convencionales en el horario extraescolar.
- Dice haber dejado de ir a colonias ya que el resto de niños la insultaban llamándola “enana”. Su madre lo confirma.

SOCIALIZACIÓN DE JORDI

- Las maestras consideran que Jordi está bien aceptado por sus compañeros, pero él se muestra intransigente, autoritario, exige mucho y no perdona los errores ajenos. Ello es una fuente de conflicto recurrente.
- Los problemas que pueda tener de relación con sus compañeros en la sesión de Educación Física están provocados por su carácter, no por su movilidad reducida. Un ejemplo claro de ello es su tendencia a hacer trampas en las propias adaptaciones, lo que no deja de ser una fuente de conflicto.
- El profesorado muestra su preocupación por la actitud de Jordi, ya que en el futuro puede encontrar un vacío a su alrededor si no cambia el carácter irrespetuoso e intolerante.
- En el aula siempre suele ser escogido por el mismo grupo de niñas (el más tolerante), pero siempre quiere protagonizar la situación (por ejemplo, se muestra egoísta cuando intenta acaparar el teclado del ordenador).
- Se considera en general que está bien integrado con su grupo-clase y con otros grupos de la escuela.
- Jordi afirma que no ha hecho nuevos amigos en la clase de Educación Física a lo largo del curso

SOCIALIZACIÓN DE LOLA

- Es muy activa socialmente e instigadora entre los diferentes grupos de niñas.
- Las maestras coinciden en que su relación con el grupo-clase es normal.
- No es rechazada y la aceptan. Forma parte de un subgrupo de niñas.

- Afirma que no ha aumentado el número de amigos en la clase de Educación Física, excepto con el compañero nuevo que se ha incorporado en el presente curso.

LA RESPUESTA ESCOLAR DESDE LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

- Desde el inicio de funcionamiento del centro (1996) el centro se ha destacado por acoger a alumnado con discapacidad física, y por ello las necesidades educativas de estos alumnos han marcado la organización del centro, creando una comisión de atención a la diversidad, donde están representados los diversos ciclos educativos y la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos).
- Durante el curso donde tuvo lugar la observación, se inicia el proceso de elaboración del Plan de Acogida, que implica la revisión del Proyecto Educativo de Centro. El Plan de Acogida pondrá por escrito la actuación del centro cuando se incorpora un alumno con necesidades educativas especiales.
- La respuesta desde el currículo se concreta en la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas y en el fomento de agrupamientos flexibles en las áreas instrumentales, así como los desdoblamientos y la organización de pequeños grupos contando con el apoyo específico de la maestra de Educación Especial.
- Así mismo se contempla la figura de las auxiliares de Educación Especial (una a tiempo completo y otra 10 horas semanales). Su función es dar apoyo a los alumnos en los desplazamientos por el interior del centro, en la sesión de Educación Física si es requerida por las maestras, así como en cualquier otro apoyo necesario (acompañamiento a lavabos, recreo, atención en los comedores, etc.).
- Se cuenta con el soporte del psicopedagogo del EAP. A principio de curso se reúne con los profesores recién llegados, monitores de comedor y de actividades extraescolares, y los informa de los casos que hay en el centro. Además hace una labor de seguimiento y asesoramiento a lo largo del curso desde la colaboración profesional, pese a reconocer que sus limitaciones son evidentes ya que sólo puede visitar el centro una vez por semana.
- La Directora considera que el hecho de que la Jefa de Estudios sea a su vez una de las maestras de Educación Especial ha beneficiado al centro a nivel organizativo. Así mismo, resalta la actitud positiva del profesorado para acoger al alumnado con discapacidad.

- La maestra de Educación Física afirma:
 - No tener apoyo de sus compañeros, exceptuando el de la auxiliar de educación especial, no recibiendo tampoco apoyo exterior.
 - No obstante reconoce que a principio de curso el representante del EAP se reunió con ella para informarle de las características de Lola y Jordi.
 - Afirma que si no ha realizado adaptaciones curriculares individualizadas es porque nadie se lo ha pedido.
 - Informa a la tutora sobre la evolución de los alumnos cuando ésta se lo solicita.
- La auxiliar de Educación Especial da apoyo concreto a Jordi cuando no puede realizar alguna actividad para que “no esté quieto y aburrido”.
- La monitora de comedor afirma que nadie ha tenido en cuenta su papel y que no ha recibido información sobre Jordi ni cómo intervenir con él.
- Las maestras de Educación Especial no dan apoyo al área de Educación Física porque no se lo han solicitado. No obstante, confían en la especialización de las maestras de Educación Física. Una de ellas reconoce que ha asesorado a una de las maestras buscando recursos especializados exteriores al centro.
- La información de lo que puede y no puede hacer Lola en la sesión de Educación Física se lo comunica la madre a la maestra.

LAS ESTRATEGIAS INCLUSIVAS Y SEGREGADORAS DE LA MAESTRA

- Estrategias inclusivas:
 - Intenta organizar los grupos para facilitar las interacciones y romper con los rechazos.
 - Adapta el material convencional.
 - Adapta las tareas.
 - Compensa las limitaciones en situaciones competitivas.
- Estrategias segregadoras:
 - Cuando ambos no pueden realizar las actividades, agrupa a Lola y Jordi con la auxiliar de Educación Especial.

- Si uno de ellos tiene mayor dificultad, indica que haga trabajo individual con la auxiliar.
- Ocasionalmente propone que Jordi actúe como árbitro auxiliar o que vigile a los demás.
- Jordi opina que la maestra debería pensar más en juegos donde pudieran jugar todos, para evitar jugar tanto con Lola.

OTROS ASPECTOS RELEVANTES

La relación entre Jordi y Lola

- En general discuten frecuentemente, ambos intentan imponerse y compiten mucho entre ellos.
- Cuando Lola no está convaleciente y, por tanto, no va en silla de ruedas, la relación no es tan conflictiva.
- Se miden constantemente, tanto en el aula como en la sesión de Educación Física.
- Lola hace maniobras de acercamiento a Jordi cuando va en silla de ruedas, reclamando incluso su compañía en el recreo. Cuando Lola deja de ir en silla, lo rechaza.
- Mientras Lola estaba convaleciente en casa, Jordi se mostró muy celoso ya que creía que la discapacidad desaparecería con la operación. Así mismo, cuando Lola iba en silla de ruedas se mostraba celosa de él por su mejor dominio de la silla y, por tanto, de su mayor autonomía.
- Jordi reconoce que se lo pasan mejor jugando con el resto de compañeros que con Lola, pero no obstante cuando se ve obligado a jugar con ella se lo pasa bien. Afirma que prefiere jugar antes con Lola que solo, ya que puede hacer más actividades. En cambio Lola también prefiere jugar con sus compañeros y cuando lo hace con Jordi dice que no le motiva tanto porque las actividades son más monótonas. Al finalizar el curso comenta que Jordi le cae mal por su carácter

La entrevista inicial con la maestra de Educación Física

- Afirma tener temor ante las posibles lesiones de Jordi, y ello comporta que no le exija tanto como al resto.
- Reconoce que necesitaría el asesoramiento y apoyo de un especialista en actividad física adaptada.
- Tiene necesidades formativas, especialmente en lo referido a cómo incluir a Jordi para evitar su aislamiento en la sesión.
- No tiene información suficiente sobre Lola, ya que es el primer año que la ve caminar.
- Cuando es preguntada sobre las dificultades para la inclusión de Jordi, afirma que el problema es “todo él”, por su patología y por la prudencia que ello implica a la hora de plantear la clase.
- No modifica la sesión por Jordi, ya que los padres del resto de alumnos exigen que sus hijos hagan lo mismo que los compañeros de la otra clase del mismo curso.
- Dice que se tiene que repartir, ya que es tutora de 24 niños, lo que impide que pueda dedicarse en exclusiva a uno.
- Respecto a Lola explica que el curso anterior, como iba en carrito debido a una de las operaciones, a menudo no asistía a la sesión de Educación Física.

La entrevista final con la maestra de Educación Física

- Considera que no ha habido problemas con la inclusión de Lola y Jordi.
- Afirma que han mejorado en sociabilidad, porque se les han puesto límites a ambos, tratándolos como uno más, sin ser permisivos por presentar una discapacidad. Paralelamente considera que el aumento de la sociabilidad de Jordi se debe al aumento de las adaptaciones respecto al curso anterior. Considera que sin la presencia de la observadora hubiera actuado del mismo modo. No obstante, paradójicamente, reconoce que con la presencia de ésta los ha tenido más en cuenta.
- Valora positivamente la intervención, ya que no se ha sentido evaluada y sí acompañada en el proceso. Le ha ayudado a reflexionar y a ser más consciente de las adaptaciones.

Reconoce que antes adaptaba de forma natural, pero afirma que ha mejorado su nivel de concienciación y que sin duda irá en beneficio de futuro alumnos con dificultades.

- Cree que la actitud del grupo clase ha sido positiva, pero reconoce la importancia del trabajo reflexivo previo para facilitar la comprensión de las adaptaciones.
- Justifica el trabajo paralelo con Jordi y Lola mediante la auxiliar de educación especial, ya que así “no están abandonados”, dado que ella se debe a todo el grupo.
- Valora que si hay enfrentamiento de Jordi con sus compañeros no es por su handicap, sino por las características intrínsecas de los juegos.

La entrevista inicial con la Tutora

- Comenta que a partir de octubre se intentará que la auxiliar de Educación Especial no asista a la sesión de Educación Física para que Jordi sea más autónomo y menos dependiente de la figura adulta.

La entrevista con la otra maestra de Educación Física

- Tuvo a Jordi y Lola en segundo curso. Comenta que la auxiliar de Educación Especial realizaba un trabajo individualizado al margen del grupo cuando no podían seguir la clase.

La entrevista inicial con la auxiliar de Educación Especial

- Lleva 5 años dando apoyo a Jordi en las sesiones de Educación Física: modificando tareas, compensando las limitaciones en situaciones competitivas y adaptando el material. Incluso adapta las pruebas de evaluación. No obstante, reconoce que a veces se le acaban los recursos y que los niños pueden cansarse con las mismas actividades alternativas.
- Al principio de curso no asistía a las sesiones porque la maestra de Educación Física le dijo que no era necesario porque ya estaba la observadora. La auxiliar interpretó que era una forma de reducir la dependencia de Jordi con ella.
- La relación con la maestra es la de preguntarle al inicio de la sesión cuáles son las actividades y de ahí decidir con la maestra qué tareas comparte con el grupo y cuáles serán individualizadas con el fin “que no se aburran y se queden mirando sin más”.
- En las sesiones se prioriza la participación de Jordi y Lola en el grupo.

- No se plantea las actividades en pequeño grupo ya que no “quiere sacrificar la motricidad de sus compañeros”.
- Considera que ella es un referente estable en la vida escolar de los alumnos que apoya, pero cree que se genera una dependencia pese a que intenta que no sea así (repartiendo responsabilidades con otros adultos, reflexionando con los alumnos...).
- Es autodidacta en Educación Física. Ha ido recabando datos hablando con docentes, consultando bibliografía, hablando con médicos...De hecho, reconoce que no es una de sus funciones profesionales la adaptación de las tareas en Educación Física, que se limitan al apoyo en los traslados y apoyo en comedor y recreo. Su compromiso es personal y vocacional (es titulada en formación profesional en integración social).

La entrevista final con la auxiliar de Educación Especial

- Comenta que ha insistido a lo largo del curso en que Jordi interiorizara las adaptaciones para poder transferirlas a otras situaciones de tiempo libre (recreo, espacio del comedor, actividades extraescolares...) y poder reclamarlas con naturalidad.
- Las adaptaciones de la sesión de Educación Física las ha trasladado al espacio de juego del comedor, insistiendo en que Jordi las interiorizara.
- La presencia de la observadora ha influido en mejor conocimiento de las adaptaciones y de la compensación de las limitaciones en situaciones competitivas. Se siente más segura ya que ha podido contrastar su manera de proceder con la observadora.
- Reconfirma que en el recreo Lola (cuando va en silla de ruedas) y Jordi deben estar más protegidos y que ello afecta a la relación con los demás.

La entrevista con la monitora de comedor

- Para ella la inclusión en los juegos motores es posible en el espacio de comedor, pero hay que trabajar e insistir en el resto de alumnos para que recuerden las adaptaciones. De ahí que considera que es necesario incidir en la interiorización de la adaptación de los juegos en la sesión de Educación Física, para que haya una transferencia en los momentos de juego libre. Cree que con una reducción de la ratio alumno/educador sería más fácil para todos.
- El curso anterior sólo estaba ella en el espacio de juego. Ante la complejidad de las propuestas, la auxiliar de Educación Especial llevaba a Jordi al aula de informática. Este año, al ser dos monitoras, se plantea adaptar los juegos.

- No considera acertada la ubicación de Jordi en el comedor (está en una mesa pequeña separado del resto de sus compañeros de curso). Tampoco se le puede exigir al igual que a los demás por falta de recursos humanos. Deberían haberse planteado una solución que permitiera que éste estuviera próximo a sus compañeros y estrategias para poder asumir responsabilidades en el comedor (retirar sus platos, poner las mesas...). Pero al ser pocos educadores y muchos niños no pueden estar pendientes de todos como les gustaría (“es más cómodo que Jordi no haga nada”).

Entrevista final con la Directora

- Valora muy positivamente la presencia de la observadora, por la función de asesoramiento. En este sentido, los padres le han comentado que lo han visto de manera positiva ya que es otra muestra de que la escuela “se preocupa más” por sus hijos.
- Le sorprende gratamente el cambio en el objetivo inicial del estudio, porque es un indicador de que Lola y Jordi ya participaban activamente en la sesión de Educación Física.

Entrevista con los padres de Jordi

- Desconocen quien puede enseñar a Jordi a realizar las transferencias.
- No se plantean que vaya de colonias extraescolares con niños sin discapacidad por temor a las lesiones y por que necesita una monitora para él.
- Los padres tienen mucho miedo a las caídas, ya que suponen una fractura y la consiguiente intervención quirúrgica con todos los riesgos que conlleva (por ejemplo, la anestesia).

Entrevista final con Jordi

- Dice que este curso le ha gustado más la Educación Física porque ha jugado más con el grupo. Así mismo, afirma que también ha jugado más en los espacios de comedor.
- Es consciente de que los juegos tienen que adaptarse para que pueda participar y a su vez reconoce y valora que sus compañeros acepten las adaptaciones.

Entrevista final con Lola

- Comenta que este curso no se lo ha pasado tan bien en Educación Física porque ha tenido que utilizar la silla de ruedas y a menudo no ha podido jugar con el resto de compañeros.
- Con el espacio de recreo ha sucedido algo parecido, ya que debía estar protegida de los impactos y estar a distancia de sus compañeros.
- Considera que todos los juegos tienen que adaptarse para que pueda participar siempre. Cree que es lo justo.

La caída de Jordi

- La caída tuvo lugar el mes de octubre en el espacio de juegos de la hora de comedor.
- La Directora comenta que los padres desconocen parte de la dinámica escolar, ya que les tuvo que explicar el seguimiento que se hacía de Jordi por parte de los profesionales del centro.
- La Directora afirma también que a partir de la caída se impone un replanteamiento en la coordinación de todos los que intervienen en la educabilidad y seguridad de Jordi. Solicitó una reunión con la auxiliar de educación especial y las monitoras de comedor para esclarecer las circunstancias del accidente.
- Jordi fue operado y al cabo de un mes se reincorporó a las clases con normalidad.
- Se ha detectado en los compañeros mucha más prevención a la hora de interactuar con él, por miedo a lesionarle.

- La auxiliar de Educación Especial cree que hay que buscar un equilibrio entre la seguridad de Jordi y su derecho a jugar y pasarlo bien. Cree que a veces hay que asumir riesgos, ya que impedirle jugar es también muy negativo a su edad.
- Los padres expresan que cuando Jordi les comentó el accidente defendió su derecho a jugar y les dijo que el riesgo era algo que había que asumir.

5.4. INFORMES FINALES.

5.4.1. INFORME FINAL DEL CENTRO 1

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR ANTE EL ALUMNADO CON NEE

La respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado, según la directora del centro en la entrevista inicial, se organiza mediante el Departamento de Orientación del centro⁴⁶, realizando un seguimiento de todos los casos basado en la detección, atención y, si es necesario, se deriva a servicios específicos, contando con el asesoramiento del Inspector del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

El centro fomenta una metodología de grupos flexibles en lenguas y matemáticas, y también se realizan adaptaciones curriculares individualizadas. El equipo directivo afirma que no hay problemas de barreras arquitectónicas en el centro.

El centro cuenta con un psicólogo, compartido con un instituto de secundaria, que corrobora lo comentado por la directora del centro sobre organización. Suele reunirse con la Jefa de Estudios (a su vez la maestra de Educación Especial) y ésta deriva la información a los especialistas. La dedicación de la maestra de Educación Especial a un cargo directivo ha supuesto que su dedicación docente fuera limitada y durante todo el curso se ha esperado una sustitución que no ha llegado a cubrirse.

La directora (coincidiendo con la jefa de estudios) comenta que es un centro abierto a la atención a la diversidad, y concretamente al alumnado con discapacidad.

“Entonces yo pienso que sí, que este colegio puede dar respuesta a estos alumnos, obviamente es un camino que hemos empezado y que tiene que ir ampliando y mejorando muchísimo” (R143 Entrevista inicial con la Jefa de Estudios y Maestra de Educación Especial)

⁴⁶ Para más información, véase la descripción del Centro 1 en el apartado 4.2.2.2. (Los centros escolares y su contexto).

Indica que desde P3 se hace un trabajo de sensibilización de los alumnos hacia los compañeros con discapacidad, que repercute en todas las áreas, incluida la Educación Física. Considera que tienen una actitud abierta y resolutiva ante la diversidad, facilitando el acceso de todos los alumnos a todas las actividades, buscando recursos facilitadores, incluso cuando se desplazan al exterior del centro.

Paradójicamente, no hay asesoramiento del área de Educación Física, ya que los agentes implicados (claustro, Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico –EAP-) consideran que la especialista es la maestra.

“M: ¿Me podrías indicar cómo facilitas el apoyo al área de Educación Física (EF)?

A: En estos momentos como maestra en funciones de Educación Especial (EE) no facilito el apoyo a la profesora de EF, un apoyo específico; del área sí.

M: ¿Y a qué es debido?

A: En primer lugar a que la profesora actualmente tiene muchos conocimientos de EE y de espina bífida en concreto, que son los alumnos que en este caso nos ocupan, que tienen discapacidad motriz. Y tiene mucha formación al respecto. Y por otra parte porque pienso que en general el maestro de EE tiene unas funciones de dinamizar, de procurar información, tener contactos específicos,.. pero posiblemente no tenga que ser especialista en todas las áreas del currículum. Es decir, no tiene que saber música para poder decir el niño tiene que... , o en este caso EF, porque seguramente que la especialista tiene más recursos, conoce más materiales,... y tiene más formación específica” (R138, entrevista inicial a la Jefa de Estudios y Maestra de Educación Especial).

En este caso, tal y como se desprende de la entrevista inicial con la directora y la jefa de estudios, la maestra tiene autonomía total para decidir como especialista y se hace un seguimiento por parte del equipo directivo, el cual, en el caso de ser necesario, la apoya pedagógicamente (por ejemplo, en la redacción de modificaciones curriculares). Se considera que un maestro de Educación Especial no puede ser especialista de todas las áreas del currículum. De ahí que el apoyo se focalice en las áreas procedimentales.

“MM: (...) Respecto a la Educación Física (EF), a ver, como nosotros no somos especialistas en EF, lo que hacemos es darle toda la prioridad a la maestra especialista, que ella decida conjuntamente con nosotros, ya que el Departamento de Orientación hace un seguimiento de estos casos y se le da total autonomía porque la especialista es ella, no? (...) Nosotros confiamos en ella, nosotros no entendemos.” (R49, Entrevista inicial con la directora del centro)

Así mismo, la representante del EAP afirma que hay otras prioridades, pero que nunca han recibido una demanda específica del área. Reconoce también que la intervención de los EAP es siempre limitada debido a la falta de recursos humanos.

A todo ello se añade la percepción de la maestra de Educación Física que, en la entrevista inicial, afirma “sentirse sola” y que no recibe apoyo expreso por parte de sus compañeros ni del psicólogo del centro, del cual recaba información de María “por los pasillos” (R58). No obstante, informa al profesorado cómo se desarrollan las sesiones y sobre aquellos contenidos que pueden interrelacionarse con otras materias, así como de la evolución del alumnado. Es significativo que la tutora afirme, en la entrevista inicial, no conocer a fondo lo que hace la maestra de Educación Física, aunque supone que no hay problemas con la inclusión de María ya que no se le ha comentado nada al respecto.

“M: ¿Consideras que la situación actual de esta escuela permite dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad motriz en las sesiones de EF?”

MA: A ver, yo tampoco no... sí que sé más o menos qué hace la maestra de EF, lo que pasa que yo tampoco no sé qué medios tiene para estos casos, no sé si me explico. Por lo tanto tampoco no sé si María sigue bien las clases, bueno supongo que sí, porque la maestra de EF sino me comentaría algo.” (R79, entrevista inicial con la tutora)

En cambio, en su entrevista inicial, la maestra de Educación Física reconoce que necesita asesoramiento y espera obtenerlo de la observadora a lo largo del curso y que no tiene la formación adecuada para dar respuesta educativa eficaz a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad. Considera que necesita formación continuada y que ésta debe dar relevancia a los recursos facilitadores de la inclusión.

Se observa que la organización de la escuela contempla el seguimiento del alumnado con discapacidad desde un punto de vista integral mediante el mencionado Departamento de Orientación. Según el equipo directivo, la información está a disposición de todo el claustro y existe una fórmula protocolizada que facilita el traspaso de la información de este colectivo de alumnos. No obstante, la percepción y la vivencia del profesorado al respecto es muy distinta. Por ejemplo, la tutora desconoce cómo puede enfrentarse a la desmotivación, lentitud y apatía de María.

“MA: Pero me preocupa bastante el tema de María eh, porque además tampoco no sé cómo cogerlo, no lo sé. Y no por el tema de la movilidad, eh, que no, que esto no me preocupa nada, pero nada; es en el otro tema, que está también que la veo como muy desmotivada y yo tampoco sé si le doy mucha caña, o le doy poca o tengo que decirle “María! espabila más o menos...” ¿sabes? O decirle... es que no sé, no lo sé.” (R92, entrevista inicial con la Tutora).

En este contexto la maestra de Educación Física afirma que realiza adaptaciones curriculares, pero no por escrito y añade que no es necesaria la modificación del currículum de María porque ella plantea la sesión de manera que no sea necesaria, ya que da cabida a todo el alumnado. No

obstante, a mediados de curso la observadora colabora con la maestra, el Inspector del centro y la Jefa de Estudios en la elaboración de una Adaptación Curricular Individualizada para María.

DESCRIPCIÓN DE MARÍA

La primera impresión que causa María en el primer día de observación es de ver a una niña retraída, seria y muy tímida.

“Antes de iniciarse la sesión observo como María cruza en solitario por el gimnasio. A pesar de ser usuaria de muletas observo su gran autonomía, presentando una leve semiflexión de piernas y deformidades en los pies lo que limita la marcha segura. Me llama la atención su expresión facial, una expresión un tanto triste y dura.” (R2, Diario de Campo)

No acostumbra a mirar a los ojos del adulto y parece que constantemente quiera desaparecer de su vista, mostrándose huidiza. Cuando se intenta hablar con ella para averiguar qué le ocurre, se encoge de hombros y se muestra cabizbaja, sin hablar.

Todas las fuentes coinciden en que María tiene un carácter difícil. Además, se la define como introvertida, tozuda, pasiva, “déspota” y con problemas de atención y motivación.

“M: ¿Cómo piensas que afecta la movilidad reducida de María al resto del grupo? ¿Puede afectar o no? ¿Cómo lo ves como tutora?

MA: No, no. En el caso de movilidad, especifica movilidad no. Lo que pasa que María tiene un carácter que, que es difícil, es muy difícil. Yo supongo que a causa de su poca movilidad, lo ha traspasado en todos los aspectos. Y con esto sí que hay problemas, pero con lo otro no.” (R82, entrevista inicial Tutora)

“PADRE: No, y como se cruce se pone cabezona y ni profesor ni nada. Se pone muy terca, es muy terca, en fin...” (R7, entrevista inicial con los padres)

“MADRE: Muy, que pasa mucho de todo, que yo que sé, que bueno caso no hace nunca, es igual puede decir lo que quieras que ...

M: ¿Caso no hace, no?

MADRE: Que va, ella siempre va a lo suyo, siempre tiene que ser lo que ella diga y no sé qué mas.” (R201, entrevista final con los padres)

“M: Se distrae?

MADRE: Sí, que a veces, o sea ver, si ella se pone a hacerlo lo hace, pero como ella no quiera, pues no puedes decirle lo que sea porque...

M: Es eso, que a ti también te pasa, que cuando ella no quiere hacer algo, es imposible.

MADRE: Cuando ella no quiere es imposible, sí, sí.

M: Se pone cabizbaja, empieza a llorar...

MADRE: Sí, sí.” (R211, entrevista final con los padres)

Destacan también sus dificultades para exteriorizar y expresar.

“C: Yo la veo una persona muy cerrada, muy pasiva, exterioriza poco, solamente cuando ella se lo está pasando bien, se ríe. Pero por lo general la pose de ella es seria, ¿no? es una niña que yo creo que esconde mucho dentro. Y que a lo mejor estaría bien el psicólogo que le hiciera pues una buena, un buen seguimiento y detectar el problema” (R67, entrevista inicial con la maestra de Educación Física).

“MA: No, no, y tampoco no sé cómo hacerlo, porque a veces incluso le digo “mira, tú, para mañana hay esto, esto y esto; tú qué crees que puedes hacerlo para mañana?” y dice “esto” y bueno, a veces lo hace y a veces no. Quiero decir que no sé, es que es como muy difícil de saber cómo es María, porque ella se cierra, se cierra y no hay manera, es difícil.” (R197, entrevista final con la Tutora).

Se observa un estado anímico ciclotímico, pasando de la euforia al retraimiento en función del día y su rendimiento depende mucho de su estado anímico, pasando de la apatía al sobreesfuerzo:

“M: ¿Qué dirías de la autonomía y de sus dificultades motrices? ¿La consideras autónoma?

C: Yo creo que podría ser mucho más autónoma, pero ella se apalanca, le gusta rezagarse, es que no se, no se, porque depende también de cómo venga la niña, si la niña viene estimulada porque todo le ha salido bien, ella si que sabe, se sobreesfuerza, pero si está , algo le ha salido mal, todo eso le baja y la apatía florece.” (R69, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

“C: Bien, lo que pasa que teniendo en cuenta la actitud que tiene ella que es bastante cerrada, que le cuesta y depende del día que tiene; porque hay días que está encantadora y otros días que se cierra en banda y que no hay forma de... de que ella pues quiera hacer. Pero en mi clase la he visto muy bien; esto hablando pues en el patio, o cuando ha tenido algún problema puntual con algún alumno; ella no exterioriza sino que se retrae y cuando se le pregunta no habla sino que se encoge de hombros. De que todo le da igual y de que no sabe, y que no sabe y no te explica el problema.” (R149, entrevista final a la maestra de Educación Física)

Fuera del aula, la tutora comenta en la entrevista final que puede pasar de la incomunicación total a ser una alumna extrovertida que cuenta al adulto detalles de su vida cotidiana. Pero en el aula su actitud es mayoritariamente ausente, callada y retraída. El psicólogo resume su estado anímico como de “infelicidad”.

“F: ¿Podíamos hablar de... íbamos a decir de una línea algo depresiva o tal? Yo no me atrevería a tanto, pero se podría estar originando un estado por ejemplo de inferioridad afectiva, de algo de infelicidad en algunos momentos...” (R110, entrevista con el psicólogo)

No obstante, es inteligente y siempre intenta aprovecharse de su limitación (intenta colarse, utiliza su limitación para convencer al adulto y conseguir lo que ella quiere...).

“PADRE: Bueno, ella a ver, ella tiene, ... es lista. O sea inteligente no sé, pero lista sí. A ver, me explico, lista es porque ella en su problema intenta sacar ventaja a eso. Ya te irás fijando, porque siempre intenta,... y no, no, de hecho, ejemplo que te he comentado antes, que cuando se quedaba al comedor , cla, cla, cla, cla, con su muleta y se ponía la primera. Aceptado por toda la clase y tal. Y bueno, si ve que estás mucho por ella, ya lo verás, te irá,... Te intentará, como se dice vulgarmente, llevar al huerto.” (R16, entrevista inicial con los padres)

Paralelamente, otro rasgo definitorio es su infantilismo e inmadurez⁴⁷. Expresiones verbales inadecuadas a su edad, un tono de voz deliberadamente infantil y su incapacidad para enfrentarse a los problemas, mostrando un comportamiento ciertamente regresivo.

“Antes de iniciarse la sesión, la maestra pregunta a María por qué no ha venido con la bolsa para ducharse. Ésta contesta, diciendo que “su hermana se había olvidado”. Ante tal respuesta la maestra le observa que la responsabilidad es suya y que no tiene que depender de su hermana. Nos llama la atención su tono de voz, es un tono infantil que no corresponde a su edad, e incluso cuando gesticula.” (R217, Diario de Campo)

“Pero en la tercera ocasión que la han tocado, se ha quedado en el sitio protestando y diciendo en voz alta “que ella no jugaba más” y ha empezado a llorar. Es por ello que me he acercado y le he dicho “que si había un problema que me lo dijera” y ella se queda en silencio, no queriendo hablar.” (R325, Diario de Campo)

“Robert [un compañero de clase] dice que J. y M.A. [dos maestros] siempre se enfadan con ella porque en clase no trabaja y pierde el tiempo. Le dicen que como siga así tendrá que repetir curso. Y es cuando ella coge las muletas con rabia y las tira al suelo, se encoge de brazos y empieza a llorar. Cuando le preguntan por qué llora, muchas veces no contesta y si lo hace habla como una niña pequeña.” (R485, Diario de Campo)

“M: ¿La tienes que ayudar?

MA: No ayudarle, pero que se ve que no avanza, son características que me demuestran para mí pues que es más infantil que los otros, por esto, por la letra, por la manera de contar, es muy desordenada. Esto no quiere decir que ella no sabe ni dónde tiene las cosas, es... no sé. El desorden que debe tener en su interior lo muestra en el exterior.” (R198, entrevista final con la Tutora)

En cuanto a su inmadurez, ante cualquier contrariedad va en búsqueda del adulto y si no encuentra la respuesta que espera se retrae cabizbaja y se sienta en una esquina a llorar. Los compañeros corroboran este dato afirmando que:

“Constatamos que establece escasas interacciones con sus compañeros, no presentando en ningún momento la iniciativa. En las situaciones conflictivas con sus compañeros, en vez de resolverlas personalmente, reclama la intervención de la maestra.” (R207, Diario de Campo)

“Sergio [un compañero de clase] interviene: “yo estoy cansado de decirle que venga a jugar. Algunas veces se hace la despistada o hace que no me oye, entonces yo me voy. Si no quiere

⁴⁷ Es muy significativo el relato de su negativa a hacer la entrevista final con la observadora (véase el anexo nº 23 de las entrevistas del Centro1, pp. 121-127).

contestarme, no voy a ir detrás de ella. Además, muchas veces se comporta como una niña pequeña o consentida, se enfada por nada y empieza a llorar”. (R484, Diario de Campo).

Un reflejo de ello es su irresponsabilidad con ella misma; por ejemplo, tal y como comenta la tutora en la entrevista final, durante las colonias escolares, tuvo la menstruación y actuó como si no la tuviera.

Respecto a su inmadurez, tal y como afirma el psicólogo, es un comportamiento regresivo y que provoca que paulatinamente María pierda autonomía. Así, se muestra cada vez más insegura, su autoestima disminuye y aparecen celotipias, con manifestaciones de enuresis y encopresis (incontinencias).

“F: Yo diría que esta niña, vamos a ver a nivel de estructura de personalidad, subía con una personalidad estructurada yo diría con equilibrio, fuerte; pero a medida que ha ido creciendo (...) ella empieza a darse cuenta de sus, de su discapacidad; y lo vive, o sea empieza a debilitarse ante esa realidad. Empieza a ser invadida, a ser invadida por las diferencias que ella empieza a notar. Partiendo del ámbito familiar, con respecto a las hermanas y ella; el trato diferenciador, ella se encuentra que está en desventaja con respecto a las hermanas; ellas van a comer a casa, pero ella como va en muletas, etc., etc., es una molestia, no puede ir, se tiene que quedar aquí. Esto un día lo ha podido vivir normal, pero ha ido minándola. Empieza a debilitarse emocionalmente, emocionalmente la niña empieza a debilitarse, a mostrarse insegura, a bajar la autoestima, a aparecer celotipias, a hacer unas regresiones, empieza a fijarse en unas etapas más infantiles que las que le corresponden, con manifestaciones de enuresis, encopresis, y tal.” (R104, entrevista con el psicólogo)

Como afirma la Tutora en la entrevista final, María no desea crecer:

“MA: Pero es como si ella decidiera no crecer. Tanto por la manera de hablar, como por la manera de actuar, como por la manera de enfadarse, por todo; con la letra que tiene...”

M: ¿Sí? ¿Una letra muy infantil?

MA: Mucho. Muy grande, muy... bueno, infantil.

M: ¿Con poca capacidad de expresión?

MA: Sí. Sí, sí. Muy poco,.. en la cosas de clase eh, muy poco autónoma.” (R198, entrevista final con la Tutora)

Pero según los padres, en la entrevista inicial, la incontinencia de María no se debe a una causa fisiológica o emocional, sino a que espera demasiado para ir al baño. Desconocen si se da en clase, pero afirman que le ocurría cuando se quedaba a comer en la escuela o cuando asiste a sesiones de rehabilitación.

“PADRE: Sí, es presumida. Luego otra cosa que quizás sí que se nos estaba pasando, a veces, se orina pero no porque no tenga...”

M: El control.

PADRE: O sea, el hábito o que tenga un descontrol, sino simplemente porque se olvida, está con algo que le gusta y va aguantando, aguanta, aguanta y claro, cuando se da cuenta que tiene que ir la lavabo, va corriendo pam, pam, pam, y no llega a tiempo. O sea no es un problema.

M: Así, hay problema de lentitud, ¿no?

PADRE: Sí, es un problema de lentitud y vagancia, entonces hay algo que le gusta, o anda alguna cosa que le gusta, y aguanta, aguanta, aguanta, aguanta, y al final, ... bueno esta mañana sin ir más lejos pues igual, que no quería levantarse y estaba aguantando, aguantando y cuando se levantó pues ya no le dio tiempo de ir al servicio.

M: Claro.

PADRE: Ella fue al servicio, no es que se orinase encima, sino o sea se orinó encima pero que se quedó a mitad, ¿entiendes?

M: ya, ya, ya, ya.

PADRE: Eso le suele...

M: Pero eso suele ser en casa seguro, ¿o también en otro lugar?

PADRE: aquí en el colegio, este año no sé, pero alguna vez le ha pasado.

MADRE: Sí, sobretodo cuando se quedaba a comer. No, ahora ya no. En el centro de rehabilitación le ha pasado alguna vez también, que más de una vez vino con los pantalones...

M: cambiados ¿no?

MADRE: Bueno., otros, unos pantalones grandísimos, daba vueltas...

M: ¿Pero seguro que en el centro de rehabilitación sí y aquí no? Seguro que más veces en el centro de rehabilitación que aquí ¿o no?

MADRE: Sí, aquí desde que no se queda a comer me parece que no. Me parece que no, aquí en el colegio me parece que no." (R22, entrevista inicial con los padres)

Consecuentemente, presenta carencias en las habilidades sociales. Se encierra en sí misma, no acepta la realidad y su complejo de inferioridad la lleva a ser capaz de rechazar a alguien para no ser infravalorada. Muestra de ello es que prefiere la compañía de niños más pequeños en el espacio del recreo⁴⁸ y el tiempo libre, tal y como comentaremos posteriormente.

"F: Vamos a ver, yo opino que esta niña al hacer esta regresión, al encerrarse, al encontrarse diferente al no... al no aceptar como debiera su situación, porque había una contaminación desde unos inicios también en el ámbito familiar y tal, ella se va encerrando, tiende a replegarse para no quedar en entredicho, (...) pues claro, esta niña tiende a abstenerse. Y si no vive y no sale y no siente, entonces se repliega, y es capaz de decir que no, y que no y que no, cuando la vienen a buscar; pero no es porque no quiera, lo está deseando, el problema es que no se piense que no se van a reír o por o menos a ponerla en situación de inferioridad. Entonces claro, donde va... empieza a recurrir a niños más pequeños, y ahora está en esa crisis, estamos trabajando, esa crisis que ya empieza a notar de porqué tiene que ir con esta niña más pequeña, cuando tendría que... cuando ya está creciendo física y sexualmente etc., etc. La transformación que empieza a haber, y que ella ya se empieza a dar cuenta y ya se arregla más, y está más coqueta, pues si me gusta este niño, pues si se está fijando en mí...o sea que ahora podría ser ... es el momento de cómo dar ese paso. Ahora es crucial, porque si no da ese paso de madurez social, se nos puede replegar. Por lo tanto le faltan pues estrategias competencia social, habilidades, es lo que le falta, habilidades sociales." (R120, entrevista con el psicólogo)

Como dato que ilustra estas observaciones, comentar que el sábado por la tarde lo dedica a hacer los deberes que no ha terminado y no puede ir al centro de tiempo libre. El psicólogo afirma que María, en su regresión, busca el alejamiento social y los castigos para no salir de

⁴⁸ Véase en el anexo nº 21 las anotaciones de las observaciones realizadas en los recreos de María.

casa y alimentar de este modo su aislamiento. Cuando la observadora comenta las posibilidades de socialización de María con la maestra de Educación Física, ésta considera que el carácter es determinante para ello y que María da muestras de tener serias dificultades. En la entrevista inicial con los padres se corrobora este dato, comentando que todo tiene que ser como ella dice o que si no “se cabrea y se pone a llorar” (R121).

La lentitud también es una de las características principales de María.

“Bueno sí, es que es lenta pero es que no copia ni las cosas para luego hacerlas en casa. Porque no sé cómo decirlo, porque a veces aquí puedes decirlo “copia y luego en casa lo haces” pero es que tampoco. Quiero decir que para mí es exageradamente lenta, y esto le hace que esté retrasada en todo, en todo.” (R190, entrevista final con la Tutora)

Todas sus acciones se impregnan de lentitud⁴⁹, un efecto de su patología que tiende a provocar cansancio y problemas de atención, lo que comporta no sólo lentitud motriz, sino académica, teniendo problemas de adquisición de aprendizajes, según se desprende de las entrevistas con la tutora. Es muy lenta en todo su proceder: escribiendo, haciendo deberes, accediendo al recreo... en todas sus actividades en general. Así, la adquisición de aprendizajes en el aula se retrasa respecto al resto de sus compañeros y a ello debemos añadir que es resistente a la adquisición de nuevos aprendizajes.

“María ha llegado siete minutos tarde. Como en la ocasión anterior, que pasamos el sociograma de la clase de Educación Física, es la más lenta del grupo. Si la media ha contestado en unos 25 minutos, María ha precisado 45.” (R65, Diario de Campo)

Por la entrevista que mantuvieron el psicólogo y la tutora con la psicóloga del centro de rehabilitación, médicamente se constata que las secuelas de la discapacidad provoca deterioro muscular y disminuye su capacidad de concentración y atención, aspecto que debería ser tenido en cuenta por los docentes. De no ser así, se refuerza la conducta reactiva de María y se interpreta que ésta no hace las tareas sólo por desidia, por vagancia o pereza. A pesar que los profesores afirman tenerlo presente, es habitual que María se quede sin recreo para poder finalizar las tareas, tal y como confirma la tutora en la entrevista final.

F: Pues esto que hablo, me están confirmando esto, que no es solamente la disgenesia neuronal, sino que esto a medida que van avanzando en edad va habiendo en fin, unas secuelas o se van a

⁴⁹ Es interesante consultar las entrevistas inicial y final con María, donde se evidencia su lentitud y pasividad en las respuestas. En este sentido el R43 es especialmente relevante.

percibir unos síntomas, lo que provocan los síntomas es cansancio, fatiga,.. pero que también pasa a nivel cognitivo, a procesos cognitivos, ¿no? quizás retiene menos, se fatiga antes, la motivación puede bajar... y claro da la sensación de perezosos, de vagos, de que tu no... entonces claro el que desconoce esa situación, tal. Y entonces hablamos que sería ideal diseñar tareas breves, o sea cortas: diez minutos, cinco minutos... y otra actividad. Para ir quizás ampliando y que tenga opción a unos momentitos de descanso. (R113, entrevista con el psicólogo)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje necesita del apoyo constante del adulto. Reclama su atención para que esté exclusivamente por ella.

“PADRE: Pero ésta más, ésta, más porque a parte buscará, o sea, porque ella siempre busca encariñar al profesor, es muy de aquella manera, quiere que le presten una atención seguida, o sea, ha de ser alguien que esté exclusivamente por ella, ya te fijarás...” (R17, entrevista inicial con los padres)

No obstante, en otras circunstancias, puede negar una ayuda del adulto (tal y como confirma la madre y la tutora en las entrevistas finales) cuando considera que puede hacer algo por sí misma, aunque no sea cierto: al ir en silla de ruedas por la calle, cuando se le da la consigna de que vaya sentada en el metro para no caer, o en el trato déspota con la joven que le da clases particulares, entre otros. Así, en la relación con el adulto muestra una actitud contradictoria. Como se ha comentado, llama su atención, pero a su vez, se muestra desafiante, incluso puede llegar a ser irrespetuosa.

“En estos momentos que el grupo se levanta, al regresar a sus sillas María ve que la suya está ocupada por otro niño. Se enfada y pide la intervención de la maestra, para que interceda con el fin de recuperar su lugar. Poco después sucede lo mismo y María opta por sentarse en el suelo, en un rincón, cabizbaja. Se queda allí hasta que poco después finaliza la sesión y se va la primera sin despedirse de Luis⁵⁰ [un persona ciega invitada para hablar sobre la vida cotidiana del colectivo]” (R385, Diario de Campo)

Otro rasgo que llama la atención es el desconocimiento que María tiene de su patología.

“Es interesante cuando Xavier [una persona con polio y experta en actividades en la naturaleza adaptadas a las personas con discapacidad motriz, que da una charla al grupo-clase sobre la autonomía de las personas con movilidad reducida] pregunta quién sabe qué patología tiene María. Uno contesta que “un día me lo dijo, se cayó...”. Ante ello Xavier se lo pregunta a la misma María y, sorprendentemente, dice “No sé, lo sabe mi madre” (R377, Diario de Campo)

En este sentido, nos ha llamado la atención la falta de una información común respecto a la patología de María y de sus consecuencias. En el centro escolar se hablaba a principio de curso

⁵⁰ Todo el grupo clase tenía la consigna de despedirse de Luis para agradecerle su exposición.

de Espina Bífida, y posteriormente de disgenesia neuronal, cuando en los informes aparecía sólo esta última.

Respecto a las consecuencias, disponemos de la información que verbalmente nos facilitan el psicólogo y la tutora. Afirman, tras la entrevista con el centro de rehabilitación, que su discapacidad produce un progresivo debilitamiento en el tren inferior y que es posible que acabe desplazándose en silla de ruedas.

“F: (...) Y que esta niña pues que puede terminar en silla de ruedas, nos comentaron. Y claro allí es donde estamos estimulando y potenciando todo lo que tiene, brazos y tal al máximo porque al no tener musculatura en piernas y tal, lo vemos muy difícil, lo ven muy difícil. Esto es lo que...” (R114, entrevista con el psicólogo)

Por su lado, los padres desconocen la información que acabamos de mencionar.

“MA: (...) Lo que pasa que yo pienso que sus padres no están, no sé, no los veo ni preparados, ni... tampoco no se si son conscientes de las dificultades de María, no lo sé porque en el centro de rehabilitación nos dijeron que tenían que estudiar más el caso de María, y que tendrían que hablar con los padres; yo tampoco no sé si lo han hecho, y tampoco no sé si saben lo que sabemos el psicólogo y yo cuando fuimos allí; no lo sé, no sé como están los padres. Hablamos con ellos, yo hablo con ellos, y la madre se preocupa ¡eh! Quiero decir, no es que no se preocupen. Y incluso le dijeron que no sé si lo han hecho, que le pondrían una maestra de refuerzo, pero tampoco no sé si lo han hecho; diría que no, porque sino María me lo habría dicho seguro.” (R195, entrevista final con la tutora).

Paradójicamente, en la entrevista mantenida con ellos, los padres no pierden la esperanza de que María pueda desplazarse sin ayuda protésica, pero comentan que ésta no tiene espíritu de sacrificio y temen que por su pasividad acabe en silla de ruedas.

“PADRE: Espíritu de sacrificio no tiene. Quizás sea por la edad, porque volviendo a lo del problema físico yo, bueno yo, entendemos que eso ha de salir de ella. Lo que pasa que claro también entendemos que habría que haber alguna forma de poder llegar a motivarla y ese es el problema, que no acabamos de ver cómo motivarla. No sé, supongo que ahora cuando se haga un poco más mayor pues, o bien diga pues sigo adelante, o bien diga pues no, cojo la silla de ruedas y me apoltrono.

M: ¿Pero vosotros pensáis que es necesario que ella utilice una silla de ruedas?

PADRE: ¡Puf! Nosotros no, es que no creo que necesite una silla de ruedas; somos los primeros que pensamos que podría hacer algo más. Pero claro es lo que suele ocurrir, llega un momento en que o bien dices “estoy bien como estoy y me apoltrono” o bien “voy a intentarlo y a ver cómo sale”. Llega ese momento en que ha de decidir. Creo que ya veremos.” (R18, entrevista inicial con los padres)

Además, por lo que se deduce de las entrevistas con el psicólogo y la tutora, parece que no existe un historial médico en el centro de rehabilitación, ni un diagnóstico claro de María puesto por escrito.

F: Pero yo por lo que descubrí en el centro de rehabilitación, el historial médico de esta niña no está completo, no está debidamente secuenciado, plasmado y seguido bien. Esta última doctora, me parece que es la doctora R., es la que se está encargando ahora de recopilar y volver casi a diagnosticar, o sea recopilar todo lo que pueda obtener por ahí y un poco historiarlo bien, porque no hay un diagnóstico de puño y letra, no, no existe.” (R116, entrevista con el psicólogo)

M: Hay ese vacío.

F: Hay ese vacío, y no solamente ese vacío, sino que hay que ... bastante.

M: ¿Hay que?

F: Pinché bastante, o sea puse el dedo en la llaga.

M: Sí, sí.

F: Para que no se continuara secuestrando información.

M: Ya.

F: Bueno, ¿Qué quiero decir con esto? Que la misma doctora, frente a el diagnóstico incompleto, tampoco tenía claro de qué decirles, qué no decirles, de cómo enfocar o cómo no enfocar. Y yo digo bueno, termina si quieres, o sea date un tiempo breve y tal pero los padres, los padres tiene que saber, qué tiene su hija si se saben causas pues adelante y su evolución.” (R117, entrevista con el psicólogo)

Los padres tampoco muestran una actitud de reclamo de la información, lo que coincide con la observación del psicólogo cuando afirma que los padres no han aceptado todavía la realidad de su hija.

M: ¿Y allí en el centro de rehabilitación la lleva un psicólogo o no?

MADRE: Sí

PADRE: Sí.

M: También la lleva un psicólogo. ¿Y qué os dice el psicólogo?

PADRE: Él ya me dijo, el psicólogo, que quizás.... No se, la verdad sinceramente no me gustó mucho lo que me dijo la psicóloga en este caso. Que a veces, existía el problema psicológico lo tenían los padres. O sea quizás un poco por la forma en que yo veía que.. según, lo que yo entendí, es que pensaba que quizás yo presionaba más de la cuenta. No a la niña, porque yo de hecho a la niña no... sino al mismo centro. ¿no? Quizás pensó eso ¿no?

M: O sea que te da una cierta desconfianza la psicóloga del centro de rehabilitación o el psicólogo.

PADRE: No, de hecho solo he hablado una vez con ella, no una vez no, miento, dos veces. La segunda vez fue preguntarme unos temas jurídicos y tal. Pero no.

M: ¿Y no os pasan informes de la evolución de ella? Porque ¿a ella la visita el psicólogo también? ¿Tiene tratamiento psicológico?

PADRE: Sí, ella tiene una ficha en un ordenador, y tal, y le van tratando pero tampoco nos...

MADRE: Nos dan datos.

PADRE: No dan mucha información.

M: ¿Y no la pedís vosotros?

PADRE: Alguna vez hemos ido a pedirla.” (R20, entrevista inicial con los padres)

Podría tratarse de un mecanismo de evitación y defensa. Tienen sentimientos de culpabilidad y se han volcado más con las hermanas mayores. María percibe que no es aceptada y reacciona sin aceptarse a ella misma ni a los demás. En este sentido la maestra de Educación Física considera que sería necesario el apoyo terapéutico de un psicólogo para hacer aflorar sus sentimientos y emociones. Así mismo, considera que María no recibe de su familia el apoyo afectivo que necesita (aspecto referenciado también en la entrevista con el psicólogo, que apunta a que sea motivo de su carácter “de vinagrillo” –R107-).

“M: ¿Y qué problema intuyes?

C: Pues eso, de que es una niña que a nivel familiar... ahora no sé cómo estará, pero yo lo veía cuando tenía las dos hermanas que son más mayores, ahora están haciendo la ESO y que con la María nunca jugaban a la hora del patio, siempre la tenían de lado, les estorbaba. Después la actitud del padre cuando venía a buscarla, la cogía como si fuera un saco. ¡Ala! la sentaba en la moto, no es... había una carencia de afectividad ahí en la familia.” (R68, entrevista inicial con la maestra de Educación Física).

Como dato ilustrativo, citar que los padres consideran que María “tiene una mentalidad de perdedora” (R3 de la entrevista inicial).

Se evidencia también una excesiva dependencia de María con los padres, que reconocen la sobreprotección de María, dado que además es la pequeña de sus hijas.

“PADRE: No hay una súper-protección pero si hay algo de protección, sigue habiéndola. No puedes tú de un plumazo borrar una relación que ha habido hasta ahora muy súper-protectora y decir, no ahora no hay relación, o de protección siempre.” (R28, entrevista inicial con los padres)

Por ejemplo, en su tiempo libre, la madre comenta que acude a una piscina municipal con ella, pero no comparte la actividad con otros niños de su edad. Así, en casa suele encerrarse en la habitación sin jugar, “se pierde con la imaginación” (R13). Si juega con alguien, tal y como confirma María, es con sus vecinas, una de 5 años (la misma con la que a veces juega en el recreo) y otra de 4 años, jugando principalmente a mamás con un muñeco. Así mismo, en el recreo, es habitual observarla en solitario, sentada en el suelo en un rincón comiendo el bocadillo mientras observa a los niños de educación infantil. María lo constata cuando afirma que, además, le gusta jugar con los niños de P5 a mamás con un muñeco. No suele presentar

ninguna iniciativa para relacionarse con sus compañeros de clase, exceptuando cuando la maestra de Educación Física vigila el patio y la insta a que lo haga. Es significativo que siempre llega y abandona el recreo en solitario.

“La maestra me avanza los resultados más significativos de María, del cuestionario que se ha pasado al grupo clase respecto a la repercusión de la jornada de los juegos motores sensibilizadores. En la pregunta, ¿si tienes o tuvieses una discapacidad, qué cosas mejorarías de la escuela? responde “jugar con el niño con discapacidad” y en el siguiente ítem ¿y qué cosas mejorarías del barrio? escribe “hacer amigos”. Con estas respuestas refleja la soledad de María en el espacio del patio y en su tiempo libre.” (R202, Diario de Campo)

Es importante resaltar también que a pesar de participar en eventos organizados en el centro escolar (finales de curso y otras fiestas), desde que cursa primaria no ha ido de colonias con el grupo-clase porque los padres se negaban a ello. Debemos añadir la escasa empatía que presenta María con los compañeros que presentan dificultades, lo cual sin duda intensifica su soledad.

Resulta muy significativo su falta de respeto a la compañera de juegos que no presenta habilidad con el segmento izquierdo y que además tiene un carácter débil. Nos preguntamos, ¿cómo María tiene tan poca empatía hacia las personas que presentan dificultades?. (R236, Diario de Campo)

Para finalizar, comentar la coincidencia expresada tanto por María como por sus padres de que la materia que más le gusta es la Educación Física, ya que juega y se lo pasa bien. En la entrevista inicial con María, ésta llega a afirmar que no cambiaría nada de la clase, y que le gusta tal como es.

LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

Las expectativas iniciales de la observadora respecto a su papel en las sesiones estaban basadas en el supuesto que María no participaba activamente en las sesiones de Educación Física. Por tanto, se planteaba, desde una óptica de experta infalible, observar durante un mes y medio, analizar la situación docente para posteriormente intervenir con el fin de conseguir una mejora en la socialización de María en la sesión mediante la propuesta y aplicación de estrategias inclusivas.

Ya el primer día de observación se constató que participaba en la sesión junto a sus compañeros, lo que provocó un replanteamiento de los objetivos de la investigación y del rol a desempeñar. Dicho cambio fue progresivo y supuso que durante el primer mes y medio desempeñara el papel de observadora externa, pero con frecuentes excepciones. En ese período fue haciendo sugerencias a la maestra que provocaron alguna modificación en su pensamiento (la presencia de la silla de ruedas en algunas actividades, aportaciones puntuales respecto a la compensación de las limitaciones en juegos competitivos, que María se duchara, que podía participar en las actividades en la naturaleza de las colonias de verano...).

Así, el replanteamiento de la investigación tiene lugar tras el primer mes y medio de observación (hasta el 30 de octubre de 2002). Motivada básicamente por la actitud integradora de la maestra y sus estrategias (más o menos mejorables), se produce el cambio que le lleva a desarrollar el rol de colaboradora y asesora, trabajando estrechamente con la maestra cuando así ella lo requiere y, a su vez, la maestra asume también el rol de observadora. Ello conlleva que la observadora intervenga en varias ocasiones como docente cuando el grupo se organiza en dos subgrupos. Es interesante en este sentido la interrelación con el grupo, ya que el alumnado percibe a la observadora como una maestra más y su presencia no afecta al desarrollo de la sesión. A su vez, estar inmersa en el grupo con esta intensidad limita el seguimiento de María y el número de anotaciones que se pueden registrar. Ello motiva que parte de las observaciones se basen en el diálogo que se establece entre la maestra y la observadora.

Independientemente de esas intervenciones puntuales, el rol de la observadora se centra mayoritariamente en el de asesorar a la maestra en la adaptación de las tareas y la compensación de las limitaciones en situaciones competitivas para facilitar la inclusión de María.

De tal manera que a partir de ese momento los registros se pluralizan, sin distinguir el papel de cada una en el diseño de las actividades. No se especifica de quién parten las iniciativas descritas, como si el tándem maestra/observadora fuera en sí mismo un equipo de trabajo estable. El equipo de trabajo funciona de manera muy fluida, incluso la maestra, por iniciativa propia, adopta el rol de observadora cuando ésta no puede registrar alguna sesión. Como ejemplo citamos un registro que, como otros, están escritos desde la colaboración mutua:

“La actitud de no solicitar el balón cuando se le descontrola y esperar a que se lo pasen, nos hace pensar que María tiene que aprender a solicitar la ayuda cuando lo precisa, como indicador de autonomía y no esperar a que sean los demás que tengan la iniciativa, como si de un derecho adquirido se tratase. A partir de ahora, la maestra se propone trabajar la solicitud de ayuda.” (R466, Diario de Campo)

Para ejemplificar esta colaboración, citar que por iniciativa propia la maestra de Educación Física redacta un informe sobre la opinión de los compañeros de María (aprovechando que ésta no asistió a clase) respecto a mi presencia en las sesiones.

**“La maestra redacta con esta fecha un informe sobre mi observación y presencia en sus sesiones. Transcribo su contenido literalmente:
Hoy, como no ha venido María, he aprovechado para hablar y preguntarles qué les parecía a ellos el que tú vinieras los días que les toca Educación Física y qué piensan de María.
Contestaron que muy bien, que desde que vienes María puede participar más ya que tú estás pendiente de ella y así yo puedo atenderlos y observarlos a ellos, aunque tú también estás por ellos y lo haces.”
Que la ayuda que recibo de ti no la tengo por parte de otros profesores. Los niños dicen que se nota que somos amigas ya que: “os lleváis muy bien y os lo comentáis todo”. (R479-480, Diario de Campo)**

En el planteamiento de las sesiones, el juego motor es el recurso más utilizado, especialmente el juego competitivo, a mucha distancia del cooperativo (69 registros frente a 17). No obstante, también se contabilizan 10 registros de sesiones de sensibilización hacia las personas con discapacidad, lo cual es una muestra de la preocupación de la maestra hacia la educación en actitudes y valores. Por el resto de datos registrados, las actividades individualizadas son poco frecuentes (22 registros en todo el curso), así como las tareas por parejas o tríos (17 registros). El resto de propuestas pueden considerarse muy puntuales dado que su número es mucho

menor que las anteriormente descritas (8 actividades de expresión, 5 de iniciación deportiva y 3 de relajación).

Las sesiones son mayoritariamente directivas, donde la competición es un elemento común en su mayoría. La maestra, con 28 años de experiencia, tiene muy buena capacidad docente y muestra un buen control del grupo. Destaca la utilización de un ritual de inicio de la sesión que utiliza para poner orden en el grupo. Al inicio los hace sentar en el suelo del gimnasio (donde cada alumno tiene su lugar fijo), pasa lista y explica el contenido de la sesión; posteriormente organiza los grupos e inicia las actividades.

Paralelamente llama la atención su alta capacidad de escucha y destacan los espacios que dedica en las sesiones para que el grupo-clase reflexione sobre sus actitudes. Un valor a destacar es que muestra una actitud favorable hacia la inclusión. Ejemplo de ello es que se negó a que María estuviera exenta de su sesión, reclamando la necesidad de su participación. Así mismo se plantea convencer a los padres para que permitan que María vaya de colonias con sus compañeros (actividades en la naturaleza).

“...me dijeron que estos niños pues a la hora de EF no vendrían a mi asignatura. Entonces J., era el tutor de María el año pasado y se lo comenté, le dije, es una pena, porque es que María está súper motivada, le encanta venir a mi clase, incluso cuando me la llevo a hacer esas Jornadas a Can Dragó a hacer atletismo, ella siempre viene ¡eh! Y participa en todo, ella no se corta; y, pues se lo comentamos entre J. y yo, y le dijimos a la Jefa de Estudios que veíamos absurdo que estos niños se quedaran sin hacer una actividad que les gustaba y que les motivaba, para tenerlos en una clase pues a reforzarles en matemáticas o lengua cuando no lo necesitaban, y en cambio en esto sí. Y se quedó así, y entonces continuaron viniendo y bien. O sea que no llegaron a excluirlos de la clase, se había comentado, pero no se llegó a la práctica. Mejor.” (R62, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

En cuanto a las estrategias para facilitar la participación activa y efectiva de María, la maestra adapta las tareas desde el inicio del curso pero no recurre excesivamente a tareas que por sus características no requieren adaptaciones, destacando en este sentido las actividades cooperativas (17 registros).

Respecto a la compensación de las limitaciones en juegos competitivos, para que María pueda participar en igualdad de condiciones que el resto de compañeros, comentar que aplica esta estrategia principalmente a partir de que la observadora adopta el rol de asesora-colaboradora

(en el primer mes y medio se registra en ocho ocasiones que la maestra no compensa, ante dos que sí lo hace; posteriormente se anotan 34 registros de estrategias de compensación), con el fin de transferir también las adaptaciones a otros contextos de tiempo libre.

“Nos proponemos poner a prueba a María, no recordando su adaptación. Pensamos a priori que en situaciones similares ella tiene que ser lo suficientemente autónoma para solicitarla.” (R261, Diario de Campo)

Este cambio también va acompañado de una progresiva capacidad para modificar las adaptaciones a lo largo de la sesión para que sean más efectivas.

“La maestra decide el jugador que inicia el juego, pero María se acerca a ella para recordarle que es ella la que le toca iniciarlo. La maestra rectifica y recuerda al grupo que es María la que “para”. Como sus compañeros se desplazan en carrera, exceptuando cuando pasan entre las piernas de los que actúan como puentes, María tiene dificultad para atraparlos. Así que decidimos rectificar e iniciar de nuevo el juego diciendo que todos tienen que desplazarse en cuadrupedia. De esta manera equiparamos la velocidad de María con la del resto del grupo. Todos aceptan con normalidad esta modificación, exceptuando a Conrad que comenta: “Ah claro! María irá más rápida porque ella está más habituada”. A pesar del cansancio que provoca este tipo de desplazamiento todos participan con interés.” (R618, Diario de Campo)

Paralelamente, observamos que progresivamente, genera estrategias facilitadoras de las interrelaciones de María con los distintos miembros del grupo (18 registros, 13 de ellos en el segundo semestre).

“Los dispongo en parejas, con el criterio de agrupar a aquellos que no tienen mucha relación mutua. Quiero observar su reacción, si se ayudan, si dialogan...” (R520, Diario de Campo –registrado por la Maestra de Educación Física)

Además, a partir del asesoramiento de la observadora se observa que:

- Introduce la silla de ruedas para facilitar la participación de María en determinadas actividades de carácter deportivo.
- Exige a María que se duche.
- Facilita que María negocie las adaptaciones con sus compañeros.
- Explica el sentido de las adaptaciones al grupo.

“En los primeros cinco minutos de juego a María no se la ha tenido en cuenta dado que nadie le ha pasado el balón y ningún contrario la ha intentado matar [impactar en una

parte corporal con un balón de espuma en el juego de “matar”]. Cuando hemos observado que uno de éstos está próxima a ella y decide lanzar el balón hacia otro compañero más alejado hemos decidido intervenir. La maestra para el juego comentando que a María se le otorgan unas ventajas para poder jugar en las mismas condiciones que el resto y que por tanto la tienen que tener presente en todas las situaciones, como la que se ha dado anteriormente, diciendo literalmente “la tenéis que matar como a los demás”. Así mismo recuerda a los compañeros de juego que le pasen la pelota, lo que motiva a que al cabo de unos instantes lo hagan. En ese momento es la maestra que grita “stop” porque María se olvida de hacerlo. La reacción de ésta ha sido la de arrodillarse, dejar las muletas e intentar lanzar el balón con la mano. Dado el tiempo que ha transcurrido le recuerda la maestra que no puede dejar las muletas y que tiene que lanzar desde la posición de pie, lo que es aprobado rápidamente por los adversarios escuchándose comentarios como: “de no ser así se pierde mucho tiempo”. Cuando posteriormente ha conseguido poseer el balón, han sido sus compañeros los que se lo han colocado en el mejor punto del suelo para que lo pudiese lanzar. Ha conseguido tres veces matar a sus adversarios lo que ha motivado la aprobación de sus compañeros con gritos de alegría y de vez en cuando ha recibido unas palmadas en la espalda.” (R283, Diario de Campo)

Así mismo, disminuye la frecuencia en que da apoyo directamente a María, adoptando la estrategia de que sean sus compañeros los que le faciliten la ayuda ya sea por iniciativa propia o por solicitud de María. También la maestra refuerza a María para que protagonice la toma de decisiones (adaptaciones, explicación de tarea...) y trabaja la capacidad de empatía con el grupo (15 registros).

En cuanto a la actitud de la maestra hacia María en las sesiones, observamos una evolución desde la relativa permisividad:

“Como es la primera sesión y la mayoría no han traído ropa de recambio, la maestra les insta a que vayan al vestuario a refrescarse. Todas las niñas entran menos María. Ella se queda sentada en el centro de la sala junto a una parte del grupo de niños. (...). Posteriormente, ante el reclamo de la maestra, justamente cuando sale el resto del grupo de niñas del vestuario, ella entra a coger su chaqueta de chándal y sale en solitario.” (R10, Diario de Campo)

“Ha finalizado la sesión con un cuarto de hora de antelación para dejar margen para la ducha.

La maestra reparte unas autorizaciones sobre una salida para que las firmen los padres, todos los niños van a recoger el impreso exceptuando María, que se queda sentada en la esquina del espacio que tiene asignada. Es un compañero, por indicaciones de la maestra, que le hace llegar el impreso.” (R34, Diario de Campo)

a la exigencia:

“Ante la actitud de María, que acabó sin ducharse, la maestra decide hablar con ella al finalizar la sesión. De su conversación redacta el siguiente informe:

Ella no quería ducharse, porque decía que no había sudado. Le tuve que decir que debía hacerlo y que si hubiese trabajado en la sesión habría sudado como los demás. Le comenté que no me había gustado su actitud, que esperaba algo más de ella, dado que últimamente había mejorado mucho en sus resultados. Le dije que debía madurar y que me había defraudado al no respetar ni valorar a sus compañeras. Que lo que debía haber hecho era hablar con ellas y no comportarse como una niña pequeña.

Le comenté que se había acabado andar de rodillas y que tenía que utilizar las muletas para fortalecer los brazos. Que tenía que esforzarse y exigirse más, ya que buscando la postura más cómoda se perjudicaba. De no hacer caso, sería tan dura con ella como con el resto. Se acabaron las contemplaciones. Debía esforzarse como el resto, ya que ella era igual que los demás.” (R418, Diario de Campo)

Dicha evolución se corresponde también con el cambio de rol de la observadora.

- La corrige en actitudes inadecuadas (desalentar a un compañero, no presentar iniciativa en la actividad, abandonos del juego o la sesión, trampas, mentiras, actitudes infantiles...).
- Hace reflexionar a María sobre su actitud ante los conflictos, insistiéndole en que no recurra al adulto y que sea independiente.
- Le exige lo mismo que a los demás: ducharse, participar en las actividades y esforzarse motrizmente, como todos, en función de sus posibilidades

Constatamos así que la maestra, a medida que le exige a María, va interiorizando los cambios en el desarrollo de las sesiones, de tal forma que, como hemos comentado anteriormente, en una sesión pide al grupo que piense sobre el papel de la observadora y qué cambios han observado en la clase, solicitando también que reflexionen sobre María y qué imagen tienen de ella⁵¹. Ello se corrobora en las entrevistas con la maestra, cuando afirma que:

- Planifica la sesión buscando el equilibrio para todos y evitando que María sea rechazada.
- Dado que María suele desmotivarse rápidamente, intenta plantear tareas motivadoras para que ella participe al cien por cien de sus posibilidades.
- Evita la sobreprotección de María buscando recursos que fomenten su autonomía.
- Compensa las limitaciones en situaciones competitivas, adaptando todos los roles del juego. Para ello favorece la reflexión de los compañeros de María hacia el derecho a participar en las sesiones adaptando los juegos.

⁵¹ Es interesante en este sentido consultar la sesión nº 50 del Diario de Campo (26 de marzo de 2003).

“M: ¿Cómo valorarías la actitud del grupo clase ante las adaptaciones de las tareas a lo largo del curso?”

C: Que no se han quejado, al contrario, ellos han participado y no han hecho ningún tipo de comentario, porque a veces, sobretodo cuando ellos tenían que ponerse en la situación de María, a excepción de alguno que ya tiende a quejarse por todo... pero no. Todos han trabajado igual y bien.” (R153, entrevista final con la maestra de Educación Física)

A pesar de que en la entrevista inicial María afirma que la sesión de Educación Física le “gusta como es” (R31), si analizamos su actitud en las sesiones, observamos cierta correspondencia entre el aumento de las estrategias inclusivas que aplica la maestra y los cambios en la actitud de María que, pese a no ser radicales, sí mejoran en sus aspectos más negativos. Así, a partir del segundo trimestre se muestra más motivada, participativa, comunicativa y risueña, aumentando ligeramente su toma de decisiones. Es en este período cuando disminuyen las muestras de inmadurez e infantilismo, mostrándose más abierta y con una actitud más de acuerdo con su edad.

“Hemos coincidido en la consideración que María tiene una actitud cada vez más abierta y una expresión facial más risueña. Incluso al hablar con el adulto fija la mirada, cuando anteriormente bajaba constantemente la cabeza. A ello añadimos que su forma de hablar ha cambiado, dejando atrás el tono infantil que le caracterizaba días atrás.” (R299, Diario de Campo)

No obstante, se observa que de vez en cuando “recae” en sus actitudes retraídas e infantiles a lo largo de todo el curso. Por tanto, no podemos afirmar que desaparezca su pasividad y su escasa iniciativa en la toma de decisiones. También llama la atención su competitividad, que va emergiendo lentamente.

“Nos llama la atención la forma en que María recuerda que se quedó la última en ser eliminada en el juego de “matar” de la sesión anterior, lo que hace pensar lo significativos que son para ella estos logros.” (R464, Diario de Campo)

En la entrevista final con la maestra, ésta confirma esta tendencia a la mejora de María basándose en las siguientes opiniones:

- Percibe la evolución en positivo de María a partir de mediados del primer trimestre.
- La actitud de María ha sido progresivamente más activa, con ganas de relacionarse con los compañeros, a pesar de que no tiende a buscarlos.

- Observa que con el paso de los trimestres se ríe y se lo pasa mejor que a principio de curso (dato confirmado por la entrevista final con el equipo directivo de la escuela).
- Ha pasado de la introversión a la comunicación.
- Ha evolucionado motrizmente ya que se arrodilla menos que al principio (cuando abandonaba las muletas y se desplazaba de rodillas).
- No obstante, su actitud en el patio se mantiene igual: en solitario y buscando la compañía de los niños de educación infantil. Sus compañeros progresivamente la buscan menos, ya que están cansados de sus negativas y desplantes.

En cuanto a la actitud de María con la observadora, creemos de interés señalar que la ignora hasta que la observadora no actúa como asesora-colaboradora. A partir de la intervención se muestra a menudo desafiante, a veces se niega a participar en las propuestas, lo cual es interpretado por la maestra y el psicólogo como una muestra de celos, ya que la observadora también está pendiente del resto de grupo-clase y no realiza un trabajo individualizado con María.

“Al finalizar la sesión me aproximó a María y le pregunto cómo se lo ha pasado y qué ha aprendido, sorprendiéndome que me esquivó de manera persistente hasta que me responde irrespetuosamente con un “déjame en paz!”. Le contesto que no merezco tal respuesta y su reacción es bajar la cabeza y andar rápidamente para dejarme atrás.”
(R200, Diario de Campo)

Destacar que durante el primer y último trimestre María a menudo se muestra esquiva, distante y no quiere hablar con ella e incluso a final de curso sigue mostrándose muy evasiva con la observadora, llegando a taparse la cara cuando se hace la foto de grupo a final de curso y negándose a responder en la entrevista final.

LA SOCIALIZACIÓN DE MARÍA EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

Si analizamos el grupo donde se ubica María, y tomando como dato de partida el estudio sociométrico, se evidencia que el índice de asociación⁵² muestra una tendencia a la buena predisposición por parte de los alumnos para formar grupos para realizar tareas motrices en la clase de Educación Física, pese a que es un grupo que se conoce poco. Esta buena predisposición existe también en la situación de aula, pero en menor grado. Durante el curso, este índice aumenta en la situación de Educación Física (lo que pone de manifiesto un mejor conocimiento entre los alumnos) y se mantiene en la situación de aula.

El índice de disociación⁵³ no es demasiado alto, y hay cuatro alumnos que centralizan bastante el rechazo (entre ellos María), lo que nos lleva a concluir que los alumnos no se agrupan por motivaciones negativas o con la finalidad de hacer fracasar las actividades. Su cohesión es manifiestamente mejorable.

El índice de coherencia⁵⁴ es medio durante todo el curso, con un descenso en el segundo trimestre y su posterior recuperación en el tercero. Este índice se interpretaría como una buena predisposición por parte de los miembros del grupo para formar auténticos grupos en la clase de Educación Física. Esta predisposición existiría también en la situación de aula, pero en menor grado. La intensidad social⁵⁵ se mantiene en los tres trimestres, bajando en el segundo (junto con los otros tres factores comentados anteriormente) y recuperándose en el tercero.

Podemos así deducir que el grupo a priori no es conflictivo y tiene buena capacidad de formar grupos de trabajo. Como es habitual en esta franja de edad, el grupo se divide principalmente por el criterio de chicos/chicas, no hallando ningún dato que haga pensar en la formación de subgrupos enfrentados. Sólo podemos comentar que hay un núcleo de alumnos y alumnas que van juntos desde educación infantil, lo cual implica que los compañeros “nuevos” necesiten de

⁵² **Índice de asociación:** Proporción de reciprocidades positivas entre compañeros (dos compañeros se eligen mutuamente) entre el total de reciprocidades positivas posibles. Este índice oscila entre 0 y 1.

⁵³ **Índice de disociación:** Proporción de reciprocidades negativas entre compañeros (dos compañeros se rechazan mutuamente) entre el total de reciprocidades negativas posibles. Este índice oscila entre 0 y 1.

⁵⁴ **Índice de coherencia:** Proporción de reciprocidades positivas entre las elecciones que realmente se han hecho. Este índice también oscila desde 0 a 1

⁵⁵ **Índice de intensidad social:** Media de elecciones y rechazos emitidos por cada uno de los alumnos de la clase.

tiempo para ubicarse totalmente en el grupo. No obstante, no se detecta un rechazo “en bloque” hacia este grupo.

Para poder tener una primera opinión del grupo-clase respecto a la inclusión de las personas con discapacidad motriz, se administró a principio de curso (25 de septiembre de 2002) un cuestionario⁵⁶ donde se solicitaba la opinión respecto a la participación de un compañero usuario de silla de ruedas o de muletas tanto en el recreo como en la clase de Educación Física. Por los resultados obtenidos, parece que al compartir la escolarización desde el inicio de primaria con la compañera usuaria de muletas, la opinión es más favorable hacia la participación del alumno usuario de muletas, dado que el conocimiento de las capacidades es mayor que en el caso de silla de ruedas (simplemente hipotético). Como dato significativo, el 80.9% responden que un alumno usuario de muletas puede participar en la clase de Educación Física, y un 85.7% también afirma que puede jugar en el recreo sin problemas. Respecto a un compañero usuario de silla de ruedas, un 28.6% afirma que puede participar de la sesión de Educación Física y un 52.4% dice que “a veces”. Los motivos por los que no podría participar se desprenden del desconocimiento de la autonomía de las personas usuarias de silla de ruedas. Pero en cambio, al ser preguntados por la participación del compañero usuario de silla de ruedas en el recreo, contestan mayoritariamente que sí (80.9%); tan sólo un alumno dice que no podrá jugar.

Otro dato a tener en cuenta es el resultado del cuestionario sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad⁵⁷, administrado previamente a las tres charlas a cargo de personas con discapacidad previas a la celebración de la jornada de juegos motores sensibilizadores el mes de noviembre de 2002.

Se reconfirma que es un grupo receptivo y respetuoso con las personas con discapacidad. Como dato más relevante en relación a la presente investigación, el 81% piensa que un compañero usuario de silla de ruedas podría participar en la sesión de Educación Física siempre que el maestro le ayudara un poco más que al resto. Dicho resultado es similar a la suma de las opiniones favorables a la participación del cuestionario de opinión sobre la inclusión.

⁵⁶ Consultar cuestionario en el anexo nº 14 y sus resultados en el anexo nº 15

⁵⁷ Consultar cuestionario en el anexo nº 11 y los resultados en el anexo nº 12

Por tanto, concluimos que es un grupo sin conflictos manifiestos y que muestra una buena predisposición a la inclusión de María.

Si nos centramos en María, según los datos obtenidos en la administración del sociograma, su situación en la sesión de educación física mejora claramente. Es más aceptada a medida que pasa el curso, y el claro rechazo que recibía a principio de curso (9 rechazos) se disipa hasta recibir 3 ó 4 por trimestre. Inversamente ocurre con las elecciones. Si al principio tan sólo recibe una elección, pasa a 3 en febrero y a 6 en junio. Así, su estatus sociométrico mejora claramente, pasando de ser manifiestamente negativo (-0.60) a bastante positivo (+0.24). Es decir, de la posición 19 pasa a ocupar la 10 (de un total de 22).

Si analizamos el informe del diario de campo, vemos que se corroboran dichos datos, dado que la aceptación del grupo hacia María es reducida en un principio, pero progresivamente aumenta, llamándonos la atención que no es hasta finales del primer trimestre (diciembre 2002) cuando se registra la iniciativa por parte de los compañeros a relacionarse con ella. En este sentido, cabe destacar los numerosos registros que se anotan en el primer trimestre respecto a la ignorancia del grupo hacia María (25 registros), especialmente con anterioridad a que la observadora asuma roles de asesoramiento y colaboración con la maestra.

“La primera reacción de María es la de dejar las muletas en el suelo y desplazarse en cuadrupedia. La maestra le advierte que se ponga de pie y que coja una muleta. Ésta se ayuda de las dos muletas, desplazándose circularmente por la sala, ocupando las zonas exteriores y escondiéndose tras las columnas. Va esquivando a los compañeros y a pesar de la proximidad del jugador con el balón se observa que no la tienen en cuenta para eliminarla, es como si la ignorasen. A pesar de ello, se constata un cambio de expresión de la cara, una cara alegre, sonriente, que denota que se lo está pasando bien a pesar de las limitaciones.” (R7, Diario de Campo) (...) “A imagen del juego anterior la ignoran en el momento que pueden eliminarla, incluso uno de los jugadores que atrapa, cuando va detrás de ella, hace ver que tropieza y por tanto se le escapa. No es tocada hasta quedar la penúltima.” (R9, Diario de Campo)

“Al decir la maestra que se organicen en grupos de cuatro, María de nuevo se queda sin grupo, por lo que sugiere que lo conforme con un grupo incompleto de tres niños. Éstos han reaccionado dejando a María atrás y buscando a otros dos jugadores que estaban en otro punto de la sala, con el fin de proponerles que forme uno de ellos parte del grupo. María los va siguiendo en tal cometido. Cuando la maestra se da cuenta recrimina al grupo y les recuerda que es ella la persona asignada. A pesar de ello, una vez que ha empezado el juego no se observa rechazo alguno. A María se le percibe muy motivada y risueña, no suponiéndole dificultad alguna.” (R73, Diario de Campo).

Como se ha comentado en el apartado dedicado a la sesión de Educación Física, a partir de que la maestra aumenta las estrategias inclusivas exige más a María, y ésta muestra ciertos cambios en su temperamento y actitud.

Así, a principio de curso (que se corresponde con la administración del primer sociograma en octubre de 2002), María presenta el estatus sociométrico más bajo del grupo-clase, situándola en el antepenúltimo lugar (el 19 de 22). Es rechazada por nueve compañeros y tan sólo recibe una elección (de una compañera que ella, a su vez, rechaza). Genera alta antipatía y destaca por su poca percepción de la realidad que la rodea⁵⁸.

“C: Eso ya lo estás viendo tú, que ellos en realidad ni les afecta ni les desafecta, lo que pasa que cuando tienen que buscar grupos ya ves que a ella es la última que la eligen; es una persona que está y no está, se puede decir prácticamente, como yo no monto las actividades dirigidas, sino entre los grupos,... a ella no la eligen, la dejan siempre para el final, y al final.” (R66, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

En cambio, en el segundo trimestre experimenta una mejora, pues recibe más elecciones (una popularidad 0.14, por 0.05 de la anterior administración) y es capaz de mantener una conexión afectiva con todas aquellas personas que la eligen. Además, genera menor antipatía (0.19 por 0.29 del primer trimestre), de manera que podemos intuir que mejora su inclusión en el grupo en esta situación. Otro aspecto relevante es que su expansividad ha aumentado desde el primer trimestre, ahora elige y rechaza a más personas, lo que da una sensación de mayor conocimiento del grupo por su parte.

Respecto a los índices sociométricos individuales de María destacar que es una persona más atenta (acierta un porcentaje más alto de elecciones o rechazos recibidos) pero menos realista (estos aciertos constituyen una proporción menor de los que ella esperaba en relación con la primera administración). Empieza, pues, a adquirir habilidades que le permiten adivinar a qué compañeros/as les cae bien o mal, pero sigue siendo un tanto fantasiosa en sus expectativas.

Distintos son los motivos que se aluden a la hora de escoger o rechazar a María, pero pueden agruparse en dos: su carácter y, en un segundo término y a distancia, su limitación. Los que la

⁵⁸ De las cinco elecciones que ella espera recibir, no recibe ninguna. De los 5 rechazos que espera, acierta 3, pero en realidad recibe 9. Destaca pues en ella un gran número de oposiciones de sentimientos en los dos sentidos (tanto a los que elige como a la única que la escoge), que demuestran su falta de atención y realismo con los compañeros de clase, especialmente en el aspecto positivo.

eligen lo hacen tanto porque “Me llevo bien con ella” (Moisés) o “Es una buena compañera, te deja las cosas. Es agradable” (Àngela), como porque “Me gusta ayudar a la gente, y como muchos no quieren ir con ella...” (Bibiana). A la hora de ser rechazada, lo es tanto porque “Siempre grita” (Juan), “Siempre se ha de hacer lo que ella dice” (Dàlia) o “Es muy contestona, parece que quiera que le ayudes, y luego te contesta: ¡déjame!” (Mateo), como que “Cuando tenemos alguna actividad como correr ella no lo puede hacer” (Francesc).

Por su parte, María es muy sincera a la hora de argumentar los rechazos que ella ha emitido. Mientras que para justificar las elecciones alude a razones como “Son mis mejores amigos” o “Es mi vecina” o “Juega conmigo, me deja el tamagochi”, a la hora de rechazar llega hasta el insulto con justificaciones como “Es tonto” (Frederic), “Parece un cerdo” (Dàlia), “Es una chula” (Carme) o “Es un subnormal” (Robert). De nuevo evidenciamos una muestra del carácter conflictivo de María.

Si analizamos los registros del diario de campo, observamos que es en este segundo trimestre, cuando más se evidencia la aceptación de María, con un total de 27 registros: se observan más conversaciones con ella, la valoran más, la tienen más en cuenta en todos los roles de los juegos y la reclaman para que se una a ellos⁵⁹. Así mismo, se anotan sólo 5 registros en los que el grupo ignora a María, siendo las muestras de rechazo también minoritarias⁶⁰ (también 5 registros).

“Para finalizar se desplazan al gimnasio. Observamos que María es la primera vez que sale del patio acompañada, compartiendo conversaciones con los compañeros más próximos y estando receptiva a la dinámica social en general. Se da la circunstancia que dos niñas juegan a subirse a la espalda de la otra para ser trasladada, como si de un caballo y un jinete se tratara. Ella solicita a una compañera que la suba a la espalda. Cuando lo hace y empieza a caminar tropieza y María cae suavemente al suelo, lo que provoca la preocupación de su alrededor, arropándola constantemente hasta que se han asegurado que era una caída sin importancia.” (R310, Diario de Campo)

También es en el segundo trimestre cuando se observa de manera manifiesta que María genera relaciones positivas con sus compañeros, corroborando su mejor socialización en este período, que seguirá a lo largo del tercer trimestre. Se observa que María inicia diálogos con los

⁵⁹ La sesión nº 28 de 8 de enero de 2003 es donde se empiezan a registrar más interrelaciones del grupo con María y viceversa.

⁶⁰ Como dato significativo es en la sesión nº 32 de 22 de enero cuando por primera vez María sale acompañada de la sesión de Educación Física.

compañeros más próximos, indistintamente de las tareas propuestas y, en menor grado, emerge la conducta de animar a sus compañeros de equipo.

Y es en el tercer trimestre cuando se confirma la tendencia a la inclusión de María dentro del grupo-clase. Su estatus sociométrico continúa aumentando, de manera que su mejora es más que apreciable si la comparamos con la administración realizada a principios del primer trimestre (octubre de 2002). Si a principio de curso su estatus sociométrico era -0.30 (ocupando el 19º lugar de la clase), ahora es de 0.24 (el 10º lugar en la clase). Una mejora considerable.

Su conexión afectiva, es bastante alta, lo que viene a confirmarnos que ha aprendido con el tiempo a entender a sus compañeros y a corresponder positivamente sus elecciones. María es elegida, principalmente, por dos motivos: el primero, por simpatía. Joana la elige porque “es amiga”, y en términos parecidos se expresa Àngela, cuando se justifica en que “es muy buena compañera, se le puede pedir favores. Te trata bien” y además “es muy amiga mía desde pequeña”. De la misma manera, Mayte, también justifica su elección porque es “de mi mejores amigas”.

A la hora de ser rechazada, lo es de nuevo por su mal carácter, o por lo menos coinciden en este aspecto las cuatro personas que rechazan a María. Por ejemplo, mientras Carme justifica su rechazo con un “Dice que no quiere ir conmigo”, Isa también se refiere a la falta de contacto que mantiene con ella “No juego con ella. Tampoco hablo mucho con ella.” Comentarios más claros son los de Frederic, que dice que María tiene “mal carácter conmigo”, así como el de Mateo, que se justifica diciendo que María “Es la más borde. Siempre se enfada”.

La segunda motivación a la hora de ser elegida es que, a pesar de su limitación, para algunos de sus compañeros es una compañera más, lo que consideramos de gran interés. Por ejemplo, Bibiana justifica su elección porque “Me gusta ayudarla. Aunque vaya con muletas es normal como nosotros.” También Dàlia se refiere al mismo tema cuando comenta que “Sabe jugar mejor que alguno de la clase”. Finalmente, Moisés, se justifica en términos parecidos al decir que “Es una niña normal, puede hacer todas las actividades y me llevo muy bien con ella”.

No obstante, en el diario de campo no queda reflejada esta mejora de manera explícita, dado que se sigue observando una buena aceptación y, paralelamente, sigue mostrando interés en relacionarse con sus compañeros, pero el número de sesiones es menor en comparación a los dos primeros trimestres, y el tipo de actividad (la danza de la fiesta de fin de curso), condiciona las interacciones en el grupo. Debe tenerse en cuenta que en los dos primeros trimestres las actividades eran mayoritariamente juegos motores, donde la interrelación es mucho más evidente. El ensayo de la danza, por el contrario, implica un trabajo más individualizado y seguir muy atentamente las indicaciones de la maestra, lo cual comporta que el grupo se relacione con menor intensidad. Si analizamos los registros del tercer trimestre que denotan ignorancia hacia María, sólo se detectan dos y hacen referencia a la distancia de ella con el grupo en los traslados entre el patio y el gimnasio. No obstante, coincido con la maestra de Educación Física en la apreciación que ha mejorado su socialización en la sesión de Educación Física pero que María no muestra excesivo interés para iniciar relaciones con sus compañeros, tal y como también confirma la tutora en la situación de aula.

“M: Pero en la relación con sus compañeros, por lo que me has dicho, normalmente son sus compañeros los que van hacia ella, y no ella hacia sus compañeros.

C: Sí, ella no suele ir a buscarlos, porque cuando hacemos así de grupos “Venga ahora vais a elegir grupos” ella siempre se queda al final, no tiende a ir a buscarles, que es una de las cosas que he incidido mucho durante el curso, que por qué no iba ella.” (R150, entrevista final con la maestra de Educación Física)

“M: ¿Y es sociable? ¿Ella tiene iniciativas con ellos, o son ellos los que tienen las iniciativas con ella?

MA: Yo diría que es al revés, más ellos con ella, que no ella con ellos. Son ellos, los otros siempre, o ellas quien la buscan” (R192, entrevista final con la tutora)

Si centramos nuestra atención en la actitud de sus compañeros, evidenciamos también una progresiva aceptación de María y de sus particularidades. Así, del diario de campo se desprende que el grupo acepta progresivamente que la maestra adapte las tareas y compense las limitaciones en situaciones competitivas, a lo cual debemos añadir la aparición de un comportamiento solidario hacia María, concretado en la emergencia de la conducta de facilitarle espontáneamente el apoyo.

En cuanto a las relaciones negativas de María hacia sus compañeros, comentar que no son remarcables, dado que no destaca por la generación de conflictos.

Constatamos que María mejora a lo largo del curso, recibiendo más elecciones y menos rechazos. Su alta conexión afectiva nos muestra que es capaz de interpretar aquellos signos de las personas más cercanas y darse cuenta de sus intenciones para poder responder a ellas mediante la reciprocidad. A pesar de su mejora en este aspecto, es poco realista con el número de elecciones y rechazos que va a recibir (espera bastantes más de los que acierta). Es elegida por su simpatía y porque algunos de sus compañeros se han dado cuenta que es una compañera más, independientemente de su limitación, y si es rechazada en cuatro ocasiones lo es por su mal carácter.

Otros datos de interés referentes a la socialización de María en la sesión de Educación Física, son los correspondientes a la conformidad normativa y a su autonomía individual. María desde un principio suele aceptar sin conflicto normas y valores, acatando generalmente las indicaciones de la maestra. No obstante, cuando es reprendida se muestra reticente a aceptar las consignas del adulto, desobedeciendo a menudo a la maestra y a la observadora, oponiendo resistencia a hacer lo que se le indica.

“Cuando entro en el patio el grupo esta descansando y localizo a la maestra que está hablando con María, insistiendo que participe. Ésta, que está sentada en la barandilla, la observo cabizbaja diciendo constantemente “no” con la cabeza. Cuando le pregunto a la maestra qué le pasa me comenta que ella no ha visto lo que ha ocurrido porque estaba pendiente de otro sector de la clase, pero por lo que le habían informado resulta que un compañero ha lanzado a María una piedrecita que la ha hecho caer. A pesar de las disculpas que ha recibido por parte de éste, María se muestra muy enfada y ha decidido no tan sólo dejar de participar, sino que además ha expresado su negativa a participar en el festival final de curso ante las familias.” (R592, Diario de Campo)

“La maestra insiste que entre a la sesión junto a sus compañeros. Ella continúa negándose, cabizbaja y sin decir nada. Ante tal actitud la maestra decide, por vez primera, castigarla comentándole que tiene que ir a clase a por papel y un bolígrafo. María de nuevo se niega a desplazarse y observo como la maestra se muestra más enfadada reiterando de nuevo que vaya a la clase. María reacciona con lloros. Ante tal comportamiento la maestra le recuerda que no es una niña pequeña y que reaccione de manera madura, de acuerdo con su edad. Al final consigue que tanto María como el compañero que le ha provocado la caída se desplacen hacia la clase.” (R593, Diario de Campo)

En cuanto a su autonomía individual se observa un progreso a lo largo del curso, destacando que María, por iniciativa propia, colabora proponiendo las adaptaciones de las tareas. No obstante, como aspectos negativos observar que no pide nunca ayuda a sus compañeros y recurre casi siempre al adulto para resolver problemas o conflictos (17 registros, ante tres en que no lo hace), o para reclamar su aprobación si hace algo correctamente. Ante cualquier contrariedad, el denominador común es seguir adoptando una actitud muy infantil y se retrae

llorando, haciendo puchereros, aunque disminuye progresivamente a lo largo del curso, a medida que la maestra se muestra más exigente y utiliza más estrategias inclusivas.

“Como en el resto de compañeros, presenta en algunas ocasiones dificultad en realizar saques y recepciones. En el partido, se muestra enfadada con un compañero porque se avanza a ella y no le permite que recepcione el volante enviado por los adversarios. Como en otras situaciones similares, en vez de intentar solucionarlo con su compañero, se cruza de brazos mostrándose triste y reclamando la intervención del adulto.” (R135, Diario de Campo)

Creemos de interés para finalizar el apartado de la socialización de María en la sesión de Educación Física reproducir la opinión de la maestra respecto al trabajo futuro que debe hacerse con ella para mejorar su socialización:

**“M: ¿Qué aspectos crees que hay que seguir potenciando para mejorar la socialización de María? Ya me lo has avanzado antes un poquito pero...
C: El carácter, el carácter, más que nada que ella rompa lo que tiene dentro. Una vez que ella suelte todo lo que tiene yo creo que avanzará mucho más.” (R156, entrevista final con la maestra de Educación Física)**

Pero la mejora observada en los índices sociométricos de María en la sesión de Educación Física, no tiene su reflejo en su situación en el aula, donde, a pesar de recibir algunas elecciones más que al principio del curso (de una pasa a tres, una más por trimestre), también aumenta los rechazos recibidos (de 4 en octubre a 6 en febrero y junio). De este modo, y a diferencia de su situación en educación física, su estatus sociométrico se mantiene entre el lugar 17 y 16 durante todo el curso. Tal y como expresa la tutora en la entrevista final, en el aula nadie quiere trabajar con ella, no por su carácter, sino por su actitud. Sus compañeros la aceptan, pero se cansan de sus desprecios y negativas.

**“M: Sí. Socialización ¿cómo se socializa en el grupo?
MA: Muy poco, tiene pocas amigas. Y... sí, pocas. Además, por ejemplo, para trabajar nadie quiere ir con ella, pero no porque...
M: ¿En el aula tampoco?
MA: No, no, Pero no porque... es porque es que no hace nada, no hace nada, y la gente ya lo sabe que para trabajar pues... bueno, como no es una trabajadora pues será más un estorbo que digamos así, que no una ayuda.” (R85, entrevista inicial con la tutora).**

Así, en el primer trimestre casi no es elegida pero tampoco es excesivamente rechazada, a pesar de que ocupa uno de los lugares más bajos del status sociométrico (17 de 21) dentro de la clase. Como en Educación Física, presenta poca percepción de la realidad y su poca atención hacia ella, lo que la confunde en sus elecciones y sus rechazos y también a aquellos que la

eligen o la rechazan. La tutora insiste en que si la ignoran no es por su discapacidad, sino por su actitud y carácter.

“MA: Pero no es porque tampoco los otros alumnos la desprecien porque tenga esta dificultad ¡eh! Es que no, además María está muy integrada con este, con este...”

M: Grupo.

MA: Sí, sí, sí. Es más por el tema que saben todos que no trabaja, de que no se esfuerza... es más por esto que por otra cosa, eh?. Pero la tratan como si fuera otro alumno más, no porque tenga dificultades la desprecian ni nada, no tiene nada que ver.” (R89, entrevista inicial con la tutora)

En el segundo trimestre sus índices son muy parecidos a los del primero, con algunas salvedades. Podríamos afirmar, de esta forma, que la mejora experimentada en la situación de la clase de educación física no ha repercutido en el aula, donde su estatus sociométrico sí mejora, pero no considerablemente (recibe más elecciones pero también más rechazos). Podríamos plantearnos si el aumento de tales positivos y negativos es indicativo de que es más tenida en cuenta por sus compañeros, aunque sea para no elegirla. Su realismo perceptivo, aunque ha mejorado respecto a la primera administración, está aún lejos de demostrar una madurez en estos aspectos sociales.

Creemos también de interés, como hemos realizado en la sesión de Educación Física, analizar los motivos de las elecciones y rechazos emitidos y recibidos por María. Los dos compañeros que escogen a María lo hacen por distinto motivo. Moisés porque “Me llevo bien con ella” y Ángela porque “Como está sola, me gusta jugar con ella. Se pone contenta”. Es por motivos de simpatía y no por su capacidad de trabajo por lo que es escogida. En cambio, es rechazada tanto por su antipatía (al igual que en Educación Física) como por su poca capacidad de trabajo. Por un lado, Juan la rechaza porque “Me cae mal”, Francesc porque “Se queja todo el rato” y Patricia porque “Le da igual lo que hagamos”. Esta opinión refleja, no tan sólo un aspecto del carácter apático, sino también el otro aspecto principal de María del que se quejan sus compañeros, que no hace nada en clase. Con referencia a este segundo aspecto, Joana la rechaza porque “No hace nada”, Tomàs porque “Nunca hace nada, siempre espera que le hagan las cosas” y Robert porque “Nunca acaba los trabajos”.

En el momento de escoger lo hace por motivos muy diversos, tantos que desconciertan por su falta, en ciertos momentos, de realismo. María da motivos como “Antes era mi novio”, “Hace muchas tonterías” o “Es nuevo” como motivos para elegir a los posibles integrantes de su grupo

de trabajo ideal, lo que constata su evidente falta de madurez y realismo. Los motivos de rechazo se fundamentan únicamente en el insulto, afirmando que “son muy tontos”.

Respecto al tercer trimestre la inclusión de María dentro del grupo no mejora, dado que continúa manteniendo un estatus sociométrico negativo (-0.19), ocupando uno de los últimos lugares de la clase (el 16).

En lo que sí se mantiene es en su grado de conexión afectiva (0.67), pues corresponde dos de las tres elecciones que recibe. Además, y a diferencia de la situación de educación física (pero con gran parecido a la segunda administración en esta misma situación de aula), es mucho más atenta (atención perceptiva positiva 0.67) y algo más realista (realismo perceptivo positivo (0.33) con las elecciones recibidas que con los rechazos (atención perceptiva negativa 0.17 y realismo perceptivo negativo 0.20).

Las tres elecciones que recibe son por motivos de trabajo, aunque dejan entrever, además, una buena relación a nivel personal entre María y los tres compañeros que la escogen, de los cuales dos de ellos lo hacen también en Educación Física. Àngela dice de María que “Es muy buena compañera y sabe trabajar en grupo”, mientras que Patricia dice que “Colabora mucho” y Moisés que “A veces en clase hacemos cosas divertidas, y si voy con ella me río más y se hace mejor [la tarea]”.

Los rechazos que recibe (3 chicas y 3 chicos) también son por motivo de su rendimiento en el aula a la hora de hacer trabajos, de manera que las opiniones del rendimiento de María en clase son contradictorios. Joana, por ejemplo, dice que “No quiere hacer nada”, opinión corroborada por Mayte, que dice que “No hace nada. Tan solo mira”. Mateo, también opina algo parecido: “Casi nunca hace los deberes. No estudia” dice. También Robert opina que “No hace trabajo y deja a los demás que lo hagan. No participa. No tiene interés.” Dàlia, por su parte, opina que “Lo tienen que hacer todo los demás” cuando se trabaja en grupo con ella. También refiriéndose a la capacidad de trabajar en grupo pero en un matiz distinto se pronuncia Francesc cuando dice que María “Hace lo que no toca”, como dando a entender que no tan sólo no trabaja sino que crea distorsión en el trabajo en grupo.

Por su parte, María escoge a siete compañeros. De ellos, 4 son chicos y 3 son chicas. A veces elige por simpatía, como en Educación Física, y otras porque “A veces hacemos trabajos juntos bien”. Cuando emite rechazos, lo hace en función de motivos personales. Así, cuando habla de las 4 chicas a las que rechaza, comenta de Àngela que “Me cae mal”, de Isa que “Tiene cara de cerdo”, de Dàlia que “Se enfada mucho, es muy mandona” y de Àngela “No me hace caso”.

Para concluir, podemos afirmar que:

- María mejora su socialización en la sesión de Educación Física (del lugar 19 pasa al 10 –de 22-).
- Su mejora en la situación de Educación Física no se ha visto reflejada en el aula (donde se mantiene entre los lugares 17 y 16).
- La utilización progresiva de estrategias inclusivas por parte de la maestra ha facilitado la participación activa y efectiva de María, lo que tal vez ha influido en la mejora de su socialización en la sesión, aumentando (tal y como se desprende del Diario de Campo) su aceptación y disminuyendo la ignorancia de los compañeros hacia ella. Así, la maestra:
 - Ha compensado las limitaciones en situaciones competitivas.
 - Ha potenciado estrategias de interrelación en el grupo.
 - Ha desarrollado actividades tendentes a la sensibilización del grupo respecto al colectivo de personas con discapacidad.
 - Ha mostrado un cambio de actitud hacia María, desde la permisividad a la exigencia.
 - Ha ido razonando progresivamente las adaptaciones al grupo, mediando en los conflictos que iban surgiendo.
 - Ha instado a María para que negociara las adaptaciones de las tareas con sus compañeros.
 - Ha transferido al grupo el apoyo que inicialmente daba personalmente a María.
- Respecto a la socialización de María en la sesión de Educación Física, consideramos de interés destacar:

- Si al inicio del primer trimestre María era ignorada según las observaciones del Diario de Campo, a finales del mismo los compañeros empiezan a generar interrelaciones positivas con ella.
 - Dicha aceptación aumenta progresivamente a lo largo del curso en detrimento de las muestras de ignorancia.
 - En el segundo trimestre María ya presenta iniciativas positivas para entablar relaciones con sus compañeros, de tal forma que en el tercer trimestre ya se observa una buena aceptación de María y de ésta hacia sus compañeros.
-
- Otro aspecto a destacar es la conformidad normativa de María, donde presenta actitudes paradójicas. Por un lado acepta sin conflicto normas y valores, pero cuando es reprendida por la maestra se muestra desafiante y reticente a aceptar las consignas del adulto.
 - En referencia a la solidaridad, nos llama la atención que ante compañeros con dificultades se muestra intolerante.
 - Respecto a la autonomía personal, en un principio es escasa, ya que su actitud es siempre infantil, recurriendo al adulto para resolver conflictos. Pero progresivamente su autonomía va aumentando a lo largo del curso aunque de vez en cuando muestra alguna “recaída” en las actitudes infantiles y la dependencia del adulto.

LA VALORACIÓN DE LA PRESENCIA DE LA OBSERVADORA

La maestra de Educación Física realiza una valoración positiva de la experiencia tanto en lo personal como en lo profesional, afirmando que la observadora le ha aportado seguridad y confianza.

Así mismo el equipo directivo valora también la experiencia de manera positiva, por la repercusión que ha podido tener tanto en María, como en las sesiones de Educación Física y en relación al propio centro. Añaden que el Consejo Escolar evaluó significativamente las charlas y las actividades motrices de sensibilización (entre ellas una jornada que tuvo lugar durante toda una mañana de diciembre) organizadas respecto al mundo de las personas con discapacidad, ya que ayudó a sensibilizar al alumnado. Destacan como otros datos relevantes que se haya conseguido que María se duche como el resto de sus compañeros y que se haya intensificado la relación del centro con la familia:

M: ¿Habéis detectado un cambio de actitud en la familia en este curso?

APG: Sí, es incipiente pero yo pienso que cualitativamente importante. Y por otra parte...

M: Y ¿a qué pensáis que se debe?

APG: Yo pienso que el poder hablar.

ME: Hablar.

APG: Poder tener la opinión de una persona externa al colegio, porque esto es muy importante, y el ver que existía una preocupación y que lo que se quería era beneficiar a la alumna, y desarrollar al máximo sus capacidades, su integración sus relaciones sociales, su autoestima yo pienso que esto de alguna manera la familia lo ha vivido positivamente." (R172, entrevista final con el quipo directivo)

Para concluir el presente informe creemos de interés reproducir las palabras del equipo directivo del centro respecto a las repercusiones en María de la investigación:

“APG: (...) hasta este año 2002-2003 nunca habíamos visto sonreír a la María. Ha sido el primer año que la hemos visto sonreír ¿no? con todo lo que esto implica, y eso quizás es lo más importante y pienso que sin este trabajo conjunto y con tu experiencia y con tu trabajo con la maestra de EF, quizás no, este cambio no se hubiera producido en María ¿no? Porque insisto que tendríamos que continuar trabajando todos estos aspectos que se han empezado a modificar para que realmente, bueno, pues ya formarán parte de una actitud diferente de María respecto a los demás, al trabajo escolar y bueno a su desarrollo en general.” (R175, entrevista final con el equipo directivo).

5.4.2. INFORME FINAL DEL CENTRO 2

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR ANTE EL ALUMNADO CON NEE

Desde el inicio de funcionamiento del centro (1996) el centro se ha destacado por acoger a alumnado con discapacidad física, y por ello las necesidades educativas de estos alumnos han marcado la organización del centro, creando una comisión de atención a la diversidad, donde están representados los diversos ciclos educativos y la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos).

A lo largo del curso donde tiene lugar la observación, se inicia el proceso de elaboración del Plan de Acogida, que implica la revisión del Proyecto Educativo de Centro. El Plan de Acogida pretende poner por escrito la actuación del centro cuando se incorpora un alumno con necesidades educativas especiales, pero al finalizar el curso dicho documento no está finalizado. Es decir, existe un protocolo de actuación que se aplica *de facto*, pero no hay constancia escrita de ello.

“M: Me ha llamado la atención que tenéis plan de acogida ¿no?

MR: A ver sí, lo que falta es explicitarlo de alguna manera, el documento ya lo recoge, tanto sería pues el tipo de alumnado que llega más últimamente, alumnado que proviene de fuera, sobretodo sudamericano, y por otro lado pues o sea el plan de acogida global del centro, qué pasa desde el primer día que unos padres piden información para, bueno pues para matricular a su hijo en la escuela; o sea todo esto es ya lo de cada año ¿no? que tienes organizado para los alumnos de P3, las puertas abiertas, etc., etc., y después ya, como más específicamente cuando hay algún alumno pues que de alguna manera va a necesitar más acompañamiento en su entrada ¿no? y sobretodo pues ya depende del alumno qué NEE tenga pues también ¿no? otro tipo de seguimiento; es una cosa que vamos haciendo podríamos decir mecánicamente y mejorando cada año, pero que falta explicitarlo y que bueno, que todo el mundo que esté trabajando en el centro pues sepa lo que hay que hacer, o de qué manera favorecer esta acogida.” (R5, entrevista inicial con la directora)

Por la entrevista realizada con la Directora del centro, desprendemos que la respuesta desde el currículo se concreta en la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas y en el fomento de agrupamientos flexibles en las áreas instrumentales, así como los desdoblamientos y la organización de pequeños grupos contando con el apoyo específico de la maestra de Educación Especial.

Así mismo destaca la figura de las auxiliares de Educación Especial (una a tiempo completo y otra 10 horas semanales). Su función es dar apoyo a los alumnos en los desplazamientos por el interior del centro, en la sesión de Educación Física si es requerida por las maestras, así como en cualquier otro apoyo necesario (acompañamiento a lavabos, recreo, atención en los comedores, etc.).

Se cuenta con el soporte del psicopedagogo del EAP (Equipo de Asesoramiento Pedagógico). A principio de curso el psicopedagogo comenta que se reúne con los profesores recién llegados, monitores de comedor y el personal de actividades extraescolares, y los informa de los casos que hay en el centro. Además hace una labor de seguimiento y asesoramiento a lo largo del curso desde la colaboración profesional, pese a reconocer que sus limitaciones son evidentes ya que sólo puede visitar el centro una vez por semana.

La Directora considera que el hecho de que la Jefa de Estudios sea a su vez una de las maestras de Educación Especial ha beneficiado al centro a nivel organizativo. Así mismo, resalta la actitud positiva del profesorado para acoger al alumnado con discapacidad.

“MA: Por lo que tenemos, porque evidentemente seguro que lo podríamos hacer mejor, organizarlo de otra manera... para eso están los especialistas, nosotros somos maestros pues que en su tiempo pues hicimos la especialidad de magisterio pero que no tenemos una formación específica pues para tratar niños con tetraparesias o con acondroplasias o con... huesos de cristal, y yo pienso que en general que lo importante es la actitud ¿no? que tiene la gente, delante, pues, bueno, de las personas, y ya está, y esto recuerdo que me sorprendió, porque nosotros lo vivíamos con...” (R303, entrevista final con la directora)

No obstante, señala la falta de tiempo como una limitación en las medidas organizativas del centro, dado que el profesorado en primaria tiene 25 horas lectivas y el espacio para reunirse, coordinarse o formarse es reducido.

En la entrevista con la maestra de Educación Física podemos encontrar algunos datos que corroboran y contrastan a su vez con la visión que del centro tiene su equipo directivo. Dichas aportaciones se resumen en que:

- Afirma no tener apoyo de sus compañeros, exceptuando el de la auxiliar de educación especial, no recibiendo tampoco apoyo exterior.

“M: Vale. ¿Y qué apoyo has recibido de los compañeros del centro?”

H: Ninguno. Ninguno en el sentido de que como yo me voy al gimnasio y no necesito, o sea, no necesito que nadie me ayude, ni nada, ¿entiendes? Entonces pues yo voy al gimnasio, me llevo a los niños, la única persona que está conmigo es la chiquita esta, la Ofelia [la auxiliar de Educación Especial], y ya está. Alguna vez hombre, pues sí he tenido algún problema, “¿Oye, te puedes quedar con el niño porque esto?” Sí, pero ayuda no, ninguna, ninguna.” (R46, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

“M: Vale, vale. ¿Y recibes apoyo exterior?

N: [niega con la cabeza]

M: Tampoco!. ¿Y cuál piensas que debería de ser? ¿Crees que deberías recibir un apoyo exterior?

H: Hombre, si era para, que te digo yo, para hacer cosas y estar más por el niño o que a mí me dijeran, “Oye pues esto se puede hacer así o de otra manera”. Porque claro, todo lo que hago es inventiva mía.” (R47, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

- Suele informar a la tutora sobre la evolución de los alumnos cuando ésta se lo solicita.
- Reconoce que a principio de curso el representante del EAP se reunió con ella para informarle de las características de Lola y Jordi. Pero añade que la información de lo que puede y no puede hacer Lola en la sesión de Educación Física se lo comunica la madre. Afirma que no tiene información suficiente sobre Lola, ya que es el primer año que la ve caminar. De ello desprendemos que hay ciertos problemas de transmisión de información entre el profesorado.

“M: ¿Y en el caso de Lola, qué dificultad encuentras?

H: Y en el caso de Lola...

M: Para que pueda participar.

H: Casi te lo tendría que decir...Hombre en este momento la movilidad, la movilidad que tiene la niña ésta, la agilidad que tiene, tampoco te puedo decir la agilidad que tiene porque es hoy el primer día que la veo correr. Del curso pasado nada. Este es el primer año que yo la veo correr a la niña. Porque el otro día llovía y sabes que no hicimos gimnasia, o sea que dices...sabes.

M: Ya, ya.

H: Entonces, es el primer día que yo la veo correr, de moverse y claro según como va corriendo, la manera y tal, buf...esta niña ya de movilidad tiene una dificultad tremenda. ¿Entiendes? No te puedo decir si sabe hacer volteretas o no. No te puedo decir si sabe subir o no, o sea, las espalderas. No te puedo decir como esta niña puede caminar hacia atrás, no te puedo decir si sabe o no, o puede gatear. No lo sé porque es la primera vez que la niña hace clase.” (R60, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

- Comenta que si no ha realizado adaptaciones curriculares individualizadas es porque nadie se lo ha solicitado.

“M: ¿Realizas adaptación curricular individualizada (ACI)?

H: No.

M: Y por qué?

H: A mí no me pidieron nada aquí, y no me dijeron nada.

M: Ni para Lola ni para...

H: Nada, nada, nada, nada. Entonces yo había hecho ACIs pero con otros niños y de otras características, pero aquí como me dijeron que no era un niño que necesitara un ACI en el sentido de que es un niño inteligente, de que es un niño que va bien. O sea yo calculo que los han utilizado sólo para niños con deficiencia, o sea como te digo yo, con deficiencia mental, no deficiencia física. ¿Entiendes? Entonces yo, no sé, ni se me ocurrió ni siquiera.

M: ¿Y con Lola tampoco?

H: Y con Lola tampoco.” (R45, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

En todo caso, por las diversas entrevistas realizadas desprendemos que existen algunas lagunas en la organización del centro, ya avanzadas por la propia directora. Por ejemplo en lo que afecta a la desinformación sobre las patologías o las posibilidades del alumnado:

T: Exacto, teníamos este caso, teníamos un síndrome de Down, teníamos enanismo, huesos de cristal, parálisis cerebral, y después había el niño que está en segundo, que no sé exactamente qué tiene, bueno, creo que no coordina bien la dos partes del cerebro, no sé el nombre; no, es como si tuviera conexión, a veces no habla, la parte motriz ha mejorado, pero estaba bastante mal, muy mal, todavía está mal. Y otro niño que lo atendieron allí arriba en la ONCE, que creo que es deficiente visual e intelectual. Y luego otra niña que viene solo por las tardes que tiene una edad mental entonces, hace el año pasado, sobre dos años, y es una niña que ahora está en cuarto, o sea que hay muchos casos y eran todos a la vez. Y en eso está, en que eran todos distintos. (R264, entrevista a T, la otra maestra de Educación Física)

O el comentario de la auxiliar de Educación Especial, cuando afirma en la entrevista inicial que da apoyo concreto a Jordi cuando no puede realizar alguna actividad para que “no esté quieto y aburrido” (R148). Y, a su vez, la monitora de comedor afirma que nadie ha tenido en cuenta su papel y que no ha recibido información sobre Jordi ni cómo intervenir con él.

“Pero que es, aquí no te sientes tan..., bueno a parte es que aquí yo no llevo la educación del Jordi, yo no sé cuál es... a mi nadie me ha explicado qué tengo que hacer con el Jordi, como nadie me ha explicado si tengo que dejarlo jugar en el patio o no o... para mí es importante que los niños lo lleven al máximo, porque es una forma de jugar con él, de integrarlo y yo no sé hasta qué,... o sea por otros lados me dicen que no; ahora que ha pasado eso [la caída de Jordi], he oído que no, porque se puede hacer daño y no sé qué, a mi nadie me ha explicado...” (R240, entrevista con la monitora de comedor)

Comenta también que por falta de recursos humanos a Jordi no se le puede exigir al igual que a los demás. Deberían haberse planteado soluciones que permitieran que éste estuviera próximo a sus compañeros y estrategias para poder asumir responsabilidades en el comedor (retirar sus platos, poner las mesas...). Pero al ser pocos educadores y muchos niños no pueden estar pendientes de todos como les gustaría (“es más cómodo que Jordi no haga nada” –R232-). Así mismo comenta que en el curso anterior sólo estaba ella en el espacio de juego previo a la hora de comer. Ante la complejidad de las propuestas, la auxiliar de EE llevaba a Jordi al aula de informática. Ese año, al ser dos monitoras, se plantea adaptar los juegos.

“M: Siempre buscas juegos en que él pueda participar.

D: Intento, y si no, claro, las veces que ha pasado es que se lo han llevado a informática, entonces no ha jugado, entonces yo no sé la reacción que él tiene cuando por ejemplo ve que algo no puede, puede participar a medias, por ejemplo.

M: ¿Quién se lo lleva a informática?

D: La Ofelia. Me dice bueno si tienes alguna actividad programada que él no pueda hacer, pues da igual.

M: ¡Ah! Y cuando tú has visto que una actividad era dificultosa para él...

D: Claro lo que pasa que el problema que yo tenía el año pasado es que yo estaba sola, entonces había veces que decía, “Mira, sí, porque es que no puedo” o sea es que había veces, pero que no es como yo creo que haya que hacer las cosas.” (R218, entrevista con la monitora de comedor)

Así mismo, creemos de interés observar que las maestras de Educación Especial no dan apoyo al área de Educación Física porque no se lo han solicitado:

“M: La primera pregunta que te formulo gira alrededor de que si facilitas el apoyo al área de educación física (EF). En caso afirmativo cuándo y de qué tipo. En caso negativo ¿porqué no?

A: A ver, el caso concreto del niño con el que tú trabajas...

M: De los dos.

A: De los dos.

M: Tanto de Jordi como de Lola.

A: Tanto de Jordi como de Lola. En el caso de los dos niños yo no facilito ningún tipo de apoyo al área de EF porque la profesora que imparte este área no me lo ha pedido, porque creo que está muy bien preparada para hacerlo. Con anterioridad a este curso tampoco porque nunca me han sugerido esta posibilidad.” (R247, entrevista con A, maestra de Educación Especial)

No obstante, confían en la especialización de las maestras de Educación Física, aunque una de ellas reconoce que ha asesorado a una de las maestras buscando recursos especializados exteriores al centro. En este sentido destaca la opinión de la maestra cuando afirma que necesita asesoramiento y espera obtenerlo de la observadora a lo largo del curso y que no tiene la

formación adecuada para dar respuesta educativa a Jordi y evitar a veces su aislamiento (es consciente que necesita formación continuada y que ésta debe dar relevancia a los recursos facilitadores de la inclusión).

M: ¿Consideras que tienes formación necesaria para poder dar respuesta educativa eficaz a las necesidades educativas especiales del alumno con discapacidad motriz?

H: Pues a ver, no lo sé, no lo creo. Eh! O sea yo hago realmente lo que puedo, pero no tengo una preparación como una persona que haya, que se haya dedicado, haya hecho 3 ó 4 cursos y dedicándose a este tipo de niño ¿entiendes? Entonces no me considero...

M: ¿Entonces que tipo de formación consideras necesaria?

H: Hombre, pues hacer, que te digo yo, hacer un curso de estos que hay de, no se si es del ICE [*Instituto de Ciencias de la Educación*], o de... vamos, de estos de formación del profesorado que ha habido varios. Que dice, o sea, no se si es EF o para profesores de EF, o dedicado a niños con discapacidad física, o algo así. O discapacidades mentales, no lo sé bien bien, pero sé que ha habido cursos de éstos.

Como nunca me he encontrado con el problema este, nunca jamás los he hecho. No, he hecho otros, he hecho otros de deportes, he hecho de otras cosas que a mí me gustaban y que yo consideraba que los niños las podían hacer. Pero como nunca me he encontrado con este caso porque ahora digo, pues mira si ahora hacer alguno a lo mejor algún día me apunto. ¿Entiendes?

M: ¿Y que contenidos te interesaría y te gustaría recibir?

H: Es que no lo sé, cómo meter, o sea, cómo introducir al niño en la clase, cómo no dejarlo aislado. Cosa que también, entre paréntesis, que este niño no está tampoco tan aislado.” (R49, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

DESCRIPCIÓN DE JORDI

Todas las fuentes coinciden en que la personalidad de Jordi es muy fuerte, dominante, e intenta ser siempre el protagonista, el líder, lo que motiva que a menudo las maestras tengan que recordarle “quien manda” en clase.

“La maestra de Educación Física (EF) reparte una hoja con el listado de normas, actitudes y valores que deben tenerse en cuenta en la asignatura a lo largo del curso. Va nombrando a un alumno de cada mesa para que lea una frase y se comente posteriormente su significado. Lo primero que me llama la atención es la actitud de Jordi porque intenta intervenir constantemente, razón para que la maestra recuerde que se ha de solicitar la palabra. Me ha hecho pensar en lo que me comentó en la primera reunión que tuve con ella el viernes pasado: ”a este alumno se le han de poner límites porque de no ser así intenta protagonizar continuamente la sesión”.” (R3, Diario de Campo. La cita corresponde al primer contacto con Jordi durante la observación).

“MD: A ver, la personalidad de Jordi es una personalidad muy fuerte, y es un niño que está acostumbrado a ser el centro de atención y que los demás estén todo el día ayudándole. Él puede reírse de los demás pero los demás no se pueden reír de él.” (R100, entrevista inicial con la tutora)

“M: A ver, y ya para finalizar. Valora la participación de Jordi, luego veremos qué pasa con Lola, en la sesión de EF. ¿Cómo dirías que es su personalidad?

H: Muy fuerte.

M: ¿Muy fuerte?

H: Sí. Muy fuerte en el sentido de que se quisiera imponer de alguna manera porque claro él quiere participar. Quiere de alguna manera ser el protagonista.” (R71, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

“H: Si uno hace una tontería en clase, él la hace doble. Si tú les dices ponerse en fila, él está dando vueltas por ahí hasta que se pone en fila. Si tú le dices “ahora estamos un ratito callados y estamos haciendo ejercicio físico mental, y nos vamos a estar un ratito con la lengua parada”, igual.” (R73, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

“M: Y por último ¿cuál es su comportamiento en casa? Por la experiencia que tuviste el año pasado, o qué destacarías.

O: Muy impetuoso.

M: Impetuoso.

O: Sí, lleva un poco a todos a su..., supongo que en casa te da la imagen del niño malcriado entre comillas ¿no?” (R194, entrevista inicial con la auxiliar de Educación Especial)

Así mismo comentan que es vital y con mucho mal genio, con cierto aspecto agresivo, pudiendo llegar a manipular a sus compañeros. También es muy irónico y bromista, llegando a reírse de sí mismo.

“D: Y él, como forma de ser, puede conseguirlo perfectamente porque además es el núcleo muchas veces ¿no? O sea los de su mesa me decían el otro día “Ay que si ahora no está el Jordi no nos reiremos”; o sea es... bueno los niños los hace estallar de risa cada dos por tres.” (R225, entrevista con la monitora de comedor)

“MADRE: Es extrovertido.

M: Extrovertido.

MADRE: Nada de introvertido, es extrovertido, es muy cariñoso

PADRE: Sí.

MADRE: Muy cariñoso, mucho.

PADRE: Incluso es bromista y todo esto también.

MADRE: Con un gran sentido del humor.

PADRE: Gran sentido del humor.

MADRE: De verdad, pero cuando quiere de petarte de risa, eh, de verdad.

PADRE: Y más...

MADRE: Bueno tiene un sentido del humor típico, incluso que es capaz de reírse de sí mismo, que esto no lo tiene todo el mundo.

M: No.

MADRE: Pues esto él lo tiene.

PADRE: Sí, como un humor inglés ¿no? tiene como un humor inglés así que...

MADRE: Hay veces que la verdad es que nos partimos de risa.” (R341, entrevista con los padres)

“Respecto a Jordi hemos coincidido, junto con la maestra y la auxiliar de EE, que no tiene conciencia de su limitación. Nos sorprenden exclamaciones como “ahora nos toca ser paralíticos”. (...) Posteriormente la auxiliar de EE intenta recabar más datos respecto al comentario emitido “somos paralíticos” y le contesta que porque “no movían las piernas y parecían paralíticos” acompañándose de risas. Ante tal reacción le dice que sí interpreta que se ríe de las personas con movilidad reducida y le responde “no, hombre, yo soy... bueno, no”. (R181, Diario de Campo)

También comentan que parece mucho más maduro de lo que correspondería a su edad (por sus comentarios y opiniones).

“M: Ya, ya, ya. ¿Y algo más sobre la manera de ser de Jordi que nos ayude a describirlo? ¿A resaltar algún detalle respecto a su personalidad?

MADRE: Que es muy maduro.

M: Muy maduro.

MADRE: Para su edad a veces es muy maduro, a veces tiene unas respuestas que piensas que es más mayor de lo que es. Y eso.

PADRE: Que es muy lógico ¿no?

MADRE: A veces te hace unos razonamientos que piensas “¡ostras!”.

M: Que no le corresponden.

MADRE: Sí, a mi me dejan sin habla a veces, de verdad.

M: Ya.

MADRE: No siempre porque hay otras veces que digo “parece mentira que tengas diez años” ¿no? pero de repente en según qué temas, o te habla y piensas, otras no sé, te deja parado del razonamiento que ha hecho para su edad, ¿sabes?” (R355, entrevista con los padres)

“**D:** Y bueno, a parte tiene... piensa muchas veces... ya piensa como un adolescente a veces ¿no? te lo encuentras pensando mucho con chicas,... muchas cosas que, bueno, otros niños también lo deben pensar, pero quizás en ese momento, con diez años aún no, él ya lo piensa todo eso.” (R226, entrevista con la monitora de comedor)

Tanto la monitora de comedor como la auxiliar de Educación Especial coinciden en que Jordi suele aprovecharse de su limitación para obtener beneficios personales. A pesar de ser autónomo en muchas acciones, prefiere pedir que lo hagan otros (ponerse la bata, cortar la carne, hacerse la mochila...).

Los padres afirman que Jordi es “muy competitivo” (R338) y que “no tolera las derrotas” (R341). Además no es conformista, se exige y suele medirse con los demás motriz y cognitivamente. Por ello hay que ponerle límites, ya que a menudo no es consciente de su fragilidad.

“**MR:** (...) de sus límites ¿no? aunque es un poco brutote y a veces se olvida ¿no? y hay que decirle “Eh, Jordi, hasta aquí” ¿no? se ponen a jugar a tocar y a parar con la silla de ruedas, el I. [compañero con Parálisis Cerebral con el que comparte recreo] también, que va con la silla eléctrica y se puede llevar a dos por delante...” (R22, entrevista inicial con la directora)

“**PADRE:** sí, a ver tiene asumido ¿no? su condición pero no está, no es conformista, no es conformista con su condición, no.

M: No.

PADRE: No, es diferente ¿no? sabe lo que tiene, sabe que muchas cosas no las puede hacer, es obvio, pero le gusta pues estar entre sus compañeros, en la ... jugando con ellos, no sé, en lo máximo que pueda, no sé, siempre ha intentado igualarse por la banda alta ¿no? más que por la banda baja.

M: Ya, ya, ya.

PADRE: Hacer el máximo de lo que puede hacer.

M: Sí, sí, sí. Se ha exigido ¿no?

PADRE: Sí, se exige.

MADRE: Sí, se exige, esa es la palabra.” (R336, entrevista con los padres)

Un dato significativo que puede ayudarnos a entender los mecanismos psicológicos de Jordi nos lo ofrece la monitora de comedor y la tutora en la entrevista inicial cuando afirman que dado que no puede expresar motrizmente sus frustraciones o liberar sus tensiones, lo hace verbalmente.

“MD: No, en el aula no afecta para nada. Es que el niño no tiene ningún problema dentro del aula en cuanto.. el problema ese no lo tiene en el aula. El problema que tiene no es tanto en el aula sino que cuando sale del aula que se pone nervioso y todo su nervio que otro lo utilizaría, lo perdería moviéndose o saltando, él lo pierde por la lengua. Y aquí es lo que se ha de controlar.

M: Ya, ya.

MD: Entonces se le ha de ayudar cómo controlar y eso es en lo que estamos ahora. Ayudar cómo lo ha de decir y en qué momento. Y recordar por ejemplo, que las palabrotas no es el sitio de decirlas en la clase, ni en el patio ni en ningún sitio dentro del recinto escolar. Y entonces ha de... se ha de aprender a morder la lengua y eso es un poco difícil.” (107, entrevista inicial con la tutora)

“D: (...) Pero claro es su forma de sacar toda la energía yo creo, porque es que no puede ponerse a correr y es un niño además es que, creo que este es muy, muy enérgico, o sea si se puede andar es de los que estaría todo el rato jugando a fútbol, sin parar; yo creo, entonces claro a él esto le sale por otro sitio, le sale con agresividad, le sale como bueno, cuando eso están jugando en el tiempo libre a fútbol y él hace de entrenador pues claro, él grita al ritmo que él quiere que corran.

M: Sí, sí, es una buena observación.

D: Y claro, él con la voz intenta hacer todo lo que no puede hacer con su cuerpo, y eso le creo una impotencia yo creo y muy..., y por eso se pone agresivo, les riñe, no se qué.” (R220, entrevista con la monitora de comedor)

Así, no perdona las equivocaciones ni los defectos ajenos y puede llegar a ser déspota y cruel, incluso (y paradójicamente) es muy irrespetuoso con la diversidad, lo que conlleva que los compañeros de clase se cansen de él.

Me llama la atención la reacción de Jordi cuando se proyectan unas imágenes de niños con discapacidad intelectual. Se ríe y busca la complicidad de los compañeros más próximos, mediante la mirada, con el fin de transmitirles su risa.

“Cuando hemos preguntado la razón por la que unos niños se han reído cuando se proyectaban esas imágenes, Jordi ha contestado en bajito “porque eran subnormales”. Ante tal respuesta hemos aprovechado para informarles sobre la terminología respetuosa y hemos facilitado elementos de reflexión respecto al concepto de normalización Posteriormente interviene la maestra diciendo a Jordi que su respuesta es totalmente irrespetuosa, incidiendo en que piense que él tiene una discapacidad motriz y que está aceptado en el centro, pero que probablemente se puede encontrar con niños de otros centros escolares, que por desconocimiento, pueden reírse de él.” (R174, Diario de Campo)

“MD: (...) Él puede reírse de los demás pero los demás no se pueden reír de él. Nadie se ha reído jamás de él, pero si él que es el único que en clase, cuando un niño lee y no se le oye, él dice “En voz alta, que no se oye!” No hay ningún otro niño que lo diga. Entonces se ha de... hemos de intentar trabajar todos para que el niño acepte que hay cosas buenas y cosas no tan buenas y que se ha de

aceptar a todos como son y no se ha de ir diciendo las cosas malas de los demás.
“ (R100, entrevista inicial con la tutora)

“MD: (...). Pero en lo demás cuando está con sus compañeros, bueno, no sé porqué ha de ser el primero, y bueno, y sobretodo cuando uno se equivoca o así, lo mira, fijamente y no para hasta que el otro..., eres tú el que agacha la cabeza. Y entonces sí que esto lo hemos estado hablando...” (R124, primera entrevista final con la tutora)

“PADRE: Y ahora desde hace un año y pico, estamos entrando en que sea más paciente, que no sea tan exigente...

MADRE: Que la vida no se lo va a poner fácil y que ...

PADRE: que no sea tan exigente.

MADRE: ... y que tiene, tiene también que saber cómo él quiere que se pongan en su lugar, él tiene que saber ponerse en el lugar de los demás también. Y saber que no hay nadie perfecto, que sus amigos tampoco son perfectos, no trata de exigirles una perfección tampoco ¿no? también tienen sus defectos como él también tiene los suyos ¿no? Y has de aceptar, esto cuesta eh, porque nos cuesta hasta a los mayores, aceptar a las personas como son.

M: Sí, sí.

MADRE: Aceptar a tus amigos como son, aunque pues un día te discutas o te parezca que aquel no lo ve igual que tú, bueno, es que claro, todos no vemos las cosas de la misma manera. Pero no sé, yo creo que hay una edad en que tienen la costumbre de que todo les es blanco o negro, no hay el gris por el medio ¿no? Entonces claro, es poner exigencias, yo no sé si es por la discapacidad que él pueda tener o es que los niños en esta edad son más exigentes.

PADRE: O es el entorno o somos nosotros que hemos contribuido a que lo fuera ¿no?

MADRE: También.

PADRE: También asumimos una ...

MADRE: Una mala protección.

PADRE: ... lo mal que lo podamos hacer ¿no? o sea...

MADRE: pero vaya...

PADRE: pero vaya, de todas maneras está dentro de unos límites, creo yo...

MADRE: esto yo se lo repito hasta la saciedad de que tiene que saber aceptar, de que cada uno es como es, que él también, tampoco es perfecto, y que él también se equivoca muchas veces, y que no ha de ser exigente con sus amigos, y bueno yo pienso que ahora ya lo practica, yo creo que este curso yo creo que ha aflojado un poco, eh.” (R340, entrevista con los padres).

En este sentido, los datos del sociograma, tal y como analizaremos posteriormente, confirman que el rechazo que Jordi recibe de sus compañeros viene motivado por su carácter irrespetuoso y poco tolerante con los demás. Otro dato de interés es que siempre se manifiesta libre de culpas, ya que su percepción es que éstas proceden del exterior.

“MD: (...) Pero cuando es la hora de trabajar en grupo, que va alguno a su lado a trabajar o él va a otro sitio a trabajar pues se ha de hacer lo que él quiere, no puede, o sea él ha de mandar, y además cuando una cosa está mal hecha, la culpa es de los demás, o sea él nunca será motivo de culpa, No, mía no, de todos. No, no, él siempre, él siempre está libre de culpa.

M: Entonces eso le provoca un vacío con sus compañeros.

MD: Claro, eso le provoca cada vez más vacío con sus compañeros, pero bueno ya se ha dado cuenta que en el patio a veces jugaba con algún compañero y entonces venía otro, a él le interesaba más el segundo compañero y lo que hacía es echar fuera al primer compañero, lo echaba.” (R121, primera entrevista inicial con la tutora)

Otro rasgo definitorio de Jordi es que, por las características de su discapacidad, tiene una necesaria dependencia con el adulto.

“M: ¿La madre iba también? [a las salidas escolares]

H: La madre fue una vez porque no había monitor ninguno. Entonces al no haber monitor tú no puedes sacar a este niño si no llevas a una persona solo y exclusivamente para él.

M: ¿Pero en una salida fue?

H: Fue en una salida que vino la madre, las otras sí que conseguimos personas.

M: Ya

H: Pero si no conseguimos a una persona que lleve a este niño no puede salir. No porque tú eres la tutora de 20 , de veintitantos niños, 24, entonces no te puedes dedicar a uno solo.

M: Entiendo.

H: ¿Vale? Llevamos un monitor, o sea, llevamos una persona que nos ayuda, la dos tutoras, más un monitor que ayuda digamos a los dos grupos, más otra persona sólo y exclusivamente para este niño. Entonces claro, entonces en este sentido sí que puedes salir, sino, no.” (R81, entrevista inicial a la maestra de Educación Física)

“D: Sí y claro, por ejemplo, yo veo muchos impedimentos para que él no pueda ser autónomo ¿no? como te dije de... que tiene que tener ascensor y él no puede ir solo. O sea si todo el colegio fuera plano, él podría ir de un sitio a otro, hacer la fila como los demás, son cosas que un niño tiene que aprender; y claro él que pasa, se pone en la fila y él está gritando, está jugando, está riendo,... porque nunca hace fila, porque siempre va en ascensor y claro no se pone a gritar en el ascensor. O sea a él este límite no se le tiene que poner ¿no?. La bata no sé que, como es mucho más cómodo “Ay se ha dejado la bata, se la voy a buscar” o “ve a buscarle la bata, ve a buscarle la servilleta”, como todo eso es mucho más fácil porque claro es incómodo, claro no es lo mismo que “Ah, pues ahora te lo vas a buscar al patio si te lo has dejado”; todo eso hace que él muchas responsabilidades no las coja.” (R228, entrevista con la monitora de comedor)

Así, en el centro escolar se concreta especialmente con la auxiliar de Educación Especial, que debe acompañarlo en los traslados dentro del centro en ascensor y en los hábitos higiénicos, lo que también ocurre en su casa⁶¹. La tutora, así como la auxiliar de Educación Especial, en sus

⁶¹ Es interesante en este sentido consultar el R342, cuando los padres comentan su falta de autonomía en los hábitos higiénicos pese a las adaptaciones arquitectónicas en el baño, ya que no tiene fuerza para realizar las transferencias.

entrevistas iniciales, reconocen que ha sido excesiva la dependencia de Jordi con el adulto y que en ese curso se plantean aumentar su nivel de autonomía.

“M: ¿Y algo más con respecto a su personalidad a destacar?”

D: No sé, creo que lo que me decías de la independencia y también bueno, creo que es poco autónomo, creo yo.

M: Poco autónomo?

D: Que podría serlo más para la edad que tiene, o sea, está muy acostumbrado a que le recuerden las cosas, que, o sea ahora hemos empezado que él traiga la servilleta, que el año pasado yo no lo tenía en cuenta si él se lo ponía, si no se lo ponía, si... eso se pasó por alto, cuando un niño de esta edad tiene que tenerlo súper asumido. El año pasado no se cortaba la carne, no sabía cortarla. Tenía que cortarle yo las cosas porque no, porque él empezó viniendo esporádicamente y entonces...” (R227, entrevista con la monitora de comedor)

“D: Y te digo que además pues por ejemplo cortar y todo eso, cortar la carne, bueno cortarse las cosas.... Eso no lo sabe hacer, no sabe cortar la fruta, y eso creo que en casa se lo hacen, porque sino él sabría hacerlo ¿no? y él puede hacerlo, no es que no tenga fuerza, no es que ... ¿entiendes?” (R229, entrevista con la monitora de comedor)

Por su sentimiento de pudor e inseguridad (el miedo a las fracturas), Jordi se muestra muy exigente en la ayuda que recibe en los hábitos higiénicos y en las transferencias, por lo que no tolera que nadie más le facilite esa ayuda, excepto a otra auxiliar del centro. Los padres confirman que con los años aumenta esa sensación de pudor y que ello provoca que la ayuda se la tenga que dar alguien de confianza, lo que limita sus posibilidades.

“MADRE: La verdad es que eran las primeras que hacían [las colonias de verano del curso anterior], porque hasta este año no quiso ir tampoco él, porque le daba impresión que tenía demasiada dependencia de los demás, no, no, y claro pues pensaba “son más horas” ¿no? “tendré que ir al lavabo, tendré...” Todo esto le...” (R364, entrevista con los padres)

“PADRE: Sí bueno, esto de que no tiene muchos complejos...”

MADRE: Ahora más, claro, se hace mayor... El problema es que se va haciendo más mayor y claro a lo mejor ya tiene más pudor.” (R366, entrevista con los padres)

“T: (...) bueno, todas estas cosas, y no se fiaba ni de los maestros, eh [cuando fue su alumno en 2º curso]. Que hemos aprendido y él no quiere. O sea los maestros hemos aprendido a llevarlo al lavabo a hacer pipi, por ejemplo, pero él no quiere que lo lleven las maestras, supongo que tiene vergüenza; entonces es Ofelia [la auxiliar de Educación Especial] o la otra chica [la otra auxiliar], solamente quiere con las dos, así como I. [alumno con Parálisis Cerebral] le da igual, a él no; es su intimidad y no quiere que nadie...” (R278, entrevista con T., la otra maestra de Educación Física)

Un dato ilustrativo es observar a Jordi en el recreo⁶². Tal y como explicitan la auxiliar de Educación Especial y la maestra de Educación Física, allí siempre está acompañado y protegido por la auxiliar (que le supervisa a distancia) para evitar accidentes, choques e impactos, por lo que Jordi está casi siempre a cierta distancia de sus compañeros, compartiendo el espacio con otros alumnos con movilidad reducida o lesionados. No obstante, en ocasiones puntuales sus compañeros lo llaman para hablar o jugar. Otra actividad frecuente en el recreo es mirar el partido de fútbol que juegan sus compañeros y gritarles consignas, como si fuera su entrenador. Esta afición a comentar partidos es confirmada por sus padres, que explican que a veces lo escuchan hablar solo en su habitación, jugando a ser locutor de radio que retransmite un partido de fútbol. Todo ello nos hace pensar en la soledad de Jordi, que sin duda afecta también a su carácter difícil.

M: (...) ¿Cuál es el comportamiento de Jordi en el patio? ¿Juega, no juega?

H: Yo las veces que lo he visto, participa con dos o tres niños que están como él. Y si por ejemplo...

M: ¿Qué están como él?

H: Sí.

M: ¿En la silla de ruedas?

H: Hay uno que está en silla de ruedas, está Lola, que este año corre, este año y supongo que lo dejará un poco de lado, porque ella corre por ahí. Pero el año pasado estaban tres o cuatro en silla de ruedas, otra niña que se había roto una pierna o no sé qué le pasó en una rodilla, y entonces venía también en silla de ruedas, y estaban los 4 allí. La Ofelia venía con ellos, hablaban, se desplazaban y a veces se ponen a jugar y lo incluyen. Unos cuantos niños del patio lo incluyen para jugar según lo que sea. Y entonces pues si el crío puede participar bien, y si no, está allí en aquel rinconcito con la Ofelia y ya está.” (R90, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

“M: ¿En la hora de patio a qué sueles jugar?

J: A veces viene algún amigo y hablamos, pero no juego mucho.

M: ¿No juegas mucho? ¿Y por qué?

J: No sé.

M: No lo sabes por qué no juegas. ¿Y te aburres?

J: No.

M: Ya, ¿te lo pasas bien en el patio, hablando? ¿Y si no viene tu amigo qué haces?

J: Pues... no sé, miro el partido.

M: Miras los partidos que hay en el patio. Bueno. ¿Y tú te lo pasas bien así, o te lo pasas mal?

J: Me gustaría jugar, pero...

M: ¿Pero qué?

J: Es que mis compañeros están jugando a fútbol y otros... y en la otra banda del patio juegan a pelota cazadora.

⁶² Véase en el anexo nº 21 las anotaciones de las observaciones realizadas en los recreos de Jordi.

M: Ya. ¿Y tú no puedes jugar?

J: No.

M: ¿No? No puedes. ¿por si te caes? Es por eso ¿no? ¿por miedo a caerte, a que te golpeen?

J: Sí.

M: Bueno. ¿Pero tú lo ves positivo entonces quedarte en el patio junto a Ofelia [auxiliar de Educación Especial] y mirando como juegan los demás?

J: No.

M: No. No lo ves positivo. ¿Cómo te gustaría?

J: Jugar con mis compañeros.

M: Jugar con tus compañeros, claro. ¿pero te entristece?

J: No.

M: No te entristece ¿lo aceptas?

J: Sí.” (R374, entrevista a Jordi)

En cuanto a la soledad de Jordi, otros datos nos confirman sus dificultades para una normalizada socialización. En el aula, la tutora afirma en la entrevista final que dadas sus características físicas, debe estar en una mesa pequeña, en primera fila, separado del resto de sus compañeros. En la entrevista con la monitora de comedor también recabamos datos sobre su distancia respecto al resto de compañeros del grupo-clase. Comenta que no considera acertada la ubicación de Jordi en el comedor (está en una mesa pequeña separado del resto de sus compañeros de curso, junto a otros niños más pequeños)⁶³. Creemos que estas necesidades de mobiliario debidas a su baja estatura facilitan su sentimiento de estar solo. Otro espacio de soledad son los numerosos momentos en que debe esperar a la auxiliar para trasladarse por el centro⁶⁴. Lo hace a parte de sus compañeros, de manera que nunca comparte con ellos la fila.

Fuera de la escuela Jordi tampoco tiene una red social amplia ni excesivo contacto con niños de su edad. En su familia sólo hay personas adultas y no tiene hermanos. Así, es significativo que en horario extraescolar vaya con su madre a un curso de natación para bebés o que en casa suele jugar solo (excepto los viernes por la tarde cuando va a su casa un amigo a jugar con el ordenador). Incluso los domingos juega con su padre a baloncesto en un parque, pero sin contacto con otros niños.

⁶³ En este sentido, en la reunión de devolución del informe final con el Centro 2, la auxiliar de Educación Especial niega tal distancia, afirmando que come en una mesa que, pese ser más baja, está colindante a la de sus compañeros del grupo-clase. Dado que la observadora no pudo ver el comedor durante su observación, desconoce cuál es la versión verdadera.

⁶⁴ En la misma reunión a la que nos referimos en el anterior pie de página, se comenta que en un principio se había determinado que algún compañero, rotativamente, se hiciera cargo de acompañar a Jordi mientras esperaba a la auxiliar. Pero dado su carácter y los conflictos que creaba en esos espacios, provocó que los compañeros no quisieran acompañarlo, razón de su soledad en ese espacio.

M: ¿Él hace actividad física fuera de la escuela?
PADRE: Sí, natación.
M: Natación.
MADRE: Sí, ahora...
PADRE: Sí ahora hace tres meses que no va.
MADRE: Después que lo operaron no hemos vuelto a ir, pero tenemos que volver a ir.
M: ¿Pero qué la hace en grupo o individual?
MADRE: No, estamos integrados en un curso para bebés.
M: Sí.
MADRE: Que entran las madres con los niños y yo entro con él. ¿Sabes?
M: Ah...
MADRE: Y entonces pues está la monitora, están las otras madres con los bebés y estamos nosotros que ya nos hacen hacer unos ejercicios a parte.
M: En ese horario.
MADRE: Sí, sí, en ese horario porque así pues también está acompañado de otros niños.
M: Pero son bebés ¿no?
MADRE: Son bebés pero como a lo mejor en la clase en la piscina de al lado hay otros niños más mayores, que están con un solo monitor pero que también hacen ejercicios.
M: Ah, y entonces están próximos a ellos.
MADRE: Están próximos, sí, sí; no es aquello de ir el sábado por la mañana o el domingo por la mañana que solamente estaríamos nosotros o dos o tres padres más, no, es en horas dijéramos de cursillistas de otros niños.” (R337, entrevista con los padres)

Los padres afirman que le han propuesto formar parte de alguna asociación, para que pueda tomar contacto con otros niños en su misma situación, pero Jordi se niega, ya que “le van a estar recordando continuamente lo que tiene...” y lo viviría “como un drama” (R354). Por tanto, en casa está sobreprotegido y sus padres reconocen que son muy permisivos.

“PADRE: Sí, nos lo han comentado. Entonces ya es la Ofelia, las profesoras, y tal, no es que sea mal compañero, es buen compañero pero exige demasiado a los demás, a los demás en general, exige demasiado, y es porque ha estado muy mimado.” (R339, entrevista con los padres)

Como afirma la auxiliar de Educación Especial, es irrespetuoso y caprichoso (lo que entenderíamos en lenguaje popular como “mal criado”). No obstante, los padres afirman que en último año le van exigiendo más, aunque reconocen que en la escuela es mucho más autónomo que en casa. Con la escuela mantienen muy buena relación y comentan a menudo con el profesorado la evolución de Jordi, e intentan aceptar con normalidad su limitación.

Por otro lado es determinante el miedo de los padres a que Jordi se fracture, lo que condiciona también su aislamiento ya que una fractura supone la consiguiente intervención quirúrgica con todos los riesgos que conlleva (por ejemplo, la anestesia).

M: Es cuestión de irlo también concienciándolo, pero bueno, a vosotros yo lo que veo que como padres lo que os ha tenido que afectar muchísimo, en las medidas que adoptáis con él, es el miedo a que caiga, el miedo a que... eso os limita mucho, eso es lo que más os limita ¿no? cuando pensáis en posibilidades con Jordi.

MADRE: Eso limita, claro que limita.

M: Lógicamente, ¿no?

MADRE: Te vuelves como más conservador, porque si no hubiera eso yo quizás lo hubiera dejado hacer más cosas, pero claro, el miedo...

PADRE: Claro, si el miedo nos atenaza, nos atenaza, por el sentido de que a ver, no le pase nada, siempre estamos con un “Ay” en el corazón.

MADRE: Claro es que una fractura, depende de qué tipo de fractura...

PADRE: ¡Qué fractura! Y si hay un desplazamiento eso es intervención quirúrgica.

M: Claro.

MADRE: O una intervención quirúrgica con anestesia, con todo lo que comporta, es que no es una tontería.

M: No, no lo es.

MADRE: No, y entonces eso te condiciona a más no...

M: Lógicamente.” (R368, entrevista con los padres)

Así, no se plantean que vaya de colonias extraescolares con niños sin discapacidad por temor a las lesiones y porque necesita una monitora exclusivamente para él. Jordi también es consciente de los efectos de su fragilidad ósea y de las repercusiones en su vida cotidiana, incluyendo la escuela.

M: ¿Haces algún deporte fuera de la escuela?

J: Antes hacía jockey.

M: ¿Jockey en silla de ruedas? ¿En donde?

J: No me acuerdo muy bien.

M: ¿Barcelona Crakers?

J: No, en otro sitio.

M: ¿En Hospitalet?

J: Sí.

M: ¿Y hacías jockey?

J: Pero al final me desapunté.

M: ¿Y por qué?

J: Porque era un juego que se podían dar golpes.” (R375, entrevista con Jordi)

La tutora afirma que en el aula Jordi intenta ser el primero en todo (“antes de haber levantado la mano ya ha dado la respuesta que tendría que haber dado otro” –R103) y quedar bien ante el adulto (es “pelota” – R143) y sus compañeros (se muestra muy atento a si el entorno está pendiente de él). Tiene buena capacidad cognitiva, pero siempre está pendiente de los demás y pierde el tiempo con distracciones, intentando ser gracioso ante sus compañeros.

“MD: Tiene capacidad cognitiva, sí mucha, pero él está pendiente de si alguien le mira, está pendiente de si alguien entra, está pendiente de si el otro está mirando, qué miran, porque siempre dice que le miran mal... y entonces claro, todo esto no le deja estar por la labor. Pero cuando tú le explicas una sola cosa a él, te das cuenta que el niño tiene...” (R129, primera entrevista final con la tutora)

Paralelamente, se constata que Jordi se engaña a sí mismo. Niega que los padres le ayudan con los deberes o afirma que las soluciones copiadas de la pizarra las ha resuelto él solo. Como comenta la tutora, y confirma la auxiliar de Educación Especial, es muy dado a contar mentiras.

“MD: A ver, Jordi es un niño que tiene un... Jordi tiene gran prioridad en quedar bien delante de los demás y de ser el primero en todo. Entonces él, esa idea que tiene él mismo le engaña y le lleva a vivir un mundo que no es real. Y así en clase se dedica a copiar de la pizarra, sin pensar y luego cree que lo ha hecho él solo. Lleva los trabajos hechos de casa y los de casa están perfectos y él dice que los ha hecho solo, pero en clase no es capaz de hacer las actividades él solo” (R114, primera entrevista final con la tutora)

“La actitud registrada de Jordi es pasiva, perdiendo incluso la ventaja otorgada. Cuando la auxiliar le pregunta sobre su comportamiento él le responde con “no puedo correr más porque me duele la espalda”. Ésta interpreta que está mintiendo, dado que últimamente abusa de ello. Le recuerda que a pesar de que sea una competición lo importante es participar y colaborar con su grupo. Según la auxiliar considera que Jordi recurre a la mentira porque es una forma de defenderse ante sus limitaciones.” (R278, Diario de Campo)

Antes de proceder a la descripción de Lola consideramos oportuno dedicar un espacio al relato de la caída de Jordi, dadas las consecuencias que provocó en la observación:

- La caída accidental de Jordi tiene lugar en el espacio de comedor cuando jugaba a “la pastora”, ello comporta su ausencia de la escuela, ya que es sometido a una intervención quirúrgica, estando ausente desde el 4 de octubre hasta el 4 de noviembre.
- La directora visita a Jordi en el hospital y comenta que ante las dudas de los padres respecto al seguimiento y seguridad de Jordi en el centro escolar, constata que desconocen parte de la dinámica escolar, ya que les tiene que explicar el seguimiento que se hace de Jordi por parte de los profesionales del centro a lo largo de toda la jornada.
- La directora afirma también que a partir de la caída se impone un replanteamiento en la coordinación de todos los que intervienen en la educabilidad y seguridad de Jordi. Por lo que solicita una reunión con la auxiliar de educación especial y las monitoras de comedor para

esclarecer las circunstancias del accidente y adoptar las medidas oportunas para priorizar su seguridad.

- A partir del accidente y de la reincorporación de Jordi en la escuela se detecta por parte de todos (el propio Jordi, sus compañeros y el equipo docente) mucha más prevención a la hora de interactuar con él, por miedo a lesionarle.
- Comentando la situación, la auxiliar de Educación Especial cree que hay que buscar un equilibrio entre la seguridad de Jordi y su derecho a jugar y pasarlo bien. Cree que a veces hay que asumir riesgos, ya que impedirle jugar es también muy negativo a su edad.
- Los padres expresan que cuando Jordi les comentó el accidente defendió su derecho a jugar y les dijo que el riesgo era algo que había que asumir.

“MADRE: (...) incluso esta última vez que tuvo este susto [la caída], pues me dijo “bueno ¿qué pretendes, que no juegue?” al final se enfadó, al final se enfadó conmigo me dijo “¿qué pretendes, que no juegue a la hora del patio? Pues bueno ha pasado, pues ha pasado, pero yo quiero seguir jugando y estar integrado en el grupo y jugar a lo que juegan mis compañeros, y...y no puedo estar siempre con miedo” No sé, me hizo él al final un razonamiento que tuve que pararme y decir “pues oye es verdad, tiene razón” Pero es que claro, yo soy más mayor y te vuelves también más conservador, y no me olvido tan fácilmente como él, que menos mal que él se olvida ¿no? en cierta manera, pero no me olvido tan fácilmente del trago, del trago de tener que pasar por una operación, no, no, me cuesta más ¿no?” (R368, entrevista con los padres)

Constatamos que este incidente abre un debate interno en el que están presentes el centro, los padres y el propio Jordi, que hace replantear a la escuela cual es su posicionamiento. Se trata de buscar el equilibrio entre la sobreprotección de Jordi por seguridad y la asunción de riesgos para favorecer su derecho a la educación y al ocio en el ambiente natural del centro, en compañía de sus compañeros. Creemos de interés la reflexión de la auxiliar de Educación Especial al respecto:

“O: (...) cuando él se cayó fue un accidente, o yo lo consideraría así, luego se intentaron buscar que si responsables o tal, yo creo que fue un accidente, como cualquier otro niño que jugando se cae, sí que son caídas más aparatosas y pueden llevar más peligro o algo pero si quieres evitar eso al 100% la única solución que te queda es no dejar que se separe de tu lado, y aún así se puede también hacer daño. Entonces, yo siempre he llevado un poco la idea de que sí puedo coger la opción de dejarlo siempre a mi lado y que no se mueva y así posiblemente evitaré riesgos, pero si te lo paras a pensar de parte del niño puede que sea mucho más cruel eso que el hecho de que alguna vez sufra un daño físico. Entonces creo que fue un poco más la repercusión negativa de, porque era de hecho que estaban jugando y fue un accidente y se cayó y mira, otro día

también se cayó jugando a matar y no se hizo nada, y esa vez fue también un poco de mala suerte o de que iba más, un poco más acelerados todos... porque también no dejan de ser niños y él también, o sea..." (R324, entrevista final con la auxiliar de Educación Especial)

Todo ello afecta sin duda al carácter de Jordi, que es mucho más consciente de su fragilidad y vulnerabilidad y que condiciona su socialización.

DESCRIPCIÓN DE LOLA

Creemos necesario comentar al principio de la descripción de Lola que hay una coincidencia generalizada en que es una niña sin dificultades evidentes. Su baja estatura es la característica que la diferencia del resto del grupo-clase, pero en los demás aspectos no se considera que Lola sea muy distinta del resto de sus compañeros.

“M: ¿Crees que es importante que tu hija participe en la clase de Educación Física (EF)?

N: Sí. Sí porque hay que integrarse con todos los demás, es una forma de integrarse.

M: ¿Y por algo más?

N: No, es que tiene que hacer lo mismo que cualquier niño, hasta donde pueda ella tiene que hacer lo mismo, y tiene que pasar por lo mismo. Si los niños saltan, la Lola tiene que saltar igualmente, si no es el salto más grande es más corto pero ella tiene que saber que lo tiene que hacer porque el día de mañana va a tener que hacer lo mismo que una persona normal. Aparte que ella es normal. Para mí es normal, vaya.” (R385, entrevista con la madre)

A ello debemos sumar la presencia de Jordi en el mismo grupo, de tal forma que cuando se realizaban las entrevistas quien protagonizaba el mayor número de comentarios era Jordi, pese a la insistencia de la observadora en recabar el mismo número de datos sobre Lola.

Lola es muy extrovertida y dinamizadora. Habitualmente es una niña muy movida y que, a priori, se comporta de manera que no destaca del resto de sus compañeros por su proceder. Tiene un carácter muy fuerte e intenta imponerse siempre a los demás. Incluso en el recreo⁶⁵ es dinámica y “mandona”.

“M: ¿Y su comportamiento en el patio?

MD: Hombre en el patio yo la veo que juega con los que le gusta jugar, y salta, y corre, y juega, y le gusta dirigir, y mandar, y lo que sea.

M: Es muy líder ¿no? ¿Muy mandona?

MD: Hombre sí, es mandona, suerte que es pequeña porque si encima fuera mayor, bueno, se te come.

M: Sí, sí, ya lo he observado que tiene don de mando.

MD: ¡Hombre que si tiene don de mando! Y con una palabra deja tieso a cualquiera!.” (R113, entrevista inicial con la tutora)

⁶⁵ Véase en el anexo nº 21 las anotaciones de las observaciones realizadas en los recreos de Lola.

La maestra de Educación Física (T.) que tuvo a Lola en segundo curso afirma que su autoritarismo era mayor cuando era más pequeña, ya que todo el grupo tenía que hacer lo que ella decía. En este sentido es interesante la anécdota que comenta su madre del inicio de curso en P4 respecto a su carácter:

“N: Es más, te cuento una anécdota de la Lola. Por ejemplo en P4, cuando tenía 4 años, colegio nuevo, profesoras nuevas, todo nuevo; pues llevaría la Lola una semana de ir al colegio, ya había estado en guardería ella, llevaba una semana con la profesora y se pusieron todos los niños a hacer una corro y a cantar, y estaba la Lola cantando, y de repente la Lola se levanta, eso me lo explicó la profesora después, se levantó la Lola y le dijo la profesora “Lola ¿dónde vas?” y le dijo la Lola, “es que me aburres, yo me voy”, y se fue, y se puso a jugar pues a coger un libro, yo qué se. Y la profesora me lo decía, es que me quedé, decía “No sabía si reñirle, si reírme” dice, “es que me dejó de piedra, es la primera vez que se me levantaba un niño y se me iba porque se aburría” dice “y ella tan tranquila cogió, se levantó y se fue, porque se aburría”. O sea tienes que darle caña.” (R405, entrevista con la madre)

No obstante, la tutora observa que en los dos últimos años, coincidiendo con el inicio de las intervenciones quirúrgicas para ganar estatura, ha cambiado el carácter y se muestra más cariñosa con su entorno. Antes era mucho más intolerante e irascible y no aceptaba errores.

“MD: En cuanto a su personalidad, Lola, desde que empezaron las operaciones que fue ... de hace ya dos años, ha cambiado mucho su manera de ser y su carácter. Antes era una niña muy poco tolerante, siempre estaba enfadada, siempre le gustaba mandar y siempre quería hacer lo que ella pensaba. Desde que la operaron, la operación parece que le suavizó mucho el carácter, es más cariñosa, tiene más ganas de aprender, y más interés en el trabajo. La tranquilidad que le ha llevado en sí la operación, se nota, se refleja en la presentación de los trabajos; antes hacía una letra ilegible y apenas hacía los deberes y los trabajos, y ahora la niña presenta siempre el trabajo.” (R136, segunda entrevista final con la tutora)

A pesar que todas las fuentes coinciden en el carácter fuerte de Lola, su madre explica que a su vez es muy sensible, ya que los comentarios despectivos hacia su estatura emitidos por personas próximas a ella le duelen muchísimo:

“N: (...) tiene el carácter muy fuerte, muy fuerte. Y luego por otra parte pues es muy débil, porque es muy de su mamá, entonces por ejemplo pues yo que sé, hay pequeñas cosa que le hacen más daño que si le pegas un golpe fuerte. (...)

M: ¿Cómo?

N: Si una persona de fuera que no conoce ella le dice “mira una enana”

M: Ah, ya.

N: Ella se gira y me dice “mama, me ha llamado enana, eh?” y le dice de todo, le puede decir desde tonto hasta... sin embargo algún amigo suyo jugando le dice “calla enana!” y le duele muchísimo, y está a lo mejor una semana o así que está o sea muy dolida, o sea le duele o que le dice la gente que... pero que la miren y eso no, no le da importancia, ya te digo, les contesta. O si le miras mucho dice “Qué!, me ha visto bien o me doy otra vuelta?” es el carácter de la Lola. Muy fuerte. Entonces eso, lo mínimo a lo mejor que le haga su amigo, aunque sea yo que se,... pues eso le duele mucho.” (R394, entrevista con la madre)

Se caracteriza además por ser muy autónoma, simpática y divertida.

“A: A ver, Lola se hace valer dentro del grupo clase. Es una niña que bueno, ella pide lo que necesita, ella tiene un lugar dentro de los compañeros, es simpática, es divertida. Yo creo que es amiga de todos los chicos, tiene un carácter fuerte pero bueno, a lo mejor la dificultad que tiene la obliga a ser potente. De pequeña era una peonza. Se movía continuamente, o sea, “¿dónde está Lola?” Podía estar debajo de la mesa, debajo de la silla, o sea, podía estar en todas partes. Se movía siempre, siempre, siempre, difícilmente podías conseguir que estuviera sentada.” (R255, entrevista con A., maestra de Educación Especial)

“M: Y cuando te he comentado la autonomía de hábitos...

N: ¿Cómo qué?

M: ...hábitos higiénicos...

N: No, ella se sube, ella no llega, se sube a un banco. Ella se ducha, ella se baña, hasta ahora por ejemplo lo hacía yo ¿no? pero ella lo hace. Ella por ejemplo cuando la operaron, cuando le quitaron los aparatos que llevaba, los clavos, Ya te digo son dos clavos que van atravesando las tibias, el médico le dijo “¿te los quieres quitar tu?” Y la Lola se los quitó. La Lola se curaba y eran heridas que a lo mejor llevaban un poco de infección y ella se limpiaba y se las curaba, o sea y ella se lo ha hecho todo, ella va al lavabo, ella se... ya te digo no se, ahora ya empieza a ducharse ella, se lava la cabeza, se ducha, todo igual. En vez de tenerlo a un metro de Lola, pues lo tienes a medio metro, hasta donde ella llega, y si no llega ya te digo, coge una silla y llega, no tiene problemas.” (R399, entrevista con la madre)

“L: Bueno en cuarto a veces, en cuarto a veces nos duchábamos.

M: Os duchabais, ¿Y tenías problemas para ducharte?

L: No muchos, y si tenía problemas me ayudaban mis amigas.

M: Ah, o sea que pedías ayuda a tus amigas.

L: Sí.

M: ¿Y qué les decías?

L: “Por favor ábreme la ducha”, porque el botón está arriba y yo no llego.

M: Ah.

L: Y nada más. Siempre se lo pedía a una amiga.

M: Siempre se lo pedías a una amiga y era el único problema que tenías para ducharte ¿no?

L: Sí.” (R410, entrevista con Lola)

La tutora afirma que cognitivamente es rápida haciendo las tareas de aula. En clase es activa y muy participativa (pregunta, contesta, explica...). No muestra dificultades para seguir la clase

pese a sus ausencias por las operaciones y tanto la tutora como la auxiliar de Educación Especial comentan que muestra buena actitud ante las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Lola reconoce sus limitaciones para poder practicar deportes convencionales en el horario extraescolar, pero es consciente de sus derechos y suele solicitar la ayuda a sus compañeros cuando la necesita tal y como se ha descrito anteriormente. Lola, tal como comenta su madre, se siente muy segura en un ambiente conocido, pero tiene temores para relacionarse con otros niños de otros colegios. Como dato significativo, dice haber dejado de ir a colonias ya que el resto de niños la insultaban llamándola “enana”. Su madre confirma el comentario. No obstante, no fue hasta el curso anterior que asistió a las colonias que organiza el centro.

La vivencia que tiene de las operaciones quirúrgicas para aumentar su estatura es traumática, ya que los postoperatorios son muy dolorosos, a pesar que nos llama la atención la naturalidad con la que habla de las operaciones. Como consecuencia, se ve obligada a desplazarse en silla de ruedas mientras está convaleciente⁶⁶. Ello le provoca un decaimiento anímico ya que no acepta la limitación de ir en silla de ruedas, por lo que se niega a participar en las salidas extraordinarias de final de curso, e incluso afirma que su vivencia de la Educación Física y del recreo en ese período de curso ha sido negativa.

“M: ¿Cómo has vivido la clase de EF este año, Lola?

L: Bueno, el año pasado fue mejor porque no estaba en silla de ruedas y no me he acostumbrado tanto a estar en silla de ruedas porque he estado muy poco tiempo. Y ya está.

M: Ya está. ¿qué es lo que te ha gustado más? ¿Cuándo te ha gustado más?

L: Bueno, que cuando... este año en silla de ruedas no me lo paso tan bien como los otros años que no iba en silla de ruedas.” (R418, entrevista con Lola)

“M: (...) Y por último, ¿Qué has hecho durante el patio?

L: Que... nada, jugar con el Oriol a un juego, y ya está, y hablar.

M: ¿Pero tú has visto que ha sido diferente cuando has ido en silla de ruedas o no?

L: Sí, muy diferente.

M: Muy diferente; cuando no vas en silla de ruedas ¿qué pasa?

L: Pues puedo ir por todo el patio, por donde quiero,... en las olimpiadas ahora, pues ahora no las puedo hacer casi todo. No puedo hacer casi nada.” (R423, entrevista con Lola)

⁶⁶ La intervención quirúrgica tuvo lugar el mes febrero (sesión nº 37 del día 21), regresando a la escuela el día 7 de marzo (sesión nº 41 del Diario de Campo). La convalecencia implica llevar extensores óseos en los fémures, por lo que tiene que estar protegida de posibles impactos.

“MD: (...) Quizás con esa segunda operación le ha costado más superar el ir en silla de ruedas, el no poder hacer los ejercicios como los demás, no poder estar en el patio como los demás, le ha costado más superarlo y ha tenido como un bajón de moral.” (R137, segunda entrevista final con la tutora)

La madre reconoce que en casa está sobreprotegida, pero la anima para que acepte su discapacidad y, tal como comenta la tutora en la entrevista final, le transmite fuerza y tranquilidad.

“N: Que no sé si es que... que no sé si lo lleva ella mejor que yo, vaya. Lo lleva ella mucho mejor, a mi me cuesta más que a ella.

M: ¿Sí? ¿te cuesta aceptarlo?

N: No aceptarla a ella, aceptar a la gente. O sea a mí me cuesta aceptar a la gente que no acepta a mi hija.

M: Claro.

N: ¿Entiendes? Y yo por ejemplo pues si la ven mucho por la calle esto de mi hija de “¿me has mirado bien?” es culpa mía, porque yo por ejemplo si veo que hay una mujer que está todo el rato mirándola y remirándola, se lo digo, “¿Quieres que te la pasee otra vez?”

M: ¿Cómo?

N: “¿Quieres que te la pasee otra vez? ¿O le doy la vuelta y la ves mejor?” O sea, me molesta.

M: Claro.

N: A mi me molesta y me hace sufrir como madre.” (R404, entrevista con la madre)

Considera que su hija es muy sociable, que en el barrio la conoce todo el mundo y que incluso cuando los fines de semana la llevan a algún parque, ella muestra iniciativa para jugar con otros niños e interrelacionarse. No obstante no muestra interés por las actividades extraescolares y prefiere quedarse en casa jugando con su hermano de cuatro años, pintando, escuchando música... Los fines de semana y en verano suelen ir a casa de su abuela, en un pueblo fuera de Barcelona, y allí juega con un grupo de niñas de su edad (a ir en bicicleta principalmente).

“M: ¿Ella es sociable?

N: Sí, sí.

M: Y es muy autónoma.

N: Y la quiere todo el mundo además ya te digo, con el carácter a veces tan fuerte que tiene y tan... a veces parece estúpida, pero es que no sé si es por el problema que tiene o lo que sea, pero es que la Lola todo el mundo la conoce; tú vas por mi barrio, o sea una tarde por Collblanc que es por donde vivimos, subimos a la piscina, venimos por aquí, y todo el mundo conoce la Lola, y adiós Lola, y todo el mundo pregunta por la Lola, o sea no sé. No sé por qué, la Lola es la Lola y todo

**el mundo sabe quién es Lola. Y a Luis lo conocen porque es el hermano de Lola.”
(R392, entrevista con la madre)**

En la sesión de Educación Física se muestra muy motivada y tiene buena actitud. Dice que es la asignatura que más le gusta porque practica juegos y no está en el aula.

LA RELACIÓN ENTRE JORDI Y LOLA

La relación entre ambos es conflictiva, aunque en la sesión de Educación Física no se manifiesta de forma evidente (los registros del diario de campo evidencian que las relaciones en la sesión de Educación Física son positivas). Todos los entrevistados coinciden en que se miden constantemente, tanto en el aula como en la sesión de Educación Física.

“M: ¿Y en cuanto a la relación con sus compañeros en el aula?

MD: Y en la relación con sus compañeros es una relación normal, es una niña que le gusta dominar, es mandona, pero es una relación normal. La mala relación es ella con Jordi y Jordi con ella, y yo pienso que el problema está con lo de la silla de ruedas que es una competición del uno contra el otro.” (R144, segunda entrevista final con la tutora)

“M: Ya, ya. O sea con Jordi tú percibes ...

MD: Sí, sí, sí.

M: ... un antagonismo entre ambos.

MD: Sí, si, un antagonismo y como los dos están sentados precisamente uno detrás del otro, él se fija continuamente si ella se equivoca, y entonces ella no se calla nada. Porque Lola eso sí, con Jordi nunca se ha callado nada, los demás piensan pero callan, ella no, ella piensa y dice.” (R145, segunda entrevista final con la tutora)

“H: (...) sobretodo ellos dos se pelean muchísimo, se echan en cara si tú lo haces mal o si yo lo hago bien.

M: O sea hay competitividad entre ellos.

H: Sí, sí, mucho, mucho, mucho. Entonces la Lola lo machaca porque él le dice que no va a poder caminar, y el otro le dice que maneja mejor la silla de ruedas. O sea es una pelea de aquellas que no tiene consistencia pero que se la echan encima, y me parece que...” (R292, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

En general en el aula discuten frecuentemente, ambos intentan imponerse y compiten mucho entre ellos. Nos llama la atención que cuando Lola no está convaleciente y, por tanto, no va en silla de ruedas, la relación no es tan conflictiva.

“MD: (...) No obstante ella [Lola] con la clase tiene buena relación pero la relación la tiene mal con Jordi, porque yo creo que ella cuando se ve en silla de ruedas, se ve como Jordi, y eso ella no lo acepta. Pero cuando ella va normal, camina normal y se puede desplazar por ella misma, se vale por ella misma, entonces ella ya no tiene ese problema. Ahora como que en clase está como Jordi, debido a la situación, a la operación, aquí está el problema de ellos dos.” (R138, segunda entrevista final con la tutora).

La actitud de Lola es muy distinta cuando se desplaza en silla de ruedas. Entonces hace maniobras de acercamiento a Jordi, reclamando incluso su compañía en el recreo. Pero cuando Lola deja de ir en silla, lo rechaza.

“O. (...) pues como lo que decíamos del Jordi ¿no? que era la primera que iba, que ella siempre iba a por él, le hacía al pobre, a veces no le dejaba ni moverse. El año pasado por ejemplo cuando ella se tenía que quedar en la silla y el Jordi se iba en el patio a jugar o algo, a veces “Ay, es que se podría quedar” y el Jordi se quedó algún día con ella en la hora del patio, en vez de irse a jugar a otro sitio pues se quedó allí hablando y tal; cuando ella ya iba con muletas, cuando el Jordi se intentaba acercar, bueno mejor dicho cuando ella ya no llevaba las muletas, el Jordi se intentaba acercar donde ella estaba jugando en un grupo y tal, ella era la que lo rechazaba.

(...) pero entre ellos dos tienen una relación muy, supongo que son los que se ven como diferentes del resto de lo que es el grupo clase, y entonces como una especie de relación amor-odio.

M: Ya.

O: Muy curiosa por eso también, o sea si falta uno de los dos el otro enseguida está preguntando, pero cuando están juntos están todo el día tirándose lo que pueden.” (R198, entrevista inicial con la auxiliar de Educación Especial)

Descubrimos (por lo que comenta la auxiliar de Educación Especial) que entre ambos había muchos celos. Así, mientras Lola está convaleciente en casa, Jordi se muestra muy celoso ya que cree que la discapacidad desaparecerá con la operación. Así mismo, cuando Lola va en silla de ruedas se muestra celosa de él por su mejor dominio de la silla y, por tanto, de su mayor autonomía. Otra fuente de celos es que a Jordi no le gusta tener que “compartir” a la auxiliar de Educación Especial con Lola.

Ambos reconocen que se lo pasan mejor jugando con el resto de compañeros que entre ellos, pero no obstante, Jordi afirma en ambas entrevistas que cuando se ve obligado a jugar con ella se lo pasa bien. Afirma que prefiere jugar antes con Lola que solo, ya que puede hacer más actividades. En cambio Lola dice que jugar con Jordi no le motiva tanto porque las actividades son más monótonas y al finalizar el curso llega a afirmar que Jordi le cae mal por su carácter. Pese a estas afirmaciones, en el Diario de Campo sólo se halla un registro que evidencia este conflicto entre ambos. La mayoría de registros muestran un buen nivel de relación y complicidad:

“A ambos se les percibe interesados por las propuestas, pero al ser de carácter más individualizado no generan ni reciben interrelaciones con sus compañeros.

Me llama la atención que cuando no está la auxiliar de EE (ha tenido que salir de la sala durante diez minutos) y dado que la maestra está dando consignas al resto del grupo clase, ellos acuerdan diversas formas de recorrido del circuito.” (R386, Diario de Campo)

Si analizamos el sociograma, si en la segunda administración Lola emitía una elección positiva hacia Jordi que él no correspondía (ni la elige ni la rechaza), en la última administración mantienen un rechazo recíproco. Así, Jordi opina que “ Si Lola no fuera en silla de ruedas no compartiría conmigo los juegos. Nunca me escogería.” Es evidente, pues, que Jordi entiende esta elección recibida en la segunda administración como un interés por parte de Lola, que se encuentra en una situación que no es natural para ella, para no quedarse sola y que las demás la dejen de lado. Si añadimos que Lola opina de Jordi que es “Antipático a veces. Cuando se enfada parece un terremoto”, podríamos añadir que el intento de acercamiento de Lola hacia Jordi no ha funcionado porque él lo ha entendido como un gesto de interés, y ella ha visto que él no era simpático con ella.

Así, se confirma que Lola busca a Jordi cuando ella se desplaza en silla de ruedas (segundo trimestre), ya que lo elige tanto en el aula como en la sesión de Educación Física en la segunda administración del sociograma. No ocurre así a principios de curso (donde Lola rechaza a Jordi en el aula) o a final de curso cuando Jordi rechaza a Lola en ambas situaciones “porque siempre quiere tener razón” (cuando no la había elegido ni rechazado hasta el momento) y Lola lo rechaza en la sesión de Educación Física, hallándose reciprocidad negativa en el rechazo.

LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

Las expectativas iniciales de la observadora respecto a su papel en las sesiones estaban basadas en el supuesto que Jordi y Lola no participaban activamente en las sesiones de Educación Física. Por tanto, se planteaba, desde una óptica de experta infalible, observar durante un mes y medio, analizar la situación docente para posteriormente intervenir con el fin de conseguir una mejora en la socialización de ambos alumnos en la sesión mediante la propuesta y aplicación de estrategias inclusivas.

Ya el primer día de observación se constató que participaban regularmente en la sesión junto a sus compañeros, lo que provocó un replanteamiento de los objetivos de la investigación y del rol a desempeñar. Dicho cambio fue progresivo y supuso que durante el primer mes y medio desempeñara el papel de observadora externa. En ese período inicial se dan diversas circunstancias que es obligado comentar debido a las repercusiones que tienen en la investigación:

1. La caída accidental de Jordi en el espacio de comedor cuando jugaba a “la pastora”, lo que implica su ausencia de la escuela (ya que, como hemos comentado, es sometido a una intervención quirúrgica, estando ausente desde el 4 de octubre hasta el 4 de noviembre). En las primeras dos semanas se observa como Jordi participa en las actividades de grupo habitualmente, salvo tres excepciones en las que realiza un trabajo individualizado con Lola en algún momento de la sesión.
2. En la primera entrevista con la maestra de Educación Física la observadora conoce un hecho que condicionaba totalmente la observación inicial. Lo habitual hasta ese momento era que la auxiliar de Educación Especial acompañara a Jordi en las sesiones de Educación Física, dándole apoyo individualizado cuando lo precisaba. La maestra interpreta que con la presencia de la observadora no es necesaria la de la auxiliar. A esta confusión la tutora añade que a partir de octubre se intentará que la auxiliar de Educación Especial no asista a la sesión de Educación Física para que Jordi sea más autónomo y menos dependiente de la figura adulta, hecho que no ocurre posiblemente a raíz de la caída de Jordi.

La auxiliar de EE afirma en su entrevista que al principio de curso no asistía a las sesiones ya que la maestra de Educación Física le dijo que no era necesario porque ya estaba la observadora. La auxiliar interpretó que era una forma de reducir la dependencia de Jordi con ella.

3. Tras aclarar el punto anterior, y ante el regreso de Jordi después del accidente y la operación, se decide que la sesión sea como estaba previsto al inicio del curso, con la incorporación de la auxiliar con el fin de analizarla en el contexto habitual del centro.

Así, el replanteamiento de la investigación tiene lugar tras las circunstancias anteriormente comentadas, motivado básicamente por la actitud integradora de la maestra y sus estrategias (más o menos mejorables). A partir de este momento la observadora trabaja estrechamente con la auxiliar de EE cuando la maestra así lo requiere, y asesorando a ésta en situaciones muy puntuales.

De tal manera que a partir de ese momento los registros se suelen pluralizar, sin poder inferir de quien parten las propuestas para adaptar las tareas.

“Se continúa con el juego de la sesión anterior “pichi con bate de béisbol”. Para romper con la pasividad en la situación de defensa de Jordi y Lola, proponemos la siguiente adaptación:

Se sitúan a unos cuatro metros (que supone el cincuenta por ciento del recorrido entre bases), en línea recta desde el interior del campo, de la cuarta base, para evitar posibles choques. Cuando el adversario ocupa la tercera base al iniciar la carrera hacia la cuarta tiene que intentar alcanzarla antes que lo hagan Jordi o Lola. En el caso que así sea consiguen medio punto para su equipo.” (R450, Diario de Campo)

No obstante se distinguen 15 registros en los que se deduce la colaboración en la compensación de las limitaciones en situaciones competitivas y en 10 registros colabora en el apoyo y/o diseño de tareas alternativas para Lola y Jordi. El equipo de trabajo funciona de manera muy fluida, incluso la auxiliar de EE, por iniciativa propia, adopta el rol de observadora cuando la observadora no puede registrar alguna sesión.

En el planteamiento de las sesiones, el juego motor es el recurso más utilizado, especialmente en juego competitivo, a mucha distancia cooperativo (66 registros frente a 10). Se registran también 6 sesiones dedicadas a la sensibilización hacia las personas con discapacidad, que

ilustra la preocupación de la maestra hacia la educación en valores y actitudes. También es frecuente el uso de tareas individualizadas mediante las habilidades motrices básicas (35 registros), y es poco habitual la propuesta de tareas por parejas o tríos (3 registros). Por último, se registran 14 actividades de iniciación deportiva.

Las sesiones son mayoritariamente directivas, donde la competición es un elemento común en su mayoría. La maestra, con 25 años de experiencia, tiene muy buena capacidad docente y muestra un buen control del grupo. Paralelamente llama la atención su alta capacidad de escucha. Un valor a destacar es que muestra una actitud favorable hacia la inclusión, a pesar de su temor inicial ante una patología que desconoce:

“M:¿A lo largo de tu experiencia docente esta es la primera vez que tienes un alumno con discapacidad motriz?

H: Sí.

M: ¿Cómo te sentiste al saberlo?

H: Mal. Mal porque como no había estado nunca con estos niños, me sentí...¡Buf! Me daba miedo pues que este niño pudiera tener alguna lesión. Desde el momento en que me dijeron que tenía huesos de vidrio, pues me sentí mal. Intenté hacer lo posible para adaptarme al niño, y bueno, y supongo que fue de alguna manera bien. No sé hasta que punto, pero bueno, el niño estaba contento, participaba, la verdad es que me ayudaba mucho la...¿Cómo se dice? La “vetlladora” [auxiliar de Educación Especial]. ¿sabes? La Ofelia. Y por lo demás bien.

M: ¿Pero era la primera vez que tenías un alumno con movilidad reducida?

H: Era la primera vez que tenía un niño con estas características.

M: ¿Cuándo fue esto?

H: Este curso. El curso 2001-2002. Y llevo haciendo gimnasia [refiriéndose a la Educación Física] pues desde que empecé a trabajar, hace 25 años.

M: Y es la primera vez que te has encontrado...

H: Es la primera vez que me he encontrado un niño de estas características. Es decir, niñas caracterales, he tenido niños difíciles, y bueno, de silla de ruedas. Luego tenía uno de cómo se llama... espina bífida.” (R29, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

A lo largo del curso la maestra adapta las tareas y compensa las limitaciones en situaciones competitivas de manera regular. Registramos también que tiene una buena capacidad de reacción para reajustar las adaptaciones de las tareas en función de la respuesta del alumnado. Así mismo, pero en menor grado, recurre a actividades que no requieren adaptaciones.

“Lola sigue la actividad sin dificultad, todo lo contrario que Jordi. Tras varias adaptaciones que realiza la maestra, por ensayo y error, se declina por que se sitúe en el extremo, iniciando la marcha del grupo, sin estar cogido de las manos de sus compañeros, y pasando entre el “túnel” del primer y segundo jugador, de

tal manera que mientras éstos van realizando la trenza, Jordi da una vuelta alrededor de todo el grupo, intentado coincidir la vuelta completa con la finalización de la trenza.” (R164, Diario de Campo)

Puntualmente hace reflexionar al grupo-clase respecto a la necesidad de las adaptaciones y al derecho de todos y todas a la participación. En la entrevista final con la maestra, corrobora los datos obtenidos de la observación, insistiendo en que sus principales estrategias se basan en:

- Intentar organizar los grupos para facilitar las interacciones y romper con los rechazos.
- Adaptar las tareas y el material convencional.
- Compensar las limitaciones en situaciones competitivas.
- Cree que la actitud del grupo clase ha sido positiva, pero reconoce la importancia del trabajo reflexivo previo para facilitar la comprensión de las adaptaciones.

“A pesar del interés de Jordi en acelerar lo más posible, el ritmo de su grupo se ve disminuido. Al ganar el grupo de las niñas algunos niños se han ofendido, comentando a la maestra que la culpa del resultado la tiene la lentitud de Jordi. Ante estos comentarios permanece callado y expectante a la intervención de la maestra, la cual insiste que todos y todas tienen derecho a participar independientemente de la velocidad.” (R136, Diario de Campo)

Comenta también que no modifica la sesión por Jordi, ya que los padres del resto de alumnos exigen que sus hijos hagan lo mismo que los compañeros de la otra clase del mismo curso.

En cuanto a las estrategias que dificultan la inclusión, detectamos desde un inicio que la maestra recurre a la auxiliar de EE para que desarrolle actividades alternativas para ambos alumnos a distancia del grupo-clase, o de tipo individual para cada uno de ellos (22 registros). En una ocasión agrupa a Jordi y Lola para que compartan una actividad por parejas, y en tres ocasiones fomenta en actividades competitivas que compitan exclusivamente entre ellos. Anotamos también que la falta de previsión de adaptaciones y de compensación de las limitaciones obstaculiza la participación activa de ambos alumnos en situaciones determinadas (7 registros en Jordi y 5 en Lola). Otro aspecto a comentar, pero muy puntual, es que asigna el rol de árbitro ayudante a Jordi (2 registros), papel que no asigna a ningún otro compañero.

En las entrevistas con la maestra de Educación Física, se desprende que ella no es consciente de obstaculizar la participación de Jordi y Lola con el grupo y justifica su proceder por motivos de seguridad en función de las características de la tarea:

- Cuando ambos no pueden realizar las actividades, agrupa a Lola y Jordi con la auxiliar de EE. Justifica el trabajo paralelo con Jordi y Lola, ya que así “no están abandonados” (R289), dado que ella se debe a todo el grupo. Y añade que se tiene que repartir, ya que es tutora de 24 niños, lo que impide que pueda dedicarse en exclusiva a uno
- Si uno de ellos tiene mayor dificultad, indica que haga trabajo individual con la auxiliar de EE.

Tales medidas son percibidas negativamente por Jordi. En la entrevista inicial con él, opina que la maestra debería pensar más en juegos donde pudieran jugar todos, para evitar jugar tanto con Lola. Pero no obstante afirma en la entrevista final que este curso le ha gustado más la Educación Física porque ha jugado más con el grupo. Así mismo, afirma que también ha jugado más en los espacios de comedor. Jordi, al igual que Lola, es consciente de que los juegos tienen que adaptarse para que pueda participar y a su vez reconoce y valora que sus compañeros acepten las adaptaciones.

La actitud de la maestra con Jordi y Lola es igual que con el resto del grupo. No se registran observaciones significativas al respecto. No obstante, en la entrevista inicial la maestra reconoce su temor ante las posibles lesiones de Jordi, y ello comporta que no le exija tanto como al resto. Incluso cuando es preguntada sobre las dificultades para la inclusión de Jordi, afirma que el problema es su patología y la prudencia que ello implica a la hora de plantear la clase.

“M: Vale, vale. ¿Y que dificultades te encuentras, dices, principalmente para la inclusión? Empezamos con Jordi. ¿Cuáles son las dificultades, dices? Aunque ya las has ido diciendo, pero...”

H: Bueno, no sé, todo él.

M: Todo él.

H: Todo él es una dificultad. ¿Entiendes? Entonces es que yo no sé si tú te habrás encontrado en el caso, pero claro, tú vienes y te dicen, “este niño tiene...”, o sea, es que me da la sensación que estoy repitiendo lo de antes. “Este niño tiene los huesos de vidrio”, entonces ahí ya...a partir de ahí tienes que hacerte un esquema mental cada día, cada día, “a ver, este niño tiene dificultades para recoger la balones, este niño tiene dificultades para saltar...evidentemente va en una silla de ruedas, no puede hacerlo. Este niño no puede, por ejemplo, a una determinada distancia, no puede recibir, sí que puede enviar, no puede dar por ejemplo un chute con el puño, porque claro, si hace este giro, y gira demasiado y le pasa algo...”. Es el miedo que tienes. A lo mejor el padre dice “No pasa nada”. La madre dice, “No no, si lo puede hacer”. Pero nunca se sabe. Entonces ya te digo,

quizás aquí peca una de prudencia.” (R59, entrevista inicial con la maestra de Educación Física)

En cuanto al rol de la auxiliar de EE, distinguimos dos funciones principales. Por un lado el asistencial a Jordi (lo acompaña en sus desplazamientos por la escuela y le da atención individualizada en las transferencias, acompañamiento al WC, entre otros). Por otro, el de docente, en el que colabora con la maestra:

- Cuando Jordi y Lola realizan tareas al margen del grupo-clase. En este caso diseña actividades alternativas a las que propone la maestra, de las cuales la mayoría corresponden al segundo trimestre, dado que en el tercero el protagonismo reside en el juego del “pichi con bate” y en el primero, la auxiliar de EE no se incorpora hasta iniciado el curso como se ha comentado anteriormente.
- Cuando Jordi y Lola están compartiendo las tareas con el grupo:
- Recuerda a Jordi las adaptaciones e intenta que las interiorice. Comenta que ha insistido a lo largo del curso en que Jordi interiorizara las adaptaciones para poder transferirlas a otras situaciones de tiempo libre (recreo, espacio del comedor, actividades extraescolares...) y poder reclamarlas con naturalidad. Así, las adaptaciones de la sesión de Educación Física las ha trasladado al espacio de juego del comedor, insistiendo en que Jordi las interiorizara.

“O: (...) Yo lo que intento igualmente es trabajar mucho que sea Jordi el que las interioriza y luego él pueda reclamarlas.

M: Muy bien, claro.

O: De hecho al principio del comedor sí que lo iba haciendo yo, pero igualmente siempre he intentado separar, o sea llevarlo a parte y decirle “Pero Jordi no te das cuenta que si juegas en gimnasia [refiriéndose a Educación Física], puedes hacerlo igual aquí, expón las adaptaciones que hacemos en gimnasia [ídem] para que tú puedas participar, y eso lo tienes que marcar tú?” Y entonces observándole de lejos la reacción del resto era más el pasarle a él la responsabilidad o como se le quiera llamar de que sea él que sea consciente de eso.

M: Claro.

O: Para jugar en todos sitios, y creo que lo importante es que a él, que sea él el que las interiorice y que en momentos en que vea que puedan facilitarle la participación en alguna actividad, él sea el que lo proponga, sin necesidad de que vaya una persona adulta o cualquier compañero de la clase que las marque.” (R322, entrevista final con la auxiliar de Educación Especial)

- Insiste a Jordi que tenga cuidado para no lastimarse.

- Pone límites a Lola y a Jordi llamándoles la atención cuando su comportamiento es inadecuado.
- Interviene cuando Jordi hace trampas referidas a las adaptaciones y le llama la atención recordándole las normas del juego. Así mismo intercede tanto en otros conflictos como para darle consignas concretas respecto a la manipulación de la silla de ruedas.

“Me llama la atención la respuesta de la auxiliar de EE cuando Jordi no aplica la adaptación habitual en el primer juego. Al preguntarle por qué le deja que él decida las adaptaciones de la sesión de hoy, ella me contesta que es necesario exigirle con el fin que perciba las adaptaciones como una necesidad para poder participar activamente como el resto de compañeros y como medio de preservar su integridad física, por lo que tiene que interiorizarlas para poder aplicarlas en cualquier situación similar y es por ello que se tiene que trabajar su responsabilidad. Por otra parte, considera que tiene que ser más respetuoso con las normativas de los juegos y que no puede caer en las transgresiones continuas, porque provoca efectos negativos en el resto del grupo, sobre todo con los compañeros más competitivos, a los que cuesta aceptar la compensación de las dificultades en situaciones competitivas. Este hecho ya lo ha observado en el espacio de juegos que organizan los monitores de comedor.” (R329, Diario de Campo)

“En cuanto a la defensa, indicar que la auxiliar reajusta la distancia de ambos respecto a la cuarta base de los adversarios, lo que se acepta con total normalidad. Mientras que Lola participa con legalidad, Jordi en cambio intenta hacer trampas cuando la auxiliar está a distancia de él. O bien reduce el recorrido o discute con los adversarios diciendo que él ha llegado antes y de esa forma les interrumpe el recorrido. Ello provoca el enfado de la auxiliar recriminándole su comportamiento, diciéndole que si continúa así sus compañeros no van a aceptar las adaptaciones.” (R457, Diario de Campo)

Debemos señalar que presta mayoritariamente atención a Jordi. Sólo en el momento en que Lola va a la escuela en silla de ruedas tras la operación, es cuando la auxiliar reparte su atención entre ambos alumnos. Antes de ese momento, es la maestra que indica a la auxiliar que también vele por Lola cuando propone actividades por parejas al margen del grupo.

En la entrevista inicial con la auxiliar, ésta corrobora que lleva 5 años dando apoyo a Jordi en las sesiones de Educación Física: modificando tareas, compensando las limitaciones en situaciones competitivas y adaptando el material. Incluso adapta las pruebas de evaluación. No obstante, reconoce que a veces se le acaban los recursos y que los niños pueden cansarse con las mismas actividades alternativas. Ello es corroborado por la otra maestra de Educación Física del centro, cuando reconoce que cuando tuvo a Jordi y Lola en segundo curso la auxiliar de Educación Especial realizaba un trabajo individualizado al margen del grupo cuando no podían seguir la clase.

Cuando se le pregunta sobre su interacción con la maestra en las sesiones, relata que le pregunta al inicio de la sesión cuáles son las actividades y de ahí decide con la maestra qué tareas comparte con el grupo y cuáles serán individualizadas con el fin “que no se aburran y se queden mirando sin más” (R151). Reconoce que en la medida de lo posible se prioriza la participación de Jordi y Lola en el grupo y que no se plantea las actividades en pequeño grupo ya que interpreta que no quiere sacrificar el aprendizaje de sus compañeros.

Considera que ella es un referente estable en la vida escolar de los alumnos que apoya, pero cree que se genera una dependencia pese a que intenta que no sea así (repartiendo responsabilidades con otros adultos, reflexionando con los alumnos...). Es interesante comentar que es autodidacta en Educación Física, que ha ido recabando datos hablando con docentes, consultando bibliografía, hablando con médicos... De hecho, reconoce que la adaptación de las tareas en Educación Física no es una de sus funciones profesionales, que las auxiliares de EE deben limitarse por contrato al apoyo en los traslados y apoyo en comedor y recreo. En este caso su compromiso es personal y vocacional (es titulada en integración social –grado superior de formación profesional).

La actitud de Jordi en las sesiones se caracteriza por mostrarse muy motivado, ya sea en el trabajo grupal o en el trabajo individualizado con Lola. Muestra motivación, siendo muy competitivo y, como confirman los padres, no tolera la derrota.

“Me llama la atención la observación que realiza la auxiliar de EE cuando Jordi consigue salvar a todos sus compañeros en el juego del pañuelo [y le recuerda a Jordi que no presuma de su éxito]. Cuando le pregunto la razón de su comentario, me comenta que éste suele ser poco respetuoso con sus compañeros cuando consigue ganarlos, recreándose en la victoria y recordándoles constantemente que los ha ganado.” (R317, Diario de Campo)

A medida que gana fortaleza ósea, pierde temor, tiene más seguridad y autonomía en general. Reconoce que la asignatura que más le gusta es la Educación Física porque juega y se lo pasa bien. Incluso su madre recuerda la importancia que para él siempre ha tenido la Educación Física:

“MADRE: Yo creo que él en la clase de EF se siente un poco como los demás si hace EF, si hace gimnasia, si no hiciera gimnasia pues ya se sentiría pues como excluido ¿no? del grupo o sea yo pienso que es importantísimo, es más en las valoraciones de final de curso, en donde en el apartado de EF, cuando no le valoraban, no le puntuaban si lo hacía bien, mal o regular me lo dijo porque ¿Cómo es que no me puntúan aquí? Tuve que decirle a la maestra que al menos dentro sus posibilidades lo que hacía, pero que se lo puntuara; o sea que para él es importante.” (R333, entrevista con los padres)

“MADRE: Además que se lo toma en serio. Cuando por ejemplo les hacen hacer alguna carrera aunque él sepa que a lo mejor empieza a la mitad, que no empieza desde el principio como los demás, pues si ha sacado buen resultado en la carrera o le ha ido bien esto sí que me lo comenta y se siente satisfecho, o sea que se lo toma en serio.” (R335, entrevista con los padres)

Destacar que su actitud cambia después de la caída sufrida el mes de octubre. A partir de ese momento se muestra más consciente de su fragilidad, desplazándose regularmente por la zona perimetral del patio, evitando a los compañeros que juegan, aunque poco a poco recobra la confianza gracias a la actitud y a las adaptaciones que realizan la maestra (principalmente) y la auxiliar de EE. Nos llama la atención que cuando es rechazado se muestra resignado. La misma actitud que presenta en los tiempos de soledad cuando está esperando que la auxiliar lo acompañe al ascensor.

“Me despido de él [Jordi] y desde el tercer piso observo que está unos diez minutos en el centro del vestíbulo en solitario hasta que baja la monitora del comedor con su grupo y lo traslada a la zona de juegos. Esto me hace pensar en los tiempos de soledad a los que está sometido por su dependencia del adulto en los traslados.” (R18, Diario de Campo)

En cuanto a la relación de Jordi con la auxiliar de EE, ya hemos comentado que ésta es muy estrecha, y con clara dependencia de Jordi hacia ella (para los traslados, ir al WC, entre otros). En el recreo la auxiliar lo protege de posibles impactos de balón, con los compañeros... Suele estar siempre junto a ella mientras desayuna, al lado de otro alumno con parálisis cerebral (tetraparesia). En las sesiones de Educación Física la relación es todavía más estrecha, añadiendo más dependencia a la relación, dado que a menudo, como ya hemos comentado anteriormente, la maestra solicita a la auxiliar de EE que trabaje individualmente con él, con la finalidad de adaptar las tareas o de protegerlo de posibles impactos o choques.

En cuanto a la relación de Jordi con la observadora, hasta que ésta no actúa como colaboradora, Jordi no muestra iniciativa con ella. No obstante, responde a sus saludos correctamente y sigue

sus conversaciones, especialmente en los momentos de espera. Además, al tener esa relación tan estrecha con la auxiliar de EE, ésta monopoliza en gran medida los espacios de interrelación con Jordi y, por tanto, la relación con la observadora es más puntual (compartir algún juego concreto, el apoyo en alguna actividad...).

Respecto a la actitud de Lola en las sesiones, podemos afirmar que se muestra muy motivada, participativa y activa, es dinamizadora en el grupo y muy competitiva. Tras la operación, como hemos comentado anteriormente en la descripción de Lola, cuando se ve obligada a desplazarse en silla de ruedas, su actitud cambia y se muestra mucho más retraída y triste, temerosa de que la lastimen, y desmotivada por sentirse más lenta e insegura en los juegos.

En cuanto a la interacción de Lola con la auxiliar de EE, cuando ésta trabaja con ambos en actividades específicas, Lola se muestra receptiva con ella. No se detectan enfrentamientos, siendo la relación muy cordial, exceptuando en dos ocasiones en la que la auxiliar le tiene que poner límites por su comportamiento inadecuado, pero sin llegar a ser una situación frecuente.

La relación de Lola con la observadora es muy fluida desde el principio. Incluso en el primer día es la única alumna que se dirige a la observadora para preguntarle y hablar con ella. Suele ser Lola la que inicia las conversaciones con la observadora, percibiéndola como una profesora más.

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO-CLASE

Si analizamos el grupo donde se ubican Jordi y María, y tomando como dato de partida el estudio sociométrico, se evidencia que el índice de asociación⁶⁷ muestra una buena predisposición por parte de los alumnos para formar grupos y compartir tareas motrices dentro de la clase de Educación Física. A pesar que el índice baja considerablemente en las dos situaciones (aula y Educación Física) al finalizar el curso, éste se mantiene siempre dentro de un valor medio.

Puesto que el índice de disociación⁶⁸ no es demasiado alto y que el rechazo está bastante centralizado en cuatro personas (en los cuales no están incluidos ni Lola ni Jordi), podemos afirmar que el grupo no se agrupa por conductas negativas o para “destruir” las actividades, y que podría cohesionarse más de lo que ya lo está.

El índice de coherencia⁶⁹ es alto al principio de curso, lo que se interpreta positivamente como una predisposición por parte de los miembros de la clase a formar auténticos grupos de trabajo. Pero durante el curso baja paulatinamente.

La intensidad social⁷⁰ se mantiene entorno al diez en los tres trimestres, destacando únicamente el aumento de este índice en el segundo trimestre y su posterior descenso en el tercero (también se puede observar este fenómeno en el número de elecciones recibidas en la mayoría de alumnos).

⁶⁷ **Índice de asociación:** Proporción de reciprocidades positivas entre compañeros (dos compañeros se eligen mutuamente) entre el total de reciprocidades positivas posibles. Este índice oscila entre 0 y 1.

⁶⁸ **Índice de disociación:** Proporción de reciprocidades negativas entre compañeros (dos compañeros se rechazan mutuamente) entre el total de reciprocidades negativas posibles. Este índice oscila entre 0 y 1.

⁶⁹ **Índice de coherencia:** Proporción de reciprocidades positivas entre las elecciones que realmente se han hecho. Este índice también oscila desde 0 a 1.

⁷⁰ **Índice de intensidad social:** Media de elecciones y rechazos emitidos por cada uno de los alumnos de la clase.

El grupo es muy similar tanto en la sesión de Educación Física como en la del aula, formando en los dos casos tres subgrupos con características muy similares en cada una de las dos situaciones. La primera separación que debe realizarse es la de chicos/chicas. Existen muy pocas elecciones entre chicos y chicas y muchos rechazos (muy común en la edad que tienen estos alumnos). Los chicos forman entre ellos un solo subgrupo, mientras que las chicas forman dos, muy diferenciados. Los tres grupos son muy compactos y cerrados (se conocen desde Educación Infantil). En el segundo trimestre se detecta un conflicto en el subgrupo de las chicas del que Lola forma parte que afecta a la organización de ambos subgrupos de chicas.

Para poder tener una primera opinión del grupo clase respecto a la inclusión de las personas con discapacidad motriz, se administró a principio de curso (7 de octubre de 2002) un cuestionario⁷¹ donde se solicitaba la opinión respecto a la participación de un compañero usuario de silla de ruedas o de muletas tanto en el recreo como en la sesión de Educación Física. Por los resultados obtenidos parece que al compartir la escolarización desde el inicio de primaria con Jordi, la opinión es más favorable hacia la participación del alumno usuario de silla de ruedas, dado que el conocimiento de las capacidades es mayor que en el caso del alumno usuario de muletas (simplemente hipotético). Como dato significativo, ningún alumno responde que un compañero usuario de silla de ruedas no pueda participar. El resto, se encuentran entre la opinión de “a veces” (77.8%) y el “sí” (22.2%). Respecto a un compañero usuario de muletas, cuatro afirman que no puede participar, mientras que un 63.6% dice que “a veces” y el resto (18.2%) dice que “sí”. Los motivos por los que limitan su participación se desprende del desconocimiento de la autonomía de las personas usuarias de muletas. En la situación de recreo, las respuestas se reparten equitativamente entre el “sí” y el “a veces”; sólo un alumno opina que “no” en el caso del compañero usuario de silla de ruedas y tres en el caso del compañero usuario de muletas.

Otro dato a tener en cuenta es el resultado del cuestionario sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad⁷², administrado previamente a las tres charlas a cargo de personas con discapacidad previas a la celebración de la jornada de juegos motores sensibilizadores el mes de diciembre de 2002.

⁷¹ Consultar cuestionario en el anexo nº 14 y resultados en el anexo nº 16

⁷² Consultar cuestionario en el anexo nº 11 y los resultados en el anexo nº 13

Se reconfirma que es un grupo receptivo y respetuoso con las personas con discapacidad. Como dato más relevante en relación a la presente investigación, el 100% piensa que un compañero usuario de silla de ruedas podría participar en la sesión de Educación Física (distinguiendo que un 63.6% matiza que siempre que el maestro le ayudara un poco más que al resto). Dicho resultado es similar a la suma de las opiniones favorables a la participación del cuestionario de opinión sobre la inclusión.

Por tanto, concluimos que es un grupo sin conflictos evidentes y que muestra una buena predisposición a la inclusión de Lola y Jordi.

LA SOCIALIZACIÓN DE JORDI EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

Según los datos obtenidos en la administración del sociograma, la situación de Jordi en la sesión de educación física experimenta una progresiva disminución de su estatus sociométrico. Si en el primer trimestre recibe 4 rechazos, en junio recibe 7, pasando de la situación 14 a la 18 (de un total de 22). Desde un principio, no ha contado demasiado para sus compañeros a la hora de formar grupo en la clase de educación física, y a pesar de mejorar en el segundo trimestre, en el tercero ha acabado peor que al inicio del curso.

Su situación sociométrica en la sesión de Educación Física en el primer trimestre, vistos sus resultados cuantitativos, podemos hablar de un estatus sociométrico medio (con una puntuación de -0.05 ocupa el catorceavo lugar de la clase), motivado tanto por las pocas elecciones (1) como los pocos rechazos recibidos (4, por tanto es más ignorado que rechazado), y en cambio no emite rechazo alguno a ningún compañero y es poco atento y realista en la situación de adivinar quién lo escogerá y quién lo rechazará. Su popularidad es muy baja (tan sólo un 10% de la clase lo elige) y su antipatía no es mucho más alta, de manera que pocos lo eligen y pocos le rechazan.

“Al profundizar con la auxiliar de EE respecto al comportamiento de Jordi, me comenta que le observa que ha aumentado su intolerancia, que es irrespetuoso, que no reconoce los límites y que en ocasiones es muy impertinente tanto con el adulto como con sus iguales. Observa que ante tal actitud sus compañeros no están tan pendientes de él y ello provoca un mayor aislamiento en el grupo clase.” (R181, Diario de Campo)

Respecto a la segunda administración del sociograma, su estatus sociométrico en Educación Física aumenta sensiblemente, pasando a ser positivo (0.05 positivo, ocupando el treceavo lugar en la clase). Su posición continúa siendo media. Dicho resultado viene motivado por el aumento de su popularidad y el descenso de la antipatía que genera en sus compañeros (es más elegido y menos rechazado que antes). Señalar que la única chica que lo elige es Lola.

Pero estos no son los únicos cambios surgidos en Jordi. Otro cambio es el inicio del rechazo a algunos compañeros, como principio del realismo perceptivo negativo y la atención perceptiva

negativa (empieza a darse cuenta que hay personas en la clase que no son de su agrado, y deja de considerar a todos sus compañeros como “amigos” por igual). Además, aumenta su realismo perceptivo positivo, siendo más consecuente con quién elige y quienes lo eligen.

Jordi es elegido o rechazado por criterios de simpatía o antipatía en la situación de Educación Física, y en ningún momento se hace referencia a su limitación. El único que hace mínima referencia a ello es Pere, y lo hace de forma positiva (“son los más deportistas” dice en referencia a aquellos a los que ha escogido, entre los que está Jordi). Las otras tres elecciones que recibe, como ya hemos comentado anteriormente, se refieren a criterios de simpatía. Así, mientras Miguel Ángel lo elige porque “Es uno de los que mejor se porta conmigo”, Lola lo escoge porque “Es uno de mis mejores amigos” y con esto mismo se justifica Oriol en su elección al decir que “Es amigo”.

Por su parte, Jordi también elige o rechaza en función de la simpatía que le generan sus compañeros. De aquellos a los que elige, dice que “a veces quedamos en casa de alguno y jugamos” (en clara alusión a que aquellos que ha escogido son su grupo de referencia), mientras que de los rechazados dice que “hacen bromas tontas”.

Ya en el tercer trimestre, genera más elecciones que nunca, pero son en su mayor parte negativas (7). Tan sólo recibe dos elecciones positivas. De ahí el fuerte descenso de su estatus sociométrico, que pasa de ser positivo (0.05) a ser negativo (-0.29). Ocupa el lugar dieciocho dentro de la clase (uno de los últimos), siendo el peor lugar en las tres administraciones. Su índice de popularidad desciende a la mitad, y aumenta el de antipatía (lo rechaza un tercio de la clase). Su expansividad positiva y negativa se mantiene inalterada. El segundo aspecto que destaca es el aumento de su atención y realismo perceptivos, siendo el realismo alto (0.80). Esto nos lleva a pensar que es muy consciente de su situación, y que identifica en qué personas genera rechazo. En este caso, hay reciprocidad negativa con Lola (ambos se rechazan).

Jordi sigue siendo elegido por motivos de simpatía (los dos reflejan que Jordi es su amigo), y es rechazado, principalmente, por motivos de antipatía (“es pesado, hace tonterías, se enfada...”). Hay dos compañeros (Miguel Ángel y Mireia) que se refieren a sus limitaciones a la hora de

rechazarlo. Miguel Ángel comenta que “puede hacerse daño, que mejor prevenir”, y Mireia que “cuesta mucho llevarlo en los juegos”.

Si cotejamos estos resultados con el informe del diario de campo, constatamos que no es rechazado de forma evidente en las sesiones, anotándose 7 registros en todo el curso. En dos ocasiones se anotan muestras de incomprensión por su lentitud, y en otras dos se registran en algunos compañeros muestras de enfado por incorporarse a su grupo.

Tampoco puede afirmarse que el grupo ignore manifiestamente a Jordi (10 registros en total), pero sí constatamos que no suele mostrar iniciativas para relacionarse con él ya que la iniciativa corresponde de manera generalizada a Jordi (27 registros).

“Observamos que ambos [Jordi y Lola] se entregan al juego, mostrándose muy competitivos y animando con gritos a sus compañeros. Nos llama la atención, en esta ocasión, que mientras Lola es animada por sus compañeras cuando le toca protagonizar el relevo, Jordi es ignorado, percibiéndose por la actitud de su grupo – hablando entre ellos sin mirarlo-.” (R250, Diario de Campo)

“A pesar de estar más avanzado que el resto de compañeros, cuando pasan próximos a él y han conseguido un resultado positivo, Jordi los llama para darles un toque de manos y felicitarlos.” (R379, Diario de Campo)

“Cada vez que Jordi consigue realizar una vuelta entre sus bases [en el juego de “Pichi con bate de béisbol”] lo celebra, como es habitual en las últimas sesiones, elevando el puño, vitoreando la victoria y pasando delante de sus compañeros. En esta ocasión no percibo receptividad alguna por el logro de Jordi.” (R456, Diario de Campo)

Consideramos significativo que en la entrevista final Jordi afirma que a lo largo del curso no ha hecho nuevos amigos en la clase de Educación Física. Como dato complementario es significativo apuntar que sólo lo animan en 3 situaciones de juego a lo largo de todo el curso, que es elegido compañero de juego en tan sólo 2 ocasiones y que lo felicitan por sus capacidades en sólo una ocasión. Pese a ello, es un grupo receptivo a la iniciativa de Jordi para generar las conversaciones con sus compañeros y dar respuesta a sus gestos para ser correspondido (choque de manos, etc). Suele ser un grupo que acepta las adaptaciones de las tareas y compensación de las desventajas y se muestran interesados en las actividades de sensibilización. Por su lado, Jordi no genera habitualmente un conflicto evidente con el grupo.

En cuanto a la relación de Jordi con sus compañeros, creemos de interés sintetizar las opiniones al respecto de la tutora, la auxiliar de Educación Especial y de la maestra de Educación Física. Consideran que Jordi en general está bien integrado con su grupo-clase y con otros grupos de la escuela, ya que comparte la escolarización con ellos desde P4. A pesar de ello, él se muestra intransigente, autoritario, exige mucho y no perdona los errores ajenos, tal y como hemos comentado en su descripción. Ello es una fuente de conflicto recurrente. Así, los problemas que pueda tener de relación con sus compañeros en la sesión de Educación Física están provocados por su carácter, no por su movilidad reducida.

“O: (...) le aceptan bastante bien, así como piensas a lo mejor pues hacen grupos de tal y nadie va a querer incluirle en el grupo porque si son relevos claro, ese grupo va a ir más lento... alguna vez que otra pasa, pero más que pasa porque él, a ver por la dificultad motriz, es porque está enfadado con tal o con cual y no lo aceptan, pero sino siempre lo suelen coger. O sea, lo incluyen bastante en el grupo y eso yo creo que ayuda mucho.” (R170, entrevista inicial con la auxiliar de Educación Especial)

Un ejemplo claro de ello es su tendencia a hacer trampas en las propias adaptaciones, lo que no deja de ser una fuente de conflicto. Muestran su preocupación por la actitud de Jordi, ya que en el futuro puede encontrar un vacío a su alrededor si no cambia el carácter irrespetuoso e intolerante.

“M: Y añadirías algo más al respecto de la forma de ser de Jordi, algo a destacar...”

MD: Sí, hombre yo pienso que la forma que tiene de ser Jordi no le ayudará a medida que el niño se vaya haciendo mayor y vaya entrando en la adolescencia, no le ayudará, porque se encontrará que nadie querrá ir con él, porque a los otros los machaca.

M: ¿Los machaca? ¿Y cómo?

MD: Pues bueno, pues por ejemplo yo que sé, a Carlos, que estaba con él cuando le pasó el problema de la caída, le recuerda de vez en cuando “acuérdate de tal...” o si uno le ha hecho una cosa... “acuérdate de...”

M: ¿O sea, es rencoroso?

MD: Es rencoroso, pero no quiere que los demás sean rencorosos, él sí.” (R130, primera entrevista final con la tutora)

Es también significativo que en el aula, siempre suele ser escogido de los últimos y siempre por el mismo grupo de niñas (el más tolerante), pero constantemente quiere protagonizar la situación (por ejemplo, se muestra egoísta cuando intenta acaparar el teclado del ordenador).

No obstante, la maestra de Educación Física en la entrevista final afirma que Jordi ha mejorado en sociabilidad, porque tanto ella como la tutora y la auxiliar de Educación Especial le han puesto límites, igual que a Lola, tratándolos como uno más, sin ser permisivos por presentar una discapacidad. Paralelamente considera que el aumento de la sociabilidad de Jordi se debe al aumento de las adaptaciones respecto al curso anterior.

“M: (...) ¿por qué otra razón piensas que ha mejorado la socialización en la clase de EF?

(...)

H: Porque han participado más, y porque claro hemos procurado que participe más. Y todas las cosas que el año anterior las habíamos hecho, las hemos intentado mejorar en el sentido de adaptar más las cosas a ellos.

M: Habéis adaptado más las actividades...

H: Entonces al participar más, claro se siente motivado, porque está más integrado en el grupo. O sea se cuenta más con él, entonces claro, si cuentas más con él, es evidente que él también te tiene que tener en cuenta todas las normas que llevan todos.” (R294, entrevista final con la maestra de Educación Física)

Considera que sin la presencia de la observadora hubiera actuado del mismo modo. No obstante, paradójicamente, reconoce que con la presencia de ésta los ha tenido más en cuenta.

“M: ¿Entonces piensas que han ganado aún más en sociabilidad este año?

H: Yo creo, yo creo que sí. Yo creo que sí, son más grandes, son más conscientes, se les machaca mucho. Posiblemente yo pienso que hubiéramos hecho lo mismo si tú no hubieses venido. ¿Entiendes?

M: Sí, sí.

H: Pero por el hecho de estar aquí pues a lo mejor lo has tenido un poquito más en cuenta. Y entonces quizás las cosas hayan ido también mejor. Tampoco... uno nunca es consciente de todo lo que puedes dar de sí. Muy bien, yo pienso que ha sido positivo, bastante.” (R287, entrevista final con la maestra de Educación Física)”

Concluye que no ha habido problemas en la inclusión de Jordi y que si hay enfrentamiento de Jordi con sus compañeros no es por su handicap, sino por las características intrínsecas de los juegos. Considera además que para seguir potenciando la socialización de ambos hay que seguir facilitando su participación activa en las sesiones, exigiéndoles igual que a los demás.

Otros datos de interés respecto a la socialización de Jordi en la sesión de Educación Física, son los correspondientes a la conformidad normativa y a su autonomía individual. Jordi desde un principio suele aceptar sin conflicto normas y valores, acatando generalmente las indicaciones de la maestra y de la auxiliar de EE en situaciones de juego. No obstante, intenta puntualmente en

cuatro ocasiones hacer trampas respecto a las adaptaciones y tan sólo en dos situaciones se muestra reticente a realizar la adaptación.

En cuanto a su autonomía individual, constatamos que dadas sus características y la dependencia necesaria del adulto, no destaca especialmente en este aspecto, ya que la presencia de la auxiliar de EE afecta a su toma de decisiones. La auxiliar de EE reconfirma que en el recreo Jordi y Lola (cuando va en silla de ruedas) deben estar más protegidos y que ello afecta a la relación con los demás.

“La auxiliar de EE me comenta que Lola interioriza las adaptaciones con facilidad, pero que a Jordi se las tienen que recordar porque habitualmente no las reclama como Lola. Piensa que se debe a que éste espera que sea el adulto quien decida por él, solucionándole los problemas. Cree que la sobreprotección en la que está inmerso le perjudica su autonomía.” (R453, Diario de Campo)

Si analizamos el resultado del sociograma en el aula, constatamos que el empeoramiento de su estatus sociométrico también es paralelo al de Educación Física, pero en menor grado, ya que recibe 6 elecciones y 4 rechazos en el mes de junio, respecto a las 4 elecciones y los 2 rechazo de inicio de curso.

En la primera administración del mes de octubre la situación de Jordi dentro del aula es mucho mejor que en la sesión de Educación Física, pues tiene un mejor estatus sociométrico y recibe más elecciones (principalmente del grupo de los chicos) y menos rechazos. A pesar de esto, sigue sin emitir rechazo alguno. Es un poco más atento y es más realista en su relación con los demás en el aula. Si en la sesión de Educación Física su estatus sociométrico era medio bajo, en el aula es medio alto, puesto que con un 0.19 ocupa el séptimo lugar. En esta situación aumenta su popularidad (0.19 en relación al 0.10 de la clase de educación física) y disminuye su antipatía (0.10 frente al 0.19 de la sesión de Educación Física). Como dato significativo, recordar que uno de los rechazos recibidos es el de Lola.

En el segundo trimestre (administración del mes de marzo), el estatus sociométrico de Jordi disminuye sensiblemente, pero al igual que en el primer trimestre es más alto que en la situación de la sesión de Educación Física (0.05 en este segundo trimestre). Mantiene el mismo índice de popularidad (0.19), pero aumenta la antipatía que genera (recibe más rechazos). No existen

diferencias significativas con la situación de Educación Física en cuanto a número de elecciones o rechazos recibidos, siendo los dos muy parecidos. Donde sí hay diferencia es en la atención y el realismo negativos, donde Jordi empieza a dar muestras de que es capaz de empatizar con algunos de sus compañeros y comprender sus intenciones. Estos dos índices, aunque algo bajos (0.25 y 0.33), difieren de la nula capacidad en estos aspectos demostrada por Jordi en el primer trimestre. Lola lo elige, cuando en el anterior trimestre lo había rechazado.

En la situación de aula, Jordi continúa siendo escogido o rechazado por sus compañeros, más por criterios de simpatía o antipatía (como en Educación Física) que no por su rendimiento en el aula. Los que lo rechazan se quejan de que es pesado, grita, o quiere ser el centro de atención, mientras que los que lo eligen lo hacen porque lo consideran su amigo. Así, Francina comenta que Jordi es: "Muy buen amigo y me gusta estar con él. Tiene muchos problemas pero trabaja bien aunque es hablador".

Por su parte, Jordi rechaza, como en Educación Física, por antipatía, pero a la hora de elegir no sólo lo hace por simpatía, sino también mostrando conocimiento de quién le acepta y quien no (lo que se refleja luego en su atención perceptiva y su realismo perceptivo, superiores al primer trimestre). Dice de Oriol que "siempre le quiere ayudar", lo que muestra esta capacidad de darse cuenta de las acciones e intenciones de las personas entorno a él.

En el tercer trimestre Jordi mejora levemente su estatus en el aula, manteniéndolo positivo y en una posición intermedia del grupo (de la 16 pasa a la 13), presentando rechazos con las chicas y elecciones con los chicos, que lo escogen ya no tan sólo por simpatía sino por sus capacidades de trabajo en grupo. Sigue rechazando a Lola, pero no hay reciprocidad.

Jordi, independientemente de las tres reciprocidades positivas, recibe las elecciones de Mireia, Francina y Carlos. Con Mireia forma una oposición de sentimientos, donde Jordi rechaza a Mireia porque "es amiga de Lola y me dice que no la mire ni a ella ni a Lola, y Mireia, en cambio, lo escoge porque "como no me llevo demasiado bien con él me concentro más". A diferencia de otros trimestres, y aunque Jordi sigue siendo escogido por motivos de simpatía, algunos hablan de sus potencialidades a la hora de escogerlo para su grupo ("tiene muchas ideas, es muy comunicativo"...).

Jordi es rechazado, además de la reciprocidad negativa que mantiene con Teresa, por Marta, por Rocío y Mercè. Los motivos de rechazo se mantienen con respecto al segundo trimestre, siendo la antipatía el primer motivo (“es un pesado, no me llevo bien con él...”), aunque también algunos comentan otros aspectos negativos (“grita, se copia...”).

Jordi sigue eligiendo tan sólo a chicos (Pere, Lluís, Rafael, Ferran y Oriol), manteniendo reciprocidad positiva con tres de ellos (Pere, Lluís y Oriol). Las razones de elección son principalmente por la capacidad de trabajo en el aula, y en un segundo término por la simpatía. A la hora de rechazar, tan sólo lo hace a chicas: Mireia, con quién tiene una oposición de sentimientos (“Siempre va con Lola y siempre dice que no mire a la Lola. Me comenta que ni mire a Lola ni la mire a ella. Me dice “hay una barrera y no mires”); Teresa, siendo recíproco el rechazo (“Siempre le hago bromas como ‘Teresa la Macho’ y cuando lo hago me pega en la cara”); y sumamos a Lola y Jana. Respecto a la primera, afirma que “me cae mal. Siempre quiere tener la razón. Me dice ‘no me mires’. Cuando menos esté con ella mejor”. En cuanto a Jana, la rechaza “porque es un poco antipática y mal hablada”. Todas son, además, del subgrupo 1 de las chicas.

Para concluir, podemos afirmar que:

- En la sesión de Educación Física, se observa una progresiva disminución de su estatus sociométrico a lo largo del curso (pese haber experimentado una leve recuperación en el segundo trimestre), pasando de ser ignorado a rechazado, de tal forma que en el tercer trimestre su popularidad desciende más y aumenta la antipatía. Así, ocupa a final de curso el lugar 18 de 22, cuando a principio de curso se localizaba en el lugar 14.
- Su situación en el aula siempre se muestra mejor a lo largo de todo el curso respecto a la sesión de Educación Física, manteniéndose en una situación media en el aula pero con una tendencia a la baja (del lugar 7 al 13).
- Por tanto podemos afirmar que su estatus sociométrico no muestra simetría entre el aula y la sesión de Educación Física.

- A pesar de la aplicación regular de la maestra de las estrategias inclusivas (adaptación de las tareas, compensación de limitaciones en tareas competitivas, razonamiento de las adaptaciones al grupo, entre otras, tal y como se desprende del Diario de Campo) destaca una excesiva tendencia a recurrir a las actividades individualizadas con la auxiliar de Educación Especial, lo cual obstaculiza la interrelación de Jordi con el grupo.
- Pese a los datos que nos ofrece el estudio sociométrico, en el Diario de Campo no se registran evidencias absolutas de ignorancia o de rechazo. Se observa que es Jordi quien inicia las interrelaciones con el grupo, las cuales suelen ser correspondidas, aunque las iniciativas de los compañeros hacia él siempre son muy puntuales y generalmente inexistentes (sólo 6 registros en todo el curso).
- Otro aspecto a destacar es la conformidad normativa. Jordi acepta habitualmente sin conflictos las normas y valores, así como las consignas, tanto de la maestra como de la auxiliar de Educación Especial.
- En referencia a la solidaridad, Jordi se muestra intolerante ante las limitaciones de sus compañeros o es sarcástico cuando cometen errores. También es irrespetuoso con las otras personas con discapacidad.
- Respecto a la autonomía individual, ésta se ve seriamente condicionada por la presencia de la auxiliar de Educación Especial y su gran dependencia con ella para la realización de la mayoría de actividades escolares (traslados, acompañamiento al baño, protección en los recreos, entre otras).

LA SOCIALIZACIÓN DE LOLA EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

Lola experimenta un progresivo descenso en su estatus sociométrico. En Educación Física, de ocupar el lugar 8 (octubre 2002) pasa al 19 (junio 2003), de un total de 22. Consideramos muy significativo este descenso, fundamentado en la disminución progresiva tanto de elecciones como de rechazos, que la llevan a una situación de ignorancia por parte del grupo.

En la primera administración del sociograma se observa bastante incluida en el grupo clase en la situación de Educación Física gracias sobretodo a su fuerte vinculación con el subgrupo 1 de las chicas. Está en la media de popularidad y genera más simpatía que antipatía. Conoce muy bien a la mayoría de miembros de ese subgrupo y se siente bien con ellas. Lola es una niña bastante realista con las personas con las que está vinculada afectivamente, pues tanto su atención perceptiva positivo como su realismo perceptivo positivo son altos. En cambio, muestra un cierto desconocimiento de las opiniones negativas que pueda generar entre sus compañeros, hasta el punto que es rechazada por una compañera a la cual elige y Lola no es consciente de ello, de tal forma que su atención perceptiva negativa y su realismo perceptivo son bajos.

En el segundo trimestre su situación empeora, a pesar de que su estatus sociométrico disminuye poco (en la primera administración fue de 0.14 y ahora es de 0.10). Es menos elegida (de 5 pasa a 4) y sobre todo menos rechazada (de 4 a 1). Inicia un período en el que será ignorada por sus compañeros. A ello debemos añadir el conflicto interno en el subgrupo de chicas al que pertenece Lola, que provoca cambios de liderazgo y disgregación del grupo. De esta manera Lola se desubica provocando que su realismo y su atención perceptiva positiva disminuyan significativamente.

Como dato a tener en cuenta, Lola elige a Jordi en esta ocasión, tal vez porque al ir en silla de ruedas tras la intervención quirúrgica, sabe que tendrá que desplazarse como él hasta finalizar el curso. En esta época, tras la operación, Lola se muestra más retraída, solitaria y temerosa. Ello afecta a la relación con sus compañeros, ya que muestra menor capacidad de dinamizar comunicaciones con el resto de compañeros, tal y como se recoge en las anotaciones del Diario de Campo:

“Por otro lado nos encontramos con una Lola triste. Al indagar la razón me comenta la auxiliar de EE que es debido al inicio del período de rehabilitación y recuerda el dolor que le producía los ejercicios de fisioterapia de la operación del curso anterior.” (R368, Diario de Campo)

“Respecto a Lola comentar que no quiere participar porque dice a la maestra que está cansada. Observo que se desplaza junto a mí e interacciona verbalmente con una compañera que está lesionada. Cuando le pregunto el por qué no participa me contesta con las siguientes palabras: “porque soy más lenta que el resto” y “porque no sé jugar”. Ante ello le animo a participar comentándole que le podemos aplicar una adaptación similar a la de Jordi. Me responde que prefiere descansar porque además a la tarde tiene que pasar visita con el médico rehabilitador, añadiendo que le preocupa que le pongan de pie porque es muy doloroso. A pesar de que insisto en que sería beneficioso para ella distraerse jugando, ella prefiere no hacerlo. Posteriormente se desplaza junto al grupo y observo que anima constantemente a los jugadores que participan, generando interacciones verbales con gran parte de los miembros del equipo de Jordi.” (R380, Diario de Campo)

Lola es elegida únicamente por simpatía. Así, Miguel Ángel dice que ella “Es de las que mejor se porta conmigo”, Cata que “Me cae muy bien”, Fernanda que “Es de mis mejores amigos. Me cae muy bien” y, finalmente, Carlos “Es muy buena amiga y siempre nos portamos muy bien”.

Es menos rechazada, como hemos dicho anteriormente, porque sólo Oriol (21) emite un rechazo hacia ella, justificado, según él, porque “Es antipática. Es muy pegona”. Puesto que Lola no espera este rechazo y no es capaz, por tanto, de adivinarlo, su atención y realismo perceptivo es de 0.

Por su parte, Lola realiza una elección más. De las seis que emite en esta administración, cinco son para miembros del subgrupo 1 de las chicas (Mireia, Teresa, Mercè, Olga y Fernanda). Añade en las elecciones a Jordi del subgrupo de los chicos. Estas elecciones las realiza porque “Son mis mejores amigos, los que más”.

Sigue rechazando a cinco compañeros, siendo dos del subgrupo 1 de las chicas (Yasone y Jana, que mantienen una mala relación con Fernanda, única reciprocidad positiva de Lola) y los otros tres chicos (Miguel Ángel, Carlos -que la eligen- y Ferran). A éstos los rechaza porque “Algunos hacen trampas y no me caen muy bien”.

En la tercera administración, al finalizar el curso, la situación de Lola empeora significativamente (status sociométrico -0.29 , ocupando el 19 lugar, uno de los últimos de la clase), recibiendo tan

sólo una elección por dos rechazos, lo que la convierte en ignorada por el resto del grupo. Al contrario que en el trimestre anterior, tal y como hemos ido comentando, Lola rechaza a Jordi por su carácter y existe reciprocidad negativa entre ambos, tras haber compartido numerosos espacios junto a la auxiliar de EE y en la sesión de Educación Física, tal y como hemos ido comentando.

La única elección positiva que recibe proviene de Cata, según ella "Es amiga y nos llevamos muy bien, me cae bien". A esta elección, Lola responde con una elección positiva hacia Cata. Los dos rechazos que recibe son de dos chicos: (Jordi porque "Siempre quiere tener razón" y Miguel Ángel porque "No quiero que se arriesgue a jugar porque le puede pasar algo, mejor prevenir"). Como puede apreciarse, uno es por un motivo de antipatía y el otro se refiere a su limitación (Jordi es rechazado por Miguel Ángel por ese mismo motivo). Ella adivina estos dos rechazos, pero esperaba muchos más, por tanto, continúa mostrando una cierta falta de madurez y realismo en esta situación.

Por su parte, Lola elige y rechaza a cinco personas. Elige a cinco chicas, las dos líderes del subgrupo 1 de las chicas (Mireia y Olga) y a tres chicas del subgrupo 2 de las chicas (Lidia, Cata y Fernanda). Continúa eligiendo porque "Me caen muy bien y son muy simpáticas". A la hora de rechazar lo hace a dos chicas del subgrupo 1 de las chicas (Yasone y Teresa) y a tres chicos (Jordi, con quien mantiene una reciprocidad negativa, Lluís y Ferran). A estos los rechaza porque "No estoy tanto tiempo con ellos y algunos son tontos y antipáticos".

Si contrastamos los datos del sociograma con el diario de campo, vemos una situación similar a la de Jordi, ya que el grupo no muestra muchas iniciativas para relacionarse con ella, pero sí en cambio responden a sus constantes iniciativas y propuestas dinamizadoras (49 registros).

"A lo largo de la sesión se percibe a una Lola dinámica y muy participativa, ocupando los tiempos de espera con saltos y ruedas, sobre la colchoneta quitamiedos arrinconada en el gimnasio, arrastrando, principalmente, a otras compañeras a realizar habilidades similares. Así mismo, como en las sesiones anteriores, Lola se muestra muy colaborativa con la maestra ofreciéndose constantemente para trasladar material. Por último comentar de nuevo que no es rechazada por ninguna compañera cuando se organizan diversas filas. El lugar que ella decide es respetado por todas, incluso en más de una ocasión la abrazan." (R62, Diario de Campo)

Al igual que comentábamos en el apartado anterior, el grupo es receptivo a las adaptaciones de las tareas y compensación de las desventajas y se muestran interesados en las actividades de sensibilización. En la entrevista Lola afirma que no ha aumentado el número de amigos en la clase de Educación Física, excepto con el compañero nuevo que se ha incorporado en el presente curso.

Es de interés señalar que si bien el sociograma aporta datos claros sobre la ignorancia que el grupo tiene hacia Lola, en el diario de campo no se registran conductas que puedan llevar a esa afirmación. Tampoco se detectan conflictos entre Lola y el grupo. La tutora y la maestra de Educación Física en las entrevistas finales coinciden en que Lola es muy activa socialmente e instigadora entre los diferentes grupos de niñas y que su relación con el grupo-clase es normal, que no es rechazada y la aceptan, formando parte de un subgrupo de niñas. No obstante, la maestra de Educación Física en la entrevista final afirma que Lola, al igual que Jordi, ha mejorado en sociabilidad, porque se le ha puesto límites, igual que a Jordi, tratándolos como uno más, sin ser permisivos por presentar una discapacidad. Concluye que no ha habido problemas en la inclusión de Lola.

Otros datos de interés respecto a la socialización de Lola en la sesión de Educación Física, son los correspondientes a la conformidad normativa y a su autonomía individual. Lola desde un principio suele aceptar sin conflicto normas y valores, acatando generalmente las indicaciones de la maestra y de la auxiliar de EE en situaciones de juego.

En cuanto a su autonomía individual, constatamos que es una niña muy independiente, ya que reclama las adaptaciones activamente, resuelve conflictos sin recurrir al adulto y solicita puntualmente a la maestra no participar en alguna actividad concreta por miedo a lesionarse.

**“Antes de organizar los grupos la maestra recuerda que Jordi, al tener dificultad para tocar, atraparé cuando un jugador está a un metro de distancia. Lola reivindica en ese momento que ella también se acoge a esa adaptación, percibiéndose su aceptación por el resto de la clase. Así mismo, no se observa ningún rechazo tanto hacia Jordi como a Lola cuando se organizan los grupos.”
(R28, Diario de Campo)**

No obstante la auxiliar de EE reconfirma que en el recreo Lola (cuando va en silla de ruedas) debe estar más protegida y que ello afecta a la relación con los demás. Ello queda corroborado

en la entrevista final con Lola, cuando comenta (como ya hemos constatado con anterioridad) que este curso no se lo ha pasado tan bien en Educación Física porque ha tenido que utilizar la silla de ruedas y a menudo no ha podido jugar con el resto de compañeros, dice que el espacio de recreo ha sucedido algo parecido, ya que debía estar protegida de los impactos y estar a distancia de sus compañeros. Finalmente reconoce que todos los juegos tienen que adaptarse para que pueda participar siempre. Cree que es lo justo.

En la situación de aula mantiene su estatus, a pesar de que tiene un pico positivo en el segundo trimestre (más elecciones y menos rechazos que en ningún otro trimestre, ocupando el 14º puesto). De ocupar el lugar 16 a inicio de curso pasa al lugar 18, similar a la situación de Educación Física.

En el primer trimestre, Lola ocupa el dieciseisavo lugar en la clase en cuanto al estado sociométrico, con una puntuación de -0.10 , un lugar bastante bajo. A pesar de que recibe tres elecciones, recibe más rechazos (cuatro), lo que provoca su bajo status social. En cambio, su conexión afectiva es alta, pues elige a una gran parte de aquellas personas que la eligen. A diferencia que en la situación de Educación Física, su popularidad es relativamente baja, y genera más antipatía que simpatía.

En síntesis, Lola no es muy escogida ni muy rechazada (es ignorada), aunque sí está cohesionada dentro del subgrupo 1 de las chicas. Ella es muy consciente de quién le elige y quienes son sus amigas, pero no es consciente de quién la rechaza, a pesar que sabe que es rechazada. Como dato significativo, recordar que Lola rechaza a Jordi.

En la segunda administración del sociograma (marzo), si comentábamos que su situación empeoraba en la clase de educación física, en cambio su situación en el aula mejora, pues su estatus sociométrico pasa de negativo a positivo (-0.10 en la primera administración y 0.19 en esta segunda), y recibe más elecciones y menos rechazos que en la primera administración. En general se muestra más atenta que realista ante estos estímulos externos que recibe. Además, emite más elecciones y más rechazos hacia el resto del grupo. Como en la situación de Educación Física, Lola elige a Jordi.

Sus compañeros la eligen, como en Educación Física, principalmente por simpatía. Así, Francina (13) opina que Lola “Es muy buena amiga y me gusta estar con ella, y como ahora está así (operada)”, mientras que Olga (14) comenta que “Con ella es muy divertido”. Por su parte, Cata (16) la escoge porque “Me cae bien”, Fernanda (17) porque “Es de las que más conozco” y Carlos (18) porque “Es muy buena amiga y siempre nos portamos muy bien”.

Tan sólo recibe un rechazo, que proviene de Rafael, que lo justifica diciendo que “Se burla de lo que hago”. Lola es capaz de adivinar este rechazo, pero como espera 5 rechazos más, no podemos decir que sea muy realista en este aspecto.

Por su parte, Lola emite seis elecciones, dirigidas una a chicos (Jordi) y las otras a cinco a miembros del subgrupo 1 de las chicas (Teresa, Rocío, Mercè, Olga y Fernanda). Cuando rechaza lo hace a cinco personas: un chico (Ferran) y cuatro chicas (Montse, Rocío, Yasone y Jana). Tanto cuando elige como cuando rechaza lo hace por criterios de simpatía.

En el tercer trimestre la mala situación de Lola en la clase de Educación Física se traslada también al aula, pues su situación empeora claramente, pasando su status sociométrico a ser negativo (de 0.19 en la segunda administración a -0.14 ahora). Destacan pocas elecciones y pocos rechazos (aunque aquí no está ignorada por el resto del grupo clase como en la situación de educación física). Recordemos que recibe el rechazo de Jordi.

Estas tres elecciones provienen de 3 chicas. Dos de ellas del subgrupo 1 de las chicas (Teresa porque “Es buena compañera” y Mercè porque “Lo entiende [el trabajo] muy bien”), y una del subgrupo 2 de las chicas (Francina) porque “Como en educación física no puede hacer mucho, prefiero estar con ella en clase”. Las elecciones, por lo tanto, no son por motivos de simpatía claramente, sino principalmente por rendimiento o por su limitación. De estas elecciones tan sólo adivina una, aunque esperaba otras tres que no se han dado. Sigue, pues, mostrando un cierto realismo y madurez a la hora de entender las interacciones sociales con sus compañeros, pero en menor grado que en el resto del curso.

Recibe dos rechazos, que provienen de dos chicos (Jordi porque “Me cae mal. Siempre quiere tener la razón. Me dice “no me mires”. Cuando menos esté con ella mejor.” Y de Lluís, porque

“Te distrae, habla mucho, te entretiene y no te deja hacer tu trabajo”). Ella adivina los dos rechazos, pero esperaba ocho. Por tanto, aunque tiene bien claro desde dónde pueden provenir los rechazos, no es realista a la hora de evaluar su situación en la clase, pues espera una posición mucho menor de la que tiene.

Por su parte, elige a seis personas, seis chicas (Mayte y Olga del subgrupo 1 y Marta, Lidia, Cata y Fernanda del subgrupo 2) y rechaza a cinco, dos chicas del subgrupo 1 (Yasone y Jana) y a tres chicos (Miguel Ángel, Lluís y Carlos). Es muy parca a la hora de justificarse en sus elecciones y sus rechazos. Porque le caen bien y trabajan bien en clase o por lo contrario.

En resumen, Lola empeora su situación en el aula también, y de la misma forma que en educación física recibe pocas elecciones y pocos rechazos (aunque aquí no está ignorada por el resto del grupo clase como en la situación de educación física).

Para concluir, podemos afirmar que:

- En la sesión de Educación Física, el estatus sociométrico de Lola empeora tanto en la sesión de Educación Física como en el aula, aunque en esta última es menor, llegando a ocupar casi el mismo lugar en ambas situaciones (19 y 18 respectivamente). A destacar el descenso tan significativo en Educación Física, donde pasa del lugar 8 al 19 (de un total de 22 alumnos), cuando en el aula baja del lugar 16 al 18.
- Queremos resaltar que si en el primer trimestre Lola estaba bien incluida en el grupo, en el segundo inicia un período donde es ignorada (menos rechazos y elecciones) y es en el tercero cuando pasa a ser la más ignorada de la clase. En este sentido, por los datos obtenidos en el Diario de Campo, podemos inferir la coincidencia del inicio de ser ignorada con la intervención quirúrgica, que la obliga a desplazarse en silla de ruedas. La vivencia de Lola es muy negativa, deja de sentirse autónoma y su carácter lo acusa de manera clara (se muestra retraída, insegura, temerosa y menos dinamizadora en las relaciones con los compañeros).

- A pesar de la aplicación regular de la maestra de las estrategias inclusivas (adaptación de las tareas, compensación de limitaciones en tareas competitivas, razonamiento de las adaptaciones al grupo, entre otras, tal y como se desprende del Diario de Campo) destaca una excesiva tendencia a recurrir a las actividades individualizadas con la auxiliar de Educación Especial, especialmente cuando Lola va en silla de ruedas tras la operación quirúrgica (a partir del segundo trimestre) lo cual obstaculiza la interrelación de Lola con el grupo.
- Pese a los datos que nos ofrece el estudio sociométrico, en el Diario de Campo no se registran evidencias absolutas de ignorancia o de rechazo. Se observa que es Lola quien inicia muchas interrelaciones con el grupo (43 registros), las cuales suelen ser correspondidas –muy especialmente cuando hace propuestas dinamizadoras-, aunque las iniciativas de los compañeros hacia ella siempre son muy puntuales (6 registros).
- Otro aspecto a comentar es la conformidad normativa. Lola acepta habitualmente sin conflictos las normas y valores, así como las consignas, tanto de la maestra como de la auxiliar de Educación Especial.
- En referencia a la solidaridad, Lola se muestra intolerante con sus compañeros y los critica cuando cometen errores (especialmente tras la operación).
- Respecto a la autonomía individual, se muestra muy independiente, suele reclamar las adaptaciones de las tareas y resuelve los conflictos sin recurrir al adulto. Pese a ello, su autonomía se ve muy condicionada cuando se ve obligada a desplazarse en silla de ruedas y debe estar protegida por la auxiliar de Educación Especial para evitar lesiones, tanto en la sesión de Educación Física como en el recreo.

LA VALORACIÓN DE LA PRESENCIA DE LA OBSERVADORA

La maestra de Educación Física valora positivamente la intervención, ya que no se ha sentido evaluada y sí acompañada en el proceso. Le ha ayudado a reflexionar y a ser más consciente de las adaptaciones. Reconoce que antes adaptaba de forma natural, pero afirma que ha mejorado su nivel de concienciación y que sin duda irá en beneficio de futuro alumnos con dificultades.

Para la auxiliar de EE, la presencia de la observadora ha influido en mejor conocimiento de las adaptaciones, en la compensación de las limitaciones en juegos competitivos y su transferencia a otros espacios lúdicos como el del comedor. Se siente más segura ya que ha podido contrastar su manera de proceder con la observadora.

La Directora del centro valora muy positivamente la presencia de la observadora, por la función de asesoramiento. En este sentido, los padres le han comentado que lo han visto de manera positiva ya que es otra muestra de que la escuela “se preocupa más” por sus hijos. Le sorprende gratamente el cambio en el objetivo inicial del estudio, porque es un indicador de que Lola y Jordi ya participaban activamente en la sesión de Educación Física.

6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Una vez desarrollados los informes finales de cada estudio de casos, dedicaremos este último capítulo a presentar las conclusiones globales de la investigación, formulando posteriormente posibles propuestas de actuación que de ellas se desprenden, así como a apuntar qué investigaciones podrían complementar a la presente para profundizar en los datos obtenidos.

6.1.CONCLUSIONES GLOBALES.

Con este estudio se ha pretendido analizar el componente socializador de la Educación Física en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Para ello se ha tenido en cuenta que la Educación Física forma parte de una realidad mucho más compleja, que incluye no sólo al resto de áreas curriculares, sino también al contexto escolar donde se lleva a cabo, sin olvidar el entorno social y familiar del alumnado objeto del estudio.

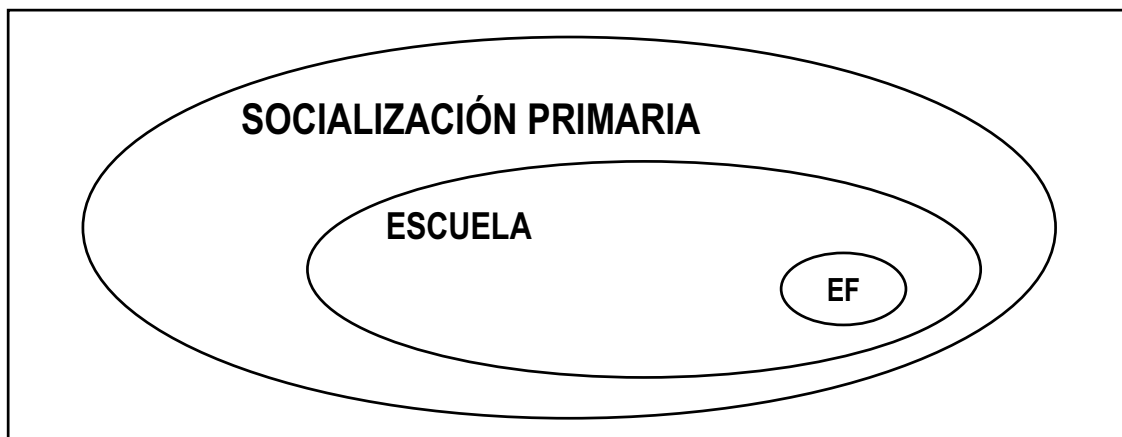
Desde esta perspectiva hemos podido constatar que el proceso de inclusión se caracteriza por ser complejo y poliédrico, en el que intervienen múltiples componentes que no podemos obviar. De ahí que intentaremos presentar evidencias que pueden condicionar la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en las sesiones de Educación Física, basándonos en los resultados obtenidos de las diferentes fuentes de la investigación que nos han permitido estudiar la organización escolar, la sesión de Educación Física y las características de cada uno de los alumnos con discapacidad motriz, para podernos centrar en la socialización en la sesión de Educación Física.

Por todo ello presentamos a continuación las conclusiones generales obtenidas en dos grandes bloques: en primer lugar, la socialización y, en segundo, la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en las sesiones de Educación Física.

EL COMPONENTE SOCIALIZADOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ

1. LA SOCIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA NO PUEDE ANALIZARSE AISLADAMENTE.

De los resultados obtenidos, se desprende que la socialización en Educación Física no puede analizarse aisladamente dado que forma parte de la construcción social de la realidad, de un contexto global más amplio al que se debe prestar mucha atención. El alumno (tal y como corroboran Feroso (1999), Rotger (1990), Abad (1993), Fernández Enguita (1998), García Ferrando, Lagardera y Puig (2002), Masjuan (2003) y Fernández Palomares (2003)), a medida que se va socializando, establece paralelamente un diálogo con su entorno (en este caso el escolar) mediante el cual el aprendizaje de la cultura y la construcción de la identidad personal se modulan en función de sus experiencias y vivencias, que sin duda alguna, a su vez, interactúan con otros contextos: familiar, geográfico y comunitario, entre otros.



La Educación Física es un área educativa con sus propias características, pero no puede obviarse su ubicación en el contexto escolar general. Cuando un alumno llega a la sesión de Educación Física, no podemos analizar su socialización con independencia del resto de situaciones educativas sin tener en cuenta la relación con los otros docentes o sus compañeros. Por tanto, no podemos partir de cero en su análisis, ya que la interiorización de las pautas culturales y la construcción de la identidad personal que suponen la socialización son

consecuencia de la globalidad de la realidad social, no sólo de lo que pueda proporcionar el área objeto de nuestro estudio.

Aislar la Educación Física sería parcelar el análisis de la socialización del alumno, no reconocer el proceso continuo que supone la interiorización de las normas sociales así como la construcción de la identidad personal. Es un diálogo que no cesa a lo largo de toda la escolarización (y de todo el itinerario vital) y, por tanto, no podemos delimitar su análisis en función de un área educativa u otra situación educativa concreta.

Visto lo anterior, debemos ser prudentes al analizar los resultados del presente estudio, dado que no podemos generalizar lo acontecido en la sesión de Educación Física a otros escenarios escolares.

2. LA SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA ESTÁ INMERSA EN UNA REALIDAD POLIÉDRICA Y PERMEABLE, EN LA QUE TIENEN UN PAPEL RELEVANTE EL CONTEXTO FAMILIAR, LA PERSONALIDAD DEL PROPIO ALUMNO, EL PROFESORADO, LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR, EL RESTO DE ÁREAS Y LOS COMPAÑEROS.

La escuela no es una entidad impermeable. Ubicada en una comunidad concreta, cada uno de los alumnos que asisten a ella elabora una vivencia personal y distinta de su experiencia. Factores como el sexo, la personalidad, el carácter, las propias características físicas, la familia, la clase social y el contexto geográfico, favorecerán que el procesamiento de las experiencias socializantes por cada uno de los alumnos que las experimenten sea distinto. Así, un mismo contexto social y escolar dará lugar a pautas de conducta distintas.

En el presente estudio (tal y como se contempla en el informe final del Centro 2) se ha constatado que los dos alumnos con discapacidad motriz, aun compartiendo un mismo grupo de compañeros desde la etapa de educación infantil, con los mismos docentes y, en consecuencia, las mismas experiencias escolares, muestran diferencias significativas en cuanto a sus pautas de comportamiento y en la evolución de su socialización a lo largo del curso, ya sea en la sesión de Educación Física como en el aula.

Así mismo, hemos analizado las cualidades que permiten que un individuo esté preparado para vivir en sociedad, basándonos en los trabajos de Heinemann, 1992 (citado por García Ferrando, Lagardera y Puig, 2002), constatando que:

- Los tres alumnos participantes muestran un alto grado de conformidad normativa, aceptando valores, normas y formas de comportamiento mayoritarios (con la salvedad de María⁷³, que muestra ciertos signos de rebeldía cuando es reprendida por el adulto).
- En cuanto a la autonomía individual, se observan diferencias significativas, evidenciándose que el carácter y los efectos que se derivan de la discapacidad influyen decisivamente en esta cualidad (especialmente en el caso de Jordi⁷⁴).
- Sí encontramos coincidencia en la solidaridad, ya que tanto Lola⁷⁵, como Jordi y María se muestran intolerantes ante las limitaciones de sus compañeros, lo cual no deja de ser en cierto modo paradójico, dadas sus propias características.
- En cuanto a la identidad de cada uno de los casos analizados, como era previsible, nos hallamos ante caracteres completamente distintos: el infantilismo y la timidez de María, el histrionismo e ironía de Jordi o el dinamismo y la fortaleza de carácter de Lola definen tres personalidades claramente diferenciadas que sin duda alguna influyen a la socialización con el grupo en las sesiones de Educación Física.

⁷³ Recordemos que María es el pseudónimo que identifica a la participante del Centro 1

⁷⁴ Jordi es el pseudónimo que identifica al participante masculino del Centro 2

⁷⁵ Lola es el pseudónimo que identifica a la participante femenina del Centro 2

3. SE EVIDENCIA LA FRAGILIDAD DE LA TRANSFERIBILIDAD DE LA SOCIALIZACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA AL AULA.

Por los resultados obtenidos, se constata una asimetría entre la socialización en la sesión de Educación Física y en el aula. En los tres estudios de caso, y tras cruzar reiteradamente los datos obtenidos en el procedimiento de triangulación, no se da un paralelismo entre la evolución de la socialización en la sesión de Educación Física y en el aula.

En el Centro 1 María mejora notablemente su socialización en Educación Física (del lugar 19 pasa al 10 –de 22-) pero no tiene reflejo en el aula (mantiene su posición en los últimos lugares del grupo –17 y 16-). Si al inicio del primer trimestre María era ignorada según las observaciones del Diario de Campo, a finales del mismo los compañeros empiezan a generar interrelaciones positivas con ella, a medida que la maestra aumenta sus estrategias inclusivas. Dicha aceptación aumenta progresivamente a lo largo del curso en detrimento de las muestras de ignorancia. Así, en el segundo trimestre María rompe con su aislamiento, infantilismo y excesiva dependencia con el adulto, presentando iniciativas positivas para entablar relaciones con sus compañeros, de tal forma que en el tercer trimestre ya se observa una buena aceptación de María y de ésta hacia sus compañeros.

En el Centro 2, el estatus sociométrico de Jordi empeora en ambas situaciones pero el lugar que ocupa en el aula implica mayor aceptación que en Educación Física. La aceptación de Jordi en el aula por parte del grupo siempre se muestra superior a lo largo de todo el curso respecto a la sesión de Educación Física, manteniéndose en una situación media en el aula pero con una tendencia a la baja (del lugar 7 al 13). En cambio en Educación Física se constata una progresiva disminución de su estatus sociométrico a lo largo del curso (pese haber experimentado una leve recuperación en el segundo trimestre), pasando de ser ignorado a rechazado, de tal forma que en el tercer trimestre su popularidad desciende más y aumenta la antipatía. Así, ocupa a final de curso el lugar 18 de 22, cuando a principio de curso ocupaba el lugar 14.

Pese a los datos que nos ofrece el estudio sociométrico, en el Diario de Campo no se registran evidencias absolutas de ignorancia o de rechazo. Se observa que es Jordi quien inicia las interrelaciones con el grupo, las cuales suelen ser correspondidas, aunque las iniciativas de los compañeros hacia él siempre son muy puntuales y generalmente inexistentes (sólo 6 registros en todo el curso).

También en el Centro 2, Lola mantiene su situación en el aula (siguiendo en los últimos puestos, 19 y 18 respectivamente), pero empeora progresivamente en Educación Física (de estar entre las 10 primeras a estar entre las 4 últimas), llegándose a equiparar su situación con la del aula a final de curso.

Queremos resaltar que si en el primer trimestre Lola estaba bien incluida en el grupo, en el segundo inicia un período donde es ignorada (menos rechazos y elecciones) y es en el tercero cuando pasa a ser la más ignorada de la clase. En este sentido, por los datos obtenidos en el Diario de Campo, podemos inferir la coincidencia del inicio de ser ignorada con la intervención quirúrgica, que la obliga a desplazarse en silla de ruedas. La vivencia de Lola es muy negativa, deja de sentirse autónoma y su carácter lo acusa de manera clara (se muestra retraída, insegura, temerosa y menos dinamizadora en las relaciones con los compañeros).

Pese a los datos que nos ofrece el estudio sociométrico, a imagen de lo que ocurre con Jordi, en el Diario de Campo no se registran evidencias absolutas de ignorancia o de rechazo. Se observa que es Lola (en mayor medida que Jordi) quien inicia muchas interrelaciones con el grupo (39 registros), las cuales suelen ser correspondidas –muy especialmente cuando hace propuestas dinamizadoras-, aunque las iniciativas de los compañeros hacia ella siempre son muy puntuales (6 registros).

Concluimos por los resultados obtenidos en este estudio, que la transferibilidad de la socialización desde la Educación Física al aula no puede constatarse.

4. EN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ, NO ES POSIBLE ATRIBUIR A LA EDUCACIÓN FÍSICA UN EFECTO SOCIALIZANTE SIGNIFICATIVAMENTE SUPERIOR AL DEL RESTO DE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES EN SU CONJUNTO.

Los resultados obtenidos evidencian que lo que acontece en el aula poco o nada tiene que ver con la sesión de Educación Física y que incluso, en la misma sesión de Educación Física, los datos han presentado una importante heterogeneidad. Salvo alguna excepción, los alumnos se agrupan de forma diferente en función de cada una de las realidades escolares. Podemos pensar que el número de horas en cada uno de los escenarios escolares es muy distinto, y cabría analizar con más profundidad qué ocurre en el aula y en cada una de las áreas, tanto instrumentales como procedimentales, así como en otros escenarios escolares (comedor, recreo, actividades extraescolares, salidas, entre otros) para poder estudiar con mayor detalle la repercusión de la Educación Física en la socialización escolar.

En la línea de lo que apuntan García Ferrando, Lagardera y Puig (2002), Heinemann (1992) y Garaigordobil (1992), disponemos de argumentos suficientes para poder relativizar las posibles transferencias desde la Educación Física (en nuestro caso) a otros ámbitos de la vida escolar en cuanto a la socialización del alumnado con discapacidad motriz.

EVIDENCIAS QUE CONDICIONAN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

5. EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR LA EDUCACIÓN FÍSICA ESTÁ DEFICITARIAMENTE RECONOCIDA EN COMPARACIÓN CON LAS ÁREAS INSTRUMENTALES.

Por los datos obtenidos en los informes finales de ambos centros, disponemos de datos suficientes para afirmar que la Educación Física no es tenida en cuenta en la organización escolar de ambos centros como el resto de áreas instrumentales, corroborando las conclusiones de otros estudios previos al presente (Ríos, 1996a, 1996b, 1998a, 1998c, 1999a, 2000, 2001a, 2001b y 2003b) y lo expuesto en el punto 3.3.3. del presente estudio.

Ambos centros coinciden en tener un Departamento o Comisión de atención a la diversidad, pero no obstante en las medidas organizativas hacen siempre referencia a las áreas instrumentales, considerando de manera implícita que la Educación Física no es un área de intervención prioritaria para dichos departamentos, delegando a la especialista en el área la adopción de las medidas curriculares que crea oportunas. Destacamos algunos aspectos que creemos relevantes:

- El área de Educación Física no recibe asesoramiento ni interno ni externo, salvo en ocasiones anecdóticas, pero paradójicamente los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico no reciben demandas propias del área.
- En ambos centros las maestras afirman sentirse solas, al margen del claustro.
- Se evidencia descoordinación en el flujo de información respecto a los alumnos participantes, hallándose cierta opacidad informativa incluso entre los docentes del mismo centro y de éstos con el resto de personal (monitores de comedor, auxiliar de Educación Especial, entre otros).
- En ninguno de los dos centros se habían redactado adaptaciones curriculares individualizadas en el área de Educación Física.
- En ambos centros se afirma que existen protocolos de atención a la diversidad, pero de ellos no existe constancia escrita.

6. LA PERSONALIDAD Y EL CARÁCTER DEL ALUMNADO INFLUYE SIGNIFICATIVAMENTE EN SU SOCIALIZACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Tal y como hemos comentado anteriormente, por los datos obtenidos del estudio sociométrico, los Diarios de Campo y las entrevistas realizadas, tanto la personalidad como el carácter protagonizan los motivos para elegir o rechazar a un compañero del grupo, tanto en la sesión de Educación Física como en el aula. La percepción de simpatía o antipatía influyen en las cuotas de inclusión, de ignorancia o rechazo del grupo, por encima de las características físicas o cognitivas. Sólo en la situación de aula se detecta como una segunda causa de elección o rechazo (y a mucha distancia del carácter) el rendimiento académico. Dicha situación se reproduce casi de manera idéntica en ambos centros.

En los tres casos estudiados, podemos hallar algunas características comunes respecto a su personalidad y sus vivencias:

- La peculiaridad de su carácter respecto al resto de sus compañeros, tal como afirman todas las fuentes consultadas, caracterizado además por una paradójica intolerancia hacia las limitaciones de los demás.
- El sentimiento de soledad. En los tres casos coinciden en la costumbre de jugar mayoritariamente solos en casa, en ser reticentes a compartir actividades extraescolares y de ocio (como dato significativo, ninguno de ellos ha asistido con regularidad a las colonias de verano).
- La sobreprotección familiar, cuyas consecuencias parecen inevitables al aventurar sus posibles repercusiones en la formación de su carácter y en la socialización.
- La vida hospitalaria (rehabilitación, intervenciones quirúrgicas...) creemos que también influye en su identidad personal y en la vivencia de la diferencia respecto al resto de compañeros.

Debería reflexionarse, dadas las coincidencias en los tres estudios de caso, cómo la escuela en su globalidad (incluyendo por supuesto al área de Educación Física) puede influir en el desarrollo de la personalidad y el carácter de dicho alumnado.

7. LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA FACILITA LA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y EFECTIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ, FAVORECIENDO LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES, LA SENSACIÓN DE BIENESTAR Y DE PERTENENCIA AL GRUPO.

El hecho que las maestras de Educación Física utilicen estrategias facilitadoras de la participación activa del alumnado con discapacidad motriz, teniendo una actitud positiva hacia la inclusión, sumado al contenido lúdico de las tareas propuestas, puede explicar que los tres alumnos participantes valoren muy positivamente la sesión de Educación Física, coincidiendo que es la asignatura que más les gusta ya que “se lo pasan bien jugando”.

Las principales estrategias utilizadas por ambas maestras se basan en:

- La adaptación de las tareas.
- La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas.
- La capacidad de modificar las adaptaciones sobre la marcha cuando éstas no se ajustan al resultado esperado.
- La voluntad de explicar y razonar al grupo la necesidad y la utilidad de las adaptaciones, principalmente en los juegos competitivos (compensación de las limitaciones).
- La exigencia a todos por igual, no siendo permisivas con los participantes por el hecho de presentar una discapacidad, equiparándolos al resto del grupo en derechos y obligaciones.
- La introducción de estrategias facilitadoras de la interrelación entre todo el grupo.
- Favorecer que el alumnado con discapacidad proponga y negocie con sus compañeros posibles adaptaciones de las tareas.
- Instar a que el apoyo al compañero con discapacidad lo de el propio grupo.

Dichas estrategias indudablemente han facilitado la participación activa y efectiva del alumnado con discapacidad, así como la adquisición de aprendizajes, ya sean motores, cognitivos o de actitudes, valores y normas, sin olvidar la sensación de bienestar y de diversión en las sesiones.

8. LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DOCENTES INADECUADAS RESPECTO A LA INCLUSIÓN PUEDEN COMPORTAR LA DESMOTIVACIÓN DEL GRUPO Y DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ, PUDIENDO FAVORECER LA SEGREGACIÓN.

Diversas son las lagunas en la utilización de estrategias facilitadores de la inclusión y que en consecuencia la dificultan, obstaculizando el proceso de socialización en las sesiones de Educación Física. Por los datos obtenidos del Diario de Campo y en las entrevistas, podemos destacar como principales:

- La puntual falta de previsión en la adaptación de las tareas y en la compensación de las limitaciones en situaciones competitivas, especialmente al inicio de la observación.
- La propuesta mayoritaria de juegos competitivos frente al aprendizaje cooperativo. Pese a que la actitud de las maestras no es favorecedora de la competitividad, sí lo son sus estrategias, por lo que debemos observar que se detecta cierta contradicción, tal vez debida a un vacío formativo respecto al aprendizaje cooperativo.
- La intervención de la auxiliar de Educación Especial en el Centro 2 provoca que numerosas tareas se realicen al margen del grupo. Por tanto, sin pretenderlo la maestra, se favorece la segregación de los dos alumnos participantes. Como consecuencia las relaciones entre ambos alumnos y el grupo se ven inevitablemente limitadas y la obligatoriedad de pasar mucho tiempo juntos ha afectado negativamente a la interrelación entre ambos, dado que su competitividad comporta que se estén midiendo constantemente.

Es evidente que la integridad física de ambos participantes juega un papel decisivo en la justificación de que la maestra recurra a esta estrategia. La caída de Jordi (en el espacio de juegos del comedor, el mes de noviembre) es un ejemplo claro de ello. No obstante, sería deseable encontrar un equilibrio que no comportara tanto aislamiento respecto al resto del grupo.

Todo ello ha favorecido que en ocasiones el alumno participante se mostrara desmotivado y el grupo cuestionara implícitamente la participación del alumnado con discapacidad motriz, anotándose registros de rechazo basados en la lentitud de ejecución, describiéndose actitudes de enfado, desmotivación, irritabilidad, desesperación, o ignorándolos en la formación de grupos o equipos.

6.2. PROPUESTAS DE TRABAJO.

6.2.1. PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO ESCOLAR

Como consecuencia del presente estudio, creemos estar en condiciones para aportar seis propuestas tendentes a mejorar la situación actual de la inclusión a través de la Educación Física escolar. Para ello, y siendo consecuentes con nuestro punto de vista holístico que ha impregnado tanto el marco teórico como las conclusiones, iniciaremos nuestras propuestas centrándonos en el contexto escolar amplio para ir concretando progresivamente hasta llegar a la sesión de Educación Física:

1. Repensar la escuela.
2. La asunción de la diversidad: adopción de medidas conjuntas (organizativas y curriculares).
3. Desarrollo profesional e innovación educativa.
4. Replantear el modelo de la educación física.
5. Estrategias inclusivas en educación física.
6. La imprescindible implicación de la administración educativa.

1. REPENSAR LA ESCUELA

Si queremos apostar por una escuela realmente inclusiva es necesario repensar la escuela. Desafortunadamente, el panorama escolar actual adolece de serias limitaciones para poder conseguir una calidad de educación para todos y para todas sin excepciones, asumiendo la diversidad como un valor que cohesiona al grupo y que ofrece mayores posibilidades de aprendizaje.

Coincidiendo con las aportaciones de Ainscow (2001), consideramos muy apropiado su término “Escuelas en Movimiento”, entendiéndolo por ello la búsqueda de cambios ya sea en las prácticas educativas como en la organización y en la cultura colaborativa del profesorado. Por tanto,

consideramos que la escuela debe desarrollarse en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ella, lo que Ainscow (2001) denomina “proceso de transformación”. De ahí la importancia de la consideración de la escuela como motor para crear comunidad, donde tanto el alumnado como las familias, los educadores como los diversos agentes del barrio establecen códigos de interdependencia y de corresponsabilidad, fomentando relaciones amistosas y participando en el proceso de transformación de la realidad educativa.

Todo ello será más factible si nos ubicamos en una línea de pensamiento coincidente con el modelo transformador de la escuela (Illich, Freire, Habermas, Apple, Bernstein, Giroux, Willis, Macero y Flecha, entre otros), que otorga a la organización escolar y a sus profesionales la capacidad de producir cambios sociales. La escuela debe apostar por la pedagogía crítica, basada en el reconocimiento de la capacidad de las personas para transformar la sociedad mediante el diálogo y de la organización de la acción social. Concebir la escuela como un motor del desarrollo democrático y participativo, impulsando los Derechos Humanos que promueven la justicia social y la igualdad de oportunidades, creando una auténtica comunidad de aprendizaje, donde nadie es excluido por sus características personales. Como afirma Pérez Gómez (1995), y coincidiendo plenamente con sus propuestas, la escuela inclusiva debe participar en la función compensatoria de las desigualdades mediante la atención y el respeto a la diversidad, así como educar a los alumnos para pensar críticamente y actuar democráticamente. E, indudablemente, la Educación Física no está al margen de este replanteamiento global.

2. LA ASUNCIÓN DE LA DIVERSIDAD: ADOPCIÓN DE MEDIDAS CONJUNTAS (ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES).

En la asunción de la diversidad deben de estar implicados todos los miembros de la comunidad escolar, adoptándose las medidas conjuntas necesarias, organizativas y curriculares, acompañadas del desarrollo profesional y la innovación educativa. Para ello no deben tenerse sólo en cuenta las áreas instrumentales, sino también las de carácter más procedimental. No podemos concebir en un marco inclusivo la marginación de ningún área, y en concreto la Educación Física, tal y como hemos evidenciado en el presente estudio y en otras aportaciones anteriores (Ríos, 1996a, 1996b, 1998a, 1998c, 1999a, 2000, 2001a, 2001b y 2003b).

Por ello coincidimos con Guarro (1999) cuando consideramos que el currículum de todas las áreas debe ser: común y realizable (el mismo marco curricular de referencia reflejando la pluralidad cultural de la sociedad); cooperativo; práctico, útil y reflexivo (aprendizajes relevantes y duraderos); moral (planteamiento ético) y coherente y planificado (garantizando que todo el alumnado pueda tener verdaderamente las mismas posibilidades de desarrollo).

También, y en la línea de las aportaciones de Stainback, Stainback (1999), Giangreco (1999), Peterson, Le Roy, Field y Wood (1999), Ainscow (2001) y Arnaiz (2003), dicho currículum debe buscar un equilibrio entre el rendimiento académico funcional y los aspectos sociales y personales que de forma transversal estén presentes en todas las áreas, contemplando el papel clave de la comunidad educativa y potenciando la búsqueda de nuevas estrategias para el aprendizaje basadas en la enseñanza cooperativa.

Este planteamiento del currículum debe sintonizar con la asunción de medidas organizativas escolares adecuadas con el movimiento de la escuela inclusiva, estableciendo un plan de acogida protocolizado de atención a la diversidad. Sintetizando a Marchesi (1998), Ainscow (2001) y Arnaiz (2003), para producir los cambios necesarios es condición imprescindible transformar la estructura vertical que caracteriza a la escuela actual por una estructura horizontal, promoviendo relaciones comunitarias colegiadas que facilitan la corresponsabilidad desde la autonomía y la colaboración. Para ello resulta además imprescindible un profesionalismo interactivo (en el que la toma de decisiones es consensuada por parte de la comunidad educativa), un director que distribuya y potencie el liderazgo en el desarrollo de las medidas a adoptar y la existencia de centros escolares dotados de autonomía.

Como hemos evidenciado en el análisis de los datos de la presente investigación, un ejemplo claro de medidas organizativas que afectan al área de Educación Física y que no son efectivas para promover la inclusión es el rol de la auxiliar de Educación Especial que, sin pretenderlo, puede generar una excesiva dependencia con el alumno, cuando la intención de su papel es fomentar precisamente su autonomía personal. En este sentido, el propio sistema educativo contempla a la figura del auxiliar como un apoyo meramente asistencial, sin una misión pedagógica, lo que puede contribuir también (sin pretenderlo, como hemos analizado en el

informe final del Centro 2) a distanciar al alumnado con dificultades para realizar tareas alternativas al margen del grupo.

También la infravaloración de la Educación Física y la ausencia de asesoramiento fundamentada en la consideración de que es un área que ya cuenta con un especialista, implica también la ausencia del apoyo y el asesoramiento de los maestros de Educación Especial, que se centran en general en las áreas instrumentales.

3. DESARROLLO PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA.

Todo ello no es posible sin la participación activa, el compromiso y la implicación de los docentes. De ahí que resultan necesarios la innovación y el desarrollo profesional, como una constante en el itinerario de todos los docentes. Así, el profesor o maestro de Educación Física debe adquirir las competencias didácticas para poder atender a la diversidad desde el compromiso moral de la educación de todos y todas, compensando las desigualdades. Debe ser crítico, reflexivo, investigador y transformador de la propia práctica, considerando que la atención a la diversidad es una oportunidad para mejorar su práctica docente con el objetivo de promover mejoras educativas y sociales.

Es un docente alejado del modelo profesional/tecnicista (que considera que la educabilidad del alumnado con dificultades de aprendizaje debe ser responsabilidad de los especialistas en Educación Especial). Un profesor o maestro de Educación Física que defiende que la escuela sea única para todos y para todas, y que cuando analiza las dificultades de aprendizaje del alumnado lo hace en términos de “barreras de aprendizaje”, estudiando la inadecuada respuesta educativa que puede proceder del centro escolar, de su organización o de su propia práctica docente. De este modo, no centra toda la atención exclusivamente en las características propias del alumnado, sino que analiza todo el contexto colaborativamente para adecuar una respuesta global.

4. REPLANTEAR EL MODELO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Consecuentemente con el modelo de escuela inclusiva, la Educación Física debe ubicarse en igualdad de condiciones al resto de áreas y, además, deben adecuarse las estrategias a un modelo donde todos y todas tienen que tener cabida en el ambiente natural de clase.

Como hemos constatado en el presente estudio, las tareas se centran mayoritariamente en el juego competitivo. Sin querer negar el valor educativo de la competición, debemos dar más preeminencia a la educación en actitudes y en valores y, por tanto, fomentar las actividades y el aprendizaje cooperativo en las sesiones. La educación en actitudes y valores será la base para que todo el alumnado respete la diversidad y pueda así interiorizar que la inclusión es un valor que enriquece a toda la comunidad. La escuela, incluida la sesión de Educación Física, debe asumir la formación más allá de la pura transmisión de conocimientos y habilidades, promoviendo, entre otros, valores y actitudes inspirados en los principios del esquema ideológico de la escuela inclusiva.

Así, se trata de equilibrar las propuestas educando no sólo en los valores positivos del juego competitivo y el deporte (el juego limpio, el respeto al adversario y a unas normas comunes, el trabajo en equipo, la solidaridad, la cooperación...), sino en proponer otras tareas que no tengan en cuenta el factor resultado como motor para el aprendizaje. Lo deseable es que el alumnado aprenda (y no sólo en Educación Física) por motivaciones desvinculadas del resultado o de la comparación con el resto de compañeros mediante la evaluación.

Por tanto, debemos potenciar, tal y como se ha insistido hasta el momento, nuevas estrategias para el aprendizaje basadas en la enseñanza cooperativa con el fin de maximizar el aprendizaje de todos y todas. La cooperación se convierte en algo más que en un método de enseñanza, supone un cambio básico de la estructura organizativa que afecta a todos los aspectos de la sesión de Educación Física y a la propia mentalidad del alumnado.

5. ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA.

De este modo, el planteamiento de las sesiones de Educación Física deberá contemplar la aplicación de estrategias que permitan la educabilidad de todos y todas en el ambiente natural de la sesión para que ésta sea lo más inclusiva posible. Ya hemos hablado de ellas con detalle en el apartado 3.3.2. (La Educación Física desde un enfoque inclusivo), de modo que en este momento optamos por sintetizarlas para evitar ser reiterativos:

- La educación en actitudes y valores como base para la intervención educativa.
- El aprendizaje cooperativo como principal estrategia para la adquisición de los aprendizajes propios del área, así como de actitudes, valores y normas.
- La adaptación de las tareas como factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. En función de las características del alumnado, previo conocimiento de su estilo de aprendizaje y nivel de partida, el profesorado adaptará la tarea para ajustarla a sus capacidades, modificando si es necesario el material, la instalación y la metodología.
- La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas. Ideológicamente, sería deseable que el alumnado participara sin necesidad de dar tanta importancia al resultado, el cual a menudo se convierte en único y principal objetivo. No obstante, los potentes referentes culturales en nuestra sociedad dificultan seriamente tal propósito. Así, la compensación de las limitaciones se erige como una estrategia que permite la participación de todos y todas independientemente de sus características.
- Compartir el deporte adaptado, facilitando que los alumnos sin discapacidad puedan conocer y practicar el deporte adaptado a la discapacidad de su compañero.
- El apoyo debe desplazarse del adulto de referencia a los propios compañeros de clase. De este modo disminuimos el riesgo de la dependencia con el adulto y potenciamos la interdependencia positiva, la responsabilidad y la sensibilización del alumnado.

6. LA IMPRESCINDIBLE IMPLICACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.

Evidentemente no puede reclamarse este cambio exclusivamente a los centros y a los docentes. El papel esencial debe residir en la voluntad política de los responsables educativos, a los cuales debe exigirse una apuesta clara por la inclusión. Debe dotarse a las escuelas con medios materiales (sillas de ruedas deportivas, material adaptado...), recursos humanos suficientes y un despliegue normativo que garantice de manera efectiva el derecho de todos y todas a una educación de calidad. Así mismo, debe procurarse una formación del profesorado adecuada a dichas necesidades, destinar parte de la jornada laboral a la coordinación y a la formación continuada, y revisarse la ratio alumnado/profesor. También deben aumentar los recursos de los equipos de asesoramiento psicopedagógico para poder dar un apoyo y asesoramiento de calidad a los centros. En este sentido y centrándonos en el área de Educación Física, conseguir que en dichos equipos se incluya a un especialista en actividad física adaptada.

Sin este conjunto de medidas y el compromiso de la comunidad educativa, en las circunstancias actuales la inclusión seguirá siendo un objetivo de difícil alcance.

6.2.2. PROPUESTAS DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Todo estudio plantea nuevas posibilidades de investigación que se desprenden tanto de los propios resultados obtenidos como de las limitaciones observadas a lo largo de su transcurso. Nuestro caso no es una excepción y dedicaremos este apartado a describir posibles líneas de investigación ulteriores. No obstante, resulta también imprescindible dedicar parte del presente epígrafe a describir las limitaciones observadas a lo largo del presente estudio.

- En primer lugar, debemos aceptar que una limitación del presente estudio ha sido acotar la observación a la sesión de Educación Física y a las observaciones puntuales en algunos recreos. Dos razones justifican dicha decisión. Por un lado, los problemas de tiempo que hubiera supuesto una observación tan extensa y, en segundo lugar, la influencia de la idea tan extendida que la Educación Física es el área más socializante de currículum escolar. Una vez concluido el estudio y analizando los resultados obtenidos de las distintas fuentes, en futuras investigaciones sería necesario también prestar atención a otros escenarios escolares, desde una visión holística de cada caso. Podríamos contrastar así las estrategias inclusivas u obstaculizadoras de los diferentes espacios, ya sean formativos o de ocio y estaríamos en disposición de medir la repercusión específica del área de Educación Física, en comparación con el resto de áreas educativas, en la socialización del alumnado con discapacidad motriz.
- La segunda limitación a destacar es la duración de la investigación. El período de observación se ha acotado a un curso académico, lo que ha supuesto evidentemente un esfuerzo considerable. No obstante, un estudio longitudinal más a largo plazo seguramente aportaría datos muy relevantes en cuanto a la socialización del alumnado participante. ¿Por qué el profesorado de primaria prevé dificultades en la participación activa en las sesiones de secundaria?; ¿Qué ocurrirá en la adolescencia?; ¿Cómo evolucionará la actitud del propio alumnado y de sus familias?; ¿Hay relación entre el tipo de tareas según va avanzando el itinerario académico y la socialización?. Es decir, a medida que se van codificando los juegos y se va deportivizando el currículum, ¿las dificultades aumentan?, ¿hay más rechazos e ignorancias?.

- En tercer lugar, los casos analizados, si bien presentaban una movilidad reducida, no iban acompañados de afectaciones que implicaran graves problemas de comunicación. Cabría estudiar qué ocurriría con alumnos que presentaran dichos problemas o con un porcentaje de movilidad aun más reducido. ¿Cómo sería la aceptación del grupo en la sesión de Educación Física?; ¿Qué implicaciones tendría en su socialización?; ¿Cómo actuarían las maestras de Educación Física?; ¿Cuáles serían sus expectativas?... Como hemos afirmado a lo largo del presente estudio, las características individuales, especialmente el carácter, se han demostrado como aspectos claves en la socialización del alumnado. Sería interesante que en posteriores investigaciones se ampliara el estudio de casos a este sector de alumnado.
- Sería interesante también realizar estudios similares referidos a otras discapacidades y poder contrastar las evidencias que condicionan la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación Física. Paralelamente, poder estudiar si el tipo de discapacidad influencia en los niveles de socialización, aun teniendo presente que cada individuo supone una realidad compleja y diferenciada y que no podemos caer en el error de la categorización o etiquetado en razón de la discapacidad que presente cada alumno.
- El quinto aspecto a tener en cuenta es el de las expectativas de los docentes respecto al alumnado con discapacidad. Sería interesante investigar hasta qué punto las expectativas influyen de manera significativa en la participación del alumnado con discapacidad, ya que la actitud de los docentes se ha mostrado también un factor relevante a lo largo del presente estudio, independientemente de su nivel formativo.
- En el Centro 2 ha tomado gran importancia la figura de la auxiliar de Educación Especial, ya que se ha evidenciado la dependencia que se crea con el alumno con discapacidad. También su presencia en las sesiones de Educación Física, según hemos podido constatar, ha comportado que en ocasiones se favoreciera la segregación del alumno respecto al grupo, sin que ello fuera deliberado. Estudiar la repercusión del auxiliar de Educación Especial en la socialización del alumnado con discapacidad motriz en la sesión de

Educación Física, centrándonos específicamente en la autonomía individual del alumno, es uno de los aspectos que cabría profundizar en ulteriores investigaciones.

- También sería interesante poder contrastar la metodología tradicional con la enseñanza cooperativa en las sesiones de Educación Física, valorando las repercusiones no sólo de la socialización en el área, sino investigar si la cultura cooperativa influye en la transferibilidad de determinados valores solidarios en otros escenarios escolares.
- Por último, creemos que la utilización del paradigma interpretativo nos ha sido de utilidad para comprender e interpretar la realidad de los dos centros escolares. No obstante, sería también de interés plantear una investigación similar desde la perspectiva del paradigma comunicativo-crítico, centrado en el diálogo y en la transformación de los contextos, de tal forma que las maestras participaran de manera igualitaria en la investigación, bajo una interacción horizontal basada en la cooperación (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, en prensa).

A través de este paradigma el conocimiento se construye mediante un diálogo intersubjetivo y el investigador principal se convierte en un participante más. No se trata sólo de describir y explicar la realidad, comprenderla e interpretarla, sino estudiarla para transformarla, con el fin último de colaborar en la superación de las desigualdades sociales y educativas.

BIBLIOGRAFÍA.

Abad, L.V. (1993). Individuo y sociedad: la construcción de la identidad personal. En García de León, M.A., de la Fuente, G., Ortega, F. (Eds). *Sociología de la Educación*. (pp.23-43). Barcelona: Barcanova.

Ainscow, M. (1991). *Effective schools for All*. London: Fullton.

Ainscow, M. (1994). *Necesidades Especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Ediciones Unesco-Narcea.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea-UNESCO.

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En Verdugo, M.A., Jordán de Urríes (Coords). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp.15-37). Salamanca: Amarú.

Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia, *Cuadernos de Pedagogía*, 44-49.

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., West, D. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Ajuntament de Barcelona (1999). *Una escuela más deportiva y un deporte más educativo. Conclusiones del Congreso del Deporte y la Educación Física en Edad Escolar en la ciudad de Barcelona 1998*. Barcelona: Institut d'Educació i Direcció d'Esports de l'Ajuntament de Barcelona.

ALEP-ULC (1983). *Dossier pedagógico nº 1 Educación Física de Base*. Madrid: Gymnos.

Anguera, M.T. (1995) Metodología cualitativa. En Anguera, M.T, (et al.). *Métodos de investigación en psicología* (pp.513-522). Madrid: Síntesis Psicología.

Apple, M., Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, nº 27 (II), pp. 25-34.

Arnaiz, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En Arnaiz, P. y De Haro, R. (Ed). En *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Arnaiz, P. (1999). Currículo y atención a la diversidad. En Verdugo, M.A., Jordan, B. *Hacia una nueva concepción de la diversidad* (pp. 39-62). Salamanca: Amarú.

Arnaiz, P. (2000). Hacia una educación sin exclusión. En Miñambres, A., Jové, G. (Coords). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad* (pp. 187-195). Lleida: Fundació Vall-Universitat de Lleida.

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

Arnaiz, P., Ortiz, M. (1999). El derecho a una educación inclusiva. En Sánchez Palomino, A., Torres, J. (coord.). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (191-205). Madrid: Pirámide.

Arnold, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata-MEC.

Arráez, J.M. (2003). Formador de formadores en actividades físicas inclusivas. En Oriol Martínez, J. (Ed.). *Conferencia Internacional sobre Deporte Adaptado*, pp. 195-212. Málaga: Fundación Andalucía Olímpica-Instituto Andaluz del Deporte.

Arruga, A (1987). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Balbás, M.J. (1997). El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno. En Marcelo, C. y López Yáñez, J. (Coords) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp.224-240). Barcelona: Ariel.

Ballard, K. (1997). Researching disability amb inclusive education: participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, nº 1, pp. 243-256.

Ballesteros, S. (1982). *El esquema corporal*. Madrid: TEA.

Bantulà, J., Bosom, N., Carranza, M. y Monés, J. (1997). *Passat i present de l'Educació Física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Barbero, J.I. (2001). Cultura corporal: ¿tenemos algo que decir desde la Educación Física?, *Agora*, nº 1, pp. 18-36.

Bartolomé, M. (2000). *Cap on va la investigació educativa*. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

Bartolomé, M., Panchón, C. (1995). Análisis de contextos diferenciados desde un enfoque cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, Nº 26, pp. 95-126.

Barton, L. (Coord) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Basil, C., Bolea, E. y Soro-Camats, E. (1997). La discapacitat motriu. En Giné, C. (coord.). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials* (pp. 249-352). Barcelona: Edicions UOC.

- Bassedas, E. et al. (1998). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Basil, C., Soro-Camats, E. y Rosell, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. Principios teóricos y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- Berger, P., Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Betancor, M.A, Vilanou, C. (1995). *Historia de la Educación Física y el deporte a través de los textos*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Block, M.E., Zeman, R. (1996) Including Students With Disabilities In Regular Physical Education: Effects on Nondisabled Children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, pp. 38-49
- Blouin Le Baron, J. (1985). La Expresión Corporal, *Revista de Educación Física*, nº 2, 9-13. Barcelona.
- Bonal, X. (2000). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Booth, T. (1988). The poverty of special education: theories to the rescue?. En Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (Eds). *Towards inclusive schools?*. (pp. 79-89). London: Routledge.
- Booth, T., Aiscow, M., Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Universidad Autónoma de Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva.
- Boscaini, F. (1992). Hacia una especificidad de la psicomotricidad, *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencia*, Vol I, nº 40, pp. 5-49..
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas sobre la teoría de acción*. Barcelona: Anagrama.
- Brennan, W. (1985). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: MEC-Siglo XXI.
- Brohn, J.M., Bourdieu, P. et al (1993). *Materias de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Buendía, L., Colás, M.P., Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill

Buisán, C. et al. (Coord) (2003). *Educación y Diversidades: Formación, Acción e Investigación*. Actas del I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Barcelona: Universitat de Barcelona-Mide-ICE (edición en CD).

Buxarrais, M.R., Martínez, M. (2000). Los valores de la educación física y el deporte en edad escolar. *Aula de Innovación Educativa*, nº 1.

Cáceres, M.P. et al (1995). El juego no competitivo como recurso didáctico en el currículo escolar de Educación Física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 22, pp. 51-60.

Cagigal, J.M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Nacional.

Cagigal, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.

Cagigal, J.M. (1981). *Deporte, espectáculo y acción*. Barcelona: Salvat Editores.

Cagigal, J.M. (1996a). *Obras selectas*. Vol. I. Cádiz: Comité Olímpico Español, Ente de promoción deportiva J.M. Cagigal, Asociación Española de Deporte para todos.

Cagigal, J.M. (1996b). *Obras selectas*. Vol. II. Cádiz: Comité Olímpico Español, Ente de promoción deportiva J.M. Cagigal, Asociación Española de Deporte para todos.

Cagigal, J.M. (1996c). *Obras selectas*. Vol. III. Cádiz: Comité Olímpico Español, Ente de promoción deportiva J.M. Cagigal, Asociación Española de Deporte para todos.

Calverol, T. (1999). *Atenció a les necessitats Educatives Especials dels alumnes d'E.S.O., amb discapacitat física, dins l'àrea d'Educació Física, als I.E.S. de la ciutat de Barcelona. Estudi biomecànic dels llançaments de boccia*. Barcelona (documento inédito).

Caparróz, F.E., de Andrade Filho, N. (Coords) (2004). *Educação Física Escolar. Política, Investigação e Intervenção*. Uberlândia: LESEF/UFES/NEPECC/UFU.

Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Carranza, M., Mora, J.M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó.

Cascón, P., Martín, C. (1986). *La alternativa del juego*. Torrelavega: Colectivo Educar para la Paz.

Caspar, P.H. (1994). *L'accompagnement de personnes handicapées mentales*. París: L'Harmattan.

Cecchini, J.A. (1993). *Antropología y Epistemología de la Educación Física*. Oviedo: Ferrería.

Cecchini, J.A. (1996). Concepto de Educación Física, Epistemología y Educación Física de Base. En García Hoz, V. (coord.). *Personalización en la Educación Física* (pp. 19-106). Madrid: Ediciones Rialp.

- Colás, P., Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1991a). Concepción constructivista y planteamiento curricular, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 188, 8-11.
- Coll, C. (1991b). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (Comp). *Desarrollo psicológico y educación. Vol II*. Madrid: Alianza.
- Concejo Educativo de Castilla-León (2004). *Hacia una educación diferente, cómo abordar el modelo LOCE. Documento de trabajo*. León: Junta de Castilla-León (<http://www.concejoeducativo.org/>).
- Contreras, O. R. (1994). La investigación en la enseñanza de la educación física. Especial consideración de la formación del profesorado. En Romero, S. (coord.). *Didáctica de la educación física: diseños curriculares en primaria. Ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas de Magisterio* (pp. 73-77). Sevilla: Wanceulen.
- Contreras, O.R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Contreras, O., de la Torre, E., Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Daniels, H. (2000). La diversidad en Europa. respuestas para el próximo milenio. *Educación, desarrollo y diversidad*, nº 2, pp. 57-68.
- Del Rincón, D. Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Villar, F. (1994). La credibilitat de la investigació qualitativa en l'ensenyament de l'Educació Física. *Apunts*, nº 37, 26-33.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- DePauw, K.P., Doll-Tepper, G. (2000). Toward Progressive Inclusion and Acceptance: Myth or Reality? The inclusion Debate and Bandwagon Discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp. 135-143

- Dessent, T. (1987). *Making the ordinary school special*. East Sussex: The Falmer Press.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
- Devís, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del Currículum. Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Devís, J. (coord.) (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. (coord.) (2001). *La Educación Física y la salud en el siglo XXI*. Alcoi: Marfil.
- Devís, J., Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Devís, J., Molina, J.P. (2004). Las funciones de la Educación Física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En Caparróz, F.E., de Andrade Filho, N. (Coords). *Educação Física Escolar. Política, Investigaçao e Intervençaõ*. pp. 35-49. Uberlândia: LESEF/UFES/NEPECC/UFU.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En Verdugo, M.A. y De Jordan, F.J. (editores). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (1999). Reflexiones sobre la atención a la diversidad. *Acción Educativa Revista Pedagógica*, nº 102-103, pp. 30-43.
- Echeita, G. (2001). Claves e indicios para la valoración de la integración/inclusión en España. En Verdugo, M., Jordán de Urríes, F. (Coords). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. (pp. 161-176). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G., Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, nº 327, pp. 31-48.
- Escobar, F., Pérez López, P. (1991). La evaluación en la Educación Especial. Técnicas e instrumentos. En Bautista, R. (coord.). *Necesidades Educativas Especiales. Manual teórico práctico* (pp. 165-180). Málaga: Aljibe.
- Escudero, J.M. (1999). El currículum, las reformas y la formación del profesorado. En Escudero, J.M. (Coord.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 209-236). Madrid: Síntesis.
- Etniker (1993). *Juegos infantiles en Vasconia*. Bilbao: Eusko Jaularitzia.
- Fagoaga, J. (1998). Descripción de patologías más frecuentes en la discapacidad física. En Ríos, M. et al., *Actividad Física Adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad* (pp. 11-19). Barcelona: Paidotribo.

- FEAPS (1996). Monográfico: Educación Inclusiva, escuela para todos. *Siglo Cero*, nº 164, Vol. 27 (2). Madrid: FEAPS.
- Ferguson, D., Jeanchild, L. (1999). Cómo poner en práctica las decisiones curriculares. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 179-194). Madrid: Narcea.
- Fermoso, P. et al. (1990). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Alamex.
- Fermoso, P. (1990). La socialización y el fenómeno educacional. En Fermoso, P. et al. *Sociología de la Educación*. (pp. 157-170). Barcelona: Alamex.
- Fernández Balboa, J.M. (1993). Aspectos crítico y cívico del rol de los profesores de EF y el deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente, *Apuntes*, nº 34, pp. 74-82.
- Fernández Balboa, J.M. (1999). Pedagogía crítica y educación física en la escuela secundaria. *Conceptos de Educación*, nº 6, pp. 9-14.
- Fernández Balboa, J.M. (2000). La educación física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Tándem*, nº 1, pp. 15-26.
- Fernández Balboa, J.M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. En Devís, J. (coord.). *La Educación Física y la salud en el siglo XXI*. Alcoi: Marfil.
- Fernández Cabrera, J.M., Hernández Álvarez, A., Hernández Déniz, J. (2003). El pensamiento del profesorado sobre la integración del alumnado con discapacidad motriz en el área de Educación Física. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Tenerife: Universidad de La Laguna (edición en CD).
- Fernández Enguita, M.F. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M.F. (Ed) (2001). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández González, G.M. (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Palomares, F. (Coord) (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Fernández Palomares, F. (2003). Socialización y escuela. En Fernández Palomares, F. (Coord). *Sociología de la Educación*. (pp. 205-260). Madrid: Pearson.
- Fernández Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Ferrer, V. (1993). *Pensamiento crítico y formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

FIEP (2000). Manifiesto Mundial de la Educación Física FIEP 2000, *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Vol. VII, nº 1, enero-marzo 2000, 20-31. Madrid: Consejo general de Colegios Licenciados en Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España.

Ford, A., Davern, L., Schnorr, R. (1999). Educación Inclusiva. Dar sentido al currículum. En Stainback, W., Stainback, S. (Eds.). *Aulas inclusivas*.(pp. 55-80). Madrid: Narcea.

Fortuny, M., Molina, M.C. (1998). *Educació per a la Salut. Textos docents*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Fraile, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú.

Fraile, A. (1998). *Proyecto Docente*. Valladolid: Universidad de Valladolid (documento inédito).

Fraile, A. (2001). La competición en el deporte escolar como factor segregador. En *Actas del Congreso de la AEISAD*. Granada.

Fraile, A. (Coord) (2001). *La actividad física jugada*. Alcoi: Marfil.

Fraile, A. et al. (2003). *Actividad física y salud*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

Fraile, A. (Coord) (2004a). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó-Biblioteca de Tàndem.

Fraile, A. (Coord) (2004b). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *A la sombra del árbol*. Barcelona: Roure.

Fullan, M., Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: MCEP.

Fullat, O. (1978): *Filosofía de la Educación*. Madrid: CEAC.

Gairín, J. (2003). Prólogo. En Prat, M., Soler, S.. *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*, pp. 9-15. Barcelona: INDE.

Gallardo, J.R., Gallego, J.L. (1993). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

Garaigordobil, M. (1992). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco Olea.

Garanto, J. (1993). *Trastornos de conducta en la infancia*. Barcelona: PPU.

Garanto, J., Sánchez Asín, A. (1991). Necessitats Educatives Especials i Adaptacions Curriculars Individualitzades, *Guix*, nº 164, 4-8.

Garanto, J. (1993). Educación para la diversidad: perspectivas de futuro. En Comes, G., Gisbert, M., *La necesidad de una educación para la diversidad* (pp. 7-24). Tarragona: URV.

García de León, M.A., de la Fuente, G., Ortega, F. (Eds) (1993). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.

García Ferrando, M. et. al. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alinza Editorial, 1994.

García Ferrando, M., Puig, N., Lagardera, F. (Comps) (2002). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.

García Ferrando, M., Lagardera, F., Puig, N. (2002). Cultura deportiva y socialización. En García Ferrando, M., Puig, N., Lagardera, F. (Comps). *Sociología del deporte* (pp. 69-98). Madrid: Alianza.

García Pastor, C. (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EEUU. (REI). *Siglo Cero*, nº 27, pp. 15-24.

García Pastor, C. (1999). Diversidad e inclusión. En Sánchez, A. et al (Coords.) *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI* (pp.11-29). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

García, C., Puigvert, L. (2003). Sociología y currículo. En Fernández Palomares, F. (Coord). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.

Generalitat de Catalunya (1992a). *Currículum. Educació Infantil*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya (1992b). *Currículum. Educació Primària*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya (1995). *Modificacions i adaptacions del currículum. Orientacions per al desplegament del currículum. Educació infantil i Primària*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya (1998). *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya (2003). *Pla Director de l'Educació Especial a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Giangreco, M.F. (1999). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. Tendencias, cuestiones, problemas y posibles soluciones. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 261-286). Madrid: Narcea.

- Gil, J. (1994). *Anàlisi de dades qualitatives*. Barcelona: PPU.
- Gimeno Martín, S., Pérez Ramírez, C., Vizuete, M. (2000). *Educació Física i la seva Didàctica*. Tarragona: Servei Lingüístic-Universitat Rovira i Virgili.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A.I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Giné, C. (1997a). L'avaluació de les NEE dels alumnes: la necessària col·laboració dels mestres i dels psicopedagogs, *Suports, Vol I, nº 1*, 1-9. Vic: Eumo-Universitat de Vic.
- Giné, C. (coord.) (1997b). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: Edicions UOC.
- Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración?. *Cuadernos de Pedagogía, nº296*, pp. 40-45.
- Gomendio, M. (1996). *La educación Física en aulas de integración: diseño y elaboración de un programa de actividades físicas para la integración en primer curso de primaria a partir de la LOGSE*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Gomendio, M. (2000). *Educación Física para la integración de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Gymnos.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., Flecha, R. (en prensa). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Graó.
- Gonzalez Alvarez, J (1990). *Sociometria por ordenador. El test sociomètric*. València: Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació i ciència.
- González Manjón, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- González, C., Fernández Río, J. (2003). La enseñanza del deporte desde una metodología cooperativa. *Tándem, nº 10*, pp. 93-100.
- Goodwin, D.L. and Watkinson, E.J. (2000). Inclusive Physical Education From the Perspective of Students With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp. 144-160.
- Gortázar, A. (1990). El profesor de apoyo en la escuela ordinaria. En Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (coord.). *Desarrollo psicológico y educación: necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Psicología.
- Granados, A. (2003). Las funciones sociales de la escuela. En Fernández Palomares, F. (Coord). *Sociología de la Educación*. (pp. 117-140). Madrid: Pearson

Grañeras, M. et al (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Grau, C. (1994). *Educación Especial. Integración escolar y necesidades educativas especiales*. Valencia: Promolibro.

Guarro, A. (1999). El currículum como propuesta cultural democrática. En Escudero, J.M. (Ed) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Educación.

Guitart, R. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.

Guitart, R. (1999). *Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.

Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era postmoderna, *Revista de Educación*, nº 312, 111-133. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

Heinemann, K. (1992). Socialización. En *Diccionario trilingüe de ciencias del deporte*. (pp. 546-548). Málaga: Unisport-Junta de Andalucía.

Heinemann, K. (2002). Esport per a immigrants: instrument d'integració?. *Apunts*, nº 68, pp. 24-35.

Hernández Álvarez, J.L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la educación escolar?. *Revista Educación*, nº 311, 51-76. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

Hernández Álvarez, J.L., López Crespo, C. (1997). Aprendizaje y Desarrollo Motor. En Castejón, F.J. et al. *Manual del Maestro Especialista en Educación Física* (pp. 45-769). Madrid: Pila Teleña.

Hernández Vázquez, F.J. (1998). Educació física: actitud i formació dels docents a primària. *Apunts*, nº 51, 70-78.

Hodge, S.R., Murata, N.M., Kozub, F.M. (2002) Physical Educators' Judgments About Inclusion: A New Instrument for Preservice Teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, pp. 435-452

Hodge, S.R., Tannehill, D., Kluge, M.A. (2003) Exploring the Meaning of Practicum Experiences for PETE Students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, pp. 381-399

Houston-Wilson, C., Dunn, J.M., Van der Mars, H., McCubbin, J. (1997) The effect of Peer Tutors on Motor Performance in Integrated Physical Education Classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, pp. 298-313

Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., Van den Auweele, Y. (2002). Perspectives of Children With Physical Disabilities on Inclusion and Empowerment: Supporting and Limiting Factors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, pp. 300-317

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó

Imbernón, F. (coord.) (1999). *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Jiménez, P., Vilà, M. (1999). *De Educación Especial a educación a la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Johnson, D. W, Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de València.

Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós

Krueger, D.L., DiRocco, P., Felix, M. (2000). Obstacles Adapted Physical Education Specialists Encounter When Developing Transition Plans. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp. 222-236.

Kudláèek, M., Válková, H, Sherrill, C., Myers, B., French, R. (2002). An Inclusion Instrument Based on Planned Behavior Theory for Prospective Physical Educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 280-299

Lagardera, F. (1989). Educación Física sistemática: hacia una enseñanza contextualizada, *Apunts., Educació Física i Esports, n° 16-17, junio-septiembre 1989, 29-36*.

Lagardera, F. (1995-96). Notas para una historia social del deporte en España, *Historia de la Educación Física, Revista interuniversitaria, n° 14-15, 151-172*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Lagardera, F. (1996). *Bases epistemológicas de la Actividad Físico-Deportiva*. Acta del curso de doctorado "Recerca en l'Activitat Física i l'Esport: teoria i mètodes" (bienni 95-97) organizado por el INEFC de Barcelona . (documento inédito).

Lagardera, F. (1999a). La lògica esportiva i les emocions. Les seves implicacions en l'ensenyament, *Apunts, n° 56, 99-106*.

- Lagardera, F. (1999b). Educación Física. En VVAA. *Diccionario de la actividad física y el deporte*, pp. 769-773. Barcelona: Paidotribo
- Lagardera, F. (2000). Perspectivas de una Educación Física integral para el siglo XXI, *Tándem*, nº 1, pp. 67-78.
- Lagardera, F., Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo
- Lagardera, F., Lavega, P. (2005). Por una pedagogía de las conductas motrices, *Tándem*. (en prensa)
- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., Siedentop, D. (1998). Inclusion Practices of Effective Elementary Specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, pp. 64-81
- Langlade, A., de Langlade, N. (1983). *Teoría General de la Gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Lapierre, A. Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.
- Latorre, A., del Rincón, D., Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lavega, P. et al. (2002). Estudi dels jocs populars/tradicionals a la Vall del Corb (Urgell), *Revista d'Etnologia de Catalunya*, nº 20, pp. 188-190.
- Lavega, P. (2004). La socialización a través del juego cooperativo. En *Actas del III Congreso Vasco del Deporte*. Vitoria: Diputación Foral de Álava (pendiente de publicación)
- Le Boulch, J. (1979). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- León, O., Montero, I. (1995). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de las investigaciones en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lieberman, L.J., Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion. A handbook for Physical Educators*. Champaign: Human Kinetics.
- Linaza, J., Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos
- Lleixà, T. (1993). *La Educación Física de 3 a 8 años. Segundo ciclo de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Enseñanza Primaria*. Barcelona: Paidotribo.
- Lleixà, T. (1998). *El Currículum de Educación Física en la enseñanza Primaria. Estudio comparativo del Currículum de diferentes países de la Unión Europea*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Lleixà, T. (2000). Educación Física: nuevos tiempos, nuevos hitos. *Tándem*, nº 1, pp. 7-14.

- Lleixà, T. (Coord) (2002). *Multiculturalismo y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Lleixà, T. (2003). *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: Horsori.
- Lleixà, T., Soler, S. (Coord) (2004). *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación?*. Barcelona: ICE-Horsori.
- López-Barajas, E. y Montoya, J.M. (Eds). (1995) *El estudio de casos. Fundamentos y Metodología*. Madrid: UNED.
- López Melero, M. (1995). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikirikí*, nº 38, pp. 26-38.
- López Melero, M. (1997). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En Arnaiz, P., De Haro, R. (Eds.). *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. (pp. 181-208). Murcia: Universidad de Murcia.
- López Melero, M. (1999). Ideología, diversidad y cultura: del homo sapiens al homo amantis. En Sánchez Palomino, A. et al. (Coords). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del Siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería.
- Maigre, A., Destrooper, J (1984). *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.
- Maissonneuve, J., Brouchon, M. (1981). *Modelés de corps et psychologie stétique*. París: PUF.
- Marcelo, C. et. al. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C., López Yáñez, J. (Coords) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Marchesi, A., Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (Eds). *Desarrollo Psicológico y Educación (Vol III: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales)* (pp. 21-43). Madrid: Alianza.
- Martínez Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R. (1999). Los valores de la educación física y el deporte en la edad escolar. *Aula de Innovación Educativa*, nº 91, pp. 6-9.
- Martínez, L., Vaca, M., Barbero, J.I. (coords) (1996). Monográfico: Educación Física escolar. *Revista de Educación*, nº 311. Madrid: MEC.
- Masjuan, J. (2003). ¿Qué es la sociología?. Algunos conceptos básicos. En En Fernández Palomares, F. (Coord). *Sociología de la Educación*. (pp. 35-62). Madrid: Pearson.

Mauri, T. (1998). ¿Qué hace una atención a la diversidad como tú en una situación como ésta?. Desafíos actuales de una escuela para todos. *Aula de Innovación Educativa*, nº 77, pp.68-75.

Maykut, P., Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona. Hurtado

Meijer, C.J.W. (2001) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Mendoza, N. (2003): La educación física ante las necesidades educativas especiales. En González del Hoyo, E. y Ruiz Juan, F.(coord): *La dimensión europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar. Hacia un espacio europeo de educación superior*. (pp. 323-328). Valladolid: AVAPEF.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Educación Física. Primaria: Currículum oficial, secuencia por ciclos, orientaciones didácticas, guía documental y de recursos*. Madrid: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura (1996). *La función del Deporte en la sociedad. Salud, socialización, economía*. Madrid: MEC.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Monográfico: Educación Inclusiva, *Revista de Educación*, nº 327. Madrid: Secretaria General de Educación y Formación Profesional-Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Mir, C. (Coord) (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.

Motos, T. (1983) *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.

Murcia, N., Jaramillo, L.G. (2003). Educación, socialización y motricidad humana. Algunas implicaciones desde la teoría de la acción comunicativa. <http://www.efdeportes.com>, nº 66. Buenos Aires.

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.

Obrusníková, I., Válková, H., Block, M.E. (2003) Impact of Inclusion in General Physical Education on Students Without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, pp. 230-245

Oriol Martínez, J. (1999). *Descripció y anàlisi de les discapacitats físiques. Beneficis de l'Esport*, Actas del Curso "La integració de les persones amb discapacitat a les instal·lacions esportives municipals". Barcelona: Diputació de Barcelona-AECV (documento inédito).

Oriol Martínez, J. (2005). Descripción y análisis de las discapacidades físicas. En Ríos, M. (Coord). *Deportistas sin adjetivos*. Madrid: FEDMF (en prensa).

Orlick, T. (1984), *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- Ortiz, C. (1988). *Pedagogía terapéutica. Educación especial*. Salamanca: Amarú.
- Ortiz, C. (1995). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En Verdugo, M.A. (Dir). *Personas con discapacidad* (pp. 37-78). Madrid: Siglo XXI
- Ortiz, C. (1996). De las "necesidades educativas especiales" a la inclusión. *Siglo Cero*, n° 27, pp.5-13.
- Ortiz, C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial: ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, n° 31 (Vol I), pp.5-12.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Panchón, C. (1998). *Manual de Pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulal
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- Parlebas, P. (1985). La crisi actual: dispersió, multiplicitat i conflicte, *Apunts. Educació Física*, n° 1, 15-21.
- Parlebas, P.(1987). *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Málaga: Unisport Andalucía. Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport Andalucía. Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (1989). *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parrilla, A. (1992a). *La Integración Escolar como Experiencia Institucional*. Sevilla: GID.
- Parrilla, A. (1992b). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel.
- Parrilla, A. (2001). Mel Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 307, pp. 44-49.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, n° 327, pp. 11-29.

Parsons, T. (1990). El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y Sociedad*, nº 6, pp. 173-195.

Pastor, J.L. (1999) Sobre la identidad profesional en la actividad física, *REEF y D*, Vol. VI, 3, 17-26, Madrid: Consejo General de Colegios de Profesores y Licenciados en Educación Física de España.

Patriksson, G. (1996). Síntesis de las investigaciones actuales: Segunda parte. En MEC. *La función del deporte en la sociedad. Salud, socialización, economía.*(pp. 123-149). Madrid: MEC.

Payá, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual.* Bilbao: Desclée.

Pearpoint, J., Forest, M. (1999). Prólogo. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 15-18). Madrid: Narcea.

Peiró, C. (1999). *Proyecto Docente.* Valencia: Universidad de Valencia (documento inédito).

Pelegrín, A. (1996). Expresión corporal. En García Hoz, V. (coord.). *Personalización en la Educación Física*, (pp. 337-353). Madrid: Ediciones Rialp.

Peralta, F. (2001). La inclusión: ¿Una alternativa al modelo de escuela integradora y comprensiva en España? *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 186, 1 pp. 83-196.

Pérez Gómez, A. (1995). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A.I.. *Comprender y transformar la enseñanza.* (pp. 17-33). Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

Pérez Ramírez, C. (1992). *Aproximación epistemológica y especificidad de la didáctica de la Educación Física.* En Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB (pp. 45-54). Universidad de Castilla-La Mancha.

Pérez Ramírez, C. (1993). Evolució històrica de l'Educació Física. *Revista Apunts: Educació Física i Esports*, nº 33, 24-38.

Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.* Madrid: La Muralla.

Peterson, M., LeRoy, B., Field, S., Wood, P. (1999). Aprendizaje referido a la comunidad en las escuelas inclusivas. Un currículo eficaz para todos los alumnos. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 229-250). Madrid: Narcea.

Picq, L. Vayer, P. (1985). *Educación psicomotriz y retraso mental.* Barcelona: Científico Médica.

Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas.* Barcelona: INDE Publicaciones.

- Place, K., Hodge, S.R. (2001). Social Inclusion of Students With Physical Disabilities in General Physical Education: A Behavioral Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, pp. 389-404
- Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Portuondo, J.A. (1971). *El Test Sociométrico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Prat, M. (2000). *Els continguts actitudinals en Educació Física a l'Educació Primària*. Universitat Autònoma de Barcelona (Tesis Doctoral).
- Prat, M., Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- Prat, M. (2003). El tratamiento de los contenidos actitudinales en la escuela. En Prat, M., Soler, S. *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*, pp. 51-62. Barcelona: INDE.
- Puig, N. (1996). *Joves i Esport*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Secretaria General de l'Esport.
- Puig, N. (1996). La sociología del deporte en España. En García Ferrando, M., Martínez, J.R. (Coords). *Ocio y Deporte en España*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Puig, N. (1997). Gènere, cultura, procés d'individualització i esport. *Revista Catalana de Sociologia*, nº 5, p. 33-58.
- Puig, N., Heinemann, K. (1991). El deporte y la perspectiva del año 2000. *Papers de Sociologia*, nº 38, p. 123-141. Bellaterra: UAB.
- Puigdellívol, I. (1986). Historia de la Educación Especial. En Molina, S. (coord.) *Enciclopedia Temática de Educación Especial* (pp. 47-61). Madrid: CEPE.
- Puigdellívol, I (1993a). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Puigdellívol, I (coord.) (1993b). *Necessitats educatives especials*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Puigdellívol, I. (1993c). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Puigdellívol, I. (1995a). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universitat de Barcelona (documento inédito).

Puigdemívol, P. (1995b). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: Fundació Privada Catalana de Hemofília.

Puigdemívol, I. (1998). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Puigdemívol, I. (2001). El reto de la diversidad en la escuela de hoy. *Tándem*, nº 5, pp. 7-19.

Puigdemívol, I. (2004). Actas del Seminario sobre la Escuela Inclusiva, Curso 2003-2004. Universitat de Barcelona: documento inédito.

Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Barcelona: Eumo Editorial.

Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

Quintana, J.M. (1983). *Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación*. En Basabe et al. *Estudios sobre epistemología y pedagogía* (pp. 75-107). Madrid: Anaya.

Quivy, R.; Van Campenhoudt, L. (1999). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.

Redondo, S. (2003). La promoción de la salud en los centros educativos. En Fraile, A. et al. *Actividad física y salud*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

Reynolds, D. et al. (1997). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Ríos, M. (1986). La actividad físico-deportiva en una prisión de mujeres, *Apunts* (núm. 4), junio 1986, (pp. 52-59).

Ríos, M. (1987). La práctica físico-deportiva de la mujer en los sectores marginados de la sociedad: establecimientos preventivos y penitenciarios. En González Fernández, J.L. (Ed). *Sociología del Deporte*. (pp. 107-128) Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Ríos, M. (1989a). Un modelo y diseño de una acción educativa: el juego y el deporte en la cárcel Modelo. En Ferrández, A. (Dir). *Modelos de educación en centros penitenciarios*. (pp. 137-144). Barcelona: Humanitas-Generalitat de Catalunya.

Ríos, M. (1989b). La educación física i la integración social, *Apunts* (núm. 16-17), junio-septiembre 1989, (pp. 119-123).

Ríos, M. (1994). Los juegos sensibilizadores. Una herramienta de integración social. *Apunts*, nº 38, octubre, pp. 93-98.

Ríos, M. (1996). La Educación Física y las necesidades educativas especiales, *Aula Comunidad*, nº 8, septiembre, 9.

Ríos, M. (1998a). Diversidad: necesidades educativas especiales en el área de Educación Física, *Aula*, nº 72, junio, 29-31.

Ríos et al. (1998c). *Actividad Física Adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

Ríos, M. (1998d). La vivenciación y la simulación en la enseñanza de la Educación Física y el tratamiento de la diversidad. En *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 135-141). Badajoz: Universidad de Extremadura.

Ríos, M. (1998e). Los juegos motrices sensibilizadores: un medio hacia la normalización y el respeto a la diversidad. En Ríos et al. *Actividad Física Adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad*, pp. 151-175. Barcelona: Paidotribo.

Ríos, M. (1999a). Una propuesta para la integración de los alumnos con discapacidad en actividades competitivas: la compensación de la desventaja. En Sáenz López-Buñuel, P., Tierra, J. y Díaz Trillo, M. (coord.). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 937-947). Huelva: Universidad de Huelva.

Ríos, M. (1999b). Pla de Formació per a la integració de les persones amb discapacitats en les instal·lacions esportives municipals de les comarques de Barcelona, *Apunts*, nº 57, pp. 55-65.

Ríos, M. (1999c). Actividad física e integración. En VVAA, *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*, Vol. I (pp. 39-45). Barcelona: Paidotribo.

Ríos, M. (2001a). Integración y participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales: un reto en la sesión de Educación Física?, En Giménez Fuentes-Guerra, F.J., et al. *Educación Física y Diversidad*. Huelva: Universidad de Huelva.

Ríos, M. (2001b). El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física, *Tándem*, nº 5, octubre-diciembre, 20-30.

Ríos, M. (2001c). *Proyecto Docente. Educación Física en alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Barcelona: Universidad de Barcelona (documento inédito).

Ríos, M.(2001d). Educación física en niños y niñas con necesidades educativas especiales. En Serra, R. (coord.). *Corazón y ejercicio físico en la infancia y adolescencia* (pp. 169-177). Barcelona: Masson.

Ríos, M. (2003a). Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.

Ríos, M. (2003b). La Inclusión del alumnado con Discapacidad y el Pensamiento del Profesorado. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Tenerife: Universidad de La Laguna (edición en CD).

Ríos, M. (2003c). Modelo de sensibilización en una escuela para todos. En *Actas del I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad*. (pp. 165-173) Pamplona: Gobierno de Navarra.

Ríos, M. (2004a). Los contenidos de la formación inicial: ¿pedagógicos o de conocimiento?. En *Actas del XXII Congreso Nacional de Educación Física*. A Coruña: Universidade da Coruña (Edición en CD).

Ríos, M. (2004b). La Educación Física en los establecimientos penitenciarios de Catalunya, *Tándem* (núm. 15), pp. 69-82.

Ríos, M. (2004c). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad. En *Actas del III Congreso Vasco del Deporte*. Vitoria: Diputación Foral de Álava (en prensa).

Ríos, M., Payà, M. (2001). Los juegos motrices sensibilizadores y la educación moral, *Tándem* (núm. 2), pp. 51-61.

Ríos, M., Fraile, A. (2003). La atención a la diversidad como necesidad educativa. La inclusión del alumnado con discapacidad: una escuela para todos y todas. En Fraile, A. et al. *Actividad física y salud*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

Rivas, J.I. (1992). *Cultura y organización del aula. Los rituales de aprendizaje*. Málaga: Edinford.

Rivas, J.I. (1993). El aula como microsociedad: significación social del aula y de la relación educativa. En García de León, M.A., de la Fuente, G., Ortega, F. (Eds). *Sociología de la Educación*. (pp. 167-186). Barcelona: Barcanova.

Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Sociedade Portuguesa d'Educação Física*, nº 24-25, pp. 73-80.

Rodríguez Gómez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Romero, S. (1993). *Contenidos de Educación Física en la escuela. Programas renovados, propuesta actual*. Sevilla: Wanceulen.

Romero, S. (coord.) (1994). *Didáctica de la educación física: diseños curriculares en primaria. Ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas de Magisterio*. Sevilla: Wanceulen.

Romero, S. et al. (1995). *Diseño curricular del área de Educación Física. Comunidad Autónoma Andaluza*. Sevilla: Wanceulen.

Romero, S. (coord.) (1998). *Fundamentación de los contenidos en Educación Física escolar*. Sevilla: Wanceulen.

- Rosales, C. (1997). Educar para la igualdad en la diferencia. En Alberte, J.R. (Coord). *Estrategias de aprendizaje y servicios de apoyo* (pp. 23-41). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Rotger, J.M. (Coord) (1990). *Sociologia de l'Educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona-Universitat Autònoma de Barcelona-Estudis Universitaris de Vic.
- Rousseau, N., Bélanger, S. (2004) *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rubio, E., Rayón, L. (1999). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla: MCEP.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Sánchez, P. (1994). L'adequació curricular individual en Educació Física. *Apunts*, nº38, octubre 1994, 41-50.
- Ruiz Sánchez, P. (1999). Deficiencia visual y actividad física. En Linares, P.L. y Arráez, J.M. (coord.). *Motricidad y necesidades especiales* (pp. 161-178). Granada: Asociación Española de Motricidad y Necesidades Especiales.
- Ruiz Sánchez, P. (2000). *La motricidad y las necesidades educativas especiales: análisis de una realidad y políticas de actuación*. Ponencia del II Congreso Nacional de Motricidad y necesidades especiales. Madrid: Asociación Española de Motricidad y necesidades educativas especiales (documento inédito).
- Sáenz-López, P. (1999). La importància de l'Educació Física a Primària. *Apunts*, nº57, 20-31.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez Palomino, A., Torres, J. (coord.) (1999). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 275-92). Madrid: Pirámide.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill
- Schhreenberger, P.D. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastian: SIIS.
- Serrano, J.M. y Calvo, M.T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Fundación Cultural Caja Murcia.
- Serrano, J.M. y González-Herrero, M. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?*. Murcia: DM.
- Sideridis, G.D., Chandler, J.P. (1997). Assessment of Teacher Attitudes Toward Inclusion of Students With Disabilities: A Confirmatory Factor Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, pp. 51-64.

Skrtic, T.M. (1999). Discapacidad y democracia: voz, colaboración e inclusión en la enseñanza y sociedad. En *Actas del Seminario Internacional "Políticas contemporáneas de atención a la diversidad: repensar la educación (especial) en el tercer milenio"* (pp.29-36). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Slee, R. (1998). Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación "razonable" del lenguaje. En Barton, L. (Coord) . *Discapacidad y sociedad*. (pp. 124-138). Madrid: Morata.

Söder, M. (1984). Modelos de integración en otros países: Suecia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 120, pp. 28-32.

Sosa, P. (2001). Ética y deporte. En Vázquez Gómez, B. (Coord). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. (pp. 357-378). Madrid: Síntesis.

Stainback, W., Stainback, S. (1989). Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. *Siglo Cero*, nº 121, pp. 26-28.

Stainback, W., Stainback, S. (Eds.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stainback, W., Stainback, S., Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En Stainback, W., Stainback, S. (Eds.). *Aulas inclusivas*. (pp. 83-101). Madrid: Narcea.

Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Svoboda, B. (1996). Síntesis de las investigaciones actuales: primera parte. En MEC. *La función del deporte en la sociedad. Salud, socialización, economía*.(pp. 105-121). Madrid: MEC.

Svoboda, B. y Patriksson, G. (1996). Informe a modo de toma de postura. En MEC. *La función del deporte en la sociedad. Salud, socialización, economía*.(pp. 105-121). Madrid: MEC.

Taberner, J. (1999). *Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid: Tecnos.

Thomazet, S. (2003) De l'intégration à l'inclusion: réintroduire la question éducative dans la scolarisation des élèves handicapés. En *Actas del Colloque International Situations de handicap et systèmes éducatifs. Analyses comparatives*. Lyon
(http://afecinfo.free.fr/lyon/communications/lyon-resume_70.htm)

Tinning, R. (1996). *Educación Física: la escuela y sus profesores*. València: Universitat de València.

Toro, S., Zarco, J. (1998), *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*, Aljibe, Málaga

Torres, J. A., Sánchez Palomino, A. (1999). La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad. En Sánchez Palomino, A., Torres, J. (coord.). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 329-351). Madrid: Pirámide.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO.

Uriz, N. (Coord) (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura-Gobierno de Navarra.

Valentini, N.C., Rudisill, M.E. (2004). An Inclusive Mastery Climate Intervention and the Motor Skill development of Children With and Without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, pp. 330-347

Valle, M. (1996). *Técnica de investigación cualitativa en investigación social*. Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Sociológicas.

Vázquez Gómez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.

Vázquez Gómez, B. (Coord) (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En Fraile, A. (Coord) (2004b). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. pp. 171-196. Madrid: Biblioteca Nueva.

Velázquez Callado, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México: Secretaría de Educación Física.

Velázquez Callado, C., Fernández, M.I. (2002). *Educación Física para la paz, la convivencia y la integración*. Valladolid: La Peonza Publicaciones.

Verderber, J.M.S., Rizzo, T.L., Sherrill, C. (2003) Assessing Student Intention to Participate in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, pp. 26-45

Vicente Pedraz, M. (1988). *Teoría Pedagógica de la Actividad Física. Bases epistemológicas*. Madrid: Gymnos.

Vienneau, R. (2002) Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *La pédagogie actualisante, Éducation et francophonie*, volume XXX, 2 (<http://www.acelf.ca/c/revue/30-2/articles/10-vienneau.html>)

Vilanou, C. (2000). Contexto histórico y antecedentes de la Educación Física. *Tándem*, nº 1, pp. 39-51.

Villada, P. (1997). *Expresión Corporal*. En Castejón, F.J. et al. *Manual del Maestro Especialista en Educación Física* (pp. 101-135). Madrid: Pila Teleña.

Vizueté, M. (1997). *Bases teóricas de la Educación Física*. En Castejón, F.J. et al. *Manual del Maestro Especialista en Educación Física* (pp. 5-43). Madrid: Pila Teleña.

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

VVAA (2001). Monogràfic: Escoles inclusives efectives. *Perspectiva escolar, nº 258*. Barcelona: Rosa Sensat.

VVAA (2003). *Actas del Congreso Guztientzako Eskola. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela Vasca inclusiva*. Donostia: Gobierno Vasco (edición en CD).

VVAA (2003). *Congrés Internacional Una Escola per a Tothom. Estratègies d'intervenció i avaluació*. Barcelona: Universitat Ramon Llull-APPS (edición en CD).

Wittrock, M.C. (1989a). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós - M.E.C.

Wittrock, M.C. (1989b). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós- M.E.C.

Wolfensberger, W. (1991). *La Valorisation des Rôles Sociaux*. Ginebra: Éditions des Deux Continents.

York, J. (1994). *What's Working*. Minneapolis: Institute on Community Integration - Minnesota University.

Zittel, L.L., McCubbin, J.A. (1996). Effect of an Integrated Physical Education Setting on Motor Performance of Preschool Children With Developmental Delays. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, pp. 316-333.

TEXTOS LEGALES

Constitución Española, 1978.

Ley Orgánica 4/1979 de 18 de diciembre, del Estatuto de Autonomía de Cataluña.

Ley de Integración Social de los Minusválidos 13/1982 de 7 de abril (BOE 103 de 30.04.82).

Ley Orgánica de Reforma Universitaria, 11/1983 de 25.8.83 (BOE nº 209 de 1.9.83).

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 de octubre (BOE 20, de 15.09.90).

Decreto 117/1984 de 17 de abril, sobre la ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario (DOGC 435 de 18.5.84).

Real Decreto 1006/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 14.6.91).

Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE 07.09.91).

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE 13.9.91).

Real Decreto 696/1995, de 2 de junio, por el se ordena la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 131 de 2.6.95).

Decreto 155/1994 de 28 de junio, por el cual se regulan los servicios educativos del Departamento de Educación (DOGC 1918 de 8.7.94).

Orden de 25 de agosto de 1994, 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 (DOGC 1947 de 14.9.94).

Orden de 10 de julio de 1995 por la que se regula la adaptación del currículo de la educación física para los alumnos con necesidades educativas especiales en el bachillerato unificado y polivalente, en la formación profesional de primer y segundo grados y en la educación secundaria, así como la dispensa de la misma para los mayores de veinticinco años (BOE 168 15.7.95).

Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales (DOGC 2528 de 28.11.97).

Resolución de 21 de junio de 1999, que da instrucciones de organización y funcionamiento de los centros docentes públicos de Cataluña, de educación infantil y primaria, y de Educación Especial para el curso escolar 1999-2000 (DOGC nº 775 de 21.6.99).