

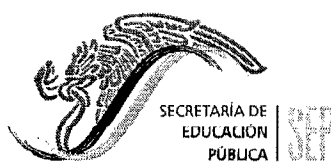
Necesidades Educativas Especiales

Programa y materiales de apoyo para el estudio

Licenciatura en Educación Física
Sexto semestre

Programa para la Transformación
y el Fortalecimiento Académicos
de las Escuelas Normales

México, 2005



Programa

Introducción

Las diferencias colectivas son características de una sociedad y la conforman la cultura, la ideología, el origen étnico, la lengua, las costumbres, la religión, la situación económica, el género, la edad y la preferencia sexual de cada ciudadano. A lo largo de la historia de la humanidad estas diferencias han sido motivo de violencia y guerras debido a las conductas prejuiciosas, discriminatorias y competitivas de los grupos sociales; actualmente, las naciones hacen esfuerzos para superar estos comportamientos, por consiguiente se reconoce el derecho, que como habitante del planeta, tiene cada persona de ser, observar el entorno y relacionarse con éste mediante sus propias capacidades, habilidades e intereses. En el contexto social y educativo esto es muestra de diversidad; es un hecho innegable que la escuela actual no puede seguir funcionando bajo el paradigma de la homogeneidad y que debe asumir la diversidad por varias razones, entre ellas, porque es una realidad social y es imperativo que los estudiantes de todos los niveles escolares se formen en un ambiente de sana convivencia, donde se respeten y se reconozca que la diversidad es en sí misma una oportunidad para el desarrollo personal.

Para entender la educación en la diversidad y educar en ella, se debe evitar reducir el concepto a las diferencias físicas, intelectuales y sensoriales de las personas que tienen necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, ya que algunas veces son percibidas sólo como déficit; así, es indispensable considerar que todos los niños y los adolescentes tienen características distintas que se manifiestan en sus capacidades, en sus motivaciones, en sus ritmos de aprendizaje y en su competencia motriz, y de que cuentan con los mismos derechos de aprender, en las mejores condiciones sin ser segregados.

Como respuesta a estos planteamientos, en México se publicó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, a partir del cual se han vivido importantes cambios en el ámbito educativo, incluyendo la modificación de la *Ley General de Educación* en 1993, donde se establece la necesidad de consolidar una cultura de integración, a la escuela regular, de los niños y los adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Con estos principios se pretende garantizar la igualdad de oportunidades de todos los niños y los adolescentes a partir del compromiso de lograr una escuela integradora capaz de atenderlos en sus peculiaridades y respetando sus diferencias.

El proceso de integración educativa ha significado un reto para la escuela regular al tratar de romper con el paradigma de la homogeneidad, que somete a los alumnos a formas de aprendizaje iguales y que ha evidenciado resultados pobres. El desafío de los maestros, radica en reflexionar sobre las necesidades educativas que presenten los escolares y echar mano de sus recursos personales y profesionales, para que puedan desarrollar sus capacidades intelectuales, emocionales y físicas permitiéndoles comprender la realidad natural y social en la que viven y lograr aprendizajes significativos.

Con el propósito de contribuir a la atención de niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales en la educación básica, en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física se incluye la asignatura Necesidades Educativas Especiales, que pretende que el futuro educador físico comprenda la importancia de efectuar un trabajo colegiado que incluya a profesores de grupo, directores, padres de familia, docentes especialistas y todas aquellas instancias que le permitan realizar las adecuaciones curriculares que requiere la enseñanza a alumnos que presentan necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad. Este proceso implica reconocer que vivimos en un contexto diverso donde el educador físico logrará crear un espacio de trabajo lo más adecuado posible para todos los alumnos.

En el curso Necesidades Educativas Especiales es importante que los estudiantes reflexionen sobre sus vivencias y sus referentes respecto a la diversidad, las necesidades educativas especiales, las discapacidades, la integración educativa y las adaptaciones curriculares, y reconozcan que una alternativa viable para convivir en un contexto diverso consiste en enfrentar los propios temores, ya que ellos mismos como miembros de la sociedad se ven ante la disyuntiva de comprometerse o no con las causas de los que son diferentes y de sus necesidades educativas; en este entorno, los estudiantes deben realizar un análisis crítico e innovador de sus capacidades en beneficio propio y de la población escolar ante la que tienen que actuar con responsabilidad.

Organización de los contenidos

Con el estudio del bloque I, "La atención educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en un contexto escolar diverso", se busca que el estudiante normalista valore la diversidad en la escuela como una fuente de riqueza y variedad más que como una limitación a su trabajo docente, y comprenda que las necesidades educativas especiales son resultado de la relación entre los ritmos y estilos personales de los alumnos para el aprendizaje, así como las

posibilidades de respuesta de la escuela y la comunidad a las mismas, aun cuando estas necesidades se vean incrementadas por la presencia de alguna discapacidad. Asimismo, se pretende que conozca el sustento jurídico y normativo de la atención educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y analice las experiencias que haya tenido en semestres anteriores al observar en las escuelas de educación básica el trabajo de educadores físicos en servicio, con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

En el bloque II, "La integración educativa a través de las actividades de educación física; labor conjunta entre la escuela, la familia y la comunidad", el alumno normalista estudia los elementos de referencia sobre integración y escuela inclusiva, que le permitan reconocer el papel que debe desarrollar la educación física para contribuir a la integración educativa y analizar su reorientación en la educación básica para la atención docente de niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, mediante el trabajo coordinado del educador físico con la comunidad educativa como parte del grupo escolar.

El bloque III, "La intervención del profesor de educación física en la escuela regular para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad", permite al estudiante normalista comprender la importancia de realizar las adecuaciones: curriculares, de acceso, de estrategias didácticas y de evaluación, que requiere poner en práctica para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y de contenidos propios de las sesiones de educación física para favorecer la inclusión motriz, cognitiva y social de alumnos con necesidades educativas especiales, a partir de una recapitulación de lo aprendido en los semestres anteriores y el compromiso para establecer acciones coordinadas con las familias de los alumnos y con otras instancias de la comunidad que pueden proporcionar orientación y asesoría.

Relación con otras asignaturas

A partir de sus características y su importancia, el curso Necesidades Educativas Especiales se vincula en particular con las asignaturas Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I y II, Introducción a la Educación Física, Juego y Educación Física, Desarrollo Corporal y Motricidad I y II, y Formación Perceptivo-Motriz a través del Ritmo I y II, cuya orientación permitirá a los estudiantes contar con elementos precisos para realizar las adecuaciones curriculares; con los contenidos de El Cuerpo Estructura y Funciones I y

II, Actividad Física y Salud I y II, pues a través de éstas el estudiante tiene una base de conocimientos y recursos para el cuidado del cuerpo y la promoción de la salud; con todos los cursos de Observación y Práctica Docente donde han adquirido experiencias importantes que les permiten ubicarse en el terreno de la enseñanza, así como comprender las particularidades de los alumnos de educación básica y para la educación física, atender sus características de desarrollo mediante el diseño de actividades adecuadas para ello; con los cursos de la línea del conocimiento del desarrollo de los niños y los adolescentes –Desarrollo Infantil I y II, Desarrollo de los Adolescentes I y II, y Niños y Adolescentes en Situaciones de Riesgo–, en la medida en que se estudian sistemáticamente los procesos de desarrollo de los alumnos de educación básica y que dan a los estudiantes una plataforma importante para el ejercicio de sus competencias didácticas estableciendo relación entre los factores biológicos, ambientales y culturales que los estimula o afectan.

Orientaciones didácticas generales para el desarrollo del curso

Existe la expectativa de que para atender a los alumnos que tienen alguna discapacidad es necesario conocer sus particularidades; sin embargo, para realizar un estudio con este contenido se requeriría de varios cursos especializados en el tema; en este sentido, lo que se pretende en este curso es que el estudiante normalista conozca: algunas características de las discapacidades –sensorial, intelectual y motora– que le permitan identificarlas con fundamento en un enfoque de diversidad; la importancia de analizar la capacidad de la escuela para responder a esta intencionalidad; la forma como se involucra la comunidad, y la necesidad de aprender a realizar las adaptaciones curriculares con miras a la heterogeneidad, que incluye a niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Durante la realización de las actividades del curso, se da especial importancia al tratamiento de la atención a la diversidad en un marco de interculturalidad, con el fin de que los estudiantes normalistas logren comprender el sentido de la integración educativa de niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Para que a lo largo del semestre se estudien los tres bloques del curso, el titular de la asignatura deberá planear en forma adecuada la totalidad de las sesiones, procurando lograr los propósitos propuestos para cada bloque y los del curso en general.

Vale la pena señalar que los textos de apoyo aportan elementos fundamentales para el estudio de los temas, sin embargo, por tratarse de un contenido que se ha analizado abundantemente en los últimos tiempos y a nivel mundial, los conceptos básicos están acuñados bajo diferentes rubros; así, se puede llamar a las discapacidades como déficit o *handicaps*, y a la integración como inclusión, pero los términos *discapacidad* e *integración educativa*, serán los que se utilizarán en el programa.

Con el fin de que los estudiantes normalistas tengan la oportunidad de observar a niños y adolescentes con discapacidad, se sugiere efectuar una visita de observación a instituciones o centros de atención múltiple; para ello, el docente titular programará y coordinará la visita, con la intención de que los estudiantes entrevisten a los diferentes actores del proceso educativo: docentes, padres de familia, niños, directivos, educador físico, y realicen registros de observación de sesiones de educación física. Todo esto les permitirá recabar información útil para la atención de niños y adolescentes que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

La evaluación diagnóstica sobre el estado físico y psicopedagógico de los alumnos de educación básica que presentan necesidades educativas especiales, es una herramienta que el futuro educador físico debe aprender a utilizar, pues le permitirá establecer sus propias estrategias curriculares para brindar atención y hacer posibles los aprendizajes de todos los escolares.

Es importante considerar las experiencias cotidianas y las vivencias adquiridas en las jornadas de observación y práctica docente, que los estudiantes han tenido con algunos niños que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, porque da una base para obtener conocimientos más amplios de los contenidos temáticos del curso.

Si el estudiante analiza la legislación de educación especial se dará cuenta de que, independientemente del número de alumnos que conformen un grupo escolar, deberá desarrollar actividades a través de las cuales no sólo participen todos, sino que además consigan aprender.

Asimismo, es conveniente propiciar de manera permanente la lectura comprensiva de textos a través del análisis y la interpretación de la información escrita, de la discusión argumentada, de la elaboración de síntesis y ensayos breves, mediante los cuales el estudiante exprese sus experiencias y le sirvan como insumos para el trabajo colectivo.

Una de las estrategias didácticas que permitirán al maestro identificar la comprensión y el significado de los contenidos desarrollados, lo representan los “mapas conceptuales”,

porque con ellos se percatará de la asimilación y del sentido que el alumno ha dado a los aprendizajes, por lo que se sugiere utilizarlos sin caer en el exceso. La metodología adecuada para elaborarlos y aprovecharlos se abordó en la asignatura Estrategias para el Estudio y la Comunicación, del primer semestre, por lo que se sugiere revisarlo o algún otro documento donde se expongan sus componentes.

Es conveniente que el estudiante elabore un directorio de la instituciones de su entorno que puedan brindarle orientación y asesoría para mejorar su labor docente y saber hacia donde canalizar a aquellos niños o adolescentes que requieren de ayuda especializada.

En relación con la preparación y la realización de las jornadas de observación y práctica es necesario señalar que el desarrollo académico de los estudiantes es responsabilidad del conjunto de maestros que conforman la academia del sexto semestre. Asimismo, en continuidad con el quinto semestre, se propone establecer una *red de asesoría* a los estudiantes a partir de: a) la preparación y la realización de las jornadas, b) el acompañamiento durante los días que se encuentren en las escuelas de educación básica para alentarlos y apoyarlos, conforme a los tiempos de las asignaturas para permanecer en las escuelas de educación básica y a los contenidos que estudian en cada asignatura, y c) el análisis de las jornadas de observación y práctica al volver a la escuela normal. La asesoría implica que cada maestro de la academia brinde orientaciones precisas a los estudiantes acerca de sus planes de sesión, unidades didácticas, programas, proyectos especiales o proyectos como el campamento, jornadas de actividades masivas de educación física y actividades de difusión de la educación física con la comunidad escolar y las familias de los alumnos de educación básica.

Sugerencias para la evaluación

Se sugiere al profesor de la asignatura considerar, desde el inicio del semestre, las formas de evaluar a sus estudiantes, de manera que pueda orientar el desempeño de los estudiantes y sus aprendizajes, atendiendo a los criterios necesarios para el desarrollo de los bloques y contenidos. Es importante que los elementos para la evaluación sean congruentes con los rasgos del perfil de egreso expuestos en el Plan de Estudios 2002, y con los propósitos y las orientaciones didácticas señaladas.

Asimismo, es fundamental que los estudiantes conozcan las formas y los procedimientos con los cuales se regirán, por lo que es necesario señalar que la evaluación debe reflejar y promover en todo momento la reflexión con una actitud de respeto, de manera que les permita desarrollar sus competencias didácticas, sus

habilidades intelectuales, el conocimiento de los contenidos de enseñanza, su identidad profesional y ética, así como la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones individuales y sociales de sus alumnos y del entorno escolar.

Entre los elementos a considerar como productos para la evaluación del desempeño de los estudiantes se propone: el análisis de textos y de videocintas, además de la elaboración de mapas conceptuales y ensayos, lo cual dará al profesor una oportunidad para valorar los procesos críticos, de análisis y de reflexión. Para evidenciar el aprendizaje de los alumnos en relación con el trabajo docente, es necesario que elaboren un fichero de actividades y planes de sesión de educación física con adecuaciones curriculares para la atención de niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Otro recurso a considerar para la evaluación lo constituyen las entrevistas, los registros de observación de sesiones de educación física, las indagaciones y los reportes de las jornadas de observación y práctica que realizarán los estudiantes a lo largo del semestre, pues estas acciones garantizan el desarrollo de su competencia didáctica. Todos los productos serán integrados a un portafolio que se sugiere elaboren a lo largo del curso.

Es importante que la evaluación se realice de manera permanente debido a que aporta la suficiente información para corregir y mejorar el aprendizaje de los alumnos, así como aplicar elementos de autoevaluación para el propio docente. Entre el profesor y el grupo decidirán en qué momento se aplicará la evaluación para que sea formativa. A continuación se proponen algunos criterios para la evaluación durante el curso:

- Elaboración de explicaciones propias sobre los conceptos que se analizan, a partir de los textos estudiados y de las experiencias de indagación.
- Organización de las ideas para presentarlas en forma ordenada al redactar, exponer un tema y planear las adecuaciones a los componentes del *currículum*.
- Interpretación de los datos que se obtienen al observar, realizar entrevistas, analizar evaluaciones diagnósticas de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Sistematización de la información para plantear problemas e identificar el reto que significa para el educador físico la atención a niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales.

Propósitos generales del curso

Con el estudio de los contenidos y la realización de las actividades de este curso, se espera que los estudiantes normalistas:

1. Reconozcan la riqueza que representa la diversidad de alumnos de educación básica para realizar en la escuela actividades de educación física en un ambiente de respeto, solidaridad, tolerancia, cooperación y aprecio por la dignidad humana.
2. Valoren la importancia de la participación de las familias y la comunidad escolar para que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, logren satisfactoriamente el proceso de integración educativa.
3. Desarrollen habilidades y actitudes para reconocer las características personales, sociales y culturales de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a fin de brindarles una adecuada atención educativa dentro del contexto escolar.
4. Amplíen su competencia didáctica para efectuar adecuaciones curriculares que permitan a los escolares que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, desarrollar su competencia motriz, su potencial como personas y participen de manera activa en las sesiones de educación física.
5. Identifiquen a las instituciones especializadas que pueden brindar servicios de apoyo y orientación a las familias y a los maestros acerca de la atención de los niños y los adolescentes que presentan necesidades educativas especiales.

Actividades introductorias

1. En el siguiente texto se expone un dilema con la intención de organizar en el grupo un debate titulado: ¿Tiene derecho a nacer o no?

Los avances científicos y tecnológicos en la medicina moderna permiten determinar desde las primeras semanas de gestación las características morfofuncionales del nuevo ser, dado que es posible detectar en el feto algunas malformaciones o posibles discapacidades. En dichos casos la ley consiente que la madre y/o el padre opten por interrumpir el embarazo evitando así el nacimiento de un bebé que tendrá dificultades para actuar y relacionarse con su entorno.

DILEMA: Ustedes, ¿qué opinan? ¿Tiene derecho a nacer, o no, el embrión o el feto al cual se le detecte una malformación o discapacidad?

Con la finalidad de que efectúen el debate se sugiere que:

- Sorteen entre el grupo los roles de dos médicos, dos abogados, dos representantes religiosos y dos embarazadas; ocho panelistas en total.
- Divididos en dos equipos, uno defenderá la postura del nacimiento y otro estará a favor de interrumpir el embarazo.
- Cada personaje tiene derecho a defender su postura durante dos minutos.
- El resto del grupo conformará al público (que también tendrán la consigna de apoyar alguna de las posturas y participarán con comentarios y cuestionamientos a los panelistas).
- El profesor del grupo coordinará las participaciones de los panelistas y del público, y controlará los tiempos de exposición de motivos; el debate tendrá una duración de 30 a 40 minutos en total.

Con base en la experiencia del panel, individualmente escribir un texto breve sobre los siguientes aspectos:

- ¿Qué sentimientos te generó el tema del debate?
- ¿Qué argumentos plantearon sobre la posibilidad de que el bebé por nacer lograra integrarse a su entorno?
- Los niños que presentan alguna discapacidad, ¿cómo pueden tener una vida de calidad?
- ¿Tenemos derecho a discriminar, rechazar o segregar a personas que por alguna razón consideramos diferentes?

Con este escrito los estudiantes inician un portafolio de trabajos, producto de las actividades que se realizarán a lo largo del curso.

2. Reunidos en equipos, comentar el caso de un niño o adolescente con discapacidad que conozcan, expresando lo más significativo de la experiencia.

- Planteen las actitudes de las personas de su entorno hacia él: padres, familiares, amigos, vecinos, maestros, directivos o compañeros de escuela.
- Si están relacionados con el niño o adolescente que presenta la discapacidad, describan, ¿cuál fue su interacción y actitud hacia él?
- ¿En cuál caso piensan que no podrán asistir a la escuela regular los niños o adolescentes que presentan alguna discapacidad?
- ¿En qué casos la escuela puede ofrecer educación a niños o adolescentes que presentan alguna discapacidad?

Concluir la actividad respondiendo la pregunta: ¿de qué forma consideran que el entorno favorece o dificulta la integración a la escuela regular de los niños y los adolescentes que presentan discapacidad?

Organización por bloques

Bloque 1. La atención educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en un contexto escolar diverso

Los temas que se estudiarán en este bloque pretenden mostrar a los estudiantes normalistas las características del contexto y de la comunidad que constituyen la escuela, al reconocer la diversidad social, identificar las diferencias individuales, las condiciones ambientales, las actitudes que se exteriorizan hacia los niños y los adolescentes que presentan alguna discapacidad. También se busca que identifiquen qué son las necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para que a través de este conocimiento establezcan las estrategias idóneas de atención a las necesidades educativas de los alumnos de educación básica.

Temas

1. La diversidad en el contexto escolar.
 - a) La atención a la diversidad, tarea de la comunidad escolar.
 - b) La competencia motriz que tienen los alumnos y su aprovechamiento para favorecer actitudes y valores de respeto, solidaridad, tolerancia, cooperación y aprecio en todos los integrantes de la escuela.
2. ¿Qué son las necesidades educativas especiales?
 - a) ¿Cómo identificar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, en las actividades de educación física?
3. Responsabilidad y capacidad de la escuela para responder a la formación integral de los niños y los adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Bibliografía y otros materiales básicos¹

- Díaz-Aguado, María José (1994), "¿Quieres conocer a los blues?", en *Programas para favorecer la integración escolar: manual de intervención*, Madrid, ONCE (Todos iguales, todos diferentes, II), pp. 128-133.
- Puigdemívol, Ignasi (1998), "Diversidad e identidad en la escuela" y "El papel de la observación", en *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona, Graó (Mitología y recursos, 124. Serie Educación especial), pp. 11-23 y 187-197.
- SEP (2004), *Orientación y atención a la diversidad en la comunidad de Madrid*, México videocinta-conferencia de María Victoria Reyzábal.
- (1998), "Necesidades educativas especiales", en *Integración educativa*, México, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España/Cooperación Española (videocinta).
- Toro Bueno, Salvador y Juan A. Zarco Resa (1998), "Alumnos con necesidades educativas especiales", en *Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*, 2ª ed., Málaga, Aljibe (Educación para la diversidad), pp. 60-71.
- González Faraco, J. Carlos y Francisco Carmona Bernal (1996), "Educación física e integración escolar: observaciones empíricas en alumnos con síndrome Down", en Antonio Soto Rosales (ed.), *Educación física en niños con necesidades educativas especiales*, España, Universidad de Huelva Publicaciones (Serie Collectánea, 1), pp. 52-63.
- García Cedillo, Ismael et al. (2000), "El caso de Tony", en *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España/Cooperación Española/SEP, pp. 64-70.
- SEP (2000), "Características de la escuela que atiende a niños y niñas con necesidades educativas especiales", en *Integración educativa 2000*, México, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España/Cooperación Española (videocinta).

¹ La bibliografía aparece en el orden en que se sugiere se realicen las actividades.

Bibliografía complementaria

- Puigdemívol, Ignasi (1998), "Asumir la diversidad una labor conjunta", en *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona, Graó (Metodología y recursos, 124. Serie Educación especial), pp. 25-36.
- Tomlinson, Carol Ann (2003), "¿Qué es un aula diversificada?" y "Elementos constitutivos de la diversificación", en *El aula diversificada*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 17-28 y 29-40.
- López Melero, Miguel (2001), "La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades", en Antonio Sipán Compañé (coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*, España, Mira Editores, pp. 31-65.

Actividades sugeridas

Tema 1. La diversidad en el contexto escolar

Con este tema se aspira a que los estudiantes reconozcan y valoren a la diversidad como una realidad que subyace en los diferentes entornos, familiar, escolar y social, y se den cuenta de la importancia de asumir actitudes que promuevan el respeto, la cooperación y la solidaridad, entre los niños y los adolescentes de la escuela regular.

1. Leer en forma individual "¿Quieres conocer a los blues?", de Díaz-Aguado. Pedir a los estudiantes que se organicen en equipos para dramatizar las escenas del cuento y después que analicen los siguientes planteamientos.

- ¿Cuáles son las diferencias entre los personajes y qué representan para su interrelación?
- ¿Qué situaciones reflejan discriminación, prejuicio y desigualdad?
- ¿Qué aspectos develaron los personajes y permitieron mejorar la relación entre ellos?
- ¿Cómo conciben la diversidad?
- ¿Qué acciones realizarían para atender la diversidad?
- ¿Qué argumentos sobre la diversidad podrían comentar con los alumnos de educación básica, durante las próximas jornadas de observación y práctica docente?

Cada estudiante presentará por escrito algunos ejemplos de actividades que el educador físico puede emprender en sus clases, con las imágenes que les generaron los planteamientos anteriores.

2. Leer de manera individual "Diversidad e identidad en la escuela", de Puigdemívol. En equipos reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- Exponer ejemplos de educación en la homogeneidad.
- Exponer ejemplos de educación en la heterogeneidad.
- Explicar las razones que da el autor para que la escuela asuma el reto de la diversidad.
- Para atender las distintas demandas de los alumnos de educación básica, ¿qué elementos es necesario considerar?

Llevar a cabo una plenaria y exponer las conclusiones.

a) La atención a la diversidad, tarea de la comunidad escolar

3. Ver del minuto 00:00 al 22:47 de la videocinta *Orientación y atención a la diversidad en la comunidad de Madrid*, conferencia impartida por la doctora María Victoria Reyzábal, con base en la siguiente guía de observación:

- ¿A qué se refiere la conferencista cuando comenta que la escuela debe adaptarse y complejizarse a fin de atender las diferencias individuales?
- ¿Qué problema suscita el hecho de que el maestro no considere los intereses y las características de cada niño o adolescente para la aplicación de los propósitos y contenidos educativos?
- ¿De qué manera se plantea la atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en la escuela?

A manera de conclusión, organizar una mesa redonda para analizar y discutir, ¿cuál es la tarea de la comunidad escolar para la atención a la diversidad?

Integrar al portafolio un comentario o conclusión que haya resultado de la actividad.

b) La competencia motriz que tienen los alumnos y su aprovechamiento para favorecer actitudes y valores de respeto, solidaridad, tolerancia, cooperación y aprecio en todos los integrantes de la escuela

Las siguientes actividades pretenden que los estudiantes reconozcan las diferencias individuales y, en específico, la competencia motriz de los alumnos de educación básica

que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para obtener los elementos necesarios como sustento del diseño de actividades de educación física en un ambiente de respeto y de apoyo mutuo que permita su integración al grupo-clase y a todas las actividades que promueva la escuela.

4. A partir de las observaciones que se han llevado a cabo en los acercamientos a la práctica docente y de las actividades realizadas en los cursos Desarrollo Corporal y Motricidad I y II, y Actividad Física y Salud II, respecto a la competencia motriz de los niños y los adolescentes, solicitar al estudiante que haga una ficha para que describa el caso de algún niño o adolescente, enfatizando los puntos que se señalan en el cuadro siguiente y anotar el resultado de su observación.

Aspectos para la observación del alumno	Descripción
Datos y antecedentes del niño o adolescente observado.	Juan, de 8 años de edad, está en 2° grado de primaria e inicia su integración a la escuela; antes estuvo en un Centro de Atención Múltiple.
Características principales de la condición y del desempeño motor del alumno.	Presenta discapacidad motora, utiliza muletas, su tono muscular es rígido, su lenguaje es descoordinado, tiene disposición para participar en las actividades de educación física, realiza con dificultad lo que se le pide que haga.
Identificación de diferencias con el resto del grupo.	
Descripción de la adecuación implementada por el educador físico.	
Actitudes mostradas por el grupo y el profesor hacia el alumno.	

5. En equipo realizar el análisis de una película comercial, a partir de la competencia motriz, las actitudes y los valores mostrados por los personajes. Se sugiere ver películas como: *Mi pie izquierdo*, *El color del paraíso*, *Cuando los hermanos se encuentran*, *Me llaman Radio* o alguna otra que aluda al tema de las características diferentes, discapacidades o necesidades educativas especiales.

Para lograr una mejor valoración y utilización de las películas, a continuación se presentan las sinopsis.

Mi pie izquierdo, año de producción 1989; duración: 98 minutos.

El décimo de 22 hermanos, nacido en una empobrecida casa irlandesa, Christy, "deshabilitado" por una parálisis cerebral, ha sido etiquetado como tonto por años. Pero en un esfuerzo inusitado, utiliza el único miembro sobre el que puede tener suficiente control, su pie izquierdo, para escribir una palabra y hacer contacto con la única persona que lo puede ayudar a explotar su potencial y sobrellevar su soledad con coraje y maravillar al mundo como una genialidad sin precedentes.

El color del paraíso, año de producción 1999; duración 90 minutos.

Mohhamed sufre un serio problema en los ojos que le impide ver. En la película se presenta un periodo de su vida cotidiana, cuando sale de la escuela especial a donde asiste para pasar las vacaciones de verano; el hecho de que sea ciego no será impedimento para mostrarnos la impactante belleza de la naturaleza y las cosas más sencillas que lo rodean.

Cuando los hermanos se encuentran, año de producción 1998; duración 133 minutos.

Charlie es un joven egoísta que descubre que su padre le dejó una herencia mínima y además que tiene un hermano autista. Lo que comienza como un acto egoísta y de incompreensión se convertirá en una relación vital para ambos, a partir de la cual Charlie madurará.

Me llaman Radio, año de producción 2003; duración 109 minutos.

Un hombre incomprendido que se convierte en entrenador, y *Radio*, un joven con discapacidad intelectual que inspiró a los jugadores de un equipo de futbol americano para convertirse en campeones y a los habitantes de un pueblo para abrir sus corazones.

Integrarlo al portafolio.

Tema 2. ¿Qué son las necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad?

Las necesidades educativas especiales que pueden presentar los niños y los adolescentes a lo largo de su escolaridad es un concepto que guarda la intención de normalización y de evitar la segregación, ponderando los recursos educativos de la escuela; dicho concepto precisa que las necesidades pueden ser temporales o permanentes. La identificación de esta característica será resultado de la indagación que realicen los estudiantes en torno a las diferencias individuales de los alumnos de educación básica.

6. Para confrontar las ideas previas que tienen los estudiantes sobre las necesidades educativas especiales, se sugiere que contesten en la columna 1 las preguntas que a continuación se presentan.

	1	2
¿Qué son las necesidades educativas especiales?		
¿Quiénes presentan necesidades educativas especiales?		
¿Cuáles son las causas de que las presenten?		
¿Qué elementos deberán considerar para atender las necesidades educativas que presentan los alumnos?		
¿Por qué las necesidades educativas especiales son relativas?		
¿Cuándo se dice que una necesidad educativa especial es temporal y cuándo es permanente?		
¿Por qué se dice que las dificultades para aprender que tiene un alumno que presenta necesidades educativas especiales no dependen solamente de él, sino que tienen un origen interactivo con el medio?		
¿Cómo se explica que un niño o adolescente con discapacidad no presenta necesidades educativas especiales?		
¿Cuál es el papel de la escuela ante los niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad?		

Comentar en grupo las respuestas expresadas en la columna 1 y señalar: ¿qué preguntas fueron más difíciles de responder?

Ver la videocinta "Necesidades educativas especiales", de SEP, y a partir del contenido responder las preguntas de la columna 2 del cuadro; comparar las primeras y segundas respuestas que dieron en grupo y volver a comentar lo siguiente:

- ¿Qué aportes obtuvieron al ver el video?
- ¿Qué modificación conceptual lograron a partir de la información de la videocinta y de los comentarios del grupo?

Registrar, de manera individual, las respuestas en su cuaderno, agregando una reflexión personal.

Integrar al portafolio el registro realizado.

a) *¿Cómo identificar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, en las actividades de educación física?*

La atención eficaz y oportuna a la diversidad escolar es un reto para el docente, su actuación garantizará la integración de todos los niños y los adolescentes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a las sesiones de educación física, además de promover la aceptación, la tolerancia y el apoyo mutuo entre los alumnos de educación básica. Para brindar la atención educativa adecuada, es importante la identificación de la necesidad que presentan los escolares y posteriormente determinar de manera reflexiva la intervención educativa. Con la finalidad de que los estudiantes reconozcan las necesidades educativas especiales, a continuación se proponen algunas actividades.

7. Leer el siguiente texto y responder los cuestionamientos que se plantean.

Jacobo

Se trataba de un muchacho que cursaba el sexto año de primaria. Jacobo manifestaba importantes dificultades en la adquisición de conocimientos, especialmente en lo que se refiere al razonamiento, a la comprensión y a la expresión, lo que afectaba de un modo importante su progreso en áreas básicas como las matemáticas y el lenguaje. Todo ello acompañado de una gran inseguridad y de escasa participación en la actividad del grupo. Dichas actividades, junto con las que mostraba por aquel entonces en el desarrollo del habla, ya lo habían llevado a repetir el quinto año. Aquellas dificultades en el habla parecían ya superadas, pero no en su retraso madurativo, del que ya hablaban entonces los informes psicológicos derivados de las exploraciones llevadas a cabo.

Su profesora nos hablaba de lo difícil que le resultaba entender los escritos del muchacho, de los problemas que éste presentaba aun para memorizar las tablas de multiplicar, de sus dificultades por seguir el hilo conductor de lecturas y hallarles significado. Pero, por encima de todo, resaltaba la facilidad con la que el chico se distraía y su escaso interés por las actividades que se desarrollaban en clase. A pesar de todo, al chico parecía gustarle acudir a la escuela y no era rechazado por sus compañeros.

[Durante las actividades de educación física mostraba poca participación y manifiesta marcados problemas de coordinación motora. El educador físico que atendía al grupo no brindaba la atención que el niño requería para el desarrollo de su competencia motriz.

Algo que es notorio en el niño es que durante el recreo se aislaba y no participaba en los juegos con sus compañeros].²

Los padres de Jacobo se mostraban poco colaboradores con la escuela, apenas habían acudido a las numerosas citas que se les habían formulado para hablar del chico y en aquellas ocasiones se habían mostrado poco interesados por el progreso escolar de su hijo, y poco interesados en las sugerencias de sus profesores. Jacobo tenía dos hermanos y una hermana mayores que él, los tres, aunque la chica en menor medida, habían presentado también problemas en su escolaridad.

De la exploración del caso se dedujo que los problemas del muchacho tenían mucho que ver con la ausencia de hábito de trabajo que, ya desde el primer curso, agravaron la situación del chico, quien de aquel modo difícilmente obtenía frutos compensadores de sus esfuerzos. Sus dificultades madurativas podían tener relación con la no adquisición de adecuados hábitos de trabajo pero, sin duda, esto también se debía en parte a la escasa valoración que en el entorno familiar se daba a su trabajo en la escuela. Todo ello había ido incrementando su inseguridad y un complejo de inferioridad, al acumular en su historia escolar las experiencias de fracaso.

Fuente: Ignasi Puigdemívol Aguadé (1998), "El caso de Jacobo", en *La educación especial en la escuela integrada*, Barcelona, Graó, p. 200.

- ¿Qué tipo de estrategias se necesitan para identificar las necesidades educativas especiales que presenta Jacobo?
- ¿Qué aportan las actividades de educación física para la identificación o detección de niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales?
- ¿Cómo se puede obtener una información confiable y adecuada para detectar alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad?
- ¿Qué papel desempeña la evaluación diagnóstica en el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad?
- ¿Qué ventajas obtiene el educador físico al conocer la evaluación diagnóstica de los alumnos?

8. Para complementar el estudio de la caracterización de las necesidades educativas especiales, leer en forma individual "Alumnos con necesidades educativas especiales", de Toro Bueno y Zarco Resa.³ Utilizar el caso de Jacobo para analizar los argumentos de la lectura y describir sus resultados en el siguiente cuadro.

² Se agregó este texto para cubrir los propósitos del curso.

³ Para la mejor comprensión y el mejor aprovechamiento de los instrumentos de evaluación diagnóstica que se exponen en la lectura, buscar asesoría de un especialista del ámbito.

Aspectos generales del desarrollo del alumno	Información que se puede obtener del caso de Jacobo	¿Cómo identificar las capacidades del alumno en las sesiones de educación física?
Biológicos.		
Cognitivos.		
Motrices.		
Lingüísticos.		
Relaciones e interacciones.		
Afectivo-emocional.		

A partir de la información obtenida decidir, ¿qué instrumentos de evaluación diagnóstica será preciso conocer para que el educador físico identifique las necesidades educativas especiales en el caso de Jacobo y que le sirvan para potenciar los aprendizajes de los alumnos en las actividades de educación física?

Integrar el resultado de esta actividad al portafolio.

9. Leer individualmente "El papel de la observación", de Puigdemívol, y de acuerdo con la lectura y la experiencia adquirida en los diferentes acercamientos de observación y práctica docente, señalar aquellos elementos respecto a la evaluación diagnóstica de la identificación de las necesidades educativas especiales que se puede efectuar durante la primera jornada. Elaboren una guía de observación de acuerdo con los indicadores que se les proponen y agregar los que consideren necesarios. Otra opción para realizar una observación más precisa es videogravar una sesión de educación física donde esté integrado algún alumno con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

- Participación en el grupo-clase.
- Relación y contacto con los demás.
- Capacidad para captar y atender las consignas.
- Actitud ante las tareas.
- Tipo de juego.
- Relación con profesores-adultos.
- Relación con sus compañeros.

Después de la jornada de observación y práctica docente presentar al grupo el resultado de los casos identificados de alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Incluirlo en el portafolio. Si se realizó la videograbación se utilizará en el bloque III.

10. Leer individualmente "Educación física e integración escolar: observaciones empíricas en alumnos con síndrome de Down", de González Faraco y Carmona Bernal.

Hacer una comparación entre la guía de observación (elaborada en la actividad anterior) y el texto leído, con el fin de mencionar las necesidades educativas que presenta el alumno con síndrome de Down.

- Comentar cuáles son las características físicas e intelectuales de los niños con síndrome de Down.
- Identificar las necesidades educativas especiales que presentan estos alumnos de manera general.
- Argumentar si las necesidades educativas especiales son temporales o permanentes en los niños con síndrome de Down.

11. En equipos, realizar una indagación respecto a las características de las discapacidades a partir de los datos del siguiente cuadro.

Discapacidad	Alteración	Limitación	Posibilidades motrices
Motora.			
Intelectual.			
Visual.			
Auditiva.			

Presentar el resultado al grupo.

La información del cuadro se utilizará en el bloque III, por lo que deberán integrarlo al portafolio.

12. Del *Fichero de actividades de educación física. Tercer ciclo*, seleccionar el juego núm. 1, y en equipos organizar un juego de "Volitoalla" con la siguiente consigna:

- En cada equipo habrá compañeros que representen a alumnos con necesidades educativas especiales, algunos con discapacidad visual, auditiva, intelectual o motórica.

En plenaria comentar las dificultades que enfrentaron durante el juego. ¿Cómo vivenciaron las características de la discapacidad que representaron? Explicar la importancia de identificar las necesidades educativas especiales en el trabajo de educación física.

Integrar al portafolio los comentarios que resulten en esta actividad.

Tema 3. Responsabilidad y capacidad de la escuela para responder a la formación integral de los niños y los adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad

Hasta el momento el curso se ha enfocado a crear conciencia en los estudiantes sobre la importancia de considerar las diferencias individuales de los alumnos y con ello las discapacidades y sus necesidades educativas especiales. Con la finalidad de reconocer la responsabilidad que adquieren las escuelas ante la atención de niños o adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en este tema se analiza hasta dónde pueden responder al modelo de integración educativa.

13. Realizar en grupo la lectura comentada de los siguientes textos.

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. *Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.*

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, *mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.* Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, *para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.*

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como a los maestros y al personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación".

Ley General de Educación, "Artículo 41", texto vigente (última reforma aplicada 13/03/2003).

"En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, que ingresen a secundaria general, será responsabilidad del personal directivo, del personal docente, de los padres de familia y del personal de educación especial, en caso de que lo haya, realizar al inicio del periodo escolar la elaboración o actualización de la Evaluación Psicopedagógica, y con base en las fortalezas y necesidades identificadas, elaborar una Propuesta Curricular Adaptada para estos alumnos".

SEP (2004), " III. Inscripción. B) Normas", en *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación, regularización y certificación para escuelas secundarias incorporadas al sistema educativos nacional, periodo escolar 2004-2005*, p.19.

"Alumno con Necesidades Educativas Especiales: es aquel que presenta un ritmo de aprendizaje significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos a los que la escuela ordinariamente ofrece al alumnado para que logre los fines y propósitos educativos. Para determinar que un alumno presenta necesidades educativas especiales es necesario realizar una Evaluación Psicopedagógica, a partir de la cual se elabora una Propuesta Curricular Adaptada a las necesidades del alumno".

SEP (2004), "Anexo 5. Glosario", en *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación, regularización y certificación para escuelas secundarias incorporadas al sistema educativo nacional, periodo escolar 2004-2005*, p. 73.

"Propuesta Curricular Adaptada: es la propuesta de trabajo específica para el alumno con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Para elaborarla se deben tomar en cuenta las principales necesidades del alumno, identificadas en la evaluación psicopedagógica. Asimismo, se debe considerar la planeación que el maestro tiene para todo el grupo, basada en el *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. La Propuesta Curricular Adaptada es el resultado de las modificaciones que el maestro hace a su planeación general para el grupo, tomando en cuenta las fortalezas, debilidades y necesidades del alumno.

SEP (2004), "Anexo 5. Glosario", en *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación, regularización y certificación para escuelas secundarias incorporadas al sistema educativo nacional*, periodo escolar 2004-2005, p. 76.

En relación con los textos anteriores, elaborar en equipos un escrito con los comentarios que surjan en torno al artículo 41, las normas y el anexo 5 que rigen y determinan la obligación jurídica para la atención, en las escuelas, de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

14. Individualmente leer "El caso de Tony", de García Cedillo y otros, y en equipos comentar las siguientes cuestiones:

- ¿Qué características de Tony lo hacían distinto de los otros alumnos del grupo?
¿Cómo piensan que esas características podrían afectar su participación en educación física?
- ¿Qué dificultades se generaban por la falta de comunicación entre la maestra de Tony y la especialista?
- ¿Las características de Tony lo hacían un niño con menores posibilidades que sus compañeros en lo cognitivo, afectivo y social? ¿Por qué? ¿Cómo era el trato de los compañeros hacia Tony?
- ¿El trato de la maestra hacia Tony era diferente del que tenía hacia los otros alumnos? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos del área motora de Tony podría haber apoyado la educación física?

Revisar sus respuestas y, en equipos, elaborar un cuadro donde señalen las adecuaciones realizadas en el caso de Tony. Por ejemplo:

Recursos	Adecuaciones que se hicieron
1. Profesionales (maestros de apoyo, especialistas).	Tony contaba con el apoyo de una especialista en lenguaje...
2. Materiales (mobiliario, material didáctico, prótesis).	...

3. Arquitectónicos (rampas, adaptación de espacios).	...
4. Curriculares (adecuación de formas de enseñar, de contenidos, de propósitos de grado).	...

Intercambiar comentarios con todo el grupo sobre las adecuaciones que se efectuaron para lograr la integración de Tony a la escuela y cómo podría participar en las sesiones de educación física.

15. Considerando los referentes que tienen hasta el momento respecto a la integración educativa, analizar la situación de dos escuelas que atienden alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

<i>Ejemplo de escuela integradora</i>	<i>Ejemplo de escuela en que no se atiende la diversidad</i>
La escuela secundaria Alba Roja, ubicada en el municipio de Tijuana, atiende a niños sordos, con discapacidad motora y a alumnos de origen chino que no dominan el castellano. La respuesta del director a cómo resuelven la situación de cada uno de los alumnos, es que ellos no consideran problemática su situación, dado que la comunidad escolar está convencida de las ventajas de su caso. Además, han promovido un acuerdo con una asociación civil que apoya a los niños que solicitan inscripción al plantel para aprender el lenguaje de señas junto con una actualización académica para cubrir los rezagos que pudieran tener. Los propios alumnos de la escuela secundaria que no tienen discapacidad piden aprender el lenguaje de señas para comunicarse con sus compañeros; el ambiente es notablemente cordial entre ellos. El educador físico comenta que él da sus clases con toda normalidad ya que cuenta con apoyo entre los compañeros para cumplir con las actividades y tareas que les solicita a los grupos que atiende.	Un docente que atiende al tercer grado de primaria se queja de que en el grupo tiene un alumno que utiliza una silla de ruedas para transportarse y la ubicación de su salón es en el segundo piso de la escuela, situación que dificulta, tanto al maestro como al alumno, subir y bajar al niño en demérito de su tiempo para atender al resto de sus compañeros, y de su salud pues se queja de dolor de cintura a consecuencia de jalar o cargar al niño con todo y silla. El docente solicitó al director que reubicaran a su grupo en la planta baja, la respuesta que le dieron fue: que no se podría durante el año escolar, porque los salones ya habían sido designados.

Organizados en equipos comentar y elaborar algunas conclusiones respecto a las diferencias, los elementos, las situaciones, las condiciones, los recursos y las actitudes del personal de las dos escuelas.

Propuesta de actividad a desarrollar durante la jornada de observación y práctica escolar

16. Ver la videocinta "Características de la escuela que atiende a niños y niñas con necesidades educativas especiales", de SEP, con base en la siguiente guía de observación:

- Condiciones de una escuela integradora.
- Participación de la comunidad.
- Apoyos y recursos con que cuentan las escuelas integradoras.
- Preparación del docente.
- Función de cada uno de los integrantes de la comunidad.

17. Recabar información en la escuela a que se asiste y la localidad, sobre la comprensión que tienen las personas acerca de qué es la integración educativa y sus beneficios para el desarrollo de los niños y los adolescentes. Elaborar un instrumento que les permita conocer el nivel de integración educativa que existe en el contexto escolar considerando las siguientes variables:

- Finalidades o funciones que cumple la escuela y la relación que tiene el contexto social respecto a la integración o la segregación de alumnos con discapacidad.
- Tipo y número de reuniones de trabajo entre profesores de la escuela, las dificultades para la realización de las mismas, los temas tratados, el seguimiento que se da a los acuerdos, etcétera.
- Familias de los alumnos u otras instituciones de la comunidad que participan de alguna manera apoyando a la escuela y/o a los alumnos.

Analizar sus respuestas y hacer un escrito donde expresen los resultados, usando las variables como eje del análisis. Considerar dichas variables para elaborar una propuesta de integración educativa y desarrollarla en la próxima jornada de observación y práctica docente.

Integrar al portafolio el resultado del análisis.

Bloque II. La integración educativa a través de las actividades de educación física; labor conjunta entre la escuela, la familia y la comunidad

Temas

1. La contribución de la educación física a la integración de niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a las escuelas de educación básica.
2. El trabajo coordinado, en la escuela, del educador físico con la familia y la comunidad en la atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
3. La reorientación de la educación física en la educación básica y su aplicación para la atención de escolares que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Bibliografía y otros materiales básicos

- SEP (1998), "La integración educativa y las necesidades educativas especiales. Estudio de caso", en *Integración educativa*, México, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España/Cooperación Española (videocinta).
- Porras Vallejo, Ramón (1999), "Las actitudes ante la integración de las personas con necesidades educativas especiales", en *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*, 2ª ed., Sevilla, Publicaciones M.C.E.P. (Cuadernos de cooperación educativa, 8), pp. 158-167.
- Puigdemívol, Ignasi (1998), "El trabajo en equipo" y "La familia como agente de integración", en *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, 4ª ed., Barcelona, Graó (Metodología y recursos, 124. Serie Educación especial), pp. 143-153 y 287-300.
- SEP (2002), "La reorientación de la educación física en la educación básica" y "Descripción de las asignaturas", en *Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*, México, pp. 35-46 y 106-108.

Bibliografía complementaria

- Paniagua, Gema (2001), "Las familias de niños con necesidades educativas especiales", en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, Madrid, Alianza (Psicología y educación), pp. 469-493.
- Parrilla, Ángeles (2003), "La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión", en *Aula de Innovación Educativa*, año XII, núm. 121, mayo, España.
- Porter, Gordon L. (2003), "El reto de la diversidad y la integración en las escuelas", en *Aula de Innovación Educativa*, año XII, núm. 121, mayo, España.
- Puigdemívol, Ignasi (2003), "Experiencias de inclusión, Presentación", *Aula de Innovación Educativa*, año XII, núm. 121, mayo, España.

Actividades sugeridas

Tema 1. La contribución de la educación física a la integración de niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a las escuelas de educación básica

Con la finalidad de que los estudiantes normalistas puedan establecer cuál es la contribución de la educación física a las escuelas de educación básica para atender a niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, se proponen las siguientes actividades.

1. Para conocer algunas experiencias de la intervención docente de educadores físicos con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, analizar individualmente los dos testimonios que se presentan a continuación, a partir de los siguientes aspectos.

- Qué argumentos de los educadores físicos se corresponden con:
 - El enfoque de diversidad.
 - Una atención adecuada a las necesidades educativas especiales en la clase de educación física.
 - El papel que desarrolla el educador físico dentro del equipo de trabajo escolar para favorecer la integración educativa.

¿Por qué no mejor me ayudan?

En 1979 tuve mi primer contacto con una alumna que tenía una prótesis en su miembro inferior derecho, al principio no sabía cómo tratarla, pero su entusiasmo me ayudó a integrarla al grupo para que ella trabajara lo que pudiera, de acuerdo con su limitación. Me solicitaron que pusiera una tabla gimnástica para fin de cursos y ella se empeñó en participar, a lo que accedí, porque ya sabía hasta dónde podía llegar con ella. En uno de los ensayos se le desprendió la prótesis y con el impulso fue a dar lejos de ella, fueron unos instantes de descontrol ya que a todas nos impactó y no supimos qué hacer en el momento, fueron segundos de sentimientos encontrados, de inseguridad; en fin, algo que no puedo explicar con claridad; pero de pronto ella soltó una sonora carcajada, que nos hizo reaccionar y nos contagió, dijo: "Bueno, ¿qué nadie me va a dar mi pierna?". Una de sus compañeras la ayudó y ahí, sin ninguna reserva entre risas y bromas se colocó su prótesis y en un bello ambiente de camaradería continuamos el ensayo, y en su momento la presentación de la tabla.

Esta experiencia me enseñó mucho, ya que aprendí a integrar a los alumnos discapacitados a las actividades del grupo, sin temor. Pero lo más importante es que aprendí que somos nosotros, los que no tenemos una limitación física, los que presentamos problema para tratar a gente discapacitada, no hemos aprendido a tratarlos como personas sanas con alguna limitación; somos nosotros los que estamos buscando formas diferentes de tratarlos y hasta de hablarles con cierta amabilidad, intentando disfrazar nuestra ignorancia e incapacidad para verlos como personas "normales"; habría que preguntarse quién está más discapacitado mentalmente, ellos o nosotros. Además de esta reflexión, esto me ha ayudado para comentárselo a los alumnos que, por algún motivo de menor gravedad, no quieren participar en la clase y en la mayoría de los casos he conseguido que lo hagan.

Ahora estamos más informados y preparados para tratar a este tipo de alumnos, espero que esta experiencia les ayude en algo.

Ana Laura Herrera Silva, *Anecdotario*, México, Sector Álvaro Obregón, SEP/DGEF DF, 1998.

Jordy

En el ciclo escolar 2001-2002, laborando en la escuela primaria "Virginia Rivera Lozano", turno matutino, en primer año recibimos a un niño llamado Jordy Estefan, padece deficiencia coordinativa, al principio no podía controlar su cuerpo y continuamente se caía, a veces sin tener daño alguno, pero los demás niños se burlaban de él haciéndolo sentir mal, lo que hizo que se fuera limitando aún más.

Lo primero que tuvimos que hacer con él fue integrarlo al grupo, haciendo que los niños lo vieran como a cualquier otro compañero y apoyándolo uno al conducirlo de la mano, sentarlo con sus demás compañeros sin que se diera un golpe, colocarlo adelante de sus compañeros para que hiciera los ejercicios primero; y poco a poco Jordy fue teniendo más confianza en sí mismo.

En el transcurso del ciclo escolar, sin darme cuenta, Jordy ya no se tiraba al piso, casi corría de forma normal, algunos ejercicios los hacía a su manera, descomponiendo todo su cuerpo al hacerlo, pero intentándolo con un entusiasmo y alegría como pocos.

En una ocasión Jordy me pidió permiso para ir al baño, pero no me di cuenta que se tardaba mucho, después de un buen rato llegó la maestra de USAER con él, y me dijo que lo encontró llorando porque decía que no podía hacer los ejercicios; y le contesté –a la maestra– que tenía que hacerlo porque en esta vida se le iba a exigir más y que debía de aprender a luchar, posteriormente el niño lo intentó a su manera, haciéndolo en forma correcta.

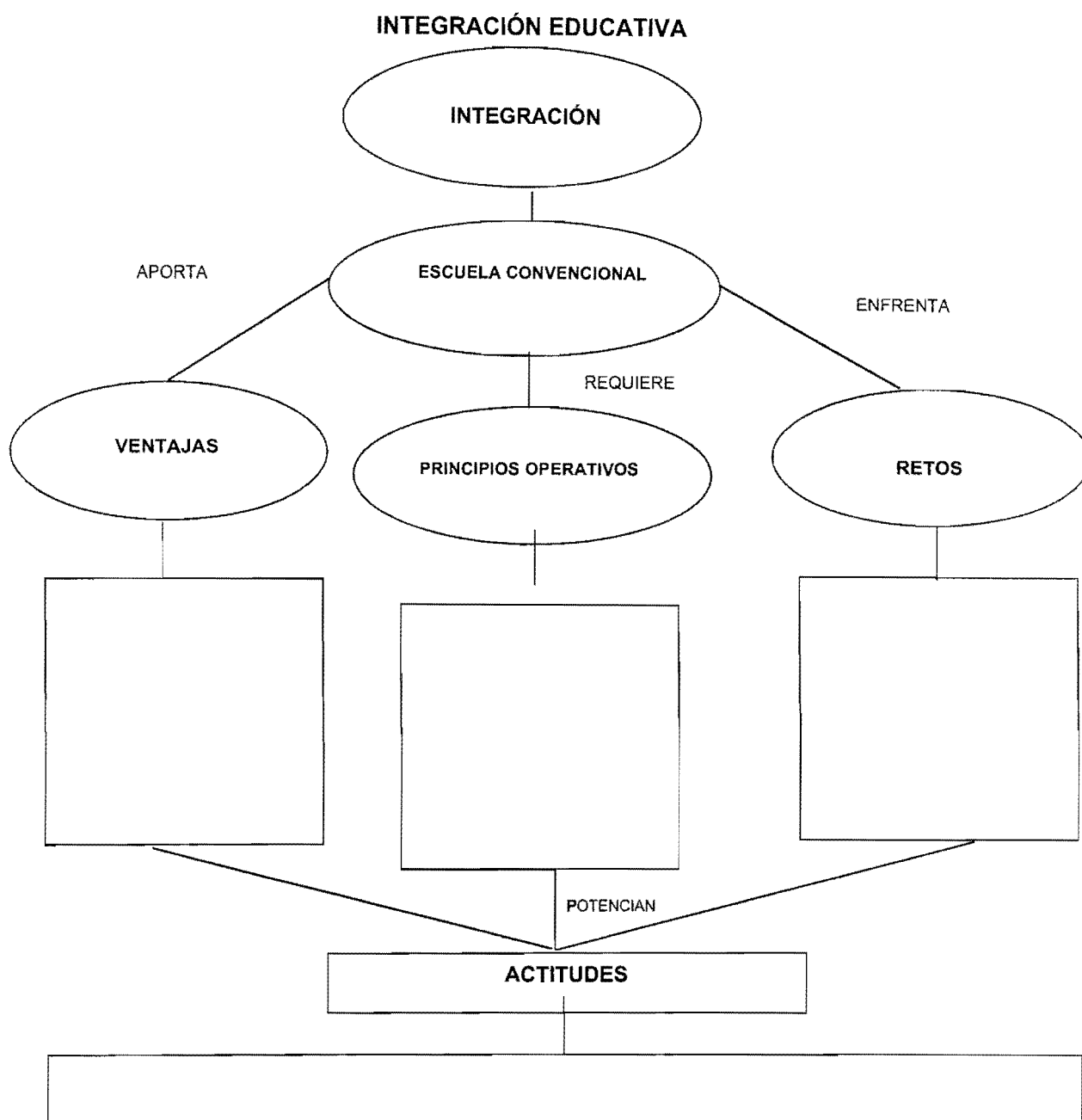
En este ciclo escolar, Jordy está repitiendo primer grado, en educación física es un niño excelente porque habrá muchos que tengan habilidades y sean muy aptos, pero el gran logro que Jordy obtuvo al mantenerse en pie y caminar correctamente es un avance que merece la excelencia, ahora me apoyo en él para que me ayude con sus compañeros. No sabemos qué nos depara esta vida, pero estoy seguro que Jordy luchará para seguir adelante.

Miguel Horacio Romano Domínguez, "Historias profesionales de éxito", en *Anecdotalia* México, Sector Álvaro Obregón, SEP/DGEF DF, 2002.

Comentar en grupo los argumentos y los aspectos señalados sobre diversidad, necesidades educativas especiales e integración educativa.

2. Ver la videocinta "La integración educativa y las necesidades educativas especiales. Estudio de caso", de SEP, y analizarla con base en las implicaciones de la integración educativa, sus fundamentos filosóficos, los principios operativos, los retos y las ventajas que impone.

Leer "Las actitudes ante la integración de las personas con necesidades educativas especiales", de Porras Vallejo, y retomar los elementos que aporta el video para completar el mapa conceptual que se presenta a continuación.



Integrar el mapa conceptual a su portafolio.

Tema 2. El trabajo coordinado en la escuela, del educador físico con la familia, y la comunidad en la atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales

6. En equipos retomar el análisis de las variables que se realizó en la “Propuesta de actividad a desarrollar durante la jornada de observación y práctica escolar” al final del bloque I, sobre las reuniones que realizan los profesores de las escuelas, y complementar la información efectuando una indagación en la comunidad, con padres de familia que tengan hijos con necesidades educativas especiales, y con los profesores de educación básica.

Elaborar un cuadro comparativo de las respuestas de los padres de familia, y de los profesores de grupo.

Qué se puede hacer para que los niños y los adolescentes con discapacidad	Respuestas	
	Padres y madres de familia	Profesores de grupo
a) Puedan lograr los mismos objetivos educativos que los demás alumnos.		
b) Participen en la medida de sus posibilidades con otros alumnos.		
c) Sean aceptados por sus compañeros de clase.		

Entrevistar a un educador físico haciéndole las mismas preguntas del cuadro; en equipos comentar sus respuestas y llevar a cabo una discusión reflexiva respecto a, ¿qué puede hacer el profesor de educación física para favorecer la integración en las escuelas? y ¿qué apoyo esperaría por parte de los padres de familia y los profesores de grupo?

7. Retomar el video “La integración educativa y las necesidades educativas especiales. Estudio de caso”, y seleccionar uno de los tres temas que se sugieren en los siguientes cuadros; individualmente escribir un texto breve sobre el tema elegido.

Tema 1	Tema 2	Tema 3
Los efectos que ocasiona tener en la familia un niño o adolescente con necesidades educativas especiales.	La manera como se dan las relaciones entre padres de niños o adolescentes con necesidades educativas especiales y profesionales de educación especial.	La relación entre los niños o adolescentes con necesidades educativas especiales y la comunidad escolar.

Reunirse en equipos a partir del tema seleccionado, comentar sus escritos, complementarlos y escribir una conclusión común para exponerla al grupo.

8. Leer, de Puigdemívol, "El trabajo en equipo" y "La familia como agente de integración", y en equipos elaborar un cuadro donde señalen cuáles son las funciones que requiere el profesor de educación física (como profesor-tutor) y el profesor de apoyo.

Funciones en relación con	Profesor de educación física	Profesor de apoyo
Alumno.	...	...
Profesor-tutor.	...	...
Escuela.	...	...
Equipo de asesoramiento pedagógico.	...	...
Familias.	...	...

Comentar cómo, en las escuelas en las que han realizado las jornadas de observación y práctica docente en otros semestres, los profesores de educación física desempeñan alguna de estas funciones.

9. En equipos hacer una propuesta de actividades de educación física (campamentos, convivencias, excursiones, juegos deportivos, visitas, etcétera) que tengan como propósito la integración educativa a través de redes de coordinación con los docentes de la escuela y con las familias de los alumnos, especificando qué funciones y tareas desempeñarán los integrantes de cada uno de estos contextos; si es posible, invitar al personal de otras escuelas de la misma zona escolar considerando de qué manera se les solicitaría participar en las actividades. Plantear esta actividad con base en las actividades de los cursos Educación para el Uso del Tiempo Libre II, Deporte Educativo y los Adolescentes II, Organización de Actividades de Educación Física en la Escuela o Asignatura Regional.

Presentar al grupo las propuestas y en conjunto elaborar un plan de actividades que pueda aplicarse en los semestres 7° y 8° de la licenciatura, en las escuelas de educación básica.

Tema 3. La reorientación de la educación física en la educación básica y su aplicación para la atención de escolares que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad

A través de la revisión de las líneas de reorientación de educación física, se pretende que los estudiantes normalistas reconozcan el enfoque curricular de la educación física y que ello les permita adecuar los contenidos de enseñanza con pertinencia para diseñar las actividades a desarrollar por los alumnos de educación básica que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

10. Con base en la lectura de “La reorientación de la educación física en la educación básica” y “Descripción de las asignaturas”, en *Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*, en equipos analizar la función y las acciones que requiere realizar el profesor de educación física para promover el desarrollo integral de los alumnos de educación básica que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Para este fin, se sugiere utilizar un esquema como el que se presenta a continuación.

Líneas de reorientación	Funciones del educador físico	Acciones del educador físico
Integración de la corporeidad.	Mejorar la imagen corporal, incrementar la autoestima y la confianza en sus capacidades.	Diseñar actividades adecuadas que consideren movimientos intencionados, creativos e inteligentes. Plantear a los alumnos situaciones que respondan al principio de integralidad, atendiendo a los procesos cognitivos afectivos y valorales.
Edificación de la competencia motriz.		

El juego como medio didáctico.		Incluir a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en el trabajo con todos sus compañeros para favorecer su proceso de maduración y generar actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad.
Diferencia entre educación física y deporte.		
Orientación dinámica de la iniciación deportiva.		
Promoción de la salud.		Adecuar las actividades físicas para garantizar su salud y calidad de vida.

11. Distribuidos en equipos, diseñar un plan de clase para la sesión de educación física, considerando las líneas de reorientación de la educación física en la educación básica para integrar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Posteriormente, en grupo, exponer sus planes de clase.

12. Desarrollar dos o tres de las sesiones planeadas, solicitando a algunos compañeros del grupo que personifiquen a alumnos que presentan necesidad educativa especial, y al mismo tiempo, llevar a cabo un registro de evaluación de las actividades de la sesión con base en los siguientes criterios:

- Logros.
- Dificultades enfrentadas.
- Retos.
- Propuestas de mejora.

Integrar los planes de clase y los registros de evaluación al portafolio.

Bloque III. La intervención del profesor de educación física en la escuela regular para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad

Temas

1. Las adecuaciones curriculares para el logro de los propósitos de la educación física en la educación básica por parte de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.
2. Contenidos, estrategias y recursos de la reorientación de la educación física que favorecen el desarrollo y aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.
3. Servicios educativos y otras instituciones especializadas donde pueden obtener asesoría los maestros de educación física para el trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Bibliografía y otros materiales básicos

- SEP (1998), "Ya tengo al niño en mi salón, y ahora ¿qué hago?", en *Integración educativa*, México, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España/Cooperación Española (videocinta).
- Arráez Martínez, Juan Miguel (1998), "Necesidades educativas especiales", "Las adaptaciones en el currículo escolar", "Adaptaciones curriculares en educación física" y "Criterios de adaptabilidad en educación física", en *Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en la educación física. Un programa de intervención motriz aplicado en la educación primaria*, Málaga, Aljibe (Biblioteca de educación), pp. 17-22, 23-25, 26-31 y 33-34.
- Ríos, Merche (s/f), "Estrategias facilitadoras de la inclusión" y "Otras estrategias para facilitar la inclusión", en *La educación física y la inclusión del alumnado con discapacidad*, Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado-Universitat de Barcelona.
- Cumellas Riera, Montserrat (2000), "Alumnos con discapacidades en las clases de educación física convencionales", en *efdeportes.com. Revista digital*, año V, núm. 23, julio, Buenos Aires, [http:// www.efdeportes.com/efd23/discap.htm](http://www.efdeportes.com/efd23/discap.htm)

Bibliografía complementaria

- García Cedillo, Ismael et al. (2000), "Las adecuaciones curriculares", en *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México, SEP (Integración educativa. Materiales de trabajo), pp. 125-149.
- Ríos Hernández, Mercedes et al. (s/f), "Cómo facilitar la integración en los juegos", en *Actividad física adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad*, Barcelona, Paidotribo, pp. 31-71.
- Pointer, Bren (1996), *Actividades motrices para niños y niñas con necesidades educativas especiales*, Sandra Nácher Roig (trad.), Madrid, Narcea.
- Gomendio, Margarita (s/f), *Educación física para la integración de niños con necesidades educativas especiales. Programa de actividad física para niños de 6 a 12 años*, Madrid, Gymnos (Serie Editorial deportiva).

Actividades sugeridas

Tema 1. Las adecuaciones curriculares para el logro de los propósitos de la educación física en la educación básica por parte de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad

En este bloque se pretende que los estudiantes precisen cuáles son los requerimientos para que los alumnos de educación básica que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan acceso al *currículum*. Para ello desarrollarán actividades mediante las cuales diseñarán adecuaciones a los componentes del *currículum*: estrategias didácticas, de evaluación, materiales, y de acceso, tanto arquitectónicas como personales para garantizar la integración educativa.

1. Considerando los cuestionamientos que se presentan, ver la videocinta "Ya tengo al niño en mi salón, y ahora ¿qué hago?", de SEP, por parejas trabajar el cuadro de actores y acciones.

- ¿Qué tipo de estrategias debe tomar en cuenta el docente para la integración del niño?
- ¿A qué tipo de adecuaciones se hace referencia y cuáles son sus características?
- ¿Por qué es importante que el docente tome en cuenta los planes y programas de estudio para favorecer la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales?

Actores	Acciones que permiten favorecer la integración educativa
Padres de familia.	
Docente.	
Maestro de apoyo.	
Especialistas.	
Educador físico.	

Analizar con el grupo las características de los dos tipos de adecuaciones que se examinan en el video.

2. Leer "Las adaptaciones en el currículo escolar", de Arráez Martínez, y las páginas 37-38 del Plan de Estudios, y con base en las observaciones o la videograbación que realizaron en la primera jornada de observación y práctica docente, que se propuso en el bloque I, elaborar en equipos un cuadro, como el que se muestra en seguida, en hojas de rotafolio.

Principios de adaptación curricular de Arráez Martínez	Reorientación de la educación física	Video	
		Alcances	Limitaciones
Normalización...			
Significatividad o priorización...			
Participación...			
Realidad...			
Contextualización...	"Crear ambientes favorables...".		

Exponer al grupo el resultado de los análisis.

3. En equipos, leer "Adaptaciones curriculares en educación física", de Arráez Martínez, y decidir a través de qué actividades integrarían a los niños o los adolescentes que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a la clase de educación física.

4. De la actividad 10 del bloque I, retomar el cuadro que hicieron como resultado de la indagación sobre las características de las discapacidades, y en grupo complementarlo con los datos que se piden en las dos columnas que se anexan a la derecha, como en el siguiente ejemplo.

Discapacidad	Alteración	Limitación	Posibilidades motrices	Actividades y materiales	Observaciones
Motora.					
Intelectual.					
Visual.					
Auditiva.					

Tema 2. Contenidos, estrategias y recursos de la reorientación de la educación física que favorecen el desarrollo y aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad

La competencia didáctica que se pretende alcance el futuro educador físico, debe contener elementos que le permitan seleccionar y adecuar contenidos, estrategias y recursos de enseñanza para la integración educativa de los niños y los adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Para tal propósito se han diseñado las siguientes actividades.

5. Leer individualmente "Estrategias facilitadoras de la inclusión" y "Otras estrategias para facilitar la inclusión", de Ríos, y con base en:

- a) Las tres fases del proceso de adaptación de las actividades motrices que plantea la autora: la información como punto de partida, el análisis de la tarea y la adaptación de la tarea y su seguimiento.
- b) Las actividades de educación física realizadas respecto a las necesidades educativas especiales, las discapacidades y la integración educativa efectuadas en los bloques anteriores.
- c) Las líneas de reorientación de la educación física tomadas del Plan de Estudios 2002.

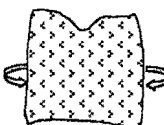
Diseñar adecuaciones curriculares y de acceso, y actividades a partir de las propuestas que se presentan a continuación:

- *Adecuaciones de acceso.* Realizar materiales y adaptaciones del área destinada a la clase de educación física.
- *Adecuaciones a los componentes del currículum.* Proponer propósitos acordes a las necesidades educativas especiales que pueden presentar los alumnos de educación básica.
- *Adecuaciones a las estrategias didácticas.* Hacer planes de sesión tomando como base dos casos de alumnos con necesidades educativas especiales, uno

con discapacidad y otro sin discapacidad, que estén integrados al grupos-clase de educación básica.

- *Adecuaciones a la evaluación.* Elaborar instrumentos para la valoración inicial con base en las evaluaciones diagnósticas estudiadas, que permita establecer los propósitos y contenidos para el desarrollo motor de alumnos hipotéticos –se pueden utilizar los caso de “Jacobo”, “Carlos”, “Jordy” o la chica de la prótesis–, y con base en estos datos evaluar el probable resultado al final del curso escolar.

6. Leer “Criterios de adaptabilidad en educación física”, de Arráez Martínez, y considerando la lectura y las adaptaciones que se hicieron en la actividad anterior, integrar un fichero de adecuaciones de acceso que podrán utilizar en las sesiones de educación física. A continuación se presenta un ejemplo:

Ficha 1. Materiales		
Propósito del material didáctico*	Tipo de material	Descripción del material
Permite al alumno débil visual o invidente manejar el instrumento dejándose llevar por el sonido y realizar las actividades indicadas por el profesor. Por ejemplo, lanzar y cazar.	Pelotas sonoras. 	• Una pelota de vinil del núm. 6, cascabeles, semillas o piedras pequeñas. • Quitar la válvula, meter los objetos sonoros, inflar la pelota y volver a colocar la válvula.
Permite al alumno invidente escuchar los movimientos de los demás compañeros o de su pareja de juego.	Pulseras con cascabeles o una campanita. 	Elaborarlas con materiales como semillas, corcholatas o cascabeles.
Permite al alumno con discapacidad intelectual ubicar fácilmente al compañero que persigue en un juego de cazas, de igual forma para los niños sordos.	Petos o casacas de colores. 	Cortar dos rectángulos de tela y coser por los hombros, pegar dos cintas a cada costado para poderlo atar cuando se use.

* Los materiales podrán ser utilizados por todo el grupo.

7. Tomando como base los criterios para realizar las adecuaciones curriculares, diseñar sesiones de educación física, apoyados en el texto “Alumnos con discapacidades en las clases de educación física convencionales”, de Cumellas Riera.

Tema 3. Servicios educativos y otras instituciones especializadas donde pueden obtener asesoría los maestros de educación física para el trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad

Con la finalidad de que los estudiantes brinden una mejor atención a los niños y los adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, les será útil identificar y conocer los servicios que prestan los distintos centros de apoyo especializado, donde pueden obtener la asesoría de profesionales en educación especial, médicos y psicopedagógicos, para de esta forma asegurar la integración educativa.

8. Efectuar una indagación de las instituciones de la región que brinden atención a los niños y los adolescentes con discapacidad y que puedan ofrecer asesoría al grupo educativo.

9. Como resultado de la indagación, elaborar un directorio de las instituciones, resaltando el tipo de servicio que ofrecen, los horarios, etcétera.

10. Hacer un plan de trabajo, a través del cual el grupo escolar y los padres de familia obtengan la orientación y el apoyo necesarios para el manejo adecuado de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Actividades de cierre del curso

Con la intención de integrar los contenidos de aprendizaje del curso, se propone que los estudiantes realicen, en forma individual o en equipos, alguna de las siguientes actividades:

1. Redactar un ensayo donde destaquen la importancia que tiene para los alumnos de educación básica que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, que la educación física contribuya a atender y favorecer su integración educativa y social.
2. Montar una *Muestra pedagógica*, donde expongan las adecuaciones que realizaron en el fichero, los materiales didácticos y de las sesiones de educación física para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.
3. Diseñar y efectuar una Fiesta recreativa y deportiva escolar, apoyándose en la propuesta que aparece en el texto de Cumellas Riera, o en las asignaturas Educación para el Uso del Tiempo Libre II, Organización de Actividades de Educación Física en la Escuela, y en Deporte Educativo y los Adolescentes II.

Programa

Bloque I

- ¿Quieres conocer a los blues? Un cuento sobre el prejuicio y la diversidad étnica 06
María José Díaz-Aguado
- Diversidad e Identidad en la escuela 10
- El papel de la observación
Ignasi Puigdemívol Aguadé
- Identificación de alumnos con necesidades educativas especiales 24
Salvador Toro Bueno y Juan A. Zarco Resa
- Educación física e integración escolar: observaciones empíricas en alumnos con síndrome Down 31
J. Carlos González Farazo y Francisco Carmona Bernal
- El caso de Tony 43
Ismael García Cedillo

Bloque II

- Las actitudes ante la integración de las personas con necesidades educativas especiales 49
Ramón Porras Vallejo
- El trabajo en equipo: la función del profesor de apoyo 55
- La familia como agente de integración
Ignasi Puigdemívol Aguadé

Bloque III

- Estrategias facilitadoras de la inclusión 71
Merche Ríos
- Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales 89
Montserrat Cumellas Riera

Materiales de apoyo para el estudio

Díaz-Aguado, María José (1995), "¿Quieres conocer a los
blues? Un cuento sobre el prejuicio y la diversidad
étnica", en *Programas para favorecer la integración
escolar: manual de intervención*, Madrid, ONCE (Todos
iguales, todos diferentes), pp. 128-133.



PROGRAMAS PARA FAVORECER LA INTEGRACION ESCOLAR: MANUAL DE INTERVENCION

María José Díaz - Aguado

¿QUIERES CONOCER A LOS BLUES?

Versión escrita por

M. J. Díaz-Aguado

Escena uno:

LOS VALORES DE OTRA CULTURA

Tun era un hermoso y lejano planeta en el que vivían unos hombres de color azul llamados "blues".

En Tun no había agua ni tampoco tierra. Cubría el suelo un polvillo muy fino de color azul, con el que los blues se lavaban la piel.

Musi y Ramix eran dos hermanos que vivían junto a sus padres y abuelos viajando continuamente en una casa de madera con ruedas.

Su abuelo era uno de los hombres más sabios y respetados de Tun. A través de su larga experiencia había aprendido muchas cosas. Por eso siempre le pedían su opinión.

En este planeta no había colegios. Los niños pasaban casi todo el tiempo jugando y paseando por el bosque. Allí el abuelo les enseñaba a distinguir los frutos y los animales, a conocer a los pájaros por su canto y a predecir la lluvia y las tormentas por la forma de las nubes y por el color del cielo.

Al anochecer, todos los blues se sentaban alrededor de un gran fuego. Cantaban y bailaban al son de las palmas. Los más ancianos y sabios enseñaban a los jóvenes a interpretar las estrellas y los sueños. Erán así muy felices.

Escena dos:

EL DESCUBRIMIENTO DE LO DIFERENTE

Una noche cuando estaban reunidos, contemplaron asustados que todo comenzaba a arder y su planeta se convertía en una gigantesca bola de fuego. El abuelo dijo que sus padres le habían avisado que esto podía suceder algún día y que debían entonces subir rápidamente a la montaña más alta de Tun donde encontrarían una nave muy especial que les permitiría viajar a otro planeta.

Así lo hicieron. Desde la nave vieron cómo Tun desaparecía en la distancia. Contemplaron intensas luces de todos los colores y estrellas fugaces que parecían estar vivas. Pero lo que más les sorprendió de todo este largo viaje fue el nuevo planeta. Al llegar, observaron sorprendidos que las grandes manchas azules que veían desde lejos eran de agua y no de polvo. Y que en la tierra el polvo era de color marrón. Todo parecía distinto. Para conocerlo, los blues pasaron algún tiempo viajando de un lugar a otro, descubriendo el significado diferente que los colores, el agua o el fuego tenían para sus nuevos vecinos.

A lo largo de sus viajes los blues fueron conociendo a los hombres de la Tierra, que al principio los acogieron bien.

Un día hubo un robo importante en la ciudad en la que estaban los blues. Sospecharon de ellos. Y aunque comprobaron que no podían haber sido, los líderes de esa ciudad obligaron a los blues a cambiar algunas de sus costumbres

para hacerlas más parecidas a las de la Tierra. Tenían que dejar de viajar abandonando sus casas con ruedas. Y los niños debían ir a la escuela para aprender a utilizar las complejas herramientas necesarias para su nueva vida.

Escena tres:

DISCUSION SOBRE EL VALOR DE LA ESCUELA

Los blues explicaron a sus hijos lo importante que era aprender a vivir en este nuevo y complicado planeta. Y la necesidad de ir a la escuela para poder conseguirlo. Tenían que aprender otras muchas cosas además de las que ellos podían enseñarles.

Escena cuatro:

EL ORIGEN DEL PREJUICIO

Cuando Musi y Ramix llegaron por primera vez a la escuela observaron que a los otros chicos y chicas les sorprendía el color azul de su piel. Y que a menudo en lugar de llamarles por su nombre les llamaban "azules".

Lo primero que tuvieron que aprender Musi y Ramix fue a leer y a escribir. Sus compañeros se reían a veces de que tuvieran que aprender algo que a ellos les parecía tan fácil.

Cuando Musi y Ramix trataban de explicarles cómo era su vida en Tun y lo que allí habían aprendido sobre la naturaleza algunos de sus compañeros se burlaban, llegando incluso a pensar equivocadamente que si no habían ido antes al colegio y ni siquiera sabían leer, entonces no podían saber mucho de nada.

Escena cinco:

DEL PREJUICIO A LA VIOLENCIA

Los blues empezaron a creer que sus compañeros les rechazaban. Por eso cuando salían al recreo buscaban a otros chicos y chicas blues para estar con ellos.

A medida que pasaba el tiempo, como los blues y sus compañeros no se comunicaban, las ideas que unos tenían de los otros eran más negativas y equivocadas.

Paco era el jefe de la banda de su clase. Y a veces para hacerse el gracioso gastaba bromas a los blues. Un día, cuando Musi iba corriendo se tropezó sin querer con Paco y los dos se cayeron al suelo. Paco creyó que Musi había querido hacerle daño y después de insultarle le pegó. Así comenzó una pelea muy dura en la que participaron también otros compañeros. A partir de entonces se empezó a correr el rumor de que los blues eran unos "pegones" que iban contra los que no pertenecían a su grupo.

Los blues se sentían mal en esta situación y comenzaron a responder a las bromas de sus compañeros con otras bromas también desagradables. Y así, poco a poco, la realidad fue pareciéndose cada día más a lo que Paco y sus amigos habían inventado sobre los blues.

Escena seis:

**LA COMUNICACION PERMITE
SUPERAR EL PREJUICIO**

Un día todos los chicos de la escuela fueron de excursión a la montaña. Al llegar Musi y Ramix, recordando lo que habían aprendido con su abuelo, observaron asustados que

la forma y el color de las nubes señalaban que iba a producirse una tormenta terrible y quizá peligrosa. Avisaron a sus compañeros que debían buscar un lugar seguro. Pero no les creyeron. ¿Cómo iban a poder conocer algo tan difícil e importante si ignoraban las cosas que ellos habían aprendido hace tiempo?

Y la tormenta estalló. Nunca se habían oído en aquellas montañas truenos tan ensordecedores ni había llovido de esa manera.

Paco se había quedado atrás distraído con unas setas y al levantar los ojos asustado por el ruido comprobó que estaba solo. Corrió para protegerse y después de cruzar el río por unas piedras pudo llegar a una pequeña cueva. Ramix y Musi le vieron desde lejos. Gritándole trataban de explicarle que cruzar el río podía ser muy peligroso. La terrible lluvia iba a cubrir las piedras por las que estaba cruzando y podía hacer incluso que el río se desbordara inundando la cueva en la que Paco trataba de resguardarse. Pero el ruido de los truenos era mucho más fuerte que las voces de Musi y Ramix. Y Paco no podía oírles. Entonces decidieron ir corriendo detrás de él para poderle avisar del peligro. Era muy difícil cruzar el río porque la lluvia había terminado casi de cubrir las piedras que servían de puente. Pero lo consiguieron y llegaron a la cueva.

Al entrar vieron a Paco tiritando y muy asustado. Parecía incluso avergonzado por no haberles creído cuando anunciaron la tormenta. Pero por encima de todo se alegraba de que hubieran llegado, aunque al principio quisiera disimularlo. Le avisaron de que saliera corriendo para intentar pasar al otro lado del río. Pero ya no era posible.

Gracias a una pequeña linterna que llevaba Ramix pudieron explorar la cueva y encontraron un pequeño pasadizo que subía paralelo a la montaña. Al seguirlo pudieron protegerse del agua del río desbordado que comenzaba a cubrir la entrada de la cueva. Ya más tranquilos y seguros, Musi,

Ramix y Paco entendieron que pasarían allí varias horas o incluso días hasta que alguien viniera en su ayuda o pudieran salir por sí mismos al descender el agua.

Paco les dio las gracias por haber intentado ayudarlo, manifestando su sorpresa porque lo hicieran. Entonces, Musi pudo explicarle que lo sucedido en el recreo antes de su pelea había sido un accidente. Así, hablando a lo largo de varias horas, descubrieron los graves errores que habían cometido y decidieron escribirlo para no olvidarlo nunca y poderse explicar al resto de sus compañeros.

Lo que Paco, Musi y Ramix escribieron en la cueva decía así:

“Lo que creemos de los demás, aunque esté equivocado, puede llegar a hacerse realidad porque:

Si tratas mal a alguien harás que se sienta triste o enfadado y que también te trate mal.

Pero si le tratas bien harás que se sienta más feliz y podrá tratarte mejor.

Hablando pueden llegarse a resolver muchos problemas.

No se puede juzgar a las personas por su apariencia ni porque sean de otro lugar.

Todas las personas tienen cualidades. Podremos descubrirlas a través de la comunicación y la amistad.”

—FIN—

Puigdemívol Agudé, Ignasi (2000) "Diversidad e Identidad en la escuela" y "El papel de la observación", en *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, 4ª ed., Barcelona, Graó (Educación especial, 124), pp. 11-23 y 187-197.

La educación especial en la escuela integrada

Una perspectiva desde la diversidad

Ignasi Puigdemívol

124



Diversidad e identidad en la escuela

Asumir la diversidad en la escuela no es tarea fácil. No resulta fácil tampoco hacerlo en otros ámbitos de la vida personal y social, como son la familia, las organizaciones recreativas, religiosas, o políticas. Y ello es debido, en gran medida, a la comodidad con la que los seres humanos apreciamos todo aquello que nos resulta familiar, en contraste con una especie de ancestral miedo a lo desconocido, a lo diferente, a lo que no se amolda a nuestra forma de entender la vida, con su filosofía y sus convenciones.

En lo que afecta directamente a la escuela, son muchos años de historia en los que dicha institución ha procurado basarse en una pretendida homogeneidad de los alumnos, especialmente desde la instauración, a partir del siglo xviii, de la escuela graduada. Esta pretensión de homogeneidad parece hoy inviable, dada la evolución de las condiciones sociales en las que se mueve la escuela del siglo xx. Sin embargo, la tendencia hacia la homogeneidad ha sido suficientemente intensa como para dejarnos el lastre de una fuerte inercia que dificulta seriamente los intentos de transformación de la escuela encaminados a dar respuesta a los nuevos retos que la sociedad actual plantea.

A lo anterior cabe añadir que, aunque sea paradójico, el actual reto de la diversidad enfrenta la escuela a situaciones que parece tender a obviar: situaciones de crecimiento «real» de los alumnos. En efecto, la escuela tradicional, basada en la homogeneidad del alumnado, pretendía obviar los conflictos derivados de la confrontación entre diferentes maneras de entender la sociedad, entre diferentes estructuras de valores, entre diferentes modos de comportamiento. La escuela tradicional se fundamentaba en un pretendido *modelo único* al que debían adaptarse los alumnos, independientemente de su procedencia, modelo que no era cuestionado socialmente y cuya aceptación era requisito para el acceso a niveles sociales progresivamente más elevados. En cualquier caso, los alumnos que no podían o no querían adaptarse a dicho modelo eran apartados más o menos sutilmente del sistema, fuese por procedimientos directamente represivos, como la expulsión, o de carácter segregador a través de los circuitos de escolarización «especializada» que se discuten más adelante.

Se trataba, en consecuencia, de un modelo que pretendía evitar el conflicto, y

dicha evitación debe ser entendida hoy como un freno al propio crecimiento personal del alumnado. En efecto, hoy sabemos que el desarrollo conlleva conflicto, hecho que ha sido ampliamente descrito, tanto desde las teorías psicológicas como desde la propia sociología. Pretender la existencia de un *alumno medio* para cada nivel educativo con un grado de desarrollo homogéneo, unas necesidades educativas equivalentes y unos intereses coincidentes es más que una simple quimera: constituye el lastre de múltiples décadas de pretensión poco realista de homogeneidad en la escuela. Y dicho lastre se hace tanto más patente cuanto más seguros tendemos a sentirnos ante situaciones que no comporten conflicto.

Existe otra forma de entender la educación y, afortunadamente, hoy no son pocos los educadores, profesores y clausros que entienden el conflicto (conflicto de intereses, de necesidades, de valores, etc.) como una de las fuentes generadoras de su actuación como docentes y como una garantía de que su labor cala hondo en el alumnado con quienes trabajan, más allá de las equivocadas apariencias a las que nos pueden inducir las situaciones educativas de una homogeneidad a menudo tan aparente como falsa.

La escuela actual no puede seguir moviéndose bajo el paradigma de la homogeneidad. Debe asumir la diversidad por múltiples razones. Aquí destacamos tres de ellas.

En primer lugar, porque se trata de una realidad socialmente ineludible. Vivimos en una sociedad progresivamente más compleja en la medida en que la formamos personas y grupos con una gran diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística y, a menudo, cultural. Hoy no resulta admisible postular una disgregación (en muchos casos, segregación) de la sociedad en razón de dicha diversidad, ni sostener simplemente un modelo hegemónico allanador de aquellas diferencias. En este complejo equilibrio se mueven hoy los países de nuestro entorno, como puede comprobarse fácilmente revisando sus *Cartas Magnas*. Y en este equilibrio se mueve también, como es lógico, la escuela que, entre otras cosas, constituye la institución mediadora de que se han dotado nuestras sociedades para integrar a sus componentes más jóvenes.

En segundo lugar, porque en este contexto es una necesidad educativa de primer orden el que los alumnos y las alumnas se formen en la convivencia que exige un crisol de mentalidades y formas de actuar como el descrito. La educación en la diversidad constituye un excelente procedimiento para formar el espíritu crítico del alumno y su capacidad de descentración para comprender al *otro*.

Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, hemos de entender la diversidad como un valor educativo que pone a nuestro alcance la posibilidad de utilizar determinados procedimientos de enseñanza difícilmente viables en situaciones de alto grado de homogeneidad. Es todo esto lo que intentaré argumentar a lo largo de este texto. En el presente capítulo, nos ocupamos en la diversidad en la escuela desde una perspectiva amplia, que evite la reducción del concepto *diversidad* a las diferencias detectadas entre las necesidades educativas de los alumnos, muchas veces percibidas como meros déficits. En efecto, las manifestaciones de la diversidad en la escuela van mucho más allá de estas diferencias: las formulaciones requeridas por una educación que pretenda asumir la diversidad como valor y como instrumento educa-

tivo tienen repercusiones más allá de la atención o del *trotamiento* educativo de los alumnos con necesidades especiales.

Planos de diversidad en la escuela

Es frecuente que, al abordar la temática de la diversidad en la escuela, nos venga a la memoria, automáticamente, la diversidad del alumnado, ya sea la que se deriva de diferencias estrictamente individuales, como sería el caso de los ritmos de aprendizaje o de las diferencias de capacidad y aptitudes, ya se trate de las diferencias originadas por su pertenencia a diferentes grupos sociales, étnicos, religiosos, etc. Sin embargo, en este texto abordamos la diversidad desde una perspectiva sensiblemente más amplia. Este texto se propone *percibir la realidad escolar desde el prisma de la diversidad*, lo que implica una forma de entender la educación en la que la diversidad aparece como un valor educativo de primera magnitud y como uno de los principales condicionantes de la innovación educativa que requiere la escuela del futuro.

En este punto es necesario advertir que el presente texto se basa en una determinada concepción de lo que es la educación y la actividad de la enseñanza. Como ocurre en la mayoría de los ámbitos de la ciencia, pero especialmente en el de las ciencias humanas, no existe un único modelo para entender las realidades que se estudian: en nuestro caso, la realidad educativa. Así, debemos entender que existen diferentes modelos para analizar los temas que abordamos aquí y tener presente el actual resurgimiento de tendencias educativas que reivindican la homogeneidad, en clara contraposición con muchas de las ideas que se defiende aquí.

Adelantaré que este trabajo no pretende ofrecer argumentos *definitivos* a favor o en contra de cada uno de los modelos señalados antes, entre otras cosas porque son los defensores de la homogeneidad de la enseñanza, o de ciertos grados de homogeneidad en ella, los que deberían argumentar su postura, la cual, al no ser la de quien suscribe este escrito, podría quedar sesgadamente representada aquí.

Ello no supone que los razonamientos que se irán desarrollando en este trabajo respondan, simplemente, a posturas personales o que se limiten a traducir valores o ideología. Como podrá comprobarse, se sustentan en un continuado análisis de nuestra realidad educativa, en la reflexión sobre la propia historia de la escuela, en los datos que nos proporciona la investigación educativa realizada desde la década de 1930 hasta la actualidad, especialmente la llevada a cabo en situaciones de homogeneidad, y en la investigación más reciente sobre los recursos educativos aplicados a la atención a la diversidad.

Con todo, las propuestas realizadas desde estas páginas son propuestas abiertas, en el sentido de ofrecer elementos de reflexión para que sean las profesoras y los profesores que lean este libro quienes opten por su propio modelo de entender la actividad educativa, modelo que debe ser puesto en común en el seno de cada claustro y que en ningún caso debe verse rígidamente condicionado por ninguna propuesta teoricopráctica, incluyendo, por supuesto, la que se presenta en este trabajo.

Cerrado este importante paréntesis, volvemos al amplio alcance que pretendíamos dar al concepto de diversidad en la escuela. Partiremos de una idea simple: *la diversidad*
Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

es una característica presente en todos los componentes de la realidad escolar y afecta a los alumnos/as, a los profesores/as y al propio centro como institución.

Se trata, en efecto, de una idea de gran simplicidad. Sin embargo, su análisis puede aportar reflexiones que nos conduzcan a conclusiones de interés para nuestro modo de concebir la enseñanza, las tareas que implica y su organización en el marco escolar.

La diversidad entre alumnos

Se trata de la manifestación de diversidad más perceptible para cualquier observador de la realidad escolar, incluyendo, por supuesto, a las profesoras y profesores que trabajan en ella, y a menudo actúa como espoleta para la introducción de dicha temática dentro del propio claustro. En efecto, el hecho de constatar las importantes diferencias que a menudo se detectan entre los alumnos de un mismo grupo y los conflictos que pueden ocasionar constituye un incentivo para que muchos centros se formulen la necesidad de explorar las medidas pedagógicas que les permitan atender la diversidad de demandas que, en forma de necesidades educativas, plantea el alumnado.

Podemos entender, como he adelantado antes, que la diversidad entre el alumnado responde a diferencias que pueden tener un carácter individual o social. Así, por ejemplo, cuando hablamos de diferencias de capacidad, de intereses, de ritmos de aprendizaje, etc., estamos refiriendo normalmente diferencias de carácter básicamente individual, mientras que al hablar de diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, y demás, nos referimos habitualmente a diferencias de carácter social o colectivo, que constituyen rasgos identificadores para los componentes de grupos sociales determinados y definidos.

En una conferencia impartida en unas jornadas sobre *diversidad y escuela democrática*¹, se presentaba un cuadro heurístico para el estudio de las diferencias en el que recogía nada menos que 17 diferencias susceptibles de hallarse presentes entre los alumnos de un determinado nivel educativo. Entre ellas, y además de las que ya he señalado antes, podríamos destacar las diferencias de género, de expectativas en relación a su destino social y profesional, de estilos cognoscitivos y de aprendizaje, de ideas y conocimientos previos, de intereses y motivación, y de algoritmo de actividad (en la organización secuencial de las tareas requeridas por el aprendizaje), etc.

En cierto modo, este cuadro que Gimeno dejaba abierto para la incorporación de otras diferencias no contempladas en él, constituye la constatación de una realidad: la composición de cualquier grupo educativo, de cualquier grupo-clase, supone la confluencia de una gran diversidad de rasgos personales (y, a veces, también sociales), incluso en los grupos que habitualmente pueden percibirse como altamente homogéneos. Esto parece conferir una gran complejidad a la labor educativa, especialmente si se pretende dar respuesta a las necesidades que se derivan de dicha diversidad.

Convengamos, sin embargo, en que podríamos establecer una suerte de «grados

de diversidad», especialmente desde el punto de vista funcional y organizativo. En efecto, no hablamos de diversidad en grados equivalentes cuando nos referimos a una escuela a la que asiste alumnado de procedencias étnicas y culturales distintas, con la presencia, también, de algunos alumnos o alumnas con déficits físicos o psíquicos, que cuando nos referimos a una escuela que atiende a alumnos provenientes de un estrato social determinado a los que, más o menos implícita o explícitamente, se les exige un determinado nivel académico. Es razonable pensar que en este segundo caso resulta más factible obviar, en los planteamientos educativos del centro en cuestión, la atención a la diversidad del alumnado. Lo que aquí interesa sostener, sin embargo es que, a pesar de las condiciones descritas, en este segundo centro también existe una gran diversidad entre los alumnos. Lo que cambia es que aquélla puede obviarse con relativa facilidad, al contrario de lo que sucedería en la escuela descrita en primer lugar.

Ahora bien, el reconocimiento de la diversidad presente en toda situación educativa no puede hacernos pasar por alto uno de los principales rasgos de toda labor educativa: su carácter social. Y todo grupo, para ser reconocido como tal, debe tener rasgos en común, compartidos por sus miembros en forma de intereses, afinidades o expectativas. Con ello adelantamos ya que *la enseñanza individualizada no es una respuesta en sí misma, ni suficiente ni, en muchos casos, adecuada a los problemas suscitados por la diversidad del alumnado*. Puede que determinadas técnicas de individualización didáctica den soporte, en aspectos concretos, a algunas propuestas curriculares que se planteen la atención a la diversidad. Sin embargo, el planteamiento global trasciende cualquier recurso educativo concreto y supone adoptar una perspectiva de la enseñanza más centrada, en todos sus extremos, en la atención a las diferencias presentes entre el alumnado, como iremos viendo en capítulos sucesivos.

Del mismo modo que, hasta fechas muy recientes, la pedagogía y las ciencias que la auxilian —especialmente la psicología y la sociología— se focalizaban en el estudio de los rasgos comunes entre personas y grupos (por ejemplo, el estudio de los estadios evolutivos en el desarrollo psicológico o de las tendencias del comportamiento inducidas por la procedencia social o la pertenencia a determinados grupos), parece llegado el momento de interesarnos por los fenómenos más idiosincrásicos, que son los que explican, por procedimientos más distintivos, el comportamiento y la evolución de cada persona en razón de sus características personales, de su historia y de su vivencia concreta de los hechos con los que debe enfrentarse.

Como podrá apreciarse a lo largo de este texto, disponemos hoy de procedimientos para avanzar en esta dirección gracias al desarrollo de las disciplinas científicas que se ocupan del estudio de la persona desde la perspectiva individual y social,

2. Me refiero principalmente a la aportación de los métodos etnográficos aplicados a la investigación educativa (WILLIS, 1988; WOODS, 1987; WOODS y HAMMERSLEY, 1995); a la investigación psicolingüística basada en el análisis del discurso dentro del aula (EDWARDS y MERCER, 1987; BERSTEIN, 1990; CAZDEN, 1991); a la que se centra en el análisis de la interacción (WERTSH, 1988; COLL, 1984 y 1992); y a la investigación centrada en el significado que los hechos educativos adquieren para el profesorado y el alumnado (MARCELO, 1987; SANCHO, 1987; NELSON, 1988); sin olvidar la importancia de las corrientes que favorecen el protagonismo del propio profesorado en la investigación, especialmente requerido en los trabajos de investigación-acción (ELLIOTT, 1990).

1. V. J. GIMENO (1993).

que han sido utilizados con éxito en la investigación educativa³. Sin embargo, no deja de resultar difícil aún el desarrollo de procedimientos educativos que permitan aprovechar estos conocimientos en el diseño y puesta en práctica de métodos de enseñanza que den cumplida respuesta a las demandas originadas por las complejas situaciones de diversidad presentes hoy en la escuela. Sobre ello discurre este texto.

La diversidad entre el profesorado

A menudo se elude este importante aspecto de la diversidad presente en todo centro educativo y, sin embargo, no es posible analizar la diversidad en la escuela sin tomar en consideración la diversidad existente entre el propio profesorado. O, dicho de otro modo, resulta difícil aceptar y trabajar a partir de la diversidad del alumno cuando el mismo profesor no siente acogida su diversidad en el marco del claustro y de la escuela a la que pertenece, o cuando, en definitiva, se le impone la adopción de un rol estándar como profesor, al margen de sus características, intereses y aptitudes personales.

La anterior afirmación no está reñida con la profesionalidad del profesorado, sino todo lo contrario. Podría estarlo en un modelo educativo que pretendiera reducir la figura del profesor a la de un técnico que aplica programas previamente diseñados. En este supuesto, la profesionalidad de cualquier docente vendría determinada por el grado en que alcanzaran las habilidades técnicas para la aplicación de dichos programas, habilidades que, en gran medida, serían idénticas para todos los profesores, con independencia de sus características personales. Mas hoy sabemos que dicho modelo educativo no funciona, como pusieron de manifiesto los resultados de las reformas de carácter «tecnológico» emprendidas en países de nuestro entorno desde las décadas de 1950 y 1960, y en el nuestro con la reforma educativa de 1970.

Como ponen de manifiesto las investigaciones sobre el pensamiento del profesor⁴, los profesores no son meros técnicos que ejecuten instrucciones y propuestas elaboradas por expertos:

Cada vez se asume más que el profesor es un constructivista que procesa información, que toma decisiones, genera conocimiento práctico, posee creencias, rutinas, etc., que influyen en su actividad profesional⁵.

De acuerdo con dicha definición, parece evidente que las características diferenciales de cada profesor o profesora influyen en su actividad profesional y, ante ello, caben dos posturas: obviar dicha diferenciación en pos de una pretendida homogeneidad a ultranza entre los profesores del claustro o buscar los procedimientos que favorezcan el aprovechamiento de la diversidad presente entre los profesores, en un intento de que esa diversidad constituya una base para dotar a la escuela de una línea educativa propia.

De una forma implícita, son mayoría los centros que ven definida su línea educativa por la composición y la diversidad presente en sus respectivos claustros. En este sentido, pues, no vamos a descubrir aquí la sopa de ajo. Sin embargo, no deja de ser una tarea estimulante el intentar una formulación más explícita y sistemática de cómo una escuela puede aprovechar la riqueza que supone la diversidad de su profesorado a la hora de definir sus líneas de actuación, y a ello dedicamos también buena parte del presente trabajo.

Antes, empero, debemos preguntarnos por las diferencias que parecen influir más en la diversidad entre el profesorado. Al haber citado las características personales de éste como elemento influyente en su actuación educativa, y teniendo en cuenta que sus creencias y valores, a menudo asociados a la pertenencia a determinados grupos sociales, también constituyen elementos influyentes de aquella actuación, cabe concluir que la mayoría de las diferencias citadas al hablar de los alumnos pueden aplicarse también al análisis de la diversidad entre el profesorado.

Sin embargo, hemos de tener en cuenta que las diferencias anteriores deben verse mediatizadas, en el caso del profesorado, por su formación y por su identidad profesional. De este modo, para describirlo con un ejemplo, un profesor muy identificado con determinadas creencias religiosas o cierta ideología política suele ser consciente de que no debe usar su categoría de profesor para adoctrinar a su alumnado, en lo que puede entenderse como una mediatización de los rasgos que caracterizan su personalidad, y ello, en razón de su conciencia profesional. Aunque dicha mediatización nunca es absoluta, ni podemos entender que fuera deseable, lo que sí es cierto es que determinadas fuentes de diversidad que tienen una gran importancia entre el alumnado no deberían tenerla en la misma medida entre el profesorado, como consecuencia de su compromiso profesional.

Por esta razón, al analizar las diferencias que más influyen en la diversidad entre el profesorado debemos destacar tres aspectos muy relacionados con su labor profesional.

En primer lugar, su grado de experiencia. Estudios recientes se han ocupado del desarrollo profesional del profesor desde que se inicia en su profesión hasta el final de su vida activa⁶. En dichos estudios se describen diferentes fases a lo largo de la carrera docente, que se corresponden con determinados rasgos específicos en la actuación del profesor. En el cuadro 1 se ilustra la diferenciación de fases de la carrera docente propuesta por Huberman.

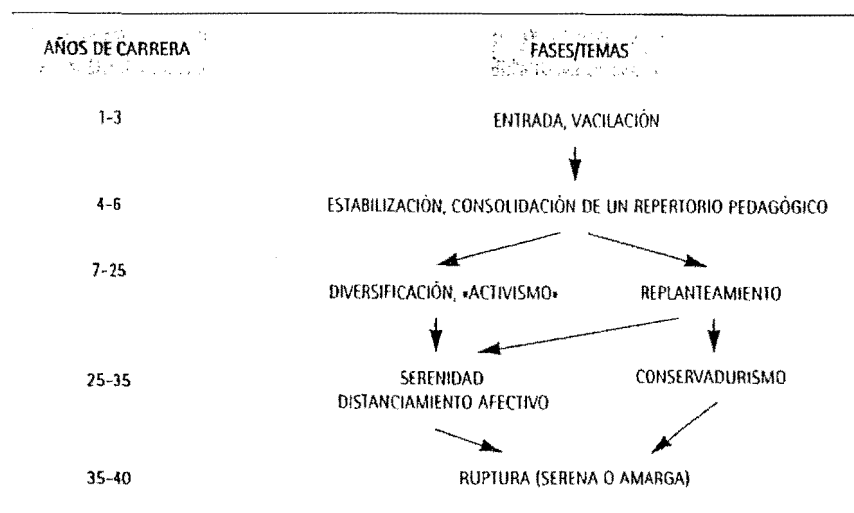
En dicho cuadro puede apreciarse la existencia de rasgos diferenciadores entre el profesorado en relación a los años de carrera y a la experiencia acumulada que suponen. Así, Huberman nos propone concebir una etapa inicial caracterizada por la vacilación durante los primeros años de experiencia profesional, una posterior estabilización que comporta al mismo tiempo la consolidación de las aptitudes pedagógicas del profesor, seguida por una etapa en la que pueden distinguirse dos posturas profesionales claramente diferenciadas: la de quienes optan por la mejora y el per-

3. Algo que se deduce con claridad de las investigaciones llevadas a cabo por C. MARCELO (1993, 1994) en la Universidad de Sevilla.

4. MARCELO (1994), p. 11.

5. V., por ejemplo, M. HUBERMAN (1990), M. HUBERMAN y A. SCHAPIRA (1986) o K. LEITHWOOD (1992).

Cuadro 1. Cronología de etapas o fases de la carrera docente (Huberman, 1990).



feccionamiento de sus aptitudes profesionales, diversificando su metodología docente y ensayando nuevos recursos; y la de quienes reducen paulatinamente su compromiso profesional, experimentando desde ligeros sentimientos de rutina hasta auténticas crisis existenciales en relación con la continuidad de su carrera, lo que conduce a cuestionar la propia dedicación a la docencia.

El proceso descrito anteriormente continúa con la búsqueda de una situación profesional más estable en la siguiente fase, entre los 25 y 35 años de profesión, en edades habitualmente comprendidas entre los 40 y 50-55 años. También en esta fase, Huberman diferencia entre los profesores que devienen elementos de referencia para el centro educativo, por su experiencia y por convertirse, en cierto modo, en depositarios de los valores de la escuela. El autor refiere el término de *distanciamento afectivo* no como falta de interés por los alumnos, sino como una señal de mayor distensión entre el profesor o la profesora, menos preocupados por los problemas cotidianos de la clase. Sin embargo, cita también otro grupo de profesores que experimentan una fase de conservadurismo caracterizada por actitudes de rechazo y queja sistemática ante cualquier innovación: quejas referidas a los compañeros, a los alumnos, al sistema... Se trata de una queja por inercia y sin carácter constructivo. Finalmente, el autor menciona la etapa de preparación para la jubilación, en la que pueden darse reacciones de diferente signo: desde las que llevan al profesor a intensificar su especialización y el trabajo dentro del claustro, hasta las de desencanto del grupo de profesores que se sienten cansados y transmiten su frustración a los profesores más jóvenes, pasando por el grupo de profesores en actitud defensiva que, según dicho autor, se caracterizan por mantener actitudes intermedias entre los dos grupos citados antes.

Incurriríamos en contradicción con la percepción de diversidad mantenida en

este texto si interpretáramos de una forma determinista los estudios anteriores, como manera fácil y rápida de catalogar al profesorado en función de sus años de experiencia profesional. No es ésta la intención de los autores de aquellas investigaciones ni, por supuesto, la de quien redacta estas líneas. En realidad, lo que puede deducirse de ellas es la existencia de unos procesos de adaptación y de desarrollo profesional que solemos experimentar profesores y profesoras, pero en función también de un gran número de variables referidas a nuestras propias características personales y con nuestro entorno (profesional y no profesional). Con la utilización del verbo 'solemos' quiero indicar que dichos procesos se aprecian, con significación estadística, entre nuestro colectivo. Pero ni los procesos descritos ni el orden en que se producen pueden tener un carácter predictivo de manera individual.

La existencia de tan significativas diferencias entre el profesorado en función de su experiencia profesional, hecho que puede resultar obvio a cualquier observador, tiene una difícil traducción en la práctica educativa que aún se sostiene en la idea de la *homogeneidad* del profesorado, de un modo parecido a como se ha fundamentado tradicionalmente en la homogeneidad entre los alumnos. Y ello es constatable tanto en la escasa atención que hasta ahora han dispensado las diferentes administraciones educativas a las necesidades de desarrollo profesional de los docentes (por ejemplo, los procesos de iniciación en la profesión, las expectativas de promoción, cambio de funciones y desarrollo, o el extraordinariamente mecánico —y por ello, a menudo, cruel— paso a la jubilación, etc.), como en la propia organización de los centros, cuando los grupos y las tareas más difíciles o conflictivas deben ser afrontadas por profesorado con poca experiencia, en aplicación de criterios tan poco pedagógicos como la *antigüedad*.

Debemos considerar como un importante elemento de diversidad en el claustro las aptitudes específicas de cada profesor o profesora. Hasta fechas muy recientes, la formación del profesorado obviaba por completo este hecho y, aún en la actualidad, existen serias resistencias para entender la heterogeneidad de habilidades y aptitudes que deben ponerse en juego en el proceso de formación del profesorado. Un ejemplo ilustrará mejor que cualquier otra explicación lo que acabamos de decir. Hasta fechas muy recientes, el olvido y el menosprecio de la formación musical en la enseñanza coexistía, paradójicamente, con la exigencia de determinadas (y discutibles) destrezas musicales a todo futuro maestro, de tal forma que, a menudo, las asignaturas de música eran concebidas como asignaturas-hueso de la carrera.

Puede parecer paradójico el defender la importancia de la formación musical en la enseñanza obligatoria y criticar, al mismo tiempo, la exigencia de unas aptitudes musicales básicas en todos los maestros. Pero la paradoja sólo existe si nos negamos a apreciar el valor de la diversidad entre los profesores y las consecuencias de dicha aceptación. Porque es compatible favorecer la sensibilidad no sólo musical, sino también artística en la formación del profesorado, con aceptar la realidad de que dicha sensibilidad se traducirá en la aplicación de recursos expresivos en función de las aptitudes, inclinaciones, preferencias y, en definitiva, características personales del profesor. La exigencia de niveles homogéneos en el desarrollo de dichas aptitudes sólo puede dar lugar al espejismo de una homogeneidad profesional que en la realidad no existe.

A lo largo de mi trabajo educativo con niños y jóvenes en diferentes ámbitos, escolares y no escolares, reconozco que me ha sido de gran utilidad, en muchas ocasiones, mi afición por la música y el progresivo dominio de un instrumento: la guitarra. En más de una ocasión, dichas habilidades me han permitido favorecer la cohesión del grupo con el que trabajaba, desbloquear relaciones conflictivas, motivar a alumnos muy encerrados en su mundo e incluso favorecer la adquisición de habilidades académicas específicas y conocimientos. Sin embargo, estaría en un error si pensara que mis alumnos actuales, futuros profesores y profesoras, necesitan aprender a tocar la guitarra o cualquier otro instrumento para poder desenvolverse adecuadamente en su actividad profesional. El mismo error en el que habría caído yo si en los inicios de mi labor como maestro hubiese pretendido adquirir las habilidades plásticas con las que un compañero mío, con mayor experiencia, alcanzaba exactamente los mismos resultados que a mí me dio la música. Y la razón es bien simple: mis aptitudes para la plástica, mi creatividad en las formas expresivas que ofrece el mundo de la plástica, es auténticamente limitada.

La acepción global que pretendemos dar aquí a la diversidad en la escuela comporta que se contemple también la riqueza que supone el potencial humano del claustro, partiendo del reconocimiento de la idiosincrasia que cada profesora y cada profesor pueden aportar a la configuración de la propia escuela, lo que nos lleva a considerar el tercer gran elemento de nuestra concepción de la diversidad.

La diversidad de la escuela como institución

También en la visión de la escuela como institución se ha caído a menudo en la trampa de la homogeneidad. Un mal entendido igualitarismo podía hacernos pensar que la homogeneidad, la igualdad entre las escuelas y la igualdad en el producto que ofrecen (la enseñanza), garantizaba la igualdad de oportunidades de los alumnos, especialmente respecto al sistema público de enseñanza. Pero ni en el plano social ni en el educativo puede sostenerse hoy dicha premisa, pues existen diferencias y desigualdades de partida que, si no son atendidas, aumentan de forma progresiva las desventajas de individuos y grupos. En definitiva, las necesidades no son las mismas y, si esto no se tiene en consideración, la igualdad de oportunidades queda reducida a una simple parodia⁶.

Hoy disponemos de un instrumento que hace factible la diferenciación entre las escuelas: el nuevo marco curricular que flexibiliza la construcción del currículo, en función de la línea educativa de cada centro y de sus características⁷. Esto no deja de comportar importantes riesgos. Por ejemplo, que se entienda este proceso

de concreción del currículo como su mera adaptación acrítica a la realidad, en lo que sería un proceso de adaptación, no tanto a las diferencias culturales propias del entorno en el que se desarrolla, como en lo que podríamos entender como *carencias*.

En la medida en que vaya realizándose la reforma, favoreciendo la reflexión de los centros sobre su propia realidad y las posibilidades de transformarla, y esto se traduzca en proyectos educativos y curriculares propios, los riesgos como el apuntado se verán conjurados. Sin embargo, hoy podemos percibir que la ejecución de la reforma se está decantando hacia sus aspectos formales. En vez de favorecer la reflexión anterior, tiende a propiciar unas exigencias terminológicas y burocráticas alejadas de los problemas reales de los centros: elaboración más o menos rápida de documentos curriculares, cursos centrados en ofrecer «técnicas» para su elaboración y para la redacción de objetivos y contenidos, etc. Nos podemos encontrar, como consecuencia de este acriticismo, con que la tan deseada autonomía de los centros en la elaboración del propio currículo se convierta en un arma de doble filo al no dar lugar a escuelas diversificadas, como sería deseable, sino a escuelas categorizadas: escuelas de primera, de segunda y de tercera. En definitiva, se acentúa el peligro de potenciar un sistema educativo compuesto por centros que se limiten a perseguir niveles desiguales de formación reproduciendo, e incluso ampliando, las desigualdades sociales de partida.

Más adelante se aborda con mayor detenimiento esta compleja problemática. Volvemos ahora a nuestra reflexión sobre la diversidad de la escuela como institución. Nuestra hipótesis inicial era que, entre las propias escuelas, existe también una gran diversidad, es decir, que cada escuela tiene una personalidad propia y diferenciada de las demás, aunque aparentemente presenten una tipología parecida. ¿Cuáles son los elementos que configuran en mayor medida la diversidad existente entre los centros?

Para responder a esta pregunta, y también para analizar las características de una escuela determinada, resulta útil adoptar una postura ontológica procurando obtener una visión del centro como si se tratara de un organismo vivo. Desde esta perspectiva, lo que diferenciaría a unas escuelas de otras sería lo mismo que nos diferenciaría a cada uno de nosotros de los demás: básicamente, nuestra manera de ser, con toda la influencia del entorno, y nuestras experiencias anteriores, es decir, nuestra historia. No sólo es factible aplicar esta consideración al análisis de una institución escolar, sino que puede ayudarnos a comprender muchas de sus características que, de otro modo, nos pasarían por alto o serían percibidas simplemente como hechos carentes de significado.

Vamos a analizar esta propuesta con mayor detenimiento. La historia es un elemento clave en la diferenciación entre centros. Nos podemos encontrar con escuelas jóvenes que habitualmente presentan rasgos de vitalidad y expectativas para el futuro. Se trata de centros que deben ir definiendo su personalidad (no tienen historia) y en este proceso aparecen a menudo ciertos titubeos en las tomas de decisión metodológicas y organizativas.

Al lado de estos centros podemos encontrarnos con los ya consolidados. Presentan mayor madurez y hábitos de funcionamiento adquiridos. Las experiencias

6. Puede resultar interesante el análisis de las desigualdades educativas que desde una perspectiva crítica ofrecen textos ya clásicos, como el de BORDIEU y PASSERON (1977), o trabajos más recientes, como el de GIROUX y FLECHA (1992).

7. No olvidemos, sin embargo, que el inicial anuncio de apertura y flexibilidad curricular se ha visto reducido gravemente por la prescripción de «objetivos terminales» ordenada por diferentes administraciones educativas.

acumuladas en su periodo de crecimiento han ido fijando determinadas pautas y hábitos de comportamiento más o menos explícitos que hacen que cualquier profesor nuevo que se incorpora al centro se encuentre con un marco de referencia que le indica, más o menos restrictivamente, cuál puede ser su margen de acción. Dichas características de seguridad y madurez comportan, a veces, ciertos grados de resistencia a las innovaciones, lo que no necesariamente impide que se lleven a cabo. Sin embargo, dichas aventuras no se pueden iniciar sin un proceso de convencimiento más o menos largo, lo que no acostumbraba ocurrir en los inicios de la escuela.

Pero, hoy, también es frecuente encontrar escuelas en proceso de extinción. Centros que, por diferentes causas, van a ser cerrados a corto o a medio plazo. De ellos se trata con mayor detenimiento en otra parte de este texto. Aquí me limitaré a constatar que se trata de centros con perspectivas bien diferenciadas de las analizadas antes y que no pueden ser abordadas sin tomar en consideración que se hallan al final de su ciclo vital, siguiendo con la analogía ontológica propuesta. Parece evidente que en estos centros la palabra 'proyecto', sea curricular o educativo, toma una dimensión totalmente distinta. Más adelante puede verse el sentido que dichos proyectos pueden tener para estos centros. Limitémonos aquí a constatar que, desde el punto de vista histórico, los centros educativos pueden presentar entre sí diferencias de gran alcance, como son las analizadas aquí.

Pero es que, además, como ocurre también con la persona, la historia es un elemento importante en la configuración de la identidad: *Qui perd els orígens, perd la identitat*, dice la canción⁸. Así, nos podemos encontrar con centros que, por diferentes circunstancias, han acumulado prestigio: por ser innovadoras en determinado aspecto, por el nivel académico que alcanzan sus alumnos, por los éxitos deportivos del centro, por el prestigio social dentro del barrio o entre los vecinos, etc. No es un espejismo constatar que en estos centros la mayoría del profesorado encuentra un valor añadido al desarrollo de su labor, en forma de aquel prestigio, lo que hace más factible su dedicación profesional y sus esfuerzos en la mejora e innovación educativa del centro.

En otros casos, la situación parece invertida. Hay escuelas con una historia conflictiva que en momentos determinados ha acarreado situaciones de desprestigio. A menudo se trata de una historia difícil de asumir, de relaciones especialmente problemáticas entre profesores, alumnos, familias, etc. En muchos casos, pues, no se asume dicha historia ni se abordan a fondo los problemas surgidos, manteniendo un funcionamiento bajo mínimos de la actividad escolar. No es de extrañar que, en esta tesitura, la escuela, como institución, acumule un bajo autoconcepto, y que sus componentes, especialmente el profesorado, se hallen escasamente incentivados en su labor profesional y sometidos, a menudo, a situaciones de gran estrés.

Pero decíamos que la historia no era el único elemento diferenciador de la escuela como institución, refiriéndonos también a la propia configuración de cada centro. En este sentido, una escuela viene definida en gran medida por el equipo de

profesores que compone el claustro. Ya hemos visto antes que un equipo de profesores puede constituir un elemento de gran diversidad en la definición de cualquier centro educativo. También el conjunto de padres y madres de los alumnos que se atienden, y su mayor o menor implicación en la escuela, constituye otro elemento diferenciador y, por supuesto, las características del alumnado al que se atiende; todo ello, muy relacionado con el entorno social en el que se ubica la comunidad educativa.

Hemos visto hasta aquí un conjunto de elementos especialmente significativos para caracterizar cada escuela como institución, paso que aquí consideramos necesario para un abordaje en profundidad de lo que representa la diversidad el ámbito educativo. A lo largo de este texto, nos fundamentamos en la idea de que un centro educativo, una escuela, puede ser percibida como un todo, y en que todo lo que ocurre dentro de ella tiene un significado. A veces, este significado está explícito, pero en la mayoría de las ocasiones se trata de significados implícitos o tácitos. Nuestra labor, cuando en un centro educativo pretendemos abordar la diversidad, consiste en encontrar dichos significados, asumir y potenciar lo que nos permite avanzar y crecer en la diferenciación del propio centro, y transformar todo lo que representen las tres para dicho crecimiento.

8. Cito aquí un emblemático poema interpretado por Raimon, ya en la década de 1960.

El papel de la observación

Muchos de los alumnos que debemos atender en el aula de educación especial acuden a ella con un diagnóstico previo realizado por los equipos de asesoramiento psicopedagógico o por otros especialistas. Pero, incluso si consideramos que dichos diagnósticos se han podido llevar a cabo de la forma más exhaustiva y completa posible, el programa de actuación del aula de educación especial no puede ser iniciado sin una observación directa de la situación del alumno. De ahí la importancia de la *observación directa del alumno en su entorno escolar habitual por parte del profesor responsable del apoyo*.

En función de las que aparecen como necesidades educativas más apremiantes en cada caso, dicha observación pondrá de relieve la manifestación de las aptitudes y actitudes del alumno dentro del marco escolar. En esta sección nos ocuparemos de la observación en sus términos más generales, procurando no obviar ninguno de los aspectos que pueden ser relevantes para la toma de decisiones sobre el programa que hay que llevar a cabo. Diferenciaremos así la observación del alumno en el marco

Cuadro 12. Referentes para la observación en diferentes entornos escolares

CLASE	PATIO	AEE
• Hábitos • Participación en el grupo-clase • Relación y contacto con los demás • Capacidad para captar y atender consignas • Actitud ante las tareas • Demandas y actitud ante la ayuda • Actitud ante los materiales • Actitud ante actividades nuevas y conocidas • Relaciones espontáneas • Actitud ante el trabajo ajeno • Actitud ante las propias dificultades	• Establecimiento de relaciones • Tipo de actuación • Relación con el profesora o la profesora • Relación entre iguales • Relación entre compañeros y compañeras	• Actitud ante la nueva situación • Actitud hacia las actividades previstas • Estadio evolutivo

del aula ordinaria, la que puede llevarse a cabo en situaciones menos estructuradas, especialmente en el patio y a la hora del juego libre, y la que debemos realizar en las sesiones iniciales del aula de educación especial, tal como se ilustra en el cuadro 12.

Observación en clase

La observación del alumno dentro de su propia aula proporciona información sobre el comportamiento del alumno en su entorno escolar más habitual y sobre las aptitudes que pone de manifiesto frente a las tareas que allí se desarrollan. Recordemos, en este punto, que todo programa de apoyo tiene como finalidad restablecer las capacidades que permitan al alumno desenvolverse adecuadamente en su marco de trabajo habitual, que, en el caso de la escuela, no es otro que el aula ordinaria y el grupo de compañeros que corresponde a su edad y nivel de desarrollo. Difícilmente podremos transferir los logros alcanzados mediante el trabajo de apoyo a las habituales situaciones de grupo-clase sin conocer con cierto grado de precisión cuál es la situación del alumno en dicho entorno y cuáles las dificultades que impiden su adecuada integración en la dinámica de trabajo que allí se desarrolla.

Pero la observación del alumno en el aula ordinaria tiene también un indudable valor como medio de promover el alcance de auténticos acuerdos valorativos entre el profesor tutor y el profesor de educación especial. En efecto, al dar lugar a

la doble observación de unos mismos acontecimientos, propicia una reflexión de ambos profesionales sobre su significado y su alcance. Los dos habrán observado unos mismos hechos y conductas, pudiendo atribuirles significados distintos. La reflexión que se deriva de dicha contraposición de interpretaciones, especialmente cuando se propicia un acuerdo valorativo sobre las necesidades del alumno, constituye un excelente fundamento para que el trabajo de apoyo dé resultados transferibles a las situaciones de aprendizaje del grupo-clase.

Dicho tipo de observación requiere ciertas condiciones. La más importante de ellas está vinculada a la implicación del profesorado de apoyo en el claustro. Es necesario que este profesor o profesora sean reconocidos como otros miembros más del claustro para que su presencia dentro del aula pueda entenderse como algo habitual e inherente a su función en el propio centro. Para ello será necesario limar las asperezas que aparecen a menudo en la relación entre dichos especialistas y los demás profesores del claustro. En este sentido, resulta de especial importancia que el claustro, en su conjunto, se halle familiarizado con las actuaciones combinadas entre sus profesores y que dichas formas de observación no se perciban como actividades fiscalizadoras de la actuación de ningún profesor, sino que, al contrario, se entiendan como actuaciones de apoyo mutuo.

Tomando como referencia un interesante estudio desarrollado por el Grupo de Trabajo sobre Reeducación en las Aulas de Educación Especial de la Universidad Autónoma de Barcelona¹, podríamos sintetizar los principales aspectos que hay que observar dentro del aula, en los siguientes apartados:

- **Hábitos.** En el caso de los alumnos de menor edad, observaremos especialmente la adquisición de los hábitos básicos requeridos por el trabajo en grupo y el nivel de autonomía alcanzado: desde ponerse y abrocharse la bata, hasta la aptitud de saber respetar los turnos en la utilización en grupo de determinados materiales o en las intervenciones orales dentro de una discusión. En este punto, serán también de una gran relevancia las actitudes ante dichos hábitos, es decir, la valoración subjetiva que los alumnos parecen otorgarles y su deseo o, por el contrario, sus resistencias a adquirirlos.
- **Tipo de participación en el grupo-clase.** Observaremos en este punto el rol que parece asumir el alumno dentro del grupo-clase. En este sentido, puede resultar revelador comprobar si se trata de un alumno que ejerce un determinado liderazgo; si se trata de un alumno participativo o si, por el contrario, se limita a observar pasivamente los acontecimientos sin intervenir directamente. También podemos encontrarnos con alumnos cuya pasividad denota no sólo una resistencia a la participación en la actividad, sino su aislamiento y desconexión de lo que ocurre en el seno del grupo.
- **Relación y contacto con los demás.** Observaremos si el alumno adopta conductas de aislamiento social, si adopta conductas fundamentalmente imita-

1. Se trata de un interesante documento de 45 páginas fruto de la reflexión conjunta de las componentes del grupo de trabajo mencionado, todas ellas dedicadas a la atención educativa de niños y niñas con necesidades especiales. El grupo estaba coordinado por M. I. ROCA (1992).

profesor parece constituir una auténtica sorpresa, pues parecen inconscientes de las limitaciones de la labor realizada. En el otro extremo se encuentran los alumnos para quienes la conciencia de las limitaciones propias implica un grado de inseguridad tan alto, que impregna la realización de cualquier tarea que se les proponga. En estos casos, la sorpresa vendrá a la inversa, cuando constaten que han resuelto satisfactoriamente la tarea planteada. Entre ambos extremos podemos situar a los alumnos que adoptan determinados mecanismos de defensa para evitar el conflicto que comporta enfrentarse a las propias dificultades o limitaciones. En este caso podemos encontrarnos con los alumnos que manifiestan una sistemática y aparentemente irracional oposición a cualquier tipo de tarea que pueda suponer cierto grado de dificultad u otras estrategias de evitación que tendrán una intencionalidad equivalente.

Observación en el patio de juego

La observación en el patio de juego tiene la ventaja de proporcionarnos información relevante sobre la actividad más espontánea del alumno, sobre la calidad de sus relaciones con los compañeros, sobre sus habilidades sociales puestas en juego de un modo especial en estas situaciones menos estructuradas, y sobre sus preferencias.

En ocasiones se minusvalora el alcance de dicho tipo de observaciones, en una errónea interpretación de que el apoyo educativo debe centrarse en el progreso académico del alumno, considerando entonces que su actividad libre en el patio carece de relevancia para el profesor de apoyo.

Atendiendo al concepto de apoyo defendido aquí no parece difícil destacar la falsedad de la afirmación anterior. En efecto, restablecer la capacidad de aprendizaje supone en buena medida una actuación más allá del aprendizaje académico propiamente dicho. A menudo, nuestra intervención tendrá como objetivo central promover cambios en la autovaloración del propio alumno y en su actitud ante las relaciones sociales, cambios que también afectarán su modo de percibir y afrontar las tareas de aprendizaje. En estos casos resulta especialmente relevante la observación de su conducta en situaciones no estructuradas por el adulto y constatar los cambios que se van produciendo como consecuencia del apoyo que recibe.

Nuestra observación del alumno en el patio de juego puede considerar de un modo especial diferentes aspectos:

- *Establecimiento de relaciones.* El patio de juego nos permite observar las preferencias del alumno cuando establece relaciones. Así, observaremos si tiende a relacionarse con compañeros de su propia edad y si, en este caso, opta por compañeros de su grupo-clase o, por el contrario, de grupos distintos, lo que nos aporta indicadores, aunque no determinantes, de su nivel de integración. En este mismo sentido también podremos apreciar la tendencia que determinados alumnos manifiestan para relacionarse con otros de menos edad o, por el contrario, la de quienes tienden a relacionarse con compañeros mayores, prestándose a menudo a ser utilizados por ellos. También resulta un indicador de interés observar las características de los compañeros de juego que acostumbra elegir el alumno o, en su caso, los que

parecen elegirlo a él como compañero de juego: si se trata de compañeros especialmente dominantes o pasivos; si son alumnos que ejercen cierto liderazgo dentro del grupo o si se trata de alumnos rechazados dentro de él, etc.

Y, por supuesto, una de las observaciones más significativas y a su vez pre-ocupantes es la que nos permite constatar las tendencias al aislamiento de los alumnos que parecen optar por una actividad básicamente solitaria en la hora de juego. En este caso resulta especialmente relevante prestar atención a los intentos de aproximación ejercidos por el alumno, por escasos y desafortunados que sean.

• *Tipo de actuación.* Será importante observar la actuación del alumno en sus distintas facetas. Su forma de comunicarse con los demás, expresando sus deseos de forma clara o por procedimientos indirectos y más sutiles. El papel del lenguaje oral en dicha comunicación y el de la actuación directa.

Resulta de interés observar la actuación de los alumnos que parecen buscar siempre la protección de los demás, frecuentemente asociada a una búsqueda de su dominio, por contraposición a la de quienes parecen buscar parejas con los que poder ejercer actuaciones protectoras.

También podremos observar la tendencia a adoptar un papel secundario en su actuación, imitando a menudo las conductas y reacciones de sus compañeros o, por el contrario, la tendencia a ejercer cierto liderazgo dentro del grupo de juego. En este último caso, resulta de interés observar las formas utilizadas para ejercer dicho liderazgo y preguntarse por los motivos por los cuales los demás lo aceptan; puede que se trate de un alumno con aptitudes creativas que lo llevan a sugerir ideas de interés que atraen al resto del grupo, o de un alumno que por sus condiciones físicas es especialmente admirado en la práctica de actividades que las requieren, o incluso de alumnos que, por el mismo motivo, son utilizados por el grupo para enfrentarse y agredir a otros.

Tampoco podemos pasar por alto la actuación del alumno frente a los frecuentes conflictos que suelen surgir en situaciones de grupo. Observar la medida en que el alumno es capaz de defenderse o de reaccionar ante dichos conflictos, las dificultades que lo llevan a inhibirse automáticamente ante ellos, su capacidad de control de los propios conflictos en estas situaciones o, por el contrario, los casos en que la ausencia de aquel control provoca frecuentes enfrentamientos o el rechazo por parte de sus compañeros.

• *Tipo de juego.* Observando los tipos de juego elegidos por el alumno en situaciones de juego libre podemos captar rasgos significativos de su personalidad y nivel de desarrollo. Así, en el caso de los más pequeños resulta interesante observar si optan por un tipo de juego básicamente motor y manipulativo, como llenar cubos de arena, correr, saltar, hacer equilibrios, trajar con diferentes objetos a su alcance, etc. Podemos apreciar también la medida en que incorporan a dichos juegos elementos simbólicos realizando construcciones que representan elementos de la realidad (castillos, carreteras), dotando de significado a los espacios donde juegan («esto es

casas», «aquello es la prisión») o las acciones que llevan a cabo («cazar», «tra-bajar», «descansar», «vigilar», «dormir»).

El juego más normativizado será predominante a partir de cierta edad y en él podremos observar la capacidad del alumno para asimilar las normas en que se basa o, por el contrario, sus dificultades cuando implican ciertos gra-dos de frustración o cuando requieren compartir elementos de juego, por ejemplo la pelota, en estrategias de equipo. Ahí podemos observar las difi-cultades que experimentan determinados alumnos para superar actitudes de juego propias de etapas anteriores, manifestadas, sobre todo, por una con-cepción egocéntrica del propio juego y la consiguiente inconstancia en ma-nerar estrategias de equipo.

Independientemente de las diferencias de edad y nivel madurativo, resulta muy relevante observar las conductas que traducen una actitud de disfrute y desinhibición del alumno en situaciones de juego; los comportamientos que nos muestran un niño o niña inhibidos o temerosos ante dichas situa-ciones; o, finalmente, las conductas de aquellos alumnos que parecen necesi-tar y provocar enfrentamientos constantes, adoptando conductas tenden-tes a perturbar el juego de los demás.

Relación con profesores / adultos. En el patio de juego se hallan presentes diferentes profesoras o profesores u otros adultos. Los alumnos prestan dis-tintas maneras de atención a dicha presencia y ello también puede ser rele-vante para nuestra observación. Así, nos encontramos con alumnos que pre-sentan dificultades en despegarse de la persona adulta. Tienden a permane-cer a su lado buscando, en ocasiones, un contacto y, en otras, el simple mantenimiento de una proximidad espacial. Hay alumnos que buscan la fi-gura de la profesora o del profesor de otra manera, especialmente cuando acuden constantemente a ellos para quejarse de la actitud de otros compa-ñeros, intentando que el profesor intervenga en su defensa. Otros, por el contrario, parecen evitar dicho contacto e, incluso, ante situaciones de con-flicto grave, se muestran avergonzados o incómodos cuando el profesor in-terviene en su juego, aun cuando pueda tratarse de una intervención de ca-rácter protector.

Relaciones entre sexos. Ya en los alumnos de menor edad puede manifes-tarse un interés por la diferenciación sexual, que se traduce en determina-dos juegos, del que es paradigmático el juego de médicos. En el patio de juego tenemos la oportunidad de apreciar cómo manifiestan los alumnos dicho interés: si lo hacen con naturalidad a través del juego, si se muestran muy inhibidos, si no hablan nunca de ello o si apreciamos en su comporta-miento rasgos de culpabilidad traducidos en un compulsivo ocultamiento de su juego o en su ansiedad cuando se hacen referencias al tema.

A partir de cierta edad parece reducirse el interés por el sexo opuesto y ello se traduce en la formación de grupos de juego con poco contacto entre niños y niñas, hasta que en las puertas de la adolescencia reaparece el inte-rés por aquella relación. El patio de juego constituye un marco idóneo para observar las vivencias sexuales del alumno: en relación a su propia identi-

dad y a sus relaciones con el otro sexo. En este sentido, podremos observar, al lado de alumnos que se relacionan con gran naturalidad con el sexo opuesto, otros que parecen extraordinariamente inhibidos en aquel tipo de relaciones, otros que tienden a mantener relaciones de provocación cuando se relacionan con compañeros del otro sexo o también alumnos y alumnas que parecen adoptar sistemáticamente una actitud despreciativa en su re-lación con compañeros del otro sexo, actitud que, en ciertos casos, puede hacerse explícita en su modo de referirse a cualquier temática que pueda tener connotaciones sexuales.

En cualquier caso, se trata de rasgos reveladores de la personalidad y las vi-vencias del alumno, especialmente en lo que afecta a su propia autoimagen y a su concepción de las relaciones con los demás.

Observación en las sesiones de apoyo

Las observaciones anteriores pueden llevarnos a revisar, junto con la profesora o el profesor tutor, determinados aspectos de la actividad del grupo-clase o del curricu-lo que el alumno en cuestión sigue como medio suficiente para afrontar sus necesida-des educativas. También puede ser que apreciemos la necesidad de proporcionar un apoyo dentro del aula a determinadas actividades u formas organizativas que también pueden cubrir las necesidades educativas del alumno, llevando a cabo entonces dicho «apoyo en clase» tal como lo describimos en la tercera sección del capítulo anterior.

En todos estos casos favoreceremos las fórmulas de apoyo que alejen menos al alumno de su entorno habitual de aprendizaje. En otros casos, menos frecuentes pero también más graves, podemos apreciar la necesidad de proporcionar un apoyo en se-siones específicas, aunque planteadas con carácter temporal. En estos casos, la ob-servación del alumno dentro del grupo-clase y en el patio de juego puede ir pareja con la que llevamos a cabo durante las primeras sesiones de apoyo.

Por este motivo, las primeras sesiones irán orientadas a favorecer la observa-ción del alumno. Se trata de una observación individual, con independencia de que posteriormente se incluya al alumno dentro de un grupo. Resulta aconsejable iniciar nuestro trabajo con un mínimo de dos sesiones individuales, pues nos permitirán ob-servar la actitud del alumno en la nueva situación que para él supone acudir a las se-siones de apoyo. Una sola sesión podría resultar poco reveladora, sobre todo si tene-mos en cuenta que el alumno necesita un tiempo mínimo para tomar contacto con nosotros y reconocer el nuevo marco de actuación que se le presenta.

Determinados materiales resultan especialmente indicados para estas primeras sesiones en las que priorizamos el trabajo de observación. Se trata de los materiales que favorecen la expresión del alumno en todos sus niveles.

En el caso de los más pequeños resultan especialmente adecuados los materia-les aptos para el juego simbólico (muñecos, cocinas, coches, animales de zoo y, en ge-neral, materiales que permitan simbolizar y representar escenas de la vida cotidiana). También pueden ser de utilidad los materiales que permiten representar plásticamen-te situaciones familiares: desde lápices de colores para dibujarlas, tizas para hacerlo en la pizarra, plastilina para hacerlo en volumen, etc. Los materiales de construcción tam-bién constituyen un apoyo indicado en estas primeras sesiones de observación.

En función de las posibilidades del aula, debemos poner a disposición del alumno una reducida selección de materiales que le permita manifestar sus preferencias sin propiciar la dispersión.

El principio de primar los materiales que favorecen la expresión del alumno en las primeras sesiones debe ser considerado también en el caso de alumnos mayores, aunque con ellos tome un mayor relieve el componente verbal de la expresión. Pueden ser útiles en este sentido las láminas de historias, los materiales de ordenación de historietas, los juegos de lógica y lenguaje, determinadas construcciones adaptadas a su edad y las creaciones propias mediante la expresión escrita, el dibujo o la manipulación de materiales plásticos.

En todas estas situaciones podemos obtener informaciones de interés sobre diferentes aspectos de la personalidad del alumno y, en consecuencia, sobre sus necesidades educativas:

- *Actitud ante la nueva situación.* Es necesario que observemos la actitud con la que el alumno recibe y acepta o rechaza nuestra ayuda. Algunos alumnos reciben con alivio y buenas expectativas la posibilidad de una ayuda más individualizada a la que pueden recibir en clase, mientras que otros se muestran más reacios a ella, lo que tendrá una gran influencia en la relación que se establezca entre el alumno y la profesora o el profesor de educación especial.
- *Actitudes ante las actividades propuestas.* La flexibilidad de las actividades que pueden desarrollarse en estas primeras sesiones puede ser reveladora de los intereses que manifiesta el alumno, hecho especialmente importante ante alumnos cuyas dificultades pueden esconder rasgos especialmente positivos de su personalidad, que deberemos potenciar. Observar los intereses del alumno que expresan estas capacidades, escasamente puestas de manifiesto en otras situaciones escolares, puede tener una gran trascendencia para la orientación de nuestro trabajo. También resultan relevantes otras características, como la iniciativa del alumno a la hora de afrontar la actividad, su perseverancia en las actividades escogidas o, por el contrario, sus dificultades en mantener la atención dentro de una misma actividad durante un periodo prolongado de tiempo.
- *Estadio evolutivo.* También estas sesiones iniciales, basadas en un tipo de actividad poco estructurada, nos pueden proporcionar información de interés sobre el estadio evolutivo del alumno. Podremos apreciar, por ejemplo, su capacidad de organización observando si es capaz de secuenciar las tareas de una actividad más o menos compleja (por ejemplo, de construcción) o si, por el contrario, no dispone de suficiente habilidad para prever eficazmente dicha secuencia de tareas, yendo precipitadamente en busca de resultados finales. Podremos observar sus habilidades motrices, su nivel lingüístico tanto en comprensión como en capacidad expresiva, sus habilidades lógicas. También podremos observar su capacidad de organizar mentalmente las acciones realizadas cuando recordemos con él la actividad desarrollada durante la sesión.

El proceso de síntesis y la comunicación con el alumno

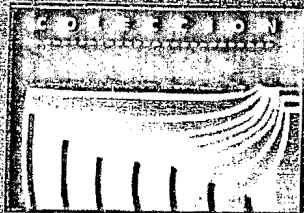
Las observaciones del alumno recogidas mediante el proceso anteriormente descrito, junto con el resto de informaciones sobre su situación, deben ser utilizadas en un proceso de síntesis que conduzca a obtener una visión razonada de las dificultades que se aprecian en su progreso educativo y a configurar un programa de trabajo coherente con todo ello.

Dicha síntesis debe recoger informaciones de diferentes fuentes, entre las que destacarían las siguientes:

- Las observaciones directamente recogidas de la situación del alumno dentro de su aula, en el patio y en las sesiones iniciales de apoyo.
- Las observaciones del profesor-tutor del alumno o alumna en cuestión, puestas en común ya desde los primeros contactos entre aquél y el profesor o profesora de educación especial.
- La historia clínica y educativa del alumno. Ambas pueden hallarse en la documentación de la escuela y contener informaciones de especial interés cuando se trata de alumnos que han sido explorados y/o atendidos anteriormente por profesionales vinculados al centro (otros profesores de educación especial, el propio equipo de asesoramiento psicopedagógico u otros profesionales). Incluidos en la historia clínica y educativa del alumno pueden hallarse los diagnósticos realizados por el equipo de asesoramiento y, en su caso, otros profesionales, y los informes sobre su entorno familiar y social.

La síntesis de este conjunto de informaciones debe facilitar una explicación global de cómo se ha llegado a las actuales dificultades, a partir de la cual podamos:

- Precisar el enfoque inicial del apoyo, tomando en consideración no sólo los aspectos deficitarios en la evolución del alumno (necesitados, por tanto, de una mayor estimulación), sino también los aspectos fuertes o mejor desarrollados en los que poder apoyar nuestra acción.
- Optar razonadamente por iniciar un proceso de apoyo individual o en grupo, de acuerdo con las necesidades detectadas y las consideraciones expuestas en el capítulo anterior. En caso de optar por la inclusión del alumno dentro de un grupo de apoyo, hemos de decidir el grupo al que se integra, de acuerdo con sus necesidades y las características del grupo elegido.



SALVADOR TORO BUENO

JUAN A. ZARCO RESA

E

EDUCACIÓN FÍSICA

para niños y niñas con
necesidades educativas
especiales

024



Toro Bueno, Salvador y Juan A. Zarco Resa (1998),
"Identificación de alumnos con necesidades
educativas especiales", en *Educación física para
niños y niñas con necesidades educativas
especiales*, Málaga, Aljibe, (Educación para la
diversidad), pp. 60-71.

2. IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Conocer el punto de partida del alumno, en lo que al proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere, así como de sus potencialidades de cara al mismo y de su propio desarrollo general, se constituyen en requisitos básicos para poder atender con garantías de éxito al sujeto con necesidades educativas especiales. Este conocimiento del alumno implica recoger información relevante en tres aspectos fundamentales: información sobre el propio desarrollo del alumno; conocer lo que el sujeto es capaz de hacer, punto de partida para su enseñanza, y conocer cómo lo hace, es decir, cuál es su estilo de aprendizaje.

En el caso de algunos alumnos con necesidades educativas especiales, tan importante como conocer su competencia curricular o aquello de lo que es capaz de

hacer en relación con las diferentes áreas del currículum, resulta el propio conocimiento del desarrollo del alumno. Ello es base a que en numerosas ocasiones la información basada en el currículum no nos va a aportar datos especialmente significativos de cara a la oferta educativa.

El conocimiento del **desarrollo general** del alumno puede ser, por tanto, de especial relevancia en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales. Dicho conocimiento conlleva información amplia en relación con los diferentes aspectos del desarrollo:

— *Biológicos*. Recoger información respecto a aspectos físicos, sensoriales, neurológicos, de salud, etc.

— *Cognitivos*. Información sobre las capacidades básicas intelectuales: atención, memoria, percepción, procesamiento de información, etc.

— *Motórico y Psicomotor*. Conocimiento sobre las capacidades y posibilidades en relación con las diferentes coordinaciones, los controles corporales y segmentarios, la orientación y estructuración especial, lateralidad, etc.

— *Lingüísticos*. Información acerca de las dificultades de lenguaje y comunicación que pueda presentar el alumno en los diferentes ámbitos en que se estructura él mismo: fonológico, morfosintáctico, léxico y pragmático.

— *Relación e interacción social*. Conocimiento del nivel de capacidades que posee el alumno en relación con la socialización e interacción con los demás.

— *Afectivo-emocional*. Conocimiento de aspectos de la personalidad que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: autoestima e imagen de sí, autocontrol, confianza y seguridad en sí mismo, niveles de tolerancia a la frustración, etc.

Conocer el **estilo de aprendizaje** de un alumno concreto implica tener en cuenta ciertos factores que están condicionando dicho estilo; entre ellos deberemos considerar los siguientes (M.E.C. y C.E.J.A., 1992):

— *¿En qué agrupamientos trabaja mejor el alumno?*. Se trata de identificar el tipo de agrupamiento más indicado para el alumno o alumnos que tienen dificultades de aprendizaje motor, para poder así asegurar su situación más favorable respecto a la Educación Física.

— *¿Cuánto tiempo puede permanecer atento?*. Si bien en las clases de Educación Física es más factible conseguir la atención de los alumnos que en las actividades generales de Aula, podemos encontrarnos con que los sujetos que experimentan dificultades para el aprendizaje motor muestren una mayor facilidad para la distracción. En estos casos es muy importante jugar con el grado de dificultad de la tarea, de modo que ésta se vaya adecuando a las posibilidades de los sujetos. El factor atencional es uno de los requisitos básicos, desde el punto de vista cognitivo, para los aprendizajes.

— *¿Qué actividades le interesan al alumno?*. Suele ocurrir que cuando un alumno experimenta dificultades para ejecutar una tarea reaccione de manera ne-

gativa ante la misma, generalmente con tendencia a la evitación, generándole desconfianza y falta de seguridad. Será interesante, por un lado, descubrir mediante la observación el tipo de actividades que le interesan más y, por otro, convencerle de que la actividad propuesta puede perfectamente llevarla a cabo, al mismo tiempo de que le va a resultar enormemente beneficiosa para la merma de su problema.

— *¿Qué refuerza al niño?*. Un alumno motivado en la tarea es un alumno capaz de avanzar en la construcción de sus aprendizajes, por cuanto que se sentirá más seguro y confiado en sus actos. Por lo tanto será de enorme utilidad determinar qué refuerza al niño, a fin de asegurar determinados aprendizajes. Si tenemos presente que estamos hablando de sujetos con necesidades educativas especiales, la necesidad de refuerzo y motivación es aún mayor, por cuanto que son contadas las situaciones en que estos niños se sienten reforzados.

— *¿Cuál es el autoconcepto que tiene el alumno?*. Se trata de elevar la autoconfianza del alumno ante determinadas tareas a las que, por motivo de sus dificultades, se siente incapacitado para poder realizar. Los sujetos con necesidades especiales suelen tener un autoconcepto bastante negativo de ellos mismos y sus capacidades; la actividad física bien usada, graduando apropiadamente las tareas a realizar, es una herramienta de gran valor para darle al alumno la autoestima y confianza que necesitan, para la mejora en sus logros y aprendizajes.

Por otro lado, tal y como hemos manifestado anteriormente, el llevar a cabo un buena **evaluación de la competencia curricular**, como punto de partida del proceso educativo, que permita conocer las capacidades y posibilidades reales de ese niño en el presente y en relación con las diferentes áreas que constituyen el currículum, viene a ser el requisito indispensable para garantizar su correcta educación. La evaluación de la competencia curricular implica conocer lo que el sujeto es capaz de hacer en relación con los objetivos y contenidos de las diferentes áreas que configuran el currículo ordinario.

Para ello, será necesario contar con instrumentos adecuados que faciliten y posibiliten dicha evaluación, además de la actuación de los especialistas de turno (Equipos Sectoriales), si ello fuese preciso, que nos garanticen la adecuación de la misma a las características personales del niño y de recursos de la institución escolar.

Será necesario poder contar con los procedimientos e instrumentos adecuados para la evaluación de los sujetos con necesidades educativas especiales, el tipo de ayuda que precisan y, en su caso, la modalidad de adaptación curricular necesaria.

Por otro lado, la identificación de alumnos con necesidades educativas especiales, suele generar en el profesor/a de turno una situación de temor producida, generalmente, por una indefensión ante tal situación especial, derivada de la propia naturaleza de dicha situación y de las limitaciones que la misma impone.

En el profesor de Educación Física, dicho temor puede venir potenciado además por la consideración docente de la repercusión que las propias actividades

físicas pueden acarrear para el niño y la progresión del problema. Es decir, se puede llegar a valorar más los perjuicios que la actividad física pueda conllevar para el problema del sujeto, que los beneficios que, una buena adaptación perceptivo-motriz, pueden originarle. Esto suele suceder, por lo general, ante situaciones de poca confianza o seguridad en las tareas, o ante situaciones de baja o nula información por el problema y la manera de abordarlo.

Por lo tanto, una primera estrategia docente será conseguir el máximo de información respecto al tipo de problema y la manera de trabajarlo. Información que vendrá dada por la propia evaluación inicial, cuyos datos serán recogidos a través de diferentes fuentes como son: la información de otros especialistas (psicólogos, pedagogos, médicos, profesores de apoyo etc), la propia familia y la observación sistemática del profesor. Será, por consiguiente, necesario que el profesor-tutor implique a otras personas a fin de obtener la máxima información posible; fundamentalmente de otros especialistas y los padres.

En concreto, a la hora de identificar los alumnos con necesidades educativas especiales, dos son los requisitos básicos a tener en cuenta:

a) *¿Quién es el sujeto?*. Se trata de su identificación a través de las diferentes fuentes analizadas anteriormente: informes médicos, psicopedagógicos, motóricos y familiares.

El proceso de identificación de alumnos contempla un amplio espectro que puede ir desde lo más general (exploración a todos los alumnos), al más particular (valoración a sujetos concretos o a sujetos con problemas ya conocidos, así como a alumnos nuevos), pasando por la evaluación de aquellos alumnos calificados como exentos de clase práctica de Educación Física. Ello nos posibilitará la decisión final, acerca de la participación o no del niño en las clases de motricidad y, en su caso, del tipo de actividades que pueda realizar.

b) *¿Cómo se lleva a cabo tal identificación?*. Requisito éste que se constituye en la propia evaluación directa del niño, su situación y características personales. Mediante las fuentes anteriores, el proceso de evaluación inicial se lleva a cabo a través de diferentes vías como son la observación sistemática, la detección de las situaciones y la valoración de las mismas. En el apartado siguiente se comentan diferentes instrumentos de evaluación, que nos permiten poder cumplir con las tres vías anteriormente mencionadas.

El proceso de valoración realizado con el conjunto de los alumnos debe permitirnos identificar cuáles son las necesidades educativas de nuestros alumnos, así como el grado de especificidad de tales necesidades, precisando aspectos como (Ruiz y Giné, 1986):

1. El tipo y grado de especificidad de las adecuaciones curriculares que va ser necesario establecer en relación a un alumno concreto. Nos estamos refiriendo a adaptaciones de tipo organizativo, en los objetivos y contenidos, en la evaluación, en las actividades y procedimientos didácticos o en la temporalización.

interesantes por su utilidad y su fácil aprendizaje. Hacemos incapie en que las pruebas aquí mostradas hacen referencia a aspectos relacionados con los diversos hándicaps que nuestros alumnos puedan tener, de ahí que la clasificación no se limite única y exclusivamente al mundo de la motricidad, sino que abarque también los aspectos cognitivos y afectivo- sociales, fundamentalmente por la conexión existente entre unos y otros. Por ejemplo, conocer que los problemas de ejecución motriz en un alumno con graves dificultades de aprendizaje pueden estar condicionados por déficits en la comprensión de la secuencia motórica, resulta especialmente relevante para ejecutar dicho acto.

Con los instrumentos de evaluación empleados se pretende obtener datos relacionados con el desarrollo evolutivo general del sujeto. Agrupamos las pruebas en dos grandes grupos, atendiendo a criterios exclusivamente pragmáticos (Corpas, F.; Toro, S. y Zarco, J.; 1991):

3.1. Técnicas somáticas

Resulta sumamente importante obtener datos referentes a la propia constitución del organismo, en cuanto que se trata de indicadores directamente relacionados con las diversas patologías que, en el caso de sujetos con deficiencias varias, se nos van a presentar. Interesa obtener mediciones tales como:

1. *Biónétricas*. Valoración de mediciones para evaluar el crecimiento de tejidos: talla, peso, perímetro craneal, torácico, etc.
2. *Índices cualitativos*. Elementos que nos permiten inferir el grado de desarrollo biológico a nivel de maduración: índices óseo, dentario, sexuales,...
3. *Fisiológicas*. Uso más bien referencial, no diagnóstico del desarrollo motor: presión arterial, frecuencia cardíaca y respiratoria, etc.

3.2. Técnicas conductuales

Con ellas se pretende determinar el nivel de desarrollo madurativo del niño, generalmente por comparación con su grupo normativo que, por su edad, le corresponde. Según el objetivo perseguido pueden ser de carácter general, cuando se pretende valorar el desarrollo general del sujeto, o bien de carácter específico, cuando se intenta profundizar en alguno de los factores que configuran la personalidad humana.

1. Entre las pruebas de **carácter general**, algunas escalas apropiadas para sujetos con lesiones cerebrales y retrasos intelectuales son:

— *Escala Gessell de Desarrollo Infantil* (0-72 meses). Se trata de una evaluación precoz evolutiva, muy apropiada en sujetos con lesiones cerebrales graves y retrasos profundos, para identificar comportamientos tanto motores como de adaptación. Abarca cuatro áreas: adaptativa, verbal, motriz y social.

— *Escala Brunet-Lezine* (0-72 meses). Evalúa tanto las áreas de desarrollo verbal, como la no verbal.

— *Escala Vineland de Aptitud Social*. Consta de siete secciones, de las cuales las cinco primeras contienen numerosos ítems motores.

— *Escala Fairview de Destrezas Sociales*. Dirigida a retrasados moderados, contiene cinco subdivisiones que incluyen destrezas de autoayuda, la mayoría de las cuales son de naturaleza motriz.

— *Evaluación Evolutiva de Denver*. Contiene cuatro subescalas que incluyen la "motricidad global" y la "motricidad adaptativa de precisión". Presenta una lista de porcentaje de niños a diversas edades (de 1 mes hasta 6 años).

2. Dentro de las pruebas de **carácter específico**, agrupadas según los diferentes factores que configuran el desarrollo del sujeto, podemos distinguir las siguientes:

2.1. A nivel Motórico.

Se tratan de Tests de habilidad motriz, apropiados para niños normales y para los sospechosos de tener problemas motores, que precisan generalmente la comprensión verbal de los niños examinados:

— *Escala del Instituto Pediátrico de Munich* (0-12 meses). Permite la medición de los reflejos en el período sensoriomotriz.

— Test de coordinación (KKTK) (Kephard y Schilling). Medición en la enseñanza primaria de: saltos laterales, desplazamientos sobre soportes, equilibrio dinámico hacia atrás, desplazamiento a saltos sobre un pie.

— Tests de Condición Física (edad escolar). Baterías de *AARPPER* y *EUROFIT*. Medición cuantitativa de la capacidad de rendimiento físico.

— Tests de Diagnóstico de la capacidad motriz de *ARHEIM-SINCLAIR*. Detección de sujetos con necesidades de atención motriz especial.

— Batería Básica de Aptitud Física de *FLEISHMAN* (12-18 años). Evalúa los diversos factores de la aptitud física que implican los grandes grupos musculares.

— Tests deportivo-motores (Fetz, F. y Kornexl, E.).

— *Test de condición física* (Grosser, M. y Starischka, S.). Permite una buena adaptación a las circunstancias de nuestros alumnos.

— *Batería de aptitud física y motriz de ANDE con incentivos de oro, plata y bronce*. Con el objetivo de determinar las capacidades físicas fundamentales.

— Batería confeccionada por la Asociación Española de Deportes, Ocio y Tiempo Libre para Disminuidos Psíquicos (*ANDE*). Ver Anexo IV.

— *Batería de Pruebas de Destrezas motrices de Frostig* (6-12 años). Contiene doce subpruebas que incluyen tests de coordinación fina y global, de fuerza muscular, de equilibrio, etc. Su aplicación a un niño requiere de veinte a veinticinco minutos.

A la hora de realizar mediciones comunes de la **aptitud física y motriz** en la infancia, las actividades a realizar, con independencia del tipo de prueba que se trate, se hallan en función de la destreza a medir:

- Coordinación: botes, golpes, saltos.
- Equilibrio: equilibrios de barras, estáticos, de objetos.
- Velocidad: carreras de 30, 50 m.; carreras de agilidad.
- Potencia: saltos, lanzamientos (distancia-velocidad)
- Resistencia muscular: flexiones (normales-modificadas), abdominales; tracciones.
- Flexibilidad: flexiones profundas.
- Resistencia cardiovascular: step-test; cintas rodantes; carreras.
- Fuerza: dinamometría, tensiómetros.

2.2. De carácter **Perceptivo-motriz**.

— *Escala de Cratty* (4-12 años). Tiene una fiabilidad muy alta con poblaciones instruíbles, educables y normales. Incluye seis subescalas, normas inadecuadas, y promedios sacados de una población de niños blancos de la escuela elemental universitaria de la UCLA.

— *Escala Webb*. Se compone de tres subescalas que evalúan comportamientos motores, sensoriales y adaptativos en sujetos deficientes profundos.

— *Examen Perceptivo-Motor de Purdue*. Útil como instrumento de observación. Contiene treinta ítems agrupados en subescalas que incluyen: tareas de seguimiento ocular, tests consistentes en andar por una tabla, escritura rítmica, condición física, etc.

— *Examen Psicomotor de P. Vayer* (2-12 años). Evalúa aspectos del desarrollo psicomotor tales como coordinación óculo-manual, coordinación estática, dinámica, control segmentario, corporal, orientación espacial, estructuración espacio-temporal y lateralidad. Ver Anexo V.

— *Batería de Ozeretsky* (4-14 años). Explora aspectos como la coordinación de manos, coordinación estática, dinámica, rapidez de movimientos, movimientos simultáneos, sincinesias, etc. Tests de tipo apto/inapto, requieren considerable equipo y tiempo para su aplicación.

— *Tests de control corporal*. Según la selección de la parte corporal a estudiar tenemos, entre otras las siguientes pruebas:

- Test de orientación derecha-izquierda de Piaget-Head.
- Test de imitación de gestos de Berges-Lezine.
- Test de dominancia lateral de Harris.
- Test de coordinación corporal infantil Hamm-Marburg.
- Pruebas y escalas de Mira-Stamback (estructuras rítmicas)
- Test del pato y el conejo de Perret (dominancia ocular).
- Test de Frostig (percepción visual).

- Test grafomotor de Bender-Santucci.
- Lista de control de conductas perceptivo-motrices de Cratty (2-8 años).

2.3. Desde el punto de vista **Cognitivo**.

Su objetivo es la valoración de factores intelectuales. Las incluimos aquí por el claro componente motórico que conllevan y su implicación cara al desarrollo (edades de desarrollo, cociente de desarrollo, etc.).

— Dibujo de la figura humana de *Goodenough* (5-14 años). Valora capacidades intelectuales a través de la autopercepción.

— Escalas de inteligencia de *Weschler* (infantil, escolar y adulto). Dos escalas (verbal y manipulativa) en la medición de la capacidad intelectual.

4. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS Y SU ATENCIÓN EN EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Nos vamos a centrar en los tres grandes grupos objeto de atención que componen las necesidades educativas especiales de la presente obra (deficientes mentales, motóricos y sensoriales), a fin de analizar brevemente la problemática particular de cada uno de ellos y el tipo de atención que, en base a la misma, precisan.

Si bien se va a tratar más adelante, y con mayor profundidad y ampliación de casos, cada uno de estos problemas y sus necesidades, creemos interesante avanzar en sus líneas generales, con la finalidad de que el lector pueda tener una visión global del modelo de adaptación curricular necesario, con vistas a su incorporación en el área de la Educación Física.

A continuación, y siguiendo el modelo de Gortázar (1990), exponemos los criterios básicos de necesidades que, a la hora del trabajo docente, en cada uno de los problemas se pueda precisar, con especial atención a los aspectos relacionados con la actividad física.

4.1. Deficientes mentales

La problemática general que presentan este tipo de sujetos es la siguiente:

- Dificultades para elaborar y fijar imágenes mentales.
- Dificultades para establecer relaciones.
- Dificultades para generalizar los aprendizajes.
- Dificultades para la abstracción.
- Dificultades en el lenguaje (comprensivo, sobre todo).
- Dificultades psicomotrices. El aspecto psicomotor cobra especial relevancia en nuestra área, debido fundamentalmente a la relación de los aspectos psicomotores con los cognitivos y afectivos-sociales.

En de dicha problemática, las necesidades educativas que demandan
 san desarrollo de las capacidades de tipo:
 gnitivo
 tor
 gúfstica
 ctivo-social
 sario desarrollar los aspectos que constituyen un estadio, elaborando
 turas que permitan la generalización comprensiva del aprendizaje:
 ctual, psicomotriz y afectivo-social.

motóricos

endo de la deficiencia física del sujeto, el tipo de problemática que
 alumnos puede ser de:
 temas diversos de movilidad: desplazamiento y movimiento volun-
 temas de lenguaje, en relación con la motricidad fina: expresión y
 lación.
 ción social, como consecuencia de todo lo anterior.
 problemática, los sujetos precisarán de necesidades educativas, tales
 ilidad de desarrollo motriz
 tar el acceso al medio físico.
 an adaptación de materiales a sus capacidades manipulativas y
 es, así como motivación constante.
 itan cuidados especiales, mayor atención, alimentación e higiene.
 mayoría de las ocasiones será necesaria la coordinación entre el
 or y el fisioterapeuta.

isoriales: Visuales

mática particular que va a presentar este tipo de alumnado se halla
 as dificultades en la movilidad y coordinación, como consecuencia
 la visión.
 En a ello, las necesidades educativas básicas del deficiente visual
 uientes:
 o motórico y/o psicomotor, con entrenamiento en movilidad y de
 visuales.

- Exploración del medio físico.
- Necesidad de técnicas especiales para el acceso al currículo.
- Adaptaciones curriculares y de material.

4.4. Déficits sensoriales: Auditivos

La problemática que pueda aparecer se hallará siempre en función de la pérdida auditiva, viniendo caracterizada por:

- Problemas de comunicación.
- Problemas de interacción social.
- Deficiencias de coordinación motriz asociadas.

Se trata de sujetos que precisarán necesidades educativas en los siguientes aspectos:

- En el desarrollo del lenguaje.
- En el desarrollo de la comunicación, mediante refuerzo del lenguaje de la posible utilización del lenguaje de signos.
- En la comprensión de contenidos, mediante las adaptaciones curriculares pertinentes (modificación de objetivos y contenidos).
- En las coordinaciones motrices.

En definitiva, se trata de contemplar las características de cada niño, pensando no sólo en su integración escolar, sino en su futura integración social. Conociendo las características que conllevan los diferentes problemas, así como las necesidades que de los mismos se derivan, podremos llevar a cabo una educación física generalizada, con posibilidades de aplicación y desarrollo en todo este conjunto de alumnos, lo que va a contribuir sin lugar a dudas a que dicha integración sea una realidad.

2. EL SÍNDROME DE DOWN: SU ORIGEN Y NOTAS BÁSICAS

Está más que demostrada, por infinidad de estudios, la capacidad del símbolo para crear en las personas una imagen de lo representado. Es asimismo bien conocida la capacidad simbólica del lenguaje.

Gracias a ella podemos conocer un objeto sin haber entrado en contacto sensorial con él. Este fenómeno, que supuso en el curso de la filogénesis un extraordinario avance para la especie, a veces se convierte en una fuente de prejuicios que conlleva múltiples perjuicios para quienes son su blanco. Este es en muchas ocasiones el caso de las personas con Síndrome de Down.

La primera noticia científica de este síndrome data de 1886. En ese año, John Langdon Down publica un artículo en el que describía algunos de los rasgos clásicos del síndrome que hoy lleva su nombre. Su mérito consistió en diferenciar estos niños de otros que también mostraban dificultades intelectuales. Por contra, su descripción transmitía el sesgo de unas ideas influidas por las teorías de Darwin, manifiestas en la opinión de que el estado de estos niños representaba una regresión hacia un estadio racial primitivo.

En el tiempo que resta del siglo XIX y a lo largo de la primera mitad del XX proliferarán estudios que nos permitirán conocer mejor a estas personas, pero bajo una perspectiva que genera en el cuerpo social “actitudes” poco favorables a su integración en la vida colectiva. Así:

En 1876 Frasier y Mitchel elaboran un informe científico pionero sobre los individuos con Síndrome de Down, llamándolos “Idiotas de Kalmuch”.

En 1887, Williams incluye su caracterización en su libro *Idiocy and Imbecility*.

En 1886 G.E. Shuttleworth afirma que estos niños “estaban sin acabar” y que su singular aspecto era en realidad el correspondiente a una fase de la vida fetal.

Smith, por su parte, hizo notar en 1896 la curvatura del dedo meñique en este tipo de personas.

En la primera mitad del siglo XX se siguen publicando, como decíamos, gran cantidad de informes sobre las características anormales asociadas a este síndrome. Pero será el año 1959 el que marcará un punto de inflexión en cuanto a la actitud social hacía estas personas. En este sentido, cabe barajar la hipótesis de que el descubrimiento científico de ese año contribuirá a eliminar la idea de culpa en relación con los sujetos aquejados de este síndrome, tal vez como una derivación más de la cosmovisión judeocristiana. En efecto, en 1959, Lejeune descubrió que el niño con síndrome de Down tenía un cromosoma de más: en vez de los dos habituales, encontró tres cromosomas en el par 21 de cada célula. De ahí la expresión “trisomía 21”, usada también para definir este síndrome.

¿Cómo sucede este fenómeno? La mitad de los cromosomas que cada individuo tiene en una célula procede del padre y la otra mitad, de la madre. Las células embrionarias sólo contienen la mitad del número de cromosomas que encontramos en las demás células del cuerpo: 23 en el óvulo y 23 en espermatozoide. Al unirse, conformarán normalmente células de 46 cromosomas, y a partir de ellas, por división en células clónicas, se irá constituyendo el feto.

No obstante, si una de las células embrionarias contuviera 24 cromosomas, la unión de ambas en el momento de la concepción daría lugar a una célula de 47 cromosomas.

Si este cromosoma extra resulta ser el número 21, el individuo nacerá con el Síndrome de Down. La división defectuosa –también llamada disyunción– puede producirse en el espermatozoide, en el óvulo o en la primera división celular después de la fertilización. Sabemos que entre el 20 y 30% de los casos, esta anomalía proviene de la división defectuosa del espermatozoide; en la mayor parte de las ocasiones, entre el 70 y 80% de ellas, el cromosoma extra procede de la madre.

Esta situación es la que ocasiona el síndrome en la inmensa mayoría de sus manifestaciones individuales (hasta un 95%). En el resto de sujetos, que representan tan sólo el 3 o el 4% del total, se observa otro problema: el número de cromosomas es aparentemente normal y asciende a 46; el cromosoma 21 extra no está libre sino unido a “translocado” a otro cromosoma, generalmente, aunque no siempre, al nº 14. Por razones preventivas, es importante averiguar si un niño pertenece a este grupo, ya que en un tercio de ellos aproximadamente uno de los padres es portador. La cuestión es que un padre portador, aunque perfectamente normal desde el punto de vista físico e intelectual, tiene dos cromosomas unidos de forma que su dotación cromosómica será de 45 en vez de 46.

Por fin en el 1% de los niños con el síndrome, se suele hablar de mosaicismo. Se estima que el mosaicismo se debe a un error producido en una de las primeras divisiones de las células. En estos niños encontramos algunas células con 47 cromosomas y otras con 46. Según algunos autores, estos niños tienen menos pronunciados los rasgos propios del síndrome y como promedio, su rendimiento intelectual es superior al de niños con trisomía 21. Sin embargo, cualquiera que sea el tipo (trisomía, translocación o mosaicismo), el cromosoma 21 es siempre el responsable de los rasgos físicos y la conducta intelectual asociados este síndrome.

A excepción de esos casos en que uno de los progenitores es portador de la translocación, en el resto se desconoce todavía por qué las células se dividen de forma incorrecta o los cromosomas no se separan de manera

adecuada. Tan sólo se han detectado factores con incidencia estadísticamente significativa en el síndrome, como la edad de los padres.

Cuando la madre supera los 35 años el riesgo de una anomalía es del 1/200-300 nacidos vivos y aumenta con la edad. Del mismo modo, se ha descubierto una cierta relación la edad del padre a partir de los 45-50 años, pero en todo caso, el riesgo que se corre es mucho menor que el derivado de la edad de la madre.

3. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E INTELECTUALES DE LOS NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

3.1. Características externas

El cromosoma 21 extra influye en la configuración corporal de tal modo que todos los sujetos afectados tienen muchos rasgos físicos comunes y en cierta manera se parecen entre sí. Eso no significa que sean idénticos ni mucho menos. Todos los hijos heredan los genes de los padres y a ellos se parecen en complexión, color de los ojos o pelo y en los patrones de su desarrollo.

Como resumen de su aspecto exterior, podemos establecer –sin tomar en cuenta las importantes diferencias individuales– este cuadro: su cabeza es algo más pequeña de lo normal, con su parte posterior ligeramente achatada (braquicefalia). Su rostro es un tanto plano, generalmente con nariz pequeña, puente nasal deprimido y orificios también pequeños. Las orejas se presentan con su borde superior frecuentemente plegado. Su boca, igualmente reducida, suele mostrar una lengua excesivamente grande (macroglosia) que dificulta el desarrollo del lenguaje; el paladar, por su parte, viene a ser más estrecho que el de un niño normal.

El cuello es generalmente ancho y corto. El tronco por lo general carece de anomalías reseñables, a no ser el llamado “pecho en embudo”, con el esternón deprimido, o “en quilla”, sobresaliente. Los órganos genitales no se

encuentran afectados por lo común. Manos y pies tienden a tener un tamaño menor de lo corriente y presentan aspectos regordete, con dedos cortos y meñique ligeramente curvado. Alrededor de la mitad de los niños con el síndrome presentan un solo pliegue en las palmas de las manos.

En relación con esta serie de notas físicas, además de otras consideraciones, tal vez lo más importante sea establecer una precisión general: que no tienen por qué incidir sobre la salud o las posibilidades educativas y adaptativas de estos niños. Esta precisión tiene algunas limitaciones que la medicina está sustancialmente paliando con medidas quirúrgicas o farmacológicas, como las cardiopatías congénitas que se aprecian en un 40% de los casos.

3.2. Características intelectuales

De la interpretación del síndrome en el pasado hemos heredado la falsa idea de que estos niños suelen sufrir un retraso mental profundo o grave. La mejora de las condiciones de su vida, junto a la intervención temprana y los nuevos procedimientos educativos han permitido, según se prueba en numerosos estudios, poner en entredicho esa equívoca concepción. Hoy sabemos que la inmensa mayoría de estos niños oscilan entre un retraso mental ligero y uno moderado. Algunos niños incluso se encuentran intelectualmente en las zonas limítrofes y sólo unos pocos padecen un retraso mental grave, con frecuencia asociados a deprivaciones ambientales o a polideficiencias.

Otro concepto felizmente superado es que se produce un declive gradual de la capacidad intelectual conforme aumenta la edad. Los estudios de que disponemos nos autorizan, en suma, a suponer que la capacidad intelectual potencial en sujetos con síndrome de Down está lejos de haber alcanzado techo.

Todo ello ha logrado remover la percepción educativa convencional y tradicional que de ellos se tenía. No sólo se trata de afirmar sin ambages su

educabilidad, sino sobre todo considerarla muy notable en cantidad y en calidad, estableciendo desde las edades más precoces unas estrategias educativas adecuadas. Éstas habrán de entrelazar, como elementos indisolubles de un proceso común, las diferentes áreas del desarrollo. La motora, por razones obvias, ésta estrechamente conectada con la Educación física y por eso le dedicaremos especial atención.

4. DESARROLLO MOTOR Y EDUCACIÓN FÍSICA

Los niños con síndrome de Down presentan un “patrón reducido de crecimiento”; los jóvenes se sitúan en un amplio intervalo de estaturas condicionadas por factores genéticos, nutritivos, étnicos... Como promedio su altura oscila entre los 142 y 165 cms. en los valores y los 138 y 160 cms. en las mujeres. Su peso se sitúa dentro de los valores correspondientes a su altura, si bien suele observarse una cierta propensión a la obesidad o causa de malos hábitos alimenticios en la infancia.

En cuanto a su desarrollo motor propiamente dicho, y comparándolos con niños que hemos tipificado como “normales”, presentan un desfase temporal; sin embargo, si tomamos como referencia los objetivos previstos y su grado de consecución, en la mayoría de los casos la cuestión queda planteada en términos de diferencias temporales u de cualidad de ejecución. Pongamos un ejemplo. El objetivo a conseguir es éste: “Dar la vuelta sobre sí mismo”. Un niño “normal” consigue esa destreza a los cinco meses más o menos. Un niño con síndrome de Down lo logra a los seis meses como promedio. Otro ejemplo: “Sentarse”. Un niño “normal” alcanza el objetivo a los siete meses, mientras un niño con este síndrome lo logrará a la de edad promedio de 9 meses. Y podríamos seguir exponiendo nuevos objetivos que confirmarían lo que decimos.

Como vemos, las distancias temporales aumentan según crece la dificultad del objetivo planteado. Pero en este ámbito de la educación motora, lo que importa destacar es que cualquier objetivo motor convencional (saltar, nadar, encestar, seguir un ritmo...) previsto para un niño con el síndrome será

a la postre superado, con un desfase temporal más o menos acusado en función de sus características personales.

Este argumento es fruto, como tantos otros, de numerosos estudios realizados a partir de los años 60, cuyo efecto ha sido además el de “purificar” más de un siglo de investigaciones cargadas de estereotipos y errores, como el sentimiento de culpabilidad asociado al nacimiento de un niño con Síndrome de Down o algunas imágenes que acompañan su definición. Los planteamientos actuales de los sectores médicos, psicológicos, pedagógicos y sociales se encaminan a la elaboración de métodos que integren plenamente en nuestra sociedad a personas en las que algunos observadores además de lo antes descrito encuentran una bondad y simpatía innatas.

Lamentablemente la medicina no dispone aún de ningún tratamiento terapéutico para este síndrome. Hoy por hoy, la única responsabilidad y posibilidad normalizadora recae en la educación, que habrá de centrarse con prioridad en estas pautas:

1.º El desarrollo de las aptitudes de los niños lo antes posibles y durante el tiempo necesario.

2.º Vencer la actitud hostil del medio, derivada de un pasado próximo, y fomentar la actividad integradora que respeta la individualidad y la dignidad de la personas.

3.º Confirmar en las posibilidades del sujeto con síndrome de Down, dándole la oportunidad de que efectúe inversiones humanas de riesgo, imprescindibles para conquistar su futuro.

Sin la menor duda, una vez superados los prejuicios sociales acumulados por tanto tiempo, sólo una adecuación adecuada logrará aminorar e incluso superar muchas de las dificultades intelectuales de estas personas, injustamente agravadas por carencias educativas. El ámbito de la Educación Física, con los profesionales formados según estos principios, puede colaborar muy eficazmente a esta tarea.

Podemos remitirnos a tiempos, aún no lejanos, en los que la educación de niños con este síndrome se desarrollan en paralelo a la educación reglada; su “integración” se limitaba a compartir un edificio y unos minutos de recreo, y no siempre.

Nuevas ideas pedagógicas, el tiempo transcurrido y el tesón de muchos educadores nos han conducido a situaciones que si no son las óptimas, son mucho mejores que la anterior. En la actualidad la participación en las actividades regladas ha aumentado ostensiblemente, si bien de manera irregular dependiendo de programas, centros educativos y características específicas de los niños. En concreto, y en relación con la Educación Física, en comparación con los alumnos que reciben una educación sin conexión con la reglada, los alumnos que sí la tuvieron presentan diferencias significativas de adaptación a su favor.

A esta conclusión genérica, podemos añadir más detalles extraídos del estudio y seguimiento de cinco alumnos con síndrome de Down escolarizados en dos centros de Huelva y uno de la provincia. Los centros reúnen las siguientes características generales: los tres contenidos dos líneas de E.G.B y están aceptablemente dotados. En cuanto al centro A, es menester saber que limita la permanencia de los alumnos con Síndrome de Down en las unidades de integración, a un nivel máximo de quinto curso y muy extraordinariamente a sexto de E.G.B., por lo que los niños no reciben las clases de Educación Física en las condiciones ordinarias. El centro B tiene establecido un método para integrar alumnos con este síndrome cuyo fundamento es considerar que la Educación Física es una vía óptima, junto a otras, para el desarrollo de estos alumnos. Pudimos observar que en la práctica el nivel de exigencia no se adecuaba a sus posibilidades; los profesores terminaban dándoles una libertad de acción a los alumnos que a la postre los separaba de la disciplina grupal. En el tercer centro C, los alumnos con síndrome de Down recorre todos los niveles de los ciclos de la E.G.B. sometidos con un nivel de exigencias variable pero en general aceptable y adecuado a sus posibilidades.

La observaciones realizadas registran datos de los cursos 1988-89, 89-90, 91-92 y 92-93. El centro A integraba un niño y una niña. El centro B, un

niño y el centro C, un niño y una niña. Todos ellos tenían en el curso 92-93 una edad superior a los 14 años. Los niveles económicos de los padres no difieren entre sí significativamente, excepto el de la familia de una niña del centro C. Todos los niños habían accedido a algún tipo de intervención temprana y salvo la alumna citada, disponían de algún tipo de apoyo escolar.

Para concluir y exponer en esquema las principales averiguaciones alcanzadas mediante el proceso de observación seguido, podemos esgrimir estos argumentos:

1. Los niños que presentaban peor desarrollo en actividades motoras, respeto a normas, capacidad de competir y resistencia a la frustración eran de los centros A y B, con ligeras diferencias a favor del centro A.
2. El desarrollo de la socialización significativamente más favorable en los niños del centro C.
3. Constatamos en los niños del centro C un mejor desarrollo del tono muscular, la normalización de su marcha, gran capacidad de participación colectiva y en definitiva una situación mucho más integrada en su centro educativo que los niños escolarizados en los centros A y B.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGE, Y. (1982): *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*. Madrid, Narcea.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1992): *Decreto de Educación Primaria*. Sevilla, Junta de Andalucía (Colección materiales curriculares: Educación Primaria, 1).

Cuadernos de Pedagogía, nº 210, Enero 1993 (Temas del mes: La Educación en España).

- JABONERO, M. (1987): "La respuesta educativa a la diversidad. La integración". En VV.AA.: *Temas actuales en Educación. Panorámica y perspectivas*. Barcelona, P.P.U.
- LAPERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977): *Simbología del movimiento*, Barcelona, Científico-Médica.
- PICQ, L. y VAYER, P. (1977): *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona, Científico-Médica.
- THOMPSON, R.F. (1977): *Fundamentos de Psicología y Fisiología*. México, Trillas.
- VAN SOMMERS, P. (1976): *Biología de la conducta*. México, Limusa.
- VAYER, P. (1977): *El diálogo corporal*. Barcelona, CEPE.
- VV.AA. (1979): *Desarrollo y estimulación del niño*. Pamplona, EUNSA.
- VV.AA. (1990): *Síndrome de Down*. Programa de Acción Educativa. Madrid, CEPE.
- PUESCHEL, S. (1991): *Síndrome de Down: hacia una futuro mejor*. Barcelona, Masson-Salvat.

García Cedillo, Ismael, *et al.* (2000), "El caso de Tony", en *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México, SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España (Integración educativa), pp. 64-70.

INTEGRACIÓN Educativa

MATERIALES DE TRABAJO

La integración educativa en el aula regular.

Principios, finalidades y estrategias



Ismael García Cedillo, Iván Escalante Herrera, Ma. Carmen Escandón Minutti, Luis Gerardo Fernández Torres, Antonia Mustri Dabbah, Rosa Iliana Puga Vázquez

Uno

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SEP

Elaborado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerin
hturrubiarres@becenesip.sep.gob.mx
Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España

COOPERACIÓN ESPAÑOLA

El caso de Tony

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común requiere diferentes cambios sociales: en las actitudes personales de padres, maestros, alumnos y compañeros; en la organización y las funciones de la institución escolar. Algunos de estos cambios pueden apreciarse en el siguiente caso.

Tony tiene seis años. Asiste a una escuela pública regular en la que cursa primero de primaria; sus padres siempre aceptaron que tiene limitaciones, pero en cuanto a su inteligencia saben que para su hijo no hay obstáculos.

Tony no lloró al nacer, tuvo hipoxia neonatal (falta de oxígeno al nacer) y una disfunción del reflejo de deglución. La hipoxia puede provocar múltiples problemas; en este caso afectó funciones psicomotoras del niño, que se reflejan en bajo tono muscular, sobre todo en el área orofacial (cara y todas las articulaciones para producir el habla), problemas de equilibrio (inestabilidad en la marcha) y motricidad fina (dificultades para escribir, recortar, manejar objetos pequeños, etcétera). Debido a su problema de deglución, en los dos primeros años recibió alimentos líquidos por medio de sonda, lo que le provocó una seria

desnutrición que poco a poco fue superando. Sus dificultades le producen importantes deficiencias en el ámbito comunicativo, pues aunque comprende bien el lenguaje, su habla no es clara. Además, al tener un problema motor, todas las tareas relacionadas con las habilidades motoras finas le suponen un gran esfuerzo.

Inició su escolaridad a los tres años en una escuela de educación especial para recibir estimulación temprana, en la que permaneció un año. Durante este tiempo logró importantes avances en su motricidad y adquirió mayor independencia. Por sus dificultades motrices y su falta de autosuficiencia, fue inscrito al preescolar especial para la atención de problemas neuromotores. Transcurridos dos años de trabajo, en los que se destaca la participación constante de los padres de Tony, sus avances fueron considerables, por lo que los profesores de esta escuela consideraron que estaba preparado para ingresar a una primaria regular.

Cuando se informó a los padres, sintieron gran temor al pensar que Tony podía ser objeto de burla y rechazo por parte de sus compañeros y maestros. El miedo se fue disipando con el tiempo ante la evidencia de que su hijo estaba más contento que nunca. Un hecho relevante que facilitó la integración inicial de Tony fue la labor informativa y de sensibilización que recibió el personal docente de la primaria por parte de los integrantes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Antes de que Tony ingresara a la escuela, la directora y el equipo de la USAER hablaron con la maestra acerca de Tony y le propusieron que lo aceptara en su grupo. Ella aceptó darle esta oportunidad al niño. Al principio privó la sensación de inseguridad entre el personal, pero al poco tiempo se superó.

La maestra de Tony es una persona muy comprometida con su labor, estudió en la Normal y actualmente es pasante de la licenciatura en educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional. Trabaja dos turnos y tiene nueve años de experiencia como docente. A lo largo de esta trayectoria atendió a otros niños con necesidades educativas especiales y los ayudó a superar sus problemas de adaptación social y de aprendizaje, mediante la atención individualizada y materiales variados. Quiso prepararse mejor y capacitarse en las áreas de lenguaje y motricidad, para poder ayudar más a Tony y al resto del grupo.

La escuela de Tony está construida en un terreno en pendiente con desniveles, escaleras y zonas de terracería porque faltaron recursos para terminarla. Esto preocupaba mucho a sus padres, pero poco a poco Tony dominó el

terreno y ahora se desliza con bastante seguridad. Es una escuela grande, tiene más de cuatrocientos alumnos y dos grupos por grado.

Su salón es un espacio austero y, aunque es pequeño para los 33 alumnos del grupo, está bien iluminado y tiene una ventilación adecuada. Los niños trabajan por binas en mesas rectangulares y cada uno tiene su silla, lo que permite moverlas y organizar actividades en equipo. Las paredes están decoradas con trabajos de los niños y con material impreso, lo que convierte al salón en un espacio agradable.

Los compañeros de Tony lo han recibido muy bien, lo quieren y lo ayudan; según la maestra, a veces tiene que pedirles que lo dejen ser más independiente. Sin embargo, ella piensa que el éxito del niño tiene mucho que ver con este apoyo. Continuamente organiza actividades en equipo, para que Tony se integre en el aspecto pedagógico y en el social; el niño es muy inquieto y la profesora cree que se ha desenvuelto adecuadamente en los dos aspectos.

La maestra no tuvo que cambiar su forma de enseñanza; ni siquiera cuando planea objetivos de trabajo tiene que hacer especificaciones para Tony, porque él sigue el ritmo de aprendizaje del grupo. También lo evalúa con los mismos parámetros, considerando el trabajo y la participación diaria, el cumplimiento de tareas, el orden y aseo en la presentación de los trabajos, y el examen. Lo que la maestra sí hace es, por ejemplo, solicitar por anticipado a los padres de Tony que realicen trabajos de recortado y pegado (del libro integrado u otro material) necesarios para alguna actividad posterior, con el fin de que el niño no se vea limitado por sus dificultades específicas. En ocasiones le da más tiempo para finalizar sus ejercicios de escritura, o le simplifica las tareas para no sobrecargarlo con trabajo manual.

Tony sigue recibiendo apoyo profesional de los integrantes de la USAER, aunque no tiene atención alguna en el área motora, lo que sería muy importante para mejorar su postura, el equilibrio, la coordinación y el tono muscular.

La especialista que trabaja con Tony estudió en la Normal de Especialización, en el área de Lenguaje. Tiene siete años de experiencia clínica. Se interesó en trabajar con Tony porque estaba segura de que podía salir adelante. En las sesiones de trabajo le proporciona estimulación física orofacial para aumentar el tono muscular y así trabajar el lenguaje. La especialista aprovecha las sesiones para ayudar al niño en cuestiones de autoestima y de concepto personal. También orienta a su madre y la motiva continuamente para que lo apoye. A pesar de haber recibido muy poca preparación sobre la integración educativa,

ha conseguido algunos textos y ha leído sobre el tema. Sabe que necesita más capacitación, sobre todo para realizar labores de sensibilización, pues cree que hay mucha resistencia por parte del personal de educación regular para aceptar la integración de niños con necesidades educativas especiales. Ella quiere tener la preparación adecuada para realizar una labor de sensibilización de la comunidad escolar.

Desafortunadamente, la especialista no se comunica de manera sistemática con la maestra de Tony, de modo que no comparten el trabajo que ambas realizan con el niño ni llevan una labor conjunta. Por tanto, la especialista no conoce las dificultades que el niño y la maestra enfrentan en el aula y no interviene en las adecuaciones curriculares.

Tony opina que su escuela es muy bonita y dice tener muchos amigos. En las clases se prestan materiales, en el recreo convive con ellos, y es el portero del equipo de fútbol. Quisiera participar más en otras actividades, le gustaría pertenecer a la escolta de la escuela y ser el abanderado, pero el reglamento —según le han dicho— no se lo permite.

Físicamente es un niño frágil y enfermizo, y falta con frecuencia a clases. Sin embargo, la fortaleza de Tony no se mide por su peso o estatura, sino por su ímpetu por la vida, por la lucha por su independencia y por su sed de aprender. Está muy orgulloso de su trabajo en las clases y se siente satisfecho de sus relaciones sociales en la escuela. Dice que se porta regular en clase, sabe que es inquieto, pero también reconoce que termina sus tareas y que cuando no comprende algo acude a la maestra. La clase que más le gusta es matemáticas y le parece divertida. Lo más compleja para él es español, sobre todo la escritura, aunque opina que en realidad ninguna materia es muy difícil. Le gustaría que su maestra le pusiera más ejercicios de escritura para mejorar la letra, pero está de acuerdo con la forma en que ella enseña.

Algunos compañeros de Tony lo consideran su mejor amigo, están muy contentos en su escuela y se sienten felices de que Tony esté en su grupo; le ayudan en clase y en el recreo juegan todos juntos.

Aunque los padres de Tony confían en las posibilidades de su hijo, les fue muy difícil aceptar su problema. Su madre confía en que la cirugía o un tratamiento pueda curarlo. Le mortifica muchísimo la facilidad con que enferma y lo difícil que resulta que suba de peso. A pesar de todo, su madre tiene mucha fortaleza y lucha continuamente por conseguir que su hijo tenga todo lo que cualquier otro niño. A veces se siente muy abatida y quisiera renunciar, pero

al ver el avance de Tony se consuela. Además, cuenta con el apoyo de personas que siempre la han alentado para que siga apoyándolo. Ella sabe que todavía no ha alcanzado las metas que se ha propuesto para la educación y formación de su hijo; en este momento lo que le aqueja es la inseguridad de saber si contará con el apoyo de la futura maestra en el siguiente ciclo escolar. La madre de Tony mantiene buenas relaciones con la maestra y con la directora, y habla constantemente con ambas. También forma parte de la mesa directiva de la escuela, por lo que tiene buena relación con el personal y con los padres de familia.

En cierta ocasión, la maestra propuso a sus alumnos el siguiente juego:

Desarrollar una actividad en matemáticas para ampliar el conocimiento de la base decimal en el sistema de numeración, representando cantidades (no mayores de 100) con fichas o palitos de colores amarillo, azul y rojo equivalentes a la unidad, la decena y la centena, respectivamente.

Se formaron grupos de 4 ó 5 alumnos, y cada grupo compartía un mismo material. Esta actividad ya la conocían los niños porque cuando la maestra indicó el nombre del juego, todos se mostraron contentos. La maestra dijo rápidamente las reglas del juego:

Las fichas amarillas valen uno, cuando junten diez pueden cambiarlas por una azul que vale diez, y cuando junten diez azules las cambian por una roja. El primero que tenga una ficha roja gana. Primero tienen que elegir al cajero; él va a cambiarles las fichas cuando se lo pidan. Levanten la mano los equipos que ya tienen cajero. Tiren el dado con cuidado y estén atentos a su turno.

Aunque los niños ya conocían la actividad, algunos como Tony no sólo se guiaban por las indicaciones de la maestra sino también por sus compañeros.

De vez en cuando la maestra detenía el juego para que los niños contaran cuántos puntos tenían y pudieran saber quién tenía más y quién iba más atrasado. De esta manera, en el equipo había un momento de reflexión y se intercambiaban opiniones.

En los equipos iban apareciendo los ganadores. Posteriormente, la maestra hizo una reflexión con todo el grupo:

Maestra: Vamos a ver cuántas fichas juntó cada quien. Recuerden cuánto valen. ¿Cuánto valen las amarillas?

Niños: Un peso (dicen a coro)

Maestra: ¿Y las azules?

Niños: Diez pesos.

Maestra: Si tengo estas dos monedas (enseña una amarilla y una azul), ¿se puede decir que tengo dos pesos?

Niño: No porque una es amarilla y otra azul.

Maestra: Empezando por ahí. Ésta vale diez y con ésta son once. Ésta (azul) es igual a diez amarillas, voy a cambiarla. Ahora son una, dos, tres... diez, y once. Ahora van a contar cuántas tienen. Patricia, ¿cuántos pesos tienes?

Patricia: 50

Maestra: ¿Por qué?

Patricia: Porque tengo cinco veces diez.

Maestra: Muy bien, un aplauso porque lo dijo muy bien.

Maestra: Dinos, Tony, ¿cuánto tienes?

Tony: 62.

Maestra: ¿por qué?

Tony: Porque son azules y dos amarillas.

Maestra: ¿Cuántas azules tienes?

Tony: Seis.

Maestra: Y eso, cuánto vale?

(Tony empieza a contar lentamente, algunos compañeros lo ayudan)

Tony: 60.

Maestra: ...más las dos amarillas son 61 y 62. Muy bien Tony. Tony lo hizo muy bien. Un aplauso para Tony.

La maestra siguió preguntando y felicitando a los niños. Cuando alguien no contestaba correctamente, pedía a sus compañeros que le explicaran por qué no estaba bien. Luego les dijo que sacaran los cuadernos de matemáticas y que dibujaran las fichas que habían obtenido sus compañeros y que escribieran la cantidad con números.

A partir de este momento, la maestra iba diciendo que realizaran diversos ejercicios según el nivel de cada niño. Algunos se limitarían al ejercicio anterior; a otros les pedía que hicieran comparaciones entre los integrantes del equipo y que los ordenaran de mayor a menor. Otros niños tenían que decir las diferencias entre un jugador y otro. A los de un equipo les pidió que sumaran la cantidad que había en toda la mesa. Constantemente pedía a los niños explicaciones de los procedimientos seguidos en la resolución de los problemas. Al finalizar la tarea, la maestra hizo una valoración individual de la misma, escribiendo algunas notas en el cuaderno de los niños.

EJERCICIO 2

Actividad: El caso de Tony

Objetivo: Identificar los apoyos que pueden precisar algunos niños con necesidades educativas especiales.

Procedimiento:

Lea nuevamente el caso de Tony.

1. A partir de la lectura que realizó de "El caso de Tony" analice los cambios que fueron necesarios para que este alumno se integrara (en la maestra, los padres y los compañeros de Tony). Escríbalos en la tabla que aparece a continuación.
2. Analice qué cambios hacen falta para que se garantice la integración de Tony. Escríbalos en la misma tabla.
3. Reflexione con respecto a la siguientes cuestiones: *a)* ¿qué cambios se necesitan en su escuela y en su aula para que alumnos como Tony puedan integrarse?; *b)* analice nuevamente el caso de Paco. ¿Presenta este alumno necesidades educativas especiales?, ¿las presenta Tony?, ¿por qué?
4. Comparta con sus compañeros y con el director de la escuela los resultados del ejercicio y sus respuestas al punto anterior.

Puntos para la reflexión:

- a) ¿Le parece necesario efectuar algunos cambios en su propia actitud y en su forma de trabajar para poder atender a alumnos como Tony? ¿Cuáles son?
- b) ¿Vale la pena intentar estos cambios? ¿Por qué?

Bloque II

La integración educativa a través de las actividades de educación física; labor conjunta entre la escuela, la familia y la comunidad

Porras Vallejo, Ramón (1999), "Las actitudes ante la integración de las personas con necesidades educativas especiales", en *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*, 2ª ed., Sevilla, Publicaciones M.C.E.P (Cuadernos de cooperación educativa, 8), pp. 158-167.

CUADERNOS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA

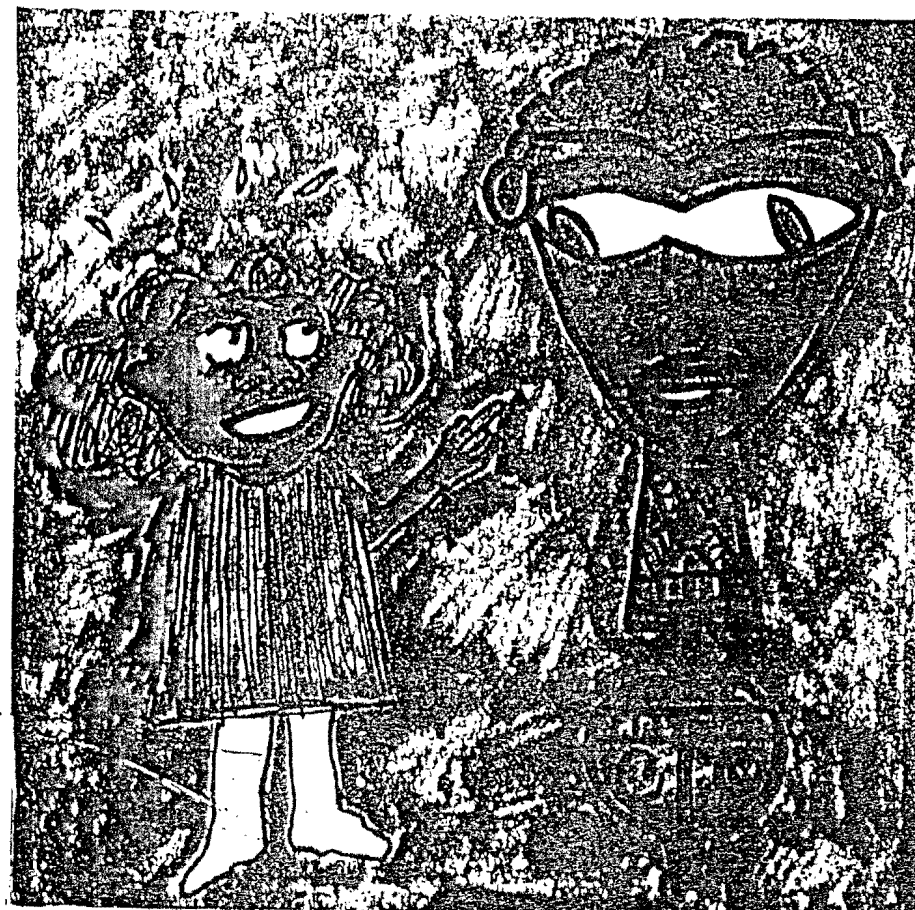
8

Una escuela para la integración educativa

Una alternativa al modelo tradicional

Ramón Porras Vallejo

2ª edición



5. Las actitudes ante la integración de las personas con necesidades educativas especiales

Es ampliamente aceptado que el éxito de la integración educativa depende en una gran medida de que se den unas actitudes sociales favorables hacia las personas con necesidades educativas, en general, y hacia su educación en situaciones integradas. Como Warnock dice (1990), no basta con que se provean recursos apropiados y con que se produzcan cambios organizativos si ello no va acompañado por un cambio de actitudes. Y añade que dicho cambio en las actitudes no debe producirse únicamente en las personas directamente afectadas, sino en toda la opinión pública en general. Sánchez Hípola, al analizar las condiciones que posibilitan la integración, afirma que *"las actitudes positivas y favorables en el profesorado es el principal factor crítico de la integración"* (1994: 35).

El cambio general de las actitudes hacia los procesos de integración depende de variables complejas en las que interactúan componentes per-

sonales y biográficos con componentes dependientes del marco cultural y sociopolítico en el que están inmersos los sujetos. Se puede afirmar que, en general, la humanidad de finales del siglo XX está lejos institucionalmente de prácticas y filosofías totalitarias y excluyentes, pero sobre el entramado burocrático de las administraciones sigue flotando una especie de halo de miedo, incompreensión y recelo hacia la integración, asentado en los prejuicios sociales y en el individualismo. Esta situación en la que a menudo se contradice lo institucional y normativo con lo personal y vivencial, puede hacer que las actitudes ante la integración, que podrían parecer positivas en un plano ideal, tal y como aparece en los resultados de algunos estudios basados en encuestas, se tornen negativas cuando el contacto con las personas diferentes se hace real.

Pelechano (1991), criticando la inconsistencia de los resultados de numerosas mediciones sobre actitudes ante la integración, resalta que no se suele tener en cuenta una variable fundamental, como es el grado de implicación de los encuestados, y que los resultados son muy distintos cuando se controla dicha variable. No obstante en los últimos años se están produciendo estudios con una metodología más cuidadosa que arrojan algo de luz en el complicado campo de las actitudes.

5.1. Evaluación de actitudes ante la integración: estudios y conclusiones

Como se apuntaba más arriba, los resultados de muchos estudios acerca de las actitudes ante la integración han sido poco consistentes y a menudo contradictorios entre sí, por razones fundamentalmente metodológicas (García Sánchez y otros, 1992; García Fernández, 1993), ya que se basan en diseños correlacionales, de escaso valor inferencial y en la comparación grupo experimental - grupo de control. Además, otra debilidad metodológica se debe al uso casi exclusivo de cuestionarios o sociogramas. Sin embargo, a lo largo de los años 90 están apareciendo estudios con diseños naturalistas, estudios comparativos de diversas realidades geográficas y culturales, y estudios longitudinales, con los cuales el conjunto de resultados acerca de las actitudes va creciendo en validez.

Los diferentes trabajos tradicionalmente han diferenciado las muestras en: profesorado, madres y padres, alumnado no discapacitado y alumnado con necesidades educativas.

5.1.1. Actitudes de profesores/as

Uno de los aspectos más estudiados en este grupo es el que se refiere a los factores que contribuyen a formar una actitud docente positiva o negativa. Larrivee y Cook (1979) hallaron que el factor más influyente en una actitud positiva era la autopercepción de eficacia para la integración. Relacionado con este factor estaban otros como el grado de apoyo recibido de la administración y los recursos con que contaban para la atención al alumnado. Estos datos coinciden con numerosos estudios realizados posteriormente fuera y dentro de España (Arraiz, 1986; Aguilera y otros, 1990; Palacios, 1987; García Pastor y García Jiménez, 1990; Chazan, 1994; etc.).

Otro factor importante es el nivel de formación y las necesidades e intenciones de formación expresadas: *"la inmensa mayoría de los docentes manifiestan un alto interés por formarse, lo cual se transforma en actitudes más favorables"* (Dengra y otros, 1991: 83). Por el contrario bajos niveles de formación junto a pobres deseos y expectativas de alcanzarla se relacionan negativamente.

También se ha tenido en cuenta la experiencia en integración y/o en el sistema ordinario (McCauley y Morris, 1978; Aizpurúa, 1985), que suele relacionarse positivamente, aunque se contradice con el hallazgo de que las actitudes de los más jóvenes son más favorables (Chazan, 1994).

Suele haber consenso en la consideración de que influye en gran medida en la actitud la percepción que el profesorado tiene de la capacidad y conducta del alumno con necesidades educativas (Voeltz y otros, 1980). Molina (1994: 238) sintetiza los resultados de numerosas investigaciones presentando la siguiente ordenación de minusválidas de más a menos aceptadas en las aulas ordinarias:

- 1º. Niños normales de inteligencia con dificultades de aprendizaje.
- 2º. Niños normales de inteligencia con dificultades motóricas.
- 3º. Niños ambliopes e hipoacúsicos.
- 4º. Deficientes mentales ligeros o educables.
- 5º. Niños ciegos y sordos.
- 6º. Niños deficientes mentales entrenables (medios y severos).
- 7º. Niños con problemas emocionales graves.
- 8º. Niños con deficiencias múltiples o asociadas."

Como podemos observar esta ordenación se relaciona con la mencionada autopercepción de eficacia o de capacidad profesional para atender las demandas del alumnado integrado y las del resto de la clase. Riddick (1990: 150), citando un estudio realizado en el Reino Unido por la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER) en 1984, describe los seis criterios, en orden de importancia, que facilitan la integración de los minusválidos físicos:

1. Habilidad académica normal o por encima de la media.
2. Habilidad social y emocional.
3. Deseos de integrarse.
4. Apoyo de los padres.
5. Habilidad para comunicarse eficazmente.
6. Control de esfínteres.

La percepción puede ser prejuiciada, previa al conocimiento real del niño o niña, o derivada de la experiencia de integración.

Leyser y otros (1994), han estudiado las actitudes del profesorado en seis países analizando las siguientes variables: formación en educación especial, experiencia educativa, edad, contacto con la discapacidad y nivel de enseñanza. Concluyen que las actitudes en Estados Unidos y Alemania son más favorables que en Ghana, Filipinas y Taiwan, siendo Israel el país con actitudes más negativas. Norwich (1994), comparando las actitudes sobre integración en una zona de Estados Unidos y otra de Inglaterra, concluye que en general las actitudes son más positivas en Inglaterra, explicando los resultados menos favorables en Estados Unidos a factores culturales y a las propias experiencias de integración en un país multiétnico y multicultural ("melting pot"). Las variables analizadas en los dos colectivos fueron: contexto ideológico, contacto con la discapacidad y empatía con los discapacitados, así como el puesto profesional desempeñado. Destacan entre los resultados de Norwich el hecho de que no influyan las tendencias políticas progresistas o conservadoras en las actitudes hacia la integración y sí el hábitat rural (más positivo) frente al urbano.

El estudio de Chazan (1994), realizado sobre las actitudes hacia la integración de alumnos y alumnas con dificultades emocionales y conductuales, sintetiza de alguna forma la incidencia de los distintos factores mencionados anteriormente:

- La actitud se endurece con los años.
- Los docentes de escuelas urbanas, afectados de mayor estrés y problemas

sociales, tienen peores actitudes hacia los problemas de comportamiento de su alumnado.

- El profesorado de aula ordinaria tiende a ser más severo al enjuiciar al alumnado discapacitado que el implicado en educación especial.
- Es determinante en las actitudes del personal docente la influencia de factores de régimen interno del centro, tales como: la política escolar global, la existencia o no de servicios de asesoramiento y orientación en el centro y de una colaboración adecuada entre padres/madres y el profesorado.
- Otros factores influyen desde dentro del aula: la ratio, el espacio disponible, la capacidad del profesorado para desarrollar su trabajo y sus actitudes iniciales o previas a la integración.
- La cantidad y calidad de los servicios psicológicos, sociales y sanitarios con que pueda contar.

Algunos estudios se han dedicado a analizar cómo influyen las actitudes del profesorado sobre el alumnado con necesidades educativas en las actitudes que muestran hacia ellos el resto del alumnado (Siperstein y Gottlieb, 1977; Weinstein, 1983). Los hallazgos de Weinstein (1983) sobre las percepciones del alumnado del trato docente diferencial, demuestran que las expectativas del profesorado en las aulas con alto nivel de trato diferencial se reflejaban en el rendimiento y en el estatus del alumnado de alto o bajo rendimiento, recibiendo estos últimos más reglas, ayuda, tareas y retroalimentación negativa que los primeros que disfrutaban de más autonomía y oportunidades. Estas actitudes son percibidas por los demás niños y niñas e influyen en las actitudes de éstos hacia sus compañeros y compañeras.

5.1.2. Actitudes de madres y padres

En España se han realizado estudios con metodología de encuestas como el del Equipo de Investigaciones Sociológicas (E.D.I.S.) de 1985, en el que se informa de que son más favorables a la integración los padres/madres con hijos minusválidos que los que no tienen este tipo de hijos, si bien el rechazo total de los que no aceptarían que sus hijos acudieran a un centro donde también hubiera alumnado discapacitado se reduce al 7,2%. La aceptación es mayor entre los padres/madres de hijos minusválidos que ya viven la experiencia de integración que la de los que aún no la han experimentado. Sin embargo los padres/madres de niños no discapacitados que acuden a centros de integración prefieren prioritaria-

mente que el alumnado discapacitado se escolarice en aulas especiales.

Los resultados de Arraiz (1986) en la población de Zaragoza coinciden en gran parte con los de la encuesta del E.D.I.S..

En un trabajo de Guralnick y otros (1995) con padres de preescolares con necesidades educativas especiales integrados y no integrados, ambos grupos se mostraron contentos con su situación, si bien las madres y padres de los niños integrados tenían mejores expectativas con respecto al progreso y la socialización de sus hijos, pero al mismo tiempo expresaban mayores temores porque sus hijos fueran rechazados por los compañeros. Giangreco (1993) informa acerca de la opinión de un grupo de padres/madres de alumnos no discapacitados participantes en una experiencia de integración de alumnos discapacitados severos, los cuales manifestaron que la experiencia fue enriquecedora, tuvo un efecto positivo para el desarrollo emocional y social de sus hijos y no les supuso un detrimento en la calidad de la educación recibida.

5.1.3. Actitudes de alumnos/as

Los resultados de bastantes estudios en este campo son contradictorios, en parte por la metodología empleada, en parte por las pocas referencias al contexto, a veces por las muestras elegidas, con poca amplitud de edad de los niños y niñas. Por consiguiente hay que mirar los resultados con cierto escepticismo.

Los estudios basados en medir el estatus sociométrico (Corman y Gottlieb, 1987; Taylor, 1984) suelen coincidir en que el estatus de los niños discapacitados es inferior al de sus compañeros, aunque la aceptación o el rechazo están muy condicionados por las situaciones en las que se planteen, siendo significativamente más rechazados cuando la elección se plantea para realizar tareas académicas.

Más que un rechazo lo que se manifiesta es una menor aceptación en el alumnado con necesidades educativas (Stainback y Stainback, 1982; Arraiz, 1986). Uno de los factores que interactúa negativamente con la disposición hacia los niños integrados es el etiquetado social, que actúa incluso antes de que los niños se integren. Solamente la posibilidad de interactuar constructivamente entre ambos tipos de niños es lo que puede permitir que el rechazo se transforme en aceptación (Johnson y Johnson, 1983).

La edad se relaciona con la actitud, pero también de forma contradictoria. Unos estudios reflejan que la aceptación aumenta con la edad y otros lo contrario (Voeltz, 1980; Arraiz, 1986), pudiendo deberse la incongruencia a la inatención de variables tales como el tipo de minusvalía, el proceso de integración, el tiempo que dura la experiencia, etc.

Un enfoque relativamente reciente es el de preguntar a los propios alumnos integrados acerca de su experiencia. Tisdall y Dawson (1994) analizaron las actitudes y opiniones de un grupo de alumnos integrados en un centro ordinario en un aula de apoyo para discapacitados físicos y auditivos. Los alumnos eran conscientes de las actitudes de sus compañeros hacia ellos y del estigma del etiquetado, pero parecían haber desarrollado cierta tolerancia hacia la incompreensión de sus compañeros y en general estaban satisfechos con sentirse parte de su escuela, aunque hubiesen de hacer más esfuerzo que sus compañeros "normales", agradeciendo el trato abierto e igualitario de su profesorado y la oportunidad que tenían de hacer amistades. Resultados parecidos tiene otra investigación realizada por Wade y Moore (1993) con 160 alumnos con necesidades educativas en Reino Unido y Nueva Zelanda, acerca de sus profesores y compañeros, enseñanza recibida y como experimentan su discapacidad ante los otros.

5.2. La modificación de actitudes hacia la integración

Donaldson (1987) realiza una revisión de los resultados de diversas técnicas utilizadas para mejorar las actitudes hacia la integración. Las técnicas analizadas son:

- a) Contacto o exposición. Cuando los contactos son estructurados y sistemáticos, los resultados son positivos, pero no así cuando los contactos son esporádicos y poco estructurados. Estas experiencias son tanto más exitosas cuanto más parecido es el estatus de la persona discapacitada y el de la que realiza la exposición, sea por edad, sexo, estatus social, educacional, etc., pues la aparición de actitudes no estereotipadas es más fácil cuando las personas discapacitadas y "normales" son del mismo estatus. Un ejemplo interesante de esta metodología es la empleada por Orcasitas en el entrenamiento de monitores de adultos discapacitados (1990).
- b) Información y persuasión. Los cursos de formación no producen claras modificaciones de las actitudes debido a que, generalmente, son inespecíficos y previos al contacto. Cuando la información se hace sobre hechos concretos y la experiencia se parece al contacto directo (vídeo,

diaporama, etc.), tampoco suele haber modificación (Seltzer, 1977), aunque sí puede ser efectivo combinado con otros métodos (García Sánchez y otros, 1992).

- c) Simulación de minusvalías. Wilson y Alcorn (1969) no encontraron mejora de las actitudes, en contra de los resultados de Clore y Jeffrey (1972), quizá debido a que los primeros permitieron seleccionar la minusvalía simulada, con lo cual se optó por simulaciones cómodas. Los segundos además conjugaron la simulación con role-playing y la experiencia vicaria.
- d) Grupos de discusión. Una vez más los resultados son aparentemente contradictorios. Siperstein, Bak y Gottlieb (1977) midieron las actitudes tras un grupo de discusión informal acerca de las características del síndrome de Down y hallaron un refuerzo de las actitudes negativas. Por el contrario, Lazar y otros (1976) defienden el uso de grupos de discusión cuando los problemas planteados están relacionados con actitudes dependientes de prejuicios cognitivos.

La investigación desarrollada por García Sánchez y otros (1992) con estudiantes de ciencias de la educación en León, utilizó un procedimiento mixto de todos los anteriores y encontró mejora en las actitudes a partir de los distintos enfoques en particular y de la integración de todos ellos.

Es difícil decidirse por una metodología u otra ante el panorama que se acaba de exponer, pues parece evidente que se necesita más investigación y un mayor control de los contextos y las variables de las personas intervinientes, en especial las que se refieren al tipo de discapacidad y a las condiciones en que se da la integración. También es necesario hacer un seguimiento de los cambios de actitudes a lo largo del tiempo, a la vez que se desarrollan los procesos de integración. La táctica de la inmersión que suele practicar la administración educativa en España, sin preparación alguna de las personas implicadas y con unos recursos más que discutibles, puede ser que elimine temores iniciales y prejuicios, pero también puede producir rechazo al cabo de un tiempo.

5.3. Innovación educativa y cambio de actitudes

Como dice Pelechano (1991), la integración no es un fenómeno simple ni unidimensional y hay que saber deslindar las justificaciones ideológicas y jurídicas de las científicas en su implantación, no debiendo olvi-

darse a la opinión ni las necesidades de los profesionales que la abordan día a día. Añade que no se debe seguir legislando sobre política social y educativa al margen del funcionamiento social y educativo so pena de seguir fomentando la existencia de una España oficial frente a otra real.

Otros autores (Palacios, 1987; García y de la Cruz, 1985), señalan que si los profesionales de la educación rechazan la filosofía de la integración, tal actitud afectará a las experiencias educativas de los niños y niñas con discapacidades, así como a sus actitudes y perspectivas con respecto a los apoyos que puedan recibir.

Podemos concluir este apartado resaltando una vez más que la generación de actitudes positivas hacia la integración educativa es fundamental para avanzar hacia la meta de una educación de calidad *para todos*. No basta con la buena voluntad del profesorado o con actitudes caritativas de padres/madres y alumnado. Es preciso propiciar unas actitudes favorables con la práctica de los hechos, con la demostración de que es posible la integración y de que es buena para todos, lo que requiere procesos de innovación educativa desarrollados centro a centro, comarca a comarca, en los que participen democráticamente los afectados, y en primer lugar el profesorado, cuyas actitudes son *"el factor crítico de cómo poder llevar a cabo la integración"* (Sánchez Hipola, 1994: 36), que a su vez dependen del grado de apoyo de la administración y de los recursos. Johnson y Johnson (1987: 170) ponen de manifiesto que las principales medidas que se pueden poner en práctica en un centro para favorecer actitudes de aceptación hacia la integración son: a) *"estructurando experiencias de aprendizaje cooperativo en las cuales estudiantes de uno y otro tipo trabajan conjuntamente para alcanzar objetivos de aprendizaje"*; b) promocionar la colaboración entre *"los profesores de clases normales y los de educación especial"*, que se puede lograr mediante la utilización del aprendizaje cooperativo del alumnado.

Un factor crucial en un proceso de innovación educativa para la integración es la detección y atención de las necesidades de los centros en función de las nuevas variables que en ellos introduce el fenómeno de la integración. Cuando dichas necesidades son debidamente atendidas, cuando el profesorado individualmente y en equipo se siente capaz de afrontar el reto que la integración plantea al sistema educativo, cuando los padres/madres y alumnado constatan la calidad de la educación, entonces es cuando se puede asegurar que las actitudes son favorables. Mientras no se avance por

este camino la integración está en peligro de ser rechazada con argumentos de todo tipo que enmascaran la debilidad o la incompetencia del sistema para educar a todos los ciudadanos y ciudadanas sin exclusiones.

Puigdelívol Aguadé, Ignasi (2003), "El trabajo en equipo: la función del profesor de apoyo" y "La familia como agente de integración", en *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, 4ª ed., Barcelona, Graó (Educación especial, 124), pp. 143-153 y 287-300.

La educación especial en la escuela integrada

Una perspectiva desde la diversidad

Ignasi Puigdelívol

124



El trabajo en equipo: la función del profesor de apoyo

Situados en la perspectiva de aprendizaje que hemos venido analizando en estos últimos capítulos, vamos a interesarnos aquí por la función del profesor de apoyo dentro de una perspectiva de integración de servicios. La función del profesor de apoyo, y aquí nos referimos específicamente al profesor de educación especial¹, surgió históricamente vinculada al aula de educación especial¹. En algunas zonas de nuestro país sigue vigente el concepto de aula de educación especial como dotación específica de todos los centros que sobrepasan un determinado número de unidades. En otras zonas se ha suprimido el concepto «aula de educación especial» y se considera únicamente la dotación de profesores de apoyo (de educación especial y también de audición y lenguaje) en función de las necesidades especiales detectadas en los centros. En ambos casos subsiste, sin embargo, la realidad de un «espacio» donde se llevan a cabo determinadas tareas de apoyo que exigen la atención individual o en pequeños grupos de alumnos, a pesar de la tendencia a incorporar dichos apoyos al funcionamiento ordinario del aula. Es a esta realidad, independientemente de su plasmación legal, a la que nos referiremos aquí al hablar de aula de educación especial.

En este apartado procuraremos definir la función del profesor de apoyo en educación especial y su papel en la dinámica del centro educativo. Debemos ocuparnos también de las posibles modalidades de actuación y de su ajuste a las necesidades educativas de los alumnos para, finalmente, analizar las opciones organizativas y funcionales que pueden constituir su marco de actuación dentro del centro: el esta-

1. En este texto utilizamos el término «profesor de apoyo» para referirnos fundamentalmente al profesor especialista en educación especial o pedagogía terapéutica, a pesar de que el término profesor de apoyo pueda tener acepciones más amplias. En este sentido utilizaremos también en ocasiones el término «profesor de educación especial». También haremos mención al «aula especial» o «aula de educación especial» para referirnos al espacio específico en donde pueden llevarse a cabo las actividades de apoyo, de forma individual o en pequeños grupos, con independencia de que estos términos se hallen contemplados o no en la legislación educativa de las diferentes comunidades del estado.

blecimiento — criterios y prioridades en la atención de los alumnos, la creación del marco de trabajo para desarrollar dicha atención y la dinámica propia de los procesos de apoyo que deben llevarse a cabo. En este capítulo vamos a ocuparnos de las opciones organizativas en las que podemos basar la actuación del profesor de apoyo, dejando para un capítulo posterior el análisis propiamente dicho de la metodología mediante la que se lleva a cabo la labor de apoyo.

El aula de educación especial como recurso integrado

Históricamente, las aulas de educación especial surgieron como espacios paralelos al ocupado por el resto de aulas que componen la escuela. Dicho paralelismo permitía orientaciones funcionales distintas y, hasta cierto punto, opuestas. Así nos encontramos con las primeras aulas, llamadas también «de perfeccionamiento» dirigidas a facilitar la permanencia y la educación en los centros ordinarios de los alumnos con retrasos leves y/o indadaptación escolar. Surgieron ya a finales del siglo pasado en Alemania, se extendieron durante el actual en Francia² y tuvieron una especial trascendencia en Estados Unidos, con la polémica social, legal y educativa a la que dió lugar, a mitad de este siglo, la implantación del *Track-System*. Se trataba de un sistema de escolarización en aulas especiales paralelas que, sobre la base de una laxa aplicación del concepto de «retraso mental educable», segregaba la escolarización de buena parte de la población escolar perteneciente a determinadas minorías étnicas con clara desventaja económica y social³.

Otra posible orientación de las primitivas aulas de educación especial se dirigía a favorecer la integración en escuelas ordinarias de la población escolar con déficits de mayor o menor gravedad que tradicionalmente había recibido una atención educativa o puramente asistencial en instituciones paralelas al sistema educativo: escuelas e instituciones especiales.

Ambas orientaciones, que en determinadas circunstancias podían llegar a confundirse, implicaban tendencias opuestas. La primera suponía una aportación a la homogeneidad de la escuela, al permitir la escolaridad diferenciada (fuera del aula ordinaria) de los alumnos con mayores dificultades de adaptación a las exigencias escolares. La segunda apostaba, aunque fuera tímidamente, por romper dicha homogeneidad en favor de la escolarización en centros ordinarios de alumnos tradicionalmente atendidos en centros específicos, a los que incluso se les había negado su «educabilidad».

Las dos orientaciones tenían, sin embargo, un punto en común: la concepción paralela del aula de educación especial en relación con el resto de aulas. Se trataba

de un aula a tiempo completo, con su propio profesor y grupo estable de alumnos, horario y dotación material. En nuestro país, las primeras aulas de educación especial surgieron muy tardíamente, con la ley de 1970, y se orientaban claramente hacia la atención de alumnos con dificultades en su escolarización, es decir, indaptación. Como máximo, se establecía que podían beneficiarse del aula de educación especial ciertos «deficientes leves, cuando ello fuera posible»⁴.

Posteriormente, el *Plan Nacional de Educación Especial* de 1980 abría la posibilidad de establecer otro tipo de funcionamiento de las aulas, ya no limitadas a su concepción de aulas paralelas a tiempo completo. Se hablaba, entonces, de su función en el apoyo de los procesos de integración escolar que se iniciaban en nuestro país. Paralelamente, en determinados centros educativos se abrían aulas de educación especial a tiempo completo para alumnos con dificultades graves atendidos hasta entonces en centros de educación especial.

En la actualidad, el concepto de aula de educación especial ha evolucionado desde su primera acepción de aula paralela a tiempo completo, hacia una concepción como recurso integrado en la escuela para favorecer la atención de las necesidades educativas de los alumnos que difícilmente pueden ser cubiertas únicamente con la actividad habitualmente desarrollada en las aulas ordinarias y con los medios al alcance del profesor-tutor. Es por esta razón por lo que hoy se pone más énfasis en el concepto de profesor de apoyo que en el de aula de educación especial.

Sin embargo, la reconceptualización anterior no dejaría de ser un simple juego de palabras si dichas necesidades especiales siguieran entendiéndose como una característica «intrínseca» del alumno y no como resultado de la interacción que se produce entre aquél y las demandas sociales plasmadas en el currículo escolar. La actividad escolar se caracteriza, precisamente, por disponer los medios que garanticen el ajuste entre aquellas demandas sociales y los intereses y las aptitudes de los alumnos: es decir, lo que entendemos por currículo en sus niveles de mayor concreción.

Por todo esto, la función del profesor de apoyo no puede limitarse al «abastecimiento» acrítico de determinadas necesidades de los alumnos. Nuestra concepción de las necesidades educativas especiales como desajuste entre demanda social (escolar) y aptitudes e intereses de los alumnos debe llevar la función de dicho profesional más allá de la mera intervención directa con los alumnos: requiere de su integración en la propia dinámica escolar y en el estudio y la movilización de los medios que aquélla pone a disposición de los alumnos para ajustar las demandas sociales traducidas en el currículo a sus aptitudes e intereses.

También supone una fijación a las primitivas concepciones del aula de educación especial como espacio paralelo la permanencia de conceptos como el de «traspaso de responsabilidades». En efecto, cuando subsiste la idea de que la educación de los alumnos atendidos por el profesor de apoyo depende fundamentalmente de la actuación de dicho «especialista», este apoyo deja de ser un recurso complementario, integrado en el centro, para convertirse de facto en el eje «encubierto y segregado» de la educación de dichos alumnos. Para garantizar que el apoyo sea realmente un

2. Ya M. PRUDHOMMEAU (1967) hacía referencia a estas aulas especiales, calificadas como «clases de perfeccionamiento», y a la polémica sobre la viabilidad de su ubicación en escuelas ordinarias frente a quienes defendían que sólo la separación en centros diferentes de los niños anormales podía dar resultados satisfactorios (pp. 89-95).

3. Hecho que queda meridianamente reflejado en el conocido artículo de DUNN (1968) en el que se cuestiona la discriminación social implícita en el sistema de aulas paralelas y su eficacia educativa.

4. *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*, 4 de agosto de 1970.

recurso inter en el centro, es de extraordinaria importancia que dicha concepción de traspaso de responsabilidades sea sustituida por las más ajustadas concepciones de corresponsabilidad, complementariedad, apoyo y actuación conjunta.

Funciones del profesor de apoyo

De las reflexiones anteriores puede deducirse que no es posible definir las funciones del profesor de apoyo en educación especial sin tomar en consideración sus relaciones con los demás componentes de la institución escolar. Por esta razón, aunque brevemente, nos referiremos aquí a la multiplicidad de relaciones que sitúan a este profesional en el marco escolar.

En relación al alumno

Ofrecer un ambiente «especial» de aprendizaje

El profesor de apoyo interviene habitualmente en situaciones en las que se ha roto la secuencia de motivación, aprendizaje y interés del alumno, por dificultades o desajustes de diferente índole. Una de sus principales aportaciones al restablecimiento de dicha secuencia consiste en la posibilidad de ofrecer un ambiente de aprendizaje y unas condiciones de trabajo que no son factibles en el aula ordinaria: sea una atención particularmente individualizada, el desarrollo de determinadas actividades que pueden no ajustarse a las necesidades del conjunto de los alumnos o la posibilidad de acoger y trabajar determinadas conductas que en clase únicamente podrían ser contenidas.

Establecer un marco de relación específico

Como toda actividad educativa, la que se desarrolla en las sesiones de apoyo se fundamenta en la calidad de las relaciones establecidas entre profesor y alumno. De ella dependerá en buena medida el éxito del apoyo que se ofrece.

Consideramos específico el marco de relación que puede establecerse en dichas sesiones fundamentalmente por la posibilidad de establecer una relación individual con el alumno o con un grupo muy reducido de alumnos, pero, sobre todo, por la posibilidad de orientar dicha relación a la expresión y al reconocimiento de sus dificultades y a su tratamiento. Todo ello, sin los condicionantes derivados de la dinámica y las necesidades del grupo-clase y de las demandas del propio currículo, lógicamente presentes en una situación de aula ordinaria.

Propiciar un conocimiento más detallado del alumno y sus necesidades

El ambiente de aprendizaje descrito y las posibilidades de relación existentes en el marco del apoyo educativo hacen posible un conocimiento más detallado del alumno y de sus necesidades, que se complementa y se puede modificar con el conocimiento que se obtiene a partir de sus actuaciones en el marco del grupo-clase. En muchos casos, dicha complementariedad resulta imprescindible para abordar las necesidades educativas del alumno, tanto en el aula especial como en el conjunto de la actividad escolar que desarrolla.

Desarrollo de actividades específicamente dirigidas a la superación de las dificultades del alumno

Entraríamos aquí en lo que consideraremos el programa de apoyo. Una vez reconocidas las necesidades educativas del alumno, es necesario prever un conjunto de actuaciones dirigidas a darles respuesta. Buena parte de ellas requerirán adaptaciones del currículo que sólo pueden surgir del acuerdo establecido entre el profesor-tutor y el profesor de educación especial. Sin embargo, otras actuaciones requerirán ser llevadas a cabo en el marco del aula de educación especial, al implicar la utilización de procedimientos y estrategias no adecuadas para el grupo-clase: por desviarse de las necesidades y de la dinámica del grupo en su conjunto, por requerir una modalidad individual o en grupos muy reducidos, por fundamentarse en el establecimiento de unas relaciones difíciles de alcanzar fuera del marco del aula de educación especial o por requerir la utilización de recursos y materiales no disponibles en el aula ordinaria.

En relación al profesor-tutor

Propiciar un acuerdo valorativo sobre las necesidades educativas del alumno

Resulta obvio que el profesor-tutor y el profesor de apoyo deben coordinar sus actuaciones para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos que atienden. Dicha coordinación, más allá de sus aspectos estrictamente formales, se fundamenta en la comprensión que alcanzan de la situación del alumno, del origen de sus dificultades y, en consecuencia, de sus necesidades.

Utilizamos el concepto de *acuerdo valorativo* para poner de relieve la importancia del tiempo y el esfuerzo empleados en la tarea de búsqueda del significado de las dificultades del alumno y de las conductas que se derivan de ellas, especialmente las que resultan aparentemente más incomprensibles y preocupantes. En este proceso pueden tener un papel destacado otros profesionales implicados en el diagnóstico, aunque, por su importancia, destaquemos aquí la necesidad de acuerdo entre los que intervienen directamente con el alumno, habitualmente el profesor-tutor y el de apoyo.

No siempre es posible alcanzar un total acuerdo en aquella interpretación. Sin embargo, es necesario evitar actitudes preconcebidas sobre la validez de las valoraciones de ambos, hecho que ocurre a menudo cuando alegremente (acríticamente) se admite la valoración del especialista como la «más documentada» o, en el caso contrario, la valoración del tutor como «la que cuenta», por el mero hecho de que mantiene un contacto más cotidiano con el alumno.

Es por todo esto por lo que una de las funciones del profesor de apoyo consiste en propiciar el acuerdo valorativo entre ambos profesionales a través de la exploración conjunta de aquellos significados, acuerdo que sentará las bases de su actuación coordinada.

Coordinar las actuaciones

De las necesidades detectadas se derivará un plan de actuación que puede afectar tanto a la actividad desarrollada por el profesor-tutor en clase como a la que desarrolle el profesor-especialista, sea en el aula de educación especial o en la propia clase. Dicho plan puede contener también la previsión de actuaciones fuera de aque-

llos marcos: actividades extraordinarias del centro o actuaciones de uno u otro de aquellos profesores en relación con la familia del alumno.

La coordinación de dichas actuaciones tiene dos vertientes. Por una parte, la vertiente funcional: la fijación de horarios, la decisión sobre el lugar donde se llevan a cabo dichas actuaciones, del tiempo disponible para las actividades de coordinación, la previsión del calendario de entrevistas que hay que mantener, conjunta o separadamente, con las familias, etc. Por otra parte, debemos considerar la vertiente más de fondo, dirigida a alcanzar acuerdos sobre la orientación y el contenido de dichas actuaciones: tipos de apoyo que se ofrecen dentro o fuera del aula, contenidos que se abordan principalmente por parte del profesor-tutor y los que se abordarán fundamentalmente en las sesiones de apoyo, aspectos que se priorizan en el contacto con las familias, etc.

Propiciar el cambio de relaciones

El profesor del aula de apoyo puede desarrollar parte de su labor en un marco de relación que podríamos considerar privilegiado con respecto al disponible en el aula ordinaria. Privilegiado en cuanto a la posibilidad de mantener una relación muy individualizada con el alumno, tanto si trabaja individualmente con él como si lo hace en grupos reducidos; y en cuanto a la flexibilidad de la que dispone para ajustar su actividad a las necesidades del alumno. Todo ello, con el objetivo de favorecer el establecimiento de unas relaciones constructivas que propicien un cambio de actitud del alumno frente a la actividad escolar y frente a sus propias posibilidades de progreso.

Pero todo profesor de aula de apoyo debe tener muy presente que su objetivo último es facilitar que dicho tipo de relación se establezca entre el alumno y su profesor tutor, ya que el éxito de su tarea radica en transferir al aula ordinaria el cambio de actitudes hacia el aprendizaje que se propicia en las situaciones de apoyo, dentro del aula ordinaria o en el marco del aula de educación especial, lo que garantizará en el futuro el progreso escolar del alumno.

Por todo ello, resulta de vital importancia evitar cualquier asomo de rivalidad entre ambos profesionales, lo que exige mucha claridad y franqueza en la coordinación de sus actuaciones y en la valoración de los progresos del alumno. Ambos deben tener presente que actúan en contextos distintos y, desde el principio, que su actuación tiene como finalidad el restablecimiento de la capacidad del alumno para progresar en el contexto ordinario de la clase.

En relación al claustro

El profesor de apoyo, habitualmente forma parte del claustro, en todos sus efectos. En consecuencia, todas las tareas que afectan al conjunto del claustro le afectan también como componente de éste. Sin embargo, sólo destacaremos aquí algunas de ellas, por su trascendencia en la forma de abordar las necesidades especiales dentro del propio centro.

Implicación en la elaboración de los proyectos educativo y curricular

La actividad educativa de cualquier centro escolar viene determinada, en gran medida, por el modo como se priorizan y organizan en cada centro los diferentes

componentes curriculares: desde la secuenciación de contenidos hasta la potenciación de determinadas actividades, pasando por las opciones metodológicas y los criterios de evaluación asumidos a nivel de claustro. Estas opciones constituyen el núcleo de lo que entendemos por proyecto curricular.

El profesor del aula de educación especial tiene una importante función en el análisis y la confección de los proyectos educativo y curricular, especialmente en todos aquellos aspectos que afectan al modo como cada centro afronta las necesidades educativas de los alumnos y, particularmente, las de aquellos que presentan mayores dificultades en su progreso escolar.

Análisis y elaboración de las dificultades detectadas en el progreso escolar de los alumnos

El claustro de cualquier escuela constituye el marco idóneo para la reflexión en torno a las dificultades detectadas en el progreso escolar de los alumnos, especialmente las que afectan a un número considerable de alumnos o las que se sitúan en unas determinadas áreas curriculares básicas (lengua, matemáticas...). Como vimos en el capítulo anterior, una primera fase de dicho análisis debe centrarse en la revisión metodológica, y es al impulso de dicha revisión a lo que nos referimos al hablar de análisis de las dificultades detectadas en el progreso escolar de los alumnos.

Si incluyo el término elaboración es para resaltar el carácter procesual de dicho análisis. Muchas veces se tiende a explicar determinadas dificultades de aprendizaje de los alumnos por medio de factores externos al propio centro escolar, lo que constituye un error de procedimiento especialmente grave cuando abordamos dificultades que afectan a un significativo número de alumnos del centro o que se reproducen, año tras año, en determinados niveles o ciclos. En estos supuestos, el error consiste en atribuir fácilmente a la situación familiar del alumno o a sus supuestas limitaciones intrínsecas la causa de las dificultades detectadas, lo que constituye, muchas veces, una simple pseudoexplicación, cuando no un análisis sin fundamento de dichas dificultades.

Son pseudoexplicaciones, por ejemplo, afirmaciones como las que suponen una menor aptitud para los aprendizajes académicos en los alumnos de clase social baja o las que intentan explicar por medio del coeficiente intelectual las dificultades de aprendizaje de determinados alumnos. En ambos casos, se utilizan fenómenos descriptivos como explicación, y ahí radica el error. Un CI bajo detecta y describe la situación de un alumno con dificultades de aprendizaje, pero no explica dichas dificultades. Es una redundancia señalar que un alumno tiene dificultades de aprendizaje como consecuencia de su bajo CI. Sería más correcto hacer la afirmación a la inversa: tiene un CI bajo como consecuencia de sus dificultades de aprendizaje, y ello puede explicarse por múltiples causas.

Algo parecido podríamos afirmar en relación a la aptitud para los aprendizajes académicos: el dominio de dichos aprendizajes (capacidad de expresión, aptitud lectora, habilidad en la resolución de problemas, conocimientos generales, familiarización con las nuevas tecnologías, aptitudes artísticas, etc.) constituye un factor determinante de estratificación social. La falta de este dominio no puede justificarse por la pertenencia a un determinado estrato social, sino que constituye uno de los factores

149

tores que dilatan la permeabilidad entre los diferentes estratos. Una niña o niño cuya familia se mantiene gracias al salario social no tiene por qué tener menores aptitudes que otro para el aprendizaje. Sin embargo, su fracaso en la escuela puede contribuir significativamente a que en el futuro también deba mantenerse a través del salario social⁵.

El peligro de dicha tendencia a externalizar los problemas detectados es la inmovilidad que conlleva cuando se atribuyen a factores exclusivamente externos sin considerar el papel de la escuela como agente de transformación social⁶. Por otra parte, cuando se tiende a percibir dichas dificultades como limitaciones individuales de los alumnos, obviando que pueden tener su origen en los propios planteamientos educativos y curriculares del centro poco sometidos a un análisis crítico, corremos el peligro de depositar expectativas poco razonables en la tarea educativa del aula de educación especial o del profesor de apoyo.

Elaborar la interpretación de dichas dificultades constituye, a menudo, un proceso lento, pero necesario, que se inicia con su constatación y se dirige a detectar el papel de la escuela y los cambios que podrían reducir su alcance. Se trata de una labor imprescindible para centrar la actuación del profesor de apoyo a los alumnos que realmente no pueden progresar sin un apoyo específico.

Conexión con el equipo de asesoramiento y otros servicios externos

Ya hemos visto antes que las necesidades educativas especiales que pueden ser detectadas en la escuela requieren frecuentemente la participación de profesionales externos al propio centro. Por tanto, una de las funciones más relevantes del profesor y de la profesora de apoyo, en estrecha colaboración con el equipo directivo, consiste en garantizar la conexión de la escuela con dichos profesionales, y de una manera especial y regular con el equipo de asesoramiento psicopedagógico de la zona.

Dicha conexión es requerida siempre que profesionales externos al centro deban intervenir directa o indirectamente en el proceso de atención a alumnos del centro con necesidades especiales o en tareas de asesoramiento.

Implicación en las tareas organizativas

El apoyo educativo, integrado en el funcionamiento del centro, conlleva la necesidad de coordinación organizativa con el resto de aulas y servicios de los que dispone.

5. En este sentido, resulta útil el esquema de análisis de las dificultades de aprendizaje que propone Sally TOMLINSON (1992, pp. 31-44), utilizando simultáneamente tres niveles de explicación: I = Nivel personal o interpersonal (se trata de un niño retrasado, tiene problemas de conducta y relación); II = Nivel ambiental o institucional (familia desestructurada, escuela con pocos recursos); III = Nivel estructural o social (pertenece a una minoría étnica, la escuela tiende a reproducir las desigualdades, problemas para que las familias se impliquen o compartan la orientación del centro), viendo la trascendencia que la acción de la escuela tiene en los tres niveles señalados.

6. La escuela puede limitarse a reproducir las condiciones sociales o contribuir a su transformación. En el primer caso podríamos aplicar a los alumnos de los estratos sociales menos favorecidos las palabras que Paulo FREIRE (1973) utilizaba en su *Pedagogía del oprimido*: «De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su "incapacidad"» (p. 64).

No es ajeno, pues, a las funciones del profesor de apoyo participar directamente en las opciones organizativas del centro que constituirán, en realidad, la base de su actuación.

La propia organización de los apoyos que deba prestar requerirá prestar una gran atención a la organización de los diferentes ciclos y a la del centro en su globalidad. Sobre dicha base es sobre la que podrán preverse los momentos más adecuados para trabajar fuera del aula con cada uno de los alumnos que deba atender, para trabajar junto al profesor tutor dentro del aula ordinaria, para coordinarse con dichos profesores, etc.

En relación al equipo de asesoramiento psicopedagógico

Canalizar las necesidades de asesoramiento

En relación con funciones ya mencionadas antes, el profesor de apoyo se encuentra en una situación privilegiada para canalizar las necesidades de asesoramiento que se detectan en el centro, tanto en lo referido a la atención a la diversidad de los alumnos escolarizados allí como, de un modo más concreto, en relación a los alumnos con necesidades especiales.

Ya hemos visto antes que, en ocasiones, puede ser aconsejable la participación de personas ajenas al propio centro en dicho análisis. Los equipos de asesoramiento psicopedagógico cumplen una importante función en este terreno, función que, sin embargo, puede ser desarrollada también por profesionales de otras instituciones, como centros universitarios, institutos de ciencias de la educación, asesores de los propios departamentos o consejerías de educación, etc.

Vehicular las necesidades diagnósticas

Hemos visto que buena parte de las dificultades detectadas en el proceso escolar de muchos alumnos deben ser abordadas a partir de la revisión del funcionamiento del propio centro. También puede ser requerida la acción coordinada del profesor-tutor y el de apoyo en la atención de los alumnos que necesitan un apoyo específico. Pero también hemos visto que, en otras ocasiones, las dificultades detectadas sobrepasan sus posibilidades.

Y es aquí donde se sitúa una de las funciones más importantes del profesor de apoyo en relación a las tareas propias de los equipos de asesoramiento. Vehicular las necesidades diagnósticas constituye una tarea de filtraje mediante la que dicho profesor, en estrecha coordinación con el tutor del alumno, valora las situaciones en las que resulta conveniente completar la evaluación diagnóstica con la intervención de profesionales externos a la escuela.

Para el buen desarrollo de dicha función es imprescindible un trabajo regular de coordinación entre el profesor de apoyo y el responsable del equipo de asesoramiento que atiende la escuela. Con dicha coordinación se propicia, además, la existencia de un lenguaje común y de un razonable nivel de acuerdo en la apreciación de las necesidades educativas que se abordan.

Vehicular las necesidades de apoyo

En muchas ocasiones, de la evaluación diagnóstica llevada a cabo se desprenden
Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

den medidas positivas susceptibles de ser adoptadas por el profesor-tutor y el profesor de apoyo. Pero, en otras ocasiones, se requieren también otros apoyos, sean de tipo reeducativo, directamente con el alumno, o intervenciones de carácter social y familiar. El profesor de educación especial desempeña un importante papel en la valoración de dichas necesidades y en el establecimiento de los contactos con el equipo de asesoramiento u otras instituciones que puedan darles respuesta. El correcto desarrollo de dicha función requiere también del estrecho contacto de dicho profesor con el equipo directivo del centro y con el equipo de asesoramiento de la zona.

En relación con las familias

Información y orientación

Toda acción educativa, y de un modo especial las que tienen carácter reeducativo, requiere un estrecho contacto con la familia del alumno. La responsabilidad básica de dicho contacto recae en el profesor-tutor, razón por la cual la intervención de otros especialistas nunca debe sustituir dichos contactos ni su carácter de contacto fundamental en la relación entre familia y escuela. A pesar de ello, cuando el profesor de apoyo atiende directamente al alumno, puede ser conveniente que contacte directamente con los padres, sea a través de entrevistas conjuntas de los dos profesores o mantenidas por separado.

Se trata de contactos que tienen como función esencial informar a las familias del progreso de los alumnos y facilitar la acción coordinada familia-escuela. En otros casos puede ser requerida una labor más intensa de orientación, o incluso de asistencia social, difícilmente asumible desde el propio centro. Por su composición y funciones, los equipos de asesoramiento o multiprofesionales se encuentran en condiciones de asumir dichas tareas de orientación y asistencia, en colaboración con el centro. Pero, incluso en este último supuesto, es necesario que el tutor esté informado regularmente de la evolución de dichos contactos, pudiendo así contrastar su trascendencia en la evolución del alumno.

Propiciar cambios de relación

Los contactos del profesor de apoyo con las familias se producen habitualmente ante la existencia de dificultades en el proceso educativo del alumno, manifestadas como limitaciones en su capacidad de aprendizaje o como alteraciones de su conducta y en el establecimiento de relaciones. Ello comporta que sus relaciones con las familias sean sensiblemente distintas a las establecidas por el resto de los profesores con las familias de la mayoría de sus alumnos.

Una de las diferencias esenciales es que, a través de dichos contactos, a menudo deberán romperse ciertos círculos viciosos que limitan o impiden la evolución del alumno. Dichos círculos viciosos se dan cuando, con la finalidad de estimular la evolución del hijo o hija, la familia adopta actitudes que, en realidad, la frenan: por ejemplo, las actitudes culpabilizadoras de alumnos con dificultades de aprendizaje a quienes se pretende exigir unos resultados fuera de su alcance, comparándolos a veces con otros miembros de la familia o conocidos. Lejos de estimular la superación de las

dificultades, dicho sentimiento de culpabilidad sume al alumno en la inpotencia y la aversión al trabajo escolar, agravando sus iniciales dificultades.

En otras ocasiones se detectan actitudes opuestas que tienden a culpabilizar a la escuela y a sobreproteger al alumno en cuestión. Es entonces cuando se pretende evitar a toda costa que el alumno afronte sus dificultades impidiéndole así una normal exposición a las experiencias de aprendizaje imprescindibles para superarlas.

En estos supuestos, como en muchos otros que parecen conducir la relación familia-escuela a un callejón sin salida, es necesario tener muy presente que la intención de los padres es la de ayudar a su hijo o hija, y que tanto las actitudes señaladas antes como las actuaciones a que dan lugar tienen su lógica, por más que puedan resultar contraproducentes. No es función del profesor entrar en un juicio moral de éstas o de sus intenciones, cosa que sólo agravaría la situación.

Al contrario; cuando hablamos de propiciar un cambio de relaciones, lo hacemos partiendo de la necesidad de ayudar también a los padres de los alumnos a entender la importancia de su actitud ante la niña o el niño con dificultades y la trascendencia que incluso los pequeños cambios en el entorno familiar tienen en la mejora de su situación.

La escuela como referencia

Ya hemos señalado que para todos los padres la escuela constituye un punto de referencia, pues en ella sus hijos entran en regular contacto con compañeros de la misma edad, poniendo en juego sus habilidades sociales. En la escuela entrarán en contacto también, de un modo expresamente intencional, con los referentes culturales en forma de currículo. Los padres también redescubrirán, en parte, dichos referentes de la sociedad en que viven y, sobre todo, el significado que adquieren en la evolución de sus hijos. En todos estos hechos se basa la función orientadora que todo centro educativo asume, ya consciente y sistemáticamente o de manera más fortuita.

El profesor-tutor como referencia en la relación con los padres

La escolarización de alumnos con necesidades especiales habitualmente requiere la intervención de muchos profesionales y ello plantea algunos interrogantes: ¿Deben todos estos profesionales asumir su parcela de función orientadora hacia los padres o familias? Y, en caso afirmativo, ¿no se correrá el peligro de desorientar a los padres, precisamente por este bombardeo de «orientaciones»? Pero, en caso de responder negativamente a la primera pregunta, también se nos plantea la cuestión de quién debe asumir la función de orientación con respecto a los padres.

Para responder estas preguntas debemos considerar, en primer lugar, que el proceso educativo de un alumno con necesidades especiales tiene muchas vertientes que, a su vez, pueden requerir la acción conjunta y coordinada de diferentes profesionales. Pero el proceso en sí mismo constituye un todo. Un alumno puede aprender, con la ayuda especial de un profesor de apoyo, la utilización del sistema Braille de lectura táctil. Si bien dicho aprendizaje tiene sus especificidades (el soporte material y algunas de las aptitudes requeridas, como la discriminación táctil y la representación mental de los puntos en relieve, por ejemplo), el aprendizaje en sí y el progreso del alumno responde a los mismos principios que apreciamos en sus compañeros que aprenden a leer con un sistema gráfico-visual: ambos aprendizajes, o las dificultades que en ellos pueden surgir, se basan, principalmente, en la actitud que hayamos podido sus-

citar en los niños, en el cuidado que hayamos puesto en la progresión de su enseñanza, en el significado cognoscitivo, social y emocional que adquiera para ellos el contenido abordado y en la posibilidad que tiene cada alumno de apreciar su propio progreso, como estímulo para afrontar aprendizajes de mayor complejidad.

Podríamos extender este mismo razonamiento a los tradicionales campos reeducativos: la rehabilitación motriz o la del lenguaje tienen como finalidad conseguir progresos en estas áreas que puedan transferirse a la vida cotidiana y al aprendizaje que llevan a cabo en la escuela. Otro tanto podríamos decir de la psicoterapia, si tenemos en cuenta que su finalidad es permitir una mejor relación del niño consigo mismo y con los demás, actitudes que constituyen un elemento esencial para el aprendizaje escolar que, como tal, es un proceso interno e individual, pero que, por definición, debe darse en una situación de grupo o, como mínimo, de pareja.

Las diferentes intervenciones llevadas a cabo por los profesionales que pueden implicarse en un proceso de integración escolar tienen, pues, un núcleo común en el que convergen y se complementan. En este núcleo es en el que se fundamentan habitualmente los contactos con la familia, lo que permite que cualquier profesional, si trabajan en equipo, pueda mantener estos contactos, siendo el profesor-tutor el interlocutor natural entre los padres y la escuela, como ocurre con el resto de alumnos.

Puede que determinadas entrevistas con finalidades muy específicas requieran también la presencia del profesor de apoyo o de otros especialistas, pero la referencia escolar de dichos padres, como ocurre con los demás, debería de ser el propio profesor-tutor. En esto coincidimos plenamente con las orientaciones derivadas del informe Warnock referido anteriormente.

Sin embargo, para que esta función pueda ser asumida por el profesor tutor se requieren dos condiciones:

- La primera es abandonar la idea, a veces obsesiva, de que los encuentros con padres de alumnos con necesidades especiales deben ser monotemáticos: la déficit del alumno. Como los demás, los padres de estos niños estarán muy interesados en obtener información sobre su progreso, sobre el tipo de relaciones que establece en clase o problemas que puedan surgir en ellas, sobre su actitud ante los diferentes aprendizajes que se abordan en la escuela, sobre lo que el niño exterioriza de su propia familia, sobre la manera de poder ayudarle en casa, sobre nuestros proyectos acerca de tareas o aprendizajes que vayamos a iniciar en el grupo o con su hijo en concreto, etc. Es decir, cuestiones como las que interesan a la mayoría de los padres.
- La segunda condición, más específica, es que podamos trabajar como un verdadero equipo con el resto de profesionales que intervienen en la atención del alumno. Este trabajo en equipo debe dar lugar a una apreciación global (no parcelada) de la situación del alumno. Si bien cada profesional puede disponer de unas técnicas diferenciadas de diagnóstico y tratamiento, o incluso de un lenguaje específico, la información de utilidad para los padres será la que provenga de la síntesis de los datos que aporta cada miembro del equipo. Dicha información, además, deberá ser transmitida a través de un lenguaje llano y comprensible.

Las entrevistas

De todo lo anterior se deduce ya la importancia de las entrevistas con los padres. Se pueden mantener entrevistas en diferentes situaciones. Entrevistas previas a la escolarización del alumno o alumna, en las que disponemos solamente de información indirecta sobre éstos y que pueden servir para un primer contacto y para presentar la escuela a los padres. Pero lo más frecuente es que mantengamos entrevistas iniciales, al principio de nuestro trabajo con el alumno; entrevistas finales, normalmente al finalizar el curso, antes de las vacaciones; y entrevistas intermedias o de seguimiento, sean ordinarias (previstas anteriormente como contactos de seguimiento) o extraordinarias, cuando alguna de las partes lo solicita para plantear cualquier novedad o problema que pueda requerir de una acción conjunta.

Cada una de las situaciones anteriores tiene su especificidad. Sin embargo, aquí vamos a referirnos, globalmente a las condiciones que debemos preservar en estos contactos para que propicien una auténtica colaboración entre las partes, condiciones que deberán adaptarse a la finalidad concreta de cada entrevista, que variará según su motivación o el momento en que se produce.

Condiciones ambientales y estimulación del diálogo

Señalemos, en primer lugar, la conveniencia de mantener las entrevistas en la propia aula o clase en que se integra al alumno. Obviamente, esto no es posible cuando la entrevista se lleva a cabo en horas en las que la clase está ocupada. Sin embargo, atender a los padres dentro de la propia clase tiene connotaciones interesantes: pone énfasis en el carácter integrado de la educación de su hijo, constituye un «recuerdo» del sentido de la entrevista (la educación de su hijo) evitando que los padres se sientan en una «consulta» y proporciona un ambiente de mayor calidez, al permitir, por ejemplo, que les mostremos las realizaciones de los alumnos, que comentemos sobre el terreno la importancia de la ubicación de su hijo en la clase, etc. Todo ello, siempre que tengamos la prudencia de no hacerles «sentirse alumnos» parapetándonos detrás de la mesa o invitándolos a sentarse incómodamente en sillas infantiles.

Otra condición básica para el buen desarrollo de una entrevista es mostrar un genuino interés por la información que nos transmiten de su experiencia con el niño, huyendo de las precipitadas conclusiones que a veces corremos el riesgo de alcanzar cuando nuestra capacidad de escucha se reduce a los datos que confirman nuestras preconcepciones. En toda entrevista pretendemos que surja una conversación y para ello es necesario que no nos sintamos en la necesidad de acaparar la conversación con nuestras informaciones, sugerencias y demandas. Es importante aguzar los recursos para que los padres, que en ocasiones pueden estar poco habituados a este tipo de situaciones, puedan intervenir en la conversación lo más abiertamente posible. Para ello debemos acostumbrarnos a evitar, en la medida de lo posible, las preguntas que se prestan a la respuesta de *sí* o *no*, que fácilmente pueden convertir una entrevista en un interrogatorio.

Así, la pregunta «¿Les contó que fuimos al parque?» puede formularse mejor preguntando «¿Qué les contó de la excursión del otro día al parque?» o «¿Qué creen que le gustó más de la excursión?». Estas formulaciones dan pie al inicio de un ver-

daderno diálo contribuyen a evitar que adopten una postura pasiva a lo largo de la entrevista.

El intercambio de información

Al inicio de una entrevista debemos tener una idea precisa de la información que deseamos transmitir a los padres, con independencia de que la propia dinámica de ésta pueda variar nuestros planes iniciales, centrándonos entonces en aspectos que no habíamos previsto, pero que adquieren relevancia. Con todo, hay un tipo de informaciones que normalmente tienen un gran interés para los padres y contribuyen a fomentar su colaboración con la escuela: la información, lo más clara y precisa, posible sobre las realizaciones y progresos de su hijo, por un lado, y sobre las tareas que pretendemos abordar a corto plazo.

Al transmitir dicha información debemos hacer un esfuerzo por abandonar en buena medida nuestra jerga profesional y utilizar un lenguaje comprensible, mostrando ejemplos o materiales realizados por los alumnos, siempre que intuyamos que nuestros interlocutores puedan valorar su interés. Aturdir a unos padres con elaborados discursos sobre las técnicas didácticas utilizadas puede estar, en muchas ocasiones, fuera de lugar. Es muy importante que en nuestra transmisión de este tipo de informaciones nos dejemos orientar por el tipo de preguntas realizadas por los padres, las que mejor pueden guiar una entrevista a los niveles de profundidad y extensión adecuados a la necesidad de información de los padres.

Una finalidad esencial de toda entrevista es obtener información del entorno familiar del alumno. Nos resultará de interés conocer cómo transmite a sus padres las experiencias que vive en la escuela. También contrastar su comportamiento en casa con el que manifiesta en el centro, ver conjuntamente las diferencias entre ambas situaciones y los motivos de éstas, evitando siempre cualquier asomo de rivalidad o actitudes de juicio.

Las entrevistas con los padres nos pueden proporcionar informaciones útiles para nuestra labor: podemos descubrir determinados procedimientos que en casa facilitan que el niño coma mejor, se tranquilice cuando está muy agitado, juegue sin necesidad de atención constante, o se comunique con la madre, por poner sólo unos ejemplos. Es importante que cuando descubramos alguno de estos datos que pueden sernos de utilidad lo hagamos saber explícitamente a los padres durante la entrevista, con expresiones como

Pues sería interesante que me grabara esta música que le gusta tanto. No se me había ocurrido y me parece una buena idea para utilizarla algunos días que el niño viene muy nervioso. Incluso pienso que la puedo utilizar con todo el grupo durante los trabajos de plástica.

Al margen de la indudable validez que a menudo tienen las ideas que pueden aportar los padres, el hecho de resaltarlas explícitamente contribuye a la aparición de actitudes recíprocas, y en ello radica precisamente la colaboración que perseguimos.

Unos padres que sienten cómo se acogen positivamente algunos de los recursos propios que han desarrollado en la relación con su hijo, estarán en mejores con-

diciones de actuar reciprocamente, es decir, de estar abiertos a los recursos que utilizamos en la escuela y de ser receptivos a nuestras indicaciones o sugerencias.

Resumen y síntesis de las propuestas acordadas

Señalemos, finalmente, que resulta adecuado finalizar las entrevistas con un breve resumen y síntesis de las propuestas que hayan surgido. Las propuestas concretas que pueden derivarse de una entrevista deben ser percibidas claramente por ambas partes, realistas y constatables. Esto quiere decir que durante la entrevista hemos de centrar nuestros esfuerzos en propiciar un nivel de comprensión adecuado de lo que estamos tratando, lo que puede requerir que disminuyamos el alcance de las propuestas que inicialmente pensábamos plantear. Por loables que sean, las propuestas muy difíciles de alcanzar pueden resultar contraproducentes.

Señalemos también que, cuando haya acuerdos que supongan modificaciones en el entorno familiar, resulta conveniente señalar indicios evolutivos simples, pero relevantes, que permitan que los propios padres puedan valorar el efecto de su actuación. Por ejemplo, mantenemos una entrevista con los padres de un niño de 7 años con parálisis cerebral que, a diferencia de lo que ocurre en la escuela, en casa no come solo. Nos consta, pues, que a pesar de sus limitaciones motoras puede hacerlo. Vemos claramente que en casa se ha instaurado un hábito difícil de romper debido a una actitud muy sobreprotectora de la madre. En dicho supuesto, durante la entrevista debemos perseguir que los padres entiendan claramente que el niño puede comer solo, que adopta una actitud de salirse con la suya al negarse a hacerlo, que ello disminuye su autonomía y, quizás lo más difícil, que en nuestra sociedad ningún niño se muere de hambre, aunque esté algunos días sin comer! Ahora bien, el realismo nos lleva a matizar nuestra propuesta, que originalmente habría sido la de dejar sin comer al niño cuando se niega a hacerlo por él mismo. El realismo puede llevarnos a una alternativa intermedia: propondremos lo mismo, pero sólo con los postres, algunos de los cuales le gustan especialmente. En cualquier caso, si no lo hace por sí mismo, no comerá postre. Los referentes que nos damos para ver los resultados de nuestra actuación son calcular los días que se queda sin postre (seguro que serán pocos) y observar, entonces, cómo puede superar las limitaciones motrices que parecen impedirle comer, facilitando así que en casa se capte también lo que puede y lo que no puede hacer el niño en relación con la comida.

La preparación de las entrevistas

Para llevar a cabo dichas entrevistas, resulta de gran ayuda haber realizado una mínima preparación previa, a poder ser con la participación del equipo completo de profesores y especialistas que atiende al alumno. Dicha preparación debe considerar lo siguiente:

- La finalidad principal de la entrevista: informar a los padres acerca de determinados aspectos de la escolarización de su hijo, abordar una determinada problemática surgida en ella, proponer determinadas actuaciones por parte de la familia, presentar propuestas nuevas en cuanto a la ubicación escolar del alumno, anticipar conjuntamente la interrupción vacacional de la escolaridad, son posibles finalidades específicas de una entrevista.

Digitalizado por: I.S.C. Hèctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

- Uso de informaciones que nos interesa obtener durante la entrevista: precisar el uso del tiempo de ocio en el marco familiar, obtener información más detallada del tipo de relaciones que el alumno establece con hermanos y parientes, conocer mejor el enfoque de determinados hábitos y aprendizajes en el marco familiar (alimentación, higiene, sueño, etc.), descubrir las aficiones y los estímulos que se utilizan con éxito en el marco familiar o explorar posibles disfunciones cuando sospechamos la presencia de actitudes sobreprotectoras o incluso la de malos tratos, son ejemplo de informaciones que necesitamos obtener, en diferentes supuestos, para ajustar mejor nuestra acción educativa con el niño y nuestra colaboración con sus padres.
- La información que pretendemos ofrecer a los padres. En este caso puede tratarse de informaciones concretas acerca de los progresos de su hijo, informaciones sobre actividades nuevas que vayamos a poner en marcha. Se trata de las informaciones que en muchos casos justificarán la convocatoria de la propia entrevista. Debemos prestar atención, tal como se sugería en las reflexiones iniciales, al lenguaje utilizado y a la necesidad de que los datos que proporcionemos se ajusten a las preguntas que pueden formularse los padres sobre la escolarización de su hijo.
- En la medida de lo posible, debemos anticiparnos a las preguntas o demandas que pueden formular los padres durante la entrevista. Para ello resulta especialmente útil preparar en equipo las entrevistas. La multiplicidad de perspectivas y experiencias que se acumulan al trabajar en equipo ayuda a obtener un buen nivel de anticipación de los intereses y las demandas que pueden formular los padres, facilitando que el responsable de llevar a cabo la entrevista se encuentre en mejores condiciones de acoger las necesidades de orientación de los padres.
- Finalmente, debemos haber reflexionado sobre las posibles propuestas de actuación que puedan derivarse de la entrevista, teniendo muy presente que la formulación de estas propuestas debe estar muy supeditada a la dinámica que surja en el desarrollo de aquella, para que las propuestas reúnan las condiciones de claridad, realismo y constatabilidad de resultados a las que aludíamos antes.

No es menos importante el tiempo que podamos dedicar, con posterioridad a la entrevista, a reflexionar sobre el desarrollo de ésta. En este sentido, resulta conveniente que una vez terminada su realización dispongamos de unos minutos para:

- Revisar mentalmente lo que ha pasado: la actitud que hemos apreciado en los padres, cómo nos hemos sentido nosotros, los puntos en que parecía existir una mayor sintonía, la causa de la disparidad de percepciones en los puntos donde que hemos apreciado visiones más discordantes, etc.
- Anotar las informaciones más relevantes que se han producido durante la entrevista y, especialmente, anotar con la mayor precisión posible los términos de los acuerdos adoptados, que debemos retomar en próximos encuentros.
- Tomar nota de los aspectos de la entrevista que nos han suscitado mayores

dudas, para poder llevarlos a discusión dentro del equipo. También debemos tomar nota de las preguntas o demandas de los padres que no hemos podido contestar por no disponer de una opinión formada, ya sea porque carecemos de información o porque necesitamos formarnos un criterio más fundamentado, cosa que podemos lograr a través de la discusión en equipo.

Otras formas de contacto: contactos informales, las notas y el teléfono

Existen otras formas de contacto que, pese a ser más puntuales y no permitir niveles de intercambio y comunicación semejantes al que proporcionan las entrevistas, no deben ser pasadas por alto. Los momentos de *entrada* y *salida* de la escuela constituyen una de estas formas. Aunque en aquellos momentos los intercambios deben ser breves, una palabra de aliento acerca de un progreso apreciado en el alumno, una referencia breve a cierto comportamiento que será necesario observar o acerca de cualquier acontecimiento de la jornada pueden constituir un estímulo a mantener la colaboración de la familia. Sin embargo, es necesario tener en cuenta la limitación de estos contactos, máxime cuando se trata de momentos que debemos aprovechar para conectar con las familias de los demás alumnos, evitando la polarización de nuestra atención hacia la familia de un alumno determinado.

Las *notas* de intercambio también constituyen un recurso adecuado para facilitar la colaboración. Notas que pueden tener un formato preestablecido, y que informan de acontecimientos relevantes del día: desde los referidos a los hábitos básicos de alimentación, limpieza, control de esfínteres, etc., hasta los acontecimientos indicadores de su actitud frente a las tareas escolares. Cuando padres y profesores han podido acordar previamente dicho sistema de comunicación, entendiendo el alcance de las informaciones intercambiadas por dicho procedimiento, las notas devienen un instrumento valioso para el seguimiento regular de la evolución del alumno, proporcionando un trasvase de información en ambas direcciones.

Finalmente, señalemos un instrumento poco explotado en relación a sus posibilidades: el teléfono. Una llamada periódica a la familia, en momentos en que sabemos que los padres pueden atenderla, sirve para dar informaciones precisas sobre la evolución del alumno y sobre la necesidad de la colaboración familiar para determinadas actividades sugiriendo que las comenten previamente con su hijo, que presten una atención particular, también en casa, al tema sobre el que giran dichas actividades, que proporcionen ciertas ayudas al niño en la resolución de tareas que debe desarrollar en casa o que le faciliten determinados materiales que serán utilizados en clase. Muchas veces, una llamada puede tener una función de estímulo cuando comentamos un progreso o cuando valoramos la colaboración que hemos obtenido de los padres en el desarrollo de nuestra actividad.

No podemos olvidar que un profesor tiene muchos alumnos, y, aunque no todos, una buena proporción de éstos puede beneficiarse de dichos contactos telefónicos más o menos esporádicos. Por esto, no se puede centrar la colaboración con los padres en este tipo de contactos, pero, teniendo en cuenta su interés, resulta útil llevar un control mínimo de los que mantenemos para poder conferirles así la condición de contactos periódicos. Este carácter regular de los contactos telefónicos constituye para las

queremos poner el énfasis en el valor que damos a la consecución de la ortografía arbitraria. En clase tenemos un alumno que apenas está empezando a leer visualmente algunas palabras y reconocer ciertas letras. No podemos renunciar a nuestra necesidad de comunicar a los padres la importancia de los trabajos dirigidos a la ortografía arbitraria, para contar también con su colaboración. En este caso, unas leves referencias contextualizando dicho aprendizaje pueden servir para que los padres del alumno mencionado se sientan también aludidos en nuestros comentarios sobre este componente del currículo.

Ejemplo de una contextualización de este tipo podría ser la siguiente presentación:

Uno de los objetivos básicos de la escuela es ofrecer a todos los alumnos los medios para que puedan expresarse. Es muy importante que aprendan a comunicarse correctamente con los diferentes medios que tienen a su alcance y por ello damos tanta importancia a la lectura y a la escritura.

Los primeros pasos, a veces los más difíciles, ya los han dado y, en caso de que no sea así, durante este ciclo insistiremos en ellos, pues es de una gran importancia que los niños lleguen a poder leer y escribir correctamente.

La mayoría ya lo hacen utilizando la ortografía natural; recuerden que hasta ahora no insistimos en determinadas normas, como la 'b' y la 'v', etc.

La primera frase de la anterior presentación hace referencia al objetivo más general del currículo de lenguaje. A partir de ella se puede hacer referencia a contenidos significativos para cualquier alumno, incluso en los casos de afectaciones graves, sin dejar de referirnos luego a los contenidos más específicos del nivel.

Por lo demás, poner el énfasis en los aspectos de carácter más general que dan sentido a nuestro trabajo en el aula favorecerá el que todos los padres se sientan implicados y aludidos por el contenido de la reunión y contribuirá a limitar el excesivo carácter academicista que en ocasiones puede marcar dicho tipo de encuentros. En estas reuniones, pues, es importante no eludir la información sobre los objetivos comunes, de carácter general como la información sobre la dinámica del grupo-clase, la relación entre los alumnos y las actitudes que deseamos potenciar durante el curso.

El carácter general de estas reuniones con padres, nos obliga a no focalizar su contenido sobre ningún alumno en particular. En este sentido, resultaría contraproducente que la presencia en el grupo-clase del alumno con necesidades especiales polarizara nuestra atención. Con todo, en determinadas ocasiones resulta inevitable referirnos a ella. En estas ocasiones debemos cuidar la naturalidad del lenguaje:

- Insistimos mucho en el orden dentro de la clase, y es que, si dejamos sillas, mesas o materiales desordenados, Juan, que no los ve, podría tropezar continuamente. Hemos establecido lo que llamamos el «pasillo de Juan» y, realmente, los chicos lo han entendido y lo respetan escrupulosamente. Hasta este curso no había forma, y ahora son ellos mismos los que reprenden severamente a quien no respeta las normas de orden.
- Ser dos profesoras en clase constituye una gran ayuda, puesto que hay activida-

des en las que María no puede participar. Entonces, una de las dos puede estar con ella mientras la otra atiende al resto del grupo. Sin embargo, el ser dos también nos permite trabajar a menudo en grupos más reducidos, cuando María puede participar en la actividad. Sus compañeros se preocupan mucho por ella y estamos asombradas de su inventiva para hacerla participar en las actividades, especialmente en las clases de dinámica y a la hora del patio.

Estos son dos ejemplos breves referidos, en el primer caso, a un alumno ciego y, en el segundo, a una alumna con una grave deficiencia mental. En este tipo de referencias es importante no adoptar una actitud de ocultación con respecto a la deficiencia, que debe ser afrontada con naturalidad, puesto que dicha actitud por nuestra parte condicionará la del grupo de padres. También conviene situar dichas referencias siempre en relación con hechos que afectan al conjunto del grupo, puesto que no queremos dar pie a que el alumno en cuestión centralice la atención del grupo de padres. En definitiva, durante dichos encuentros debemos proporcionar la información que juzguemos relevante para que el conjunto de los padres entienda cómo afecta al grupo-clase la presencia del alumno con necesidades especiales y procurando dar un tono constructivo a las referencias que hacemos, ensalzando las actitudes positivas del resto del grupo, cosa que no será difícil tal como nos muestran reiteradamente las experiencias de integración que conocemos.

Es conveniente limitar, con la mayor naturalidad posible, las derivaciones hacia temas que no tengan un interés general para la dinámica del grupo (por ejemplo, consideraciones sobre la etiología o la prevención del déficit en cuestión, sobre las posibilidades de desarrollo y aprendizaje del alumno que lo padece, sobre las intervenciones específicas de rehabilitación que afectan únicamente a dicho alumno o alumna, etc.). También, con tacto, cortaremos el posible planteamiento de problemas o dificultades en la relación de dicho alumno con alguno de sus compañeros, siempre que consideremos que se trata de un problema particular. En estos casos conviene sugerir, ya inicialmente, la conveniencia de hablar personalmente con los padres del alumno en cuestión. De hecho, se trata de aplicar las mismas estrategias que utilizamos habitualmente en las reuniones con padres para evitar que algunos acaparen la atención de la sesión con cuestiones que afectan particularmente a sus hijos y no tienen un interés general para el resto de los asistentes⁶.

6. Por otra parte, debemos combatir la tendencia a prejuzgar la conducta del alumno con algún déficit. Existen investigaciones que muestran claramente cómo un mismo comportamiento observado en un niño con o sin déficits perceptibles tiende a ser juzgado de distinta manera: en el caso del niño deficiente, un mismo comportamiento poco adaptado es juzgado con connotaciones más negativas que el mismo comportamiento en otro niño «no clasificado», como demostraron ya los trabajos de GARDNER (1966). Esta tendencia existe también entre los adultos que juzgan el comportamiento de niños con déficits, o incluso de los que son percibidos por medio de algún estereotipo en razón de su raza, procedencia social, etc. (Véase la revisión efectuada por C. ROGERS, 1987, p. 27 y ss.). Por tanto, hemos de evitar la probable tendencia de algunos padres a asociar cualquier conflicto particular con el déficit del alumno, destacando la necesidad de abordarlo como tal, es decir, directa y privadamente con los padres y el alumno en cuestión.

El contacto entre padres con hijos discapacitados

Conviene que los padres de alumnos con discapacidad se impliquen en la dinámica del centro y se sientan coparticipes de su proyecto educativo participando en las actividades que, conjuntamente, se llevan a cabo con las demás familias. Esto no excluye que dichos padres, especialmente cuando la discapacidad de sus hijos proviene de déficits gravemente perturbadoras, puedan beneficiarse del contacto con otras familias que, como ellos, deben afrontar parecidas limitaciones en el desarrollo de sus hijos. Lejos de tener efectos segregadores, estos contactos pueden facilitar intercambios en situaciones de mayor empatía entre familias que suelen compartir inquietudes y problemas con muchos puntos en común.

Una de las principales condiciones para que ello sea así es que los padres no entiendan dichos encuentros como sustitutorios de los que mantienen con las familias de los alumnos que comparten la escolaridad con su hijo. Lo contrario podría incentivar una visión del desarrollo de su propio hijo excesivamente sesgada por el déficit y sería indicio de posibles distorsiones en el proceso de integración desarrollado en la escuela que, entre otras condiciones, supone la implicación de la familia en la dinámica del centro.

Ahora bien, cuando los intercambios con otros padres de alumnos afectados por la misma discapacidad se conciben como una oportunidad complementaria de compartir los intereses y preocupaciones que suscita la presencia del déficit y la búsqueda de soluciones, dichos intercambios adquieren un alto interés.

La escuela no tiene protagonismo alguno en el desarrollo de dichos encuentros, pero su actitud valorativa de éstos puede propiciarlos o, por el contrario, su indiferencia o pasividad puede desaprovechar una fuente de orientación familiar de gran interés para completar su acción educativa.

Propiciando los encuentros entre padres de alumnos con discapacidad

Señalaremos aquí siete formas de actuación distintas, y con diferente nivel de implicación, mediante las que la escuela puede propiciar los encuentros entre padres de alumnos con discapacidad:

1. Estar atentos a las necesidades de orientación de las familias que podrían quedar mejor cubiertas mediante contactos de este tipo.
2. Informar a los padres, en función de lo anterior, de la existencia de aquellos grupos de padres o de las instituciones susceptibles de atenderlos y de formar, en su caso, dichos grupos. Propiciarles un prospecto, si existe, de las actividades de dicha institución, con el teléfono al que deben dirigirse y, si es posible, el nombre de la persona por quien deben preguntar, facilita las cosas. Desde luego, esto requiere que la escuela procure tener conocimiento de la existencia de dichos recursos mediante el asesoramiento que recibe y sus contactos con las instituciones que operan en su zona.
3. Estimular a los padres a participar en aquellos grupos. En ocasiones pueden surgir resistencias, normalmente derivadas de una mal resuelta «aceptación» de las limitaciones que afectan al hijo. Surgen, entonces, lógicos miedos a encontrarse con la realidad de niños más afectados y se soporta mal la posibilidad de que surja cualquier comparación con el propio hijo. En realidad,

se trata de una dificultad más interna que externa: en grupos de padres de estas características, cualquier padre o madre se encontrará con otros padres de niños más afectados y menos afectados; no, lo que sería más correcto, de niños que presentan mayores afectaciones en unos aspectos y menores en otros. Muchas veces, el auténtico miedo no es a la comparación que establezcan los demás, sino a la constatación íntima de unas limitaciones que es difícil asumir en el propio hijo, sean de mayor o menor gravedad a las que apreciamos en los demás. La actitud de la profesora o el profesor que pueden hablar con naturalidad de las limitaciones de su alumno, ofreciendo a los padres la posibilidad de contactar con otros que viven experiencias similares, constituye también una ayuda en el proceso de aceptación de las dificultades del propio hijo o hija con discapacidad.

4. Propiciar el contacto de los padres con dichas instituciones. A veces, la mera información de su existencia señalada en un punto anterior es suficiente para que los padres tomen la iniciativa de contactar con ellas. Sin embargo, en otras ocasiones, la mera información no es suficiente, a pesar de que la necesidad de dichos contactos sea percibida también por los padres. En estos supuestos, y previo su consentimiento, resulta útil invitar a algún miembro de la institución indicada para que pueda contactar directamente con los padres en una de las entrevistas que mantenemos regularmente con ellos. Una entrevista de este tipo puede contribuir a «romper el hielo» facilitando posteriores contactos.
5. Cuando la escuela tiene la posibilidad de mantener algún tipo de contacto con la institución que organiza dichos grupos de padres, tiene la posibilidad añadida de interactuar con ellas sugiriendo afrontar temas o problemas, sobre la base de su apreciación de los intereses manifestados por los propios padres del centro. Más adelante relacionaremos algunas de las temáticas que surgen con frecuencia en las sesiones mantenidas por aquellos grupos.
6. La escuela puede participar también activamente en el desarrollo de estos grupos de padres ofreciendo ayuda logística. Por ejemplo, las propias instalaciones del centro para llevar a cabo las reuniones, la sala de actos para proyectar determinados audiovisuales, montar una exposición, etc. Este apoyo puede llegar al ofrecimiento del propio personal del centro (profesores, psicóloga, especialistas) para llevar a cabo diversas charlas o debates.
7. Finalmente, mencionemos que la escuela puede promover la creación de dichos grupos cuando detecta su necesidad y la inexistencia de éstos en la zona donde opera. Sería pretencioso pensar que la escuela puede, sistemáticamente, ocuparse de dicha labor o asumir la organización de estos grupos. Pero, en ocasiones, estará en condiciones de promoverlos dirigiéndose a las instancias que pueden afrontar una tarea de este tipo, resaltando su conveniencia. Cuando se detecta esta necesidad, la escuela puede dirigirse a una concejalía municipal, a un centro de educación especial que opere en la zona, a instituciones con sede en localidades alejadas del centro que pueden desconocer las necesidades de nuestra zona, pero que al conocerlas estarían en disposición de actuar promoviendo dichos grupos de padres, etc.

Acabar señalando algunos temas susceptibles de ser abordados por estos grupos de padres y que frecuentemente suscitan gran interés. Se trata sólo de una muestra. Los temas, y no sólo éstos, sino las actividades que hay que desarrollar, pueden ser múltiples. La intención de citar aquí esta muestra no es otra que la de mostrar el tipo de demandas que pueden recibir una respuesta más adecuada a partir de los grupos de padres:

- Información específica acerca del diagnóstico y el alcance de las discapacidades que sus hijos experimentan. Indicaciones también de tipo asistencial, sanitario, etc.
- Búsqueda y contraste de los diferentes servicios que pueden utilizar otros padres: escolares, asistenciales, ocio y tiempo libre, apoyos familiares, ayudas, etc.
- Organización o promoción de actividades extraescolares especialmente indicadas para sus hijos, no reñidas con otras que puedan desarrollar en situaciones de integración.
- Intercambio de experiencias e inquietudes sobre la propia dinámica familiar: la situación de los hermanos, las relaciones con la familia más próxima (tíos, abuelos, primos), la relación de pareja y los problemas derivados de la atención requerida por el hijo o hija, cuestiones referidas a la colaboración entre padre y madre en el cuidado del hijo, limitaciones y alternativas para disponer de tiempo libre, etc.
- Alternativas de futuro en el terreno escolar, laboral y personal de sus hijos. Es evidente que el futuro constituye una preocupación especial para los padres de niñas y niños que difícilmente alcanzarán ciertos grados de autonomía personal. El futuro de ellos cuando los propios padres no puedan proporcionarles los cuidados que necesiten constituye un tema angustiante. El contacto entre padres no sólo propicia el efecto beneficioso de compartir preocupaciones con otros, sino el surgimiento de iniciativas que puedan dar una respuesta efectiva a éstas.
- Comparar e intercambiar estrategias de acción útiles en fases particularmente críticas en el desarrollo de sus hijos: cambios de escolaridad, fases de especial aislamiento social, desarrollo de la sexualidad, conflictos en la aceptación del propio déficit, etc.

Bloque III

La intervención del profesor de educación física en la escuela regular para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

Merche Ríos

Facultad de Formación del Profesorado
Universitat de Barcelona

Ríos Merche (s/f), "Estrategias facilitadoras de la inclusión", en *La educación física y la inclusión del alumnado con discapacidad*, Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado, Universitat de Barcelona [Ponencia].

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

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

Una escuela para todos y para todas es una escuela donde todos y todas tienen cabida indistintamente de sus características, dificultades y ritmos en su proceso de aprendizaje, partiendo de la premisa de que cualquier alumno es educable en un entorno ordinario. Nos estamos refiriendo a la escuela inclusiva asociada a una educación de calidad sin excepciones, y una filosofía que contempla la escuela como motor de cambio social y de actitudes, basada en la igualdad y la democracia, donde la diversidad es un valor en alza que cohesiona al grupo y ofrece mayores posibilidades de aprendizaje (Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, 1999, Ainscow, 2001).

Dichos autores añaden que la escuela inclusiva se caracteriza por:

- La superación del término "integración", ya que éste sólo tiene sentido cuando se trata de situar a alguien en un lugar de donde previamente ha estado excluido.
- La utilización de la expresión "inclusión" para hacer referencia a la atención de todo el alumnado en centros escolares próximos al domicilio.
- La escuela debe ser un motor para crear comunidad, facilitando autonomía e interdependencia al alumnado, mediante estrategias innovadoras que permitan el trabajo educativo con todos y para todos en las aulas ordinarias.
- Deben desarrollarse redes de apoyo comunitarias que colaboren con el profesorado.
- En el curriculum, se priorizan los aprendizajes por encima de las diferencias entre el alumnado.

Según Ainscow (2001) la inclusión es "(...) un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (...) proceso sin fin, en vez de un simple intercambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general" (p. 293-294)

Arnaiz (2003) recoge otras definiciones que consideramos de interés para clarificar el concepto:

"La asistencia de estudiantes a los mismos colegios que los hermanos y los vecinos, la pertenencia a aulas de educación general con compañeros de una edad apropiada, la existencia de unos objetivos de aprendizaje individualizados y relevantes, y del apoyo necesario para aprender" (York, 1994)

"Un sistema de educación que reconoce el derecho a todos los niños y jóvenes a compartir en entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje" (Armstrong, 1999)

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

De este modo, cuando hablamos de una Educación Física inclusiva, todo el alumnado comparte el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario, y manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todas y todos. Por tanto las actividades segregadas no serán consideradas inclusivas. La inclusión presupone siempre compartir con el grupo el proceso de aprendizaje y en este contexto la diversidad cohesiona al grupo y lo enriquece, ofreciendo más posibilidades de aprendizaje para todos y todas.

Consecuentemente la escuela inclusiva se basa en el paradigma competencial, defendiendo una concepción del déficit como un rasgo o característica más de la persona, sin que por ello suponga necesariamente un condicionante determinante de mecanismos de desarrollo y aprendizaje radicalmente distintos.

De este modo, un niño o niña que presente déficits o limitaciones es, ante todo (como apunta Puigdemívol, 1998, p. 222) "un niño o una niña con todo lo que ello conlleva de vivencias, intereses, historia personal, condiciones familiares, pertenencia a un determinado grupo social, etc. Y de ahí se derivan las semejanzas, y también las diferencias, entre esta niña o este niño y el resto de sus compañeros de edad, y también las semejanzas y las diferencias con aquellos que padecen el mismo déficit (...)." Así, cualquier limitación debe contemplarse como un indicador más de la personalidad, eliminando el riesgo de percibir la globalidad de una persona a partir de las características más desfavorables para su desarrollo.

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

1. Una gran influencia del modelo biomédico, materializado en la importancia otorgada al determinismo del origen de las deficiencias (causa>efecto), centrándose en aquello que el alumnado no puede o no sabe hacer (su incapacidad) y no en su competencia.

2. El etiquetaje que comporta la visión biomédica y psicométrica, que clasifica y compartimenta las deficiencias por categorías. Ello conlleva el estatismo de la categorización, es decir, a su permanencia en el tiempo, reduciendo las expectativas de la propia persona y su entorno familiar, educativo y comunitario, defendiendo consecuentemente la segregación en centros específicos según cada categoría.
3. El concepto transmisivo de la enseñanza, al considerar que el alumno es un ser pasivo, que no tiene capacidad y que requiere de especialistas que le proporcionen aquello de que carece, en una clara actitud compensadora.
4. La poca consideración del contexto socioambiental y educativo, que pueden favorecer las condiciones de aprendizaje y de la reducción de los efectos del déficit.

Opuesto a éste paradigma, defendemos el paradigma competencial, basado en (López Melero, 1995; Porras, R., 1998):

1. Una perspectiva pedagógica, que valora más las capacidades que las limitaciones o carencias.
2. Las teorías cognitivas de la inteligencia, basadas en el desarrollo de los procesos mentales más que en sus resultados, considerando como educables a todas las personas, reconociendo que pueden haber mejoras a todos los niveles: personal, cognitivo, afectivo y social, según su propio ritmo y posibilidades.
3. La importancia del contexto y la interacción social entre iguales como factor inclusor para el desarrollo de la persona (independientemente de si presenta o no déficits), tanto por su incidencia en el desarrollo cognitivo como social, que son interdependientes.

Por tanto, debemos asumir el déficit y reducir los efectos del mismo (Canevaro, 1991). Dado que en función del contexto físico, familiar, social y, cómo no, el escolar, un mismo déficit puede comportar discapacidades muy diversas y, en consecuencia, necesidades educativas diferentes. Por ello, deben analizarse los efectos de la presencia del déficit en el proceso educativo del alumnado, para poder adecuar la atención pedagógica.

La escuela inclusiva se asocia pues a una educación de calidad para todos y todas sin excepciones, partiendo de la premisa de que cualquier alumno es educable.

2.LA RESPUESTA A LAS NEE DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD.

"Las decisiones conjuntas del claustro, reflejo de su opción por una línea educativa determinada; el ambiente de aprendizaje propiciado dentro del centro y la flexibilidad organizativa en la toma de decisiones que afectan a la agrupación de los alumnos y a la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad educativa, serían aspectos especialmente relevantes del grado de apertura del centro hacia la diversidad que, como veíamos, se halla presente entre los alumnos pero también entre los demás agentes que componen la comunidad educativa" (Puigdemívol, 1993, p. 301)

Tal y como señala la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990), la concepción curricular se basa en los principios de apertura, flexibilidad y adaptabilidad, que hacen posible el concepto de escuela comprensiva, facilitadora de la atención a la diversidad en igualdad de oportunidades. Dicha intencionalidad se concreta en un grupo de medidas

organizativas y curriculares que afectan a la metodología, la formación del profesorado, la estructura organizativa del centro y del aula. la evaluación, entre otros factores, de tal forma que estas decisiones curriculares y organizativas facilitan la acomodación de las exigencias escolares a las aptitudes y posibilidades del alumnado, propiciando la innovación didáctica.

Para que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades del alumnado, precisa de la adopción de planteamientos organizativos flexibles y del establecimiento de un modelo curricular único y abierto que facilite la innovación y el cambio en los centros educativos en función de su contexto, alumnado e idiosincrasia. Partiremos pues de la base que tanto los aspectos curriculares como los organizativos están íntimamente relacionados y su evolución será coordinada en función de cada realidad sin dejar a un lado, como sucede en numerosas ocasiones, el área de Educación Física. Por tanto, la respuesta educativa efectiva debe plantearse desde una perspectiva global que se distancia de planteamientos parciales y que no olvida la implicación de las familias y de los propios alumnos (Ríos, 2003a).

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

Pero, además, para que la escuela ofrezca respuestas educativas ajustadas a las necesidades educativas del alumnado, el centro escolar, como organización, debe adoptar decisiones y medidas flexibles que potencien el cambio y la innovación en todas las áreas educativas.

Para posibilitar la versatilidad a la cual venimos haciendo referencia, el centro escolar debe ajustarse a un modelo de provisión de servicios, alejado del modelo clásico de emplazamientos segregados para los alumnos con necesidades educativas especiales. Por ello, tanto la orientación, el apoyo y el asesoramiento para atender a la diversidad resultan indispensables.

Así, el apoyo del profesorado de Educación Especial, de otros profesionales y el asesoramiento y orientación de equipos multidisciplinares, se constituye como una de las bases para la atención a la diversidad, considerándose como una intervención inscrita en el conjunto de respuestas educativas que de manera global ofrece el centro escolar. No obstante, podemos constatar que el área de Educación Física suele estar exenta de estos apoyos y asesoramientos, lo que provoca un aumento de las dificultades de los educadores y educadoras para dar respuesta educativa eficaz ante las Necesidades Educativas Especiales (NEE). A ello debemos unir la escasa consideración que del área se tiene en el momento de diseñar globalmente las medidas organizativas y curriculares (Ríos, 1996).

2.1. ESTRATEGIAS FACILITADORAS DE LA INCLUSIÓN.

Una vez contemplado el contexto donde se ubica la respuesta educativa escolar ante la atención del alumnado con discapacidad, apuntaremos algunos criterios para facilitar la participación activa y efectiva en las sesiones de Educación Física.

Ante la participación de un alumno o alumna con NEE originadas por la presencia de una discapacidad, una vez planteadas las medidas organizativas y las adaptaciones curriculares necesarias (ya sean temporales o permanentes), nuestra acción debe partir de la adaptación de las tareas. Para ello, seguimos principalmente las aportaciones Ruiz Sánchez (1994), Toro y Zarco (1998) y Gomendio (2000).

Se distinguen tres fases en el proceso de adaptación de las actividades motrices:

- La información como punto de partida.
- Análisis de la tarea.
- Adaptación de la tarea y su seguimiento.

La información como punto de partida

Debemos insistir en que resulta difícil generalizar la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad, ya que si una característica es esencial en este colectivo de alumnado es la gran variedad de necesidades educativas que un mismo déficit puede comportar, sin obviar los aspectos personales que pueden determinar su ritmo de aprendizaje (interés, motivación y experiencias anteriores, entre otros). A ello, se deben añadir una serie de variables que también van a determinar esas necesidades educativas, destacando entre otras:

- La importancia del contexto socioeducativo y familiar.
- El nivel de independencia, de seguridad y de autoconfianza.
- La actitud ante el déficit y la autoaceptación.
- La capacidad de integración en el grupo y de establecer relaciones sociales.
- El grado y el tipo de la discapacidad.
- El momento de la aparición del déficit.
- Presencia o no de un déficit asociado (plurideficiencia).
- El ritmo de la patología (si es o no es progresivo).
- El nivel de alteración del desarrollo motor y perceptivo-motor.
- La presencia o ausencia de la estimulación precoz.
- Las ayudas técnicas y adecuaciones protéticas.

Independientemente de la evaluación de las características generales del déficit, es necesario realizar una evaluación inicial y del estilo de aprendizaje. Respecto a la primera, diferenciaremos entre:

- El análisis de las características físico-anatómicas:
 - Alteraciones de la mecánica corporal (columna vertebral, alteraciones musculares, articulares...).
 - Alteraciones fisiológicas (cardíacas, respiratorias, renales, excretoras...).
- El análisis de las características motrices. será básico para la intervención del profesorado de Educación Física. Se utilizarán instrumentos formales e informales (observaciones ecológicas, tests, baterías, escalas, listas de control, entre otras) para valorar las diferentes dimensiones de la competencia motriz:
 - Las capacidades perceptivo-motrices.
 - Las habilidades motrices básicas.
 - Las capacidades físicas básicas.
- El análisis de:
 - La capacidad de comprensión de los conceptos, actitudes, valores y normas.
 - El establecimiento de relaciones con los iguales y el adulto.
 - El aprendizaje, el ritmo y los elementos instrumentales de apoyo necesario.
 - Aspectos comunicativos-lingüísticos.
 - Aspectos emocionales.

Respecto a la evaluación del estilo de aprendizaje, es necesaria para favorecer un contexto educativo idóneo. Para ello proponemos el esquema que plantean Monereo (1988) y Ruiz Pérez (1994), citados por Ruiz Sánchez (1994), basado en dos corrientes en cuanto al estilo de aprendizaje :

1. *El procesamiento de la información en el modelo cognoscitivo* (Kagan y Kogan, 1970; Bisell, White y Zivin, 1981).

Esta corriente adopta las siguientes dimensiones:

- Modalidad sensorial preferente.
Es la habilidad que muestra un individuo para aprender y retener la información por determinados canales sensoriales. En función de las limitaciones del alumno o alumna en uno o más de sus sentidos, deberá buscarse otras alternativas sensoriales para transmitir la información.
- Atención controlada.
Observación de la cantidad de tiempo que un alumno o alumna es capaz de mantener la atención para la realización de una tarea determinada.
- Reflexión/impulsividad.
Analizar la tendencia del alumno a responder de manera más o menos reflexiva, y observar su índice de errores.
- Capacidad de procesamiento de información.
Abarca la capacidad de abstracción y de comprensión.

- Refuerzos idóneos.
Se deben detectar los tipos de refuerzos más adecuados y preferidos por el alumno o alumna.
- Preferencia de agrupamientos.
Observar qué grupo de alumnos le motiva para la realización de los trabajos.

2. Líneas eclécticas y pragmáticas (Dunn y Dunn 1978).

Se analizarán los elementos:

- Ambientales (sonido, luz, temperatura, etc.).
- Cognitivos (responsabilidad, motivación y persistencia).
- Sociológicos (preferencia de agrupamiento).
- Físicos (nivel perceptivo, alimentación, tiempo y movilidad).

A todo ello se deberá añadir la relación entre el docente y el discente en todos sus aspectos, ya que es un elemento clave para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Análisis de la tarea

Una vez detectadas y analizadas las necesidades educativas especiales, el siguiente paso consiste en hacer una propuesta de tareas adecuadas a dichas necesidades. Para ello deberemos analizar la tarea en estrecha relación con las características de cada individuo. En este sentido, Ruiz Sánchez (1994) presenta diferentes criterios para el análisis y clasificación de dichas tareas, matizando que la opción por una u otra debe venir determinada por la adecuación a cada caso particular. Para ello, parte de las aportaciones de Sánchez Bañuelos (1984), Famosé (1986, 1990), Duran (1986), Champion (1986) y Parlebas (1988), que a continuación sintetizamos.

- Sánchez Bañuelos (1984) basa el análisis de las tareas motrices en los modelos del procesamiento de la información propuestos por Welford (1976) y Marteniuk (1976), teniendo en cuenta el predominio de uno u otro mecanismo motor.
Ante cualquier actividad motriz voluntaria, ésta podrá verse modificada en función del tipo de déficit que presente cada individuo:

comportamiento motor y discapacidad	
mecanismos del comportamiento motor	alteración según las discapacidades
PERCEPTIVO	DISCAPACIDAD SENSORIAL
DECISORIO	DISCAPACIDAD INTELECTUAL
EJECUTIVO Y DE CONTROL	DISCAPACIDAD FISICA

Como podemos observar en el cuadro precedente, según el tipo de déficit podrá verse afectado uno de los mecanismos del comportamiento motor y, como consecuencia, el resultado final.

Tal y como señala el Ruiz Sánchez (1999), la fase perceptiva, podrá alterarse cuando el alumno o alumna presente un déficit de los órganos de los sentidos o de las estructuras neurológicas. Consecuentemente, la recepción del estímulo y su identificación se verá afectada, teniendo que suplir la carencia mediante la captación de información por otras vías.

La fase decisoria tendrá una relación directa con las capacidades cognitivas del individuo y con su experiencia anterior. De tal forma, que una alteración o un déficit intelectual dificultará las diferentes acciones de comparación, de posibles alternativas de respuesta, como de selección de ésta.

En cuanto a la fase ejecutora, estará más afectada si el alumno o alumna presenta una movilidad reducida, dado que en la acción interviene los sistemas nervioso, óseo, muscular y articular. Pero, independientemente de si existe una discapacidad física, esta etapa podrá también verse influida por la presencia de alteraciones en las dos anteriores, presentando una baja competencia motriz.

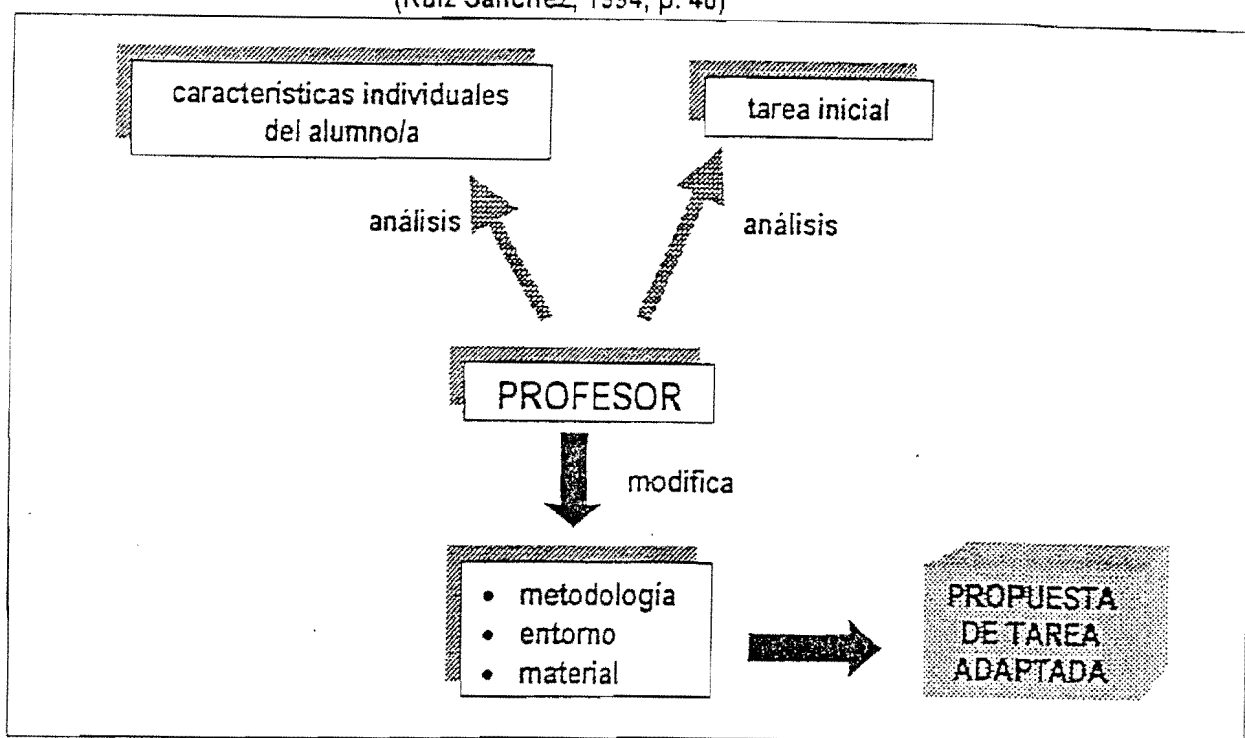
- Famose (1986, 1990) identifica e interrelaciona distintos parámetros "bioinformacionales" en la tarea: objetivo, operaciones, adaptación del material y *feedback*.
- Duran (1986), analiza los aspectos bioenergéticos según la intensidad y la duración de cada tarea.
- Champion (1986), estudia la organización del grupo y a las acciones de cada uno de sus miembros según la tarea propuesta.
- Parlebas (1988), distingue entre tareas psicomotrices y sociomotrices, en función de la participación individual o colectiva en la tarea

Adaptación de la tarea y su seguimiento

Tras haber analizado las características de la tarea, la intervención del docente se sitúa en tres estratos:

- Las adaptaciones metodológicas.
- Las adaptaciones del entorno y el material.
- La adaptación de la tarea.

ADAPTACIÓN DE LAS TAREAS EN EDUCACIÓN FÍSICA
(Ruiz Sánchez, 1994, p. 46)



Las adaptaciones metodológicas:

Conocido el estilo de aprendizaje del alumno o alumna y su nivel de partida, el profesor deberá propiciar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más oportunas. Así, se dará importancia a aquellos métodos que favorezcan la experiencia directa, la reflexión, la expresión y la comunicación.

Algunas adaptaciones metodológicas de carácter general pueden concretarse en (CNREE, 1992):

- Normalizar los sistemas de comunicación en el aula, para facilitar la comunicación con los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Adecuar el lenguaje al nivel de comprensión de los alumnos (oral, escrito, visual, gestual), potenciando los diversos canales.
- Buscar actividades alternativas para dar respuesta a las necesidades educativas de todas y todos.
- Definir criterios para la elección de técnicas y estrategias de enseñanza que den una respuesta normalizada y efectiva a las necesidades educativas especiales, siendo útiles para todo el alumnado.
- Potenciar el uso de técnicas y estrategias que faciliten la experiencia directa, la reflexión y la expresión.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje transversal para todos y todas.
- Emplear estrategias y actividades motivadoras y que amplíen los intereses del alumnado.

- Utilizar un repertorio amplio de refuerzos y estrategias de focalización atencional (de lo global a lo analítico, de lo concreto a lo abstracto...).
- Fomentar el autoaprendizaje: aprendizaje autónomo a través de una mayor individualización y creatividad en las tareas motrices.
- Potenciar grupos de enseñanza cooperativos.

Las adaptaciones del entorno y el material:

El material y las instalaciones son factores importantes en el proceso de adecuación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Ruiz Sánchez (1994) propone la siguiente clasificación de estas adaptaciones teniendo en cuenta las siguientes aspectos:

ADAPTACIÓN DEL MATERIAL
Potenciador de la movilidad
Que sea informativo
Manipulativo
Motivador
Protector

ADAPTACIÓN DE LAS INSTALACIONES
Ausencia de barreras arquitectónicas
Supresión de obstáculos
Superficie antideslizante
Superficie no abrasiva
Espacios bien delimitados
Evitar pendientes pronunciadas

La adaptación de la tarea

Si conocemos tanto las características del alumno como las de la tarea, estaremos en condiciones de proponer una tarea adecuada a las necesidades educativas del alumno o alumna.

Siguiendo los criterios del Centro Nacional de Recursos de Educación Especial (1992), los criterios a tener en cuenta respecto a la adaptación de las tareas serán:

- Diseñar actividades con varios grados de dificultad y niveles de ejecución.
- Intentar diseñar actividades distintas para trabajar un mismo contenido.
- Proponer actividades que faciliten diferentes posibilidades de ejecución y expresión.
- Equilibrar el diseño de actividades de gran grupo y pequeño grupo (además de las individuales).
- Proponer actividades de libre elección.
- Recoger en la programación de aula el tipo de actividades a realizar.
- Incluir actividades que supongan un cierto reto asumible al alumno o alumna, asegurando una participación activa y efectiva.

Todo ello determinará el deseo de aprender, que se erige como un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. El hecho de presentar limitaciones puede comportar que, ante cualquier actividad motriz voluntaria, se de un fracaso en la ejecución si la tarea no está correctamente adaptada. Las reiteradas experiencias frustrantes podrán comportar un rechazo a este tipo de actividades y, por tanto, la reducción de éstas, con lo cual se verán afectados tanto el desarrollo motor y perceptivo-motor como el desarrollo cognitivo, afectivo, social y emocional del niño o de la niña (Ruiz Sánchez, 1998).

En cuanto al seguimiento, podemos comprobar que determinadas tareas no se ajustan suficientemente a la previsión inicial, por lo que deberán incorporarse nuevas modificaciones que se adecuen a la situación educativa concreta. A su vez, si se registran las conductas sistemáticamente, la ejecución podrá ser una herramienta más en el proceso de evaluación facilitando una mayor profundización en las necesidades educativas especiales que puedan presentar el alumno o la alumna.

No obstante, la participación activa del alumnado con déficits en nuestras sesiones no es tan sencilla, dado que, entre otras variables que intervienen en el proceso, el niño o la niña comparte esas tareas en grupo. Por tanto, se van a dar una serie de relaciones que serán positivas o negativas en función de la dinámica del grupo, y que pueden influenciar en su nivel de participación y, por tanto, en sus posibilidades y deseo de aprendizaje.

De ahí que sea importante tener en cuenta que la Educación Física tiene potencialidades contradictorias. Por un lado, puede convertirse en la sesión más socializadora e inclusiva. Pero, por otro, puede ser la más segregadora del currículo.

Esta última potencialidad se puede agravar cuando introducimos actividades con cierto nivel competitivo. Sin obviar las posibilidades pedagógicas de las actividades cooperativas, no debemos olvidar la realidad de la competición, que tiene también una carga de valores educativos. Es pues a partir del segundo ciclo de primaria cuando empiezan a surgir los problemas, en el momento en que proponemos juegos muy codificados, o cuando nos situamos en unidades de programación de iniciación deportiva. Independientemente de las estrategias que utilicemos para la resolución de conflictos encaminadas hacia la educación de los valores, un recurso útil para afrontar estos conflictos que generan los juegos de carácter competitivo, es el de compensar las limitaciones que provocan los efectos de la discapacidad. ¿Qué implica esta compensación? (Ríos et al., 1998, Ríos 2001a):

- Adaptar el juego lo estrictamente necesario.
- No se trata de hacer un tratado de juegos nuevos, dado que nos interesa proponer los juegos habituales por su referente cultural.
- Todos los alumnos con discapacidad deberían poder adoptar cualquier rol de juego.
- Buscar el equilibrio entre las adaptaciones individuales y las adaptaciones compartidas con el grupo.
- Así mismo, buscar el equilibrio entre la participación con limitaciones y la compensación de las mismas.

El reto del educador será posibilitar la asunción de roles activos por parte de todos y todas, independientemente de sus características y peculiaridades. Para ello será necesaria la sensibilización del grupo para conseguir que las adaptaciones sean aceptadas de una manera natural como parte de la comprensión de una realidad social. Creemos que un niño o niña que crece comprendiendo y aceptando adaptaciones, sostendrá en su vida adulta un criterio más respetuoso con la realidad diversa que le rodea.

El origen de los criterios de adaptación de los juegos con alto nivel competitivo se basa en el ritual infantil del "reto". Esto es, proponer a un contrincante una carrera concediéndole determinados metros de ventaja. Quien acepta el reto es consciente de que el contrincante le ofrece una ventaja, pero no por ello dejará de aceptarlo y de ganar si puede. Es otra manera de medir las fuerzas, adaptándolas a las capacidades de cada uno.

Para ilustrarlo, veamos tres ejemplos:

1. En un juego de velocidad, podemos variar las distancias, aumentando la de los jugadores sin discapacidad o reduciendo la del jugador con discapacidad.
2. En los juegos de atrape donde existe un refugio, proponer varios refugios para el alumno con discapacidad que permita una mejor accesibilidad y una zona de descanso en el caso que lo requiera.
3. Dar poderes (mayor número de "vidas" para prolongar la permanencia en el juego).

En este marco de actividades competitivas, no podemos pasar por alto revisar qué ocurre con las competiciones escolares, desde la perspectiva de la escuela inclusiva. Como ya hemos comentado, al igual que en la sesión de Educación Física, la competición puede convertirse en un desencadenante de la exclusión y la segregación. En el marco de estas competiciones, constatamos que los alumnos con discapacidad no suelen participar, pese a algunas llamadas institucionales a un deporte más educativo (Ayuntamiento de Barcelona, 1999, p.24):

- "6. Consideramos necesario crear una actitud solidaria y cooperadora: hay que poner en marcha iniciativas que fomenten la ayuda de los que practican deporte hacia los que no lo practican, de los que saben más hacia los que no saben tanto, para compartir habilidades, experiencias y conocimientos diversos. El deporte se sitúa como espacio educador para la solidaridad y la igualdad.
7. Hay que hacer un esfuerzo para asegurar la participación de las minorías étnicas y culturales en las competiciones deportivas. Hay que asegurar el acceso al deporte a los escolares con menores aptitudes físicas, poco competitivos o con alguna discapacidad física, psíquica o sensorial. Hay que educar para hacer compatibles la lucha y el deseo de ganar con el respeto y la convivencia con el prójimo. El deporte como señal de identificación individual y colectiva, no significa la exclusión, la eliminación o el desprecio del otro."

Por tanto, desde la perspectiva de la escuela inclusiva defendemos una práctica deportiva solidaria, respetuosa y socializadora y, por tanto, democrática. Si excluimos a un alumno con discapacidad (lo que ocurre lamentablemente con mucha frecuencia), o por razones de competencia motriz, estamos negándole un derecho.

Reconociendo que es necesario compensar las limitaciones en este tipo de actividad, proponemos tres estrategias:

- a) Iniciar el partido con "x" puntos de ventaja. El equipo que tiene un jugador con discapacidad es compensado con una anotación inicial.
- b) Trasladar el modelo de "hándicap" del golf. En las competiciones amateur, compiten jugadores con diferentes hándicaps y, por tanto, con diferentes niveles. Se tiene en cuenta, tanto el hándicap como el número de golpes realizados para decidir el vencedor.

- c) Los tiempos de compensación. En algunos deportes individuales podemos recurrir a los tiempos de compensación a imagen de las competiciones de esquí adaptado en las que compiten conjuntamente personas ciegas y con baja visión. En función del déficit y del tiempo realizado se establecen baremos compensatorios.

Pero en este contexto, cómo actuar con el alumnado que presenta una gran afectación o plurideficiencia?. Proponemos dos posibilidades:

- a) que en el mismo espacio donde tienen lugar las competiciones escolares se organicen estaciones de actividades y juegos cooperativos, de tal forma que todas y todos puedan participar.
- b) que en la medida que sea posible sus compañeros practiquen con ellos alguna modalidad de deporte adaptado

2.2. OTRAS ESTRATEGIAS PARA FACILITAR LA INCLUSIÓN

Los juegos motores sensibilizadores

Los juegos motores sensibilizadores se erigen como un recurso pedagógico que facilita la comprensión de la diversidad. Experimentar para interiorizar, y así poder expresar y poder relacionarse. Maniobrar una silla de ruedas, desplazarse sin ver con la ayuda de un bastón, enseñar cómo acompañar a una persona invidente, jugar a básquet en silla de ruedas... son vivencias que no sólo hacen de la actividad en sí misma una fuente de aprendizaje significativo, sino que también educan en valores y actitudes, posibilitando el conocimiento de las consecuencias de la discapacidad y, con éste, su valoración, su apoyo, la proximidad libre, voluntaria y solidaria con esta realidad diferente a la propia (Ríos, 1994, 2001b, 2003b).

Son experiencias que, vividas de una manera lúdica, raramente se olvidan. Por ejemplo, incluir en las primeras sesiones del curso juegos motores sensibilizadores, puede ayudar a hacer consciente al grupo-clase de las limitaciones y posibilidades de su compañero o compañera con discapacidad.

Así, los juegos motores sensibilizadores son aquellos que, con la presencia o no de personas con discapacidad, posibilitan que las/los participantes vivan de manera lúdica las limitaciones de las personas que presentan dificultades físicas o sensoriales, y valoren¹, al mismo tiempo, sus posibilidades y capacidades (Ríos, 1994).

El objetivo principal es sensibilizar a los/las participantes sobre la realidad del colectivo de las personas con discapacidad, fomentando actitudes positivas, de cooperación y solidarias basadas en el respeto a la diversidad, y con la intención de evitar la aparición de actitudes negativas o no inclusivas mediante el componente activo, lúdico, participativo, de encuentro vivencial con las actividades que componen la propuesta. Todo esto se materializa en los siguientes objetivos:

¹ Todos los alumnos, indistintamente de sus características personales, deben sentirse: acogidos, aceptados, seguros y, consecuentemente, valorados (Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, 1999)

- Tomar conciencia de la realidad que vive una persona con discapacidad.
- Experimentar y vivenciar las limitaciones, la movilidad reducida y la disminución sensorial y, por tanto, percibir las dificultades que encuentra la persona con discapacidad en la vida cotidiana (barreras arquitectónicas, de comunicación, etc.).
- Valorar las capacidades de las personas con discapacidad.

Ilustremos con algunos ejemplos:

La estación oscura, con propuestas de desplazamiento, reconocimiento y orientación con los ojos vendados:

- cómo guiar a una persona invidente,
- hacer un recorrido con bastón-guía,
- juegos sensoriales -gusto, tacto, oído, olfato-,
- carrera y saltos con antifaces,
- buscar las llaves del candado,
- la cara del gigante (poner las partes de la cara donde corresponden).

La estación de la vida diaria:

- hacer la cama (colchoneta) con los ojos vendados o con un brazo inmovilizado,
- maquillarse con los ojos cerrados,
- vestirse con los ojos tapados o con un brazo inmovilizado,
- comer con los ojos cerrados,
- llenar la mochila de la escuela y la de ir a la montaña reconociendo los objetos sólo con el tacto,
- el pie pintor (pintar con los pies).

El deporte adaptado a las personas con discapacidad.

En cuanto al deporte adaptado a las personas con discapacidad, es imprescindible conocer las modalidades más aplicables en el contexto escolar. Así, en el momento de presentar al grupo-clase actividades de iniciación deportiva, si por las limitaciones es inviable la participación del alumno con discapacidad, podrá, en pequeño grupo, practicar un deporte adaptado. Sus compañeros simularán la discapacidad (si ello es posible y/o necesario) y podrán conocer otras modalidades deportivas. Por ejemplo, si tenemos un alumno ciego y está trabajando el bádminton, podemos proponer que un pequeño grupo, con los ojos vendados y de forma rotatoria, practique con él el goalball. O bien, si tenemos un alumno con parálisis cerebral y está muy afectado motrizmente, puede jugarse a la boccia (que no requeriría ninguna simulación). También si tenemos un alumno con amputación del tren inferior, puede pactarse el voleibol sentado.

El aprendizaje cooperativo.

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

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

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

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

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

El asesoramiento y el apoyo.

Para posibilitar un marco inclusivo en la sesión de Educación Física, tenemos que reclamar el asesoramiento de especialistas (del propio centro, como el maestro de Educación Especial, o externos, como los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico) y la formación continuada necesaria que nos permita en todo momento dar las respuesta educativa adecuada a las NEE que puedan presentarse, educando en la diversidad.

Respecto al apoyo, tenemos que evitar la dependencia del alumno con el adulto de referencia (auxiliares de Educación Especial, entre otros). Hay que buscar estrategias que formen a los compañeros del grupo-clase para que sean éstos los que faciliten el apoyo, de forma rotatoria hacia su compañero, sin caer en paternalismos sobreprotectores ni individualizando ese rol (evitando la figura del "lazarillo"). Así mismo, debe conseguirse que el propio alumno con discapacidad solicite el apoyo cuando lo necesite, aceptando sus propias limitaciones, colaborando así en su autonomía personal. Con ello se generan interdependencias positivas en el grupo, fomentando que todos y todas acepten las adaptaciones de las tareas con naturalidad, como un recurso que posibilita que todos y todas jueguen, se diviertan, se relacionen y aprendan en un entorno inclusivo.

3. CONCLUSIONES

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

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

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

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

Por tanto, si optamos por la falsa inclusión, como educadores y educadoras ponemos en entredicho la inclusión escolar como estrategia educativa, que pretende potenciar el desarrollo y el proceso de aprendizaje del alumnado con déficits, para poder ser miembro de la sociedad con pleno derecho sin ser discriminado por sus características individuales.

Pese a que la inclusión no es tarea fácil y sigue siendo un reto en nuestro sistema educativo y en la realidad escolar, precisa que la escuela adopte medidas organizativas y curriculares que van más allá de la intervención docente. No obstante, hemos intentado aportar posibles estrategias facilitadoras de la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación Física basándonos en la adaptación de las tareas, en la compensación de las limitaciones en situaciones competitivas, en la propuesta de juegos motores sensibilizadores y en el deporte adaptado bajo una perspectiva basada en el aprendizaje cooperativo.

Para concluir, nos mostramos contrarios a un sistema de competiciones deportivas escolares basadas en el modelo social imperante, valorando sólo el éxito y los resultados. Las competiciones deben ser compartidas y no debemos permitir que las competiciones paralelas (exclusivas de los alumnos con discapacidad) tranquilicen las conciencias. Desde la perspectiva inclusiva no podemos concebir la segregación en ningún ámbito, y especialmente en el deportivo. Defendemos un deporte motor de cambios sociales y de actitudes basado en la democracia y la justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. 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
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Blanco, R. et al. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: CNR.
- Brennan, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC-Siglo XXI.
- Canevaro, A. (1991). Autoconsciència, *Temps d'Educació*, nº 6, 53-67. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Generalitat de Catalunya. (1990). *Disseny Curricular. Ensenyament Primari*. Barcelona: Departament d'Ensenyament
- Gomendio, M. (2000). *Educación Física para la integración de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Gymnos.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós
- López Melero, M. (1995). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikinkí*, nº 38, 26-38.
- Monereo, C. (1988). *Integració educativa: sistemes i tècniques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament
- Pérez Gómez, A. (1988). *Curriculum y Enseñanza*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Portas, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Puigdemívol, I (coord.) (1993). *Necessitats educatives especials*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Puigdemívol, I. (1998). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Ríos, M. (1994). Los juegos sensibilizadores. Una herramienta de integración social, *Apunts*, nº 38, octubre, pp. 93-98. Barcelona: INEFC
- Ríos, M. (1996). La Educación Física y las necesidades educativas especiales, *Aula Comunidad*, nº 8, septiembre, 9. Barcelona: Graó.
- RÍOS, M., BLANCO, A., BONANY, T., CAROL, N. (1998), *El juego en los alumnos con discapacidad*, Barcelona: Paidotribo

- Ríos, M. (1999). 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. (2001a). 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. Barcelona: Graó.
- Ríos, M., Payà, M. (2001b). Los juegos motrices sensibilizadores y la educación moral, *Tándem*, nº 2. Barcelona: Graó.
- RÍOS, M. (2003a), Manual de Educación Física Adaptada al alumnado con discapacidad, Barcelona: Paidotribo
- RÍOS, M. (2003b), 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. (2004). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad. En Fraile, A. (coord). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Ruiz Pérez, L.M. (1994). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Sánchez, P. (1994). L'adequació curricular individual en Educació Física. *Apunts*, nº38, octubre 1994, 41-50. Barcelona: INEFC
- Ruiz Sánchez, P. (1998). Alumnos con parálisis cerebral. Consideraciones sobre adaptaciones curriculares en Educación Física. En *Actas del Curso de Actividad Física Adaptada a grupos de población con necesidades especiales*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte (documento inédito).
- 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.
- Steinback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- TORO, S., ZARCO, J. (1998), Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales, Aljibe, Málaga



Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales

Montserrat Cumellas Riera
mcumellas@hotmail.com
(España)

Resumen

La integración del alumnado con limitaciones para realizar actividades es un aspecto muy importante a tener en cuenta en el Proyecto Curricular de Centro para que se incremente y extienda la sensibilización social y desaparezcan todo tipo de barreras. Un obstáculo que existe en los centros es que aunque el profesorado sea consciente que ha de proporcionar una formación común a todos los escolares, favoreciendo la igualdad de oportunidades, en muchas ocasiones les faltan recursos que les impide llegar a conseguir el nivel más alto posible de crecimiento personal e integración social de estos alumnos/as con discapacidad.

En el área de educación física que tiene una función formativa, lúdica, terapéutica y socializadora es la asignatura que tiene menos recursos para ofertar una educación integral. El profesorado se encuentra que no tiene:

- a) Recursos humanos: especialistas, asesores, personal de refuerzo...
- b) Recursos materiales: bibliografía, material especializado, material lúdico...
- c) Recursos funcionales: espacios, horarios adecuados, instalaciones....

A continuación presentamos una serie de orientaciones didácticas, adaptaciones, recursos, que favorecerán la integración de estudiantes con discapacidades en las clases de educación física convencionales.

Palabras clave: Integración. Discapacidades. Limitaciones. Disminuciones. Educación física.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 23 - Julio 2000

1 / 3



Los escolares con discapacidades se encuentran que en la escuela:

- No tienen facilidad para moverse por el espacio.
- Se encuentran diferentes a los demás compañeros/as porque muchas actividades o tareas no las pueden realizar.
- Se enfrentan a un patio y a un gimnasio que no siempre es grato.

Por tanto será necesario que la escuela desarrolle una serie de estrategias adaptativas para que el escolar con limitaciones se desenvuelva mejor en su entorno.

Quién interviene en la integración?

- El propio escolar con discapacidad.
- El tutor.
- El profesor/a de educación física.
- El claustro.
- El grupo de compañeros/as de clase.
- La familia.
- El entorno social.
- La normativa y el Currículum de la Educación.

Cumellas Riera, Montserrat (2000), "Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales", en *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, año V, núm. 23, julio, Buenos Aires, pp. 1-8. Se localiza en [http:// www.efdeportes.com/efd23/discap.htm](http://www.efdeportes.com/efd23/discap.htm).

El profesor/a de educación física y la integración

El crecimiento personal de un escolar viene dado por la relación constante entre lo que va aprendiendo, el lugar donde lo aprende y su desarrollo personal. En la escuela es donde generalmente el alumnado empieza a ser consciente de sus capacidades y limitaciones dentro de la sociedad donde vive y el movimiento es muy importante para llegar a conocerse mejor. La figura del profesor/a de educación física será importante. Pariebas (1997): "...El objetivo del profesor... desarrollar su dominio emocional, desarrollar su inteligencia motriz, desarrollar sus capacidades emocionales. Por la intervención del cuerpo y de la acción se hacen surgir nuevas maneras de entrar en contacto con los demás."

089

La Educación Física es una de las áreas que favorecen más al desarrollo integral de la persona, la maduración del alumno/a y la integración, ya que se trabaja mayoritariamente mediante actividades colectivas que permiten mucho más que el escolar se conozca a sí mismo, participe, resuelva problemas y conviva con el grupo-clase. Por tanto la educación física ha de ser practicada por todos. Petrus, A (1998): "...hemos de evitar que la diversidad derivada de la "discapacidad" de los alumnos, sea del tipo que sea, llegue a ser un obstáculo insalvable para realizar la actividad física y practiquen deporte. Si los alumnos con discapacidades se han integrado en nuestras aulas, si conviven normalmente con sus compañeros de su edad, qué sentido tiene que el deporte escolar les discrimine?...".

El alumno/a con discapacidad será quién realice el esfuerzo mayor por adaptarse a un entorno que no ésta pensado para él pero el profesor/a de Educación Física tendrá un papel decisivo en su desarrollo integral. El gimnasio es un lugar muy importante para el desarrollo físico del escolar con discapacidad y por tanto la Educación Física es una asignatura muy importante para la integración optima de estos escolares.

Según A. Batalla (1999 Postgrado Actividad Física Adaptada), si al alumno/a con discapacidades, con motivación por aprender y con una cierta confianza en sí mismo, le ofrecemos la información necesaria de qué hacer, cómo y los recursos necesarios adaptados, llegará a desarrollar sus habilidades motrices como cualquier otro escolar. Para ello propone que el profesorado:

- Fije objetivos concretos y realizables a corto plazo.
- Gradue las dificultades.
- Valore las diferencias individuales.
- Potencie la práctica con éxito
- No potencie excesivamente la competición.
- Evite seleccionar y eliminar.
- Realice actividades conocidas, sin mucha complejidad.
- Realice actividades variadas con un objetivo y contenido común.
- De consignas muy claras.
- Valore sus esfuerzos y progresos en la medida correcta.

También insiste en la importancia de que el profesorado no sólo enseñe la técnica a realizar al escolar, sino que éstos y en concreto los alumnos con limitaciones, aprendan a tener información y a tomar decisiones. Si los alumnos/as son capaces de resolver problemas motrices, mejorará la competencia motriz.

Funciones del profesor/a de educación física

- a. Estar bien informado sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo físico del alumnado con discapacidad para programar correctamente los contenidos y objetivos a trabajar con él dentro del grupo clase. Importancia del aprendizaje significativo, de los conocimientos previos ya que condicionaran lo que aprenderá.
- b. Adaptar el currículum escolar del alumnado con discapacidad y ayudar a que éste tome conciencia de sus posibilidades y limitaciones reales para llegar a conseguir el nivel más alto posible de desarrollo y aprendizaje.
- c. Garantizar un equilibrio entre el alumnado con discapacidad y la adquisición del currículum de primaria creando las condiciones adecuadas per permitan su desarrollo.

090

- d. Provocar que el escolar se enfrente a dificultades que pueda llegar a resolver las cuales le ayudaran a mejorar su autoestima, todo ello respetando su movilidad más lenta y no "sufriendo" si no puede realizar un ejercicio igual que los demás.
- e. Utilizar las estrategias necesarias para que el alumno/a adquiera seguridad y la mayor movilidad posible con su cuerpo.
- f. Conseguir que el grupo clase sea tolerante y valore a las personas por lo que son y no por lo que les falta y que dentro de la clase se de una dinámica de grupo donde el disminuido éste integrado positivamente.
- g. Encontrar junto con el resto de la comunidad escolar, el equilibrio justo entre la exigencia y la sobreprotección, actitudes que impide que los alumnos con discapacidades sean responsables de su vida e interfieren en su crecimiento personal.
- h. Tener muy presente a la familia a la que se debe ir asesorando y tener en cuenta que ésta puede a menudo ayudar al profesorado y colaborar con él para conseguir una mejor escolarización.

Curriculum. Orientaciones para su programación.

A la hora de programar tener en cuenta qué sabe hacer el alumnado y qué puede llegar a aprender. El estudiante deberá tener un conocimiento real de las dificultades y limitaciones, de los deseos y de las necesidades. Deberá aprender qué tiene de común y qué de diferente con los demás compañeros/as. Habrá un aprendizaje si para el escolar tiene un significado y lo puede llegar a utilizar. Por lo tanto debemos adaptar la metodología y actividades a las características individuales del alumnado, donde el niño/a pueda aprender desde sus propias características individuales.

Cómo identificar las necesidades educativas?

Para identificar bien las necesidades del escolar y realizar mejor su seguimiento es conveniente:

- a. Coordinarse, intercambiar información con las personas que están en contacto con el alumnado y principalmente con el tutor y padres.
- b. Analizar las condiciones personales y su desenvolvimiento dentro del grupo.
- c. Mantener también una interrelación entre el profesorado y el alumnado.

Actuaciones

- a. Observación:
 - ¿Qué conoce, qué sabe hacer en relación al currículum escolar? ¿y en relación al área de la Educación Física?
 - ¿Cuáles son su preferencias?
 - ¿Cuáles son sus motivaciones, intereses, expectativas personales en relación al aprendizaje escolar?
 - ¿Cuáles son sus habilidades?
- b. Información que tiene el profesor/a tutor/a del alumno/a.
- c. Información que tiene el profesor/a de educación especial del alumno/a.
- d. Valoraciones psicopedagógicas que se le hayan hecho.
- e. Estudio de su historial escolar.

f. Estudio de su historial médico.

La integración del alumnado con limitaciones para realizar actividades es un aspecto muy importante a tener en cuenta en cualquier centro educativo. Por tanto sería importante que en el Proyecto Educativo del Centro se hiciera referencia a la diversidad y se tuvieran en cuenta recursos para normalizarla. En las clases de Educación Física tendría que haber un profesor/a especialista de refuerzo que facilitara la movilidad del alumno/a con discapacidad ya que si esta tarea la realiza un compañero/a del grupo en la mayoría de los casos, aunque éste intente hacerlo lo mejor posible, el alumno/a con discapacidad no puede realizar la actividad bien porque es "mal guiado".

En las primeras sesiones realizaremos actividades sensibilizadoras, que permitan comprender y valorar las discapacidades. Ríos, M (1994): "... Conseguir integrar socialmente no quiere decir solamente aportar medios, sino también poner en marcha un proceso pedagógico con tal de cambiar las actitudes..."

- Análisis y reflexión en el aula sobre las diferencias.
 - Pase de vídeos.
 - Actividades donde simularemos la discapacidad del alumno/a con limitaciones para realizar actividades de educación física. Ejemplo:

- Aprender a utilizar de sillas de ruedas, bastones para personas con limitaciones de visión.
- Por parejas un alumno/a con los ojos tapados y el otro de guía, recorrer y explorar el Centro,
- En pequeño grupo y con los ojos cerrados preparar una merienda, cambiarse de ropa, maquillarse, preparar una mesa y comer...
- Parejas, uno/a en silla de ruedas recorriendo el Centro y un compañero/a ayudando en su desplazamiento.
- No hablar en clase y hacerlo mediante gestos.

Realizaremos actividades paralelas a la clase de Educación Física:

- Debates (Cumellas, M. 1998).
- Mejorar las barreras arquitectónicas del centro mediante dibujos, planos (clase, comedor, lavabos...)
- Visita a Instalaciones o museos (museo olímpico de Barcelona) donde las personas con discapacidad estén representadas (Cumellas, M. 1.998)
- Leer en clase el cuento del Patito Feo, comentarlo y luego distribuir papeles, ensayar y representar en la clase de educación física.

Como trabajo final y como punto de reflexión y comprensión del alumnado podemos realizar:

- Redacciones o dibujos donde los alumnos/as expliquen la experiencia vivida con las demás actividades.
- Pasar cuestionarios y luego realizar una puesta en común. Ejemplo de preguntas:
 ¿Qué te ha parecido la experiencia?
 ¿Qué mejorarías?
 ¿Qué sensaciones has tenido?
 ¿Qué harías si pudieras ayudarlo?
 ¿Qué harías si esta tarde llegas a la plaza o par que y te encuentras con una persona con limitaciones visuales? (Ríos, M. 1.998)

Orientaciones alumnos/as con discapacidades

092

Alumnos/as con discapacidad auditiva:

Sensibilización:

- Será importante que en las primeras clases se realicen juegos y actividades que permitan que el resto del grupo compruebe y valore las posibilidades limitaciones de los alumnos con discapacidad. Organizaremos actividades donde el alumno/a con limitaciones sea el principal protagonista.

Comunicación:

- Controlar su atención mediante alguna señal, en el momento de empezar hablar al alumno./a
- El alumno/a debe tener buena visibilidad de la cara del profesor/a cuando éste habla (no pasearse, no taparse la cara...)
- Hablar claro, poco a poco, a la cara, vocalizando cada palabra.
- Al hablar el profesor/a debe ser expresivo.
- Utilizar un lenguaje correcto, con frases cortas y simples.
- Comprobar siempre la comprensión de aquello que se ha dicho
- Utilizar otros recursos que ayuden en la comprensión: dibujos, imágenes, tacto...
- Colocar al alumno/a siempre cerca del que habla.
- El alumno siempre deberá estar de espaldas a la luz.
- El que habla debe tener la cara bien iluminada.

Ambiente:

- Controlar el ambiente sonoro. El nivel no ha de ser fuerte ya que si el alumno lleva audiófonos el ruido queda amplificado.
- Facilitar el ambiente de silencio porque si alguien habla y hay ruido, la información es mal recibida.

Actividades:

- Proporcionarle información previa de la actividad que se va a realizar, de forma escrita o oral.
- Indicarle quién hablará antes que empiece.
- Darle por escrito cualquier cambio de norma, regla...
- Experimentar todo lo que le rodea ya que le ayuda a comprender mejor aquello que se le explica.
- En los juegos, asegurarse que se han entendido muy bien las normas.
- No utilizar señales acústicas sino visuales, gestuales.
- Al trabajar con el ritmo utilizar frecuencias graves.

Alumnos con discapacidad visual:**Sensibilización:**

- Será importante que en las primeras clases se realicen juegos y actividades que permitan que el resto del grupo compruebe y valore las posibilidades limitaciones de los alumnos con discapacidad. Organizaremos actividades donde el alumno/a con limitaciones sea el principal protagonista como por ejemplo goalball, carreras con guía, juegos con los ojos tapados ...

Seguridad:

- Todos los espacios han de ser seguros y el alumno/a los ha de "vivir" como seguros. En las primeras sesiones realizaremos un trabajo personal para dar una mayor la seguridad al escolar:
 - Conocer bien el espacio donde se desarrollará la actividad y sus señalizaciones. Así por ejemplo en el suelo utilizar líneas rojas con volumen (cuerda y cinta adhesiva que pegue el material al suelo) Se delimitaran todas las líneas del juego con señales de este tipo para que el alumno/a con disminución visual perciba con sus pies dónde empieza y acaba el campo, divisiones, lugar de los lanzamientos....
 - Utilización de referencias con respecto al cuerpo del escolar.
 - Los suelos no han de ser deslizantes. En los espacios amplios el alumno/a con discapacidad visual necesitará orientarse bordeándolos.
 - Realizar siempre las sesiones en el mismo lugar (si hay cambio realizar un reconocimiento del espacio).
 - Empezar siempre la sesión en el mismo lugar, ayuda a situarse al alumno/a.
 - Conocer muy bien el material y dónde está situado (el alumno/a debe ayudar a guardarlo porque así lo puede manipular, conocer su peso, saber dónde está...)
 - Evitar los cambios de lugar del material. Cuando se realicen comunicarlo inmediatamente al alumno/a con limitaciones visuales. Comprobar si queda suficientemente clara la nueva ubicación.
 - No dejar obstáculos en lugares de paso. Tener presente que los elevados pueden no ser detectados.
 - Las puertas deben estar totalmente cerradas o abiertas. Debe evitarse la posición de "a medias" ya que puede generar accidentes.
 - Para entregarle un material pondremos éste en contacto con sus manos o lo haremos sonar o bien nos cercioraremos de si queda entendida correctamente la forma de localizarlo. Si el objeto está en sus manos, dejaremos que lo explore bien y durante el tiempo que necesite. Si creemos que hay aspectos que no puede percibir bien, se los indicaremos.
 - Alumnos con restos de visión: para que se orienten mejor utilizar materiales con contrastes de colores (rojo, blanco y negro e percibe bien).
 - Cuando otra persona esté en el paso de éste alumno/a con discapacidad visual, se ha de retirar o anunciar su presencia en lugar de guardar silencio.
 - Serán muy importante trabajar actividades donde la percepción táctil y auditiva esté presente (trabajar mucho el oído y la percepción de cualquier señal acústica).

CS4

Ambiente del espacio de juego:

<http://www.efdeportes.com/efd23/discap.htm>

20/01/2005

- Evitar el ruido ambiental ya que el alumno/a se desorienta mucho.
- Entorno: bien iluminado, colores contrastados, cuerdas en diferentes puntos, objetos de referencia como espalderas.

La comunicación:

- Para dirigirse a una persona con discapacidad visual, utilizar su nombre y, si es posible, establecer un leve contacto con el brazo (evitaremos que se sienta molesto) y identificarse lo antes posible para que él o ella sepa quién es quién le habla.
- Incremento de las explicaciones orales. Importante la información verbal muy clara, el tono de voz (antes, durante y después). No gritar al hablar.
- Explicaremos la actividad muy claramente antes de que se realice. Precisión en el lenguaje en las explicaciones y consignas. El alumno/a debe tener la suficiente información que le permita ser realmente quién piense, actúe, elija, decida en cada momento. Contestar a las preguntas (no informar sólo de las características).
- Vocabulario: utilizar sin ningún tipo de problema palabras como "ver", "mirar", "ojetear"... ya que ellos lo usan con un sentido general (percibir) y es del todo normal su utilización. También deberemos utilizar con normalidad palabras relacionadas con dificultades visuales: ciego, invidente...
- Existen palabras como "ahí" que necesitan un gesto. Sustituiremos éstas con frases como: "a tu derecha", "la puerta siguiente que está tocando con tu mano izquierda",...
- Verbalizar todo aquello que se hace o ayudarle a hacerlo para que sepa cómo hacerlo.
- Crear un código verbal para entenderse entre alumno/a y profesor/a y alumno/a y compañero/a.
- Ubicación del profesor/a, colocarse siempre en un lugar que nos pueda oír bien. En el momento del juego el profesor/a situarse en el centro del espacio y hablarle para que el alumno/a se oriente.
- Tener un contacto continuo con el profesor/a para que el alumno/a sepa que está y que puede ayudarle.

Recomienda este sitio a un/a colega o amiga/o



Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales

Montserrat Cumellas Riera

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 23 - Julio 2000

2 / 3



El "guía":

"Guiará" siempre la misma persona, profesor especialista. Si el centro no dispone de él, a partir de los 10 años lo hará un compañero/a asesorado por el profesor de educación física y durante un periodo de tiempo largo como por ejemplo tres meses (evitar rotaciones diarias).

En el momento de desplazarse con normalidad por el espacio, "guiar" al alumno/a ofrecerle el brazo, echar éste hacia atrás e ir por delante de él y caminar espontáneamente atendiendo al espacio que ambos

ocupan. No es necesario dar instrucciones, solamente lo haremos en momentos muy determinados porque el contacto con nuestro brazo permite que nos siga sin problemas.

- Cuando guiamos y tengamos que subir una escalera, indicar dónde está la barandilla, poniéndole la mano que tenga más libre en contacto con ésta. Le indicaremos el primer y último escalón.
- En los juegos y deportes donde exista un móvil habrá siempre una persona "guía" a su lado o cercano pero fuera del campo que le oriente en sus movimientos dentro del espacio de juego: ir a la derecha, pararse (stop!), lanzar recto a canasta, lanzar un disco...
- El stop! También será utilizado para avisar cuando va a tropezar. Nunca informar de lejos, salvo para evitar un peligro porque podemos provocar mucho más inseguridad.
- No sobreprotegerlo. El alumno/a ha de enfrentarse a las dificultades y resolver en lo posible sus problemas. Puede llegar a sentirse incómodo cuando es tratado/a como si no tuviera posibilidades de autonomía.

Los ejercicios y actividades:

- Si hay que enseñar un ejercicio de ejemplo, poner al alumno/a con limitaciones visuales para que lo haga.
- No hacerles esperar mucho. Ellos no tienen recursos para "pasar" el tiempo (leer, mirar quién pasa,...)
- Si el alumno/a ha de realizar:
 - Lanzamientos: con anterioridad se les colocará bien la posición del cuerpo y se les informará de la clase de desplazamiento a realizar.
 - Saltos o carreras: con anterioridad marcará la dirección a seguir con sus brazos que los extenderá hacia delante. El guía estará delante de ellos, en el foso, hablándoles o tocando las palmas. Se le colocará bien el cuerpo.
 - Si hay que realizar carreras largas, el escolar con limitaciones visuales deberá estar cogido a un compañero/a guía con una cuerda de "acompañamiento" y lo más corta posible. Si las carreras son

096

cortas, se utilizará la voz, las palmas o elementos de percusión para orientar.

- El compañero/a que acompaña al escolar con discapacidad siempre le ha de ir hablando para que éste no pierda la orientación. En una carrera corta, para orientarle, gritará desde una distancia.
- Si el escolar con discapacidad debe dirigirse hacia la derecha, se colocará la mano izquierda junto a la boca (parte izquierda) y le hablará. Si quiere que se dirija a la izquierda, realizará la acción al revés. Si el alumno/a discapacitado debe ir recto, colocará las dos manos junto a su boca para que su voz se oiga en línea recta.

Material:

- Balones con cascabeles.
- Cuerdas de acompañamiento.
- Materiales grandes, con colores contrastados.
- Petos de colores. Permite reconocer mejor al jugador si el escolar tiene resto de visión.
- Cintas adhesivas con cuerdas pegadas al suelo.

En los vestuarios:

- Si ha de sentarse en un banco, silla, indicarle su posición poniendo en contacto una mano del alumno/a con discapacidad visual ayudada con el respaldo o el brazo del asiento.
- En la ducha acompañarlo e informarle con naturalidad de la posición de los diferentes elementos, el mecanismo del agua, jabón, su toalla... Esperar cuando este alumno/a vuelva a necesitar ayuda para volver a entrar al vestuario.

Transporte:

- Cuando utilicemos un medio de transporte: conduciremos al alumno/a hasta la puerta de entrada o salida y le informaremos de los elementos de sujeción (barras, barandillas), escalones,...

Organización:

- Organización lineal: por ejemplo correr por la derecha y volver por la izquierda.
- Grupos de trabajo: parejas, tríos, grupos.
- Ayudas del compañero/a: rotatorias pero en espacios de tiempo grandes (trimestres).
- Delimitar ejercicios en espacios más reducidos.

Alumnos/as con discapacidades motoras: *escolares con silla de ruedas*

Sensibilización:

- Será importante que en las primeras clases se realicen juegos y actividades que permitan que el resto del grupo compruebe y valore las posibilidades limitaciones de los alumnos con discapacidad. Organizaremos actividades donde el alumno/a con limitaciones sea el principal protagonista como por ejemplo lanzamientos,

097

carreras, pasar entre unos conos y subir rampas con sillas de ruedas.

Comunicación:

- Hablar a su altura.
- No hablar con otra persona fuera de su campo visual. Se sentirá ignorado.

Desplazamientos y movilidad:

- Procurar ir siempre a su ritmo.
- Ayudar en las funciones que no pueda realizar como cambios posturales o al iniciar una actividad nueva.
- Antes de ayudarlo a levantarse o sentarse, asegurarse que los frenos de la silla están sujetos.
- Si el alumno/a es suficiente autónomo, la ayudaremos sólo cuando nos lo pida y cómo nos lo pida. Si por el contrario no lo es, saber qué método le va mejor y dejar que él/ella mismo indique las maniobras a seguir.

Actividades y juegos:

- Conviene que cuando realicemos las actividades, el escolar lleve puesto un cinturón de seguridad.
- Mucha atención que el chandal, camisetas, cojín... estén bien sujetos y no se enganchen en las ruedas.
- Cuando nos desplazemos con él, no empujar la silla de ruedas muy rápido ni realizar giros bruscos sin avisar antes al alumno/a.
- En los lanzamientos utilizará su silla y si es diestro con la mano izquierda se sujetará a un palo sujeto al suelo para poder impulsarse al lanzar. Estará bien atado con un cinturón. Lanzará objetos diversos y de poco peso (Cumellas M; Méndez, J. 1999).
- En las carreras iniciará el desplazamiento con tres impulsos, se realizaran muchos ejercicios de velocidad de reacción y será importante desarrollar su flexibilidad y fuerza para que mejoren sus habilidades.

Transporte de la silla a otro lugar:

- Si el alumno/a puede colaborar, una sola persona lo podrá realizar. Los frenos deberán estar puestos. El escolar apoyará sus pies en el suelo. El profesor/a deberá poner un brazo alrededor de su cintura. El otro estará bajo sus muslos, cerca de las rodillas. Uno de los brazos del escolar con discapacidad deberá estar rodeando el cuello del profesor/a. Lo levantaremos. Si el alumno/a pesa mucho o está bastante afectado, necesitaremos la ayuda de otra persona.
- En un terreno desigual, empujar la silla inclinándola sobre las ruedas grandes. Nunca se ha de inclinar de lado ni hacia delante porque el escolar se caería.
- No levantar nunca la silla de ruedas por los brazos de ésta.
- Para bajar un escalón, inclinar la silla empujando con el pie una de las barras de soporte (el alumno/a puede ayudar frenando la silla). Una vez esté en esta posición, empujar la silla suavemente hasta llegar justo al escalón. Bajar la silla por medio de las ruedas grandes. Una vez superado el escalón, hacer llegar suavemente las dos ruedas pequeñas al suelo. Nunca deberemos levantar primero una rueda y luego otra sino que colocaremos la silla perpendicular al peldaño, inclinándola atrás, hasta que esté en una situación de equilibrio. Se ha de bajar con la silla perpendicular al escalón. Si las ruedas grandes son delante, el escalón lo

098

bajaremos de espaldas.

- Para subir un escalón, la silla de ruedas estará perpendicular a éste. Colocaremos el pie sobre una de las barras de soporte de la silla con tal de hacer llegar ésta hacia atrás con las ruedas pequeñas levantadas del suelo. El alumno/a puede ayudar empujando las ruedas. A continuación acercar las ruedas grandes de detrás al peldaño. Colocar luego las ruedas pequeñas sobre el escalón y subir la silla levantando las ruedas grandes, tocando casi el escalón. Finalmente empujar la silla sobre el peldaño.
- Bajar escaleras:
 - Una sola persona: colocar la silla de cara a las escaleras y de forma equilibrada. Inclinar la silla para atrás elevando las ruedas pequeñas de delante (el alumno/a puede ayudar frenando la silla). Avanzaremos la silla hasta llegar a tener las ruedas grandes cerca del peldaño. Nuestro cuerpo será el contrapeso de la silla.
 - Dos personas: Una de ellas sujeta la silla por detrás y la inclina. La otra sujeta la silla por el reposapiés que hay delante y frena la bajada ayudando a equilibrar.
- Subir escaleras:
 - Una sola persona: la silla ha de estar de espaldas a las escaleras. Antes de subir, inclinar la silla hacia atrás. El alumno/a nunca deberá tener las manos en las ruedas de la silla. A continuación, desplazar la silla hasta que las ruedas grandes de detrás estén tocando el escalón. Coger bien fuerte los brazos de la silla y colocarse con un pie en el primer peldaño y con el otro en el segundo. Tirar de la silla y colocarla sobre el primer peldaño haciendo contrapeso con nuestro peso. Una vez subida la silla al primer escalón, subir el pie que tenemos delante al siguiente peldaño.
 - Dos personas son necesarias cuando: las ruedas grandes están delante, el alumno/a pesa mucho, cuando no estamos seguros o no tenemos fuerza suficiente.

Adaptaciones

Cualquier persona con limitaciones para realizar una actividad deportiva puede practicar con normalidad juegos y deportes. A partir de actividades practicadas por alumnos convencionales, realizando las oportunas adaptaciones (instalaciones, material, técnica...) podemos incidir positivamente en la integración escolar.

En cuanto a los recursos humanos, será importante que el profesor de educación física tenga un asesor especializado, itinerante y localizado en el centro de recursos de la zona que colabore en la programación, seguimiento y adaptación de material y asista como profesor de refuerzo a las sesiones ayudando tanto al profesor titular de la clase y al alumno con limitaciones (Cumellas, M. 2000).

Recursos y estrategias para la adaptación de los juegos

Cuando tenemos un alumno/a con discapacidad y queremos limitar los movimientos de los demás alumnos/as del grupo para disminuir y compensar las diferencias deberemos dar a los demás compañeros/as el siguiente material o utilizar unas determinadas agrupaciones o desplazamientos, teniendo en cuenta la actividad, edad, instalación :

- Evitar grandes espacios.
- Evitar desplazamientos largos.
- Espacios bien señalizados.
- Limitación de los compañeros de clase:
 - Desplazarse botando una pelota de baloncesto.

- Desplazarse con una pelota de fútbol.
- Desplazarse con una pelota medicinal de un kilo (distancias cortas).
- Taparse los ojos con un pañuelo o antifaz (hecho de ropa y goma elástica atada a cada extremo).
- Desplazarse con los pies o brazos atados.
- Desplazarse sentados en el suelo.
- Desplazarse de espaldas.
- Desplazarse a la pata coja (distancias cortas).
- Desplazarse con una raqueta entre la piernas.
- Desplazarse con zancos de psicomotricidad.
- Parejas: brazos atados
- Parejas: carretilla
- Parejas: a caballo
- Parejas: cogerse de la mano.
- Tríos: cogerse de la mano.

Será importante que el alumno/a con discapacidad acepte sus limitaciones y si por alguna causa la actividad o juego no sabemos adaptarlo, preguntaremos al mismo escolar discapacitado. El nos explicará mejor que nadie qué hacer y cómo hacerlo y cómo se sentiría mejor. Nos puede ser de gran ayuda su opinión.

Adaptaremos el juego y todos los alumnos de la clase jugaran o dividiremos el espacio y una parte de la clase realizará el juego adaptado y el resto el juego convencional. En el caso de que no pudiéramos realizar la adaptación, ni haciendo pequeñas modificaciones, con el grupo clase haremos el juego y paralelamente con el alumno/a con discapacidad trabajaremos mediante estaciones (pueden ser todas adaptadas o solamente algunas) o con ejercicios individuales como por ejemplo:

- Ejercicios de flexibilidad.
- Ejercicios y actividades de fuerza y, en concreto, el alumnado con limitaciones motoras puede desplazarse en silla de ruedas, subir y bajar escalones, subir y bajar rampas, realizar giros, aceleraciones (tres impulsos y desplazarse), pasar por debajo de una cuerda, utilizar balones medicinales de poco peso, arrastrarse por el suelo (siempre que esté de acuerdo el médico), lanzar diferentes objetos (Cumellas, M; Mendez, J. 1999).
- Velocidad de reacción: salidas desde diferentes posiciones.
- Actividades de percepción espacial: darles un recorrido en un papel y realizarlo.
- Pasar entre diferentes conos que están a diferentes distancias, lugar... , pasar con objetos de grandes dimensiones recorriendo una distancia.

Será importante tener en cuenta que el alumnado con grandes limitaciones deberá trabajar con móviles grandes

100

y lentos, juegos y movimientos no muy rápido.

El profesor/a deberá siempre explicar todo muy detalladamente y de forma muy clara, mejor realizando él o algún alumno/a la acción como ejemplo, evitando grandes explicaciones orales.

Estrategias en los juegos adaptados alumnado con limitaciones para realizar la actividad

El alumno/a discapacitado "para" :

- El espacio será reducido.
 - Empieza el juego y el resto del grupo no se mueve hasta haber contado 10.
 - Los alumnos convencionales se desplazan andando.
 - Si desde el principio o progresivamente "paran" más compañeros/as con el escolar con limitaciones, el resto del grupo se desplaza según las normas del juego convencional, por ejemplo corriendo.
 - Si un alumno/a se coloca por ejemplo a 1m de la persona con limitaciones, se considera tocado.

El alumno/ discapacitado "no para" :

- Colocaremos en el suelo señales donde el alumno podrá refugiarse (casas para protegerse) evitando en todo momento el proteccionismo.
- Se salvará si a 1m de él hay un compañero con intención de "salvar".
- Según el tipo de discapacidad colocaremos más o menos señales.
- Darles más "vidas"
- En el momento de ser tocado, en juegos en que se debe distinguir el que está "tocado", se colocará una gorra.

Juegos donde intervengan móviles se deberá insistir en:

- Defender y desmarcarse
- Todos deben tocar la pelota antes de lanzar por ejemplo a cesta.
- Colocar en el otro equipo otro alumno/a con silla, ojos tapados...
- Cuando tiene el móvil dice "stop" y el resto de escolares deben inmovilizarse hasta que él pase o lance el objeto.

Relevos, actividad muy motivadora en la que deberemos tener en cuenta:

- Desplazarse y llegar a una meta no volver (evitar que giren y pierdan mucho tiempo).
- Compensar la limitación con:
 - Más alumnos/as en los equipos contrarios
 - Más recorrido equipo contrario.

- Más repeticiones equipo contrario.
- Desplazamientos diferentes como andar, correr hacia atrás, con zancos...
- Desplazamientos con objetos: raquetas entre los pies, pelotas...

(Ríos, M. Potsgrado d' Activitat Física Adaptada a la Discapacitat Física 1997-99)

- Insistimos en que el alumno/a con discapacidad será importante que este "guiado" por un especialista (a partir de 5º de primaria si no hay un profesor asesor, puede haber un compañero, que será siempre el mismo durante un largo espacio de tiempo, quien colabore en "guiar" al escolar discapacitado). Los alumnos con limitaciones visuales, siempre acompañado por un guía que le orienta dentro del espacio de juego, cuando sus compañeros/as se muevan por el espacio, en según que juegos será conveniente que realicen ruidos con sus manos, boca, pies... para orientarse mejor y todo deberá estar bien señalizado (colores, marcas, cintas pegadas al suelo de un cierto grosor en el suelo...) por tanto se evitará interferencias acústicas que impidan una buena orientación.

Fiestas recreativas y deportivas escolares

Hay días en el calendario escolar que son fechas importantes a celebrar. Las actividades deportivas son un buen recurso a utilizar para reunir y fomentar la sociabilidad de los escolares y la integración del alumnado con limitaciones.

Una de las actividades a realizar puede ser la de practicar diferentes deportes y juegos tradicionales adaptados mediante un sistema de agrupamiento interciclos que refuerce la relación entre los miembros de diferentes niveles. Durante un espacio de tiempo largo (por ejemplo dos horas) los alumnos pueden ir pasando por diferentes estaciones de deporte o juego adaptado (25' en cada una y 5' de cambio) donde un técnico de la federación deportiva correspondiente (al que habremos pedido su colaboración) o profesor/a explicará la actividad a realizar.

Deportes:

- Atletismo: lanzamientos, carreras.
- Voleibol sentados.
- Korfball o baloncesto.

efdeportes
com



GAÑE UN PROYECTOR
VPL-CX5 DE SONY
Y UNA CLÍE PDA A COLOR



Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales

Montserrat Cumellas Riera

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 23 - Julio 2000

3 / 3



Juegos tradicionales

Bolos.

Chapas y canicas en el suelo.

Levantar cromos

Carreras de chapas.

(Cumellas, M. 1998)

Otra actividad en día festivo puede ser la de organizar una gimkana de habilidades adaptadas, donde los alumnos por parejas vayan pasando por diferentes estaciones de actividades y "retando" en cada una, a otras pareja.

Actividades:

- Tiro al arco
- Voleibol sentado con globos
- Golball de dos.
- Carreras con guía y antifaces.
- Tenis.
- Lanzamientos de baloncesto con antifaces.
- Lanzamiento de Freesby en un aro.
- Ringo introducir en una pica.
- Relevos con sillas de ruedas.
- Relevos con de objetos con los ojos tapados.

Visitas a realizar en el exterior

- Salida al Museo Olímpico de Barcelona (Cumellas, M. 1998)

103

- Visita a una instalación deportiva donde realicen deporte adaptado integrado. Ejemplo el Club Nou Barris de Barcelona (España).
- Participar en un campeonato adaptado.

Bibliografía

- ALMONACID, V. CARRASCO, M^aJ. *El juego en los niños ciegos y deficientes visuales*. ONCE. Madrid 1989.
- ALONSO, F. - FERNANDEZ, F. *Cuerpo y comunicación*. Ed. Pirámide.
- ANDERSON, B *Estirándose*, Integral, 1980.
- BERGE, Y. *Vivir tu cuerpo*. Ed. Narcea. Madrid, 1977
- BERGES, J. MARIKA, B. *La relación terapéutica en la infancia*. Ed. Masson. Barcelona, 1977
- BERTHERAT, T. *El cuerpo tiene sus razones*. Ed. Paidós. Barcelona, 1994
- BETHLEM J. KNOBBOUT *Enfermedades neuromusculares* Ed. Asociación Española de enfermedades Musculares.
- BLANDEZ ANGEL, J. *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Ed. Inde, 1995.
- BOTELLA, E. *L'esport i la Paràlisi Cerebral*. Conselleria de Benestar Social, Barcelona. 1992.
- BUENO, M. TORO, S. et al. *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ed. Aljibe, Málaga. 1994.
- CAMPAGNOLLE, S, H. *La silla de ruedas y la actividad física*. Ed. Paidotribo. Barcelona. 1998.
- COMITE OLIMPICO ESPAÑOL *Deportes para minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales*, COE,. Madrid. 1994.
- DAVIS, F. *La comunicación no verbal*. Ed. Alianza. Madrid, 1982.
- DEFONTAINE, J. *Manual de psicomotricidad y relajación*. Masson. Barcelona, 1982
- DENA, M. *Manual de ejercicios de rehabilitación*. Ed. Jims. 1980.
- DE POTTER, J.C. *Activités physiques adaptées*. Ed. Université de Bruxelles. 1981.
- DOWNING, G. *El libro del masaje*, Ediciones Urano S.A.
- DROPSY, J. *Vivir su cuerpo. Expresión corporal y relaciones humanas*. Ed. Paidós. Barcelona, 1989
- ESCOLA BALAGUERO, F. *Educación de la respiración*. Ed. INDE. Barcelona, 1989.
- FELDENKRAIS, M. *Autoconciencia por el movimiento*. Ed. Paidós Barcelona 1985
- GARCIA, JA. *Actividades físicas y deportes para minusválidos*. Ed. Campoamor. Madrid. 1992.
- GIMENO RICO, V. *La educación de los sentidos*. Ed. Santillana. Madrid, 1986

- HERNANDEZ, J. *Torpeza motriz*. EUB. Barcelona. 1995.
- LAFONT, J.C. *Los niños con deficiencias auditivas*. Masson. Barcelona 1987.
- LE DU, J. *El cuerpo hablado*. Ed. Paidós. Barcelona, 1981.
- LINARES, P. *Expresión corporal y desarrollo psicomotor*, Colec. Unisport
- LINARES, P. *Fundamentos psico-evolutivos de la Educación Física Especial*. Universidad de Granada Granada. 1993.
- LUCERNA, RM. I altres. *Juego simbólico y deficiencia visual*. ONCE. Madrid. 1992.
- MOSSTON, M. *La enseñanza de la educación física*, Ed. Hispano Europea
- MOTOS, T. *Iniciación a la expresión corporal*. Hogar del libro. Barcelona, 1981
- PEASE, A. *El lenguaje del cuerpo*. Ed. Paidós. Barcelona, 1993
- PERETEA, R. Y OTROS, *Creatividad teatral*, Ed. Alambra. Biblioteca de recursos didácticos.
- PORRES E. *Tócame mamá. amor, tacto y nacimiento sensorial*. Ed. Edaf . Madrid 1995.
- PUIGDELLIVOL, I. *Programació d'aula i adequació curricular. El tractament de la diversitat*. Ed. Graó. Barcelona 1992.
- RAMSEY, C. *Juegos adaptados para niños con necesidades especiales*. Ed. Rehabilitación. Madrid 1990.
- REICHARDT, H. *Gimnasia para problemas de espalda*, Ed. Hispano Europea.
- RIOS , M et al. . *El juego en los alumnos con discapacidad*. Ed. Paidotribo. Barcelona. 1998.
- ROSA, A. OCHAITA, E. *Psicología de la ceguera*. Alianza Psicología. Madrid 1993.
- SANTIAGO, P. *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Ed. Narcea
- SCHILDER, P. *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Ed. Paidós. Barcelona, 1983
- STOKOE, P. *Expresión corporal. Guía práctica para el docente*. Ed. Ricordi. Buenos Aires, 1978
- TORRAS PORTI, J. *Juguem fent teatre*. Ed. Pleniluni. Barcelona, 1987. Col.lecció Jocs d'equip. Ed. La galera.
- TORO, S. ZARCO, J. *Educación Física para niños y niñas con necesidades especiales*. Ed. Aljibe. Málaga 1995.
- TRIGO AZA, E. *Juegos motores y creatividad*. Ed. Paidotribo. Barcelona, 1989
- TRIGO, E. *Juegos motores y creatividad*, Ed. Paidotribo.
- VACAS BELDA, C. *Relajación y yoga para escolares*. Ed. Narcea. 1981
- VV.AA. *Saltar y brincar (manual de actividades motrices para desarrollar el equilibrio y la coordinación)*. Buenos Aires. Ed. Médica Panaamericana 1987.

- VV.AA. *Juegos sin barreras para niños con o sin dificultades motrices*. Federación ECOM. Madrid 1992.
- VV.AA. *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Colección Educación para la diversidad*. Ed. Aljibe. Málaga 1994.

REVISTAS Y DOCUMENTOS

- ARRAN, E. Juegos de presentación . *Cuadernos de Pedagogía nº 150* Julio-Agosto. 1987.
- BALLESTEROS JIMENEZ, S Percepción de las propiedades de los objetos a través del tacto. *Integración nº 15* Junio 1994.
- BARRAGA, N. *Textos reunidos: programa para desarrollar eficiencia en el funcionamiento visual*. ONCE. Madrid. 1986.
- CARENAS, F. *Joc vivenciat per a infants amb trastorns sensorials i motrius*. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social. Barcelona 1990.
- CARREIRAS, M. CODINA, B. Cognición espacial, orientación y movilidad: consideraciones sobre la ceguera. *Integración nº 11* Febrero 1993.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva. *Serie Formación M.E.C.* Madrid 1991.
- CODINA CASALS, B. Modelo de instrucción en orientación y movilidad para niños con ceguera o baja visión y déficit mental asociado. *Integración nº 12*, Junio 1993.
- COLL, C. SOLE, I. Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía nº 168*. Barcelona 1986.
- CUMELLAS RIERA, M. L'educació física, el teatre i el "laisse faire" *Perspectiva escolar nº 226*. juny 1998.
- CUMELLAS RIERA, M. L'educació física i el final de curs. Festa recreativa i esportiva a l'escola. *Revista Guix nº 245*. Juny 1998.
- CUMELLAS RIERA, M. Un debat: una experiència que globalitza la llengua i l'Educació Física. *Congreso de la Educación Física y el Deporte en edad escolar en la ciudad de Barcelona*. Mayo de 1998.
- CUMELLAS RIERA, M. *Les Olimpíades: un recurs pels continguts del Currículum, un recurs per la diversidad*. *Congreso de la Educación Física y el Deporte en edad escolar en la ciudad de Barcelona*. Mayo de 1998.
- CUMELLAS,M;MENDEZ,J. *Comparación lanzamiento peso convencional y lanzamiento adaptado para parapléjicos*. *Actas IV congreso de las Ciencias de el Deporte, la Educación Física y la Recreación*. INEFC Lleida. Lleida: INEFC.1999
- CUMELLAS RIERA, M. El teatro: un recurso para la diversidad. *Seminario Internacional Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad: repensar la educación (especial) en el tercer milenio*. Grupo de Investigación HUM 181 de la Junta de Andalucía. Universidad de Córdoba y Málaga.
- CUMELLAS REIRA, M La Lídia: una nena amb limitacions físiques per a fer activitats esportives. Educación Física a infantil, primària i secundària. Comunicacions de les *VIII Jornades. Col·lecció Butxaca*. Ed. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.

- Currículum Educació Primària Departament Ensenyament. *Generalitat de Catalunya*. Barcelona 1992.
- Creu Roja de Barcelona Mecànica de l'ús de la cadira de rodes. Ajuntament de Barcelona. *Institut Municipal de Disminuïts*.
- DEPARTAMENT DE BENESTAR SOCIAL *Codi d'accessibilitat*. Generalitat de Catalunya. Barcelona. 1995.
- DE POTTER, J.C. Deporte para disminuidos. *Revista Apunts Medicina Deportiva*, 1986 nº 88.
- DIPUTACION DE BARCELONA *Treballem la diversitat Vol. I y II*. Barcelona 1990-1992.
- GARCIA, J. L. Nuestro cuerpo somos nosotros. In. *Revista de educación física*, n. 35. Sep-Oct., 1990
- GARRIGA, E. La intervención logopédica y el currículo escolar. *Revista FIAPAS nº 44* Mayo 1995.
- GUINEA, C. LEONHARDT, M. Mireu-me: text per a l'educació precoç del nen cec. CPEDS-Fundació La Caixa de Pensions. quaderns per a l'Educació del Defient Sensorial. Barcelona 1985
- GUDRUN DOLL-TEPPER Esport adaptat. Perspectiva social. *Rev. Apunts. Nº 38*. Barcelona. 1994.
- JARQUE, J.M. *La integración, perspectiva històrica y situación actual*. Siglo Cero nº 101, 20-25. 1985.
- MIRANDA, J. *Expressió corporal i creativitat*. "Guix" 111, gener 1987
- MONEREO, C. *Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar*. siglo Cero nº 101, 26-46. 1985.
- MONTECINOS, R. Y PRAT, J, A. *Incremento de la educación física en los niños y su efecto sobre la constitución corporal y la condición física*, Barcelona: APUNTS nº 75 pag. 169-176. INEF
- MOSQUERA, C.F. *Posturas características de los deficientes visuales*. Integración nº 18, junio 1995.
- NADAL, G. L'activitat física a l'escola, seguiment evolutiu, *Rev. Apunts nº 92* pag. 99-113. INEF. Barcelona
- Gracias por su colaboración. ONCE. Madrid. Setiembre de 1989.
- PARLEBAS, P. Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Nº 9. Buenos Aires. 1997.
- PEREZ OLIVERAS, E. Juegos cooperativos: juegos para el encuentro. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Nº 9. Buenos Aires. 1998.
- PETRUS, A. Esport, educació i diversitat. Congrés de L'Educació Física i l'Esport en l'edat escolar a la ciutat de Barcelona. *Ponencia*. 1998.
- RIOS, M. Els jocs sensibilitzadors: una eina d'integració social. *Revista APUNTS Nº 39*. INEFC Barcelona 1994.
- RIOS, M. Apuntes Juegos Motrices Sensibilizadores. *Postgrado Actividad Física Adaptada a la Discapacidad Física*. No publicado. Barcelona. 1998.
- ROCA BALASH, J. Esport adaptat una perspectiva psicològica. *Revista Apunts, Nº 38*. Barcelona. 1994.
- VV.AA. *L'escola oberta al nen cec*. CPEDS-Fundació La Caixa de Pensions. quaderns per a l'Educació del

Deficient Sensorial. Barcelona 1984.

- VV.AA. *Accesibilidad en el medio físico para personas con ceguera o deficiencia visual*. ONCE Colección guías 1994.
- VV.AA. 17 jocs d'estratègia i simulació *Revista Guix*. Barcelona 1992.
- VV.AA. *Retards i transtorns en la comunicació, la parla i el llenguatge*. Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- VV.AA. *Actes de les I,II,II,IV,V Jornades Societat Esport i Diversitat, Escola Universitària de Formació del professorat*. Universitat de Barcelona. Barcelona. 1994-1997.
- VVAA Dossier: *Activitats Físiques Adaptades, projecció de futur*, núm, 14, INEFC. Barcelona 1988.
- VVAA Dossier: *Activitats Físiques Adaptades, innovació educativa i esportiva*, núm, 38, INEFC. Barcelona 1994.
- VVAA. Dossier: *Postgrau Activitat Física Adaptada a la Discapacitat Física*. Universitat de Barcelona. Barcelona. 1997-1999
- VVAA. *Aspectes generals a considerar amb una alumna sorda*. CREDA . Baix Llobregat. Setembre 1997. (no publicado)
- VVAA. Integridad, variabilidad y diversidad en Educación Física. *Rev. Lecturas: Educación y Deportes. Revista Digital*. Nº 19. Buenos Aires. 2000.

Revistas

- Adapted Physical Activity Quarterly. USA.
- Apunts. Barcelona. (España)
- Lecturas: Educación y Deportes, Revista Digital. <http://www.efdeportes.com/>

| [Inicio](#) |

Otros artículos de [Montserrat Cumellas Riera](#)
sobre [Actividad Físicas Especiales](#)

Recomienda este sitio a un/a colega o amigo/a

Lecturas:
EF y Deportes

<http://www.efdeportes.com/> · FreeFind

Buscar

revista digital · Año 5 · Nº 23 | Buenos Aires, julio 2000
© 1997-2000 Derechos reservados