

**TESIS DOCTORAL  
2015**

**“Educación física especial en la Comunidad de Madrid, situación actual y propuestas de mejora”.**

**Vicente Jesús Orden Gutiérrez**

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**Departamento de Didáctica,  
Organización Escolar y  
Didácticas Especiales**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DIRECTOR: Antonio Medina Rivilla  
CODIRECTOR: Raúl González Fernández**

**Departamento de Didáctica,  
Organización Escolar y  
Didácticas Especiales**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**“Educación física especial en la Comunidad de Madrid,  
situación actual y propuestas de mejora”.**

**Vicente Jesús Orden Gutiérrez**

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**DIRECTOR: Antonio Medina Rivilla  
CODIRECTOR: Raúl González Fernández**

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>17</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>22</b>
<b>BLOQUE 1: EDUCACIONES PECIAL</b> .....	<b>23</b>
1. Evolución de la educación especial.....	23
1.1. Aproximación historia. Origen y evolución de la educación especial.....	23
1.2. Situación actual de la educación especial.....	41
1.3. Marco legislativo de la educación especial.....	45
1.3.1. Estrategias europeas sobre la discapacidad 2010-2020.....	52
1.3.2. Convención Internacional.....	53
1.3.3. Análisis de la LOMCE.....	57
1.3.4. Marco legislativo de referencia de la Constitución.....	65
1.3.5. Situación histórica y legal en España.....	66
1.4. Aproximación al concepto de la educación especial.....	73
1.4.1. Concepto de necesidades educativas especiales.....	81
1.4.2. La atención a la diversidad.....	88
1.5. La educación especial en España.....	96
1.5.1. Las necesidades educativas especiales en España.....	101
1.6. Principios de la educación especial.....	104
1.6.1. Principio organizativo.....	104
1.6.2. Principio de normalización.....	104
1.6.3. Principio de integración.....	109
1.6.4. Principio de sectorización.....	112
1.6.5. Principio de individualización.....	114
1.7. Equipos psicopedagógicos.....	115
1.7.1. Estructura de los equipos psicopedagógicos.....	116
1.7.2. Funciones de los equipos psicopedagógicos.....	117

1.7.3.	Actuaciones de los equipos psicopedagógicos..	118
1.8.	El profesor de apoyo.....	123
1.8.1.	Funciones.....	123
1.8.2.	Ámbitos de incidencias.....	123
1.8.3.	Formación.....	124
1.9.	Organización y tipos de centros.....	125
1.9.1.	Implicaciones organizativas ante la integración.....	125
1.9.2.	Tipos de centros y servicios.....	127
1.10.	Recursos en educación especial.....	130
1.10.1.	Los recursos didácticos.....	130
1.10.2.	Los centros de recursos.....	133
1.10.3.	Los programas de desarrollo individual.....	137
1.10.4.	Las adaptaciones curriculares.....	140

## **BLOQUE 2: EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA..... 144**

2.	Evolución histórica de la educación física.....	144
2.1.	Aproximación histórica del origen de la educación física.....	145
2.2.	Consecuencias de la escuela y movimientos.....	158
2.3.	Aproximación terminológica al concepto de educación física.....	167
2.4.	La educación física como concepto y fines.....	172
2.5.	La disparidad terminológica.....	182
2.6.	Fundamentación científica de la educación física.....	187
2.7.	Marco legislativo de la educación física.....	193
2.8.	Tendencias de la educación física.....	197
2.8.1.	La educación físico-deportiva.....	198
2.8.2.	La educación psicomotriz.....	206
2.8.3.	Expresión corporal.....	221
2.9.	Aproximación conceptual a la salud.....	225
2.9.1.	La educación para la salud.....	228
2.9.2.	La educación física para la salud.....	232
2.10.	La diversidad en las tendencias actuales.....	235
2.11.	Análisis de la situación actual de la educación física.....	237

<b>BLOQUE 3: EDUCACIÓN FÍSICA Y DISCAPACIDAD</b> .....	<b>248</b>
3. Relación entre la educación física y la discapacidad.....	248
3.1. La educación física desde un enfoque inclusivo.....	253
3.2. Aproximación conceptual a la actividad física adaptada.....	259
3.2.1. La educación física adaptada en la escuela.....	267
3.2.2. Las actividades físicas adaptada al alumnos con discapacidad...274	
3.2.3. Las adaptaciones curriculares en el área de educación física.....	282
3.3. El aprendizaje motor y las necesidades educativas especiales.....	323
3.4. Historia del deporte adaptado.....	340
3.4.1. Paralimpiadas de la Historia.....	343
3.4.2. Inicios del deporte adaptado a las personas con discapacidad en España.....	354
3.5. Valoración de los efectos del deporte adaptado.....	360
3.6. La socialización como concepto.....	385
3.6.1. La escuela como agente socializador.....	388
3.6.2. El componente socializador de la educación física.....	397
 <b>MARCO EMPÍRICO</b> .....	 <b>406</b>
<b>Capítulo I: Planteamiento de la investigación</b> .....	<b>407</b>
1.- Delimitación del estudio.....	407
2.- Hipótesis de trabajo.....	409
3.- Objetivos generales y específicos.....	410
4.- Variables de investigación.....	412
<b>Capítulo II: Metodología de trabajo</b> .....	<b>414</b>
1.- Metodología y tipo de investigación.....	414
2.- Procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información.....	419
2.1.- Procedimientos de recogida de información.....	419

2.2.- Técnicas de recogida de información .....	419
2.3.- Instrumentos de recogida de información .....	420
2.3.1.- Cuestionario sobre la situación de la Educación Física	
Especial o Adaptada en la Comunidad de Madrid .....	421
2.3.1.1.- Elaboración del cuestionario .....	421
2.3.1.2.- Validación del cuestionario .....	425
2.3.1.3.- Fiabilidad del cuestionario .....	428
2.3.2.- Entrevista sobre la situación de la educación física especial o	
adaptada en la Comunidad de Madrid .....	430
<b>Capítulo III: Estudio empírico y conclusiones.....</b>	<b>433</b>
1.- Muestreo.....	433
2.- Recogida y análisis de datos.....	436
2.1.- Cuestionario.....	436
2.1.1.- Datos de identificación .....	436
2.1.2.- Datos de las variables .....	439
2.1.2.1.- Resultados generales sobre la sobre la situación de la	
educación física especial o adaptada en la Comunidad	
de Madrid .....	439
2.1.2.2.- Resultados sobre la situación de la educación física	
especial o adaptada en la Comunidad de Madrid en	
función de determinadas variables .....	461
2.2.- Entrevistas .....	497
3.- Conclusiones del estudio .....	505
3.1.- Conclusiones relativas a los objetivos planteados.....	505
3.2.- Conclusiones relativas a las hipótesis planteadas.....	507
4.- Propuestas.....	510
4.1.- De intervención .....	510

4.2.- De investigación .....	516
<b>Referencias de información .....</b>	<b>517</b>
1.- Referencias bibliográficas .....	518
2.- Referencias legislativas .....	543
3.- Referencias de internet .....	551
<b>Anexos.....</b>	<b>552</b>
Anexo I: Cuestionario sobre la situación de la educación física especial o adaptada en la Comunidad de Madrid .....	553
Anexo II: Entrevista sobre la situación de la educación física especial o adaptada en la Comunidad de Madrid .....	559
Anexo III: Glosario de términos.....	562
Anexo IV: Clasificaciones médicas.....	571
Anexo V: Programas y actuaciones deportivas para la discapacidad en la Comunidad de Madrid.....	590
Anexo VI: III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015.....	594

## ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

### 1.- Índice de figuras

Figura 1. Marco legal de la educación especial .....	101
Figura 2. Funciones de un Centro de Recursos .....	135
Figura 3. Evolución histórica de la educación especial .....	91

### 2.- Índice de tablas

Tabla 1. Etapas de la educación especial previas a nuestra época.....	34
Tabla 2. Hitos importantes en la evolución histórica de la educación especial.....	39
Tabla 3. Términos empleados en educación especial .....	77
Tabla 4. Terminología asociada a la educación especial .....	79
Tabla 5. Etapas históricas del tato a la infancia anormal.....	82
Tabla 6. Principio de Normalización .....	108
Tabla 7. Funciones de un equipo psicopedagógico .....	122
Tabla 8. Diferencias entre las distintas perspectivas del deporte.....	280
Tabla 9. Adaptación del Material .....	289
Tabla10. Hipótesis y objetivos.....	413
Tabla 11. Síntesis de paradigmas de investigación .....	420
Tabla 12. Opciones de respuesta del cuestionario .....	429
Tabla 13. Alfa de Crombach.....	433
Tabla 14. Tabla para determinar la muestra de Fisher, Arkin y Colton.....	438
Tabla 15. Centros Educativos en la Comunidad de Madrid .....	439
Tabla 16. Principales Municipios de los Encuestados.....	440
Tabla 17. Estadísticos descriptivos ítem 1.....	443
Tabla 18. Estadísticos descriptivos ítem 2.....	444
Tabla 19. Estadísticos descriptivos ítem 3.....	445
Tabla 20. Estadísticos descriptivos ítem 4.....	446



Tabla 21. Estadísticos descriptivos ítem 5.....	447
Tabla 22. Estadísticos descriptivos ítem 6.....	448
Tabla 23. Estadísticos descriptivos ítem 7.....	449
Tabla 24. Estadísticos descriptivos ítem 8.....	450
Tabla 25. Estadísticos descriptivos ítem 9.....	451
Tabla 26. Estadísticos descriptivos ítem 10.....	452
Tabla 27. Estadísticos descriptivos ítem 11.....	453
Tabla 28. Estadísticos descriptivos ítem 12.....	454
Tabla 29. Estadísticos descriptivos ítem 13.....	455
Tabla 30. Estadísticos descriptivos ítem 14.....	456
Tabla 31. Estadísticos descriptivos ítem 15.....	457
Tabla 32. Estadísticos descriptivos ítem 16.....	458
Tabla 33. Estadísticos descriptivos ítem 17.....	459
Tabla 34. Instalaciones deportivas.....	460
Tabla 35. Modalidades deportivas.....	461
Tabla 36. Juegos que realizo en clase de educación física adaptada.....	462
Tabla 37. Prueba de chi-cuadrado conocimiento de los programas deportivos en función del género. ....	465
Tabla 38. Prueba de chi-cuadrado conocimiento de los programas deportivos en función del tipo de centro .....	466
Tabla 39. Prueba de chi-cuadrado conocimiento de los programas deportivos en función de la experiencia .....	466
Tabla 40. Prueba de chi-cuadrado de Programas deportivos bien organizados en función del género .....	467
Tabla 41. Prueba de chi-cuadrado de Programas deportivos bien organizados en función del tipo de centro .....	468

Tabla 42. Prueba de chi-cuadrado de Programas deportivos bien organizados en función de la experiencia.....	468
Tabla 43. Prueba de chi-cuadrado de Programas deportivos suficientes en función del género .....	469
Tabla 44. Prueba de chi-cuadrado de Programas deportivos suficientes en función del tipo de centro.....	470
Tabla 45. Prueba de chi-cuadrado de Programas deportivos suficientes en función de la experiencia.....	470
Tabla 46. Prueba de chi-cuadrado de ayudas en función del género .....	471
Tabla 47. Prueba de chi-cuadrado de ayudas en función del tipo de centro.....	472
Tabla 48. Prueba de chi-cuadrado de ayudas en función de la experiencia .....	472
Tabla 49. Prueba de chi-cuadrado de asesoramiento en función del género .....	473
Tabla 50. Prueba de chi-cuadrado de asesoramiento en función del tipo de centro.....	474
Tabla 51. Prueba de chi-cuadrado de asesoramiento en función de la experiencia.....	474
Tabla 52. Prueba de chi-cuadrado de formación específica en función del género.....	475
Tabla 53. Prueba de chi-cuadrado de formación específica en función del tipo de centro .....	476
Tabla 54. Prueba de chi-cuadrado de formación específica en función de la experiencia.....	476
Tabla 55. Prueba de chi-cuadrado de conocimientos necesarios en función del género .....	477
Tabla 56. Prueba de chi-cuadrado de conocimientos necesarios en función del tipo de centro .....	478
Tabla 57. Prueba de chi-cuadrado de conocimientos necesarios en función de la experiencia.....	478
Tabla 58. Prueba de chi-cuadrado de consulta del informe de evaluación psicopedagógica en función del género .....	479

Tabla 59. Prueba de chi-cuadrado de consulta del informe de evaluación psicopedagógica en función del tipo de centro.....	480
Tabla 60. Prueba de chi-cuadrado de consulta del informe de evaluación psicopedagógica en función de la experiencia .....	480
Tabla 61. Prueba de chi-cuadrado de concreción de las medidas en función del género .....	481
Tabla 62. Prueba de chi-cuadrado de concreción de las medidas en función del tipo de centro.....	482
Tabla 63. Prueba de chi-cuadrado de concreción de las medidas en función de la experiencia.....	482
Tabla 64. Prueba de chi-cuadrado de adaptación curricular en función del género .....	483
Tabla 65. Prueba de chi-cuadrado de adaptación curricular en función del tipo de centro .....	484
Tabla 66. Prueba de chi-cuadrado de adaptación curricular en función de la experiencia.....	484
Tabla 67. Prueba de chi-cuadrado de actitud que muestran los estudiantes en función del género.....	485
Tabla 68. Prueba de chi-cuadrado de actitud que muestran los estudiantes en función del tipo de centro .....	486
Tabla 69. Prueba de chi-cuadrado de actitud que muestran los estudiantes en función de la experiencia .....	486
Tabla 70. Prueba de chi-cuadrado de actitud de los padres en función del género .....	487
Tabla 71. Prueba de chi-cuadrado de actitud de los padres en función del tipo de centro .....	488
Tabla 72. Prueba de chi-cuadrado de actitud de los padres en función de la experiencia.....	488
Tabla 73. Prueba de chi-cuadrado de actitud de los compañeros del claustro en función del género .....	489

Tabla 74. Prueba de chi-cuadrado de actitud de los compañeros del claustro en función del tipo de centro .....	490
Tabla 75. Prueba de chi-cuadrado de actitud de los compañeros del claustro en función de la experiencia.....	490
Tabla 76. Prueba de chi-cuadrado de actitud del claustro en función del género .....	491
Tabla 77. Prueba de chi-cuadrado de actitud del claustro en función del tipo de centro .....	492
Tabla 78. Prueba de chi-cuadrado de actitud del claustro en función de la experiencia.....	492
Tabla 79. Prueba de chi-cuadrado: el centro ha eliminado las barreras arquitectónicas en función del género .....	493
Tabla 80. Prueba de chi-cuadrado: el centro ha eliminado las barreras arquitectónicas en función del tipo de centro .....	494
Tabla 81. Prueba de chi-cuadrado: el centro ha eliminado las barreras arquitectónicas en función de la experiencia.....	494
Tabla 82. Prueba de chi-cuadrado de dispongo de material específico en función del género .....	495
Tabla 83. Prueba de chi-cuadrado de dispongo de material específico en función del tipo de centro.....	496
Tabla 84. Prueba de chi-cuadrado de dispongo de material específico en función de la experiencia.....	496
Tabla 85. Prueba de chi-cuadrado de suficientes instalaciones deportivas en función del género.....	497
Tabla 86. Prueba de chi-cuadrado de suficientes instalaciones deportivas en función del tipo de centro .....	498
Tabla 87. Prueba de chi-cuadrado de suficientes instalaciones deportivas en función de la experiencia.....	498
Tabla 88. Entrevistas en función del tipo de centro.....	499
Tabla 89. Entrevistas en función del en función de la etapa educativa.....	500

Tabla 90. Principales cambios sugeridos por los entrevistados.....	501
Tabla 91. Propuestas para mejorar la educación física adaptada en la Comunidad de Madrid formuladas por los entrevistados.....	504
Tabla 92. Conclusiones sobre el apoyo de la Comunidad de Madrid .....	507
Tabla 93. Conclusiones sobre la formación específica y las adaptaciones.....	508
Tabla 94. Conclusiones sobre la actitud .....	508
Tabla 95. Conclusiones sobre las clases de educación física especial .....	509

### **3.- Índice de gráficos**

Gráfico 1. Valoración general del cuestionario .....	431
Gráfico 2. Aspectos que sobran y/o faltan en el cuestionario .....	432
Gráfico 3. Etapas Educativas de los Centros .....	439
Gráfico 4. Género del profesorado encuestado.....	441
Gráfico 5. Tipo de centro de los encuestados .....	441
Gráfico 6. Etapa educativa en la que ejercen su actividad .....	442
Gráfico 7. Años de experiencia docente de los encuestados .....	442
Gráfico 8. Conozco los programas deportivos relacionados con el deporte adaptado...443	
Gráfico 9. Estos programas me parecen bien organizados .....	444
Gráfico 10. Estos programas me parecen suficientes .....	445
Gráfico 11. Disponemos actualmente de alguna ayuda.....	446
Gráfico 12. La Administración proporciona suficiente asesoramiento .....	447
Gráfico 13. He recibido suficiente formación específica .....	448
Gráfico 14. Tengo los conocimientos necesarios .....	449
Gráfico 15. Consulto el informe de evaluación psicopedagógica .....	450
Gráfico 16. La concreción de las medidas y adaptaciones las realiza el departamento de educación física .....	451

Gráfico 17. A todos los estudiantes diversos se les realiza una adaptación curricular individualizada .....	452
Gráfico 18. La actitud que muestran los estudiantes respecto a sus compañeros diversos .....	453
Gráfico 19. La actitud de los padres de estudiantes diversos .....	454
Gráfico 20. La actitud de los compañeros del claustro.....	455
Gráfico 21. Actitud del Claustro de mi centro.....	456
Gráfico 22. El centro ha eliminado las barreras arquitectónicas .....	457
Gráfico 23. Dispongo de material específico .....	458
Gráfico 24. Mi centro dispone de suficientes instalaciones .....	459
Gráfico 25. Instalaciones deportivas.....	460
Gráfico 26. Modalidades deportivas.....	462
Gráfico 27. Juegos que realizo en clase de educación física adaptada.....	462
Gráfico 28. Conocimiento los programas deportivos en función del género .....	465
Gráfico 29. Conocimiento los programas deportivos en función del tipo de centro.....	466
Gráfico 30. Conocimiento los programas deportivos en función de la experiencia .....	467
Gráfico 31. Programas deportivos bien organizados en función del género .....	469
Gráfico 32. Programas deportivos bien organizados en función del tipo de centro.....	470
Gráfico 33. Programas deportivos bien organizados en función de la experiencia .....	470
Gráfico 34. Programas deportivos suficientes en función del género .....	471
Gráfico 35. Programas deportivos suficientes en función del tipo de centro.....	472
Gráfico 36. Programas deportivos suficientes en función de la experiencia .....	472
Gráfico 37. Ayudas en función del género .....	473
Gráfico 38. Ayudas en función del tipo de centro.....	474
Gráfico 39. Ayudas en función de la experiencia.....	474
Gráfico 40. Asesoramiento en función del género .....	475

Gráfico 41.Asesoramiento en función del tipo de centro .....	476
Gráfico 42.Asesoramiento en función de la experiencia .....	476
Gráfico 43.Formación específica en función del género .....	477
Gráfico 44.Formación específica en función del tipo de centro .....	478
Gráfico 45.Formación específica en función de la experiencia.....	478
Gráfico 46.Conocimientos necesarios en función del género .....	479
Gráfico 47.Conocimientos necesarios en función del tipo de centro .....	480
Gráfico 48.Conocimientos necesarios en función de la experiencia .....	480
Gráfico 49.Consulta del informe de evaluación psicopedagógica en función del género.....	481
Gráfico 50.Consulta del informe de evaluación psicopedagógica en función del tipo de centro .....	482
Gráfico 51.Consulta del informe de evaluación psicopedagógica en función de la experiencia .....	482
Gráfico 52.Concreción de las medidas en función del género .....	483
Gráfico 53.Concreción de las medidas en función del tipo de centro .....	484
Gráfico 54.Concreción de las medidas en función de la experiencia .....	484
Gráfico 55.Adaptación curricular en función del género .....	485
Gráfico 56.Adaptación curricular en función del tipo de centro .....	486
Gráfico 57.Adaptación curricular en función de la experiencia .....	486
Gráfico 58.Actitud que muestran los estudiantes en función del género .....	487
Gráfico 59.Actitud que muestran los estudiantes en función del tipo de centro .....	488
Gráfico 60.Actitud que muestran los estudiantes en función de la experiencia .....	488
Gráfico 61.Actitud de los padres en función del género .....	489
Gráfico 62.Actitud de los padres en función del tipo de centro .....	490
Gráfico 63.Actitud de los padres en función de la experiencia .....	490

Gráfico 64.Actitud de los compañeros del claustro en función del género .....	491
Gráfico 65.Actitud de los compañeros del claustro en función del tipo de centro .....	492
Gráfico 66.Actitud de los compañeros del claustro en función de la experiencia.....	492
Gráfico 67.Actitud del claustro en función del género .....	493
Gráfico 68.Actitud del claustro en función del tipo de centro.....	494
Gráfico 69.Actitud del claustro en función de la experiencia .....	494
Gráfico 70.El centro ha eliminado las barreras arquitectónicas en función del género.....	495
Gráfico 71.El centro ha eliminado las barreras arquitectónicas en función del tipo de centro.....	496
Gráfico 72.El centro ha eliminado las barreras arquitectónicas en función de la experiencia .....	496
Gráfico 73.Dispongo de material específico en función del género .....	497
Gráfico 74.Dispongo de material específico en función del tipo de centro.....	498
Gráfico 75.Dispongo de material específico en función de la experiencia .....	498
Gráfico 76.Suficientes instalaciones deportivas en función del género .....	499
Gráfico 77.Suficientes instalaciones deportivas en función del tipo de centro .....	500
Gráfico 78.Suficientes instalaciones deportivas en función de la experiencia .....	500
Gráfico 79.Entrevistas en función del género .....	501
Gráfico 80.Entrevistas en función del tipo de centro .....	501
Gráfico 81.Entrevistas en función del en función de la etapa educativa .....	502
Gráfico 82.Propuestas para mejorar la educación física adaptada .....	506
Gráfico 80.Suficientes instalaciones deportivas en función del tipo de centro .....	502
Gráfico 81.Suficientes instalaciones deportivas en función de la experiencia .....	502



# **INTRODUCCIÓN**

## **1.- CONSIDERACIONES INICIALES:**

El proceso de inclusión e integración de las personas con discapacidad se fomenta a través de la educación, influye decisivamente si proporcionamos y favorecemos la igualdad de oportunidades a personas con movilidad reducida o personas con necesidades educativas especiales.

En las dos últimas décadas las actividades físicas y el deporte adaptado, ha sufrido un profundo cambio, fruto de las políticas activas empleadas. Estas acciones han contribuido, de un lado, a sensibilizar a la población de la importancia de la integración de este colectivo a través de la actividad física, y de otro, a garantizar la accesibilidad.

Las personas con diferentes tipos de discapacidad ven el deporte como instrumento para alcanzar diversos objetivos: salud, rendimiento, ocio, integración social, inclusión, educación, etc.

La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Basándonos en este marco y sabiendo que en la educación secundaria obligatoria se debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, se pretende conocer si podemos ver reflejado este marco-teórico legal en la práctica real de la asignatura de educación física en la Comunidad de Madrid.

### **OBJETIVOS:**

Se analizará la integración de las personas con discapacidad en el deporte normalizado.

Un segundo eje serán los programas de actividades y su adaptación a las demandas existentes de las personas con discapacidad. La iniciación de campañas de promoción deportiva centradas en la discapacidad son algunos de los temas sobre los que se reflexionará.

También se analizará el papel de los clubes, federaciones deportivas y las Administraciones Públicas que intervienen en la práctica del deporte adaptado en la Comunidad de Madrid.

Son pues objetivos de esta investigación:

- Analizar el desarrollo y evolución de la educación física especial en la Comunidad de Madrid.
- Presentar las distintas modalidades de integración e inclusión educativa en el aula de educación física, dependiendo de las características y necesidades de los sujetos.
- Establecer los requisitos necesarios para la integración e inclusión en el aula de educación física.
- Determinar las verdaderas actitudes de la comunidad educativa, respecto a la integración e inclusión en el aula de educación física, de alumnos con necesidades educativas especiales.

## **2.- JUSTIFICACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.**

La experiencia diaria nos dice que existen (y en ciertas patologías la tendencia es a aumentar) alumnos en con necesidades diversas y la actual sociedad nos demanda a los profesionales de la educación física y el deporte que sepamos atenderlos y que nos desmarquemos de la tendencia a discriminar a estos alumnos.

“En muchos casos ha sido la propia iniciativa del profesor la que ha hecho que busque de forma personal la formación para la atención a alumnos con problemas de salud”.

Afortunadamente cada vez son más los planes de estudio en los distintos niveles de formación de profesionales de la educación física y el deporte que incluyen conocimientos básicos sobre patologías y problemas de salud frecuentes en la edad escolar. (Educación Física para el tratamiento educativo de la diversidad *Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid 2011*)

“Lo cierto es que la Educación Física necesita de la aportación de todos sus profesionales (...) para llevar a cabo un lento pero inexorable proceso de clarificación conceptual y teórica, de consolidación disciplinar dentro del ámbito de las ciencias de la educación” (Lagardera, 1996, p. 3).

A partir de 1980 se ha prestado una gran atención a la educación especial en los países desarrollados. En esta década se ha producido un cambio radical en las actitudes

profesionales y públicas hacia las necesidades especiales que ha marcado el comienzo de un gran movimiento hacia la integración de las personas con necesidades educativas especiales dentro de los centros de enseñanza ordinarios.

Los padres se han ido involucrando activamente en la evaluación y en la revisión de las necesidades educativas de sus hijos y cada vez muestran con más interés su preferencia (limitada a ciertas condiciones) a que sus hijos se eduquen en centros de enseñanza ordinarios. La ampliación de servicios sociales y de salud ha contribuido a valorar mejor las necesidades educativas especiales que permitan identificar los puntos fuertes y los débiles de cada alumno con el fin de asegurarle la educación más apropiada dentro de un amplio abanico de necesidades educativas especiales. En la práctica, las buenas intenciones no siempre culminan en logros satisfactorios. En cualquier caso, hay que constatar que este proceso de cambio en la mayoría de los países de Europa y del mundo en general ha contribuido a que las familias afectadas y los centros de enseñanza demanden a los poderes públicos leyes y mejoras en el proceso de aprendizaje que garanticen el derecho a una mayor integración en los centros de enseñanza ordinarios.

He querido llevar a cabo esta investigación debido principalmente a mi sensación, como consecuencia de abordar estas prácticas en distintos Centros Educativos y de ocupar diversos cargos en la Administración Local y Autonómica, de contrastar opiniones y de compartir reflexiones con compañeros de mi profesión. He podido contrastar que en las clases de educación física no se lleva a cabo una adecuada atención a la diversidad del alumnado, de acuerdo con el principio de inclusión de la actual ley de Educación y de la anterior. Todo lo cual me ha llevado a investigar sobre el verdadero alcance de la inclusión en la clase de educación física.

Sin duda alguna, el contacto tan estrecho que ha existido a lo largo del tiempo con estos alumnos y el compromiso asumido para aportar mi pequeño grano de arena en el desarrollo afectivo y motriz de estos alumnos, desde la asignatura de educación física, lo ha motivado asimismo.

Me ha resultado enormemente interesante tener la posibilidad con esta investigación, de acercarme a la realidad diaria de los Centros Educativos y comprobar en qué medida

los objetivos de la Ley, respecto a la integración, está siendo garantía de los propósitos que la animaron.

Por último quiero destacar que el asunto que abordo en mi Tesis Doctoral trata de ser una modesta contribución orientativa a todos los profesores de educación física que han de pasar por esta experiencia, sin disponer de referentes concretos que le orienten en su trabajo. Asimismo trato de ofrecer una visión real del momento en que nos encontramos hacia la inclusión y de eximir de una cierta responsabilidad a todos los docentes de la educación física que, dando en la inmensa mayoría de los casos lo mejor de sí mismos en el desempeño de su labor docente, se ven impotentes ante la enorme dificultad que se les presenta cuando en sus clases existen alumnos con necesidades educativas especiales y tienen que compaginar, con los recursos existentes, la atención a todos por igual, a fin de conseguir el máximo desarrollo posible de sus capacidades y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

# **MARCO TEÓRICO**

# **BLOQUE 1. EDUCACIÓN ESPECIAL**

## **1. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

Nos encontramos inmersos en pleno proceso de implantación de la nueva Ley de Educación (LOMCE). En el curso escolar 2014-2015 comienza en los cursos 1º, 3º y 5º primaria, para los cursos de 2º, 4º y 6º primaria comenzará en el curso escolar 2015-2016.

Eso quiere decir que en la actualidad marchan en paralelo dos leyes, la citada LOMCE y la LOE.

A modo de introducción, quiero apuntar las novedades que no están incluidas en el calendario de implantación progresivo, por lo que son de aplicación inmediata, relacionadas con los alumnos diversos y con el deporte.

### ***1.1. Aproximación Histórica. Origen y Evolución de la educación especial***

La educación especial ha evolucionado atendiendo a dos variables principales. Por una parte, las actitudes sociales relativas a las personas con discapacidades y dificultades de aprendizaje y comportamiento: creencias, ideas, etc. Por otra parte, a los avances científicos y las perspectivas de la sociedad en cada momento concreto. La confluencia de estas circunstancias nos permite diferenciar tres grandes etapas o períodos en la historia de la educación especial:

1.- Un primer periodo en el que destacan, por encima de cualquier otra característica, la ignorancia, el desconocimiento y el desinterés absoluto hacia las personas con discapacidad. Se trata de una larga época, en la que los médicos y los clérigos dominaban la situación, movidos por finalidades curativas, pero con mínimas intenciones educativas o formativas de aceptación.

2.- Un segundo periodo, en el que el déficit se convierte en el concepto clave y en el que el modelo asistencial cubre todas las expectativas de la nascente educación especial, en la que comienza a percibirse alguna preocupación por la formación de las personas con discapacidad.

3.- El tercer momento está presidido por el Principio de Normalización, sus consecuencias y derivaciones. La aparición de esta nueva ideología marca un hito fundamental para entender el concepto actual de la educación especial. Supone un antes y un después.

Por tanto, el concepto de educación especial y el concepto del sujeto con déficit han sufrido un gran cambio a través del paso del tiempo. Como propone Sánchez Asín (1993) la actitud social que se ha mantenido frente a los sujetos con déficit también ha ido pasando por sucesivas etapas. En las primeras se mantenía frente a las personas con retardo una actitud fundamentada en la caridad. Posteriormente se impone la necesidad de recluirlas, primero en asilos, posteriormente en cárceles. El mismo término de educación especial ha sido, durante muchísimos años, sinónimo de segregación. Hasta hace poco tiempo se ha considerado a las personas con déficit como ineducables, quedando recluidas en centros asistenciales sin otra finalidad que la de estar recluidos.

Con el tiempo, estos centros fueron sustituidos por escuelas de educación especial. En las últimas décadas se producen una serie de acontecimientos, que se analizarán con posterioridad, que transforman totalmente el concepto de educación especial, y se comienza a hablar de *“integración e inclusión educativa”*. Por tanto, se puede decir que la educación especial ha pasado de la marginación a una situación de *“normalización”*.

Normalización que significa, en primer lugar, la plena integración de las personas con necesidades especiales en la escuela ordinaria y, posteriormente, en la vida adulta a través de un trabajo adaptado. Este giro “copernicano” que aún se está produciendo ha sido posible gracias a los cambios que se han dado en las actitudes de las personas hacia los sujetos con algún tipo de *“hándicap”*; pero también gracias a los nuevos planteamientos educativos dirigidos hacia los discapacitados. Ahora se empieza a ver al “deficiente” como una persona de pleno derecho, con unas peculiaridades y características distintas, pero no por ello menos persona.



El principio de normalización supone un cambio en el proceso formativo de estos sujetos, el cual se orientará ahora hacia la potenciación de sus capacidades, así como hacia un intento de hacerles partícipes de las mismas experiencias y situaciones que cualquier otro miembro de la sociedad. En el campo de la educación, la aplicación de este principio ha provocado un cambio radical en los planteamientos didácticos y teóricos del sistema educativo, el cual responde a la adecuación e individualización del currículum a las demandas y necesidades de cada sujeto, lo cual facilita y posibilita la integración de los mismos en el sistema educativo ordinario. Pero lo que es más importante: la educación especial no limita hoy en día la educación de estas personas al ámbito escolar, sino que el proceso de formación dura toda la vida, desde un punto de vista en el cual estas personas se han de desarrollar en un marco social más justo y más apegado a su propia realidad cotidiana.

Al igual que ha ocurrido con la Psicología de la Educación, la historia de la educación especial como disciplina es compleja e incluso controvertida. A continuación se mostrarán, en primer lugar, las raíces históricas y, después, la situación actual. También consideramos importante centrar la situación histórica de la educación especial en España: por esto, en el último apartado de este punto se tratará este tema.

- Las raíces históricas de la educación especial

Sería imposible abordar el tema de la evolución histórica de la educación en general y de la educación especial en particular, sin tener en cuenta acontecimientos y concepciones científicas que sobrepasen el hecho educativo. Aclarar estos extremos ayudará a comprender la tardía aparición de una educación que se preocupa de los sujetos que presentan déficit y que lo hace con el mismo ahínco que se desplegaba en otros tiempos en relación a la educación normal. Por otra parte, ello permitirá entender muchas de las reticencias y falsas creencias que en relación a estos sujetos todavía hoy están presentes en nuestra sociedad.

En todas las épocas ha habido personas notablemente diferentes por su aspecto o por su conducta. Estas personas eran frecuentemente motivo de asombro, incompreensión, temor, diversión e ignorancia. Nadie se preocupaba por su educación, pues no eran consideradas como personas y, como tales, no eran sujetos educables. La evolución de los conocimientos y las informaciones sobre las personas con déficit y las

características y naturaleza de estos déficit han influido y determinado, a lo largo del tiempo, las actitudes y valores adoptados por la sociedad ante estas personas.

Todo ello se ha materializado en la creación o incorporación de distintos servicios para facilitar la educación o el interés hacia ellas. Lorente (1983) nos señala al respecto: “*Median cuatro siglos entre el inicio de la educación de los sordomudos y la iniciación de la educación especial dirigida a los deficientes mentales*” (p. 220)

Sin embargo, en todos los casos la primera dificultad para encauzar una educación era romper la ignorancia y el miedo hacia las diferencias.

Históricamente, el trato que se les ha dado a los sujetos “diferentes” o “atípicos” ha variado según las diferentes culturas y las épocas (Sánchez Asín, 1993). Un breve recorrido histórico permite constatar este hecho.

En Grecia y en Roma las personas desviadas eran objeto de diversión para los gobernantes. Estas personas solían ser abandonadas en muchas ocasiones por sus padres. En algunos casos se aceptaba incluso el infanticidio. Por ejemplo, las Leyes de Licurgo, en Esparta, permitían el despeñamiento de los débiles y los deformados desde el Monte Taijeto. En Roma, la roca Tarpeia servía para lo mismo (Sánchez Asín, 1993).

Según Puig de la Bellacasa (1987) (citado en Sánchez Asín op.cit.) esta actitud durará mucho tiempo, y los “*diferentes*” se considerarán como una manifestación de lo sagrado, o como la expresión de un mal cometido. Esta última concepción pasa al cristianismo, la cual se va convirtiendo en una actitud de caridad mediante la cual recluían a estas personas en asilos de la Iglesia. Esta actitud es totalmente negativa y está supeditada a un modelo demonológico, mediante el cual se acude a causas desconocidas, probablemente divinas, para explicar el comportamiento de estas personas diferentes.

Con el Renacimiento, empieza a cambiar la concepción que se tiene de estas personas. Los principios humanistas indican que todos los súbditos de un Estado deben ser tenidos en cuenta ya sean estos pobres o diferentes (Sánchez Asín, 1993). Es en estos años (siglo XVI) cuando empiezan a aparecer las primeras experiencias en el campo de la educación especial, las cuales tuvieron como sujetos a niños deficientes, sordos y ciegos.

Así, pues, a partir de los Siglos XVI y XVII se producen cambios importantes en las concepciones médicas y sociales, que se reflejan en algún interés por la educación de las personas discapacitadas, pero sin ninguna relación con la educación general. Podemos destacar, a fray Pedro Ponce de León, quien lleva a cabo experiencias de educación de sordomudos a través del método oral, para la educación de los alumnos. En esta época, también surgen los primeros grandes centros de aislamiento donde los “*locos, delincuentes, idiotas, vagos y maleantes*” eran discriminados e internados en condiciones límites para su supervivencia.

Los siglos XVII-XVIII se caracterizaron por cambios paulatinos en la concepción de los “*diferentes*”: cambios que no fueron nada positivos.

Durante estos siglos los centros de aislamiento que eran de la Iglesia pasaron a ser del Estado. En esta época se produce, en términos de Sánchez Asín (op.cit.) el gran encierro, en el cual todas las personas que no participaban de “*la Razón*”, entonces dominante, eran encerrados.

Es en este periodo cuando se empiezan a realizar la clasificación de los sujetos que no eran normales; aunque estas clasificaciones aún eran muy pobres, y estaban realizadas sobre una base social en la cual los criterios de clasificación eran la peligrosidad para el orden político imperante.

Se realizan importantes avances médicos, pero se dedica muy poca atención a las personas deficientes; tan sólo se pueden destacar algunos avances en el origen de la hidrocefalia, así como la primera descripción del “*cretinismo*” (Scherenberger, 1984).

A finales del siglo XVIII ya se producen avances mucho más significativos en este campo. Es necesario destacar los cambios que se dieron en el mundo de la educación, tanto la impartida a personas “*normales*” como con retraso.

Por otra parte, es necesario reseñar los avances que se dieron en la educación de las personas con déficit auditivo y visual. En cuanto a los sordos, es necesario remarcar la importancia de la creación de la escuela para sordomudos del abate L’Epée, la cual con el tiempo se convertirá en el Instituto Nacional de Sordomudos de París. Es aquí donde se sistematizó un lenguaje mímico para que los sordomudos tuvieran acceso a la enseñanza, desarrollando el método de la dactilología creado por Jacobo Rodríguez

Pereira. En lo que hace referencia a las personas con déficit visuales resalta en esos años la educación de los ciegos que se realizaba en París, en el instituto para niños ciegos creado por Valentín Haüy en 1784. Se trataba del primer Instituto de Jóvenes Ciegos, donde se aplicaba la idea de que los ciegos eran educables, pues un sentido puede ser reemplazado por otro. Se buscan alternativas para sustituir la vista por el tacto y se adopta la escritura en relieve, que más tarde Louis Braille perfeccionaría y sistematizaría definitivamente.

Esta situación encontrará su apogeo en el Siglo XIX, donde se conectan dos novedades importantes que nos permitirán hablar, ya con propiedad de educación especial:

- En primer lugar, surge a partir de la obra de J.J. Rousseau, un movimiento pedagógico encabezado por Pestalozzi y Fröbel, que altera radicalmente la Educación general y que permitirá contemplar los problemas asistenciales de los alumnos discapacitados desde una óptica científica.
- En segundo lugar, los deficientes mentales comienzan a ser sujetos reales de la educación y pasan a recibir un auténtico tratamiento médico-pedagógico con la aparición de los llamados “pioneros”, médicos que creían en las posibilidades educativas de estas personas.

Los avances médicos producidos en esta época permitirán identificar gran cantidad de síndromes y etiologías de la deficiencia mental.

Este siglo, pues, supone un cambio y una era de progreso. Gracias al desarrollo industrial se da un salto adelante en muchos ámbitos: es necesario destacar el campo de la medicina y el de las reformas sociales. Estos cambios afectaron también el mundo del retraso mental. Se empieza a considerar que algunos “*débiles mentales*” pueden ser educados. En este siglo es necesario destacar una serie de autores cuya obra será fundamental.

Pinel (1745-1826) comienza los primeros estudios clasificatorios de la deficiencia mental y realiza las primeras descripciones sistemáticas de casos individuales. Fue de los primeros autores en recomendar una terapia ocupacional para reinsertar a estas personas, aunque según él sólo las que tenían unas capacidades mejores eran

susceptibles de reinserción. Pinel clasificó las enfermedades mentales en cinco grandes categorías:

- ✓ Melancolía o delirio.
- ✓ Manía sin delirio.
- ✓ Manía con delirio.
- ✓ Demencia o supresión del raciocinio.
- ✓ Idiocia, o anulación de las capacidades intelectuales y el afecto.

Otro de los motivos por los cuales es necesario destacar su obra es la petición que realizó este autor para que se diera un “*trato moral*” correcto a estas personas, evitando todo tipo de brutalidades e introduciendo métodos terapéuticos en los cuales el trato amable era imprescindible. La obra de Pinel fue ampliada por dos discípulos suyos: Esquirol (1772-1840) e Itard (1774-1838).

Esquirol fue el primero en diferenciar claramente el retardo mental de otras enfermedades mentales como la locura. La locura según Esquirol se caracteriza por un trastorno de los procesos intelectuales, mientras que el retraso viene determinado por una ausencia de dichos procesos (Sánchez Asín, 1993).

Itard es considerado como uno de los padres de la educación especial. Gran parte de su trabajo estuvo dedicado a la educación de personas con déficit auditivos en el Instituto de Sordomudos de Paris. Pero es especialmente conocido por su intento de educar al niño salvaje de Aveyron. Sus métodos educativos utilizados con Víctor fueron los primeros intentos de sistematizar la educación de las personas con déficit.

Otro autor considerado como pionero en el campo de la educación especial fue Seguin (1812-1880). Con su método fisiológico, este investigador tuvo un gran impacto en las concepciones de la educación especial que irán surgiendo a lo largo del siglo XX. Ha sido considerado como el verdadero reformador de las instituciones para personas con retraso mental. Su enfoque del trastorno fue puramente educativo, y estaba fundamentado en las teorías empiristas de Locke. Scheerenberger (1984) dirá de Seguin que su teoría y su práctica pedagógicas eran totalizadoras, comprendiendo desde ejercicios pasivos para el niño no deambulante, hasta la formación académica y el empleo vocacional para los individuos más capaces. También concedía importancia a

los componentes ambientales del aprendizaje, proclamando la necesidad de una interacción activa con el entorno en todo momento.

También cabe destacar el trabajo de W.J. Little quien, según Scherenberger (1984), contribuyó de forma sustancial al conocimiento del retardo mental y de la parálisis cerebral. Este autor destacó los problemas que se podían dar en el parto y antes del parto como causas probables de retardo mental.

Otros autores que tuvieron un papel destacado fueron los siguientes:

- S.G. Howe (1801-1876) fundó el Instituto Perkins para ciegos y abogó por la educación de sujetos con deficiencia mental.
- J.L. Down (1826-1896), defendió la necesidad de un tratamiento y una educación especial para las personas con retraso mental y aportó la descripción general del sujeto mongólico, así como la primera clasificación importante que dividía la idiocia en tres grupos etiológicos (congénita, accidental y del desarrollo).
- W.W. Ireland (1832-1909), publicó, según indica Scheerenberger (1984), el primer tratado verdaderamente exhaustivo sobre el retraso mental, que comprendía materias como definición, etiología, incidencia, educación y legislación.

Todos estos trabajos, pero especialmente la teoría de Seguin junto con la de Itard, influyeron en el pensamiento del médico y pedagoga M. Montessori (1870-1952). Sus ideas fueron revolucionarias en su momento, teniendo una importante repercusión en la Enseñanza Especial, de modo primordial por lo que se refiere a la preparación del niño para los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.

De O. Decroly cabe destacar la orientación globalizadora de la educación, por la introducción de los centros de interés en la enseñanza y por la elaboración de los métodos globales en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura. Decroly comenzó trabajando con niños deficientes mentales hasta aplicar sus métodos a la enseñanza de los niños normales en su famosa escuela de “L’Hermitage”.

Se puede decir, pues, que los estudios realizados durante el siglo XIX sirvieron para que aumentara la preocupación por el estudio del retraso mental, intentando

diferenciar a los sujetos con retraso de los que padecían enfermedades mentales. Se dieron importantes avances médicos, pero también psicopedagógicos (Scherenberger, 1984). En el campo de lo social es necesario destacar los esfuerzos de los gobiernos por financiar la educación especial y mejorar la calidad de los servicios residenciales. Todos estos esfuerzos acabaron en nada, ya que en muchas ocasiones las experiencias con personas retrasadas no fueron satisfactorias, probablemente debido a que aún no se tenían demasiados conocimientos para trabajar con estas personas. Esto motivó que los centros de educación especial acabaran convirtiéndose de nuevo en centros de recogida y poco más.

Las experiencias de los pioneros de la educación especial realizadas en la segunda mitad del siglo XIX se marcaron unos objetivos demasiado ambiciosos, con unas connotaciones médicas muy fuertes, que perseguían la curación de los deficientes mentales y no su formación. Acabaron siendo presentadas como fracasos, lo cual aumentó la idea de la irrecuperabilidad de estas personas y provocó una degeneración de las instituciones, que se convirtieron en asilos o macro centros de inhumanas formas de vida, que solamente la caridad y la beneficencia podían mantener. Esto sucedía en los Inicios del siglo XX.

Esta amalgama de acontecimientos, informaciones y conocimientos mal interpretados provocaron la aparición del miedo y el temor hacia las personas con deficiencia mental, pues los mostraban como un peligro y una amenaza en potencia. Todo ello provocó la segregación, el aislamiento y el desinterés casi total hacia estas personas y su educación. Estas actitudes negativas desarrolladas en las primeras décadas de nuestro siglo han repercutido, de forma fundamental, en una marginación e ignorancia de las personas con déficit que ha llegado hasta nuestros días.

La generalización de estas teorías hizo, además, que la población internada en instituciones segregadas sufriera cambios cualitativos en cuanto a su composición y atenciones recibidas: por una parte, se producía un aumento considerable de las personas atendidas, que eran cada vez de niveles intelectuales más altos; por otra parte, los programas de educación especial impartidos se habían generalizado, pero no con el objetivo de formar a los internos, sino con la intención de separarlos y alejarlos del resto de la sociedad normal.

Las primeras décadas del siglo XX, por tanto, son un periodo en el cual se van confirmando las actitudes negativas hacia las personas con retraso mental, las cuales son consideradas como una amenaza para la sociedad. Aparte de los motivos sociales, existen otras causas científicas que contribuyeron al rechazo de las personas con déficit. Entre ellas cabe destacar especialmente los descubrimientos genéticos de De Vries y su equipo.

De Vries y otros autores redescubrieron las leyes de la herencia de Mendel y, a partir de ahí, comenzó a surgir la idea de que todos los retrasos mentales podían ser heredados. Además, se empiezan a asociar a la idea de retraso mental toda una serie de estereotipos totalmente falsos: la delincuencia, la prostitución, la inmoralidad sexual, las enfermedades de transmisión sexual, etc. (ICDM, 1978).

Por otra parte, los avances de la psicometría y la aplicación, cada vez más común, de los test de inteligencia propiciaron que se fueran detectando cada vez más casos de retardo mental.

Otro hecho que contribuyó a la concepción negativa hacia las personas con déficit fue que muchos educadores y psicólogos no creían en la educabilidad de los deficientes, ya que se consideraba, falsamente, que todo lo que respecta a la inteligencia no es posible modelarlo, educarlo, sino que el niño ya nace con la que ha de tener toda la vida (Scherenberger, 1984).

Todas estas actitudes negativas hicieron que se mantuviera el aislamiento y la marginación de las personas con déficit, no tan sólo de las que tenían un déficit severo, sino incluso de aquellas más cercanas a lo “*normal*”.

Pero no todo fue tan negativo. En el ámbito de lo positivo cabe resaltar los avances que se realizaron en las técnicas diagnósticas, así como en el descubrimiento de las causas de ciertos déficit. Estos hechos fueron importantes puesto que permitieron aumentar el conocimiento sobre el retraso mental.

A partir de las dos guerras mundiales, según Blackhurst (1985), aparece un aumento de la sensibilidad de la población hacia las personas con necesidades especiales. Gran cantidad de personas habían resultado heridas en los combates realizados y otras habían sufrido graves traumas de guerra. Por este motivo apareció una



cantidad muy importante de instituciones destinadas a recuperar a este tipo de personas. Poco a poco los deficientes mentales fueron aceptados en estos centros y apareció de nuevo la necesidad de educarlos.

Es precisamente a partir de los años 50 cuando estos centros van tomando cada vez más peso dentro de la sociedad de la postguerra. El problema fue que estos centros no contaban con el suficiente apoyo económico, por lo cual muchos de ellos no podían cumplir correctamente sus funciones: así que la calidad de vida de las personas con retraso continuó siendo bastante baja. Es a partir de estos momentos cuando se comienza a notar la necesidad de una reforma de las instituciones. Esta reforma se había de dar tanto dentro de las instituciones como fuera de ellas. Algunos empiezan a hablar de la necesidad de superar la marginación que supone para estas personas encontrarse en centros especiales; así, se empieza a hablar por primera vez de desinstitucionalización.

Aunque realmente estas modificaciones no llegaron hasta los años 60-70, precisamente en estas dos décadas cuando se empieza a dar el cambio definitivo. A este cambio contribuyeron otra serie de causas que enumeramos a continuación.

En primer lugar, la época de prosperidad económica que se vivió durante ese periodo, la cual permitió una serie importante de reformas educativas y la puesta en marcha de planes de investigación. En segundo lugar, el reconocimiento general de los derechos humanos. En tercer lugar, la proliferación de asociaciones en defensa de los sujetos minusválidos, las cuales normalmente estaban formadas por padres de afectados. Un hecho fundamental se dio en 1971. Las Naciones Unidas aprueban la *“Declaración sobre los Derechos de los Deficientes Mentales”*, lo cual marca un antes y un después en la historia del trato a las personas con minusvalías.

Todos estos hechos tuvieron importantes repercusiones en el campo de la educación especial (Blackhurst, 1985; Stephens, Blackhurst, y Maglioca, 1988). Los padres se tornaron mucho más reivindicativos, empezaron a aparecer sentencias en todo el mundo a favor de los derechos de los discapacitados, la calidad docente y terapéutica de los encargados de la educación de estas personas mejoró a pasos agigantados, la población en general empezó a cambiar su actitud hacia este tipo de personas. Un hecho

fundamental fue que en 1959 en los países escandinavos surge el principio de “Normalización” definido por Bank-Mikkelsen.

No es fácil determinar el momento en que se inicia la historia de la educación especial. Lo que es evidente es que para comprender su situación actual es imprescindible tener en cuenta su desarrollo histórico, en el cual se pueden percibir las respuestas que la sociedad ha ido ofreciendo a los sujetos con dificultades “según el momento histórico y filosófico que estuviera viviendo, sus creencias, o las supersticiones que los afectaran” (Gútiez Cuevas, 2003, p. 9).

Es evidente que la educación especial no siempre ha sido concebida como la conocemos actualmente. Continuos cambios, que suelen coincidir con los modelos sociales vigentes, han marcado su evolución hasta llegar el momento actual:

<b>Antigüedad Clásica</b>	<b>Edad Media</b>	<b>Renacimiento Siglo XVIII</b>	<b>Hasta media dos del Siglo XIX</b>	<b>Inicio del siglo XX</b>
Infanticidio.	Exorcismo. Herejía. Condena de la iglesia de estas prácticas. Hospicios con carácter asistencial.	Primeras experiencias Aisladascond deficientes sensoriales.	Diferenciación de lalocura con la deficiencia.	Inicio del tratamiento educativo especializado de deficientes.

**Tabla 1.** Etapas de la educación especial previas a nuestra época (Méndez Romero, Pascual Martos, Gómez Gallardo, Lamoned Prieto y Miguel Ruiz, 2010, p. 19).

Vemos, por lo tanto, que no es posible llegar a un entendimiento de la situación actual de la educación especial si no conocemos y tenemos en cuenta su desarrollo histórico.

#### Edad Antigua

En la Edad Antigua se recurría a razones de naturaleza demoníaca o divina para explicar la conducta anómala de los sujetos con dificultades. Su tratamiento abarcaba desde terapias físicas drásticas, conjuros, magia, hechicería, etc., a actos de fe, pasando

en muchos casos por el desprecio, el abandono y la eliminación automática de aquellos sujetos que presentaban alguna deficiencia como alternativa y solución del problema: “Era bastante frecuente la eliminación sistemática de los niños que presentaban deficiencias, sobre todo si éstas se manifestaban en el momento de nacer” (Gútierez Cuevas, 2003, p. 9).

Representativa de este hecho es la Ley de Licurgo (s. X-IX A.C.) aplicada por los espartanos, en función de la cual se establecía que los ancianos tenían que revisar los recién nacidos y, en caso de detectar en ellos algo anormal, serían posteriormente despeñados por el monte Taijeto en Esparta o por la Roca Tarpeia, en el caso de Roma: *“Esta práctica fue también común entre los griegos y los romanos que, aunque en algunos casos dejaban vivir a estos sujetos, los utilizaban como elementos de burla”* (Gútierez Cuevas, 2003, p. 9).

Parece evidente que en la Edad Antigua los niños con deficiencia “quedaban bajo la disponibilidad y disposición de los padres quienes, en cumplimiento de las exigencias sociales y de las constantes situaciones de beligerancia de los pueblos, se verían obligados a sacrificarlos, arrojándolos por el Taijeto y por la Roca Tarpeia, tanto los deficientes congénitos como los ancianos e inválidos” (Sola Martínez, López Urquizar y Cáceres Reche, 2009, p. 17).

También es cierto que en esta época se puede situar el origen del posteriormente llamado modelo biológico-médico, el cual atribuye el comportamiento anómalo a procesos corporales. Médicos y filósofos como Hipócrates, Asclepiades, Galeno, Sorano, Celso, etc. intentaron separar las enfermedades y deficiencias de las culpas y voluntad de los dioses. En esta línea, Galeno (130-200 D.C.) atribuía los problemas mentales a los desajustes entre la parte racional e irracional.

### Edad Media

En la Edad Media, aunque se hicieron algunos avances, se continúa con la percepción y reproducción de las viejas costumbres. No obstante, se comienza a condenar el infanticidio, tan habitual en épocas anteriores, lo que dio lugar al inicio del abandono masivo de los niños diferentes.

A este hecho hay que añadir que la educación estaba considerada un privilegio de las clases altas, *“donde no tenían cabida el estado llano, ni tampoco aquellas otras personas que presentaban algún tipo de déficit”* (Sola Martínez et al., 2009, p. 17).

Por ello se continúa con la idea de los demonios, espíritus infernales, y viendo la deficiencia: *“Como la manifestación del mal o de castigo enviado por Dios a los familiares de estas personas que habían obrado de forma pecaminosa”* (Sola Martínez et al., 2009, p. 17), teniendo como tratamiento el exorcismo, los despeñamientos o la hoguera.

No obstante, es en esta época cuando se realiza la primera toma de conciencia del problema de la educación de estos sujetos, fundamentalmente por parte de las órdenes religiosas. Serán éstas las que inicien la creación de asilos e instituciones para recoger a los niños con dificultades, prestando en un principio asistencia social y, posteriormente, médica.

### Renacimiento

Las nuevas tendencias modernas y renacentistas fundamentadas, en parte, en los nuevos descubrimientos científicos y culturales, empezaron a cuestionar los paradigmas antropológicos y pedagógicos utilizados hasta el momento, poniendo por tanto, en marcha un trato más humanitario con las personas marginadas.

*“En el Renacimiento, con la introducción de las ideas humanistas el súbdito atípico es igualmente sujeto de administración y por tanto con igual consideración ante la ley. Siendo reemplazado el teocentrismo medieval o el antropocentrismo renacentista, en el que se trataba de atender las necesidades y carencias de un hombre que buscaba la felicidad terrena y no tanto la eterna”* (Sola Martínez et al., 2009, p. 17).

Además, en el Renacimiento surge el naturalismo psiquiátrico, a través del que cualquier anormalidad se explica desde una visión naturalista.

Es en esta época cuando se inicia el nacimiento de los estados modernos. Al mismo tiempo, existe una debilitación del poder de la Iglesia debido al afianzamiento de la libertad de pensamiento y a la intención del Estado por establecer el control social. Es en esta coyuntura donde la medicina comienza a mostrar interés por los deficientes mentales y surgen las primeras experiencias educativas con personas discapacitadas. Citar a modo de ejemplo:

- Fray Pedro Ponce de León (1510-1584) sentó las bases para la educación de niños sordos en España.
- L'Épée (1712-1789) fue el creador de la primera escuela pública para sordomudos en Francia.
- Valentín Haüy (1745-1822) fue el fundador de la primera escuela para ciegos del mundo (París 1784), sin el carácter de asilo u orfanato que hasta el momento habían tenido las instituciones creadas al efecto.
- Louis Braille (1809-1852) fue el creador del sistema de lecto-escritura para ciegos.

No menos relevancia tuvieron *“Itard, Seguin, Esquirol, Bourneville y Samuel Howe, médicos y pedagogos, que están considerados como los padres de la Educación especial. A partir de sus trabajos, la Educación especial surge como campo profesional”* (Gútiéz Cuevas, 2003, p. 11).

Jean Itard (1774-1836), con su obra *“Victor, el niño salvaje de Aveyron”*, es considerado como el precursor de las investigaciones en el campo de la educación de los deficientes. Su obra, basada en una pedagogía curativa y rehabilitadora, sirve como base a Eduardo Séguin (1812-1880) para crear una verdadera pedagogía para retrasados. Es a partir de este momento cuando se introduce una línea educativa con los sujetos con dificultades y se empieza a abandonar la idea de proporcionar únicamente tratamiento médico y asistencial en centros psiquiátricos.

Séguin, junto con Etienne Esquirol (1772-1840), fundador de la doctrina psiquiátrica, contribuyeron a la creación del primer equipo médico-pedagógico de la historia. En una línea similar, Desiré–Magloire Bourneville (1840-1909) creó un centro reservado únicamente a deficientes mentales en Francia y Samuel Howey (1801-1876) estableció la primera escuela Perkins para ciegos en Boston.

Podemos deducir de todo ello:

*“En este momento las instituciones han adquirido un gran auge, al tiempo que hay un gran interés por la pedagogía de los retrasados, defendiéndose las posibilidades de educarlos, y desarrollándose métodos para tratar de conseguirlo”* (Gútiéz Cuevas, 2003, p. 11).

## Siglo XX

Será en el siglo XX cuando se inicie propiamente la educación especial, gracias en parte, a las investigaciones y trabajos anteriormente comentados y a las innovaciones que posteriormente de ellos surgieron. Cabe citar, por su importante contribución al tema que nos ocupa, a:

- María Montessori (1870-1952) fue una de las pioneras en la asistencia médico pedagógica, además de desarrollar un método basado en la autoeducación de los sujetos.
- Ovide Decroly (1871-1922), fundador de uno de los primeros institutos para niños anormales, desarrolló importantes estudios con niños retrasados.
- Alfred Binet (1857-1911) y Théodore Simon (1872-1961) fueron los creadores de las pruebas de inteligencia que diferenciaban de forma objetiva a alumnos “normales de los anormales”.

A partir del siglo XX:

*“Se produce un cambio respecto a la consideración de la deficiencia, apareciendo los primeros intentos de tratamiento específico y proceso educativo, creándose dos tipos de instituciones claramente diferenciadas: las de tipo médico y las de tipo educativo” (Sola Martínez et al., 2009, p. 18).*

<b>VISIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ CULTURA GRIEGA: arrojados al río.</li> <li>▪ CULTURA ROMANA: objeto de entretenimiento.</li> <li>▪ CRISTIANDAD: consideración/labor asistencial.</li> <li>▪ REFORMA: sacrificados (castigo de Dios); epilépticos=endemoniados.</li> <li>▪ SIGLO XVII: enfermos en instituciones hospitalarias (San Vicente de Paul, Fundador del Primer Centro de Acogida de Enfermos Mentales, “Hijas de la Caridad”).</li> <li>▪ SIGLO XIX: primitivas consideraciones (Darwin); primera obra de Educación Especial. “Víctor o el niño salvaje”.</li> <li>▪ SIGLO XX: Test de Binet-Simon (Pedagogía Diferencial). Importancia de la influencia ambiental (Lewis) y de la Educación Especial. en términos de Integración-Atención a la Diversidad.</li> </ul>

**Tabla 2.** Hitos importantes en la evolución histórica de la educación especial (Sola Martínez *et al.*, 2009, p. 19).

Vemos por lo tanto, según Méndez Romero *et al.* (2010), que hasta el siglo XX no podemos empezar a hablar del inicio de la educación especial basada en el tratamiento educativo especializado de los deficientes y, en consecuencia, de la adopción de formas de escolarización especializadas e institucionalizadas.

- Primeras experiencias institucionales

El Renacimiento supone el florecimiento cultural tras el oscurantismo del Medievo. En este contexto histórico, las personas con discapacidades empiezan a ser consideradas como enfermos por la medicina. Desde el campo de la pedagogía, se empezará a prestar atención a los niños que presentan déficits sensoriales. Este primer vestigio de la educación especial se basaba en que:

- Eran déficit que no interferían en el desarrollo mental.
- La persona tratada podía colaborar activa y conscientemente en el tratamiento para superar sus limitaciones.
- Su origen podía explicarse sin recurrir a lo sobrenatural.

- Podían aplicarse con algunas modificaciones los métodos de enseñanza vigentes en la época.

Así, destaca la figura del fraile benedictino Pedro Ponce de León, quien, a mediados del siglo XVI, inicia un método de enseñanza para los niños sordo-mudos, creando el *Método oral*. Escribe la obra *Doctrina para los Mudos-Sordos*. Una segunda obra de referencia se publica en 1620, *Reducción de las Letras y Arte de Enseñar a hablar a los Mudos*, de Juan Pablo Bonet, consolidando el método oral del fraile Ponce y cuya divulgación traspasó fronteras. No obstante, dado que era un método para aplicar en pequeños grupos, sólo permitió su acceso a los niños de la nobleza y, por tanto, no tuvo repercusión social.

Paralelamente a estas iniciativas, no debemos olvidar que durante los siglos XVII y XVIII los centros de aislamiento eran de titularidad estatal, y así se produce lo que se denomina *época del gran encierro*, donde se recluía indiscriminadamente a todos aquellos que no respondían al parámetro de *normalidad*: personas con discapacidad intelectual, enfermos mentales, delincuentes, vagos, maleantes, presos políticos, etc., vivían en condiciones inhumanas, por lo que el índice de fallecimientos en este tipo de centros era altísimo. Paulatinamente, estos centros fueron adoptando métodos clasificatorios que dividían por zonas estancas a sus internos (un antecedente de lo que posteriormente la psicometría realizará en sus comienzos), provocando un etiquetaje que en muchas ocasiones ha pervivido hasta nuestros días.

Pese a ello, en Francia es donde se crea, en 1755, la primera escuela pública para sordomudos, iniciativa del abad Charles-Michel de L'Épée, que 36 años más tarde pasará a ser el Instituto Nacional de Sordomudos. Su método, basado en un lenguaje mímico, permitió la enseñanza en grupos numerosos y el reconocimiento de un método válido universal para la educación de las personas sordas.

En esta línea, en 1784 se funda en París un instituto para niños ciegos por parte del relojero Valentín Haüy, que por primera vez deja de ser un simple orfanato o asilo para tener como característica principal el convertirse en una institución educativa. Su método se basaba en letras en relieve. Un alumno del centro, Luis Braille, idearía el sistema de lectoescritura todavía hoy vigente.



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

### ***1.2. La situación actual de la educación especial***

La educación especial ha sido durante muchísimo tiempo -desde sus inicios con Itard y sus contemporáneos, hasta la década de los años 60 una modalidad básicamente asistencial, controlada por los médicos como únicos especialistas en la materia. A nivel social, la persona con discapacidad era un enfermo incurable, que podía provocar, en muchos casos, miedo, lástima, sentimientos de caridad y beneficencia. Estos planteamientos se fundamentaban en el déficit que presentaban estas personas como único elemento a considerar, y que condicionaba todo su futuro hasta el extremo de negarles su condición humana. La educación especial se fundamentaba en un modelo sanitario que privaba de la posibilidad de cambio y de crecimiento del ser humano, en el que el objeto y el sujeto eran la deficiencia y quien la padecía, y contra ello poco se podía hacer.

Un breve recorrido por las denominaciones que históricamente ha tenido la educación especial nos ayuda a comprender esta realidad (Sánchez Asín, 1993):

- **Pedagogía curativa.** Difundida por Debesse en Francia, en 1968, para referirse a la educación y cuidado de los niños cuyo desarrollo físico y psíquico se hallaba en situación de desventaja debido a factores de naturaleza individual y social.
- **Pedagogía Correctiva.** Término introducido por Bonboir, en 1971, en Italia, en referencia al grado de madurez que debía conseguir el ser humano, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje al coeficiente de desarrollo evolutivo.
- **Pedagogía Terapéutica.** Es un término alemán, equivalente a Curativa, surgido en 1922. Ortiz (1995) la define así:

*“Una disciplina que tiene por objeto la educación o reeducación de los niños que sufren alteraciones en su desarrollo. Su objeto de estudio es el deficiente, en todas sus facetas y al que se va a tratar de recuperar e integrar en la sociedad” (p. 49).*

Cada uno de estos términos viene apoyado por una definición de lo que se entiende por la educación de las personas con discapacidad. Se pueden determinar dos

características comunes a todas ellas: por una parte, su interés se centra en el déficit que presenta una determinada persona. Por otra parte, su objetivo no es potenciar el desarrollo y la formación de esta persona, sino ofrecer tratamiento para paliar los déficits de cada caso.

Esta realidad concreta muestra un cierto interés hacia las personas con discapacidad y una preocupación por su formación, pero se hace con la pretensión de compensar las diferencias y las dificultades, buscando técnicas y métodos especiales para personas especiales y primando lo diferente a lo común. Así, la UNESCO define la educación especial como:

*“Una forma de educación destinada a aquellas personas que no alcanzan o es imposible que alcancen a través de acciones educativas normales los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad y que tiene por objeto promover su progreso hacia otros niveles” (UNESCO, 1983, p. 30)*

En esta línea de pensamiento, y como síntesis clara de la conceptualización de la educación de las personas con discapacidad que se tenía por los especialistas, no hace mucho Bautista (1991) escribe:

*“La educación especial se ha utilizado tradicionalmente para designar a un tipo de educación diferente a la ordinaria, que transcurría por un camino paralelo a la educación general: de tal forma que el niño al que se le diagnosticaba una deficiencia, era segregado a la unidad o centro específico. La educación especial iba dirigida a cierto tipo de alumnos, aquellos que tenían un cierto déficit, que les hacía aparecer bastante diferentes del resto de alumnos considerados como normales” (p. 16)*

La psicología tiene un papel relevante en esta perspectiva pues, desde su óptica, se pretende diagnosticar midiendo las dificultades de cada sujeto y, tras conocer las desventajas, plantear terapias determinadas para paliarlas. Esta conceptualización de la educación especial promueve un modelo de intervención que podríamos catalogar como deficitario, que como afirma López Melero (1997): *“Es un modelo de intervención individualizado con un currículum truncado hacia las incompetencias, incidiendo en las incapacidades y no en las posibilidades de los alumnos” (p. 183).*

Debido a estas circunstancias, la educación especial se desarrollaba fuera del sistema educativo ordinario como un sistema paralelo, pues nunca estos alumnos podrían alcanzar los objetivos y las metas del resto de la población. Además, las

técnicas y los modelos de la intervención educativa aplicados requieren una especialización que no puede producirse en ámbitos ordinarios, pues exigen condiciones muy concretas y controladas de individualización.

Estos planteamientos provocaron diferentes modelos en la actitud social dominante hacia la persona con discapacidad, que Montobbio (1995) expone de forma clarificadora y que se presenta aquí resumida:

- o **El modelo tradicional.** Domina la patología y la enfermedad, se busca y se espera la curación y hay una plena y total dependencia del médico especialista. La posición social de la persona con discapacidad es de marginación y de dependencia: se le trata como un niño al que no se deja crecer.
- o **El modelo rehabilitador.** Centra el problema en el individuo en sus dificultades y deficiencias. Esta perspectiva proyecta una tensión basada en los servicios, donde la persona con discapacidad se limita a ser un elemento pasivo y sin identidad. Esta concepción establece una relación asimétrica entre la persona y su entorno, pues se potencia una cultura basada en la discapacidad donde prevalece la pertenencia a un determinado grupo con déficit comunes, más que a las características y demandas particulares de cada uno.

Esta relación asimétrica se manifiesta en todos los ámbitos de la vida de las personas con discapacidad y provoca un conglomerado de actitudes y falsas creencias que van desde la superprotección hasta la negación total de capacidades y de oportunidades. El resultado es que no se ofrece ninguna posibilidad a la persona con discapacidad de desarrollar y aplicar sus potencialidades y aprendizajes, de construir su propia identidad, de interacción social, de acumular experiencias y de mejorar su autoestima y socialización.

- o **El modelo personal.** Traslada el foco de atención y el núcleo de la intervención desde el individuo como un ser aislado -objeto de observación- entorno. En lugar de centrarse en la incapacidad del individuo, este modelo propone una evaluación del entorno de la persona e

intenta presentar soluciones prácticas a las dificultades que se derivan de la interacción de la persona con su entorno (OCDE, 1988).

Este planteamiento nos sitúa ante la necesidad de ofrecer a la persona con discapacidad una educación adaptada a sus necesidades con el objetivo de alcanzar su condición de adulto de pleno derecho. Este modelo nos obliga a modificar las estrategias de intervención, que se fundamentarán en dos elementos claves (Muntaner, 1996):

- A. Las condiciones invalidantes no son de carácter fijo, no son iguales para cada persona, ya que nos basamos no en el individuo aislado, sino en este individuo en un determinado ambiente.
- B. Por ello, la intervención no sólo se fijará en la persona, sino en su entorno inmediato. Consecuentemente, no analizaremos el funcionamiento de los servicios, sino en qué medida estos servicios están respondiendo a las necesidades concretas de la persona.

La educación especial actual tiene en este modelo su punto de partida para delimitar, tanto sus objetivos, como los contenidos y planteamientos de estudio e intervención, tal como se verá en el siguiente apartado. La quiebra de los dos modelos anteriores se debe a la falta de aportaciones válidas para desarrollar un modelo verdaderamente educativo, tal y como apunta Hegarty (1996), a través de dos consideraciones fundamentales:

- ✓ Las categorías de déficit tienen poca o ninguna relevancia educativa.
- ✓ Las dificultades de aprendizaje no pueden ser atribuidas sólo a factores internos del niño y, en muchos casos, están asociadas principalmente a factores externos.

Este cambio conceptual e ideológico, que sustenta la aparición del modelo personal, afecta tanto a las actitudes sociales hacia la persona con discapacidad como a los planteamientos de la educación especial, que confluyen en el reconocimiento de los derechos civiles y de igualdad de oportunidades para cualquier persona con independencia de sus características específicas y de sus “hándicaps”.

Se analizará a continuación el trasfondo ideológico y filosófico que promueve, sustenta y promulga esta perspectiva y que tiene en el Principio de Normalización y sus

derivaciones el elemento clave provocador del cambio radical y revolucionario que todo ello significa.

El concepto actual de la educación especial se fundamenta en dos aportaciones que aparecen paralelamente y que sustentan el cambio social sobre el que se basará la conceptualización de la disciplina:

- I. La definición de los conceptos de enfermedad, deficiencia, discapacidad y minusvalía (OMS, 1976), que plantean las consecuencias de la enfermedad en la persona particular desde una perspectiva tanto individual como social, recalcando que se trata de necesidades de esta persona en cada contexto concreto.
- II. La definición del Principio de Normalización, que representa una nueva ideología, un nuevo planteamiento filosófico que condiciona y revoluciona todos los ámbitos de la vida social de las personas con discapacidad y afecta muy directamente a la conceptualización de la educación especial.

### ***1.3.Marco legislativo de la educación especial***

A continuación, vamos a analizar lo que supone la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) para los alumnos diversos.

El Congreso de los Diputados aprobó el 28 de noviembre la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que fue publicada en el Boletín Oficial del Estado del 10 de diciembre como Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Veamos su contenido.

- Educación inclusiva en el sistema educativo.

La educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

La comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales.

Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente. La inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales:

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje participar y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Se considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, de acuerdo con lo establecido en el capítulo I del título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

- Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales el que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Principios de actuación:

- ✓ La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- ✓ La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- ✓ La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.
- ✓ La educación en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

- Alumnado con altas capacidades intelectuales

El alumnado que presenta altas capacidades intelectuales es considerado por Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

La atención integral a este alumnado se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrá por los principios de normalización e inclusión.

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar de forma temprana sus necesidades:

- ✓ Adoptar planes de actuación adecuados a las mismas.
- ✓ Asegurar los recursos necesarios para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los

objetivos establecidos por la LOE con carácter general para todo el alumnado.

- ✓ Garantizar la escolarización.
- ✓ Regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos, así como adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado y la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Los centros docentes contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a los alumnos la consecución de los fines establecidos. En el ejercicio de su autonomía pedagógica, de organización y de gestión, en el marco de la legislación vigente, elaborarán el proyecto educativo, que recogerá, entre otras cosas, la forma de atención a la diversidad del alumnado.

- Flexibilización de las etapas del sistema educativo

Se podrá flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para este alumnado, independientemente de su edad, de acuerdo con las normas establecidas al efecto.

Esta medida supondrá anticipar el inicio de la etapa o reducir la duración de la misma. La decisión se tomará cuando las medidas que el centro puede adoptar, dentro del proceso ordinario de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente las necesidades de este alumnado y su desarrollo integral, deberá contar con la conformidad de los padres e incorporar medidas y programas de atención específica.

- o Criterios generales de flexibilización

La medida de anticipar o reducir la duración de una etapa educativa podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias. En casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. En el caso de las enseñanzas de régimen especial, la flexibilización de la duración de los diversos grados, ciclos y niveles se podrá llevar a cabo siempre que la reducción de estos periodos no



supere la mitad del tiempo establecido con carácter general, aunque, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tal limitación, siempre incorporando medidas y programas de atención específica.

Las Administraciones educativas determinarán el procedimiento, trámites y plazos que se han de seguir en su respectivo ámbito territorial para adoptar la medida de flexibilización, así como el órgano competente para dictar la correspondiente resolución.

- Legislación de ámbito estatal

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

- *Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español*

El alumnado que se incorpore tardíamente al sistema educativo por proceder de otros países o por cualquier otro motivo y que requiera una atención diferente a la ordinaria, recibirá la atención educativa de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo se adaptarán para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo que presente este alumnado. Dicha adaptación garantizará su acceso, permanencia y progresión en el sistema.

Así mismo, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que los padres o tutores de este alumnado reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español, así como cualquier otra información que les ayude a la educación de sus hijos e hijas.

- *Compensación de las desigualdades en educación*

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, establece que las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos y apoyos precisos para ello.

También establece los principios en los que se inspira el sistema educativo para lograr el éxito escolar de todos los estudiantes, para que alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general.

Algunos de estos principios son:

- La calidad de la educación.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades.
- La inclusión educativa y la no discriminación.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de intereses, expectativas y necesidades del alumnado.
- El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administración, instituciones y el conjunto de la sociedad como participación de la comunidad educativa.

El Ministerio de Educación desarrolla diversas acciones en relación con este alumnado, entre ellas:

- Premios de carácter estatal para los centros docentes que desarrollen acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación
- Subvenciones de ámbito estatal a entidades privadas sin fines de lucro
- Subvenciones de ámbito del Ministerio de Educación (Ceuta y Melilla) a entidades privadas sin fines de lucro
- Programas

Cada Administración educativa adopta las medidas que considere necesarias para la intervención educativa compensatoria.

A continuación vamos a estudiar la contribución que para el tratamiento educativo de la diversidad supone la Ley Orgánica ‘Para la Mejora de la Calidad Educativa’ LOMCE-(Ley O. 8/2013 de 9 de diciembre).

El 10 de diciembre de 2013 se publicó en el BOE dicha ley; pero antes de su aprobación definitiva, se presentaron tres anteproyectos sobre los cuales distintas asociaciones relacionadas con el tratamiento educativo de la diversidad formularon diferentes modificaciones.

Al referirse al tratamiento educativo de la diversidad, la LOMCE se fundamenta en diferentes estrategias e iniciativas, de las que estudiamos las referencias más importantes.

La Ley, nos dice:

*“De acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa «Juventud en Movimiento», planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006 vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008” (Preámbulo V, párrafo 8).*

El artículo desarrolla el siguiente esquema:

1. Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020;
2. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad;
3. Análisis de la LOMCE, en relación con el tratamiento educativo de la diversidad;
4. Comentarios y resumen.

Para comprender mejor la LOMCE en relación con el tratamiento de la discapacidad., aunque el texto de la Ley hace referencia a otras fuentes, se destaca aquí la ‘Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020’ y la ‘Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad’

### ***1.3.1. Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020***

El objetivo general de esta ‘Estrategia’ es capacitar a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de todos sus derechos y beneficiarse plenamente de una participación en la economía y en la sociedad europea, especialmente a través del mercado único. Pretende, por tanto, lograr y asegurar una puesta en práctica efectiva de la Convención de las Naciones Unidas sobre los ‘*Derechos de las Personas con Discapacidad*’ (‘la Convención’), primer instrumento internacional jurídicamente vinculante en el ámbito de los derechos humanos al que se han adscrito la Unión Europea (UE) y sus Estados miembros. Dicho instrumento se aplicó en toda la Unión. (Diario Oficial de la Unión Europea 15/11/2010, Páginas: 1-13)

La Convención exige a los Estados parte que protejan y salvaguarden todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad (Palacios, A. y Bariffi, F.: 2007).

La ‘Estrategia’ identifica, en el ámbito de la UE, medidas complementarias a actuaciones nacionales y determina los mecanismos necesarios para aplicar la Convención, sin olvidar las propias instituciones de la Unión. También determina el apoyo que se necesita para la financiación, la investigación, la sensibilización, la recopilación de datos y la elaboración de estadísticas.

La ‘Estrategia’ se centra en la supresión de barreras. A este respecto, la Comisión Europea ha identificado ocho ámbitos primordiales de actuación: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior.

Centrándose en el ámbito de la educación y formación, en el grupo de edad entre dieciséis y diecinueve años la tasa de personas con limitaciones importantes que no prosiguen sus estudios se sitúa en el 37 %, frente a un 25 % de las personas con ciertas limitaciones y un 17 % de las personas sin limitación alguna. El acceso a la educación general es difícil para los niños con discapacidad grave y, a veces, tiene lugar de forma segregada. En contra de esta situación, las personas con discapacidad, especialmente los niños, deben integrarse adecuadamente en el sistema educativo general, con el apoyo individual necesario y de acuerdo con el interés de los propios niños. Sin perjuicio de la

responsabilidad de los Estados miembros respecto al contenido de los planes de estudios y la organización de los sistemas educativos, la Comisión Europea respalda el objetivo de una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la *‘Iniciativa de la Unión Europea Juventud en Movimiento’*. La *‘Iniciativa’* persigue una meta: lograr que la educación y la movilidad del aprendizaje garanticen a los jóvenes los conocimientos, destrezas y experiencia que les permitirán encontrar su primer empleo.

Además, la Comisión Europea difundirá más información sobre los niveles educativos y las oportunidades que se ofrecen a las personas con discapacidad; tratará, asimismo, de aumentar la movilidad de este colectivo mediante la promoción de su participación en el *‘Programa de Aprendizaje Permanente’*.

El objetivo de la *‘Estrategia’* es promover una educación y un aprendizaje permanente inclusivos para todos los alumnos con discapacidad.

### ***1.3.2. Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad***

Lo que trata de hacer esta Convención es recoger detalladamente los derechos de las personas con discapacidad y establecer un código de aplicación. Se resumen aquí los puntos más relevantes:

*“Los países que se unen a la Convención se comprometen a elaborar y poner en práctica políticas, leyes y medidas administrativas para asegurar los derechos reconocidos en la Convención y abolir las leyes, reglamentos, costumbres y prácticas que constituyen discriminación” (Artículo 4).*

*“Habida cuenta de que es esencial que cambien las percepciones para mejorar la situación de las personas con discapacidad, los países que ratifican la Convención deben combatir los estereotipos y prejuicios y promover la conciencia de las capacidades de esas personas” (Artículo 8).*

*“Los países deben garantizar que las personas con discapacidad disfruten del derecho inherente a la vida en pie de igualdad con otras personas (Artículo 10), asegurar la igualdad de derechos y el adelanto de las mujeres y las niñas con discapacidad (Artículo 6) y proteger a los niños con discapacidad” (Artículo 7).*

*“Los niños con discapacidad tendrán igualdad de derechos, no serán separados de sus padres contra su voluntad, excepto cuando las autoridades determinen que ello es en*

*interés superior del niño y, en ningún caso, serán separados de sus padres debido a una discapacidad del niño o de los padres” (Artículo 23).*

*“Los países deben reconocer que todas las personas son iguales ante la ley, prohibir la discriminación basada en las discapacidades y garantizar igual protección de la ley”. (Artículo 5).*

*“Los países deben asegurar la igualdad de derechos a poseer y heredar propiedad, controlar los asuntos financieros y tener igualdad de acceso a los préstamos bancarios, el crédito y las hipotecas” (Artículo 12).*

*“Los países deben garantizar el acceso a la justicia en pie de igualdad con otros (Artículo 13) y asegurar que las personas con discapacidad disfruten del derecho a la libertad y la seguridad y que no sean privadas de su libertad ilegal o arbitrariamente” (Artículo 14).*

*“Los países deben proteger la integridad física y mental de las personas con discapacidad (Artículo 17), garantizar que dichas personas no sean sometidas a tortura, a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, o a castigos, y prohibir los experimentos médicos o científicos sin el consentimiento de la persona interesada” (Artículo 15).*

*“Las leyes y medidas administrativas deben garantizar el derecho a no ser explotado o sometido a violencia o abusos. En caso de abuso, los países deben promover la recuperación física y psicológica, la rehabilitación y la reintegración de la víctima e investigar el abuso” (Artículo 16).*

*“Las personas con discapacidad no deben ser objeto de injerencia arbitraria o ilegal en la vida privada, la familia, el hogar, la correspondencia o la comunicación. Debe protegerse la confidencialidad de su información personal y en materia de salud” (Artículo 22).*

En cuanto a la cuestión fundamental de la accesibilidad (Artículo 9), la Convención requiere que *“los países identifiquen y eliminen los obstáculos y las barreras y aseguren que las personas con discapacidad puedan tener acceso a su entorno, al transporte, las instalaciones, los servicios públicos, las tecnologías de la información y las comunicaciones”*. Insiste además la Convención en lo siguiente:

*“Las personas con discapacidad deben tener la opción de vivir en forma independiente, ser incluidas en la comunidad, elegir dónde y con quién vivir y tener acceso a servicios de apoyo en el hogar, en residencias y en la comunidad (Artículo 19). Debe promoverse*

*la movilidad personal y la independencia, facilitando la movilidad personal asequible, la capacitación al respecto y el acceso a ayudas para la movilidad, aparatos, tecnologías de asistencia y asistencia personal” (Artículo 20).*

*“Los países reconocen el derecho a un nivel de vida y de protección social adecuado, incluso viviendas, servicios y asistencia públicos, en lo que respecta a las necesidades relacionadas con las discapacidades, y asistencia para el pago de los gastos conexos en caso de pobreza” (Artículo 28).*

*“Los países deben promover el acceso a la información, proporcionando la información prevista para el público en general en formatos y tecnologías accesibles, facilitando el uso del ‘Braille’, el lenguaje por señas y otras formas de comunicación, y alentando a los medios de comunicación y a los proveedores de Internet a ofrecer información en línea en formatos accesibles” (Artículo 21).*

*“Es menester eliminar la discriminación relacionada con el matrimonio, la familia y las relaciones personales. Las personas con discapacidad disfrutarán de igualdad de oportunidades de tener relaciones sexuales e íntimas, experimentar la procreación, contraer matrimonio y fundar una familia, decidir el número y el espaciamiento de sus hijos, tener acceso a educación y medios en materia reproductiva y de planificación de la familia, y disfrutar de igualdad de derechos y responsabilidades con respecto a la tutela, el pupillage, el régimen de fideicomiso y la adopción de niños” (Artículo 23).*

*“Los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuados. Los alumnos que las necesiten deben recibir las medidas de apoyo pertinentes, y los alumnos ciegos o sordos deben recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación, de maestros con fluidez en el lenguaje por señas y el ‘Braille’. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad” (Artículo 24).*

*“Las personas con discapacidad tienen derecho al más alto nivel posible de salud sin discriminación debido a su discapacidad. Deben recibir la misma gama, calidad y nivel de servicios de salud gratuitos o asequibles que se proporcionan a otras personas, recibir los servicios de salud que necesiten debido a su discapacidad y no ser discriminadas en el suministro del seguro de salud” (Artículo 25).*

*“Para que las personas con discapacidad logren la máxima independencia y capacidad, los países deben proporcionar servicios amplios de habilitación y rehabilitación en las esferas de la salud, el empleo y la educación” (Artículo 26).*

*“Las personas con discapacidad tienen igualdad de derechos a trabajar y a ganarse la vida. Los países deben prohibir la discriminación en cuestiones relacionadas con el empleo, promover el empleo por cuenta propia, la capacidad empresarial y el inicio del negocio propio, emplear a personas con discapacidad en el sector público, promover su empleo en el sector privado y asegurar que se proporcione una comodidad razonable en el lugar de trabajo” (Artículo 27).*

*“Los países deben garantizar la igualdad de participación en la vida política y pública, incluso el derecho al voto, a ser candidato a elecciones y a ocupar puestos públicos” (Artículo 29).*

*“Los países deben promover la participación en la vida cultural, el recreo, el tiempo libre y los deportes, asegurando el suministro de programas de televisión, películas, material teatral y cultural en formatos accesibles, haciendo accesibles los teatros, los museos, los cines y las bibliotecas, y garantizando que las personas con discapacidad tengan oportunidad de desarrollar y utilizar su capacidad creativa no sólo en su propio beneficio sino también para enriquecimiento de la sociedad. Los países deben garantizar su participación en las actividades deportivas generales y específicas” (Artículo 30).*

*“Los países deben proporcionar asistencia para el desarrollo y para apoyar los esfuerzos de los países en desarrollo para poner en práctica la Convención (Artículo 32).*

*“Con objeto de asegurar la aplicación y vigilancia de la Convención, los países deben designar un centro de coordinación local en el gobierno y crear un mecanismo nacional con ese fin” (Artículo 33).*

*“Un Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, compuesto de expertos independientes, recibirá informes periódicos de los Estados Parte sobre las medidas que estos hayan adoptado para cumplir sus obligaciones conforme a la Convención (Artículo 34-39).*

Es importante decir que España aprobó, el ‘Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad’ promulgado en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (publicado en el BOE núm. 96 del 21 abril del 2008).



### **1.3.3. Análisis de la LOMCE en relación con el tratamiento educativo de la Diversidad.**

Se analiza, seguidamente, la nueva Ley (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, publicada en el BOE el 10-12-2013) y se separan, por conceptos, los aspectos relacionados con la diversidad. En primer lugar, se alude a lo que dice el preámbulo sobre el tema a que se refiere este artículo. Después, se han buscado los términos que hacen referencia a la diversidad, tales como: integración, apoyo, diversidad, refuerzo, discapacidad, alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o inclusión.

#### ➤ *Análisis del preámbulo de la ley*

Nada más comenzar la exposición de la ley, aparece un párrafo que habla de la diversidad:

*“Todos los estudiantes poseen talento; pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta **diversidad** entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema” (Preámbulo I, párrafo 3).*

Cabe, también, referirse a dos párrafos que sugieren que se debe utilizar la educación para que todas las personas tengan las mismas oportunidades:

*“Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar*

*sus talentos: en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social”.*

*“La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor” (Preámbulo I, párrafo 4 y 5).*

➤ *Integración*

Se ha seleccionado este término, ya que está íntimamente relacionado con la diversidad.

La alusión a dicho término aparece en la siguiente cita:

*“En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos”. (Preámbulo I, párrafo 6).*

Otros párrafos que sugieren de forma implícita la integración son:

*“Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Sólo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (Preámbulo I, párrafo 7).*

*“Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos” (Preámbulo IV, párrafo 1).*

➤ *Diversidad*

Continuando con el tratamiento de la diversidad en la LOMCE, se han seleccionado los siguientes párrafos de la misma:

*“La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas que han ido cambiando con la sociedad”. (Preámbulo IV, párrafo 2).*

*“Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona” (Preámbulo IV, párrafo 3).*

*“Es necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica en ese ámbito, en relación directa, cuando corresponda por su naturaleza, con la estrategia de la administración educativa. Esta responsabilidad llevará aparejada la exigencia de demostrar que los recursos públicos se han utilizado de forma eficiente y que han conducido a una mejora real de los resultados. La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido”. (Preámbulo VII, párrafo 1).*

➤ *Apoyo*

Este término también está bastante unido a la diversidad, por lo que se han seleccionado los siguientes párrafos alusivos al mismo:

*“La incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que tendrán en cuenta los principios de diseño para todas las personas y accesibilidad universal, permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna. Por una parte, servirá para el refuerzo y apoyo en los casos de bajo rendimiento y, por otra, permitirá expandir sin limitaciones los conocimientos transmitidos en el aula. Los alumnos y alumnas con motivación podrán así acceder, de acuerdo con su capacidad, a los recursos educativos que ofrecen ya muchas instituciones en los planos nacional e internacional (Preámbulo XI, párrafo 2).*

*“El Gobierno definirá las condiciones básicas para establecer los requisitos de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento que se desarrollarán a partir de 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria: las Administraciones educativas garantizarán al alumnado con discapacidad que participe en estos programas la disposición de los recursos de apoyo que, con carácter general, se prevean para este alumnado en el Sistema Educativo Español” (Artículo 27. 4).*

*“Con la finalidad de facilitar que todos los alumnos y alumnas logren los objetivos y alcancen el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes, las Administraciones educativas establecerán medidas de refuerzo educativo, con especial atención a las necesidades específicas de apoyo educativo. La aplicación personalizada de las medidas se revisará periódicamente y, en todo caso, al finalizar el curso académico” (Artículo 28. 7).*

*“Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas”. (Artículo 34. 2).*

*“En la organización de los estudios de Bachillerato se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo” (Artículo 35.27).*

*“Los procedimientos de admisión a la universidad deberán realizarse en condiciones de accesibilidad para los alumnos y alumnas con discapacidad” (Artículo 38. 3).*

*“En los estudios de Formación Profesional se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo”. (Artículo 32. 7).*

*“La Formación Profesional en el sistema educativo contribuirá a que el alumnado consiga los resultados de aprendizaje que le permitan fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas”. (Artículo 40. 1 e).*

*(En Formación Profesional) “Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas” (Artículo 42., 6).*

*“Para facilitar la escolarización y garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, las Administraciones educativas deberán reservarle hasta el final del período de preinscripción y matrícula una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados” (Artículo 65. 2).*

*“Las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas, teniendo en cuenta la programación general de la enseñanza, las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos y, como garantía de la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos y alumnas con necesidad específica de **apoyo** educativo, tomando en consideración la oferta existente de centros públicos y privados concertados y la demanda social. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes” (Artículo 78. 2).*

*“El proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de **apoyo** educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas” (Artículo 77. 3).*

➤ *Inclusión*

Se aborda aquí, también, este término que está íntimamente relacionado con la diversidad. Sobre el mismo aparecen las siguientes alusiones:

*“Se debe asegurar la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad” (Artículo 7. 3).*

➤ *Discapacidad*

También se han seleccionado algunos párrafos que hablan de la discapacidad, a saber:

*“Se establecerán medidas de **flexibilización** y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con **discapacidad**, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas” (Artículo 6 bis. 4).*

*“Las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades”. (Artículo 68. 1).*

*“Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social” (Artículo 68. 2). “Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades*

*personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado” (Artículo 57. 2).*

*“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades” (Artículo 76. 1).*

➤ *Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje*

La Ley plantea algunas medidas de escolarización y atención, en los siguientes términos:

*“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades” (Artículo 79 bis. 1).*

*“La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo”. (Artículo 79 bis. 2).*

*“La identificación, valoración e intervención en las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas” (Artículo 79 bis. 3).*

*“Cuando no existan plazas suficientes, el proceso de admisión se regirá por los criterios prioritarios de existencia de hermanos matriculados en el centro, padres, madres o tutores legales que trabajen en el mismo, proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres o tutores legales, renta per cápita de la unidad familiar y condición legal de familia numerosa y concurrencia de discapacidad en el alumno o alumna o en alguno de sus padres, madres o hermanos, sin que ninguno de ellos tenga carácter excluyente y sin perjuicio de lo establecido en el apartado 7 de este artículo”(Artículo 79 bis 4).*

*“No obstante, aquellos centros que tengan reconocida una especialización curricular por las Administraciones educativas, o que participen en una acción*

*destinada a fomentar la calidad de los centros docentes de las descritas en el artículo 122 bis, podrán reservar al criterio del rendimiento académico del alumno o alumna hasta un 20 por ciento de la puntuación asignada a las solicitudes de admisión a enseñanzas postobligatorias. Dicho porcentaje podrá reducirse o modularse cuando sea necesario para evitar la ruptura de criterios de equidad y de cohesión del sistema”. (Artículo 79 bis. 4).*

*“En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Artículo 61. 3).*

*“No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1962. En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos o alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad” (Artículo 61. 4).*

*“Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas, tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro” (Artículo 78. 1).*

En resumen, podemos decir que la LOMCE hace numerosas alusiones a la discapacidad, el apoyo, la inclusión, la diversidad o la integración; el problema, sin embargo, aparece si se tiene en cuenta que diferentes asociaciones relacionadas con la



discapacidad no están conformes con esta Ley, debido a que aseguran que no se tiene en cuenta a la diversidad y se centra en los resultados.

En nuestra opinión, y a pesar de las demandas del movimiento social de la discapacidad a lo largo de la tramitación de la iniciativa normativa, la ley finalmente aprobada por el Parlamento entra en conflicto claro con los mandatos de educación inclusiva contenidos en el “Tratado de Derechos Humanos de la Discapacidad de Naciones Unidas”.

La LOMCE no ha terminado ni terminará con la segregación educativa por razón de discapacidad que se mantiene en el ordenamiento jurídico español y que supone la existencia de unas estructuras de educación especial distintas a las generales del sistema formativo, en las que se obliga a escolarizar a una parte del alumnado con discapacidad.

#### ***1.3.4. Marco Legislativo de referencia de la Constitución Española (1978).***

Vamos hacer referencia a aquellos artículos que mantienen una estrecha relación con la temática de nuestro estudio, siendo estos los siguientes:

#### **Artículo 43**

1. Se reconoce el derecho a la protección de la salud.
2. Compete a los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios. La ley establecerá los derechos y deberes de todos al respecto.
3. Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte.

Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio.

#### **Artículo 49**

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

**Convención de sobre los derechos de las personas con discapacidad(artículo 30.5)** Resolución 13 diciembre de 2006, de las Naciones Unidas. Ratificada por España (BOE 21 de abril de 2008).

A fin de que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, los Estados miembros adoptarán las medidas pertinentes para:

- A. Alentar y promover la participación, en la mayor medida posible, de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles.
- B. Asegurar que las personas con discapacidad tengan oportunidades para organizar y desarrollar actividades deportivas y recreativas específicas para dichas personas y de participar en dichas actividades, y, a ese fin, alentar a que se les ofrezca, en igualdad de condiciones con las demás, instrucción, formación y recursos adecuados.
- C. Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas.
- D. Asegurar que los niños y niñas con discapacidad tengan igual acceso que los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar.
- E. Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a los servicios de quienes participan en la organización de actividades recreativas, turísticas de esparcimiento y deportivas.

#### ***1.3.5. La situación histórica y legal en España***

En este punto se da un repaso a la situación histórica de la educación especial en España, aunque sólo se realizará un repaso histórico de la época más reciente. En éste también se hablará del marco legislativo de la misma, ya que la situación actual no se puede entender sin hacer referencia a la evolución legislativa del tema. Especialmente en nuestro país el marco legislativo ha sido fundamental para que se haya dado la transición hacia la integración de los niños con necesidades educativas especiales. Existen dos motivos para ello: el primero de ellos es la inexistencia de iniciativas no gubernamentales, la cual era debida probablemente a la dificultad de la sociedad civil de crear iniciativas, ya que se vivía hasta hace dos décadas bajo un régimen en el cual las decisiones venían impuestas desde arriba. El segundo motivo es la poca atención

que se ha dado hasta hace pocos años a la investigación y la docencia en el campo de la educación especial desde el mundo académico universitario español.

Tal vez, como propone Rigo (1992), lo primero que se debería destacar es que la situación, actual e histórica de la educación especial en nuestro país no es la misma que la de los países más avanzados en este terreno. Podemos decir que hemos llevado, y aún llevamos, como mínimo una década de retraso y en según qué aspectos dos, aunque cada vez se intenta avanzar más rápidamente.

El análisis que se efectuará a continuación está enfocado desde sucesivas fases de legislación, cada una de las cuales tiene sus características propias.

Es necesario decir que Antes de la Ley General de Educación de 1970 las leyes al respecto de la educación de las personas con minusvalías es muy escasa, por no decir inexistente. Sus contenidos son muy poco claros y manifiestan un conocimiento muy pobre del mundo de la educación especial que se hacía internacionalmente. La Ley de Enseñanza Primaria de 17 de Julio de 1945 en su artículo 33, dedicado a la educación especial y titulado “Escuelas de anormales, sordomudos y ciegos”, explica que el Estado ha de proporcionar atención especial, en escuelas creadas con tal finalidad, a los niños con minusvalías. Se recomienda que estas escuelas estén formadas con capital privado.

En septiembre de 1965 se publica el Decreto 2925/1.965, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la educación especial. En este decreto se mejora la perspectiva de la educación especial, potenciando especialmente los aspectos educativos frente a los médicos. Algunos de los puntos más importantes de este decreto son: por primera vez se empieza a hablar de centros, programas, métodos especialmente pensados para niños con deficiencias e inadaptaciones, los maestros de educación especial deberán pertenecer al cuerpo de profesorado del Magisterio Nacional y poseer una especialización en el campo de las minusvalías y por tanto de la Pedagogía Terapéutica. Unos años antes (1955) se había creado el Patronato Nacional de educación especial, el cual se encargará de asesorar al Ministerio de Educación Nacional en el ámbito de la educación especial.

A pesar de estas innovaciones, el panorama real de la Educación especial aún era desolador, y continuaba prevaleciendo el sentido sanitario del tratamiento. A pesar de esto se fue evolucionando poco a poco hasta que se llegó a la Ley General de Educación de 1970. Según Sánchez Asín (1993) esta ley se encarga de recopilar y modernizar las leyes que habían aparecido hasta ese momento, por lo que supone un cambio importante como mínimo en la declaración de intenciones de la educación especial en España.

Existen cuatro principios fundamentales según este autor:

- ✓ La aplicación del principio de normalización y el derecho a la integración laboral del disminuido mental.
- ✓ El diagnóstico y la atención médico-escolar mediante la colaboración de Profesores Especialistas en Pedagogía Terapéutica.
- ✓ La integración escolar en centros ordinarios para deficientes ligeros y medios, quedando las escuelas de educación especial para las minusvalías más graves. Esta integración supone crear unidades especiales dentro de centros ordinarios.
- ✓ La creación de programas, estructura, duración, y límites de la educación especial en función de cada deficiente y de su edad.

Según Forteza (1993) hay otros aspectos dignos de ser resaltados:

- ✓ Se da un doble sentido al tratamiento de las personas con minusvalías: una incorporación a la vida social, y otra a la vida laboral.
- ✓ Se habla por primera vez de la necesidad de dar una atención especial a los niños superdotados.
- ✓ El Ministerio de Educación y Ciencia será el encargado de establecer objetivos, estructuras, duración, programas y límites de la educación especial, con lo cual se refleja la intención de dar una impronta totalmente educativa a la atención del minusválido, en detrimento de la opción sanitaria que ostentaba la supremacía hasta este momento.

Esta ley (la Ley General de Educación de 1970) significó un paso importante en España; pero aún era tremendamente retrasada en relación a lo que pasaba en el exterior, donde los conceptos de normalización e integración empiezan a ser “moneda corriente”. Esta ley permite que en 1975 se cree el Instituto de educación especial

(INEE), cuya función será la de establecer las directrices básicas para la prestación de la educación especial y proveer los medios para alcanzar su más eficaz y adecuada puesta en práctica. De nuevo, a pesar de las buenas intenciones manifestadas por esta ley, la realidad era muy diferente a lo esperado y casi todo se quedó en nada, se tuvo que esperar a más adelante para que los principios de normalización y de integración se impusieran en España con todas sus consecuencias.

Un paso importante para el desarrollo de la educación especial en España fue la aprobación de la Constitución Española de 1978. El artículo 49 dice así:

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

De esta manera se considera a los minusválidos como personas con plenos derechos, dejando de ser un grupo aparte.

Con la constitución, y fundamentado en esta, aparece el Plan Nacional de educación especial (PNEE), el cual no fue más allá de ser una mera declaración de principios políticos, sin que afectara demasiado a la planificación de la educación especial. Este plan incorporaba los principios de normalización y de integración del minusválido en la sociedad que ya se utilizaba en la mayoría de los países europeos. Según el PNEE la educación especial debe fundamentarse en la aplicación de cuatro principios:

1. *Normalización*: por el que las personas deficientes deben recibir las atenciones que necesiten a través de los servicios ordinarios de su comunidad. De acuerdo con este principio, el proceso educativo de las personas necesitadas de educación especial se realizará en el sistema ordinario de educación, y no como una modalidad aparte del sistema de educación general.
2. *Integración Escolar*: pretende proporcionar una variedad de alternativas instructivas, recursos, metodologías, actividades apropiadas a cada

alumno, posibilitando así la máxima integración instructiva, temporal y social de los alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal.

3. *Sectorización de Servicios*: es la aplicación del principio de normalización a la prestación de servicios al deficiente en el entorno en que vive.
4. *Individualización*: se considerarán las características y particularidades de los sujetos de educación especial, en orden a lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades.

Aparece en España en abril de 1982 la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). La publicación de esta ley viene a cubrir dos objetivos: por una parte, la de desarrollar el contenido del artículo 49 de la Constitución; y, por otra parte, la de cubrir el vacío legal, ya que el contenido de dicho artículo no concretaba la forma en la cual debía aplicarse. La LISMI propone que la educación de los minusválidos es un derecho fundamental y desarrolla los principios que aparecían de forma política en el PNEE, y que ahora se convierten en ley. La aparición de la LISMI provoca la creación y aprobación de dos decretos mediante los cuales se deben cumplir los principios que aparecen en dichas leyes. Los dos decretos se titularán de la misma forma: Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial. El primero se publica en octubre de 1982, y el segundo en marzo de 1985. El de 1982 determina, por fin, el inicio de la integración escolar a nivel legislativo en España, y delimita la forma en la cual debe aplicarse. Pero el espaldarazo definitivo a la integración de los minusválidos tiene lugar con el Decreto de 1985 que deroga al anterior. Este decreto viene a cubrir las lagunas del que le precedió. Este decreto se desarrolla en cuatro apartados claves:

- La educación especial se concibe como parte integrante del sistema educativo ordinario y se desarrollará, siempre que sea posible, en centros ordinarios siguiendo las normas y características de la escolarización general.
- Estos centros ordinarios de educación serán dotados de aquellos servicios necesarios que incidan en su dinámica, con la finalidad de favorecer el proceso educativo, evitar la segregación y facilitar la integración del alumno disminuido en la escuela.
- Estos centros ordinarios se complementan con la existencia de centros específicos de educación especial que permitan aprovechar y potenciar al

máximo las capacidades de aprendizaje del alumno disminuido. En este sentido, se establece la necesidad de coordinación permanente entre estas dos formas de escolarización.

- La atención educativa se deberá iniciar en el momento en que se detecte una deficiencia, contando siempre con la colaboración de los padres.

De esta manera, se determina la forma en la cual se debe hacer efectiva la integración del minusválido dentro de la sociedad, especialmente dentro del marco escolar. Destaca especialmente la necesidad de tener en cuenta las diferencias individuales de cada alumno. Además, sólo contempla la posibilidad de integrar a estos niños en aulas ordinarias, dejando de lado las otras formas de integración contempladas en el anterior decreto. Es decir, desaparecen la integración parcial y combinada y las aulas de educación especial que estaban en centros ordinarios. Con este Real Decreto de 1985 se marca el principio de la integración educativa en España. El 20 de marzo del mismo año se hace pública la primera orden por la cual se establece la normativa sobre planificación y experimentación de la integración para el curso 85/86, la cual se irá repitiendo cada mes de enero. Estas órdenes establecen las normas por las cuales deben regirse la participación de los centros educativos que se encuentren dentro del proyecto de integración, así como la provisión de los servicios técnicos y administrativos necesarios. Algunos puntos a destacar son estos:

- La reducción de la proporción de alumnos- profesor por aula.
- La atención preferente de los equipos psicopedagógicos.
- La dotación de profesores de apoyo y especialistas.

La correcta y positiva aplicación del programa de integración requiere, necesariamente, la dotación de los recursos materiales y humanos idóneos. A este respecto, el M.E.C. ha ido legislando las dotaciones de personal de apoyo a la integración, a lo largo de las distintas convocatorias de acceso de los centros ordinarios al programa de integración. Sin embargo, creemos de especial interés destacar tres elementos importantes que concurren en esta línea de actuación:

- ✓ La creación de los equipos multiprofesionales en 1982, que progresivamente han ido modificando sus funciones así como su denominación.

- ✓ La creación de Centro Nacional de Recursos para la educación especial (CNREE) en abril de 1986 tiene la finalidad de encontrar fundamentos científicos que avalen las modificaciones que se vayan produciendo en la educación especial, así como proporcionar una fuente de recursos humanos y materiales imprescindibles para una permanente renovación.
- ✓ La creación del Departamento de Orientación Educativa en los centros permite apoyar de forma interdisciplinar la integración, al mismo tiempo que se supervisa la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El último cambio producido en el campo de la educación especial en España viene determinado por la implantación de la LOGSE. Esta nueva ley de educación deroga la de 1970. Según Forteza (1993) la Logse tiene dos aspectos muy importantes de cara a la educación de las personas con minusvalías:

Propone nuevas líneas de actuación y nuevos enfoques metodológicos que permitirán cambios en los procedimientos de enseñanza, lo cual redundará en un aumento de las posibilidades de integración escolar en un marco que beneficie a todos.

La definición de un currículum general que deberá adaptarse a las necesidades educativas de los sujetos minusválidos con la finalidad de acercar el currículum al alumno y no al revés:

La aplicación de la LOGSE produce unas modificaciones dentro del campo educativo; y las que más favorecen el ámbito de la educación de los minusválidos son las siguientes:

- ❖ Modelo de escuela basado en la diversidad.
- ❖ Escuela abierta al medio.
- ❖ Modelos de enseñanza centrados en el alumno.
- ❖ Aplicación de un nuevo currículum, que traslada el centro de atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y no al producto de éste. El currículum debe modificarse por tanto para responder adecuadamente a las necesidades educativas especiales y se hace básicamente en dos sentidos:
- ❖ Adecuación específica del currículum en aspectos de temporalización, secuenciación y/o priorización de objetivos y contenidos.



- ❖ Provisión de medios específicos de acceso al currículum, como situaciones educativas específicas, recursos personales y materiales.

Esta adaptación permanente del currículum es, pues, una de las bases fundamentales de la educación de las personas con necesidades educativas especiales y es contemplada desde la LOGSE. Esta Ley supone, pues, una modificación importante, ya que en sus fundamentos teóricos presenta los requisitos indispensables para llevar a la práctica un programa de integración escolar como un elemento más del engranaje general del sistema educativo, y tiende a potenciar sistemas abiertos de educación, que conciben el aprendizaje como un proceso realizado por el propio alumno a través de sus intercambios con el medio y a partir de sus actuales formas de pensamiento.

Ello promueve una escuela abierta a la diversidad que permite la adecuación y adaptación del currículum a las necesidades educativas que presenta cada alumno determinado. Por tanto, ésta Reforma Educativa, en cuanto a la educación especial, propone, en todos los aspectos, un cambio fundamental en la escuela. Este cambio permitirá a la escuela atender a todos los sujetos con necesidades educativas especiales en el proceso ordinario de formación y educación, convirtiéndose así en una escuela abierta a la diversidad.

#### ***1.4. Aproximación al concepto de educación especial***

En los últimos años del siglo XX se ha ido sustituyendo de forma progresiva el término educación especial por el de necesidades educativas especiales (n.e.e.), siguiendo las recomendaciones del Informe Warnock (1978) encargado por el Departamento de Educación y Ciencia del Reino Unido a una Comisión presidida por Mary Warnock.

En este informe se denominó *niño con una necesidad educativa especial* a todo aquel niño que necesite esa ayuda, introduciendo de este modo, según Rodríguez Tejada (2009) la noción de ayuda, entendida como la respuesta pedagógica a las necesidades del educando. Consecuentemente, este informe acuñó el término necesidades educativas especiales:

*“Se entiende que hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos (o todos) accesos especiales al currículum, ya sea éste el común a todos o sea preciso modificarlo” (Rodríguez Tejada, 2009, p. 44).*

Esta nueva perspectiva supone hacer énfasis en la educación básica como un servicio que se presta a la ciudadanía para que alcance sus máximas potencialidades. Por consiguiente, es obligación del sistema proporcionar los apoyos y medios técnicos y humanos necesarios para compensar los déficit del alumnado en el acceso a los aprendizajes básicos imprescindibles para afrontar la vida adulta:

*“En la actualidad, asistimos a un cambio profundo en la concepción de la educación especial. Se habla hoy de alumnos con necesidades educativas especiales y se hace un especial hincapié en la convicción de que el sistema educativo ha de poner los medios necesarios para dar respuesta a las necesidades de estos niños, cualesquiera que éstas sean” (Gútiérrez Cuevas, 2003, p. 19).*

Desde el punto de vista terminológico existen algunas diferencias entre los conceptos de educación especial y necesidades educativas especiales. En este sentido, López Urquizar y Sola Martínez (1998) señalan que el concepto de educación especial insiste en la necesidad del diagnóstico específico y estandarizado, reduce a los alumnos a un contexto especial y alejado de los demás alumnos, prima los currículos especiales y da una gran importancia a las escuelas segregacionistas. Por el contrario, el concepto de necesidades educativas especiales contempla las necesidades educativas tanto permanentes como transitorias, propicia la integración escolar siendo el currículum ordinario igual para todos los alumnos y, partiendo de éste, fomenta las adaptaciones curriculares individualizadas.

El término de necesidades educativas especiales es un concepto amplio que abarca a todos aquellos sujetos con dificultades de aprendizaje, independientemente de cuál sea su causa y grado de incidencia, centrándose no sólo en las causas de los problemas de aprendizaje, sino también en propiciar una adecuada respuesta educativa a los sujetos con dificultades:

*“Mediante la expresión n.e.e. se pretende reforzar la idea de que ante cada alumno en desventaja es necesario decidir caso a caso las ayudas específicas que precisa en el contexto concreto en el que está ubicado, para que pueda acceder al currículo establecido” (Arnaiz Sánchez, 1997, p. 323).*

Orcasitas (1995), en un análisis profundo del término n.e.e., plantea que el núcleo del concepto no es un sujeto, sino una necesidad educativa. La necesidad educativa aparece en un contexto educativo cuando éste no se ajusta al sujeto. Por lo tanto, es necesario ajustar el contexto por parte del educador.

Esta evolución del concepto de educación especial hasta llegar al concepto de necesidades educativas especiales ha sido motivada, según Marchesi (1990), por diversas razones:

*“Por una diferente concepción de deficiencia. Antes se le asignaba todo el valor a los rasgos hereditarios o constitucionales, mientras que ahora, el factor ambiental ha pasado a desempeñar un papel muy relevante.*

*Considera la importancia del aprendizaje como motor de desarrollo.*

*Las técnicas evaluativas dejan de ser tan cuantitativas para cobrar más relevancia los procesos de aprendizaje y los métodos cualitativos.*

*El sistema dual (ordinario y especial) recibió numerosas críticas de los numerosos profesionales que trabajan con sus discapacitados.*

*El tener que enfrentarse a las escuelas con la diversidad de alumnado en cuanto a capacidades, intereses o motivaciones.*

*Los escasos resultados obtenidos por las escuelas especiales en cuanto a integración social de sus alumnos.*

*La existencia en todos los países desarrollados de una corriente normalizadora que abarca todos los planos de la sociedad planteando la educación bajo supuestos integradores y no segregadores” (Marchesi, 1990, p. 168).*

Todo esto refleja lo ya apuntado por Rodríguez Tejada (2010), al afirmar que en la trayectoria de la educación especial se observa un cambio de terminología, ocasionado, en parte, por la necesidad de huir de connotaciones peyorativas y buscar nuevos horizontes hacia la normalización:

*“Este cambio de términos obedece, en buena parte a un cambio en el modelo o paradigma desde el que se afrontan las cuestiones relativas a las personas que presentan alguna discapacidad. Modelos que conllevan diferentes supuestos teóricos, diferentes técnicas de investigación, clasifican de forma diferente las deficiencias y contemplan prácticas de intervención completamente distintas” (Rodríguez Tejada, 2009, p. 35).*

TERMINOLOGÍA	
Época	Término
Antes de la Ley del 70.	Tarados Idiotas Tontos Imbéciles Subnormales
Ley Villar Palasí (1970).	Deficientes Inadaptados Superdotados
Constitución (1978).	Disminuidos
LOGSE (1990). LOPEG (1995). LOCE (2002). LOE (2006). LOMCE	Alumnos con necesidades educativas especiales

**Tabla 3.** Términos empleados en educación especial (Rodríguez Tejada, 2009, p. 34).

En este sentido, podemos afirmar que el actual concepto de necesidades educativas especiales se fundamenta en el modelo pedagógico: “*Este modelo se basa en una concepción dinámica de los trastornos o deficiencias que los alumnos/as pueden presentar a lo largo de su escolaridad*” (Méndez Romero et al., 2010, p. 23).

En base a ello, según Méndez Romero *et al.* (2010) las respuestas educativas a la diversidad que se ofrecen desde este modelo son de varios tipos:

1. La adaptación progresiva del currículum común para todos, desde los distintos niveles de concreción curricular, pasando por las adaptaciones curriculares, la diversificación curricular, etc.
2. La dotación de servicios específicos en función de las necesidades educativas concretas de cada sujeto.
3. Los emplazamientos regidos por el principio de normalización. Cabe señalar:
  - El aula ordinaria a tiempo parcial o total.
  - El aula de educación especial en centros ordinarios, a tiempo parcial o total.
  - Centros específicos, a tiempo parciales o totales.
  - Otros emplazamientos como hospitales, residencias, etc.
4. Medidas organizativas: horarios y espacios flexibles, organización flexible de grupos, etc.

Orientación educativa, que comprende tanto la evaluación multidimensional que se realiza para una adecuada escolarización, como la posterior orientación destinada a la inserción laboral.

Como ha quedado ya reflejado en los epígrafes anteriores, la educación especial ha tenido una larga evolución a través de la historia. Algo similar ocurre con su denominación, que ha ido variando y evolucionando a lo largo de los años:

*“Conviene recordar la existencia de diferentes denominaciones utilizadas para referirse a la educación especial, que también son el reflejo de la forma en que se concibe la educación, así como de los países y épocas en los que se utilizan”*  
(Gútiérrez Cuevas, 2003, p. 12).

Exponemos a continuación algunas de las más significativas:

TÉRMINOS Y AUTORES	NOTAS DE IDENTIFICACIÓN
<b>Pedagogía Curativa</b> Asperger (1966) Debesse (1969)	-Cuidados que requiere el niño con un grado de desarrollo en situación de desventaja. -Debido a factores de naturaleza individual o social.
<b>Pedagogía Terapéutica</b> García Hoz (1958-78) Moor (1978) Meler (1982) Ortiz (1988)	-Identificada con la curativa, con la diferencia de que en ésta el hecho de la sanación se da como real y por tanto desaparecería el “hándicap”. En cambio, la terapéutica se considera como un proceso de ayuda con el resultado de constante mejora.
<b>Pedagogía Especial</b> Zaballoni (1973-83)	-Identificado con la educación especial. -Proyectado sobre el sujeto hacia el desarrollo normal. -Considerando sus potencialidades de aprendizaje.
<b>Pedagogía Correctiva</b> Bomboir (1971)	-Se circunscribe al ámbito del aprendizaje. -Se basa en las potencialidades específicas de los sujetos. -Vinculado a la pedagogía correctiva y a la enseñanza correctiva.

**Tabla 4.** Terminología asociada a la educación especial. Adaptado de Sola Martínez *et al.* (2009).

#### *Pedagogía curativa*

Debesse (1969) fue el difusor de este término en Francia, entendiendo por tal “El estudio de la dedicación y los cuidados que requiere el niño cuyo desarrollo físico y psíquico se halla en desventaja debido a factores de naturaleza individual y social” (Sánchez Manzano, 1994, p. 17).

El término pedagogía curativa es la traducción de la palabra alemana “Heilpädagogik”, entendida como el conjunto de medidas educativas destinadas a ayudar a los niños que presentan dificultades en el desarrollo, y que se utiliza por

primera vez en el año 1861 en una publicación de Georgens y Deinhardt (“Die Heilpädagogik”).

Hasta la introducción de este término los más utilizados eran los de pedagogía de ayuda y pedagogía de apoyo. La importancia del mismo radica en que “lleva implícita la idea de utilizar una serie de métodos y técnicas que permitan compensar los déficit que padece el niño, y que limitan o impiden la consecución de los objetivos que alcanzaría un sujeto normal: es decir, paliar los efectos del déficit que le apartan de la norma general” (Gútiéz Cuevas, 2003, p. 13).

### *Pedagogía terapéutica*

En el año 1931 se publicó en Alemania una obra de Karl Heinrichs, en la que “Según Moor (1976) (...) se deducía el concepto de ‘educación terapéutica’ de los conceptos integrados: ‘educación’ y ‘terapia’” (Sánchez Manzano, 1994, p. 17).

Strauss (1936) fue el introductor de este término en nuestro país. En su obra pone de manifiesto la diferencia existente en el ámbito de la conducta entre los deficientes mentales por causa exógena o endógena y, por consiguiente, la diferencia esencial que tendrá que existir en su tratamiento.

En este sentido: “Se puede deducir que el término pedagogía terapéutica hace referencia a curar, remediar, rehabilitar, a través de la educación, destacando su carácter terapéutico, correctivo y reeducativo” (Gútiéz Cuevas, 2003, p. 14).

Consecuentemente, la pedagogía terapéutica pretende estudiar al deficiente en todas sus facetas con el objetivo de recuperarlo e integrarlo en la sociedad, partiendo de un sistema paralelo al sistema educativo general. Por ello, se pretende recluir a los sujetos con dificultades en instituciones específicamente creadas para ellos, en las que priman los aprendizajes sociales sobre los escolares, con el propósito de posteriormente devolverlos al medio social.

### *Pedagogía especial*

Zavalloni (1973) ha sido uno de los autores que más ha utilizado este término. “Este autor considera que la Pedagogía Especial es una ciencia que estudia las dificultades psíquicas, retardos o perturbaciones en el desarrollo biológico y psicosocial



del niño y joven desde una perspectiva educativa y didáctica” (Sánchez Manzano, 1994, p. 18).

*“Según esta línea, la pedagogía especial sería la parte de la pedagogía que estudia la educación especial como modalidad específica. Es un concepto que resulta excesivamente amplio, aunque nos acerca a la idea de normalización” (Gútiérrez Cuevas, 2003, p. 14).*

En este sentido, es importante señalar que para Zavalloni “La pedagogía especial tiene como objetivo la normalización del comportamiento de los educandos, ya sean éstos disminuidos físicos, psíquicos o inadaptados sociales” (Sánchez Manzano, 1994, p. 18).

#### *Pedagogía correctiva*

Gútiérrez Cuevas (2003), tomando como referencia las aportaciones efectuadas por Bonboir (1971) sobre la conceptualización del término pedagogía correctiva, señala que ésta abarcaría un diagnóstico de las dificultades, el tratamiento o instrucción racional individualizada, el estudio de los factores que afectan al desarrollo del aprendizaje, la enseñanza correctiva y preventiva y la enseñanza programada e individualizada.

En consecuencia: *“La pedagogía correctiva abarca un amplio espectro de aprendizajes, y está encauzada a desarrollar de forma individualizada las capacidades de los sujetos que aprenden” (Sánchez Manzano, 1994, p. 18).*

Por ello, la pedagogía correctiva trabaja con todas aquellas personas que aparentemente no son normales y necesitan de una corrección y/o ayuda.

#### ***1.4.1. Concepto de educación especial***

El término educación especial usado en la actualidad tiene su origen en los países anglosajones. Este término: *“No sólo hace referencia a aquellos sujetos que tienen deficiencias conforme a las clasificaciones establecidas, sino también a aquellos que por sus características especiales están por encima de la norma” (Gútiérrez Cuevas, 2003, p.15).*

Pero, además, este término refleja que la educación especial es:

*“Una educación integrada dentro de la educación ordinaria, que tiene características propias, ya que se dirige a sujetos excepcionales, esto es, sujetos que por defecto o exceso han de participar en programas especiales para su integración en la escuela ordinaria” (Sánchez Manzano, 1994, p. 19).*

En una línea similar, López Melero. (1995) afirma que la educación especial no ha de entenderse separada de la educación general y ordinaria, puesto que no existen unos principios normativos que rigen la educación general y otros que rigen la educación especial.

<b>ETAPAS HISTÓRICAS DEL TRATO A LA INFANCIA ANORMAL</b>				
<b>Scheerenberger (1984)</b>	<b>G. Alos (1990)</b>	<b>R. Puig (1990)</b>	<b>D. Casado (1991)</b>	<b>M.C. Ortiz (1995)</b>
Los orígenes	Modelos demonológicos	Modelo tradicional	Integración utilitaria	Antecedentes
Desde la antigüedad hasta la ilustración	Inicios del naturalismo	El paradigma de la rehabilitación	Exclusión aniquiladora	Colaboración médico-psicopedagógica
La era del progreso	Oscurantismo psiquiátrico	El paradigma de la autonomía personal	Atención especializada y tecnificada	Pedagogía terapéutica
	Atisbos de cambio		La accesibilidad	Educación especial, integración
	Naturalismo psiquiátrico			N.E.E.
	Las pseudoconciencias			
	La crisis de siglo XIX			
	El siglo XX			

**Tabla 5.** Etapas históricas del trato a la infancia anormal (Martín Domínguez y Soto Rosales, 2001, p. 150).

En todo caso, es importante señalar que, aunque la evolución en el trato y la mejora en la atención a los sujetos con dificultades no ha evolucionado en paralelo con

el tiempo y con los cambios históricos, “el siglo XX presenció una gran expansión de la educación especial” (Thomas y Loxely, 2007, p. 42).

Como ha quedado reflejado en líneas anteriores, ha existido una larga trayectoria hasta establecer definitivamente la denominación de educación especial referida a esta disciplina. Algo similar ocurre con su definición:

*“Existen grandes dificultades para llegar a una definición que sea aceptada por todos los profesionales de la educación especial, ya que los enfoques son muy diversos, al igual que los puntos de vista y los aspectos que debe abarcar cada uno de ellos” (Gútiérrez Cuevas, 2003, p.16).*

Puesto que no es tarea fácil definir qué es la educación especial, se presenta a continuación, un breve compendio de algunas definiciones que se han realizado en diferentes momentos y que nos van a permitir, al mismo tiempo, observar su evolución. *“La educación especial consiste en una acción pedagógica cuya finalidad no está en curar deficiencias fisiológicas, sino en desarrollar al máximo las potencialidades específicamente humanas, muchas o pocas, que un determinado sujeto tiene” (García Hoz, 1960, p. 322).*

La educación especial es una *“forma enriquecida de educación general, tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de carencias” (UNESCO, 1968, p. 11).*

La educación especial es:

*“Una forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan o es imposible que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objeto promover su progreso hacia esos niveles” (UNESCO, 1977, p. 11).*

*“La educación especial puede definirse como la atención educativa específica que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en su esfera concreta de su persona (intelectual, fisiosensorial, psicológica o social) o en varias de ellas conjuntamente” (Garanto, 1984, p. 207).*

*“La educación especial es la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumnado, de manera adecuada y eficaz” (Brennan, 1988, p. 36).*

*“La educación especial es aquella disciplina de la Didáctica que trata de explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje así como las adaptaciones curriculares y las estrategias de intervención educativa en los sujetos con problemas psíquicos, motóricos, sociales y comunicativos para normativizar y optimizar lo máximo posible sus condiciones de inferioridad educativa respecto a los individuos que no tienen estos problemas y para acercarlos tanto como sea posible el conocimiento humano, la autocomprensión racional y el interés cognoscitivo emancipatorio” (Guerrero López, 1991, p. 12).*

*“La educación especial es un cuerpo sistematizado de conocimientos teóricos y prácticos que permiten dar una respuesta educativa en aquellas situaciones en las que los alumnos y/o el sistema educativo o cualquiera de sus componentes, presentan necesidades específicas de diversa índole que demandan unos recursos y procesos igualmente específicos para la adaptación de la enseñanza” (Balbás, 1995, p. 56).*

*“La educación especial la entendemos como un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diversas razones, necesidades educativas especiales” (Sánchez Palomino y Torres González, 1997, p. 37).*

*“La educación especial es la disciplina que ofrece recursos, ayudas, servicios y estrategias a cualquier alumno como respuesta a sus necesidades educativas especiales, con el fin de adaptarle los procesos de enseñanza-aprendizaje, que le permitan alcanzar el máximo desarrollo personal y social” (Padilla Góngora y Sánchez-López, 2001, p. 36).*

*“La educación especial es el ámbito de la Didáctica que, desde el estudio de las condiciones psicológicas, educativas, sociales y familiares del sujeto, intenta lograr su máximo desarrollo personal, analizando e investigando las condiciones que afectan a su desarrollo, las posibles intervenciones educativas, psicológicas,*

*sociales, los recursos y ayudas institucionales necesarias para llevarlas a cabo (Gútiérrez Cuevas, 2003, p. 19).*

Vemos, en las definiciones anteriores la evolución que ha sufrido el concepto de educación especial a lo largo del tiempo. En un análisis más pormenorizado de las mismas, se puede apreciar que el enfoque de trastorno que predominaba en las primeras definiciones se ha ido abandonando, con el transcurso de los años, para centrarse en un enfoque educativo. Igualmente, el propio concepto ha pasado, de centrarse en las deficiencias, a ponerse en el plano de las adaptaciones didáctico-organizativo-curriculares para la educación de alumnos con necesidades educativas especiales (Marchesi, 1990).

Esta evolución se refleja también, en la concepción educativa que subyace a las diferentes definiciones: en un primer momento se plantea la idea de una educación diferente para aquellos sujetos que la necesitan en un contexto distinto, pasando, posteriormente, a una idea de desarrollar las acciones y servicios dirigidos a todos los alumnos en contextos normalizados. Pero, posiblemente, el cambio más significativo producido en la educación especial, es pasar de ver la deficiencia como algo intrínseco a los sujetos a entender la importancia que tiene el contexto en sus dificultades (Pina Mulas, 2006).

Como ya se ha constatado en el análisis histórico precedente, el desarrollo de la educación especial ha sido paralelo, como en tantas otras disciplinas, al desarrollo de los sistemas políticos, sociales y educativos, apoyándose en los avances técnicos, médicos, psicológicos y pedagógicos, que han permitido la educabilidad de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Hemos visto cómo durante décadas la educación especial ha sido un sistema paralelo, segregado del sistema educativo ordinario. Hoy, en cambio, se ubica en la cultura de la integración educativa. No obstante, a lo largo de su evolución podemos constatar que, dado su carácter interdisciplinar, se han ido produciendo cambios en su concepción y, consecuentemente, en los diversos planteamientos de lo que conforma su objeto de estudio.

A modo de síntesis, observamos dos enfoques que, sin duda, contribuirán, conjuntamente a las definiciones, a delimitar el concepto de educación especial. Desde aquellos que centran el objeto de estudio en la intervención educativa en los alumnos con discapacidades o grandes problemas de aprendizaje: *“El objeto de la educación especial es toda intervención educativa orientada a lograr la optimización de los sujetos excepcionales”* (Mayor, 1988, p. 15).

A aquellos que se centrarán en la intervención educativa en los alumnos con necesidades educativas especiales: *“(…) la educación especial se centrará en la intervención orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos con necesidades educativas especiales, lo que constituye el objeto de la disciplina”* (Pérez Castelló, 1995, p. 291).

Para seguir delimitando el concepto, Sánchez Palomino y Torres González (1999) describen un itinerario que creemos de interés aportar por su concreción y que ampliaremos con otras fuentes.

Si ciertas definiciones hacían énfasis en el trastorno del sujeto y en sus dificultades para acceder al aprendizaje, otras aportan una visión más amplia y flexible, de tal forma que la educación les permitirá su crecimiento personal, social e intelectual. Además de la de Mayor (1988), relacionamos las siguientes:

*La UNESCO (1983, p. 30) define la educación especial como “una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles”.*

*Sánchez Palomino y Torres González (1999, p. 36), “la educación especial se entiende como el estudio de programas de integración escolar y social”.*

*Otros autores, como Toledo (1986), consideran la educación especial como el estudio de los métodos y las técnicas específicas, “Es el tratamiento de diferencias individuales, a través de la individualización de la enseñanza, la adaptación de los programas, la adecuación de los métodos y de los recursos en cada caso concreto según las necesidades especiales”* (Toledo, 1986, p. 76).

Otras opiniones van dirigidas a que la educación especial debe estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los alumnos con necesidades educativas:

*“Es la ciencia del sistema de comunicación intencional que tiene lugar en una institución (proceso de enseñanza-aprendizaje) para desarrollar al máximo las posibilidades intelectuales y afectivo-sociales del niño cognitivamente diferente” (López Melero, 1990, p. 30).*

*“La educación especial se entiende como el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene la finalidad de potenciar y desarrollar las capacidades de los sujetos con necesidades educativas especiales” (Jurado, 1993, p. 48, citado por Sánchez Palomino y Torres González, 1999, p. 36).*

No obstante, en una línea de opinión muy generalizada, otros autores entienden la educación especial como un conjunto de apoyos o recursos educativos:

*“La educación especial consiste en todos los apoyos y adaptaciones que un alumno necesita para realizar sus procesos de desarrollo y aprendizaje” (Marchesi, 1985, citado por Ortiz, 1988, p. 40).*

*“La educación especial es una parte del sistema educativo y su existencia está íntimamente relacionada con los valores y actitudes, con cuestiones de recursos y costos, con aspectos de enseñanza y de aprendizaje, de formación del profesorado, de la naturaleza de las escuelas y la escolarización en nuestra sociedad” (Dessent, 1987, p. 3).*

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

*“La educación especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas, sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de*

*forma temporal y, en otros, de forma más continuada y permanente. Es la respuesta o tratamiento de las necesidades especiales de un niño con el fin de aproximarlos a los objetivos propuestos” (Garanto, 1993, p. 11).*

*“Así, la educación especial la entendemos como un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diversas razones, necesidades educativas especiales” (Sánchez Palomino y Torres González, 1999, p. 37).*

De todo ello podemos deducir que la educación especial se ocupa básicamente de:

- ✓ Los sujetos con necesidades educativas especiales a los que va dirigida la acción educativa y, específicamente, a los cambios que en ellos se van produciendo.
- ✓ Las situaciones educativas que producen esos cambios.

Para ello, es necesario estudiar el papel de los profesionales responsables de esa acción educativa y analizar el contexto en que tiene lugar la intervención educativa (familiar, escolar, social, laboral y comunitario) y la respuesta del alumno.

En definitiva, la educación especial es ahora un concepto mucho más dinámico y globalizador, que deja de dar preeminencia al trastorno, para centrarse en la interacción entre el alumnado y el contexto en el proceso de enseñanza- aprendizaje, situando sus necesidades educativas dentro de la atención a la diversidad.

#### ***1.4.2. La atención a la diversidad en España***

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

Gento Palacios hace una interesante reflexión sobre el tratamiento educativo de la diversidad:



*“Tras una profunda reflexión y después de haber analizado la evolución que se ha llevado a cabo en la atención a personas con alguna discapacidad especial, emerge con particular intensidad el término “diversidad”, como “constructo” que engloba toda la amplia gama de necesidades que, de modo particular e individualizado, pueden presentar los seres humanos. Asumimos, pues, esta denominación como particularmente representativa para profundizar en el estudio y en la actuación debida a cada necesidad individual. (Gento Palacios 2005 p.43)*

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

En 1857 se redacta la denominada Ley de Instrucción Pública de Moyano, que contempla la educación obligatoria y gratuita de los 6 a los 9 años, incluida la creación de escuelas para niños sordos y ciegos. No obstante, esta Ley no se aplicará hasta principios del siglo XX. Hasta entonces, la asistencia de las personas con discapacidad era responsabilidad de centros de tipo caritativo-asistencial: asilos, secciones de centros hospitalarios y psiquiátricos y hospicios.

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

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

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

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

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

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

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

En 1970 se publica la Ley General de Educación, que reconoce por primera vez la educación especial dentro del contexto del Sistema General de Educación, e insta a la creación de unidades de educación especial en los centros ordinarios cuando las deficiencias fuesen leves, reservando los centros especiales para los casos que lo requieran en función de su mayor complejidad. Reproducimos por su interés su artículo 49, donde se recoge la finalidad de la educación especial:

*“La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso según*

*sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad” (Vázquez Gómez, 1986, p. 120).*

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

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

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

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

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

- Normalización de los servicios, entre ellos el de integración escolar.
- Sectorización de la atención educativa.
- Individualización de la enseñanza.
- También prevé un grupo de medidas organizativas concretadas en:
  - Creación de servicios de apoyo a la EGB.
  - Organización de aulas especiales en centros ordinarios.

- Centros específicos de educación especial.
- Establecimiento de equipos multiprofesionales de detección y diagnóstico para la elaboración de programas de desarrollo individual.
- Formación de personal docente y no docente.

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

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

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

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

- ✓ Real Decreto de Ordenación de la educación especial (334/85 de 16.03.85), Podemos considerar que con esta norma se da lugar a un cambio cualitativo en el modo de afrontar la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, con el establecimiento de criterios psicopedagógicos y sociales más

normalizados. Supone un cambio en la concepción de la educación especial que hasta el momento no estaba presente en los textos legales, dado que ésta deja de ser una modalidad de enseñanza separada del resto del sistema educativo. Destacaremos por su importancia:

- Define la educación especial como una parte integrante del sistema educativo ordinario.
  - Reclama la coordinación entre centros de educación especial y los ordinarios más que diagnosticar las deficiencias; interesa analizar las ayudas pedagógicas necesarias para su educabilidad.
  - Implica que la responsabilidad no recaiga exclusivamente en el profesorado de educación especial, sino que todo el equipo docente debe estar preparado para adaptar los proyectos educativos, los curriculares y las programaciones de aula.
  - Se apuesta definitivamente por la integración en centros ordinarios con los apoyos necesarios, siempre que ello sea posible.
  - Propone los Programas de Desarrollo Individual (PDI), estructurados según una serie de áreas de aprendizaje que no siempre coincidirán con las del currículo ordinario, siendo consideradas áreas de desarrollo vinculadas a aspectos evolutivos de acuerdo con el modelo tradicional desde una perspectiva individual de la organización de la educación especial.
- ✓ Orden Ministerial sobre la Planificación de la educación especial y Experimentación de la Integración (20.03.85), a la que siguieron otras órdenes similares en cursos sucesivos.
- ✓ Real Decreto 969/1986 de 11 de abril, por el cual se crea el Centro Nacional de Recursos para la educación especial, en sustitución del INEE, y en la actualidad ya inexistente, con el objetivo de potenciar la formación de profesionales en este ámbito, desarrollar la investigación aplicada, y adaptar y elaborar materiales e instrumentos pedagógicos para los alumnos con necesidades educativas especiales.

En 1990 se publica la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) 1/1990 de 3 de octubre. Este texto ratifica lo ya dispuesto en el Real Decreto 334/85,

destacando un cambio importante para entender la situación actual. Se sustituye el término educación especial, con connotaciones a menudo negativas, por el de necesidades educativas especiales, término más amplio y que permite una mejor aplicación de los principios de normalización educativa e integración escolar. Propone una actuación que compense desigualdades, defendiendo una educación comprensiva, la misma para todos y diversificada, que se adapte a las necesidades de cada grupo y a las características individuales mediante las Adaptaciones Curriculares. Todo ello se desarrollará con más profundidad en el capítulo 2 de esta primera parte, al referirnos al sistema educativo español.

En 1995 se publica el Real Decreto de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (696/1995 de 28 de abril), como última disposición legal aparecida con relación a la educación especial; destacamos de su contenido los siguientes aspectos:

- o A diferencia del Real Decreto de 1985, el cual identifica a los alumnos objeto de educación especial como los niños y niñas que presentan algún tipo de déficit (físico, intelectual o sensorial) o aquellos inadaptados, en el Real Decreto de 1995, se refiere a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, indicando que éstas pueden ser temporales o permanentes, con un origen personal o circunstancial. También se cita por primera vez la atención al alumnado con capacidades superiores a la media.
- o Introduce la necesidad de continuidad longitudinal en la formación del alumnado con necesidades educativas especiales, insistiendo en su preparación para la vida adulta.
- o Propone que los centros específicos de educación especial paulatinamente se transformen en Centros de Recursos de educación especial.

En Cataluña, comunidad autónoma titular de competencias exclusivas en educación, es muy significativa la publicación del Decreto 117/1984 sobre la Ordenación de la educación especial para su integración en el sistema educativo ordinario (DOGC

435 de 18.05.84), anterior a la publicación por parte del Ministerio de Educación del Real Decreto de Ordenación de la educación especial en 1985. En dicho Decreto de

1984, en su artículo 1, ya define qué alumnos son susceptibles de educación especial: “*aquellos niños, adolescentes o adultos que, ya sea temporal o de forma permanente, precisen ayuda pedagógica con tal de alcanzar convenientemente el máximo nivel educativo de acuerdo con sus capacidades*”. En su artículo 2 concreta la educación especial como aquellos medios de orden personal, técnico y material puestos a disposición de los diferentes niveles educativos del sistema ordinario y, por tanto, se posibilita el derecho constitucional a la educación. En su artículo 3, dicho Decreto también ordena la educación especial como modalidad educativa ciñéndose a los principios de normalización, sectorización, individualización e integración, base para una escuela integradora.

En 1994 se publica, como consecuencia, el Decreto 155/1994 de 28 de junio (DOGC 1918 de 08.07.94), por el cual se regulan los servicios educativos del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Se crean los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógicos (EAP) y los Centros de Recursos para Deficientes Auditivos (CREDA).

También en 1994 se publica la Orden de 25 de agosto (DOGC 1947 de 14.09.94), por la cual se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del currículum de la etapa de educación infantil y de la etapa de educación primaria.

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

Así, constatamos que en España se ha producido un significativo cambio en la concepción de la educación especial y su desarrollo, que normativamente se sitúa a la altura de los países más avanzados de la órbita occidental.

### ***1.5. La educación especial en España***

En nuestro país, se habla por primera vez de educación especial en materia legislativa, en la Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). No obstante, leyes educativas anteriores fueron recogiendo el derecho a la educación para todos los ciudadanos.

En este sentido, la Ley Moyano de 1857, basándose en parte, según Rodríguez Tejada, R.M. (2009) en el reglamento de 1821, en el Plan Duque de Rivas (1836) y en el Plan Pidal (1945), señala que:

*“Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una escuela de esta clase en cada Distrito Universitario, y que en los públicos de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados” (Ley Moyano, 1987, Art. 108).*

Como ya se ha indicado con anterioridad, la adopción del término educación especial en España se produce a partir de la Ley General de Educación de 1970:

*“La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento adecuado, a los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad” (LGE, 1970, Título I, Cap. VII, Art. 49).*

En esta ley, la educación especial se entiende como un sistema educativo paralelo al de la educación ordinaria, regido por sus propias normas y con un currículo específico distinto al general. En la realidad, únicamente tenían acceso a este sistema los deficientes menos afectados que no podían seguir el ritmo de la educación ordinaria. Como medida más avanzada a destacar, la LGE (1970) contemplaba la creación de aulas de educación especial en centros ordinarios para deficientes ligeros.



Vemos, por lo tanto, que, con esta Ley aparece por primera vez en España el concepto de educación especial en una Ley General:

*“Le dedica el Capítulo VII y dentro de él, los Artículos 49, 50, 51, 52 y 53. En dicho capítulo establece las bases generales para el tratamiento educativo de los deficientes e inadaptados, extendiendo la educación especial como un proceso formativo encaminado a lograr el máximo desarrollo personal, de acuerdo con las posibilidades del alumno. El MEC es el encargado de proporcionar la oferta educativa, que, siempre que sea posible, se desarrollará en centros ordinarios, quedando los Centros Específicos para los casos extremos” (Rodríguez Tejada, 2009, p. 67).*

Continuando en esta misma línea, en el año 1975 se crea el Instituto Nacional de educación especial, cuyo objetivo es elaborar un plan estatal sobre educación especial. El Real Decreto 1151/1975 de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de educación especial, define la educación especial como:

*“Un proceso formativo, integrador de las diversas orientaciones, actividades y atenciones pedagógicas y rehabilitadoras, cuya aplicación personalizada se requiere para la superación de deficiencias e inadaptaciones y para la plena integración en la sociedad de las personas afectadas” (R.D. 1151/1975, Art. 1º, 2).*

En 1978, la Constitución Española establece:

*“Los poderes públicos realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos” (Constitución Española, 1978, Art. 49).*

El siguiente referente legislativo de importancia que refleja la evolución de la educación especial en nuestro país lo encontramos en la Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI):

*“La educación especial es un proceso integral, flexible y dinámico que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los obligatorios encaminados a conseguir la total integración del minusválido” (LISMI, 1982, Art. 26).*

En esta Ley se establecen los principios básicos de atención a las personas con discapacidad en todos los ámbitos. Por lo que se refiere al ámbito educativo, se plantea la necesidad de la normalización, integración, sectorización e individualización. Por ello, cabe afirmar que es a partir de esta ley cuando se rompe con una concepción segregacionista de la educación especial, dándole un enfoque integracionista con la pretensión de prestar ayuda al alumnado con dificultades hasta conseguir su integración, adaptando de este modo, el sistema a las necesidades de los sujetos.

Pocos años después, será el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la educación especial, el que marque un hecho importante al establecer que el currículum de educación especial tiene que basarse en el currículum ordinario, teniendo, evidentemente, en cuenta las diferencias individuales:

*“Esta atención educativa tendrá por objetivo corregir en lo posible las deficiencias o anomalías detectadas o en su caso, sus secuelas, prevenir y evitar la aparición de las mismas en los sujetos de riesgo y, en general, dirigir, apoyar y estimular el desarrollo y socialización del niño en un ambiente de completa integración” (R. D. 334/1985, Cap. II, Art. 5).*

Es evidente que, a partir de este momento, se introduce una perspectiva preventiva, ya que en este Real Decreto no sólo se hace referencia a los niños con características especiales, sino que también se hace mención a aquellos sujetos que por circunstancias transitorias puedan necesitar un apoyo especial.

Partiendo de lo establecido en el mencionado Real Decreto, es en 1986 cuando se crea el Centro Nacional de Recursos para la educación especial, teniendo entre sus actividades el comienzo experimental del proceso de integración en nuestro país. Este programa tuvo una duración de 8 años y supuso la expansión de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios.

Un momento importante en la evolución de la educación especial en España aparece recogido en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989):

*“La educación especial deja de entenderse como la educación de un tipo de personas y deja de centrarse en los déficit de estas personas. Ahora bien, se entiende como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los*

*alumnos y las alumnas, que en algunos casos podrán necesitarlos de forma temporal, y en otros de una forma más continuada o permanente” (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989, p. 164).*

En consonancia con la idea anterior, en la LOGSE (1990) se establece que:

*“El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (LOGSE, 1990, Cap. 5, Art. 36.1).*

Como complemento de esta Ley, el Real Decreto 696/1995 establece que:

*“Los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, así como a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial, serán escolarizados en los centros y programas ordinarios. Sólo cuando se aprecie de forma razonada que las necesidades de dichos alumnos no puedan ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario, se propondrá su escolarización en centros de educación especial” (R.D. 696/1995, Cap. I, Art. 3.2).*

Una concepción parecida de la educación especial aparece en leyes educativas posteriores. Así, la LOCE (2002) señala que:

*“Los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo” (LOCE, 2002, Cap. VII, Sección 1ª, Art. 40.1).*

En una línea similar, la LOE (2006) recoge, en relación a este tema, que:

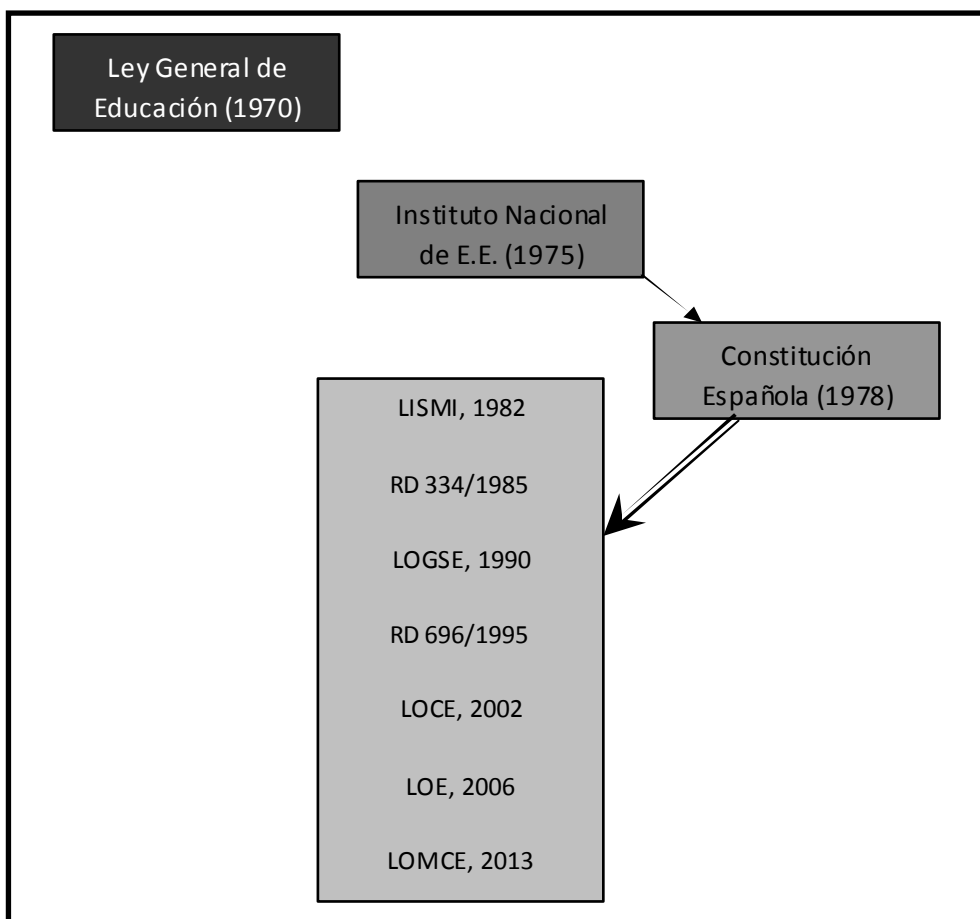
*“Se entiende por alumnos que presentan necesidades educativas especiales aquellos que requieran, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (LOE, 2006, Tít. II, Cap. I, Art. 73).*

Como ha quedado reflejado en el desarrollo legislativo señalado en los párrafos anteriores, la concepción de la educación especial en nuestro país ha sufrido una importante transformación en las últimas décadas.

Prueba de ello es que, partiendo de la idea inicial de la LGE (1970) en la que se concibe la educación especial como una educación para deficientes e inadaptados desde un punto de vista segregado, se ha llegado a la actual concepción educativa integradora de la educación especial recogida en la LOE (2006), en la cual es el propio sistema educativo el que se tiene que adecuar a las características personales de cada sujeto para darle la respuesta educativa más adecuada, hecho que parece continuar de manera más reciente en la LOMCE (2013).

Vemos por lo tanto que, actualmente, en nuestro país:

*“La educación especial se perfila como un subsistema dentro del sistema educativo, con miras a ser considerado como un servicio de apoyo al sistema ordinario. En la actualidad, asistimos a la aparición de un nuevo concepto: atención a la diversidad” (Gútiérrez Cuevas, 2003, p. 19)*



**Figura 1.** Marco legal de la educación especial. Elaboración Propia.

### ***1.5.1. Las necesidades educativas especiales en España***

En España, el cambio de terminología anteriormente comentado, sigue fielmente el enfoque dado en el Reino Unido por el Informe Warnock (1978).

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), en el Capítulo X, introduce el concepto de necesidades educativas especiales de la siguiente manera:

*“Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan, a lo largo de su escolaridad, de diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer*

*de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación” (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989, Cap. X).*

Según López Urquizar y Sola Martínez (1998), el análisis terminológico y conceptual aportado por el párrafo anterior, en lo que a necesidades educativas especiales se refiere, presenta una serie de características comunes:

- ✓ Las necesidades educativas especiales forman un continuo que va desde las más generales a las más específicas.
- ✓ Existe una identificación de necesidades educativas especiales con la necesidad de ayudas pedagógicas concretas para conseguir los fines de la educación.
- ✓ Se da una relación entre necesidad educativa especial y los recursos específicos personales, materiales y técnicos.
- ✓ Las necesidades educativas especiales están vinculadas con las características del sujeto y el contexto en el que se encuentra.
- ✓ Mediante una adecuada intervención pedagógica se pueden mejorar las condiciones de aprendizaje y de vida de estos sujetos.

En todo caso, en nuestro país el afianzamiento del concepto de necesidades educativas especiales se produce con la promulgación de la LOGSE (1990), ya que supone la introducción en el ordenamiento jurídico de este término, como alternativa al de deficiente, disminuido, discapacitado o minusválido:

*“El Sistema Educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (LOGSE, 1990, Capítulo V, Art. 36).*

Además, la LOGSE (1990) en el Título Quinto “*De la Compensación de las Desigualdades en la Educación*”, hace mención a la población infantil y juvenil que está en situación de riesgo social:

*“Estos alumnos, debido a un entorno familiar y sociocultural desfavorecedor, presentan unas características cognitivas que dificultan su acceso al currículum y*

*su progreso dentro del mismo. Precisan, por lo tanto, adaptaciones curriculares, ya que se convierten en alumnos con necesidades educativas especiales de tipo transitorio” (Rodríguez Tejada, 2009, p. 69).*

En este sentido, Rodríguez Tejada (2009) señala que con la adopción del término necesidades educativas especiales (n.e.e.) se apuesta por una respuesta más centrada en los aspectos educativos. Al mismo tiempo, se da una gran importancia a la evaluación de las necesidades de los alumnos que tienen como referente el currículum, es decir, se centran en la competencia curricular de los alumnos y en su potencial de aprendizaje. Su finalidad es determinar las necesidades que presentan para posteriormente ajustar la ayuda pedagógica precisa.

A partir de este momento, lo importante es la respuesta educativa, por lo que se pasa de los Programas de Desarrollo Individual (PDI) centrados en las deficiencias de los alumnos a las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs) centradas en el currículum, en la competencia curricular y en el potencial cognitivo de los sujetos.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) continúa desarrollando el término de necesidades educativas especiales. En la exposición de motivos señala que es necesario garantizar la escolaridad de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. En la Disposición Adicional Segunda, dedicada a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, señala que ésta habrá de hacerse de manera que se desarrolle de manera eficaz la idea integradora. Igualmente, expone el concepto de ACNEEs:

*“Se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas” (LOPEG, 1995, Disposición Adicional 2, 1).*

Vemos en todo ello que la LOPEG (1995), siguiendo la línea inicialmente marcada por la LOGSE (1990), emplea también la terminología alumnos con necesidades educativas especiales. Pero además, diferencia entre necesidades

educativas transitorias y necesidades educativas permanentes, aludiendo, al mismo tiempo, a los apoyos y atenciones educativas específicas.

Igualmente, tanto la LOPEG (1995) como la LOGSE (1990), engloban bajo el término necesidades educativas especiales “a los alumnos que padecen discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, a los que manifiestan trastornos graves de conducta y a los que se encuentran en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Todos necesitan una ayuda psicopedagógica que les permita alcanzar el nivel educativo previsto por la ley, igual que el resto de sus compañeros” (Rodríguez Tejada, 2009, p. 70).

## ***1.6. Principios de la educación especial***

Como ha quedado de manifiesto en apartados anteriores, en las últimas décadas se ha producido un cambio de mentalidad en relación a la atención y escolarización de sujetos con déficit o discapacidad. Este cambio de mentalidad se sustenta en los principios que actualmente rigen la educación especial: normalización, integración, sectorización e individualización.

### ***1.6.1. Principios organizativos***

Los principios por los que suele regirse la educación especial son los siguientes:

- A. Normalización;
- B. Integración;
- C. Sectorización;
- D. Individualización.

Nos referimos seguidamente a lo que implica cada uno de ellos.

### ***1.6.2. Principio de normalización***

El principio de normalización viene definido por la norma y la normalidad. La norma o normalidad viene establecida por la sociedad. Es un concepto que se basa en el modelo estadístico. La mayoría es la que establece los baremos o normas, que vienen representados por un conjunto de individuos que, aun siendo entre sí diferentes,



muestran más semejanzas que diferencias en cuanto a su forma de vivir y comportarse en el contexto social al que pertenecen.

Normalidad, por tanto, no es homogeneidad, sino comportamientos semejantes dentro de un contexto social determinado.

El concepto de normalización aparece por primera vez en Escandinavia con Bank-Mikelsen (1969) y Nirje (1969). Años después, Wolfensberger (1986) expandió este término por Estados Unidos y Canadá. En España se empieza a utilizar a partir del Plan Nacional de Educación Especial (1978).

*“El principio de normalización viene definido por la norma y la normalidad. (...) Normalidad, por tanto, no es homogeneidad, sino comportamientos semejantes dentro de un contexto social determinado” (Gútiérrez Cuevas, 2003, p. 63).*

*“La filosofía de la integración se fundamenta en el concepto de normalización cuya aplicación en el aspecto educativo se denomina integración escolar, siendo por tanto, el objetivo último que se pretende con ésta, llegar a la máxima normalización de los niños con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo, social y laboral” (Sola Martínez y López Urquizar, 1998, p. 42).*

Con una perspectiva similar, Rodríguez Tejada (2009) señala que la normalización consiste en que la persona haga la vida normal de los demás en el entorno durante toda su vida. Por ello, la normalización conlleva la integración social de las personas en la comunidad.

Normalizar la escuela implica que ésta se adapte a las necesidades y características de cada sujeto, es decir, la normalización de la escuela supone organizar todas aquellas opciones que sean necesarias para que el sujeto con necesidades educativas especiales tenga la respuesta educativa idónea a sus exigencias y necesidades de aprendizaje.

En este sentido, Sola Martínez y López Urquizar (1998) señalan que el objetivo de la normalización es conseguir que las condiciones que rodean al sujeto sean lo más normales posibles, para así desarrollar al máximo sus potencialidades: esto no debe suponer que el niño tenga las mismas condiciones educativas que el resto de sus

compañeros sino que, partiendo del mismo currículum, será necesario llevar a cabo las adaptaciones oportunas que permitan su máximo desarrollo.

Valle Lobato *et al.* (2010) plantean que el principio de normalización se puede entender como el uso de los medios necesarios para mejorar las condiciones de vida de las personas, de modo que sean, por lo menos, tan buenas como las del ciudadano medio, y mejorar y apoyar tanto como sea posible su conducta e interacción social. La normalización implica poner al alcance de las personas discapacitadas y con necesidades unos modos y condiciones de vida diarios lo más parecidos posibles al resto de la sociedad.

El año 1959, B. Mikelsen, que fuera durante años el director de los Servicios para Deficientes en Dinamarca, consiguió que se incorporase a la ley danesa el concepto de normalización aplicado al campo de la deficiencia mental. La normalización viene definida por Mikelsen como: "*La posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible*" (1969).

Este autor describe la normalización como la aceptación de personas deficientes mentales con su deficiencia, ofreciéndoles las mismas condiciones que se ofrecen a otros ciudadanos, incluido el tratamiento, la educación y el adiestramiento necesarios para permitir su desarrollo óptimo.

El año 1969 Nirje, Director Ejecutivo de la Asociación Sueca Pro Niños Deficientes, formuló el principio de normalización de una manera sistemática. Para Nirje, la normalización es, "*La introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posible a las consideradas como habituales en la sociedad*" (1969).

A partir de entonces, la normalización se convierte en uno de los conceptos más influyentes y ampliamente citados a escala internacional en la deficiencia mental y ha desempeñado un papel en el movimiento, lento, hacia la vida en la comunidad. La importancia de la normalización está en las "pautas y condiciones", esto es, en los métodos que se han de seguir en la educación del deficiente, que deben ser lo más parecidos posible a los que se emplean con sujetos normales.

El propio Nirje ha formulado en el Simposium sobre Normalización e Integración-Mejora de Calidad de Vida en Virginia (1976) lo siguiente: "En primer lugar, la normalización significa que se pone al alcance de todas las personas deficientes mentales las formas de vida y condiciones de existencia cotidiana tan cercanas cómo es posible a las circunstancias y género de vida de la sociedad a la cual pertenecen. En segundo lugar, la normalización significa que se ofrece a la sociedad una ocasión de conocer y respetar a los deficientes mentales en la vida corriente, reduciendo los temores y mitos que han impulsado en otras ocasiones a la sociedad a marginar a estas personas".

En los años 1970, el principio de normalización se extendió por toda Europa y América del Norte. Canadá fue una de las naciones que más estudió este principio y Wolfensberger (1972) dio cuenta de este proceso con la publicación de un libro sobre normalización, definiendo la normalización como: "*El uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normal posible*".

Los principios de normalización e integración están íntimamente relacionados y son complementarios: algo en lo cual están de acuerdo todos los autores. En cuanto a la secuenciación de dichos principios, unos afirman siguiendo a Mikkelsen que la normalización es el objetivo a conseguir mediante la integración; otros, por el contrario, secundan la opinión de Wolfensberger, quien afirma que la integración ha de ser el corolario de la normalización.

Las áreas de integración han de ser, al menos, cuatro: la familiar, la escolar, la social y la laboral.

En el apartado de la evolución histórica de la educación especial, hemos visto que la ayuda prestada a los sujetos disminuidos era, por regla general, una ayuda asistencial. El siglo XIX es el siglo de la institucionalización de la educación especial. Con un criterio asistencial, se hacen grandes edificios donde se institucionaliza a grupos, cada vez más numerosos, de "anormales". Se segrega a estos grupos de individuos, ya que la sociedad los rechaza, considerando que estas instituciones podrían atender mejor sus necesidades. En general, no se piensa en las necesidades educativas de estos sujetos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, siguió la idea de la construcción de grandes centros de acogida para estas personas: política comúnmente aprobada por gran parte de la sociedad, al considerarla como un gran progreso. Esta forma de pensar va a cambiar radicalmente en la década de 1960.

<b>MIKKELSEN (1959)</b>	<b>NIRJE (1969)</b>	<b>WOLFENSBERGER (1972)</b>
Consiste en la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible.	La introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las habituales en la sociedad.	El uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean lo más normativas posibles.

**Tabla 6.**Principio de Normalización (Pablo Marco, C. 1987 (pág. 19).

A raíz de la aparición de los principios de "normalización" e "integración", cuyo origen arranca de los países escandinavos, el criterio de institucionalización se va a cambiar por el de integración.

En España el principio de normalización está vigente en la Organización de la educación especial, a partir del Decreto de Ordenación de la educación especial, de 6 de Marzo de 1985, en el que se dice que, conforme a este principio, las personas que presenten algún tipo de deficiencia, han de beneficiarse, hasta donde sea posible, de los servicios ordinarios y propios de la comunidad, y sólo cuando las especiales circunstancias lo impongan o aconsejen podrán utilizar o recibir servicios excepcionales.

La normalización supone, por tanto, que el sujeto, independientemente de su circunstancia de incapacidad o de deficiencia, pueda tener las experiencias normales de

acuerdo con cada uno de los ciclos de su vida, no etiquetándolo. La aplicación de este principio en el campo de la educación, es lo que se denomina como *integración escolar*.

### **1.6.3. Principio de integración**

El principio de integración se entiende como “*un proceso mediante el cual se pretende unificar la educación obligatoria y la especial con la intención de ofrecer un conjunto de servicios a todo el alumnado, según sus características personales*” (Sola Martínez *et al.*, 2009, p. 21).

Consecuentemente, este principio supone trasladar el principio de normalización al terreno de las relaciones entre individuos. En este sentido, Parrilla Latas (1992) afirma que la integración social hace referencia a un cambio de valores que lleva a apreciar el carácter inherente de la diversidad humana, y a considerar que una sociedad democrática no sólo ha de ofrecer las mismas oportunidades a todos sus miembros, sino que puede beneficiarse de todos ellos.

Por ello, la integración se plantea como un medio para conseguir la normalización, partiendo de la base de que la escuela debe satisfacer las necesidades de todos los alumnos:

*“La integración en la escuela ordinaria de los alumnos con necesidades especiales fue planteada como el primer paso de la integración en la vida social de las personas con deficiencia. Por esta razón, la educación integrada se concibió como la respuesta adecuada a las exigencias de una sociedad que admite la diversidad y que precisa de una escuela capaz de satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos”* (Gútiérrez Cuevas, 2003, p. 65).

Conforme a este principio, la integración debe considerarse como un medio para conseguir la normalización, y no como un fin en sí misma. La integración supone que las atenciones médicas, pedagógicas psicológicas y sociales sean prestadas al niño dentro del marco general de los servicios.

La integración en la escuela ordinaria de los alumnos con necesidades especiales fue planteada como el primer paso de la integración en la vida social de las personas con deficiencia. Por esta razón, la educación integrada se concibió como la respuesta

adecuada a las exigencias de una sociedad que admite la diversidad y que precisa de una escuela capaz de satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos.

Durante mucho tiempo, la misión de la institución escolar fue la de formar a todos los alumnos de acuerdo con un modelo único, razón por la cual en ella se perseguía la máxima homogeneidad, tanto en los esquemas de agrupamiento de alumnos como en los contenidos curriculares. Con el paso del tiempo, las nuevas tendencias de educación individualizada han ido imponiendo la idea de una escuela que da cabida a todos los alumnos, con independencia de sus características, y en la que la flexibilidad es una regla esencial.

De acuerdo con estas nuevas tendencias, se consideran las necesidades educativas que la escuela debe satisfacer como un continuo, que comprende desde las que son comunes y generales para toda la población escolar, hasta aquellas específicas para cada alumno concreto.

En consecuencia, ya no se habla de los deficientes sensoriales, físicos o mentales como sujetos de una educación especial separada del sistema educativo ordinario, sino como "alumnos con necesidades educativas especiales" a los que la educación general debe dar respuesta.

Se trata, por tanto, de conseguir que la escuela satisfaga las necesidades de todos los alumnos sean cuales sean, lo cual supone un profundo intento de renovación del conjunto del sistema educativo. En cierto sentido, *todos los alumnos tienen "necesidades especiales", en tanto en cuanto aportan su propia individualidad a la relación educativa*. Los procesos de reforma educativa acercan progresivamente a la escuela el supuesto de que cada alumno es un caso único.

Para Marchesi (1985) se trata de modificar, al mismo tiempo y con la misma fuerza, la escuela y las condiciones educativas, para hacer que aquellos alumnos que necesitan un apoyo específico en un momento dado lo reciban. Dichos alumnos deben encontrar en la escuela una organización capaz de proporcionarles los recursos, apoyos y adaptaciones que les posibiliten superar y evitar el fracaso a que conduce nuestra escuela.

La integración supone una innovación importantísima, tanto para la educación especial, como para la educación en general. De algún modo, ha servido como revulsivo para sacar a la luz un problema que estaba latente, pero que no se había abordado de forma adecuada.

Pero, para que la esencia de la ideología subyacente a la integración sea realidad, es necesario hacer extensiva esa integración al resto de los ámbitos (familiar, social, laboral), lo que implica una serie de cambios esenciales para conseguirlo, tales como los que se enuncian seguidamente, a saber:

- a) Conseguir un proyecto de centro global que vincule todos los elementos del centro al cambio:
  - Un sistema de evaluación en y para el centro.
  - La diversificación de los espacios de aprendizajes.
  - La revisión de la organización de las aulas.
- b) Adaptar la enseñanza no para el alumno sino para todo el centro, siendo necesario asumir la posibilidad de hacerlo extensivo más allá de los límites del centro.
- c) Formar al profesorado, para que pueda dar respuesta a las necesidades educativas del sujeto y a las implicaciones metodológicas que conlleva este nuevo planteamiento.

El modelo de integración más ampliamente divulgado y aceptado en general, es el modelo propuesto por Reynolds (1962), modificado posteriormente por Deno (1973) y por el sistema de *cascada de servicios* del informe Copex (Quebec, 1976). Las alternativas educativas se ofrecen escalonadas según las necesidades de cada alumno, en ocho niveles diferentes, a saber:

El nivel 1 incluye a todos los alumnos que pueden seguir los programas normales de la clase ordinaria.

El nivel 2 incluye a los alumnos que también siguen los programas normales de la clase ordinaria; pero el profesor recibe asistencia y orientación por parte de especialistas para ayudar a los alumnos excepcionales.

El nivel 3 comporta a los alumnos que siguen los programas normales de la clase ordinaria y, además, un especialista presta ayuda al alumno según sus necesidades.

El nivel 4 incluye alumnos que siguen una parte de la jornada en el aula ordinaria y otra en el aula especial.

El nivel 5 está formado por alumnos que están escolarizados en clase especial dentro de un centro ordinario, siguiendo programas diferentes y con profesor especial. Participan de ciertas actividades del centro, tales como: comedor, recreo, tiempo libre, etc.

El nivel 6 es el centro de educación especial en el que se escolariza a aquellos alumnos que por la gravedad de su patología no pueden seguir en modo alguno en un centro ordinario. Estos centros han de estar abiertos a la comunidad y coordinarse con los centros ordinarios.

El nivel 7 es la enseñanza en el domicilio del propio alumno, cuando éste no puede asistir a ninguno de los centros.

El nivel 8 es aquél en el que, por las características especiales o familiares de los propios alumnos, éstos no pueden estar en su domicilio. Se ha de procurar que las instituciones sustitutorias sean de tamaño reducido. Se deberá integrar al alumno lo antes posible en su familia.

#### **1.6.4. Principio de sectorización**

El principio de sectorización implica acercar los servicios al lugar donde se produce la demanda, poniendo así de manifiesto la necesidad de que la atención educativa se realice dentro de la propia comunidad:

*“La intervención con estos niños se ha de realizar en su ambiente físico, familiar y social, siendo el sector la unidad geográfica de población más adecuada para*



*atender de manera eficaz las necesidades educativas que estos sujetos pueden requerir aproximando los recursos y servicios al lugar en el que se ubique el niño” (Sola Martínez et al., 2009, p. 22).*

*“En el contexto educativo, este principio, implica desde el punto de vista del alumnado, el derecho a que el sistema educativo responda a su contexto personal, familiar, de residencia, etc., y en cuanto a la organización debe evitar los desplazamientos de dichos sujetos a lugares lejanos a su entorno geográfico” (Sola Martínez y López Urquizar, 1998, p. 44).*

En una línea similar, se puede afirmar que este principio implica *“poner bajo la responsabilidad de los equipos multiprofesionales las acciones preventivas y de tratamiento de la población con problemas de desarrollo, en un área geográfica determinada” (Gútiez Cuevas, 2003, p. 67).*

Valle Lobato *et al.* (2010) señalan que este principio se refiere a la dotación de servicios y recursos educativos especializados que faciliten a los alumnos con necesidades educativas especiales la consecución de los objetivos o capacidades establecidas.

El principio de sectorización consiste en poner bajo la responsabilidad de los equipos multiprofesionales las acciones preventivas y de tratamiento de la población con problemas de desarrollo, en un área geográfica determinada. Implica este principio el acercar y acomodar la prestación de los servicios al medio geográfico en el que el deficiente desarrolla su vida.

Tal principio supone acercar los servicios (descentralizarlos) a las regiones y/o localidades donde viven las personas que lo necesitan. Las funciones y servicios del sector son las siguientes:

- *Funciones:* prevención; detección precoz, diagnóstico pluridimensional, orientación, programación, seguimiento, tratamiento, rehabilitación, educación.
- *Servicios:* médico, educativo, psicoterapéutico, de residencia, de apoyo, etc.

### **1.6.5. Principio de individualización**

El principio de individualización implica, tomando como referencia las aportaciones de Sola Martínez y López Urquizar (1998), partir de la idea de que el sujeto es único, en base a lo cual la educación debe respetar en todo momento las peculiaridades psicofísicas que lo caracterizan. Por ello, tanto la metodología como las programaciones educativas tienen que ser individualizadas y adaptadas a las peculiaridades del sujeto.

Es decir, *“El principio de individualización de la enseñanza se concreta en que cada educando disminuido recibe precisamente la educación que necesita, en cada momento de su vida y de su evolución”* (Gútiez Cuevas, 2003, p. 67).

En una línea similar, Sola Martínez *et al.* (2009) señalan que la educación del alumno con necesidades no debe realizarse atendiendo a pautas estandarizadas, sino que es necesario que se realice partiendo de un profundo conocimiento del desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del sujeto en cuestión.

El principio de individualización de la enseñanza se concreta en que cada educando disminuido recibe precisamente la educación que necesita, en cada momento de su vida y de su evolución.

La presencia del Programa de Desarrollo Individual obliga a recoger en el programa el plan de trabajo que se considera adecuado para cada alumno y los apoyos y atenciones personalizadas requeridas.

Pese a que en la actualidad se habla de las adaptaciones curriculares con gran fuerza, el Programa de Desarrollo Individual constituye una de las aportaciones más significativas en la educación del niño con necesidades educativas especiales.

El sentido de las adaptaciones curriculares viene dado por la necesidad de no diferenciar la actividad académica del niño con necesidades educativas especiales de las del niño *“normal”*. No se trata tanto de hacer una formación *“a la medida”*, sino de partir del currículo ordinario, común para ambos y, a partir de éste, hacer las modificaciones precisas para responder a sus necesidades.

## **1.7. Equipos psicopedagógicos**

El proceso de integración, tal y como entendemos que debe llevarse a cabo, se plantea procurando tratar de alcanzar lo que se considera la forma más completa de integración, es decir, la integración funcional.

Para lograr este objetivo, es necesario contar con distintos especialistas que trabajen en este tema, aportando soluciones a los problemas que pudieran plantearse en la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales.

En este sentido surgen los Equipos psicopedagógicos, que se consideran como *"Un instrumento que contribuye a un mejor desarrollo del proceso educativo, y deben orientar su actuación a los principios de individualización e integración educativa dentro de un ámbito territorial determinado."*

En el proceso educativo de todo niño han de tenerse en cuenta el medio, la historia familiar y el entorno social en el que vive. Por ello, cuando aparece un problema, la solución del mismo debe buscarse teniendo en cuenta todas las circunstancias que determinan esa situación, tanto en el aspecto médico, como en el educativo, psicopedagógico y social. Se trata de buscar una respuesta global a los problemas que puedan plantearse en estos aspectos, y los Equipos multiprofesionales suponen la posibilidad de dar esta respuesta global.

La actuación de los equipos psicopedagógicos supone una solución satisfactoria a los problemas de coordinación de los distintos servicios: son el soporte básico para llevar a la práctica el principio de normalización y representan el mejor apoyo para la integración escolar y social de los deficientes.

En sus primeras jornadas de estudio en España, en 1983, tales equipos se definieron como "servicio comunitario de apoyo a la escuela, que, mediante un enfoque multidisciplinario tiene como finalidad la integración real de cada niño con sus dificultades". Para que el Equipo psicopedagógico sea eficaz, ha de cumplir unos requisitos, que son:

- ✓ La utilización de un lenguaje común, dominando al menos de forma elemental los lenguajes profesionales de cada uno de ellos.

- ✓ La existencia de una interdependencia, es decir, que todos los profesionales que forman el equipo dependen unos de otros, sin conceder mayor importancia a ninguno de ellos.
- ✓ La responsabilidad común en cuanto a decisiones y resultados.
- ✓ El establecimiento de una escala de prioridades en las que basarse, objetivos a plantearse, llegando a acuerdos entre todos sus miembros.
- ✓ El establecimiento de modelos de comunicación con los miembros del propio equipo, con los centros y con las familias, etc.
- ✓ La realización de una evaluación, de forma regular, de lo que se está haciendo, de su eficacia y de su funcionamiento.

Los equipos multiprofesionales suponen la unión de una serie de profesionales que, mediante la actividad conjunta, dan a la comunidad los elementos necesarios para que el proceso educativo se lleve a cabo satisfactoriamente, teniendo en cuenta las características del sujeto y de su entorno.

#### ***1.7.1. Estructura de los equipos psicopedagógicos***

Al plantearse la composición de tales equipos, se trató de cubrir todas aquellas áreas que afectan al sujeto con necesidades educativas especiales, tanto en su aspecto educativo como respecto a su recuperación íntegra: la fundamentación de estos equipos está orientada educativamente: la educación es su fin prioritario.

De acuerdo con la mayoría de los autores, los equipos psicopedagógicos estarán básicamente constituidos por los siguientes profesionales:

- 2 licenciados en Pedagogía.
- 2 licenciados en Psicología.
- 1 Médico.
- 2 Asistentes sociales.
- 1 Auxiliar Administrativo.

En cada Equipo psicopedagógico existirá un *Coordinador*, elegido entre sus integrantes, que mantendrá la relación con la Administración de educación especial.

Esta composición del equipo no es inflexible ya que, si se producen otras necesidades, pueden añadirse al equipo otros profesionales, como pueden ser fisioterapeutas, logopedas, especialistas en audición y lenguaje, etc.

### ***1.7.2. Funciones de los Equipos psicopedagógicos***

Las funciones a desempeñar por un Equipo psicopedagógico son las siguientes:

- A. La acción preventiva en el medio escolar familiar y social.
- B. La detección precoz de las deficiencias, anomalías y trastornos.
- C. La valoración pluridimensional de las necesidades y capacidades del sujeto con necesidades educativas especiales.
- D. La elaboración de Programas de Desarrollo Individual en los que se fijen objetivos, contenidos y recursos necesarios para la solución de la problemática específica de cada niño.
- E. El seguimiento de los Programas de Desarrollo Individual, en estrecha colaboración con el profesorado de los centros educativos.
- F. La contribución a la elaboración del cuadro de necesidades del sector, elevando las propuestas y posibles soluciones técnicas o sugerencias prácticas.
- G. El mantenimiento de la oportuna colaboración con todos los organismos encargados de la atención a los problemas de los niños con necesidades educativas especiales.
- H. La identificación de los recursos existentes en la zona (crear el mapa de necesidades).
- I. La Elaboración, adaptación, distribución y / o divulgación de materiales e instrumentos psicopedagógicos de apoyo o utilidad para otros profesionales o para los propios sujetos escolarizados
- J. La conexión permanente con la red de servicios autonómicos y centrales.
- K. La realización de planes de formación para aquellos profesionales y padres que van a tratar con el sujeto discapacitado.
- L. La cooperación en campañas de prevención de drogodependencias, de inadaptación y de marginación social.

La existencia de los Equipos psicopedagógicos evita la dispersión de los servicios y su funcionamiento paralelo, y añade eficacia y calidad a estos servicios, ya que hacen

más eficaz la prevención, potencian los canales de detección y despistaje, procuran una valoración integral, y establecen un puente entre los sistemas educativos, sanitarios, sociales y laborales, con lo cual favorecen la integración del sujeto con necesidades educativas especiales a su medio comunitario.

La actividad de estos equipos debe plantearse teniendo en cuenta que se trata de dar una oportunidad educativa a cada niño, que abarca su vida desde el punto de vista familiar, escolar y social, y que la finalidad última de su actividad es la de conseguir la integración en su medio ambiente.

Para Gisbert (1979 p.30), el objetivo de los equipos psicopedagógicos sería ofrecer a la comunidad los servicios que, desde los aspectos educativos, sanitarios y sociales, previenen, detectan y mejoran los problemas de aprendizaje y minusvalías, posibilitando además la canalización para el tratamiento educativo adecuado y el seguimiento del Programa de Desarrollo Individual.

### ***1.7.3. Actuación de los Equipos psicopedagógicos***

La actuación de los Equipos psicopedagógicos se concreta en cuatro niveles, tal como exponemos seguidamente.

#### *1. Prevención social y educativa*

Los equipos actúan en la prevención de los problemas de aprendizaje: informando y educando para la prevención, formando a la población en los aspectos que influyen en la aparición o agravamiento de algunos problemas, informando sobre la evolución normal y anormal del desarrollo, sobre condiciones higiénicas, etc.

Tales equipos procuran que el ambiente escolar que rodea al niño se adapte a sus necesidades y ayudan a los maestros para que consigan sacar el mayor provecho con la actividad escolar.

Asimismo, la asistencia para la adecuación del ambiente familiar debe realizarse informando y ayudando a las familias que tienen hijos en edad escolar.

#### *2. Detección y despistaje*

En este punto, debe procurarse detectar anomalías lo antes posible, ya que el papel de la información que se dé a los padres es fundamental, puesto que se requiere su colaboración para realizar un trabajo lo más eficaz y completo posible.

La finalidad del despistaje es la de agilizar los canales de detección para lograr un tratamiento precoz, cualificar el departamento de valoración al que debe acudir y evitar el bloqueo de cada departamento especificando su clientela.

Las funciones que realiza el equipo psicopedagógico en su actuación para la detección y despistaje son:

- Localización de familias de alto riesgo por causas clínicas o socioculturales.
- Detección de los problemas del desarrollo dentro del marco escolar.
- Exploración de los antecedentes escolares.
- Localización y detección de necesidades, minusvalías, etc.
- Cualificación y valoración de las mismas.
- Resolución del proceso de despistaje.
- Orientación al sistema educativo ordinario si se detecta:
  - Ausencia de minusvalía.
  - Modificación del entorno de la deficiencia.
  - Solución con tratamiento médico simple.
- Si se detecta la necesidad de un servicio especial, se dirigirá al sujeto hacía un ulterior estudio por el servicio de valoración.

### *3. La valoración*

Una vez que se ha detectado el problema, debe revisarse el caso por cada uno de los especialistas, dándole un enfoque global. De acuerdo con este enfoque, se toman los acuerdos para tratar el problema en todos sus aspectos y para la elaboración del Programa de Desarrollo Individual.

Las funciones que realiza el equipo en su actuación de valoración son:

- ✓ Observación sistematizada del sujeto, tanto en su medio familiar, como en el escolar o social.
- ✓ Valoración de sus deficiencias.

Entre las técnicas de trabajo que utilizan habitualmente los equipos psicopedagógicos cabe referirse a las siguientes:

- Historia clínica, exploraciones, análisis, etc.
- Inventario de los repertorios de conducta.
- Detección y valoración de las dificultades específicas de aprendizaje.
- Valoración de las condiciones escolares.
- Búsqueda de la forma más adecuada para trabajar con el niño.
- Estudio de las condiciones socio-económicas familiares.
- Síntesis multiprofesional única y convergente que permita la elaboración del Programa de Desarrollo Individual.

Una vez que se ha realizado la valoración conclusiva multiprofesional, se procede a la orientación básica y funcional del Programa de Desarrollo Individual y se procede a su elaboración, quedando reflejados en el mismo los contenidos, metodologías y estrategias a utilizar en función de la valoración multiprofesional.

La finalidad del servicio de valoración es analizar las condiciones del sujeto y suministrar el Programa de Desarrollo Individual de cada niño, asegurándose que la valoración y la programación son cíclicas.

El servicio de valoración es, quizás, el de mayor complejidad, ya que va a determinar, en gran medida, la eficacia de todo el proceso.

#### *4. Seguimiento*

Con el seguimiento se garantiza el desarrollo del Programa de Desarrollo Individual. Las funciones que se realizan durante el mismo son:

- Confirmar el desarrollo del Programa de Desarrollo Individual.
- Analizar las secuencias y evaluar su desarrollo.



- Mantener la acción del equipo con el sujeto, servicios, padres y profesores.
- Conseguir una paulatina y precisa integración de los deficientes.
- Apoyar al niño, a la familia, al ambiente y a todos los profesionales implicados en el programa.

Si la actividad de los equipos psicopedagógicos fracasa, se estará propiciando el fracaso de la integración, ya que su actividad es fundamental para alcanzar esta meta y para desarrollar plenamente la línea de trabajo planteada. En la actualidad, existen varios tipos de equipos psicopedagógicos, a saber: generales, de atención temprana y específicos (sensoriales, motrices y de problemas del desarrollo).

Las funciones de un equipo psicopedagógico quedan reflejadas en el siguiente cuadro.

FUNCIONES DEL EQUIPO PSICOPEDAGÓGICO
<ul style="list-style-type: none"><li>• PREVENIR Y DETECTAR LAS DIFICULTADES O PROBLEMAS DEL DESARROLLO Y DEL APRENDIZAJE.</li><li>• ASESORAR AL PROFESORADO EN EL DISEÑO DE PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, TANTO DE LOS APRENDIZAJES, COMO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA.</li><li>• ATENDER A LA DEMANDA DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LOS ALUMNOS QUE LO NECESITAN Y PROPONER LA ESCOLARIZACIÓN MÁS CONVENIENTE.</li><li>• COLABORAR CON CENTROS DE PROFESORES, INSPECCIÓN TÉCNICA Y OTRAS INSTITUCIONES PARA EL APOYO Y ASESORAMIENTO DE PROFESORES</li><li>• COLABORAR CON TUTORES, PROFESORES, ORIENTADORES Y PROFESORES DE APOYO PARA EL SEGUIMIENTO DE ALUMNOS CON N.E.E. Y ORIENTAR AL COMIENZO DE SU ETAPA EDUCATIVA.</li><li>• COLABORAR EN LOS PROCESOS DE ELABORACIÓN, EVALUACIÓN Y REVISIÓN DE LOS PROYECTOS CURRICULARES.</li><li>• ELABORAR, ADAPTAR Y DIFUNDIR MATERIALES E INSTRUMENTOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.</li><li>• FACILITAR EL ACCESO DE LOS ALUMNOS A LA EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA.</li><li>• COLABORAR EN EL DESARROLLO DE PROGRAMAS FORMATIVOS PARA PADRES DE ALUMNOS.</li><li>• PROMOVER LA COOPERACIÓN ENTRE ESCUELA Y FAMILIA.</li></ul>

**Tabla 7.**Funciones de un equipo psicopedagógico. Elaboración propia.

## ***1.8. El profesor de apoyo***

Dentro de la línea de trabajo de la integración escolar, el profesor de apoyo aparece como un elemento indispensable para lograr el éxito de este proyecto.

El profesor de apoyo debe ser un especialista en los problemas específicos de los niños con necesidades educativas especiales, ya que su función va a ser la de trabajar con estos niños en el aula de apoyo, o bien prestar sus servicios itinerantes en las escuelas ordinarias y en coordinación con el resto del equipo multiprofesional.

### ***1.8.1. Funciones***

Las funciones que lleva a cabo el profesor de apoyo serían (Molina 1985):

1. Realizar el diagnóstico diferencial de las dificultades de aprendizaje específicas de cada alumno en cada área curricular concreta.
2. Servir de puente con el equipo psicopedagógico sectorizado, para aquellos sujetos que requieren un diagnóstico más completo.
3. Efectuar las programaciones para los alumnos de una clase que posean dificultades de aprendizaje en ciertas áreas curriculares concretas: lectura, escritura, cálculo, etc.
4. Elaborar los recursos didácticos apropiados para cada caso y para cada situación de aprendizaje, al objeto de facilitar la labor didáctica a los profesores ordinarios.
5. Realizar la evaluación continua de los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, de forma conjunta con los profesores ordinarios.
6. Asistir a las reuniones de padres si es necesario, y asesorarlos en aquellos aspectos que sean necesarios o que refuercen su actividad y sus logros.

### ***1.8.2. Ámbitos de incidencia***

Se considera que la actuación del profesor de apoyo debe desarrollarse en los siguientes ámbitos:

A. *Con el profesor-tutor* deberá lograr una colaboración en:

- ✓ Observación sistemática en el medio natural, con objeto de identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos.
- ✓ Elaboración conjunta de las adaptaciones curriculares
- ✓ Orientación para la elaboración de recursos materiales y humanos, así como para la organización del aula.
- ✓ Elaboración de materiales específicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Evaluación y promoción de los alumnos (modificación o retirada de los servicios específicos).
- ✓ Relación con los servicios psicopedagógicos del centro o del sector.

B. *Con los alumnos*, deberá trabajar de forma individualizada o en pequeño grupo, tanto dentro como fuera del aula: fuera del aula trabajará el tiempo estrictamente imprescindible.

### ***1.8.3. Formación***

De acuerdo con las actividades del profesor de apoyo, se presupone una formación específica de estos profesionales en temas muy concretos, y que aún hoy no está plenamente contemplada en los actuales planes de estudios.

Consideramos que es fundamental que el profesorado de apoyo esté realmente preparado para ejercer su trabajo, al igual que debe procurarse al profesor del aula ordinaria el acceso a cursos de perfeccionamiento si lo que pretendemos es lograr que se cubran realmente las necesidades educativas de aquellos sujetos que presentan deficiencias.

El profesor de apoyo debidamente preparado se convierte en elemento básico para lograr el éxito en el proyecto de integración.

En este sentido se han desarrollado e impartido cursos de formación específicos tal y como pueden ser el de Especialista en Audición y Lenguaje o el de Pedagogía Terapéutica, de la UNED.

## **1.9. Organización y tipos de centros**

La educación especial participa de todo un conjunto de servicios encaminados a conseguir un objetivo común. Estos servicios educativos se organizan de acuerdo con unos modelos y sistemas teóricos que proporcionan la estructura conceptual para la incardinación de los distintos elementos, posibilitando el examen de las relaciones existentes entre ellos y facilitando la toma de decisiones educativas eficaces.

Canevaro y Cancrini (1978), al referirse a la educación especial, consideran que se trata de un sistema relacional, definido como un conjunto constituido por una o más unidades que funcionan de forma que a un cambio en una de ellas se sigue un cambio en la otra, que a su vez afectará de nuevo a la primera, produciéndose continuamente un movimiento homeostático y autocorrectivo. Esta concepción implicará un modelo dinámico procesual.

Del análisis de los distintos supuestos, modelos y sistemas, surgen dos clasificaciones. La primera de ellas responde a una visión general del sistema educativo, fundamentada en aspectos teórico-filosóficos; la segunda clasificación se realiza considerando los aspectos prácticos y de intervención.

### **1.9.1. Implicaciones organizativas ante la integración.**

De acuerdo con el modelo sociopolítico en el que se contextualizan los planteamientos educativos a los que hacemos referencia, la escuela debe dar respuesta a estas necesidades especiales de cada sujeto, para lo cual es necesario realizar importantes modificaciones en la organización escolar, en el currículum ordinario en todas las facetas del sistema educativo.

En definitiva, con el proyecto de integración se pretende crear una escuela que satisfaga las necesidades de todos los alumnos, sean éstas mayores o menores, lo cual supone una ruptura con el concepto tradicional de la educación especial como modalidad separada del resto del sistema educativo, a la vez que un decidido intento de renovación pedagógica.

Lo que a primera vista hubiera podido parecer una medida de carácter meramente social, podría ser el detonante de una reforma en profundidad del sistema educativo en

todos sus aspectos y niveles, dado que va mucho más allá de la mera presencia de sujetos con necesidades especiales dentro de aulas regulares.

La educación especial deja, así, de ser un apéndice, para pasar a ser parte integrante del sistema educativo al servicio de todos aquellos ciudadanos afectados por disminuciones de diversa índole o por inadaptaciones. En esta nueva concepción integradora, se supera la anterior dicotomía entre Educación Ordinaria y educación especial.

Los cambios que implica la integración educativa se centran a nivel organizativo en tres puntos:

1. En primer lugar, se prevé la dotación de una serie de servicios a los centros regulares que han de participar en esta reforma, con el fin de favorecer el proceso educativo y facilitar la integración de los alumnos disminuidos.
2. En segundo lugar, se contempla la existencia de centros específicos de educación especial para aquellos alumnos que los requieren.
3. Por último, se establece la coordinación permanente entre Centros de educación especial y Centros Ordinarios.

Coherentemente a los principios de normalización e integración, primará el criterio de escolarización del sujeto en el entorno menos restrictivo y, por ello, tan cercano al aula regular como sea posible (Copex, 1976).

Cuando el alumno, por la gravedad de su disminución o cualquier otra circunstancia, requiera apoyos o adaptaciones que no puedan proporcionársele en los centros ordinarios, será escolarizado en los centros específicos de educación especial, o en unidades especiales dentro de centros ordinarios. Esta escolarización durará únicamente el tiempo que la disminución o inadaptación haga imposible la integración.

La decisión de integrar a cada alumno concreto en un centro ordinario o en uno específico y la determinación de la procedencia de la educación especial es realizada, generalmente, por la autoridad educativa, teniendo como fundamento la evaluación que

un equipo de especialistas -pedagogos, psicólogos, médicos, asistentes sociales y otros profesionales- efectúa sobre el alumno.

### ***1.9.2. Tipos de centros y servicios***

Generalmente suele distinguirse entre centros regulares u ordinarios (a los que acuden alumnos no considerados como de necesidades especiales) y centros específicos (a los que acuden sólo alumnos con alguna necesidad especial detectada).

#### A.- Los centros regulares

La extensión de los principios de normalización y de integración está produciendo un flujo de alumnos con necesidades especiales hacia los centros regulares u ordinarios, en los que tales alumnos conviven con otros sin tales necesidades especiales y con los que están escolarizados. Pero la atención a los alumnos del primer tipo admite, aun dentro de estos centros, diversas alternativas, como vemos a continuación.

##### *A.1.-El aula de integración*

Dentro del continuo de las opciones de ambientes educativos, el aula regular debe considerarse como la mejor, siempre que existan las garantías suficientes de que el sujeto podrá funcionar satisfactoriamente dentro de la misma.

Buscando el aprovechamiento de todas las posibilidades de funcionamiento del sujeto dentro del aula regular, la intervención adopta formas diversas, tratando de adaptarse a todo sujeto. En relación con los *servicios de apoyo*, ha de tenerse en cuenta que el niño forma parte del grupo, pero recibe atención por parte de un especialista en aquellos puntos de su formación o desarrollo que requieren una atención especial. Estos servicios pueden ser de dos tipos: transitorios o específicos.

- ✓ *Servicios de apoyo transitorios.* Se trata de ofrecer a los alumnos con necesidades especiales atención por parte de un profesor de apoyo itinerante, con una doble función de asesorar al profesor ordinario en los aspectos didácticos específicos necesarios para que el sujeto pueda adaptarse, desarrollar al máximo sus capacidades y funcionar satisfactoriamente dentro del aula; una segunda función sería la de atender al sujeto con necesidades especiales dentro

del aula, en aquellos aprendizajes para los que el sujeto pudiera requerir atención complementaria.

- ✓ *Servicios de apoyo específico.* Dentro de este grupo se encuentran la atención logopédica, o de audición y lenguaje, la psicomotricidad y la orientación. Son intervenciones de especialistas que tienen lugar dentro del aula ordinaria, en las que participa el sujeto con regularidad y donde se le ofrecen sesiones complementarias adaptadas a sus necesidades y, siendo realistas, a las posibilidades del especialista del centro.

#### A.2.- *El aula de apoyo*

Para Rico Vercher (1986), el aula de apoyo es *"El espacio, situado en el centro escolar ordinario, donde el alumno precisado de un refuerzo a su aprendizaje recibe atención individualizada en aquellos aspectos en que muestra mayores carencias o dificultades"*.

Los alumnos asisten a tiempo parcial a dicha aula: participan del programa común en el aula ordinaria y del programa específico que se desarrolla en el aula de apoyo. Estas aulas han de estar dentro del edificio escolar con las dimensiones de las restantes aulas. Se trata de un área de recursos donde puede haber simultáneamente varios alumnos trabajando y más de un docente.

Martín González (1988) ha marcado una serie de objetivos que han de asumir este tipo de aulas incluyendo, también el aula especial propiamente dicha:

- Atender a la prevención educativa, tratando de incidir en las aulas ordinarias y sobre las causas de determinadas problemáticas.
- Buscar la máxima integración de todos los sujetos.
- Completar las acciones del aula ordinaria.
- Desarrollar orientaciones y estrategias docentes válidas, acordes con las dificultades y necesidades educativas especiales que se presenten en el centro.
- Contribuir a la planificación y complementación de los cambios tanto curriculares como organizativos.



- Analizar las situaciones en la escuela sobre niños con necesidades especiales.
- Servir de enlace entre los padres, asociaciones y otros servicios.
- Conseguir una consideración positiva sobre los niños con necesidades especiales.
- Conseguir que a partir de la experiencia se pueda dinamizar, en estas aulas, el proceso de cambio escolar.

El ámbito de aplicación sobre el que inciden las aulas de apoyo es variado y extenso, pues en ellas se ha de enseñar a sujetos excepcionales, con necesidades muy diversas. Tales aulas acogerán a:

- *Alumnos con retrasos en lecto-escritura*, tratando de que éstos dominen las destrezas básicas: discriminación, selección de figuras y series, atención, coordinación óculo-manual, ritmo, percepción, etc.
- *Alumnos con dificultades en matemáticas*, tratando de reforzar mediante experimentación, las bases matemáticas: contar, clasificar, calcular, etc.
- *Alumnos lentos*, reforzando sus aprendizajes, en general.
- *Alumnos afectados de deficiencias físicas* de tipo motórico, ambliopes, hipoacúsicos, etc.
- *Alumnos con dificultades en el lenguaje*, con reeducación logopédica.
- *Alumnos con problemas de personalidad*, mediante diferentes programas de adaptación.
- *Alumnos marginados sociales*, a los que se ayuda a conseguir su integración social en distintos ámbitos (cívico, familiar, escolar o, incluso, laboral).

#### B.- Los centros específicos

Son centros específicos aquellos en los que se acoge sólo a alumnos con necesidades especiales, cuando estos no pueden funcionar en ambientes menos restrictivos (como son los centros regulares con programas de integración).

Estos centros seguirán existiendo, en la medida en que siempre habrá alumnos que, por la profundidad de las necesidades especiales a las que debe atenderse, no puedan acudir a centros regulares. Todo alumno debe recibir la atención que necesita y, si ello tiene que ser en centro específico, se le debe dar en él.

Los centros específicos muestran una concentración de servicios, con los que se atiende a las necesidades específicas, si bien pueden presentarse en ellos problemas de falta de socialización y de patrones "*normales*".

### ***1.10. Recursos en educación especial***

La extensión de la sensibilidad social a favor de la atención educativa a las personas con especiales necesidades está produciendo una ampliación y diversificación de los recursos que se ponen a disposición de la educación especial. Nos referimos, seguidamente, a tales recursos.

#### ***1.10.1. Los recursos didácticos***

En sentido amplio, el término "recursos didácticos" se identifica, generalmente, con todos aquellos medios que ayudan al alumno en su proceso de aprendizaje: esta acepción implica una referencia a cualquier elemento interviniente en el proceso didáctico. Por ejemplo: métodos de enseñanza, agrupamiento de alumnos, organización del clima de aula, etc.

Los recursos didácticos se usan como apoyos de enseñanza-aprendizaje, con términos tales como: materiales o instrumentos didácticos varios, incluyendo auxiliares técnicos (por ejemplo: materiales, impresos o no, materiales visuales y / o sonoros, aparatos diversos con referencia al "hardware"-maquinaria - y al "software"-programas.

Si se conciben las actividades de enseñanza como actividades mediadas, los medios alcanzan una amplia perspectiva tendente a considerar que la realidad que ofrecemos a los alumnos tiene un soporte cultural y simbólico que puede transmitirse de formas distintas. (Escudero, 1983). Por ello, el análisis y la selección de los medios

adecuados, en función de su modo de construcción, sistema de símbolos y del mensaje a transmitir, se considera como una de las misiones importantes de la enseñanza. (Gimeno, 1987).

Pero la utilización de los medios estará en función de las características del sujeto y del tipo de suplencia más adecuada para una correcta interacción profesor-alumno. Debemos destacar que muchas ayudas educativas que se dan a los alumnos con necesidades educativas especiales para que alcancen los objetivos educativos propuestos van encaminadas a suplir las dificultades que se establecen en cuanto a la comunicación: tratan de superar una situación de discapacidad para ejercer la comunicación con los semejantes y con el entorno por vía o vías habituales.

Por todo ello, el objetivo primordial se centra en dar alternativas de comunicación, tanto en lo referente a destrezas individuales como al uso de prótesis o recursos técnicos diversos.

Actualmente, mediante la aparición de medios de compensación tecnológica y de códigos (ámbitos que superan el tradicional de equipos electrónicos o electromecánicos), se abre un abanico de grandes posibilidades para la complementación o potenciación de las capacidades residuales o para la sustitución de las capacidades perdidas o nunca tenidas de los alumnos con necesidades educativas especiales. Dentro de estos recursos, cabe mencionar los que proporcionan las tecnologías de la información.

En efecto, las nuevas tecnologías de la información están realizando una aportación importante en el campo de la educación: los múltiples usos que se pueden encontrar para productos de tecnología de la información facilitan que personas con distintas deficiencias puedan percibir o interpretar el mundo, comunicarse, moverse, etc. Estas aplicaciones de la tecnología de la información al campo de las ayudas técnicas a personas con deficiencias y discapacidades son descritas seguidamente (Ramón Puig de la Bellacasa, 1987).

#### a) Alfabetos y Sistemas de Comunicación

A los sistemas de comunicación empleados tradicionalmente en la enseñanza de niños ciegos y sordos (básicamente referidos al esfuerzo ortofonético o a las elementales formas de comunicación idiosincrática) se les une unos nuevos alfabetos y sistemas de comunicación, que ofrecen nuevas posibilidades para las discapacidades de la comunicación oral.

Nos referimos, básicamente, a los sistemas de comunicación no vocal, aunque el término más idóneo sea el de "*sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación*". Los términos "aumentativos" y "alternativos", hacen hincapié en los tres objetivos básicos de los sistemas de comunicación no vocal (Lloyd, 1983), y que son:

- Provisión de un medio temporal de comunicación hasta que se establezca el habla o llegue a ser adecuada (funcional e inteligible).
- Provisión de un medio de comunicación a largo plazo, cuando el desarrollo del habla es o se demuestra totalmente imposible.
- Provisión de un medio para facilitar el desarrollo o el establecimiento del habla.

#### b) Sistema Bliss

Siguiendo a Basil y Ruiz (1985), describimos brevemente dos de los sistemas gráficos de comunicación no vocal: el Sistema Bliss fue ideado por Charles Bliss, con el fin inicial de crear un lenguaje fácil de aprender y de utilizar en la comunicación internacional. Los símbolos que utiliza pueden agruparse en cuatro categorías, a saber:

- *Símbolos pictográficos.*
- *Símbolos ideográficos.*
- *Símbolos arbitrarios que tienen asignados significados convencionales.*
- *Símbolos combinados.*

#### c) Sistema PIC (Pictogram Ideogram Communication)

El Sistema PIC (Pictogram Ideogram Communication) fue creado por Subhas C. Maharaj (1980): se basa, fundamentalmente, en símbolos pictográficos que hacen referencia a objetos y a otros contenidos que se pueden dibujar con características muy icónicas. Los símbolos ideográficos que tiene este sistema son:

- Símbolos que se basan en imágenes significativas convencionales y previas o independientes de la creación del PIC.
- Símbolos que obedecen a representaciones esquemáticas más específicamente propias del sistema PIC.

Como en otros sistemas, las condiciones óptimas de aplicación son:

- Que el usuario presente un buen nivel de lenguaje comprensivo.
- Que el usuario no presente deficiencias visuales.
- Que el usuario pueda retener y recordar la información.
- Que el grupo social propio y próximo al usuario, esté dispuesto a aprender a utilizar el sistema.
- Que el terapeuta pueda ampliar su función en la enseñanza del sistema a aquellas personas que pertenecen al grupo social del usuario y que le son cercanas.

### ***1.10.2. Los Centros de Recursos***

El Centro de Recursos se entiende como el lugar donde se encuentran, a disposición de alumnos y profesores, los recursos de aprendizaje para su utilización en el desarrollo de los programas.

Este tipo de centro surge como respuesta a una serie de necesidades que resultan difíciles de cubrir de forma individualizada por cada profesor, entre las que cabría destacar:

- ✓ La aparición de materiales no impresos en el mundo escolar (diapositivas, videos, cassettes, etc.).
- ✓ La evolución de la biblioteca escolar, en la que comienzan a almacenarse una serie de materiales que son utilizados por el profesorado en su acción docente y que es necesario que se ordene, clasifique, registre y catalogue.

- ✓ El desarrollo del alumno en su propio proceso de aprendizaje, ya que es necesario que existan unos recursos materiales que se puedan utilizar en función de las necesidades para alcanzar los objetivos propuestos.
- ✓ La aplicación de las teorías organizativas en el aprovechamiento racional de los recursos para lograr el máximo rendimiento a los existentes en el centro.

Para Cebollada Romea y Pablo Marco (1986: 179), los Centros de Recursos vienen entendiéndose como lugar de:

- ✓ Centralización de los recursos del centro para lograr su máximo aprovechamiento.
- ✓ Utilización de recursos en condiciones apropiadas por parte de los alumnos y profesores, tanto en la preparación como en la práctica docente.
- ✓ Diseño y producción de materiales, bien porque no existan en el mercado, o porque no sea posible su adquisición.

En un sentido más amplio, los Centros de Recursos deben ser considerados como servicios educativos de apoyo y animación pedagógica para escuelas y profesores, así como lugares de encuentro y de coordinación. Los Centros de Recursos deben ser un elemento favorecedor de los procesos de aprendizaje, donde se atiendan las necesidades educativas del sujeto. En este sentido, permitirán disponer de recursos humanos y materiales inestimables para una renovación permanente de la escuela.

Así concebidos, los Centros de Recursos facilitarán la función docente mediante la coordinación de cuantas acciones (tanto a nivel personal como material) incidan en la educación del individuo en su más amplio sentido: tendrán así el máximo aprovechamiento. Las *funciones básicas* a desempeñar por los Centros de Recursos, siguiendo a Cebollada y Pablo Marco (1986: 180), son las que exponemos seguidamente y que se sintetizan en el cuadro que figura a continuación.

## TECNOLOGÍA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

- Experimentación de metodología.
- Información.
- Documentación.
- Evaluación
- Archivo de materiales.
- Préstamo.
- Promoción y control
- Difusión de innovaciones pedagógicas.
- Adaptación.
- Creación de nuevos materiales
- Promoción y coordinación de investigaciones educativas aplicadas.



- Recursos de apoyo y de asistencia al profesorado
- Información sobre directrices educativas e innovaciones
- Escuela de Padres.
- Recursos comunitarios.
- Intercambio de experiencias.
- Estudio de nuevas metodologías.
- Desarrollo de contenidos curriculares.

**PERFECCIONAMIENTO  
Y ACTUALIZACIÓN  
DEL PROFESORADO**

**COORDINACIÓN**

**Figura 2.** Funciones de un Centro de Recursos

a) Como Centro de Recursos, materiales y tecnología educativa

- Información a todos los profesionales sobre materiales educativos y recursos pedagógicos existentes para dar apoyo a las distintas programaciones.
- Documentación, facilitando una bibliografía actualizada de los diferentes temas que incidan en el hecho educativo.
- Difusión de las características y aplicaciones de los diferentes materiales y tecnologías educativas.
- Préstamo de material a los centros educativos de su zona de influencia.

- Adaptación de materiales a los diferentes programas experimentales que se realicen.
- Creación de nuevos materiales adecuados a los programas y orientaciones pedagógicas, a partir de los recursos y posibilidades socioculturales y económicas del medio circundante.
- Evaluación de los materiales existentes: se precisará de la evaluación de las necesidades de los alumnos para determinados procesos de aprendizaje, con la finalidad de crear nuevos materiales que favorezcan el mismo.

#### b) Como centro de formación del profesorado

- Información sobre directrices educativas, como focos de actualización permanente de profesores.
- Perfeccionamiento y reciclaje del profesorado, promoviendo actividades de cooperación entre escuelas, con el fin de beneficiarse del intercambio de experiencias educativas.
- Colaboración en el desarrollo de contenidos curriculares en función de las necesidades específicas de los niños.

#### c) Como centro de investigación

- Promover y participar en investigaciones aplicadas que los profesores consideren necesarias para el mejor conocimiento de la realidad educativa.
- Experimentación de nuevos métodos y formas de trabajo didáctico.
- Validación de materiales didácticos y métodos pedagógicos que permitan obtener datos significativos que garanticen la calidad y adaptación de los mismos a los contenidos curriculares.

#### d) Como coordinadores de las acciones educativas

- Encuadrar los recursos de apoyo para asistir a profesores en aquellas funciones especializadas que desbordan las posibilidades de tales profesores y centros.



- Coordinar la formación y orientación de padres con la colaboración de los profesores y especialistas para obtener mayor participación en la tarea educativa de sus hijos, a la par que para informarles sobre las distintas corrientes educativas.
- Coordinar recursos de la comunidad que existen en el sector, tanto a nivel escolar como recreativo.
- Constituirse en centros de animación pedagógica de donde surjan las diversas acciones de renovación pedagógica.

### ***1.10.3. Los Programas de Desarrollo Individual***

En un sentido amplio, el Programa de Desarrollo Individual (PDI) debe entenderse como un instrumento educativo, cuya utilización va a contribuir a lograr el desarrollo global del individuo, en todos los aspectos, tanto dentro como fuera del marco escolar, atendiendo a sus necesidades.

En un sentido más estricto, el Programa de Desarrollo Individual sería el programa elaborado para un alumno en particular, con el fin de valorar sus capacidades, establecer metas y objetivos, procurar servicios educativos especiales y explicar los procedimientos de evaluación y control.

El Programa de Desarrollo Individual se establece en función del proceso de aprendizaje de cada alumno: tiene, por tanto, una base experimental, lo cual requiere el entrenamiento constante de los profesionales y de los estudiantes. Según Cabadas (Gisbert, 1980), en la elaboración del P.D.I. se tienen en cuenta tres niveles de participación, a saber:

1. Elaboración del P.D.I. por el equipo psicopedagógico, de acuerdo con la síntesis de la valoración multiprofesional.
2. Confirmación del diseño del P.D.I. con los ejecutores del programa, es decir, con los profesionales y especialistas que lo llevan a cabo.
3. Intervención de los padres para la aceptación del P.D.I.

En el P.D.I. deben quedar reflejados los objetivos, los contenidos y la metodología: deben quedar claros los objetivos a corto y a largo plazo, procurando que

se interrelacionen, y que puedan modificarse en todo momento, de acuerdo con las necesidades específicas del niño.

a) Cualidades del P.D.I.

- *Unidad*: debe de responder a una serie de objetivos armonizados coherentemente, de manera que converjan en un programa único las aportaciones de todos los profesionales que intervienen en su elaboración.
- *Continuidad*: el programa ha de cubrir la totalidad del proceso al que se destine.
- *Flexibilidad*: debe contemplar las posibles incidencias en su aplicación, sin que estas alteren lo fundamental del diseño.
- *Precisión*: enunciando con exactitud aquello que determine.
- *Realismo*: las metas que se propone deben ser susceptibles de ser alcanzadas por el sujeto, en las condiciones que permita la situación ambiental.
- *Claridad*: que sea fácil de comprender y de seguir por las personas que van a aplicarlo y por las que van a llevar a cabo su seguimiento.
- *Dinamismo*: debe estar sujeto a revisiones continuas en su experimentación, para permitir la mejor calidad del mismo.

b) Características del P.D.I.

El Programa de Desarrollo Individual ha de *ser cíclico*, ya que se basa en experiencias que se van haciendo cada vez más complejas, al tiempo que aumenta la calidad (coordinación ojo-mano: coger una aguja, prensión, precisión para agujerear, hacer una flor; etc.).

Será, también, *experimental*: no termina nunca y se genera a sí mismo. Debe ser un programa abierto a las mejoras que deriven de su experimentación.

Asimismo, ha de ser *instrumental*, ya que los métodos y materiales se incorporan e, incluso, modifican la dinámica del programa.

Del mismo modo, el Programa de Desarrollo Individual será formativo, porque su desarrollo implica la búsqueda de nuevas estrategias que mejoran la calidad de la intervención.

Para Pilar Pamblanco (1986) los componentes fundamentales del P.D.I. serían los siguientes:

- a) *Valoración inicial*: para establecer los niveles funcionales de capacidad de aprendizaje (conocimientos académicos, conductas afectivas, estado de salud, destrezas motoras, sensoriales, habilidades para la comunicación, etc.).
- b) *Delimitación de metas anuales, objetivos específicos y de conducta a conseguir a corto plazo*: relación detallada de los mismos.
- c) *Actividades metodológicas y recursos didácticos* que se consideren más adecuados cuáles y cómo utilizarlos.
- d) *Determinación de los servicios específicos* necesarios: fechas de iniciación y duración previstas, medios materiales, profesionales, de transporte, terapias, etc.
- e) *Orientación para la escolarización*: tiempo en programa regular y en actividades específicas (explicar las actividades educativas normales en las que va a intervenir).
- f) *Justificación de los distintos responsables*: de cada aspecto, fecha de iniciación y duración de cada uno de los servicios especiales, etc.
- g) *Especificación de los procedimientos de evaluación y control* para el seguimiento: en este sentido, debe elaborarse un informe en el que conste el criterio objetivo y los procedimientos de registro y evaluación utilizados para medir el progreso del alumno y que permitan, al finalizar el año, valorar el P.D.I. y el nivel de consecución de las metas educativas.
- h) *El alumno debe ser el centro de los aprendizajes* del Programa de Desarrollo Individual, prestándose atención a las leyes del desarrollo infantil, a sus actitudes, intereses, motivaciones, significación para su vida infantil y para su estructura de pensamiento.

Los objetivos del Programa de Desarrollo Individual se establecen con el propósito de ofrecer una base, una dirección, para la selección de contenidos y actividades, y como guía para la utilización de técnicas y recursos adecuados.

Los contenidos deben hacer referencia a experiencias que sean satisfactorias para los alumnos, manteniéndose dentro de los límites de su capacidad, y procurando que los niños practiquen las experiencias propuestas. También debe tenerse en cuenta, al seleccionar los contenidos, que estos sean significativos para el niño, despierten su interés y sean los que más utilice para desenvolverse en su entorno, así como los que puedan ser aprendidos con los recursos disponibles.

Las estrategias a utilizar para llevar a cabo el Programa han de basarse en métodos activos, evitando caer en la memorización de los contenidos. Hemos de tener en cuenta, además, que el profesor que lo lleve a cabo necesita tanta ayuda como el niño, y que de su preparación va a depender, en gran medida, la evolución y efectividad del programa.

La familia es otro de los elementos fundamentales para lograr el éxito del Programa de Desarrollo Individual ya que sin su participación y colaboración para reforzar los logros adquiridos gran parte del trabajo realizado se perdería.

#### ***1.10.4. Las adaptaciones curriculares***

Dentro de la filosofía y de la normativa sobre integración educativa, debe procurarse evitar los diseños curriculares diferenciados: uno para los alumnos que presentan dificultades y otro para los del aula ordinaria. De acuerdo con esta línea de trabajo, el tratamiento de las necesidades educativas especiales debe inscribirse dentro del diseño curricular base (para todos los alumnos). Este diseño podrá tener todas aquellas adaptaciones que se consideren necesarias, pero siempre teniendo como punto de partida el Diseño Curricular Base.

Cuando hablamos de sujeto con necesidades educativas, estamos centrando la atención en la potencialidad específica del niño, utilizando una valoración de tipo clínico y considerando que el problema lo tiene el alumno. Sin embargo, cuando hablamos de sujetos con necesidades educativas especiales, estamos haciendo hincapié en la idea de que *el sistema educativo debe poner los medios necesarios para dar respuesta a las necesidades de estos niños, sean éstas las que sean.*

En las adaptaciones nos centraremos más en el tipo de interacciones de los niños con la institución, que en sus propios problemas, lo que permite esperar cambios más positivos en los alumnos, siempre que aseguremos la provisión de medios necesarios para dar respuesta a las necesidades.

Según lo anteriormente expuesto, el currículum de los sujetos con necesidades educativas especiales no puede ser otro que el currículum ordinario de la enseñanza obligatoria, realizando en él las adaptaciones necesarias para dar cuenta de aquellas exigencias distintas que tienen algunos sujetos. En este contexto es en el que se plantea el concepto de adaptaciones curriculares, entendiendo por *adaptación curricular* el ajuste de la oferta educativa común a las necesidades y posibilidades de cada alumno.

No tendrá, por lo tanto, sentido hablar de currículum de educación especial y de currículum ordinario, como si se tratara de dos realidades educativas diferentes. De nuevo es necesario volver a la *idea de continuo*: deberíamos ir modificando el currículum ordinario progresivamente en función del peso de las necesidades especiales de nuestros alumnos.

El currículum ordinario puede irse modificando progresivamente, hasta dar lugar a lo que conocemos como un Programa de Desarrollo Individual, que sería el extremo opuesto del continuo. Existen muchos intentos de clasificación de los distintos grados de modificación del currículum: vamos a referirnos al propuesto por Hodgson y colaboradores (1987), pero sin olvidar que, como todo corte en un continuo, no podría por menos de ser artificial y podría establecerse otro tipo de gradación. Estos autores señalan cinco niveles de adaptación curricular:

- 1.- Currículum ordinario.
- 2.- Currículum ordinario con adaptaciones significativas.
- 3.- Currículum ordinario con algunas adaptaciones.
- 4.- Currículum especial ampliado.
- 5.- Currículum especial.

### a) Características de las adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares son instrumentos de individualización y flexibilización de la enseñanza y, por lo tanto, serán mucho más fáciles de llevar a la práctica con un currículum abierto.

Un currículum abierto permite un *primer nivel de adaptación* al alumno del centro y al contexto en el que se produce la enseñanza, que se plasma en la concreción del proyecto curricular de cada escuela.

En un *segundo nivel*, se produce una nueva adaptación, en este caso a los alumnos de un ciclo o nivel específico, mediante una programación: cuanto más ajustados a la realidad de nuestros alumnos sean estos sucesivos niveles de concreción, menos necesarias serán las adaptaciones curriculares.

El proceso de toma de decisiones para la elaboración de las adaptaciones curriculares, tiene que tener en cuenta tres tipos distintos de información:

- Las necesidades educativas especiales de los alumnos.
- Las características de la escuela.
- La provisión de recursos que la administración educativa suministra al centro.

Una vez detectadas estas necesidades, nuestra atención debe fijarse en el otro polo del proceso: la oferta educativa. Esta oferta tiene, a su vez, dos aspectos fundamentales, como señalan Ruiz y Giner (1986):

- El currículum
  - El acceso a ese currículum.

### b) Tipos de adaptaciones curriculares

1. *Temporalización*: modificar el tiempo previsto para alcanzar los objetivos, siendo éstos los mismos que los del resto de los alumnos.

2. *Eliminación y/o introducción de algún objetivo, contenido o actividad curricular:* este tipo de adaptaciones puede implicar sólo eliminar, sólo introducir, o ambas cosas a la vez, y puede suponer hacerlo temporal o permanentemente.
3. *Priorización* de ciertos objetivos o áreas curriculares frente a otras. Las adaptaciones curriculares deben empezar siempre por los elementos más bajos del currículum dentro de la secuencia: objetivos generales de ciclo, objetivos de área, bloques de contenido, objetivos terminales, actividades didácticas, y evaluación.

Sólo cuando un cambio metodológico no da respuesta a las necesidades del alumno debemos plantearnos modificar el contenido y, si esto no es suficiente, adaptar los objetivos del área, y así sucesivamente.

En las decisiones que se tomen en las adaptaciones curriculares, sería conveniente que participaran los propios profesores tutores, los de apoyo y cualquier otro especialista implicado en el trabajo con estos alumnos. El equipo psicopedagógico intervendrá asesorando y orientando todo el proceso. El resultado de la elaboración es conveniente que quede reflejado por escrito.

## BLOQUE 2. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

### 2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Evolución histórica de la educación física

*“La confusión terminológica generalizada en la sociedad actual es la consecuencia del devenir histórico, de acciones de gobierno concretas y de toda una serie de circunstancias, tanto económicas como políticas, en las que la complicidad de los propios profesionales de la educación física ha venido jugando un importante papel” (Vizuete, 1997, p. 23).*

Es nuestra intención presentar en este apartado una revisión de carácter introductorio sobre la historia de la educación física, ya que su conocimiento resulta necesario para situar la materia y comprender su estado actual.

Pretendemos ofrecer una visión diacrónica de la educación física destacando, dentro de su evolución discontinua y poco lineal, las influencias médicas, militares y pedagógicas de cada período histórico más significativo, hasta llegar a la actualidad con el análisis de las corrientes principales. Veremos cómo, en cada momento histórico, la concepción que el hombre tenía del mundo (y, en consecuencia, del cuerpo humano en ese contexto social y cultural concreto) influyó de manera determinante en la educación, originando singularidades en el tratamiento de lo que hoy denominamos educación física.

No será hasta el Renacimiento cuando surja como disciplina educativa. Pero, de hecho, el término *educación física* aparece por primera vez documentado en 1762 en la obra de J. Ballexserd (médico suizo de tendencia higienista), *Dissertation sur l'éducation physique des enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de leur puberté* (*Disertación sobre la educación física de los niños desde el nacimiento hasta la edad de la pubertad*), que fue contemporánea del *Emilio* de Rousseau (Betancor, Vilanou, 1995). Fue en la Ilustración cuando la educación física encontró su identidad en lo pedagógico, ganando terreno por primera vez a lo utilitario (para vencer en la guerra, en su vertiente político-militar, o para sanar el cuerpo, en su vertiente médico-higienista).



A pesar de ello, no será hasta el siglo XIX cuando aparezca como disciplina dotada de un método propio.

Así, dedicaremos más atención al período comprendido entre mediados del siglo XIX hasta la actualidad, señalando de las épocas anteriores aquellos aspectos que consideremos de relevancia con relación a las prácticas motrices y a la concepción del cuerpo, que puedan ayudar a la comprensión de la evolución de lo que ha sido el tratamiento de la educación física a lo largo de la historia.

## ***2.1. Aproximación histórica a la educación física***

Vamos a presentar un breve recorrido histórico sobre la evolución de la educación física a lo largo de la historia, desde la Antigüedad, con los juegos tradicionales como una forma de diversión, para ir concretando la evolución que ha tenido desde entonces.

### *2.1.1. De la Antigüedad hasta el siglo XIX Grecia clásica*

Antes de referirnos a la Grecia clásica, cabe decir que hasta llegar a este período histórico, las prácticas motrices se vinculaban estrechamente a los distintos modos de producción (caza y pesca principalmente) y, por ello, a las actividades que garantizaban la supervivencia de la especie, las cuales fueron evolucionando en sus técnicas a la par que los ejercicios corporales que implicaban (Betancor, Vilanou, 1995).

La revolución neolítica implicó la aparición de las primeras sociedades sedentarias agrícolas, de manera que la actividad física se vinculará también a los rituales sociales y religiosos mediante danzas y juegos, que serán un factor de cohesión social. Por otro lado, el aspecto bélico (preparar el cuerpo para la guerra) será otra de las facetas que adquirirán los ejercicios corporales en esta época incipiente, que tendrá uno de sus puntos culminantes en la gimnasia militar de Esparta, ejemplo de sociedad militarista que pervivirá históricamente hasta la actualidad.

No será hasta el período clásico de la cultura griega, en Atenas, cuando se plantea el hecho físico como un elemento educativo:

*“Como un aspecto importante de la formación integral del individuo y, también, como un reto lúdico y competitivo, en la sociedad griega clásica existía ya un*

*ideal de educación del cuerpo que conforma una parte sustancial de la paideia”*  
(Pérez Ramírez, 1993, p. 24).

En efecto, el concepto *paideia* expresa el ideal global de formación del individuo, donde existe un equilibrio entre lo físico y lo intelectual, con el objetivo de llegar al ideal educativo de la *areté* helénica, en el cual participaban tanto la belleza física como la bondad desde un punto de vista ético-moral. Por primera vez nos hallamos ante una educación integral de la persona, donde los valores físicos y estéticos son indisociables de los espirituales. Por ello denominaron a los ejercicios corporales *gimnástica*, término utilizado por primera vez y que se impuso en su forma *gimnasia* a finales del s. XIX, reconociéndola como un elemento indisoluble de la *paideia* clásica helénica que recomendaba la gimnasia para el cuerpo y la música para el alma.

Todo ello condujo al ideal de hombre producto de un equilibrio entre mente y cuerpo, que desarrolla su personalidad con el objetivo de hallar una *moral* en la belleza. Es en este período donde se afianza la olimpiada (de la que se tiene noticia desde el s. VIII a.C.) como certamen lúdico-competitivo que tenía también elementos religiosos (los vencedores como elegidos de los dioses).

Hipócrates contribuyó también a enriquecer los valores de la *gimnástica* mediante su vertiente médica. La escuela hipocrática consideraba el ejercicio físico como un elemento importantísimo tanto en el aspecto terapéutico como preventivo, complementado con la dieta, generando el primer modelo médico-higienista (retomado por el humanismo renacentista de los siglos XV y XVI). Esta tendencia fue seguida por Galeno, entre otros.

No obstante, la concepción de la educación (tanto en su consideración general como motriz) irá sufriendo cambios debido a varios factores de orden histórico, social y pedagógico. Así, Betancor y Vilanou (1995) apuntan algunas de estas razones:

- ✓ La progresiva profesionalización del deporte-juego que deviene simple espectáculo en el imperio romano.
- ✓ La secularización de la vida social.
- ✓ El descrédito de los atletas a partir del siglo IV a.C., cuando los filósofos destacan la dimensión intelectual (gramática, literatura, retórica) de la formación humana.

- ✓ La crisis de la época helenística, con la falta de referentes sólidos.
- ✓ La influencia de tradiciones orientales menos rígidas con relación a lo corporal.
- ✓ La intelectualización progresiva de los programas educativos.

Todo ello provocaría una crisis que empieza a reflejarse en la obra tardía de Sócrates, donde la idea de separar mente y cuerpo comienza a tomar forma. Será Platón quien confirme la ruptura entre lo corpóreo y lo intelectual, dando progresiva preeminencia en su obra a lo intelectual, siendo el cuerpo un mero continente de la sabiduría, justificando solamente la *gimnástica* como lo que permite que el cuerpo sea lo suficientemente sano para no perjudicar la perfección del alma, según aquella fórmula que dice que el cuerpo *es la cárcel del alma*. Su pensamiento optará definitivamente por una visión intelectualista de la educación en *La República*, obra que influenciará en toda la tradición filosófica posterior.

Aristóteles consolidará la ruptura educativa mente/cuerpo (limitando la gimnasia a funciones de mantenimiento de la salud y a la defensa de la ciudad), dando total preeminencia a la educación del alma. Será su obra un puente hacia el mundo helenístico-romano y, sin duda, a posteriores períodos históricos.

### 2.1.2 Roma

Herederas del pensamiento griego de la última época, donde el intelectualismo ya había relegado a la *gimnástica* a un segundo plano, con la civilización latina podemos afirmar que el concepto de *paideia* desaparece definitivamente: “No existió entre los romanos un acuerdo sobre el papel que el cuerpo y su educación tenían que desarrollar” (Pérez Ramírez, 1993, p. 25).

Para los romanos el cuerpo era una fuente de placer o un instrumento sometido a la voluntad y la razón, siendo la militarización y la profesionalización claves en este período.

El progresivo desarrollo territorial de Roma, hasta llegar al Imperio, creó la necesidad de tener un ejército bien preparado, lo que posteriormente se conoció como gimnasia militar. Roma, pese a haber acuñado el famoso aforismo *mens sana in corpore sano* (Juvenal), hizo prevalecer el valor físico como una cualidad exclusivamente masculina y utilitarista (modelo que ha prevalecido con posterioridad).

Las diferencias (pese a las influencias mutuas) entre el mundo romano y helenístico se materializan especialmente en las olimpíadas y los juegos del circo. El pueblo romano, mucho más pragmático, prescindía de la espiritualidad de lo olímpico para celebrar juegos donde primaban el profesionalismo de los gladiadores y el espectáculo, que era utilizado, además, para garantizar el poder imperial, según expresaba la sentencia *pan y circo*.

En cuanto a la medicina, Galeno prestó atención al desarrollo de los conocimientos que había hasta el momento y, al fijar sus servicios entre los gladiadores, podríamos afirmar también que Roma inicia lo que posteriormente sería la medicina deportiva.

Observemos cómo la influencia de los filósofos griegos y romanos se materializó en una merma progresiva de la importancia de la educación corporal en el contexto educativo. La obra de Séneca será significativa en este aspecto, determinando la subordinación del cuerpo al alma. Por ello, la gimnasia fue perdiendo paulatinamente su lugar en las instituciones escolares hasta desaparecer, casi por completo, con el cristianismo, para quien los juegos del circo eran una manifestación de la malignidad del diablo.

### 2.1.3 *La Edad Media*

Este período histórico se caracteriza por llevar el dualismo a su máxima expresión. *“Es ya un lugar común el decir que la educación física murió con el cristianismo”* (Benilde Vázquez, 1989, p. 62).

Podría decirse que la única pedagogía referida al cuerpo existe sólo para reprimirlo, ya que será el alma, el intelecto, lo que deba educarse. Los ejercicios físicos darán paso a los ejercicios espirituales. Esta rigidez en los planteamientos se dilatará a lo largo de siglos, y será una reacción ante el paganismo romano y sus excesos. Como reacción, el concepto de hombre, hasta el advenimiento del humanismo renacentista, irá ligado íntimamente a la espiritualidad. El cuerpo no será objeto de educación si no es para conseguir su dominio, sometido a la salvación del alma, y expresión de lo que aleja al hombre de la santidad. El cuerpo se ha convertido en el templo del alma.

En el único aspecto en que el cuerpo fue valorado positivamente es en su utilización para la guerra. El cuerpo como máquina al servicio de las múltiples

contienda que caracterizan a este período histórico, llegó a dar tanta importancia a lo bélico que incluso se recreaba en las justas y torneos que la nobleza protagonizaba.

La iglesia no tardará en asumir la guerra, santificándola. Consecuentemente, el culto al cuerpo que pueda comportar la preparación de los ejércitos quedará justificado por la ampliación del territorio de dominio católico mediante las cruzadas. La guerra será *santa* contra el infiel, lo cual implica el desarrollo no sólo del ideal de caballería sino también el desarrollo de ejercicios como la caza o la hípica.

Podemos afirmar que ni en el ámbito pedagógico, ni médico, ni higiénico, la Edad Media aportó nada que fuera significativo para la evolución de la educación física.

#### 2.1.4 *Del Humanismo Renacentista a la Ilustración*

Como período en el que se redescubre el mundo clásico griego y latino, el Renacimiento es una luz al final del túnel del medievo. El hombre vuelve a ser el centro de atención y, en consecuencia, su cuerpo irá ligado a esta nueva concepción del mundo.

La búsqueda del equilibrio del mundo clásico, la armonía entre el alma y el cuerpo, será un objetivo anhelado tanto por los filósofos y educadores como por los artistas y arquitectos, que irán a la consecución de un ideal estético-ético heredero de la *paideia* griega.

En este contexto, la educación vuelve a desarrollarse en un impulso notable, y la educación física recibe de nuevo atención como parte de la educación del individuo, como medio para desarrollar sus capacidades, redescubriendo la antigua *gimnástica* griega. En este último aspecto destacan especialmente las figuras de Vergerio (de orientación militarista) y de Mercurialis (*El Arte Gimnástico*), de orientación médico-higienista, que redescubren las aportaciones de Galeno.

Pero será Victorino de Feltre el pedagogo que introduce la gimnástica en el currículum de su *Casa Giocosa*, lo que para muchos autores implica reconocerlo como uno de los promotores de los ejercicios físicos en la escuela, hecho que hace que algunos autores lo consideren el creador de la educación física moderna (Benilde Vázquez, 1989).

Así, la educación física deja de asociarse con la educación militar como único vínculo, y el cultivo del cuerpo será un valor apreciado tanto socialmente en el mundo de la aristocracia cortesana como desde el punto de vista médico y educativo. Destacan también, en el aspecto pedagógico en este período, Maffeo Vegio, Sadoletto, Rabelais, Luis Vives y Erasmo, que reclaman la presencia de los ejercicios físico-corporales en la formación de la juventud.

#### 2.1.5. *Aportaciones del Empirismo (s. XVII)*

En este período de tránsito a la Ilustración, obligada es la referencia a Locke, que concibe la educación física como un medio que tiende a favorecer los fines de la educación. Su ideal educativo es el *gentleman* –“caballero”–, el hombre que goza y controla el equilibrio entre el cuerpo y el intelecto. Un ideal de hombre que vive en la ciudad, cerca de la corte, cuyos objetivos son un buen nivel de salud mediante la adquisición de hábitos, el dominio de su cuerpo para formar el carácter y la moral, y la recreación del espíritu para obtener diversión, descanso y equilibrio.

Sus ideas, expresión de lo que se ha denominado *utilitarismo inglés*, modelo de la nueva Inglaterra que domina el mundo con sus colonias, han prevalecido en la sociedad británica hasta tiempos mucho más próximos.

#### 2.1.6. *La Ilustración*

En el s. XVIII la Ilustración supuso una ruptura ideológica con la Europa tradicional aristocrática heredera de lo medieval, para convertirse en uno de los movimientos culturales e intelectuales más importantes y progresivos del mundo occidental.

En este período se reivindica definitivamente la educación integral del individuo, muy vinculado con el contacto directo con la naturaleza (Naturalismo). Recordemos, como se ha citado en la introducción de este capítulo, que es en este período cuando aparece por primera vez documentado el término *educación física* (Ballexserd, 1762).

Será pues en el Naturalismo donde el cuerpo cobre una importancia vital. El cuerpo será no sólo el medio de contacto con el entorno natural y sus leyes, sino que el alma, lo espiritual pero también lo natural, conectarán a través del cuerpo con la naturaleza.

El cuerpo cobra así una importancia que le había estado negada, adquiriendo el mismo nivel que el alma. El naturalista busca un equilibrio cuerpo-alma que hasta ahora no se había preconizado, ya que el racionalismo cartesiano había separado el cuerpo (*res extensa*) del alma (*res cogitans*).

Rousseau, mediante su emblemática obra *L'Émile*, aparece como principal representante del Naturalismo: la idea del *buen salvaje*, donde la cultura del cuerpo es básica en la educación del niño y del adolescente. Una educación que debe tender a la vuelta a la naturaleza educando los sentidos y la percepción. En cuanto a la educación física, la considerará como algo esencial en la educación. El cuerpo, como medio de desarrollo de la inteligencia y de contacto con la naturaleza, recibirá una educación encaminada al equilibrio vital del individuo como unidad (educación integral). Por todo ello Rousseau será considerado el padre de la educación física moderna, a pesar de que sus ideas sobre los ejercicios físicos no crearon un sistema propio, sino que expresaban su deseo de retorno a condiciones de vida más naturales (Benilde Vázquez, 1989; Langlade, de Langlade, 1983).

Ese marco teórico sobre la educación culminó con la publicación de la *Pedagogía* de Kant, ideas renovadoras que fueron llevadas a la práctica por los filósofos y pedagogos J.B. Basedow y J.H. Pestalozzi, para quienes la educación corporal es capital. En España, el coronel Amorós –que más tarde emigró a Francia– introdujo y adoptó las ideas educativas de Pestalozzi.

Basedow, fundador de la institución *Philantropium* de Dessau, que fue muy reconocida por sus contemporáneos, desarrolló sus actividades como un auténtico laboratorio pedagógico. En esta escuela se daba gran importancia a los ejercicios físicos como complemento necesario a la educación intelectual, que formaban parte, al igual que las otras materias, de la programación del centro, consiguiendo un plan educativo armónico e integral.

Con todo, el ilustrado más importante es Pestalozzi, seguidor de Rousseau pero con ideas distintas respecto a la necesidad de regresar a lo absolutamente natural. Pestalozzi aboga por un hombre autónomo y equilibrado en tres aspectos: cuerpo, corazón y razón. Equilibrado en lo moral (corazón), lo espiritual (razón) y lo físico (cuerpo). Cuando el desarrollo de una de las partes sea excesivo respecto a las otras dos,

estaremos ante un desequilibrio antinatural. Así, en sus centros se da gran importancia a los juegos y ejercicios corporales sistematizados (la *gimnasia elemental*) para conseguir una mayor disponibilidad motriz del niño. Posteriormente, añadiría otras utilidades de la gimnasia: la *gimnasia industrial*, destinada a los niños que deberán trabajar en las fábricas, y la *gimnasia militar*, precursora de lo que serían los *batallones escolares*.

Se puede observar que con la Ilustración y sus ideas sobre el hombre y la naturaleza se promovió una renovación pedagógica que contemplaba la gimnasia y otras actividades motrices como parte fundamental de la educación del niño, influencia que ha llegado hasta nuestros días.

#### 2.1.7. *Las Escuelas y los Movimientos Gimnásticos (s. XIX-XX) Las Escuelas*

Según Langlade (1983), a partir de los nuevos planteamientos de la Ilustración, en la Europa central y nórdica surgen cuatro escuelas que desarrollan de manera práctica, desde diversas perspectivas, el tratamiento educativo de la conducta motriz.

Tres circunstancias favorecen este desarrollo según Vizuete (1997):

- 1) La democratización de la enseñanza (menor influencia de la iglesia en el mundo educativo).
- 2) El avance de la medicina en anatomía y fisiología.
- 3) La evolución de las técnicas de preparación y de desarrollo de las capacidades físicas para el combate en los ejércitos.

#### 2.1.8. *La Escuela Alemana*

De carácter militarista y con la voluntad de crear una ciudadanía de claros valores nacionales patrióticos y de cohesión social, como reacción cultural al individualismo de la Ilustración y política frente al expansionismo de Napoleón, se crea el *Turnkunst*, que sustituye al concepto *Gymnastik*. Este sistema educativo, de claro signo totalitario, está dirigido a todos los alemanes sin distinción de clase y es definido como *obra humana y patriótica*.

Este método se distinguía además por la utilización de aparatos y se considera el origen de la gimnasia deportiva actual; su carácter era claramente paramilitar, llegándose a practicar en las escuelas en los denominados *batallones escolares*, y en



grandes y multitudinarias demostraciones gimnásticas para conmemorar los acontecimientos nacionales.

Este sistema es adoptado por los países de la órbita alemana hasta principios de la I Guerra Mundial, y su ideólogo principal es Friedrich-Ludwig Jahn. Las ideas de Jahn tuvieron una aceptación que hizo perder influencia a las de Guts Muths, considerado padre de la gimnasia moderna, cuyas ideas estaban impregnadas del filantropismo de Basedow, y que sí tuvieron repercusión por su valor pedagógico en el resto de Europa gracias a la publicación de varias obras, entre las que destaca *Gymnastik für die Jugend*, donde inventaba diversos implementos y aparatos y adecuaba los ejercicios a la edad, sexo y morfología de las personas, reflejando en su obra aspectos del naturalismo roussoniano como parte fundamental de la educación.

#### 2.1.9. La Escuela Sueca

Franz Natchtegall divulgó en Escandinavia las ideas de Guts Muths, creando lo que se dio a conocer como *Movimiento gimnástico sueco*. Se introduce en 1801 la gimnasia como asignatura en la enseñanza primaria y después se funda el *Instituto Militar de Gimnasia*, pionero en su época, así como el *Instituto Civil de Gimnasia*. Este proceso culminó con la fundación del Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo, que fue considerado como la primera Escuela Normal de gimnasia para la formación del profesorado.

Entre sus seguidores destaca especialmente P.H. Ling, que establece las bases de la que después se denominará Gimnasia Sueca, basada en criterios anatómico-fisiológicos y centrada en fines correctivos, que da a la gimnasia el valor de herramienta para el modelaje corporal, posibilidades ya intuitas en su día por Pestalozzi. A él se debe la propuesta del *ejercicio analítico* de la gimnasia sueca. Destaca su obra póstuma *Fundamentos Generales de Gimnasia* (1840), donde se recogen todas sus aportaciones respecto a la corrección de los vicios posturales, especialmente entre los jóvenes universitarios y en edad militar. Fue el fundador del Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo, asegurando la formación de personal docente, y que fue el centro más prestigioso de Europa. Su categorización de la gimnasia se hizo clásica: pedagógica, militar, médica-ortopédica y estética.

Hjalmar Ling, su hijo, sistematizó, ordenó y completó la obra de su padre y creó las *tablas gimnásticas* que ponían de manifiesto la necesidad de trabajar el cuerpo en su totalidad, desarrollando un esquema gimnástico propio que tuvo gran influencia posterior, basado en los conocimientos médico-higiénicos y sin perder de vista su carácter educativo. Es considerado el padre de la gimnasia escolar ya que centró sus trabajos en la infancia, completando la tarea iniciada por su padre entre adolescentes y jóvenes.

#### 2.1.10. La Escuela Francesa

La Escuela Francesa se distingue por su dimensión militarista, encabezada por Francisco Amorós, Coronel del ejército español y exiliado en París. En España había dirigido el Real Instituto Pestalozziano de Madrid (1806), considerado el creador del movimiento gimnástico español. Su gimnasia está influenciada por ejercicios de Pestalozzi, Guts Muths y principalmente de Jahn (en lo que se refiere al valor moralizante y concepción militar), dando predominancia a la utilización de aparatos y a la fuerza muscular. Como innovación, propone la demostración por el monitor acompañada por cánticos para hacerla más atractiva.

El movimiento amorosiano tuvo gran aceptación en la vida civil y militar francesa. En 1850, mediante iniciativa legislativa, se había incluido la gimnasia como materia voluntaria en las escuelas primarias y normales.

Pero, dado que su gimnasia no tenía una finalidad escolar y era impartida por suboficiales del ejército sin preparación docente, todo ello provocó que otros autores reaccionaran iniciando otras vías de investigación que hicieron evolucionar a la Escuela Francesa a lo largo del siglo XX, tal y como se desarrollará cuando nos refiramos al Movimiento del Oeste.

A pesar del éxito de sus propuestas, Amorós contó como detractor y rival directo con P.H. Clais, que propuso un método más pedagógico al estilo de Guts Muths. En su obra *Gymnastique Élémentaire* (1819) critica a Amorós por su carácter militar y las exigencias corporales.

### 2.1.11. La Escuela Inglesa

A diferencia de las anteriores, la Escuela Inglesa no es exactamente una escuela gimnástica, ya que no tiende a una sistematización de ejercicios. La Escuela Inglesa es la representante de la corriente deportiva, que introduce el juego, el atletismo y los deportes en el sistema educativo.

Es Thomas Arnold, teólogo y pedagogo, director de la escuela Warwicks Hire de la localidad de Rugby (1828), el que introduce el deporte en el ámbito escolar, iniciando una reforma en el sistema educativo, en contraposición a las rígidas disciplinas escolares inglesas de la época.

Arnold incluye en el sistema educativo inglés los deportes, principalmente de equipo, las actividades atléticas y juegos ya practicados por la burguesía y la nobleza, adaptándolos a sus propios fines, impregnados de una educación moral y religiosa. Pretende inculcar sentimientos de nobleza y honradez entre los jóvenes (*fair-play*), formando y fortaleciendo su carácter y su personalidad, persiguiendo el ideal de *gentleman* y retomando la idea empirista de Locke. Busca que los jóvenes se organicen por sí mismos, que tomen sus propias decisiones en el terreno de juego y que encuentren en el trabajo en equipo y en sus asociaciones una forma de cohesión social y de respeto a los valores de la comunidad.

Si bien sus ideas fueron divulgadas por Inglaterra, Arnold fue muy criticado por la iglesia anglicana (por las posibles implicaciones inmorales del deporte), por el estamento médico (que cuestionó la conveniencia de ejercicios tan intensos) y por los educadores, que argumentaban que el ejercicio físico iría en detrimento del desarrollo intelectual de los alumnos, amenazando su inteligencia. Pese a esta oposición inicial, finalmente el deporte fue incluido en las escuelas británicas y en las universidades, facilitando el establecimiento del deporte moderno, sistematizando los reglamentos y organizando competiciones entre centros de Inglaterra.

Las ideas de Arnold sobre el pensamiento de Pierre de Coubertain serán una clara influencia para la recuperación de los Juegos Olímpicos y para la promoción del deporte escolar en el resto de Europa.

### *2.1.12. Los movimientos gimnásticos*

Los movimientos gimnásticos suponen la evolución de las escuelas del siglo XIX hasta mediados del XX. En este sentido, Langlade y de Langlade (1983) también establecen un criterio geográfico para explicar las distintas tendencias que en este sentido existieron:

- El Movimiento del Centro (Alemania, Austria y Suiza).
- El Movimiento del Norte (Escandinavia).
- El Movimiento del Oeste (Francia).

Por su complejidad, hemos optado por una presentación esquemática de dichos movimientos, en razón de su especificidad gimnástica y porque suponemos que su exposición exhaustiva no es un hecho determinante para la comprensión de la situación actual de la educación física.

### *2.1.13. El Movimiento del Centro (Alemania, Austria y Suiza)*

Este movimiento es el impulsor de la Teoría Rítmica de Dalcroze, la gimnasia rítmica femenina o gimnasia moderna, y la gimnasia escolar austríaca. Las dos primeras son consideradas manifestaciones de tipo artístico-rítmico-pedagógico. La última se considera una manifestación técnico-pedagógica.

A Dalcroze se le debe la creación de la rítmica y el haber trabajado sus posibilidades educativas, y será su discípulo Bode, bajo su influencia, el creador de la gimnasia rítmica deportiva. Esta corriente es un movimiento específicamente femenino en su origen, pero que influirá posteriormente en la gimnasia masculina. Su motivación fue principalmente artística y expresiva, a la búsqueda del ritmo natural del movimiento (euritmia), como respuesta a los ejercicios tanto mecanicistas como de carácter analítico de la escuela de Ling. Tanto Duncan (danza natural) como Laban y Wigman (danza expresionista) y Medau siguen la tendencia de Bode.

Gaulhofer y Streicher crean la gimnasia escolar austríaca, denominada también gimnasia natural. El trabajo de estos pedagogos supone la recuperación de las aportaciones de Guts Muths y son una reacción ante los estereotipos creados por Ling. Este método introduce las formas naturales y jugadas con la finalidad de educar de manera integral al niño, planteando soluciones al área de educación física alejada de

concepciones gimnásticas. Los trabajos de Gaulhofer y Streicher son continuados por Burger y Groll, creando una sistemática de ejercicios pedagógicos.

#### *2.1.14. El Movimiento del Norte (Escandinavia)*

Incorpora los métodos gimnásticos de la Escuela Sueca de Ling y crea la Gimnasia Neosueca, caracterizada por su finalidad formativa y estructura educativa.

En sus planteamientos conjuga manifestaciones técnico-pedagógicas representadas por Björkstén, Bukn y Falk, la manifestación científica de Lindhart y, en una posición intermedia, Thulin, adoptando una posición ecléctica.

Las principales aportaciones que realizaron los autores citados anteriormente fueron: Björkstén: el ritmo y la vivencia del movimiento; Bukn: el dinamismo y la flexibilidad; Falk; el componente lúdico-recreativo; Lindhart: la investigación fisiológica; Thulin, la naturalidad en los movimientos, proponiendo ejercicios en forma de juego y de cuento, bajo la influencia de la gimnasia escolar austríaca. Todas estas aportaciones acabaron integrándose en la corriente lingiana, conformando lo que se conoce como Gimnasia Neosueca, elevando el valor de la gimnasia como una expresión educativa, caracterizándose por: mayor suavidad en sus formas y métodos, mayor expresividad y naturalidad del movimiento, y por la transformación de los ejercicios analíticos en sintéticos. Todo ello contribuyó a un mayor acercamiento a la realidad escolar.

#### *2.1.15. El Movimiento del Oeste (Francia)*

Agrupas las aportaciones técnicas surgidas de la Escuela Francesa, dividiéndose en dos tipos de manifestaciones: la científica y la técnico-pedagógica.

La vertiente científica está representada por: Marey, dedicado al estudio del movimiento mediante estudios cronofotográficos y gráficos; Langrage, que estudió el efecto fisiológico e higiénico de los ejercicios, y Tissié, que divulgó el pensamiento de Ling en Francia. Su visión tan médica de los ejercicios físicos fue en detrimento de la profundización pedagógica, quedando sus aportaciones limitadas a conceptos de salud y enfermedad (visión terapéutica).

Demeny, discípulo de Marey, que profundizó en el campo práctico de los ejercicios gimnásticos, fue una figura situada entre las dos tendencias citadas,

introduciendo lo que se denominó gimnasia funcional, basada en el equilibrio ideal entre el desarrollo fisiológico, nervioso y psíquico mediante movimientos naturales y aportando una propuesta de educación integral de la formación gimnástica.

En la vertiente técnico-pedagógica situamos la figura de Hébert, que, inspirado por Rousseau, fue el creador del *Método Natural*, basado en las actividades del hombre primitivo en contacto con la naturaleza, que fue la máxima expresión de la Escuela Francesa a principios del presente siglo. Se define como:

*“Acción metódica, progresiva y continua, desde la infancia a la edad adulta, teniendo por objeto asegurar un desarrollo físico integral; acrecentar la resistencia orgánica; poner de manifiesto las actitudes de todos los géneros de ejercicios naturales y utilitarios indispensables (marcha, carrera, salto, cuatro pies, trepar, equilibristo, lanzar, levantar, defensa, natación); desarrollar la energía y todas las otras cualidades de acción o viriles; en fin, subordinar todo lo adquirido y viril, a una idea moral dominante: el altruismo” (Langlade, de Langlade, 1983, p. 272).*

Hébert considera que la gimnasia fomenta movimientos artificiales, estereotipados y abstractos e insiste en que el deporte desnaturaliza los movimientos en beneficio de los reglamentos y la obtención del triunfo.

En definitiva, Hébert propone una pedagogía innovadora próxima a la Escuela Nueva y alejada de lo que se entendía en aquel momento por gimnasia, y más próxima al actual concepto de educación física.

## **2.2. Consecuencias de la escuela y movimientos**

Es común, a partir de las aportaciones de las escuelas y sus movimientos, determinar la existencia de tres corrientes o sistemas gimnásticos:

- Los *sistemas naturales*, cuyo máximo representante es Hébert con su Método Natural.
- Los *sistemas rítmicos*, mediante la manifestación artístico-rítmico-pedagógica del Movimiento del Centro (con Bode como máximo exponente).
- Los *sistemas analíticos*, representados por la Escuela Sueca y Neosueca, con su origen en los trabajos de P.H. Ling.

Éstos, junto a la corriente deportiva que impulsa Arnold en Inglaterra, originan la llamada *Guerra de los Métodos* (Benilde Vázquez, 1989), que se ha extendido hasta nuestros días con el surgimiento de nuevas tendencias.

En el siglo XIX el término educación física fue desplazado por el de gimnasia, llegándose a utilizar como sinónimos dada la gran influencia de las corrientes gimnásticas europeas. La educación física se institucionalizó en la Europa occidental, con la inclusión en el currículo escolar de las clases de gimnasia obligatorias, especialmente en secundaria (cursada generalmente por los hijos de la burguesía).

Los movimientos gimnásticos, no obstante, evolucionan para configurar el concepto más amplio de *educación física* que a mediados del siglo XX culmina su institucionalización, y que es aceptada por el ámbito científico y pedagógico. Su consolidación tiene lugar con la creación de centros y facultades universitarias de educación física.

a) La educación física escolar en España desde el siglo XIX hasta la actualidad

Creemos interesante detenernos en la evolución de la educación física en España en este período, ya que es en el siglo XIX cuando se afianza como disciplina educativa. La razón principal es la voluntad de aproximarnos lo más posible a nuestra realidad, realizando este breve pero necesario recorrido para comprender los condicionantes que han determinado el tratamiento de la educación física en España, y que pueden ayudar a aproximarnos tanto a su concepto como a su situación actual, que más tarde desarrollaremos.

*“Es precisamente la fuerza de su presencia histórica [de los contenidos de la Educación Física escolar] una de las justificaciones que se emplean para presionar a favor de la inclusión de determinados contenidos en el currículo de un área de conocimiento, y sin embargo se desconoce esa historia a la que se alude”*  
(Hernández Álvarez, J.L., 1996, p. 53).

Tanto Devís (1996) como Hernández Álvarez (1996) reconocen la existencia de presiones sobre la definición de la educación física escolar en España en el currículo de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990),

destacando como una de ellas la propia historia de la educación física como área curricular.

En este apartado nos basaremos, entre otras, en las aportaciones de Bantulà, Bosom, Carranza y Monés (1997), que nos ofrecen un exhaustivo análisis de la evolución de la educación física durante este período.

Para desarrollar este análisis, tomaremos como puntos de referencia la legislación, la formación del profesorado y la realidad de las escuelas en los siguientes períodos:

- El siglo XIX.
- De 1900 hasta la Guerra Civil.
- El régimen franquista (1936-1978).
- Desde la Constitución de 1978 hasta nuestros días.

#### b) El siglo XIX: primeras iniciativas

En la Europa del XIX, la presencia de la educación física en la escuela primaria (ya de por sí deficitaria) era casi inexistente, y sólo se le prestaba atención en la enseñanza secundaria. En España la situación no era, ni mucho menos, mejor. No es hasta mediados del siglo XIX cuando aparece, con la denominación de *Gimnástica* y de *Higiene*. La educación física aparece en la legislación educativa de Enseñanza Secundaria, con una evidente inspiración en la legislación francesa, bajo la influencia militarista de Amorós.

Previa a la aparición de esta norma, el reformador Jovellanos, en 1809, propone al Gobierno la obligatoriedad de la educación física como parte indisoluble de la educación del individuo. Desgraciadamente, esta iniciativa de reconocimiento educativo de la materia se paraliza con el proceso de la restauración de la monarquía absoluta (Fernando VII), que impidió su aplicación en una sociedad conservadora que, en general, no compartía el entusiasmo europeo por el desarrollo de las ideas progresistas. En la propuesta de Jovellanos destacaba:



- A. La obligatoriedad de su práctica, como base de una población disciplinada y productiva al servicio de la grandeza del Estado.
- B. La concepción higienista y moral del ejercicio físico, las actividades al aire libre y los juegos, como fuente de salud y bienestar para la población, de clara influencia francesa e inglesa.
- C. Su objetivo principal giraba alrededor del desarrollo de lo que ahora conocemos como capacidades condicionales y las habilidades coordinativas.
- D. Reconocía la necesidad de unas estructuras docentes y de un personal especializado para su docencia.

Si revisamos la normativa vigente que regulaba la formación del profesorado, observamos que no es hasta el 29 de enero de 1838 cuando inicia su funcionamiento la primera Escuela Normal en España, concretamente en Madrid, que progresivamente se extendieron por el resto del territorio español. Pese a ello, en sus programas no figuraba la educación física como asignatura obligatoria.

Finalmente, es en 1883 cuando es aprobada por los liberales (próximos a la Institución Libre de Enseñanza y a Francisco Giner) la denominada *Ley Becerra* (que debe su nombre a Manuel Becerra, su defensor en las Cortes), la cual retoma la iniciativa pedagógica que en su día defendiera Jovellanos, por la que se instituía la *Gimnástica* en la enseñanza secundaria. Esta norma creó la necesidad de formación de especialistas en la materia, lo que se materializó en el primer centro para formar a titulados (1887): la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica, con el objetivo de instruir a los futuros profesores de educación física de escuelas e institutos. No obstante, las drásticas reducciones presupuestarias de 1892, a instancias de los conservadores, obligaron a clausurar esta escuela.

*“No deja de ser relevante el hecho de que en un país que tanto ha descuidado la formación profesional del profesorado de educación secundaria, se pudiese contar en 1883 con una institución específica para la formación del profesorado de educación física en los institutos. Aunque no es menos cierto que lo fallido de la iniciativa deja bien a las claras el grado de excentricidad de la misma, respecto de las necesidades verdaderamente sentidas, de las inquietudes y*

*expectativas sociales en materia de educación” (Martínez Navarro, 1995-96, p. 127).*

También es sorprendente que el programa oficial no tuviese un planteamiento pedagógico renovador, ya que seguía anclado en la influencia de la escuela sueca, lejos de las iniciativas pedagógicas innovadoras de la Institución Libre de Enseñanza.

Todo lo comentado hasta el momento tuvo una repercusión casi nula en la realidad escolar, situación que continuó hasta entrado el siglo XX, donde sólo en sectores minoritarios se prestó atención a la materia ya que, socialmente, se percibía como un mal foráneo (por la influencia francesa) y cuya obligatoriedad en la docencia era cuestionada por los sectores conservadores aferrados a la tradición.

#### c) De 1900 hasta la Guerra Civil (1936-1939)

Esta situación de marginalidad de la materia en la enseñanza oficial prosigue en los inicios del siglo XX. Cabría destacar el Real Decreto de 23 de octubre de 1898, donde se regulaba el funcionamiento de las Escuelas Normales en un nuevo plan de estudios. En él las tres titulaciones existentes (elemental, superior y normal) incluían la asignatura *Higiene y Gimnasia*.

Con la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuya titularidad ostentaba García Alix, de nuevo se reforman los programas de las Escuelas Normales, donde la educación física no será una asignatura obligatoria.

Esta presencia irregular de la materia en los programas variará en algunos matices, pero sin dejar de ser una asignatura situada en la marginalidad curricular. De hecho, en el plan de 1914 (que incorporó significativas modificaciones) la educación física sólo aparece en el primer y segundo año de los cuatro que marcaba el plan de estudios.

Pero es en 1919 –tras la Primera Guerra Mundial– cuando un cambio importante se opera en la enseñanza oficial. Se crea la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, dependiente directamente del ejército y cuyo objetivo era la educación castrense. Entre sus objetivos figura el implantar planes y métodos de educación física en toda España y la formación de profesores, instructores y monitores, asumiendo también la

capacitación de los maestros nacionales. No obstante, la población civil sólo podía acceder a la formación de profesor (siempre y cuando contara con una titulación universitaria). Esta situación se mantendrá durante la dictadura de Primo de Rivera, que promoverá la *Gimnástica* o *Gimnasia* con carácter obligatorio, impartida principalmente por personal militar, planteada como un instrumento para educar a la ciudadanía a imagen de la milicia, expresión de fuerza y disciplina que se denominará *Educación Física Nacional*.

La proclamación de la segunda República en 1931 supone la ruptura con el pasado. Una renovación ideológica, política y pedagógica que tendrá también su reflejo en la educación física. Según Pastor (1999), este cambio se concreta en:

- La instauración de la Escuela Nacional de educación física (1933), que dependía orgánicamente de la Facultad de Medicina y de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid.
- La creación del *Institut Català d'Educació Física i Esport* (Instituto Catalán de educación física y Deporte) en 1935, antecesor de la Academia de Educación Física de la Generalitat de Cataluña.

Como consecuencia, la repercusión social de estas iniciativas se materializa en un mayor interés hacia la educación física. Como muestra de ello destaca la contratación en los centros escolares de profesorado civil especializado y el desarrollo de un tejido asociativo que mostrará especial interés por una concepción del cuerpo saludable (una de sus expresiones, de clara influencia europea, serán las playas nudistas, la vida al aire libre, o la incipiente importancia que empezará a tomar la educación física femenina).

Estas iniciativas, cuyo objetivo era dar un espacio propio a la disciplina otorgando un carácter civil a la profesión, se vieron truncadas por el estallido, en 1936, de la Guerra Civil. No obstante, en el plan profesional de los estudios de Magisterio de 1931 la educación física aparece en el tercer curso como *educación física y juegos infantiles*, manteniendo el carácter marginal de la asignatura.

En el período republicano, en Cataluña conviven de manera simultánea tres propuestas educativas, distanciadas de la escuela tradicional, que conciben la

educación física como parte importante de su proyecto educativo y que por su especificidad creemos adecuado señalar:

1. Los centros escolares privados regentados por diferentes comunidades religiosas, cuyo modelo era utilitario, en el sentido de que la práctica física suponía una acción moral que ejercía influencia en la formación de la personalidad y el carácter de los alumnos. La mayoría del alumnado de estos centros estaba formado por los hijos de las clases dominantes, destacando especialmente las escuelas dependientes de los padres escolapios, maristas, jesuitas, etc. Fueron estos centros los que iniciaron la promoción de deportes como el baloncesto y el fútbol y, posteriormente, voleibol, balonmano y atletismo.
2. Las escuelas surgieron de las concepciones radicales de izquierda (ateneos y otras formas asociativas nacidas del movimiento obrero). Tanto los centros que nacieron de una concepción libertaria, anarquista, marxista, republicana, como los ateneos no libertarios, mostraban una preocupación especial por la actividad física como parte de la educación integral del individuo. Generalmente, ésta se expresaba en el contacto con la naturaleza, como fuente de salud e higiene para los niños, y como compensación al sedentarismo que suponían las largas jornadas laborales de los adultos. Desde su punto de vista, la educación tenía que ser integral, racional, mixta y libertaria (en el sentido del amor y el respeto por la libertad de los demás). Destaca en este movimiento la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia.
3. La Escuela Nueva, movimiento que llegará incluso a influenciar con su modelo pedagógico a los dos sectores educativos anteriores, considerará también la educación física como parte inherente de la educación integral del individuo en un estrecho vínculo con la naturaleza. Así, ocuparán un lugar preeminente el juego y las excursiones al mar o a la montaña, como potenciadores del libre movimiento natural del alumnado. La Escuela Nueva rechazará el ejercicio estereotipado, apostando por la pedagogía activa, primando la espontaneidad, la exploración motriz y el aprendizaje por descubrimiento, potenciando la iniciativa en la acción y alejándose de la pedagogía verbalista y receptiva tradicional. La Escuela Nueva influenció también de manera determinante a la acción educativa desarrollada en los centros públicos dependientes del Ayuntamiento de Barcelona (Lleixà, 1998).

- El régimen franquista (1936-1978)

*“Estas enseñanzas [la educación física escolar] se han identificado, durante mucho tiempo, como la clase de gimnasia, denominación aún no erradicada del vocabulario al uso de muchos escolares. La impartición de las clases, sobre todo en ciertos períodos (años 50-60), se hallaba revestida de unos esquemas formales paramilitares y su talante y contenidos eran claramente espartanos. Su lógica interna promovía de una manera bastante explícita una serie de valores obviamente vinculados a la ideología del régimen político imperante, materializados en las clases formadas en filas y columnas, obedeciendo al unísono las instrucciones del líder-profesor, etc. El contenido lúdico de dichas clases era inexistente o muy escaso, ya que de lo que se trataba era de conseguir objetivos fundamentalmente utilitarios, morales e ideológicos” (Sánchez Bañuelos, 1996, p. 91-92).*

Obviamente, la derrota republicana en la contienda civil y la instauración de la dictadura franquista –con la connivencia y respaldo de los regímenes totalitarios (Alemania e Italia) – supuso un importante paso atrás en las concepciones pedagógicas progresistas. La evidente influencia fascista en las primeras épocas se materializó en una lamentable concepción militarista de la educación, que otorgaba una función esencial a la educación física, como una expresión más de la instrumentación de toda la vida social, moral, religiosa y política e, incluso, racial del país.

Así, la educación física escolar se sometió exclusivamente a los dictados del Frente de Juventudes (cuya ley fundacional data de 1940). Su dependencia orgánica estaba situada en la Falange Española Tradicionalista –FET– y de las JONS (Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista). Dicha organización se responsabilizaba de la educación de los niños desde que cumplían los 7 años hasta su ingreso en el ejército, y las niñas dependían de la denominada Sección Femenina (de los 7 a los 17 años). Si en las niñas lo fundamental era la educación para ser buenas amas de casa, tal y como las concebía el régimen, en el caso masculino sí se daba mucha importancia a la educación física como preparación a la disciplina militar, a imagen de lo que había ocurrido en Italia bajo Mussolini y en la Alemania de Hitler.

Como dato significativo, la Ley de Educación Primaria de 1945 señalaba tres tipos de contenidos: de tipo instrumental (Lectura y Expresión Gráfica),

complementarios (Naturaleza, Música, etc.) y formativos (Educación Física, Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional, Geografía e Historia).

En este contexto, se crea la Academia Nacional de Mandos José Antonio en Madrid (1942). Se trataba de una escuela exclusivamente masculina dedicada a la formación de profesores de educación física.

En cuanto a la formación del profesorado femenino, en 1950 se funda la primera escuela de instructoras “Escuela Nacional de Instructoras para Juventudes Isabel la Católica” y, en 1957, la “Escuela Nacional Ruiz de Alda”, dependiendo ambas de la Delegación Nacional de la Sección Femenina. Sus alumnas serían las encargadas de impartir educación física en las escuelas, locales de Falange, albergues de verano, etc.

Con relación a las escuelas de Magisterio, no sorprende que la asignatura continúe en una situación de marginación curricular, recibiendo a lo largo de los años distintas denominaciones: en el plan de 1942, *Gimnasia* en el primer curso y *Gimnasia y recreo* en el segundo; en el plan de 1945, *educación física y deportes* a lo largo de los tres cursos, y en el plan de 1950, *educación física y su metodología* (también en los tres cursos).

Vizuite (1997) relaciona las principales características de la concepción de la educación física hasta 1960:

- ✓ Obligatoriedad.
- ✓ Promoción política del régimen.
- ✓ Segregación de sexos (influencia sueca en lo masculino y neosueca en lo femenino), traducándose en una actividad física *gimnástica* caracterizada por tablas de ejercicios analíticos y formaciones de tipo militar. En las actividades femeninas generalmente se incluía el ritmo como recurso plástico.
- ✓ Moralizante en las actitudes y hábitos de la población.
- ✓ El juego y el deporte son de importancia secundaria en lo pedagógico.
- ✓ Exaltación de la *raza*.
- ✓ Profesorado instruido por los centros falangistas.
- ✓ Monopolio científico e ideológico.

Los deportes, casi exclusivamente de carácter masculino y en centros privados, fueron promocionados en horario extraescolar mediante los Juegos Escolares, que se

convirtieron en un campeonato de prestigio entre los centros. Su importancia frecuentemente eclipsaba a la propia sesión de educación física, que a menudo se convertía en un espacio escolar de preparación para dichos juegos.

En 1961 el Frente de Juventudes pasa a denominarse Delegación Nacional de Juventudes, perdiendo progresivamente la influencia que hasta el momento había ostentado con relación a la formación cívico-política (conocida por FEN–Formación del Espíritu Nacional–) y la educación física.

### ***2.3. Aproximación terminológica al concepto de la educación física***

*“Lo cierto es que la educación física necesita de la aportación de todos sus profesionales (...) para llevar a cabo un lento pero inexorable proceso de clarificación conceptual y teórica, de consolidación disciplinar dentro del ámbito de las ciencias de la educación” (Lagardera, 1996, p. 3).*

Para iniciar una reflexión sobre el concepto *educación física*, parece necesario realizar previamente una síntesis histórica que nos ayude a comprender el posterior análisis terminológico y la aproximación epistemológica y científica de la educación física, con la finalidad de conocer con más exactitud su significado actual.

De hecho, son muy diversos los significados que se asocian al concepto *educación física*. En este sentido, Devís (1994) afirma que puede considerarse como un grupo de actividades docentes en el medio escolar o en otros contextos donde participan personas de diferentes edades. También puede interpretarse como un área de conocimiento científico o, incluso, como una profesión que se ejerce dentro del sector servicios.

Ante la abundancia de interpretaciones y la ausencia de un marco teórico general de referencia (Parlebas, 1985), creemos que podemos avanzar en nuestro propósito si intentamos comprender, en primer lugar, la evolución histórica que ha experimentado el concepto de educación física profundizando en las tendencias que han incidido e influyen en su concepción actual.

Una vez desarrollado este punto, debemos delimitar qué terminología utilizamos y, lo más importante, por qué la utilizamos. En síntesis: ¿qué entendemos por

educación física? Ya Cagigal (1972) hacía referencia a la *Babel terminológica* basada, precisamente, en las diferentes tendencias epistemológicas.

En este sentido, la problemática sigue estando vigente. Por tanto, intentaremos abordar el conflicto terminológico, justificando la conveniencia de la utilización del término *educación física* con el objetivo de delimitar nuestro ámbito de actuación.

Posteriormente nos detendremos en la perspectiva epistemológica y científica de la educación física, lo que nos permitirá delimitar su objeto de conocimiento y referirnos al estatus científico de esta materia.

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

Por todo ello, se presentarán diferentes aproximaciones al concepto de educación física y a sus finalidades, para así poder obtener una visión lo más amplia posible, finalizando con una aproximación a la situación actual de la materia.

También se ha considerado necesario realizar una aproximación conceptual a las dos áreas de conocimiento donde la educación física adaptada a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales se halla también vinculada. Esto es, la educación especial y la Didáctica. En ambas hemos seguido el mismo esquema explicativo, aunque de una manera más sintética comparativamente al tratamiento que se ha dado a la educación física.

#### a) El concepto de educación física

A lo largo de la historia más reciente, el término *educación física* ha sido protagonista de una indeterminación a la hora de establecer claramente su significado.

*“ educación física es una expresión no unívocamente entendida (...) que ha evolucionado de una manera importante en estos últimos años. Una lexia con significados muy distintos en función de: el momento histórico en que se desarrolla; la tradición y el contexto cultural; las escuelas y los métodos utilizados; las ciencias y las teorías que le prestan su apoyo; los diferentes*



*campos de intervención pedagógica; los principios filosóficos, antropológicos, axiológicos, que la fundamentan, etc.” (Cecchini, 1996, p. 19).*

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

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

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

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

Lagardera hace también mención de la dispersión terminológica:

*“El complejo nomenclátor con el que los especialistas pretendemos aclarar tan heterogéneo univers de prácticas: actividad física, ejercicio físico, educación*

*física, preparación física (...) y un sinfín de apelativos que con frecuencia se yuxtaponen, son sinónimos o claramente contradictorios” (Lagardera, 1996, p. 4).*

El mismo autor defiende que el término que debe aceptarse universalmente es el de *educación física*.

Partiendo de esta premisa, creemos no obstante interesante detenernos en el análisis etimológico de cada uno de los dos términos que componen la expresión *educación física*. Por un lado, *Educación* como sustantivo y *Física* como adjetivo especificativo, lo cual nos va a permitir un primer análisis de la realidad compleja que abarca este término (Cagigal, 1996a; Benilde Vázquez, 1989; Cecchini, 1996).

#### a) *Educación*

Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983, p. 475) proviene del latín *educare* (guiar, conducir, orientar), pero se halla semánticamente relacionado con *educere* (sacar, extraer, hacer salir). En la primera de las formas se refiere al hecho de *enseñar a otro*, como transmisión. Pero en su segunda acepción significa *extraer, desarrollar* las capacidades, en definitiva, como desarrollo y promoción. Estas dos acepciones, según Sanvisens (1984, citado por Casamort, 1994) permiten la coexistencia de dos modelos de escuela. La tradicional –directiva (*educare*) – y la moderna, que aboga por la participación activa del alumnado en su propio aprendizaje (*educere*).

Cecchini (1996, p. 20-21), teniendo en cuenta la relación entre ambas acepciones, añade que “*la educación es un proceso de desarrollo personal*”, y define la educación como algo puramente humano caracterizado por:

- *Proceso humano integral*: la educación implica al individuo en su unidad psicobiológica (educación no es adiestramiento).
- *Educabilidad*: como capacidad de educarse (proceso activo) y capacidad de ser educado (recibir educación).
- *Relación humana*: como proceso interactivo y comunicativo.
- *Perfeccionamiento*: como adición y/o mejoramiento de las capacidades humanas.
- *Intencionalidad*: en el proceso educativo siempre hay un objetivo.
- *Gradación*: permite superar niveles de modo progresivo.
- *Proceso activo del alumno*: como protagonista del proceso educativo.

b) Física

Según Cagigal (1996a) y Cecchini (1996), *físico/a* proviene del término griego *physis*, sustantivo derivado del verbo *phyreô* (nacer, brotar, crecer), aparecido por primera vez en la obra de Homero *La Odisea*. Éste utiliza el término relacionándolo con el proceso vital de una planta (algo que brota, crece y vive), en la que observamos una parte física (la flor, la raíz: *eidós*) y con capacidad propia para establecer su proceso vital (*dynamis*).

Análogamente, y en la misma línea interpretativa, Lagardera (1996) apunta, refiriéndose al ser humano, que:

*“Los antiguos griegos distinguían con claridad meridiana entre la physis como principio unitario de toda realidad que aparece ante nuestros sentidos y el cuerpo (eidós) que es la realidad de consunto, su aspecto e identificación, en suma, su figura, incluso su representación, la escultura; y por supuesto del movimiento (dynamis) que entendían como un potencial natural” (Lagardera, 1996, p. 5).*

El autor afirma que la *physis* (la realidad natural, perceptiva y tangible) posee dos dimensiones de una misma realidad; por un lado la *psyké* (lo etéreo que mueve el cuerpo, que siente y piensa) y, por otro, el *soma* (lo perceptible mediante los sentidos). La *physis* estará representada por el *eidós*, cuya manifestación es el *dynamis*.

De este breve análisis etimológico concluimos que educación física aúna dos grandes conceptos. Por un lado la *educación* como proceso de desarrollo personal que abarca la globalidad del ser humano y, por otro, lo *físico* como realidad total de éste, que se manifiesta a través de lo corpóreo (psique y soma):

*“Es a partir de su contenido etimológico como el término educación física se manifiesta como expresión de una actividad pedagógica que incide de forma total en la educación del ser (...) La educación física se manifiesta como un quehacer pedagógico renovador y holístico” (Lagardera, 1996, p. 10).*

De hecho, se constata, tal y como afirma Lleixà (1998), que son diversos los países de nuestro ámbito europeo que han mantenido en sus sistemas educativos la denominación *educación física*. La autora comenta que, pese a que esta denominación pueda reflejar de algún modo el dualismo, no es partidaria de neologismos ni de

términos con poca tradición histórica, puesto que el uso de un término concreto será enriquecido por el paso del tiempo y su uso continuado.

Podemos aceptar, pues, la implicación educativa de la materia que nos ocupa, eliminando así otros posibles campos de intervención. No obstante, ¿en qué es específica esta intervención educativa?, ¿dónde hallar su especificidad? Intentaremos dar respuesta a estas preguntas en el próximo apartado, donde se reflejan las diversas tendencias epistemológicas.

#### **2.4. La educación física como concepto y sus fines**

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

Como afirma Lleixa (2003), el concepto "educación física" es controvertido, básicamente por dos causas fundamentales:

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

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

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

*"La educación física es la pedagogía de las conductas motrices" (Parlebas, 1981)*

*"Entendemos la educación física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la*

*personalidad; educación basada en la unidad psicosomática, y cuyo fin es perseguir un mejor conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta al entorno físico y social" (Vázquez Gómez, 1989).*

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

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

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

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

a) Evolución histórica del concepto.

El término *"educación física"* aparece por primera vez documentado en 1762 en la obra de J. Ballexserd (médico suizo de tendencia higienista), *"DíSSERTATION sur*

*l'éducation physique des enfants depuis leur naissance jusqu'a l'age de leur puberté*” (Disertación sobre la educación física de los niños desde el nacimiento hasta la edad de la pubertad) que fue contemporánea del Emilio de Rousseau. Anteriormente eran más utilizados "gimnasia" o "gimnástica". Fue en la Ilustración cuando la educación física encontró su identidad en lo pedagógico, ganando terreno por primera vez a lo utilitario (para vencer en la guerra, en su vertiente política-militar, o para sanar el cuerpo, en su vertiente médico-higienista). Mediante Locke y Rousseau se sentaron las bases de la educación física moderna. A pesar de ello, no será hasta el siglo XIX cuando aparezca como disciplina dotada de un método propio partiendo de las aportaciones de Pestalozzi y Basedow, que influenciaron a Gut-Muts, Amorós, Ling y Jahn, concretándose en dos corrientes: las escuelas gimnásticas (sueca, alemana y francesa, que retoman el término "gimnasia") y el movimiento deportivo en Gran Bretaña. Pero no es hasta finales del XIX, con las aportaciones de Demeny y Hébert, que el término "educación física" se recupera y se irá consolidando progresivamente hasta llegar a ser el más utilizado en nuestros días (Langlade, de Langlade, 1983; Vázquez Gómez, 1989, 2001; Pérez Ramírez, 1993; Betancor, Vilanou, 1995; Vilanou, 2000; Lleixa, 2003).

Según se desprende del análisis epistemológico, terminológico e histórico realizado hasta el momento, podemos afirmar que *conducta motriz* y *acción pedagógica* son constructos fundamentales en la definición de la educación física como disciplina científica. Estos aspectos, en las diversas formas que pueden expresarse según la tendencia de cada uno de los autores, aparecen reiteradamente en las definiciones, descripciones y aproximaciones que se han recogido para ilustrar este apartado.

Para dar una visión global, hemos creído oportuno repetir definiciones que ya han sido citadas pero que, de no aparecer, podrían limitar la coherencia del presente apartado.

A continuación, se relacionan aquellas definiciones que consideramos de interés, siendo conscientes de que no es una relación exhaustiva, pero sí lo suficientemente ilustrativa para introducir el tema que nos ocupa sin querer con ello caer en una visión

rígida o reduccionista, intentando ofrecer una suma de significados desde distintos enfoques:

*“Entendemos educación física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicosomática” (Fullat, 1978).*

*“La educación física es la ciencia del movimiento” (Le Boulch, 1979).*

*“La educación física es, ante todo, educación y no simple adiestramiento corporal; es acción o quehacer educativo que atañe a toda la persona, no sólo al cuerpo. El sujeto de educación física no es un simple compuesto orgánico, es un hombre físicamente capaz, físicamente expresivo, es el hombre en movimiento” (Cagigal, 1983).*

*“La educación física es una disciplina esencialmente centrada en el desarrollo de la persona del alumno, actuando a través de las conductas motoras y por medio específico de la actividad corporal. Su finalidad es el desarrollo de la personalidad del alumno” (ALEPULC de Lovaina, 1983a).*

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

*“Un campo de conocimientos teórico-prácticos y tecnológicos, cuyo eje central es la descripción, interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje de conductas motrices que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la integración tanto de los aspectos perceptivo-motrices como de los de orden afectivo-social y cognitivo” (Pérez Ramírez, 1992).*

*“Es a partir de su contenido etimológico que el término educación física se manifiesta como expresión de una actividad pedagógica que incide de forma total en la educación del ser (...) la educación física se manifiesta como un quehacer pedagógico renovador y holístico (...) El término educación física se torna así en un compendio de acciones motrices educativas que van dirigidas a la optimización de la physis humana, de la sustantividad última del ser” (Lagardera, 1996).*

*“La educación física es, ante todo y sobre todo, educación. Es, para nosotros, educación del ser humano que dialoga, se comunica, se compromete físicamente con el mundo; diálogo o comunicación motriz que hemos precisado en una consideración ontológica, en la motricidad humana como superadora de cualquier concepción educativa parcelada” (Cecchini, 1996).*

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

Vemos cómo las diversas definiciones, descripciones y aproximaciones se corresponden a distintas concepciones y elaboraciones teóricas. Estas diversas visiones de una misma realidad en constante evolución enriquecen y complementan un concepto global que, probablemente, incluiría todos los aspectos de cada una de las definiciones. Así, no podemos entender la educación física como algo estático, ya que las nuevas perspectivas o corrientes de pensamiento la enriquecen constantemente.

Desde un punto de vista institucional, Vizuet (1997) señala que la UNESCO (1979) en la *Carta Internacional de la educación física y el Deporte* ya reconoce que la educación física es un derecho fundamental para todos los individuos, enfatizando su papel esencial en la educación permanente dentro del sistema global de educación.

También, en el mismo capítulo, se recogen las conclusiones de la Asociación Europea de la educación física (EUPEA) en su IV Fórum (Helsinki 1993). En dichas conclusiones se plasma el establecimiento de las señas de identidad de la educación física en Europa, que consideramos de interés para completar este espacio dedicado al concepto de la educación física. A continuación presentamos un resumen de ellas:

- ✓ La educación física es imprescindible en la educación de todas las personas.
- ✓ La educación física aporta aprendizajes que, mediante la actividad física, favorecen la educación integral de la persona.



- ✓ Las experiencias que proporciona la educación física son insustituibles y hacen descubrir al alumno el valor y las posibilidades de su propio cuerpo.
- ✓ Cualquier alumno, independientemente de su procedencia, capacidades, sexo o raza, tiene derecho a un programa de educación física que le garantice:

- *“Una base suficiente de capacidad física.*
- *Un adecuado crecimiento y desarrollo físico.*
- *La comprensión de la importancia de un estilo de vida saludable.*
- *La estima de sí mismo en el contexto de las actividades físicas.*
- *La oportunidad de desarrollarse como un miembro útil y responsable de la sociedad.*
- *El desarrollo de las relaciones interpersonales.*
- *La capacidad de resolver problemas y la cooperación con los otros.*
- *El desarrollo del interés y del gusto por las actividades físicas”*

*(Vizuete, 1997, p. 8).*

- ✓ La educación física es un factor primordial en la escolarización, en el contacto con el tejido social y en la valoración del medio ambiente.
- ✓ La educación física favorece la práctica deportiva y como hábito de salud.

- Centrándonos en nuestro país, el Diseño Curricular de Base para la Educación

Primaria, área de educación física, elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1989a), delimita mucho más claramente el sentido educativo de la materia, alejándose de enfoques exclusivamente procedimentales como venía ocurriendo. Así, el MEC defiende que a través de la educación física el alumno aprende a conocer su cuerpo y a usar de forma responsable las posibilidades de movimiento; asimilando conocimientos, actitudes, destrezas y hábitos que favorezcan un incremento de su salud y su calidad de vida, sin obviar las repercusiones en los ámbitos de la relación social e interpersonal y de crecimiento individual a través de la motricidad.

El MEC insiste en que no puede limitarse la educación física a aspectos puramente perceptivos o motrices, ya que no deben dejarse de lado los aspectos cognitivos, comunicativos, expresivos y afectivos. Si no se tuviese en cuenta alguno de estos aspectos indicados, la formación básica del alumnado se vería descompensada y los objetivos de la educación obligatoria no podrían cumplirse.

b) Fines de la educación física

Para finalizar el análisis del concepto de la educación física, consideramos oportuno detenernos de manera sintética en las propuestas existentes sobre las finalidades propias de la materia.

Como apunta Pieron (1988), los fines de la educación física se han expresado a lo largo de la historia más reciente de una forma poco concreta, bastante alejada del rigor científico. Ya se ha evidenciado en el precedente recorrido histórico que los educadores han sido los últimos en intervenir en la materia, hasta ese momento en manos primero del mundo militar y, posteriormente, del ámbito de la medicina y la higiene. Ello ha determinado las distintas formulaciones que se han realizado de las finalidades de la educación física.

Sánchez Bañuelos (1986, p. 12) insiste en la complejidad en cuanto a los propósitos de la educación física, concluyendo que sus metas son *“el desarrollo individual, la adaptación al ambiente y la interacción social”*.

Benilde Vázquez (1989) hace, también, referencia a las diversas y múltiples formulaciones que han tenido las finalidades de la materia pero; lejos de considerarlo un inconveniente, lo valora como parte de la riqueza de la misma materia. No obstante, dentro de esa diversidad halla puntos comunes. Sintetiza estas finalidades en tres áreas:

- A. *“ Finalidades relacionadas con el desarrollo de las capacidades físicas: desarrollo de la condición biológica;*
- B. *finalidades relacionadas con el desarrollo de las capacidades motrices como instrumento básico de su adaptación al medio tanto físico como social;*
- C. *finalidades relacionadas con otros ámbitos de la personalidad: cognitivo, afectivo y moral-social” (Benilde Vázquez, 1989, p. 121).*

Veamos pues las distintas propuestas existentes en cuanto a los fines de la educación física: Propuestas basadas en las funciones del movimiento humano

Tomamos como referencia la Alianza Americana para la Salud, la educación física, la Recreación y la Danza, AAHPERD (coordinado por Jewet, 1974, citado por

Sánchez Bañuelos, 1986 y 1996, y Benilde Vázquez, 1989) y, más recientemente, la del Ministerio de Educación en el Diseño Curricular Base para la educación física de la Educación Primaria (1989a).

La AAHPERD analiza las funciones del movimiento humano basándose en 22 factores agrupados en tres grandes dimensiones: la persona dueña de sí misma, la persona en el espacio y la persona en el mundo social. Considerando cada una de las tres dimensiones como metas para el individuo, éste utilizará una combinación de algunos de los factores para llegar a su propia meta, que será significativa en su vivencia personal (Sánchez Bañuelos, 1986):

- La persona dueña de sí misma: La persona se mueve para satisfacer su potencial humano de desarrollo La persona se mueve para mantener y mejorar.
- La persona en el espacio: la persona se mueve para adaptarse y controlar el ambiente físico que la rodea.
- La persona en el mundo social: la persona se mueve para relacionarse con los demás.
- Comunicación: la persona se mueve para compartir ideas y sentimientos con los demás (expresión clarificación y simulación)

En la misma línea interpretativa que la AAHPERD y partiendo de sus propias reflexiones antropológicas, Cagigal (1996b, p. 737) trabaja con un diseño similar:

- ✓ El hombre dueño de su cuerpo:
  - Capacidad fisiológica.
  - Integración psicofísica (equilibrio personal).
  
- ✓ El hombre adaptado a través de su cuerpo al entorno:
  - Adaptación al medio físico, al espacio.
  - Adaptación al mundo social.

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1989a) propone tres ejes alrededor de los cuales pivotan las funciones de la educación física:

- 1) La educación física orientada a la aplicación del movimiento como práctica social (deporte/recreo, deporte/competición).

- 2) La educación física orientada al desarrollo de las potencialidades anatómicas, orgánicas y funcionales del movimiento.
- 3) La educación física orientada al desarrollo de las capacidades cognitivas, relacionales, emocionales y expresivas del movimiento.

En cuanto a la propuesta de funciones concretas del movimiento, el MEC afirma que:

*“Las funciones del movimiento son varias y han tenido diferente peso en el currículo de educación física según las intenciones educativas que han presidido su elaboración” (MEC, 1989a, p. 213).*

El texto legal reconoce la multifuncionalidad de la educación física, considerándola por ello de gran valor educativo para poder llegar a la consecución, mediante sus múltiples aportaciones, de los objetivos generales de la educación obligatoria. Se resumen a continuación las que el MEC (1989) considera más importantes:

- ❖ Función de conocimiento: el movimiento como instrumento cognitivo (para conocerse a sí mismo y su entorno).
- ❖ Función de organización de las percepciones: el movimiento como organizador de la percepción tanto del propio cuerpo como del entorno.
- ❖ Función anatómico-funcional: el movimiento como mejora del potencial motriz del individuo.
- ❖ Función estética-comunicativa: el movimiento como forma y medio de enriquecimiento de la expresión, comunicación y creatividad.
- ❖ Función de relación: el movimiento como medio de relación interpersonal.
- ❖ Función agonística: el movimiento como forma de competición y autosuperación.
- ❖ Función higiénica: el movimiento como medio de mejora de la salud y prevención de enfermedades.
- ❖ Función hedonista: el movimiento como fuente de placer.
- ❖ Función de compensación: el movimiento como reparador del sedentarismo.
- ❖ Función catártica: el movimiento como liberador de tensiones.

No obstante, autores como Hagg (1971), Gruppe (1976), Sánchez Bañuelos (1986) y Pieron (1988), entre otros, han formulado finalidades de la educación física sin basarse exclusivamente en las funciones del movimiento.

c) Otras propuestas

Gruppe (1976, citado por Benilde Vázquez, (1989) propone cinco finalidades de la educación física basadas en el juego como forma de vida y de aprendizaje social y en el movimiento como base de la existencia:

- 1) Obtener experiencias primarias humanas mediante el movimiento.
- 2) Fomentar la salud y el desarrollo de las habilidades físicas.
- 3) Potenciar comportamientos estéticos.
- 4) Impulsar actitudes sociales deseables.
- 5) Participar en el juego como una actividad de vida.

Hagg (1971, en Benilde Vázquez, 1989) se centra en tres aspectos básicos del comportamiento corporal (el movimiento, la salud y las conductas recreativas) para trazar tres dimensiones del aprendizaje: motora, cognitiva y afectiva.

Sánchez Bañuelos (1986) relaciona las finalidades propias de la educación física y las estructura en dos grandes áreas:

- A. Área de desarrollo de la habilidad motriz.
- B. Área de desarrollo de la condición física.

Pieron (1988) también centra las finalidades de la educación física en dos grandes áreas de intervención:

- ✦ Fines relacionados con la dimensión biológica y motriz: incluyen el desarrollo de la condición física, la mejora de la salud, aprendizaje de habilidades motrices.
- ✦ Fines relacionados con el comportamiento individual y social: compensación de las actividades de la vida cotidiana, equilibrio psíquico, preparación para el trabajo, como ocupación del ocio y el tiempo libre,

como medio de adquisición de hábitos de comportamiento y de relación social.

Tras realizar este recorrido por las diversas tendencias en cuanto a las finalidades de la educación física, se observa que las apreciaciones de Benilde Vázquez que inician este apartado continúan siendo totalmente vigentes. Es decir, todas las formulaciones tienen en común el desarrollo de las capacidades físicas, las habilidades motrices (como medio de relación social y de su adaptación al entorno) y los aspectos vinculados a otros ámbitos de la personalidad (cognitivo, afectivo y social). En definitiva, finalidades todas ellas al servicio de la formación integral de la persona.

### ***2.5. Disparidad epistemológica***

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

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

Dicho autor apunta que, siempre que se han abordado análisis epistemológicos sobre la educación física, el movimiento ha sido el eje central de la mayoría de discursos (Muller, 1928; Zeuner, 1934, 1959; Diem, 1953; Meinel, 1957; Shaffler, 1960; Paschen, 1961; Stranai, 1962, citados por Cecchini, 1993). Posteriormente la corporalidad ha sido el referente básico (Vázquez Gómez, 1989, entre otros) y, últimamente, se defiende la motricidad como un argumento epistemológico más restrictivo (Parlebas, 1981; Lagardera, 1996 y Cecchini, 1996). Posteriormente la corporalidad ha sido el referente básico y, últimamente, se defiende la motricidad como un argumento epistemológico más restrictivo.

No obstante, otros autores (entre ellos Parlebas 1981, Lagardera 1996, Cecchini 1996) han observado que no es suficiente centrar el objeto de estudio de la educación

física en el cuerpo, en la educación corporal. Su intención es ir más allá. Destaca Parlebas, que propone una opción epistemológica que une ambos conceptos (movimiento y cuerpo), centrándose en la persona misma en movimiento, en el sujeto que se mueve, en fin, en la motricidad humana. Debe entenderse la motricidad como un concepto más allá de la propia respuesta motora. La motricidad se expresa a través del movimiento, pero no se reduce a él. Contempla el movimiento como implicación personal e intencional y no sólo en sus componentes físicos, fisiológicos o biomecánicos.

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

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

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

*"La conducta motriz entiende a las personas de modo global y unitario, en su dimensión afectiva, cognitiva y relacional, cuya pervivencia sensible se manifiesta en su motricidad y a cuya optimización y mejora van dirigidos los esfuerzos de la educación física, de un modo práctico y contextualizado, pues lo que interesa como prioridad en la intervención pedagógica es el modo singular cómo se*

*comporta cada una de las personas que son objeto de educación y su mejora en relación a un proyecto pedagógico concreto" (Lagardera, 2000, p. 73).*

Así, pues, la originalidad de la educación física reside, en cuanto acción pedagógica, en que las conductas motrices:

*"Son un sistema de acción genuino del ser humano diferente a otro tipo de conductas, cuál sería la conducta verbal" (Lagardera 1996, p. 14). Para Parlebas, la conducta motriz es significativa en sí misma y la define como "la organización significativa del comportamiento motor" (Parlebas 1981, p. 27).*

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

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

La esfera individual puede ser educada mediante las conductas motrices en diversos aspectos:

- ✓ Dimensión biológica.
- ✓ Componente afectivo.
- ✓ Dimensión cognoscitiva y decisional.
- ✓ Dimensión relacional.
- ✓ Dimensión expresiva.
- ✓ La esfera socio-cultural: la educación física como medio de socialización del individuo en su propio contexto cultural.

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

*"Ya no es el movimiento, ni la técnica, ni la habilidad, ni el rendimiento, ni el gesto estandarizado, ni el esfuerzo desmedido, ni la versatilidad motriz el objeto de la educación física, sino la persona objeto de educación, y en especial, el*



*proceso singular de evolución que se sigue de modo personalizado" (Lagardera, 2000, p. 75).*

El movimiento humano, como concepto, ha centrado buena parte de las teorías de la educación física del siglo XX. Parlebas afirma:

*"Desde la segunda mitad del siglo XIX, numerosos motricistas, con Georges Demeny a la cabeza, han tratado de definir la educación física a través de esta noción (el movimiento). En 1883 Alexis Didacus escribió una obra cuyo título tenía resonancias de programa: la ciencia del movimiento. Hoy en día numerosos autores defienden las mismas posiciones. En 1971, por ejemplo, Jean le Boulch se hace eco de ello escribiendo una obra cuyo título es una réplica de la precedente: Hacia una ciencia del movimiento humano. ¿No resulta sorprendente que en una época en que los datos científicos evolucionan tan rápidamente, la problemática básica de la educación física siga siendo la misma a más de un siglo de distancia?" (Parlebas, 1987, p. 5-6).*

También Cecchini (1993), citando a Schmitz (1965), constata esta evidencia cuando relaciona a diversos autores que han argumentado a lo largo de este siglo el objeto de estudio de la educación física. Así, Muller (1928), Zeuner (1934, 1959), Diem (1953), Meinel (1957), Shäffler (1960), Paschen (1961), y Stranai (1962), entre otros, se muestran de acuerdo con el denominador común de la palabra *movimiento*. Cagigal (1996b) resume el objeto de nuestra ciencia como: *"el hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud"* (Cagigal, 1996b, p. 472).

Pero esta visión centrada exclusivamente en el movimiento es cuestionada por Parlebas cuando afirma: *"El término movimiento testimonia una concepción antigua, que toma en consideración el producto y no el agente productor"* (Parlebas, 1981, p. 28).

Igualmente, Robles (1984, citado por Lagardera, 1996) defiende esta visión y, en una formulación parecida, Lagardera (1989, 1996) cuestiona que el movimiento centre el objeto formal de estudio de la educación física:

*"Se mueven las piedras, (...), los insectos, (...), los árboles. El movimiento es un concepto que pertenece a la física, (...). ¿Cómo construir una región*

*epistemológica a partir de una manifestación tan genérica y universal aunque la calificamos de humana?” (Lagardera, 1989, p. 32).*

Lagardera (1996) comenta la importancia que, dentro del estudio epistemológico de la educación física, ha tenido el término *corporalidad* como referencia a un todo indivisible (el cuerpo) que actúa, piensa y siente.

Entre otros autores que defienden este planteamiento, cabe destacar a Benilde Vázquez (1989), cuando se refiere al cuerpo y la educación corporal como referentes básicos de la educación física, para centrar el objeto formal de la materia, pero no como algo aislado. Como la propia autora apunta, no se puede hablar de *cuerpo* sin relacionarlo con la propia personalidad y vivencia de la persona, ni con su entorno social y cultural determinado. Cada uno de los contextos determinará su propio *modelo* de cuerpo, es decir, su particular manera de concebirlo:

*“Tratando de incluir las implicaciones que el cuerpo y el movimiento humano tienen, entendemos la educación física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad, educación basada en la unidad psicosomática, y cuyo fin es perseguir un mejor conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta al entorno físico y social” (Benilde Vázquez, 1989, p. 118).*

En referencia a estos modelos culturales, Lapierre (1977) cita cinco modelos que han influenciado, a lo largo de la historia, en la intervención educativa:

- ✦ *El cuerpo anatómico*: concepto que identifica al cuerpo como máquina (formado por palancas óseas y fuerzas musculares) a la que se exige el máximo rendimiento y un correcto desarrollo orgánico.
- ✦ *El cuerpo neurológico*: modelo en el que prevalece el protagonismo del sistema nervioso central como origen de todo movimiento.
- ✦ *El cuerpo psicológico*: basado en Piaget. El cuerpo es considerado marco referencial del origen de la personalidad y de la inteligencia.
- ✦ *El cuerpo vivido*: modelo con la influencia de Wallon. Considera el cuerpo como morada de las reacciones afectivas y emocionales, donde confluyen lo cognitivo, lo emotivo y lo afectivo.
- ✦ *El cuerpo existencial*: el cuerpo como un todo que interconecta el *yo* y el mundo exterior.

Como se ha comentado anteriormente, estos modelos suponen una influencia en las diversas formas de intervención educativa. Así, de los modelos anatómico y neurológico surge un tipo de intervención que tiende a aumentar el rendimiento motor, siendo el deporte su máximo exponente. El modelo psicológico será origen de gran parte de las corrientes de la psicomotricidad. El modelo vivencial y existencial es punto de partida, entre otras, de las corrientes expresivas y psicomotricistas como la relacional de Lapierre y Aucouturier.

## ***2.6. Fundamentación científica de la educación física***

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

1. La que sitúa su centro de estudio en la motricidad humana, dando paso a las "*Ciencias del movimiento humano*": la Kinantropología (Cagigal, 1971), la Psicokinética (Le Boulch, 1976) y la Praxiología (Parlebas, 1981).
2. La que ubica su centro de interés en la relación físico-educativa, enmarcándose en el contexto de las Ciencias de la Educación y conformando las "*Ciencias de la educación física*".

a) Objeto de conocimiento: la motricidad humana

- ✦ Enfoque analítico (tendencia epistemológica pluridisciplinar): La motricidad humana es estudiada desde diferentes disciplinas, partiendo de los diversos marcos científicos de cada una de ellas (la psicología del deporte, la fisiología del ejercicio, etc).
- ✦ Enfoque sincrético:
  - ✓ Tendencia epistemológica interdisciplinar: Caracterizada por la relación entre diversas áreas de conocimiento que pueden aportar sus conocimientos en la investigación del movimiento humano. Le Boulch (1979), Cagigal (1979) y Arnold (1991) defienden que el estudio del movimiento humano debe contar

con las aportaciones de la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología, la biomecánica, la fisiología, la historia, la ética y la estética.

✓ Tendencia epistemológica estructural: Refuta los planteamientos anteriores y postula un ámbito científico independiente para la educación física basado en la conducta motriz. Su máximo exponente es Parlebas (1981).

b) Objeto de conocimiento: la relación físico-educativa

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

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

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

Una vez esquematizadas las dos tendencias principales, pasaremos a desarrollar las consecuencias científicas que han surgido de cada una de ellas, siguiendo las aportaciones de Cecchini (1996).

✓ Kinantropología.

Su denominación fue propuesta por el Instituto de educación física de la Universidad de Lieja y recogida por Cagigal (1971) en la revista *Citius, Altius, Fortius* en un artículo titulado “*La educación física de los años 70*”. Este autor considera la Kinantropología como la vertiente científica de la educación física y, por tanto, la educación física como ciencia en el ámbito de las ciencias aplicadas educacionales.

Esta ciencia se centra en el hombre en movimiento o capaz de moverse (incluyendo las relaciones sociales a partir de esta aptitud o actitud) como su objeto de

estudio, sin depender de otras ciencias. Por tanto, también el mundo del deporte y sus diversas manifestaciones y expresiones son objeto de conocimiento de la Kinantropología.

Dicha ciencia se delimitará a partir de las ciencias humanísticas y biológicas. Como consecuencia, la biomecánica se convierte en la nueva perspectiva biológica de esta ciencia, centrando su atención en la mecánica corporal. En cuanto a las ciencias antropológicas y humanísticas, sus objetivos principales de investigación cultural, girarán alrededor de la danza, el juego físicoagonístico (posteriormente entendido como deporte) y la gimnasia.

✓ Psicokinética (Ciencia del movimiento humano, Le Boulch, 1976).

Partiendo de investigaciones anatómico-biológicas, distingue entre las ciencias puras y las ciencias aplicadas, proponiendo un método propio y general de la educación a partir del movimiento, cuestionando la concepción antropológicadualista cuerpo/mente, que considera a la educación física como una educación de segundo orden. Le Boulch, así, responde ante la concepción del *cuerpo-máquina* con una propuesta que considera al movimiento como una manifestación significativa del comportamiento humano. Como consecuencia, la Psicokinética estudia de manera sincrética el aspecto motor de la conducta como una totalidad, considerando al individuo como globalidad.

Así, contrapone el estudio del organismo humano como *cuerpo propio* en oposición al *cuerpo objeto* y donde la conducta motriz se diferencia del comportamiento o acto motor observable, y el significado basado en: aspectos externos (movimientos, modificaciones fisiológicas objetivamente observables); y aspectos internos (son subjetivos y comportan actividades mentales que se desarrollan parcialmente en el plano de la representación).

✓ Praxiología motriz (Ciencia de la acción motriz, Parlebas, 1981).

En el apartado anterior introducíamos las aportaciones de Parlebas respecto a la conducta motriz como objeto de estudio de la educación física, desde la influencia de las Ciencias Humanas.

La conducta motriz se convierte para la educación física en un objeto de estudio operativo ya que permite al educador constatar la influencia pedagógica llevada a cabo. Los cambios optimizantes logrados en la evolución de las conductas motrices permiten evaluar el proceso educativo emprendido.

Sin embargo, para Pierre Parlebas la educación física no es una disciplina científica, sino un tipo singular de intervención pedagógica. Por esto recurre a la construcción de una disciplina nueva, la Praxiología Motriz, con la finalidad de obtener un tipo de conocimiento específico de las prácticas motrices, que no había sido promovido por las ciencias tradicionales. A la ciencia de la acción motriz le interesa desvelar la lógica interna de las prácticas motrices, entendidas éstas como sistemas praxiológicos.

La Praxiología Motriz se fundamenta en:

- A. La concepción de las prácticas motrices como sistemas praxiológicos. En la utilización del concepto *acción motriz*, que es más amplio y genérico que el de *conducta motriz* (basado en la persona y su singularidad). De este modo puede considerarse y analizarse todas las prácticas motrices al margen de quienes sean sus practicantes, con la finalidad de desvelar su lógica interna, una especie de gramática estructural a la que todo jugador o practicante debe adaptarse.
- B. Esta formulación permite el establecimiento de procesos científicos (metodología de observación) para su estudio: la ciencia de la acción motriz, también denominada Praxiología Motriz.

Parlebas considera al método psicomotriz como un hecho clave en la evolución de la educación física moderna, ya que se centra en el ser que se mueve. No obstante detecta límites en la noción de psicomotricidad. Esta carencia se expresa en que ésta no tiene en cuenta la relación del individuo y su propia motricidad con los compañeros y adversarios de juego. Sin duda, el comportamiento motriz se ve afectado por esa relación, ante lo cual Parlebas opta por definir con el término *Sociomotricidad* la dimensión social de la conducta humana considerándola una motricidad de la relación.

En cuanto a las investigaciones en el ámbito de la educación física, la concepción de Parlebas parte en primer lugar del estructuralismo (especialmente de la

lingüística estructural, al considerar las estructuras motrices como estructuras de comunicación) y de la semiótica como exponente máximo del nivel de abstracción.

En segundo lugar, se basa también en la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy (1980), lo cual permite analizar la realidad como un sistema (un conjunto de componentes en estado de interacción), dado que concibe los juegos y deportes como sistemas praxiológicos.

Por lo tanto, Parlebas delimita y restringe la realidad a estudiar, ya que la acción motriz surge de un sistema que permite ordenar, estructurar y sistematizar todos los contenidos posibles de la educación física.

Para el estudio del juego colectivo, Parlebas diseñó el modelo de los *universales*, que representa las estructuras de base de funcionamiento de los juegos deportivos. Son siete los indicadores que fundamentan el modelo de los *universales*, y que muestran la lógica interna de todo juego:

- Red de comunicación directa (colaboración, oposición, colaboración/oposición).
- Red de interacción de marca.
- Modo de resolver las tareas.
- Red de praxemas (comunicación indirecta).
- Red de gestemas (comunicación indirecta).
- Red de roles.
- Red de subroles.

Parlebas propone una clasificación de las acciones motrices siguiendo tres criterios que representan la estructura base de lógica interna: la interacción del practicante con el medio físico (ausencia o presencia de incertidumbre en el espacio de práctica), la interacción motriz de cooperación entre los miembros de un mismo equipo (comunicaciones motrices) y la interacción motriz de oposición (contracomunicación motriz). De esta forma, se evidencia la identidad propia de cada juego deportivo permitiendo interpretaciones pedagógicas y sociológicas. Esta clasificación tiene forma de árbol dicotómico de ocho ramas, basado en la presencia o ausencia de dichos criterios. Los dos primeros apartados conformarían la categoría de los juegos psicomotores y los seis restantes de los juegos sociomotores. Según Cecchini (1996),

aun siendo poco preciso, dicho sistema permite clasificar las distintas acciones motrices de la educación física y, a su vez, constituye un marco de referencia pedagógico e investigador. Es pues una lupa básica para hacer congruentes los proyectos pedagógicos con las actividades motrices propuestas.

Para Lagardera (1996) la Praxiología debe ir más allá, ocupándose del estudio de las acciones con significación práxica: los juegos deportivos, las prácticas físicas expresivas, lúdicas y aprehensivas.

En nuestro país, destacaríamos el *Grupo de Estudio Praxiológico* que, con sede en el INEFC de Lleida desde 1990, se ha consolidado como un grupo de estudio e investigación que, a partir de la obra de Parlebas, aborda el estudio y análisis de las prácticas corporales y deportivas desde una perspectiva disciplinar propia: *La educación física en el contexto de las Ciencias de la Educación*

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

➤ *Ciencias Factuales.*

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

➤ *Ciencias Práxicas.*

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

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



Así, podremos clasificar las ciencias factuales de la educación física que analizan el hecho educativo matriz: psicología de la educación física, la historia de la educación física, la sociología de la educación física, la antropología de la educación física, la biología de la educación física, entre otras.

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

### ***2.7. Marco legislativo de la educación física***

El reflejo legal de todo ello es la Ley Elola-Olaso, de educación física y Deportes, de 23 de diciembre de 1961. Esta ley sienta las bases de cambios en el sistema (Bantulà, Bosom, Carranza, Monés, 1997):

- Creación del Instituto Nacional de educación física y Deportes (INEF en 1963).
- Reconocimiento de la independencia del COE (Comité Olímpico Español).
- Dotación de recursos estables para el deporte.
- Potenciación de la práctica deportiva con ventajas y exenciones fiscales a las industrias o empresas que lo potencia.

Pese a estos cambios, la Escuela Nacional de Mandos José Antonio y la Escuela Central de educación física del Ejército (de formación masculina), así como la Escuela Nacional Ruiz de Alda (de formación femenina), seguirán siendo reconocidas, considerándolas colaboradoras del INEF y teniendo sus títulos convalidación con los emitidos por dicho instituto.

Así, a partir de los años sesenta los leves indicios del aperturismo político (especialmente en lo que se refiere a las relaciones internacionales) se reflejan en la influencia de la rítmica en las actividades físicas dirigidas a la población femenina. En cuanto a la población masculina, destacan las concepciones alemanas y austríacas (1965), así como la introducción del deporte escolar institucionalizado, que fue ganando progresivamente terreno a la gimnasia sueca. El deporte (el fútbol principalmente) aparecerá también promocionado como espectáculo de masas y como medio de cohesión/control social, gracias, también, al concurso de la radio y televisión.

Con relación a la formación del profesorado, el plan de 1967 contempla en sus dos primeros cursos la asignatura *educación física*, sin incluir la denominación de *Didáctica*, tal y como sucedía con la mayoría de las asignaturas.

Esta evolución se hace patente en el tardofranquismo con la Ley General de Educación y Financiación del Sistema Educativo de 1970, que incluye en el sistema educativo a toda la población española, creando la EGB (Enseñanza General Básica). Por vez primera se sientan las bases de la presencia de la educación física a lo largo de todo el ciclo formativo, reconociendo su valor en la educación integral del individuo y alejándose de la concepción militarista que caracterizó los inicios del régimen. No obstante, el espíritu de la ley no se reflejaría en la realidad, siendo la educación física una materia no reconocida como área educativa y, por tanto, en situación todavía precaria. A pesar de ello, en el plan de estudio de las Escuelas Normales de 1971 se contempla ya la asignatura como *Didáctica de la educación física* (en el tercer curso de las cinco especialidades: Preescolar, Ciencias Humanas, Filología, Ciencias Experimentales y Matemáticas).

Desde la Constitución de 1978 hasta nuestros días.

*“El ocaso del franquismo y el nuevo marco político que delimita la Constitución Española de 1978 impondrán una revisión crítica y total de la educación física, de su espacio profesional y de sus profesionales” (Pastor, 1999, p. 23).*

Tras el referéndum constitucional del 6 de diciembre de 1978, España ingresa en la órbita de los países democráticos occidentales, consolidando un marco jurídico-político basado en un Estado social y democrático de derecho. Poco antes, con el Real decreto de 27 de agosto de 1979, se crea el Consejo Superior de Deportes, concebido como el organismo donde convergen todas las competencias estatales en la materia, dependiente del Ministerio de Cultura.

Estos cambios se materializan a través de los programas renovados de la EGB, que incluirán niveles básicos de referencia, con el doble objetivo de garantizar los valores y principios constitucionales y asegurar la homologación del currículum en todas las CCAA.

A través de la Ley de la Cultura Física y del Deporte de 31 de marzo de 1980, se desarrollan los objetivos marcados por el texto constitucional, definiendo el concepto

de actividad física desde un punto de vista progresista, delimitando lo que será un nuevo espacio profesional civil, y responsabilizando a la Universidad de su formación. Así, será el INEF el encargado de instruir a los nuevos titulados, desapareciendo los que hasta el momento habían sido centros colaboradores. También se dictarán procedimientos de convalidación universitaria, que finalizarán con un proceso de homogeneización de todos los profesionales. El primer indicador de la nueva identidad de la profesión será la aparición de los Colegios Profesionales.

En cuanto a la realidad escolar, la Ley de 1980 reconoce la educación física como parte imprescindible en la formación integral de la persona y que, juntamente con el deporte, son derechos que amparan a toda la población. Como la propia Ley indica en su artículo 6, punto 1:

*“La educación física se imparte con carácter obligatorio en los niveles de Enseñanza Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y educación especial, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.*

*La ordenación y organización de la enseñanza de la educación física dentro del Sistema Educativo no universitario corresponde al Ministerio de Educación. A los Centros Docentes dependientes de dicho Ministerio corresponde fomentar la creación de asociaciones para desarrollar el deporte escolar”.*

En los primeros años de su aplicación, la intencionalidad legal en los centros públicos no fue aplicada con el rigor pedagógico que cabría esperar, reproduciendo el modelo de asignatura marginal que se había dado hasta el momento.

Según apunta Vizúete (1997), las características principales de la educación física del período 1976-1982 son:

- ❖ El deporte escolar deja de ser obligatorio (asumido en parte por las federaciones).
- ❖ Homologación de titulaciones en el ámbito educativo.
- ❖ Mantenimiento, por inercia, de lo que se hacía hasta el momento.
- ❖ Ausencia de planes de estudio y de directivas oficiales.
- ❖ Primeras influencias de la corriente psicomotricista.
- ❖ Mayor distanciamiento entre los planteamientos psicopedagógicos de la asignatura y la influencia deportiva.

En 1985 se publica la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, de 3 de julio), que derogaba la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980. La voluntad de la LODE era la de armonizar y desarrollar los principios constitucionales referidos a la educación, garantizando la pluralidad y la igualdad de derechos.

Pero no es hasta 1990 (3 de octubre), con la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), cuando la antigua Ley de Educación de 1970 queda derogada definitivamente. Este nuevo texto legal reconoce la educación física como un área curricular más (tanto en Primaria como en Secundaria), en igualdad al resto de las áreas educativas, insistiendo en el reconocimiento de la educación física como parte indisoluble de la educación integral de la persona. Como plasmación de esta nueva iniciativa legal destaca el aumento de la carga horaria del área y se reconoce la figura del profesorado de primaria especialista en educación física.

Con la Ley del Deporte del 15 de octubre de 1990, el Consejo Superior del Deporte pasa a depender del Ministerio de Educación y Ciencia. Es una ley muy centrada en contenidos deportivos –como se desprende de su propio nombre- pero, a pesar de ello, incluye algunas indicaciones que consideramos de interés (artículo 3 del título 1º):

*“La programación general de la enseñanza incluirá la educación física y la práctica del deporte.*

*La educación física se impartirá como materia obligatoria en todos los niveles y grados educativos previos al de la enseñanza de carácter universitario.*

*Todos los centros docentes públicos o privados deberán disponer de instalaciones deportivas para atender la educación física y la práctica del deporte en las condiciones que se determinen reglamentariamente.*

*A tal fin deberán tenerse en cuenta las necesidades de accesibilidad y adaptación de los recintos para personas con movilidad reducida”.*

Resumiendo la situación de la educación física en este período (de 1982 hasta la actualidad), denominado de *Normalización democrática* por Vizuet (1997), destacaríamos:

- Se normaliza la situación del profesorado.
- Se incluye la educación física en los *Programas Renovados*.

- Se reconoce como área educativa en el Diseño Curricular de Base, con identidad propia y en igualdad al resto de las áreas educativas (con contenidos de conocimiento propios, y con el deporte considerado como un recurso educativo más de la asignatura).
- En el ámbito de las Escuelas de Magisterio, se homologa la situación profesional, creándose la especialidad (1991), potenciando la investigación en formación y docencia del profesorado, en concordancia con el concepto de Didáctica Específica.

En cuanto a la formación del profesorado, se distinguen dos titulaciones:

1. Los licenciados y licenciadas en educación física, formados por el INEF, que tendrán la Educación Secundaria como su parcela profesional exclusiva.
2. Los maestros y maestras especialistas en educación física, que desarrollarán su actividad docente en la Educación Primaria.

Hasta aquí se ha presentado brevemente la historia de la educación física en España hasta nuestros días. En apartados posteriores se incidirá con más profundidad en algunos de los aspectos que hasta este momento quedan sólo apuntados, junto con un análisis de la situación actual de la educación física y su tratamiento pedagógico en el sistema educativo actual.

### **2.8. Tendencias de la educación física**

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

La aproximación histórica realizada hasta el momento nos facilitará la comprensión de las diversas tendencias existentes que en la actualidad conviven en la educación física contemporánea. Para resumirlas, creemos oportuno seguir la clasificación de Benilde Vázquez (1989) y Vázquez Gómez (1989, 2001), que las agrupa en tres corrientes educativas sobre el cuerpo: la educación físico-deportiva

(cuerpo acrobático), la educación psicomotriz (cuerpo pensante) y la expresión corporal (cuerpo comunicación). A ellas añadiremos, dada su vigencia, la educación física para la Salud.

### ***2.8.1. La Educación Fisico-Deportiva***

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

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

Así, la tendencia de la condición física se genera en las escuelas y los movimientos gimnásticos del siglo XIX y principios del XX: las corrientes basadas en las bases anatómicas y fisiológicas desde un punto de vista científico (visión higiénico-médica), junto con las manifestaciones técnico-pedagógicas (método natural de Hébert) y, entre ambas tendencias, la gimnasia funcional de Demeny, configuran el origen de una educación física natural y utilitaria, en contraposición a los sistemas analíticos representados por las escuelas sueca y neosueca. Pero es en la década de 1960 cuando los avances en la fisiología del esfuerzo auspician el desarrollo de la condición física.

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

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

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

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

En este apartado se obviarán los orígenes de la corriente deportiva, ya que han sido desarrollados sintéticamente anteriormente de esta primera parte, cuando hacíamos referencia a las escuelas y los movimientos gimnásticos de los siglos XIX y XX, que hallaron no pocas dificultades para ser incluidos dentro del currículum escolar ante la gran influencia de la gimnasia sueca, que había tomado una posición preeminente en el ámbito escolar de la Europa continental a diferencia de lo que ocurría en las escuelas inglesas, influenciadas por la obra de Thomas Arnold teólogo y pedagogo, director en 1828 de la escuela Warwicks Hire de la localidad de Rugby, que introduce el deporte en el ámbito escolar, iniciando una reforma en el sistema educativo en contraposición a las rígidas disciplinas escolares inglesas de la época. La innovación que defendían parte de los profesionales de la educación física, a la búsqueda de nuevos contenidos educativos y motivadores, fue penetrando lentamente en el contexto educativo del continente europeo.

Otro de los factores que no deben olvidarse es la gran importancia social que el deporte ha ido adquiriendo a partir de la restauración en 1886 de los Juegos Olímpicos por parte del barón de Coubertain, muy influenciado por la obra de Arnold. El deporte como espectáculo de masas y su presencia cada vez más importante en los medios de comunicación (especialmente a partir de los Juegos Olímpicos de París en 1924), favorecieron también que el deporte se introdujera como contenido en las sesiones de educación física escolar, ya que el deporte deja de ser un divertimento reservado a las clases sociales dominantes, para pasar a ser, como ya hemos apuntado, un fenómeno social de masas que no ha escapado a la instrumentación política por parte de los poderes públicos y económicos. Pero es a raíz de los Juegos Olímpicos de Roma, en

1960, cuando los medios de comunicación divulgan mundialmente el acontecimiento, provocando el boom del deporte que ha continuado hasta nuestros días.

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

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

- El deporte forma el carácter.
- La competición produce excelencia.
- El deporte prepara para la vida.

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

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



No obstante, son muchos los autores que han destacado los valores positivos del deporte, resaltando su importancia como forma de socialización y de acceso a un bien cultural característico en la actualidad. Así, Benilde Vázquez (1989) y Pérez Ramírez (1993) destacan a los siguientes autores: Dumadzedier (1950) y Arnaud (1983), que valoran positivamente el deporte como referente cultural; Listello (1965), que defiende su componente educativo ya sea como entrenamiento físico o como actividad de ocio; Adam (1966) y Mahlo (1969), que dan más importancia al componente socializante y a su carácter institucionalizado; y Parlebas (1986), que valora el deporte como reflejo de la compleja sociedad actual (codificación, organización, intercomunicación, aplicación de tecnologías, etc.).

No deberíamos olvidar, entre otras, las aportaciones de Cagigal (1996b, 1996c), el cual consideraba que el deporte es el componente principal de la cultura física, sin por ello dejar de criticar su excesivo componente competitivo, valorando que la práctica deportiva debería contribuir al crecimiento personal, facilitando la conciencia de uno mismo y de las propias limitaciones y las capacidades de expresión y comunicación. Así, diferencia entre el deporte espectáculo y el deporte lúdico (que promueve el ocio y la salud, entre otros).

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

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

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

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

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

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

Entre otros autores, Blázquez (1986) defiende un modelo pedagógico deportivo que no esté centrado en:

- ✓ Modelos teóricos que reproduzcan el deporte adulto de elite.
- ✓ El abuso de la repetición y la demostración.
- ✓ El alejamiento de los intereses del alumnado.

Por su parte, Devís (1996) resume las deficiencias que puede presentar la enseñanza del deporte en nuestra área:

- ✦ Acostumbran a ofrecerse al alumnado deportes de gran implantación social, que conocen de antemano mayoritariamente.

- ✦ Estos deportes a menudo ya han sido asimilados fuera del contexto escolar, y en las sesiones de educación física consolidan un conjunto de técnicas rígidas, disminuyendo su capacidad de decisión.
- ✦ El alumnado con menos dominio de dichos deportes se ve obligado a reiterar movimientos estereotipados que pueden provocar un rechazo hacia la sesión de educación física.
- ✦ Las sesiones se plantean con un alto índice de dependencia del alumnado hacia el profesorado.
- ✦ Se hace poco uso del juego deportivo, insistiendo en la enseñanza de la técnica, la cual a menudo no se transfiere a la situación de juego real y supone habitualmente poca actividad física, pudiendo provocar, por tanto, una desmotivación del alumnado.
- ✦ Todo ello puede conducir a que el alumnado no comprenda el juego deportivo y, por tanto, no se eduquen sus potencialidades apareciendo la desmotivación hacia la práctica física en tiempo de ocio.

Ante esta situación, Blázquez (1986) propone que la educación física, con relación al deporte educativo, debe conseguir:

- Unos principios de organización generalizables a todos los deportes.
- Una plataforma común sobre la que cualquier especialidad pueda formar parte y, progresivamente, se dirija a sus propias peculiaridades.
- Unos principios de organización transferibles de una actividad a otra.
- Un potencial motriz que permita al sujeto elegir la práctica deportiva que prefiera.

En esta línea, Devís (1996) articula una propuesta basada en el *modelo horizontal*, proponiendo el *modelo comprensivo*. Partiendo de una iniciación deportiva común a varios juegos deportivos, con una base estructural común y una similitud táctica, asumiendo la transferencia que va de los juegos modificados a los diversos deportes. En síntesis, se trata de abordar la enseñanza orientándola de la táctica a la técnica, a través de los juegos modificados que tienen similitudes tácticas con cada uno de los deportes estándar y buscando la comprensión de los principios comunes a cada grupo de deportes.

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

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

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

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

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

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

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

Se considera oportuno para finalizar la referencia al deporte educativo, sintetizar los criterios educativos del deporte acordado en las Conclusiones del Congreso del Deporte y la educación física en Edad Escolar en la ciudad de Barcelona (Ayuntamiento de Barcelona, 1999):

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

Para concluir esta aproximación a la corriente deportiva, no puede obviarse que en la literatura actual coexisten diversas denominaciones que se refieren siempre a la

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

### **2.8.2. La educación Psicomotriz**

*“En la psicomotricidad, antes de nada, el cuerpo es considerado como una entidad material con sus cualidades físicas, topográficas y funcionales. La actividad de este cuerpo, en el curso del desarrollo, va del movimiento reflejo y automático al voluntario, para reautomatizarse de nuevo al final, precisamente en función de una mayor libertad y economía de la acción. De esta manera nuestro cuerpo, en el momento en que se expresa, adquiere no sólo un preciso significado funcional sino también, y cada vez más, un valor semántico y de comunicación; y así, si inicialmente actúa por la acción del otro, gradualmente podrá volverse cuerpo pensante, agente y transformador de la realidad” (Boscaini, 1992, p. 45).*

Consideramos oportuno detenernos en el desarrollo de la tendencia psicomotriz por la repercusión que ha tenido en el tratamiento actual de la educación física y, cómo no, de la educación especial como técnica de educación y reeducación.

Antes de introducirnos en la evolución diacrónica de la psicomotricidad y en su situación actual, consideramos oportuno detenernos en su concepto. Para ello relacionamos, entre otras, las siguientes definiciones:

*“P. Vayer (1972, 1974) La psicomotricidad básica en el desarrollo del niño, ya que la concibe como una educación global que, al asociar los potenciales intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores del niño, le da una seguridad, un equilibrio, y permite su desenvolvimiento al organizar de manera correcta sus relaciones con los diferentes medios, en los que está llamado a evolucionar. La psicomotricidad es una técnica, pero es en un principio y ante todo un estado de ánimo, un modo de enfoque global del niño y de sus problemas. No es un terreno reservado a tal o cual categoría profesional, sino que es una disciplina fundamental y primera en el orden cronológico de la educación del niño’.*

*Además, según Vayer: “la educación psicomotriz es la indicación fundamental para la resolución de los problemas de los niños y para la rehabilitación de las diversas alteraciones o dificultades que una personalidad puede encontrar consigo misma” (Escribá, 1999, pp. 15-16).*

*“A juicio de G. Lagrange (1976) la psicomotricidad prepara al niño para la vida de adulto. Libera su espíritu de las trabas de ‘un cuerpo molesto que se convierte en fuente de conocimientos. Considera que en la educación psicomotora, el movimiento no es más que un soporte que permite al niño adquirir unos conceptos abstractos, unas percepciones y unas sensaciones que le brinden el conocimiento del complejo instrumento que es su cuerpo, y a través de él, el conocimiento del mundo que lo rodea. Por tanto, la Psicomotricidad educa al niño en su globalidad, ya que ‘actúa conjuntamente sobre sus diferentes comportamientos: intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores, ayudándole a superar más o menos sus normas, favoreciendo la evolución de su esquema corporal y de su organización perceptiva ’” (Escribá, 1999, p. 15).*

*“Para Madaleine Abbadie (1977), el contenido de la Psicomotricidad está íntimamente relacionado con el concepto del cuerpo y sus experiencias. Por ello, considera que los objetivos de la Psicomotricidad son el ‘descubrimiento del cuerpo propio, de sus capacidades en el orden de los movimientos, descubrimiento de los otros y del medio de su entorno ’” (Escribá, 1999, p. 14-15).*

*“A. Lapierre y B. Aucouturier han considerado la Psicomotricidad desde un punto de vista distinto de su aspecto clásico: ‘No es suficiente movilizar la musculatura voluntaria para ejecutar un acto reflexionado, y que no pone en juego más que el sistema cortical, sino movilizar también y en especial el sistema hipotalámico de modulación del tono emocional. Esto puede llevarse a cabo solamente a través de una vivencia en donde la dimensión afectiva real profunda y espontánea no queda excluida’ (1977)” (Escribá, 1999, p. 16).*

*“Es un itinerario, un movimiento de la motricidad hacia la psicomotricidad propiamente dicha, es decir, la integración de la motricidad elevada al nivel de deseo y de querer hacer (...). Es el deseo de hacer, de querer hacer; el saber hacer y el poder hacer. Es el cuerpo en el espacio y en el tiempo coordinándose y sincronizándose hacia, con sus aspectos anatómicos, neuropsicológicos,*

*mecánicos y locomotores, para emitir y recibir, significar y ser significante” (Defontaine, 1978, citado por Escribá, 1999, p. 15).*

*Maigre y Destrooper (1984, p. 16) definen el concepto de Educación Psicomotora como “los métodos o concepciones dirigidos a una acción educativa o reeducativa por mediación del cuerpo”: “Basada en una visión global del ser humano, de la unidad del cuerpo y el espíritu, el término Psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y corporales en la capacidad de ser y de actuar del individuo en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad humana.*

*Partiendo de estos datos, en los diferentes países y regiones de Europa se desarrollan prácticas específicas [de mediación corporal]. Éstas encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad y según los países y regiones, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico. Estas prácticas han conducido a la formación, a la titulación y al perfeccionamiento profesionales y constituyen cada vez más el objeto de investigaciones científicas” (Fórum Europeo de Psicomotricidad, 1995, citado por Berrueto, 1999, p. 337).*

*“La Psicomotricidad es hoy concebida como la integración superior de la motricidad, producto de una relación inteligente entre el niño y el medio, e instrumento privilegiado a través del cual la consciencia se forma y se materializa” (Da Fonseca, 1998, p. 17).*

*“Llegamos a la conclusión de que la base de la Psicomotricidad no es sólo movimiento, ya que ésta no es exclusivamente una actividad motriz, sino también una actividad psíquica consciente, que es provocada ante determinadas situaciones motrices. Consecuentemente, la Psicomotricidad aparece como el conjunto de comportamientos técnico-gestuales tanto intencionados como involuntarios. La función motriz, en definitiva, no es nada sin el aspecto psíquico; por la intervención del psiquismo, el movimiento se convierte en gesto, es decir, en portador de respuesta, de intencionalidad y de significación” (Escribá, 1999, p. 16).*

Así, pues, la psicomotricidad ha influenciado de manera significativa en el desarrollo y el concepto de la educación física actual y de la rehabilitación. Su aparición atenuó una visión excesivamente mecanicista y biologista del cuerpo, surgida



de las corrientes gimnásticas y deportivas que impregnaban la educación física de mediados del siglo XX.

Así, el cuerpo humano no es una entidad puramente biológica, sino que está influenciado por las estructuras afectivas y cognitivas de la personalidad. Se convierte en una entidad psicosomática única que interactúa constantemente con el entorno físico y social, lo que abre para la educación física un campo muy amplio para su desarrollo teórico y práctico, incorporando nuevos contenidos a la disciplina.

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

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

Los inicios de la utilización del término psicomotricidad en Educación Física (Cecchini, 1996, p. 115, citando a Vigarello, 1979) se sitúan a principios del siglo XX (1910) por el Dr. Tissié, pese a que la primera aparición del concepto se debe a Dupré en 1864: en su obra *Pathologie de l'imagination et de l'émotivité* (1925), Dupré apunta a la estrecha relación existente entre motricidad y psiquismo, siendo quien, por primera vez, enuncia la *Ley Psicomotórica*, de gran influencia en toda la neuropsiquiatría infantil (Pic, Vayer, 1985).

Según Benilde Vázquez (1989), diversas aportaciones en varios ámbitos del conocimiento fueron el detonante de la Psicomotricidad:

- ✦ Las investigaciones psicoanalíticas de S. Freud, con su concepción psicosomática del individuo.
- ✦ Los descubrimientos que se hicieron en neurofisiología relacionando discapacidades intelectuales y motoras.

- ✦ La psicología genética de Piaget y Wallon, que asociaban estrechamente el desarrollo motor con el de la personalidad.
- ✦ El psicoanálisis infantil (Spitz, Freud, Klein, Winnicott, entre otros).
- ✦ La influencia de la fenomenología en el estudio de la conducta humana.

A estas aportaciones, Cecchini (1996) añade:

- ✓ La psicología de la percepción de Werner, Wapner y Witkin.
- ✓ La psicología dinámica de Fisher y Cleveland.
- ✓ La psicofisiología.
- ✓ La cibernética de Wiener.
- ✓ La teoría de la personalidad y la dinámica del comportamiento de C. Rogers.
- ✓ La etiología de Lorenz y Montaigner.
- ✓ La etnología.
- ✓ El estudio de la comunicación no verbal.

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

*“En determinado punto [de la historia de la rehabilitación en Europa] ha emergido la Psicomotricidad para confirmar con cierta agudeza el hecho de que las patologías del movimiento no se refieren tanto al aspecto instrumental sino que pueden también ser la expresión de desórdenes a otros niveles, pudiendo hacer referencia a desórdenes de tipo cognitivo, relacional y de comunicación. En tal situación, la psicomotricidad, entonces, ha empezado a confirmar su importancia en cualquier tipo de patología como, sobre todo, a subrayar el hecho de que el síntoma no puede ser considerado solamente en términos objetivos, descriptivos y estáticos” (Boscaini, 1992, p. 13).*

Wallon es considerado como el autor que por primera vez entiende la Psicomotricidad como un ámbito científico, impulsando los primeros estudios de reeducación psicomotriz. La contribución de Wallon se concreta en el concepto de

*unidad funcional*, que entiende el psiquismo y la motricidad como aspectos indivisibles de una misma organización que interactúan en la formación de la personalidad del individuo y en su comportamiento. Wallon insiste en el protagonismo esencial de la actividad tónica en el proceso evolutivo del niño y de la niña, ya que el recién nacido vive el mundo a través del plano tónico-afectivo, relacionando las reacciones tónico-motoras con las emociones, la expresión y las actitudes. Establece de este modo la vinculación entre la función tónica, el psiquismo y la afectividad describiendo la íntima relación entre motricidad y tono en función de las perturbaciones psicomotoras (Maigre- Destropper, 1984; Pérez Ramírez, 1993).

El trabajo de Wallon fue profundizado por Ajuriaguerra (1973), cuya aportación principal (desde una perspectiva psicoanalítica) consistió en articular los diversos aspectos de la evolución psicomotriz normal y patológica partiendo del estudio clínico y de la acción terapéutica. Dentro del equipo de Ajuria- guerra que desarrolló estas concepciones, cabe destacar a P. Mazo, cuyos trabajos fueron en la dirección de evidenciar (desde un punto de vista más pedagógico) la vinculación de los desórdenes del comportamiento con la manifestación de síntomas motrices, funcionales, afectivos, caracteriales, sociales, psíquicos y de aprendizaje escolar (Benilde Vázquez, 1989).

Por lo que respecta a Piaget, su influencia se sustentaba sobre la importancia de la motricidad en la elaboración de las funciones mentales y en la estructuración del *yo* y del *mundo*, consideraciones que tendrán gran repercusión en la concepción de la educación psicomotriz. Los trabajos de Piaget defienden que “*A partir de la experiencia vivida, vivenciada, con participación activa de la motricidad, es como se pueden elaborar las estructuras fundamentales del pensamiento abstracto*” (Lapierre, Aucouturier, 1977c, p. XVIII).

Guilmain extrajo consecuencias educativas de la obra de Wallon al encontrar el paralelismo existente entre el comportamiento psicomotor y el social. De este modo, llega a dar gran importancia a la educación psicomotriz en su aplicación a la reeducación de trastornos del comportamiento, defendiendo la reeducación psicomotriz como contraposición a la gimnasia correctiva de la época (reeducación física) y considerando que la educación física podía tener otros objetivos más allá de los asignados hasta el momento: salud, desarrollo de la fuerza, endurecimiento,

prioritariamente (Maigre, Destropper, 1984). Sus principales áreas de intervención serán (Ballesteros, 1982):

- La reeducación de las perturbaciones patológicas de la integración del esquema corporal y de la organización espacial y temporal.
- La reeducación de los retrasos de la evolución psicomotriz.
- La reeducación psicomotriz de las perturbaciones psicopatológicas (psicosis, neurosis y dificultades afectivas) y de las enfermedades psicosomáticas.
- La reeducación de las patologías que tienen su origen en una privación sensorial o en las neuropatologías provocadas por una lesión cerebral (problemas motores, praxias y gnosias).

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

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

La influencia de Francia se hizo patente en nuestro país (especialmente a partir de los años 70), donde la utilización del término fue más generalizada que en los países anglosajones. No obstante, en estos países destacan Kephart (1960) –que se dedica al estudio de los aprendizajes sensoriales y motores con relación a los aprendizajes escolares, que están condicionados por los factores psicomotores–, Cratty (1969) –que propone un modelo integral del comportamiento perceptivo-motor estableciendo relaciones entre las capacidades motoras y las capacidades afectivas y cognitivas–, Frostig Maslow (1970), por sus aportaciones sobre la importancia de la educación del movimiento en las primeras edades en el ámbito escolar, y Brunner (1973), que equipara el desarrollo de las capacidades psicomotoras con el del lenguaje y los

mecanismos de resolución de problemas (Maigre-Destropper, 1984; Benilde Vázquez, 1989).

El rasgo que caracteriza a las aportaciones norteamericanas es su postura pragmática, que estudia el desarrollo de los factores motores como parte integrada en la evolución de la infancia. Desde este punto de vista, los investigadores desarrollaron el denominado *análisis factorial* de la intervención de las capacidades motoras en los aprendizajes intelectuales. Destaca el trabajo desarrollado por Guilford, que tiende a la búsqueda de un modelo general de inteligencia que incorpore el comportamiento psicomotor. También Fleishman abunda en el análisis factorial, dedicándose al estudio de la estructura de las distintas respuestas psicomotoras (Maigre, Destrooper, 1984)

No debemos olvidar las aportaciones de los autores soviéticos: destacan Ozeretsky, Vigotsky, Bernstein, Zaporozhets, Elconin, Galperin y Luria, que se centraron en el estudio de la psiconeurología del movimiento (Da Fonseca, 1998).

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

- A. La que considera su intervención como terapia, de clara influencia psicoterapéutica, analizando a la persona en sus relaciones con su entorno. Esta tendencia está influenciada principalmente por los estudios de Ajuriaguerra. Como rasgos principales, esta tendencia de ámbito clínico considera a la psicomotricidad como un medio (no una técnica) de intervención que se distingue por la manera de aproximación a la persona por parte del psicomotricista: disponibilidad a la escucha, capacidad para hacer aflorar cada tipo de lenguaje y la interpretabilidad de las manifestaciones corporales (Boscaini, 1992).
- B. La que centra su intervención en la acción pedagógica, proponiendo métodos para que la niña y el niño aumenten sus aprendizajes mediante actividades motrices, otorgando un papel preponderante a la globalidad de la persona (tanto psíquico, motor, afectivo y cognitivo) y la importancia de su relación con el entorno.

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

➤ Corriente normativa.

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

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

➤ *Corriente dinámica.*

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

*“Aceptar y reconocer esas pulsiones de vida, verlas en su nivel más primitivo, es decir, a nivel corporal, sin rechazarlas, favoreciendo su evolución progresiva hasta los medios más abstractos de expresión, es la línea directriz de este trabajo” (Lapierre y Aucouturier, 1977a, p. 10, citado en Ballesteros, 1982, p. 187).*

➤ *La corriente normativa*

*A. La psicocinética de Le Boulch*

El método educativo de Le Boulch, expuesto en su obra *La educación por el movimiento* (1969), se presenta, como reacción a las visiones dualistas (cuerpo *versus* espíritu) de la educación y ante los propios métodos de la educación física de la época, como *“un método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano en todas sus formas”*, defendiendo la interdisciplinariedad entre la educación física y el resto de las disciplinas.

Este método se caracteriza por:

- ❖ Ser una filosofía de la educación que persigue que el individuo se conozca y acepte, ajuste su conducta y tenga una mayor autonomía y responsabilidad social.
- ❖ Ser un método de pedagogía activa.
- ❖ Basarse en una psicología unitaria de la persona.
- ❖ Dar gran importancia a la experiencia vivida por el alumno, como eje central.
- ❖ Apoyarse sobre la noción de estructuración recíproca entre el *yo* y el *mundo*.
- ❖ Recurrir a la actividad grupal como dinámica.

En sus trabajos propone incluir la educación por el movimiento como un cuarto aprendizaje de base en la escuela primaria (hasta los 12 años, período que considera básico para el desarrollo del esquema corporal), que completaría a la lectura, la escritura y las matemáticas. Según el autor, un esquema corporal mal estructurado o *borroso* conlleva dificultades en la relación entre la persona y su entorno (perceptivo, motriz y social-afectivo). Así, Le Boulch no considera el movimiento como algo puramente mecánico y descriptivo, sino que le otorga una dimensión significativa en el conjunto de la conducta humana. En esta concepción podemos atisbar un precedente de lo que Parlebas denominará *conducta motriz*.

Dado que su método se extendió a otros ámbitos de la educación como medio de preparación de aprendizajes escolares, se facilitó que se justificara la educación física en la escuela en igualdad de condiciones que el resto de las materias.

No obstante, esta concepción de la educación física como materia subsidiaria del resto de las disciplinas, sin duda intelectualista, fue criticada por eliminar de la educación física el valor educativo que por sí misma posee a través del comportamiento motor (Benilde Vázquez, 1989).

Al principio de sus trabajos, Le Boulch denotaba cierta distancia entre su método y la educación física, criticando la tendencia de ésta a *deportivizarse*. Su crítica alcanzaba también al colectivo docente ya que éste no tenía en cuenta los factores psicomotores (dando excesiva importancia a la ejecución, lo que podía desembocar en automatismos). Pero en su última obra –ante la evolución de la educación física–

defiende la psicocinética como un método de educación para el deporte (el deporte educativo).

La obra de Le Boulch propició el desarrollo de una vía pedagógica que hasta el momento se ha considerado fundamental en nuestra área: la *Educación Física de Base*, que ha sido y sigue siendo contenido de los estudios superiores de educación física (INEF de Cataluña, INEF de Madrid, Universidad de Lovaina, Facultades de Formación del Profesorado, etc.).

La educación física de Base es definida por la Asociación de Licenciados en educación física de la Universidad Católica de Lovaina como:

*“Es una disciplina esencialmente centrada en el desarrollo de la persona del alumno actuando a través de la mejora de las conductas motoras y por medio específico de la actividad corporal” (ALEP-ULC, 1983a, p. 12).*

Así, la educación física de Base es considerada como una estructura abierta, experimental, autónoma y en continua investigación y renovación. Su finalidad última es la autonomía corporal desde una perspectiva integral del individuo (afectiva-motriz-social-cognitiva), que le permitirá aceptarse y conocerse, conformando su personalidad y adaptándose a las necesidades que determine su entorno (ALEP-ULC, 1983a).

✓ *La psicopedagogía de Picq y Vayer*

*“Acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la educación física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño” (Picq, Vayer, 1985, p. 9).*

Esta concepción normativa y psicopedagógica nace a partir de la obra de estos autores, principalmente a través de *Éducation neuromotrice et arriération mentale* (1958) y *Éducation psychomotrice et arriération mentale* (1960). Picq y Vayer (1985) centran su ámbito de actuación en:

- ✓ La reeducación de niños y niñas con discapacidad intelectual.
- ✓ La educación infantil como preparación de las capacidades para los posteriores aprendizajes.
- ✓ La educación de la población infantil que presenta dificultades ante los aprendizajes escolares (que los autores denominan *niños inadaptados*).



Estos autores diferencian entre la observación clínica y la acción educativa. Como Le Boulch, se oponen a la educación física tradicional, y no trazan divisiones entre la educación psicomotriz y la educación general. Consideran básico en su método la observación por parte del educador o reeducador del comportamiento dinámico de la niña y del niño. Para ello, diseñan un balance psicomotor mediante diversos tests que definen un perfil. La aportación innovadora de Picq y Vayer huye de la normalización de los ritmos de aprendizaje según cada edad, utiliza el perfil como un *feedback* que retroalimenta la información. Partiendo de esta observación, el educador y la educadora basarán su acción desde una perspectiva educativa y no terapéutica, con la intención de influenciar en el desarrollo de la personalidad y en la adquisición de los conocimientos. Las actividades motrices que proponen asocian siempre la conciencia a la acción.

De este modo clasifican la motricidad en tres tipos de conductas, basándose en el producto de la acción y no en su proceso:

- ✓ Conductas motrices de base (instintivas: equilibrio, coordinación dinámica general y coordinación óculo-manual).
- ✓ Conductas neuromotrices (relacionadas con la maduración del sistema nervioso central: lateralidad, sincinesias y paratonías).
- ✓ Conductas perceptivo-motrices (asociadas a la conciencia de la memoria y a las estructuras espacio-temporales).

Los factores psicomotores que dan origen a estas conductas tendrán un papel básico en la conformación de la personalidad del individuo, conjuntamente con el desarrollo del esquema corporal. Así, a través de la acción pedagógica del educador y educadora en cada una de estas conductas, se justificará la acción educativa global.

Posteriormente, para Vayer (1977a) la intervención educativa, a través de la actividad motriz, se centrará en el mundo relacional del niño, en su *diálogo corporal*, en el mismo sentido que apuntaron Wallon y Ajuriaguerra entre otros:

- ✓ La educación del esquema corporal (el *yo* como medio de relación).
- ✓ El niño y la niña ante el *mundo de los objetos* (donde se ejerce y evoluciona el *yo*).
- ✓ La niña y el niño ante el mundo de los demás (del que depende afectiva y vitalmente).

De tal forma, que un niño o niña que presente problemas deberá reconstruir y reorganizar su propio mundo, el de los objetos y el de los demás, ya que su personalidad se conforma mediante la interacción de esas tres realidades.

*“Si uno de los objetivos de la educación es facilitar la relación con el mundo, la educación corporal se va a constituir en el punto de partida de toda educación, ya que ‘todos los aspectos de la relación dirigidos al conocimiento o los vividos en el plano afectivo están vinculados a la corporeidad’ (P. Vayer, 1972, p. 47)” (Benilde Vázquez, 1989, p. 93).*

Esta visión de Vayer ejerció gran influencia en las posteriores concepciones y en la evolución de la educación psicomotriz, ya que analiza al niño o la niña en su contexto vital, sin dejar a un lado las relaciones que en él se desarrollan. Para Vayer, no obstante, esta concepción pedagógica de la motricidad ha ido derivando progresivamente en sus últimos trabajos hacia una terapia de la comunicación que facilita la relación.

#### b) La corriente dinámica

Esta corriente, cuyos precursores son Lapierre y Aucouturier, defiende la idea de que las alteraciones psicomotoras son generalmente síntomas de un problema afectivo, relacional y de comunicación con su entorno (el *otro* y el objeto). Podemos percibir una concepción muy próxima a la terapéutica de clara influencia psicoanalítica.

Así, en contraposición a la corriente normativa, no determinarán pruebas psicomotoras para la localización concreta de las alteraciones psicomotrices, sino que intervendrán en lo que el niño o la niña saben hacer, ajustándose constantemente a estas manifestaciones. Mediante su intervención educativa pretenderán incidir en las pulsiones, favoreciendo su afloración y su evolución hasta poder expresarlas de forma abstracta, tratando lo inconsciente en toda su dimensión afectiva.

*“Lapierre y Aucouturier proponen una educación organizada a partir de la acción sensomotora vivida por el niño:*

*– Más que una enseñanza predeterminada, una pedagogía de observación a la escucha del niño.*

– *No se supone jamás el nivel del niño. Cualquiera que sea la edad y el potencial de éste, las nociones son siempre abordadas a nivel más concreto a través de la actividad sensomotora” (Maigre, Destrooper, 1984, p. 64-65).*

En su modo de actuar, combinarán la actitud no directiva del educador con la actividad motriz espontánea del niño, alejándose en la medida de lo posible de las actividades excesivamente programadas, buscando siempre el fomento de la autonomía del niño o la niña. Así, valoran extraordinariamente en su acción educativa el nivel y calidad relacional y de comunicación del niño o la niña con el educador o la educadora.

De este modo, su método se basará en el fomento de la creatividad del niño o la niña a través de la motricidad, centrando la acción educativa en una observación que ulteriormente sugerirá la búsqueda, orientando el análisis perceptivo y potenciando la expresividad de sus descubrimientos en todas las formas posibles.

Serán partidarios de la *educación vivida* como base del conocimiento, en contraposición a la división tradicional de la educación intelectual y la educación física. Mediante su método, basado en los *contrastes* asociados a la acción corporal, los conocimientos se integrarán en la conciencia del niño no como una imposición, sino mediante aprendizajes significativos.

*“Nosotros quisimos mostrar que, partiendo de un acto motor, de una situación vivenciada, es posible extraer una noción abstracta, percibiéndola, interiorizándola, generalizándola; después, mediante la simbolización espontánea pasar a una expresión abstracta y después, utilizando este descubrimiento de la abstracción, llegar a su utilización en el plano artístico, intelectual y escolar (Lapierre, A., Aucouturier, B., 1972, p. 19, citado por Benilde Vázquez, 1989, p. 94-95).*

En esta última década, la educación psicomotriz vivenciada, según Lapierre (1990-1991), podría definirse en tres parámetros: el juego, el cuerpo y la relación corporal. Su trabajo pivota alrededor del juego libre, entendido como una actividad espontánea que se organiza a partir de los objetos que los niños y niñas tienen a su disposición, mediatizada por el psicomotricista. La inexistencia de argumento y la

potenciación de la imaginación permiten aflorar la espontaneidad y creatividad, individualmente o en grupo, expresando sus deseos.

*“Tomar conciencia de la importancia del juego en la construcción y el desarrollo de la personalidad del niño. Observar ese juego y comprender qué es lo que se está jugando (sentido), participar sin ser directivo ni invasor y contenerlo dentro de los límites de lo simbólico. Esto es importante para el niño, pero también para el maestro y sobre todo para su relación. Este juego corporal, este juego psicomotor, es una oportunidad para el maestro de establecer con el niño y con el grupo-clase otra relación; una relación de persona a persona que no está mediatizada por el rol pedagógico” (Lapierre, 1990, p. 10).*

Para Aucouturier, en estos últimos años, la práctica psicomotriz es una propuesta de conceptos y estrategias basadas en la práctica y en una visión del hombre como *un ser en positivo*, fundamentando la práctica psicomotriz con relación a (Arnaiz, 1988; Maulion, 1991; citados por Llorca y Vega, 1998):

- ✦ La comprensión del niño y su evolución planteada desde la Teoría de la Totalidad del Cuerpo, la globalidad y la expresividad psicomotriz. Dicha teoría interpreta la expresividad como la búsqueda de la plenitud y de la propia imagen positiva, así como la capacidad de vivir las emociones con todas sus consecuencias (permitiendo la expresión sin bloqueos). Su referencia es el período prenatal del niño o de la niña, donde se inician las pulsiones del placer y del movimiento.
- ✦ El sistema de acción del psicomotricista, basado en el respeto hacia la actitud y expresividad del niño y la niña, concretado en tres roles:
  - ✦ Escucha del niño o niña mediante la empatía tónica.
  - ✦ Ser símbolo de una ley aseguradora.
  - ✦ Ser compañero simbólico.
- ✦ La tenacidad, entendida como el esfuerzo del o la psicomotricista por personalizar el proyecto pedagógico, adaptándolo a la realidad de cada niño o niña o del grupo.

Para finalizar esta corriente dinámica, y tal y como anota Ballesteros (1982), en América, con una concepción similar a la europea (basada en lo relacional y en el dominio tónico-motor), se trabajará principalmente con la danza-terapia y la expresión

corporal. Ambas técnicas facilitan la acción consciente sobre el yo y la constatación objetiva mediante la forma en que la persona mueve su cuerpo. Destacan los diferentes métodos de reeducación, entre otros autores de Christrup (1962), Goertzel, May, Duncan, Salkin y Schoop (1965), Dropsy y Scheleen (1969-70) y Grossman (1971).

En la actualidad, se observa una proliferación de tendencias, métodos y escuelas que siguen caminos paralelos en función de su origen (ya sea educativo o reeducativo, pedagógico o psiquiátrico) o de los objetivos que persiguen. De tal forma que incluso se distinguen dos tipos de formación en función del modo de abordar las alteraciones psicomotrices de los niños y las niñas: la dirigida a profesores y a especialistas en reeducación, y la paramédica.

### **2.8.3. *Expresión Corporal***

*“La vivencia parte de la búsqueda de la sensación, la invención y la investigación en sí mismo; la manifestación de la vivencia en el movimiento expresivo es la traducción interna en un pensamiento–acción. El cuerpo en su expresividad es cuerpo pensamiento que actúa, habla gestualmente transmitiendo su interioridad. El hacer corporal está unido simultáneamente al pensamiento y a la afirmación personal de la comunicación. (...) El diálogo con el propio cuerpo y con otros es una permanente ampliación del pensamiento-acción transmitido en el lenguaje no verbal que lleva a la búsqueda de la interrelación con el otro, con el grupo, con la intención de compartir un estado interior emocional, imaginativo” (Pelegrín, 1996, p. 353).*

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

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

*“En efecto, la revolución teórico-ideológica y los movimientos relativos a la cultura y contracultura juvenil, así como la ideología feminista, suponen el momento de emergencia de la expresión corporal, lo que evidencia su nacimiento en un contexto social no escolar. Es por ello por lo que la expresión corporal adquiere diferentes dimensiones ya sea en el mundo escénico o en su función de instrumento terapéutico, o en el campo de la pedagogía, que constituye el más relevante a nuestros efectos dada su consideración de contenido educativo” (Contreras, 1998, p. 169).*

Tal y como resume Benilde Vázquez (1989), la base ideológica de la expresión corporal parte del marxismo y del psicoanálisis, representadas institucionalmente por la Escuela de Francfort, destacando Marcuse y Reich, sin obviar la *apología del cuerpo* de Nietzsche.

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

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

La expresión corporal supuso el cuestionamiento de las prácticas motrices anteriores, buscando la innovación, rechazando lo competitivo, lo reiterativo y el estereotipo, potenciando la creatividad, la liberación, la espontaneidad y el simbolismo. En definitiva, según Motos (1983), la expresión corporal posibilitará la

liberación, la exteriorización y una manera de sentir el conocimiento, un medio para relacionarnos con el entorno, con los demás y con el propio yo, a través de conductas comunicativas expresadas con el cuerpo. En resumen, la expresión corporal permitirá desarrollar un lenguaje corporal expresivo.

*“La expresión corporal es una conducta que existe desde siempre en todo ser humano. Es un lenguaje paralingüístico por medio del cual el ser humano se expresa a través de sí mismo, reuniendo en su propio cuerpo el mensaje y el canal, el contenido y la forma” (Stokoe, 1978, p. 13).*

Con la intención de clarificar las tendencias actuales en técnicas expresivas, Pelegrín (1996) apunta los *núcleos referenciales* para el estudio de la expresión corporal, dichos núcleos son:

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

No obstante, en la actualidad son cinco las modalidades de la expresión corporal según Blouin Le Baron (1985), Benilde Vázquez (1989), Villada (1997) y Contreras (1998), entre otros:

- a) La *expresión corporalespectáculo o escénica*, muy vinculada al contexto comunicativo-teatral.

En esta corriente, el mimo, la danza y el teatro se incluyen como sus máximos exponentes. Apareció cronológicamente en primer lugar y destacan en sus orígenes Etienne Decroux (*padre espiritual* del mimo corporal moderno), Marceau, Pinok y Matho.

En el teatro, la expresión corporal es la herramienta que facilita la expresividad del actor, que podrá comunicar así sus emociones y sentimientos al público mediante el dominio corporal. Además, se utilizará la expresión corporal como un medio que libere tensiones físicas y psíquicas del actor. El mimo será la más clara manifestación del lenguaje corporal.

En la danza, se utiliza la expresión corporal como un medio de transmisión de mensajes inherentes al movimiento. Así, la danza moderna supone una evolución de las formas expresivas en contraposición a la rigidez de la danza clásica.

b) *La expresión corporal psicoanalítica*, de cariz psicoterapéutico.

Considerará la expresión corporal como un medio para contribuir al equilibrio y ajuste de los individuos con alguna problemática psicológica, de clara influencia freudiana y reichiana. Algunas de sus técnicas serán el psicodrama de J.L. Moreno, que analizará el inconsciente a través de la palabra como medio, la dinámica de grupos (donde la expresión corporal actúa como elemento desinhibidor) y la terapia gestáltica (una terapia emocional basada en la experimentación y exploración corporal), entre otras.

En este contexto, queremos hacer mención a la danza terapia, como una técnica psicoterapeuta que utiliza el movimiento como un proceso para promover la integración emocional, cognitiva y física de un individuo (Bernstein, 1979, citado por Panhofer, 2000).

c) *La expresión corporal metafísica*, entendida como una búsqueda espiritual de influencia orientalista.

Como señala Blouin Le Baron (1985), la denominación de corriente *metafísica* se fundamenta en el sentido etimológico de la palabra, ya que se refiere a algo que va más allá de lo físico, para adentrarse en aspectos profundos del ser. Se trata de una búsqueda espiritual, de aspiración mística, influenciada por las filosofías y religiones orientales que utilizan el cuerpo como *canal* ritualístico de lo espiritual para unir alma y cuerpo con el cosmos (yoga, meditación trascendental, zen, entre otras), siendo la expresión corporal un simple medio para conseguir este deseo metafísico.

d) *La expresión corporal pedagógica*.

Ubicada en el contexto educativo, basada en las teorías psicopedagógicas que en sus orígenes, cuando se introdujo en el ámbito escolar, vino acompañada por las aportaciones de la corriente psicomotricista, pasando de un concepto de *cuerpo objeto* a un *cuerpo vivido* (Lapierre y Aucouturier, 1977a).



No obstante, encontramos los orígenes de la expresión corporal como contenido educativo en la manifestación artístico-rítmico-pedagógica del “Movimiento del Centro”.

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

De hecho, la LOGSE (1990) contemplaba a la expresión corporal como contenido propio de la educación física, considerándola una manifestación expresiva y comunicativa de la motricidad del alumnado. Hasta entonces, era la única manifestación de la motricidad humana que no estaba presente en los planteamientos educativos anteriores a la citada Ley.

*“La expresión corporal ha incorporado una opción pedagógica y una funcionalidad determinada que tienen el mérito de darle un sentido al movimiento como actividad del organismo total con fuertes implicaciones para la vida afectiva, para el establecimiento de relaciones consigo mismo, con los otros y los objetos y para el desarrollo del conocimiento” (MEC, 1989a, p. 213).*

## **2.9. Aproximación conceptual al término de salud**

Como apuntan, entre otros, Sánchez Bañuelos (1996), Fortuny y Molina (1998), Peiró (1999) y Devís (2000), el término *salud* acostumbra a utilizarse en contraposición al de *enfermedad*, es decir, la salud como *ausencia de enfermedad*.

No obstante, la OMS en 1948 aportó una definición que amplía su concepto: *“La salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social y no la simple ausencia de enfermedad”* (OMS, 1948, citado por Devís, 2000, p. 8).

Dicha concepción va más allá de una mera definición de tipo médico, mostrándose alejada del paradigma biologista tradicional. Ofrece un concepto positivo, no centrado en la enfermedad, y aporta un paradigma integral de la salud, biopsico-social, donde confluyen las dimensiones social y psicológica. De este modo, la salud se vincula tanto a procesos individuales como grupales y culturales del individuo. La OMS establece también que la salud es un derecho universal, independiente de las características culturales, religiosas, étnicas o sociales de los individuos. Así, Devís considera que:

*“La salud es el logro del elevado nivel de bienestar físico, mental, social y de capacidad de funcionamiento, así como del reducido nivel de enfermedad que permitan los cambiantes y modificables factores políticos, sociales, económicos y medioambientales en los que vive inmersa la persona y la colectividad” (Devís, 2000, p. 16).*

En esta línea, Rodríguez Marín (1995) define el concepto de salud como:

*“El nivel más alto posible de bienestar físico, psicológico y social, y de capacidad funcional, que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad” (Rodríguez Marín, 1995, citado por Sánchez Bañuelos, 1996, p. 22).*

Basándose en el paradigma integral, el autor destaca diversos aspectos que completan su concepción de salud (Sánchez Bañuelos, 1996):

- ✓ La superación de una concepción de la salud basada en la ausencia de la enfermedad. La salud se contempla desde un punto de vista positivo, donde el individuo desarrolla al máximo sus capacidades y potencialidades, tanto individualmente como socialmente.
- ✓ La salud surge como un concepto pleno de dinamismo y cambio, ya que cada sociedad, según su cultura e historia, le otorgará un significado concreto.
- ✓ La salud aparece como derecho del ciudadano, y las instituciones se obligan a su promoción para fomentar que el individuo se autorresponsabilice de la misma.
- ✓ El fomento de la salud es una tarea multidisciplinar que implica la intervención y la coordinación de un amplio grupo de profesionales (entre ellos, los de la educación física).

- ✓ La salud tiene un valor comunitario y político que reclama la intervención de la sociedad en general.

Así, la salud será uno de los componentes esenciales de lo que denominamos comúnmente *calidad de vida*, que incorpora un conjunto de aspectos psicoafectivos (bienestar o salud mental), físicos (autonomía), sociales y cognitivos (autopercepción de la salud y de la enfermedad).

En este contexto, creemos muy clarificadoras las aportaciones de Peiró (1999), cuando distingue entre las concepciones positivas y negativas implícitas en el concepto *salud*. Entre las negativas, se halla la ya citada *ausencia de enfermedad* y la salud como ausencia de malestar, refiriéndose a la ausencia de sentimientos desagradables como experiencia subjetiva del individuo y no relacionada con un diagnóstico profesional. Entre las concepciones positivas vinculadas a la salud, la autora concreta:

- ✓ La salud como un estado ideal, desde una visión holística que incluye diversos aspectos vinculados al individuo (lo social, lo íntimo, lo ambiental, lo emocional, etc. tal y como hemos definido anteriormente desde el paradigma integral de la OMS).
- ✓ La salud como capacidad física y mental: “*El estado óptimo de capacidad de un individuo para la realización efectiva de los roles y tareas para los que ha sido socializado*” (Talcott Parsons, 1972, citado por Peiró, 1999, p. 31).
- ✓ La salud como un bien de consumo, que puede comprarse y venderse, asociado a diagnósticos médicos que pueden restaurarla, y estrechamente vinculada a un valor que puede perderse (enfermedades, accidentes, descuido, entre otros). Así, aparece una industria ligada al fomento de la salud (sanidad privada, dietética, estética, gimnasios, etc.).
- ✓ La salud como una capacidad o fuerza personal para resistir la enfermedad.
- ✓ La salud como base para el potencial personal.

De estas relaciones positivas y negativas podemos inferir que la salud se plantea como un continuo que se mueve entre el bienestar y la enfermedad, ya que es difícil establecer una línea divisoria clara entre ambos conceptos. De tal forma que una persona podrá convivir, a lo largo de su vida, con diferentes episodios que incluyan a la vez diversos grados de enfermedad y bienestar. Para ilustrarlo, Devís (2000, p. 9) cita el *Cuadrante de la Salud* de Downie, Fyfe y Tannahill (1990): Entre los estudios

clásicos de factores condicionantes de la salud destaca el de M. Lalonde (1974, citado por Fortuny y Molina, 1998), en el que se determinan las cuatro variables que condicionan el nivel de salud de una comunidad, siendo en general las dos últimas las que más influyen en la mejora o la pérdida de la salud:

- La biología humana.
- El medio ambiente.
- El estilo de vida.
- El sistema de asistencia sanitaria.

Para concluir esta aproximación conceptual, queremos hacer referencia a los nuevos elementos que configuran el actual concepto de salud (Fortuny y Molina, 1998):

- ❖ **Carácter dinámico:** la salud como continuo vital donde se dan diversos grados y niveles de salud, tal y como hemos desarrollado en el cuadro anterior.
- ❖ **Carácter objetivo y subjetivo:** la salud siempre podrá conceptualizarse desde los síntomas externos y observables, pero cada persona percibirá su salud individualmente y según sus propias vivencias.
- ❖ **Dimensión ecológica:** hace referencia a la vinculación entre la salud y la interacción de los individuos con el contexto físico y social.

Así, las autoras consideran que no existe una sola definición de salud, ya que en función de variables individuales, históricas, sociales y culturales, su concepción será distinta.

### ***2.9.1. La Educación para la salud***

*“Desde siempre, en mayor o menor grado, se ha asociado la salud con la educación física. En determinadas épocas, la vinculación entre una y otra tenía un carácter terapéutico: gracias a la educación física podía mejorar la salud e incluso podían curarse ciertas enfermedades. En la época actual tiene carácter preventivo y adopta una dimensión de educación para la salud. La salud ha servido muy a menudo de justificación social a la actividad física y deportiva. De la misma manera, la educación para la salud sirve a menudo como justificación pedagógica de la educación física. Debemos señalar aquí que la sensibilidad por la salud en el mundo educativo se halla en auge (...) No es de extrañar, pues, (...)”*

*que en muchos currículos de educación física, la salud desempeñe un papel importante” (Lleixà, 1998, p. 121).*

*“La evolución del concepto de salud, así como el actual concepto de educación integral, justifica la necesidad de incorporar estrategias de promoción de la salud en un marco educativo global. Por otro lado, la reorientación del sistema sanitario para responder a las necesidades de salud emergentes y a los principales factores condicionantes, según las evidencias epidemiológicas, justifican la necesidad de enfocar la atención sanitaria desde una perspectiva más educativa. Debe decirse también que los servicios sociales atienden situaciones y familias con problemáticas sociales con repercusiones negativas para la salud. En todos los casos adquiere una gran importancia la promoción de la salud, sin dejar de contemplar también la prevención y la asistencia de los problemas sociosanitarios existentes.*

*De este modo, los ámbitos de actuación de la Educación para la Salud deben garantizar, en su conjunto, la participación activa de toda la población con la finalidad de mejorar su calidad de vida” (Fortuny y Molina, 1998, p. 28).*

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

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

Así, la Educación para la Salud en su concepto debe integrar los siguientes criterios:

- ✦ Proceso formativo: la Educación para la Salud es un continuo y no debe centrarse en actuaciones puntuales o anecdóticas.
- ✦ Participación: es básica la participación individual y colectiva.

- ✦ Capacitación: mediante la Educación para la Salud deben adquirirse aptitudes y habilidades que nos ayuden a optar un estilo de vida saludable.
- ✦ Enfoque positivo: la salud debe considerarse siempre como algo mejorable, independientemente de la situación personal, llegando a toda la población.
- ✦ Enfoque integral: deben tenerse presente todos los factores que influyen en la salud, desde un punto de vista holístico.
- ✦ Implicación intersectorial: la apuesta por la multidisciplinaridad, en la que intervengan tanto los sectores sanitarios como los educativos y sociales.

Dos han sido los enfoques de la Educación para la Salud (Peiró, 1999):

*a) Enfoque preventivo*

Partiendo del supuesto que la prevención es más positiva que la medicina curativa, este enfoque tiene la finalidad de incidir en las personas mediante la información y lograr así cambiar sus modos de actuar. Peiró (1999, p. 121) cita tres definiciones de la Educación para la Salud según esta tendencia:

- La OMS (1954): *“Ayudar a las personas a: conseguir la salud mediante el propio comportamiento y los propios esfuerzos”*.
- Nyswander (1975): *“Un proceso de crecimiento de un individuo mediante el cual altera su comportamiento o cambia sus actitudes hacia prácticas saludables como resultado de nuevas experiencias”*.
- Nutbeam (1986): *“Se trata de un término que se utiliza para designar las oportunidades de aprendizaje dirigidas a facilitar cambios de conducta encaminados a una meta predeterminada”*.

*b) Enfoque educativo*

Consiste en ofrecer información y promover la comprensión de las situaciones de riesgo, con tal que los individuos puedan tomar decisiones libremente, sin coacciones ni manipulaciones, considerando a las personas plenamente responsables:

*“Esta educación (...) debería proporcionar conocimientos en materia de salud y una comprensión de los conceptos de salud y enfermedad; reforzar actitudes positivas hacia la salud; modificar los comportamientos relativos a problemas significativos de salud y potenciar la capacidad de toma de*

*decisiones y la interacción social” (Barlett, 1987, citado por Peiró, 1999, p. 123).*

Si nos centramos en la escuela, ésta se muestra como un contexto determinante para la promoción de la salud desde un punto de vista educativo y preventivo. Desde el propio ambiente escolar (físico y social), hasta las familias, la comunidad y los currículos de las diversas asignaturas, se podrá contribuir para que la escuela sea un centro promotor de una vida saludable (Peiró, 1999).

Respecto a los modelos de introducción y aplicación de la Educación para la Salud en los centros escolares, destacamos los que indica Jeanneret (citado por Peiró, 1999):

- ✓ El modelo puntual: que educa sobre temas concretos en un tiempo determinado y corto.
- ✓ El modelo autónomo: la Educación para la Salud toma forma de asignatura curricular completa.
- ✓ El modelo integrado: se considera un contenido transversal de todas las áreas educativas. Este modelo es el que se ha incorporado al sistema educativo español con la LOGSE (1990).

Fortuny y Molina (1998) sintetizan los aspectos más comunes de los diversos programas de Educación para la Salud escolar que actualmente se llevan a cabo:

- ✓ Para que una institución educativa sea saludable, se debe hacer un seguimiento y un control del medio material o físico (edificios, instalaciones, equipamientos y materiales).
- ✓ La escuela debe garantizar la salud mental y emocional de la comunidad educativa en general, promoviendo una buena coordinación entre los equipos médicos y psicopedagógicos.
- ✓ El programa de Educación para la Salud debe ser coherente con el programa de nivel y/o aula, compartida por todo el claustro, y su metodología activa y participativa, tendente a producir un cambio de actitudes mediante contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

### **2.9.2. La educación física para la salud**

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

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

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

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

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

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

a) *El modelo médico.*



Basado en una fundamentación científica anatómica, fisiológica y biomecánica, se centra en el funcionamiento del cuerpo y en los efectos que en él puede producir el ejercicio físico. Para este modelo la salud es simplemente la ausencia de enfermedad, desde el paradigma biológico tradicional.

Este modelo muestra su cercanía con el entrenamiento deportivo y la idea del *cuerpo-máquina*. Sus principales aportaciones versan sobre el reajuste y reorientación de los componentes de la condición física, la realización segura y eficaz de los ejercicios y en la identificación de las variables de un programa de ejercicio físico y salud.

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

*b) El modelo psicoeducativo.*

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

Sus principales aportaciones se concretan en:

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

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

*c) El modelo socio-crítico.*

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

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

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

Los planteamientos de estos tres modelos que hemos analizado sintéticamente tienen sus implicaciones en el currículo de la educación física actual. Devís y Peiró (1992) apuntan hacia una perspectiva curricular holística que intente integrar los tres modelos de la manera más coherente:

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

Ambos autores apuntan al respecto que es necesario superar el énfasis de la condición física y del deporte cuando se relaciona salud y educación física. Por lo que

es necesario hacer una revisión de los contenidos del currículo que permita tener en cuenta un planteamiento más coherente de la educación física para la Salud.

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

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

Una vez analizadas las corrientes que han influenciado, e influyen, el concepto actual de la educación física y su tratamiento curricular, es el momento oportuno para dar paso al desarrollo conceptual de la educación física, que finalizará con una aproximación al análisis de su situación actual.

## ***2.10. La diversidad en las tendencias actuales***

“La psicomotricidad tiende actualmente a ser reconceptualizada no sólo por la inclusión de factores antropológicos, filogenéticos, ontogenéticos paralingüísticos,

sino también esencialmente cibernéticos y psiconeurológicos. Es en la integración multidisciplinar de estas áreas del saber donde probablemente se situará en el futuro la evolución y actualización del concepto de psicomotricidad” (Da Fonseca, 1998, p. 17).

En la actualidad, se observa una proliferación de tendencias, métodos y escuelas que siguen caminos paralelos en función de su origen (ya sea educativo o reeducativo, pedagógico o psiquiátrico) o de los objetivos que persiguen. De tal forma que incluso se distinguen dos tipos de formación en función del modo de abordar las alteraciones psicomotrices de los niños y las niñas: la dirigida a profesores y a especialistas en reeducación, y la paramédica.

Así, en Francia, tal y como recoge Berruezo (1999), la psicomotricidad (reconocida oficialmente con un título oficial) se inscribe en el ámbito asistencial, clínico y terapéutico de la sanidad, y tiene menos influencia en el ámbito educativo, pese a haber sido el país pionero de esta corriente. En Alemania, el término psicomotricidad se ha sustituido por el de *motología*, vinculada a las ciencias de la educación física y el deporte. Esta tendencia ha influenciado en los países de su entorno inmediato (Holanda, la Bélgica flamenca y Austria). La motología se concibe como una ciencia del movimiento que, integrada por la psicología, la pedagogía y la medicina, tiene una vertiente educativa (motopedagogía) y otra rehabilitadora (mototerapia).

En Dinamarca se observa una situación intermedia entre las ya descritas en el párrafo anterior. Allí se reconoce oficialmente (mediante una titulación propia) la figura del *educador del movimiento y la relajación*. En el resto de los países europeos la situación es heterogénea: desde países donde no hay ni formación oficial ni reconocimiento de la profesión (España, Austria, Portugal, Suecia y Noruega), hasta otros que, sin una formación específica, inscriben a la profesión en el mundo asistencial como auxiliar de la medicina (Luxemburgo), y, por último, Italia, Bélgica y Holanda, donde hay una formación específica de especialización en psicomotricidad pero no una figura profesional reconocida.

Ante esta disparidad de modelos, es lógico que las interpretaciones y los medios utilizados sean también diversos. Esta diversidad interpretativa se basa en distintos factores:

- ❖ La formación recibida por los profesionales.
- ❖ Los intereses profesionales: educativos (pedagógicos) o reeducativos (terapéuticos).
- ❖ Los modelos de pensamiento: la psicología del conocimiento, el psicoanálisis o la psicopedagogía.

Pese a esta diversidad de concepciones, todas ellas mantienen como común denominador la unidad psicosomática del ser.

Como conclusión, podemos afirmar que todos los autores contemplan la educación psicomotriz como una relación de ayuda que, a través de la acción motriz, permite a la persona disponer de medios que le faciliten su crecimiento personal y, consecuentemente, una correcta relación y comunicación con el mundo que le rodea. Así pues, la importancia de la acción corporal no va a ser el movimiento *per se*, la acción en sí, sino la intención vinculada a la organización cerebral que se retroalimenta y actualiza con la acción. Por todo ello, la educación psicomotriz aporta tanto a la educación general como a la ayuda terapéutica la importancia de lo corporal en la totalidad del ser.

### ***2.11. Análisis de la situación actual de la educación física***

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

No tanto en lo teórico-conceptual, que ya ha sido desarrollado anteriormente, sino desde una perspectiva más pragmática, refiriéndonos concretamente a su desarrollo en la realidad escolar, contexto en el cual se enmarca la presente obra. Más adelante (en el apartado 5 de la segunda parte) se analizará la situación actual con relación a la educación física y la integración del alumnado con necesidades educativas especiales.

Para iniciar este análisis, no podemos obviar a Parlebas, uno de los autores que ha realizado a lo largo de sus diferentes trabajos (1981, 1985, 1987, 1999) un diagnóstico de crisis en la educación física. También Langlade y de Langlade (citando a Paplauskas-Ramunas, Director del Instituto de Otawa) detectan una situación conflictiva que denomina como *caos de la desorientación*:

*“La educación física del siglo XX está en una encrucijada. La diversidad, la riqueza de nuevas teorías, opuestas unas a otras, es deslumbrante; el amontonamiento de nuevos hechos empíricos sin lugar fijo es aplastante” (Langlade, de Langlade, 1983, p. 410).*

Dos son los puntos principales en los que Parlebas basa su diagnóstico crítico:

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

La desaparición progresiva de métodos únicos a los que los profesionales de la educación física se acogían desde sus directrices estrictas, ha dado paso a una diversificación en las formas de actuar, más allá de encasillamientos en una concepción determinada.

Esta desaparición de los métodos estrictos y rígidos del pasado debe ser sustituida por la adopción de un marco científico de referencia que permita estructurar y justificar la actuación docente actual.

*“De nada sirve acumular centenares de técnicas y procedimientos didácticos si no conseguimos darles un sentimiento fundamental en el marco de la educación física” (Parlebas, 1987, p. 5).*

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

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

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

- ✓ Falta de tradición científica de la disciplina.

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

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

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

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

Ello ha producido una diversificación de las prácticas corporales materializada en concepciones diversas y a menudo yuxtapuestas, haciéndose patente la gran cantidad de técnicas y métodos en función de cada uno de los ámbitos de la vida social: el educativo, de ocio, la reeducación y la competición deportiva.

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

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

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

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

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

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



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

Ante esta situación, que en absoluto es generalizable, el reto de la educación física se sitúa en defender sus valores educativos intrínsecos, tal y como la LOGSE le otorga. Se trata de conseguir su coexistencia en igualdad de condiciones reales con el resto de las materias del currículum.

Llegados a este momento, parece interesante, para cerrar el marco conceptual de la educación física, centrar nuestra atención en el Manifiesto Mundial de la educación física 2000 elaborado por la Federación Internacional de educación física (FIEP), que apunta las líneas de futuro que debe seguir nuestra área y que aporta nuevas vías de reflexión.

A continuación resumimos las conclusiones de este extenso documento:

- ✓ La educación física es un derecho universal y fundamental de todas las personas.
- ✓ La educación física es un proceso de educación, sea por vías formales o no formales, ya que promueve una educación efectiva para la salud y una ocupación saludable del tiempo libre y del ocio, además de desarrollar valores sociales y estilos de vida activos.
- ✓ Es un medio de aprendizaje y desarrollo de actividades motoras en todas las franjas de edad del ser humano, utilizando actividades físicas en forma de

ejercicios gimnásticos, juegos, danzas, deportes, actividades de aventura, relajamiento y otras opciones de ocio activo, pero siempre con propósitos educativos e interactuando en el medio cultural y natural.

- ✓ El medio específico de la educación física son todas aquellas actividades físicas con fines educativos, en sus posibles formas de expresión, reconocidas en todos los tiempos.
- ✓ La educación física es un componente prioritario del proceso de la educación, ya sea dentro o fuera del ambiente escolar, por constituirse en la mejor opción de experiencias corporales para todas las personas independientemente de sus características individuales.
- ✓ La educación física debe contemplar una perspectiva de educación continuada, integrándose con los otros componentes educacionales, asegurándose y promoviéndose a lo largo de toda la vida de las personas.
- ✓ La educación física, por su contribución al desarrollo psicomotor de la persona, principalmente en la población infantil y adolescente, debe ser disciplina obligatoria en las escuelas primarias y secundarias, asegurándose un currículo longitudinal.
- ✓ La educación física debe promoverse como Educación para la Salud, el ocio y como un medio de promoción cultural y de respeto a las distintas realidades sociales y culturales.
- ✓ Debe asegurarse la educación física como un medio de promoción del deporte, acorde con su dimensión sociocultural y su potencial humanístico, defendiendo un deporte educacional y un deporte de ocio y tiempo libre.
- ✓ Es necesario que los organismos e instituciones relacionados con la educación física prosigan desarrollando estudios que permitan una sustentación científica para la acción de sus profesionales.
- ✓ La educación física, por sus características y su variedad de prácticas corporales, puede y debe estar presente en todos los programas de turismo.
- ✓ La educación física debe dar respuesta efectiva a las Necesidades Especiales que pueda presentar cualquier persona adaptando su actividad a las características individuales.

- ✓ Para asegurar que la educación física llegue a toda la población mundial, los países desarrollados deberán contribuir activamente, a todos los niveles, con los países menos favorecidos, disminuyendo las desigualdades entre pueblos.
- ✓ La educación física debe contribuir a la cultura de la paz, la cooperación internacional y la protección del medio ambiente.
  - ✓ Se insta a los gobiernos y las autoridades competentes a velar por la difusión y el ejercicio universal del derecho a la educación física.

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

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

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

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

- ❖ La educación física debe impulsar los valores y las actitudes asociadas a la función social de la justicia, fomentando el respeto y la igualdad.
- ❖ La justicia social debe tener un necesario reflejo en la justicia curricular, diseñando estrategias que conecten la educación física con la sociedad donde está inmersa:

- ❖ Deben incorporarse al currículo prácticas de la cultura física y popular significativas para el alumnado con el fin de reconstruirlas y que retornen a la sociedad para mejorar las prácticas sociales.
- ❖ Deben desarrollarse la conciencia y la actitud crítica del alumnado.
- ❖ Debe favorecerse la comprensión del contexto de práctica física con el objetivo de transferir la visión crítica de su realidad en contextos socioculturales más amplios.

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

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

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

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

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

Lagardera (2000) considera que la educación física debe adaptarse a las nuevas prácticas corporales y a la percepción social del cuerpo asociada a ellas. De este modo acuña el término " educación física Integral":

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

Este planteamiento implica que la educación física Integral:

- Propone situaciones motrices que suponen la participación activa de todo el alumnado, requiriendo que cada alumno o alumna se implique en su globalidad, y no tan solo corporalmente. La cooperación, la solidaridad, el autoconocimiento, la autoaceptación y la expresión de las propias vivencias son parte de sus rasgos idiosincrásicos.
- No ignora las emociones. Los docentes deben potenciar mediante las tareas que las vivencias y los sentimientos emerjan con naturalidad.

- Desarrolla la creatividad motriz, un aspecto que singulariza a cada uno de los individuos y por ello utiliza el juego exploratorio como base fundamental.
- Debe adaptarse a cada individualidad en función de sus características.
- Evalúa de manera continuada, ya que busca la evolución singular de cada alumno en la optimización de sus propias conductas motrices.
- Estimula mediante métodos activos la atención hacia el propio cuerpo (autoescucha) y la vida sensitiva con el fin de favorecer el autoconocimiento, la salud y el bienestar.

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

1. Las nuevas tecnologías de información y el aprendizaje en educación física, que aportan nuevas fórmulas que permiten reforzar y organizar el aprendizaje, así como nuevas necesidades formativas a las que deberá hacerse frente. Por un lado, compensando el sedentarismo mediante la propuesta de actividades físicas motivadoras. Por otro, facilitando al alumnado herramientas críticas que le permitan seleccionar los inputs relevantes de entre el alud imparable de "ruido" informacional.
2. La educación en valores frente a los conflictos sociales. La educación física debe colaborar en la educación en valores, para prevenir o resolver los conflictos sociales. Así, la potenciación de estrategias cooperativas en el currículo escolar debe ganar protagonismo.
3. El fenómeno intercultural. La educación física deberá potenciar la integración de prácticas diversas, para, por un lado, evitar el etnocentrismo y, por otro, contribuir a la construcción de la identidad personal del alumnado sin distorsionarla, haciendo hincapié en el desarrollo de contenidos que fomenten el respeto y la aceptación de la diferencia.
4. Las prácticas corporales emergentes pueden estar presentes en el currículo siempre y cuando se introduzcan las modificaciones adecuadas para que sintonicen con los objetivos de la educación física escolar.
5. La aparición constante de nuevos materiales y productos destinados a la práctica física no debe condicionar la respuesta educativa del profesorado.

6. Las nuevas profesiones y titulaciones vinculadas con la actividad física deben tenerse en cuenta en el currículo escolar. De este modo se posibilita que en el futuro el alumnado pueda acceder a dichos estudios, facilitando los conocimientos previos necesarios para cursarlos.

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

## **BLOQUE 3. EDUCACIÓN FÍSICA Y DISCAPACIDAD**

### **3. RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA DISCAPACIDAD**

Si hasta el momento hemos abordado el concepto de educación especial, que sin duda era necesario para poder comprender el presente marco conceptual, en este punto pretendemos desarrollar la educación física como paso previo a su vinculación con la educación física en el ámbito escolar en un enfoque de educación inclusiva.

Entre los distintos artículos, encontramos coincidencia en los cambios conceptuales en torno al concepto de discapacidad, que reflejan los diferentes momentos históricos, las representaciones y modos de pensar sobre los sujetos con déficit, quienes han sido caracterizados y categorizados en una época con estudios basados en los test psicométricos y diagnósticos médicos. Los efectos que dichos estudios provocaron en la sociedad se tradujeron en una atención segregada de un colectivo de personas consideradas “anormales” con relación a otro “normal”, dificultando la posibilidad de relación e interacción entre ambos.

Los nuevos modelos y paradigmas de la discapacidad (Puig de la Bellacasa, 1987; Serrat, M. 2004; Brown, I. & Percy, M., 2007, etc.), en líneas generales y en la actualidad, han cambiado desde de concebir a los sujetos desde un paradigma médico a uno social, es decir, desde considerar al sujeto con algún déficit, a la consideración como sujeto aceptado por la sociedad, en interacción con su contexto. Cambia, pues, la perspectiva de análisis, y se piensa a la discapacidad como una construcción social:

*“La discapacidad es una construcción social, es algo que se construye a diario en las relaciones sociales entre las personas, entre los grupos sociales, en el tejido social. Se construye en las decisiones que tomamos, en las actitudes que asumimos, en la manera que estructuramos el entorno físico, social, cultural e ideológico en el que nos desenvolvemos” (Joly, 2002)*

Es la historia de los conceptos lo que lleva a Canguilhem (1986) a interesarse más en su filiación que en la concatenación de teorías:



*“Definir un concepto significa formular un problema, plantear que el lenguaje de las obras científicas tienen que ser analizados de cerca, las metáforas y analogías deben referir al terreno del cual derivan”. (Canguilhem, 1986)*

La discapacidad, en principio, es un concepto que deriva del terreno de la medicina, relativo a las experiencias de salud; surge en un momento histórico (década de los años 70-80) donde primaba una necesidad de aunar criterios en el uso de una terminología, pues la designación hacia “los discapacitados”, se referían a actitudes de carácter peyorativo y de menoscabo, por el desconocimiento existente sobre sus enfermedades y traumatismos.

Términos como el de retardo, subnormal, inválido o incapacitado, cretino, loco, disminuido, mongol, oligofrénico, etc., fueron usados en el lenguaje de los especialistas para describir y designar a los sujetos con deficiencias que luego se trasladaron al lenguaje corriente de la gente, resaltando el déficit de los mismos.

Con la O.M.S (Organización Mundial de Salud-1980), prevaleciendo el modelo médico se crea la clasificación internacional de deficiencia, discapacidad y minusvalías, para definir los problemas orgánicos-funcionales de las personas y los efectos que estos provocan en su actividad cotidiana y en su participación social. Clasificaciones que en varios casos ha continuado rotulando al sujeto a partir de un pronóstico de vida.

Se ha construido, inventado y creado a los sujetos, inscribiéndolos desde una designación por el síntoma. *Por ejemplo*: llamarlos los Down, los ciegos, los sordos, los paráliticos cerebrales, etc. es situar al sujeto en un modo de ontología estática, necesaria de ser revisada, pues la ontología es parte de la metafísica (y esta de la filosofía) que trata al ser en general y sus propiedades trascendentales según sus principios y causas primeras.

Es diferente pensar en el “*ser*” que en el “*estar*” discapacitado. El ser refleja la existencia de algo o de alguien, mientras que el estar se refiere a un estado que puede ser permanente o transitorio y tener una condición, que también puede ser permanente o transitoria. En las personas con discapacidad, desde que sus padres reciben el primer diagnóstico al nacer se condiciona la mirada hacia ellas, viéndolas desde la

imposibilidad, desde la falta, y como un ser extraño. Entonces, situar a un niño desde el nacimiento definiéndolo como un “*Ser Down*”, por ejemplo, es darle una existencia, como la causante primaria al déficit, más que por su condición de niño, es pensar en dar substancia a una situación que es adjetiva del sujeto.

Por estas cuestiones, entre otras, existieron grandes debates en torno a cómo llamar a estas personas, pues al designarlas por su déficit podrían ellas mismas construir de sí una imagen discapacitante de su ser y esto limitaría el desarrollo de su potencial en posibilidad. Sin embargo en la actualidad, este mismo colectivo reclama dejar de lado el debate sobre “cómo llamarlos”, pues el mismo conduce a un eufemismo sobre el tema y se desvía del análisis central del problema, que es resolver la discapacidad, y poder analizar los factores que la determinan o la condicionan en su construcción social.

Hoy es un reto revisar las condiciones sociales que se crean en las distintas culturas para hacer comunidades más accesibles y revisar aquellas que limitan la participación de dichas personas como ciudadanos plenos de derechos. Así, vemos que la mayoría de los artículos ponen el énfasis en el tema de la Inclusión y la Diversidad en las prácticas de la educación y de educación física, describiendo los obstáculos y barreras existentes en las mismas a modo de propuestas de construcción de espacios más flexibles para la inclusión.

La educación física, entendida como una práctica social impregnada en una diversidad de prácticas en ámbitos formales y no formales y de diferentes contextos de prácticas corporales, es donde van emergiendo los problemas que requieren de su revisión, en pos de encontrar respuestas para la atención de los sujetos en la diversidad.

Los actuales planteamientos presentan la problemática del cuerpo, de la formación y del currículo de las prácticas de integración e inclusión en las clases de educación física escolar, y en prácticas de educación y educación física en las escuelas especiales.

Así, también, se encuentran artículos que analizan las tensiones en las políticas de inclusión, y otros sobre la influencia de los medios de comunicación en la

estigmatización / desestigmatización de las personas, en este caso, de deportistas con discapacidad.

Indagan diferentes modos de atención en dichos contextos, a través de los análisis particulares de los autores, en pos de reflexionar sobre las prácticas, dialogando con otros autores citados, que marcan su estilo y posición en las líneas teóricas que definen los modos de abordar la temática.

Los problemas que se presentan son analizados alejándose de aquella lógica heredada de reproducción de ciertas prácticas sociales, “naturalizadas” por las formas de designación de los sujetos afectados por un déficit, que se han homogeneizado a partir del síntoma, como detallamos anteriormente, pues van explorando las prácticas y los conceptos desde una posición ideológica crítica y desmistificadora, tomando a la inclusión como una filosofía.

Y esto, al decir de Foucault:“ {...} no tiene nada que ver con el *"reconocimiento tradicional"*, sino con la posibilidad de *"pensar de otro modo"*. Esto requiere de una actividad filosófica que pierde su sentido:

*"Si se dedica a legitimar lo que ya se sabe", si se acepta la normalización del presente como la evidencia inevitable que debe ser pensada. Su exigencia es siempre, por el contrario, "conocer cómo y hasta qué grado es posible pensar de otro modo" (Foucault, 1991)*

La educación física que ha predominado hasta hace poco es la que se ha adherido a las concepciones de la educación especial, en muchos casos de manera acrítica, repitiendo lo heredado de un modelo con perspectiva segregacionista, con propuestas de prácticas separadas por tipo y grados de discapacidad, y con ello, sus cuestiones pedagógicas y didácticas. Un ejemplo de ello se observa en la clasificación deportiva de sujetos con parálisis cerebral, entre otras (Toro Bueno y Zarco Resa,1995).

Pero la discapacidad, y así también la educación física, como ya hemos dicho, en tanto constructos sociales son objeto de profundo análisis con el fin de delimitar los bordes conceptuales entre lo arraigado en aquella herencia del modelo médico que, con sus primeros diagnósticos de las deficiencias y su serie de prescripciones en

funcionalidades, ha trasladado el mismo modo de pensar a la atención en lo educativo y en lo social.

Nos encontramos ante una dinámica de transformación a partir de sus reconceptualizaciones, visualizando la posibilidad de instituir nuevas prácticas. Pero permanece la subsistencia de argumentos socio-educativos que dan sentido a aquella lógica patologizante del sujeto, que ha instalado lugares de construcción apartados en su atención, con todo un andamiaje institucional homogeneizante de sentidos, donde se alberga a la considerable población instituida en la historia como "los anormales" (Foucault, 1999).

*“Se diagrama una construcción socio-histórico y espacial de los cuerpos sujetos al déficit, situándolos ante las miradas de los otros en un lugar diferente, que se sobrecarga de miradas extrañas, se excede de intentos de significación ante la búsqueda de una respuesta sobre lo irreparable de ese cuerpo/ déficit, se protege con silencios, con miradas esquivas, huidizas, se perturba, se invisibiliza” (Sosa, 2007)*

Estas prácticas son las que construyen cuerpos, y al mismo tiempo, discapacitan cuerpos si son pensados como uniformes e iguales, en tiempos y espacios ordenados cual geometrías simétricas.

Así, lo “*distinto*”, un rasgo, un aparato, un andar más inclinado, un revoloteo de brazos intentando tocar algo que está a su lado para “*ver*”, cuando no se ve, es un cuerpo que rompe, quiebra un orden de cuerpos en apariencias iguales, “*normales*”.

El sentido del trabajo que aquí se presenta es entonces, tratar de hacer visible aquello que se ha invisibilizado, no esquivar la mirada y poder centrarla en análisis esclarecedores, poner en palabras, sin huidas, y aceptar para poder abordar aquello considerado “*lo irreparable de los cuerpos*” que no es otra cosa que Las diferencias. Por ello tratamos de hablar de Inclusión y Diversidad.

Queremos dejar asentado que se reconocen las propuestas surgidas de las convenciones internacionales, la reciente aprobación por las Naciones Unidas, de la convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, del año 2007. Así, también tomando las

producciones de la comisión relatora de educación inclusiva del 2006, concepto de educación que se encuentra implícitamente comprendido en el párrafo 1 del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en los artículos 29 y 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño y expresamente, entre otros, en la Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, aprobados por la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* en 1994, que establece la obligación de los Estados de asegurar un sistema de educación inclusiva.

### **3.1. La educación física desde un enfoque inclusivo.**

Participar en las sesiones de educación física es un derecho que ampara a todo el alumnado. Este esfuerzo del profesor de educación física y el del resto del claustro deben tender a posibilitar su participación activa, independientemente de su ritmo de aprendizaje y de sus características individuales, tomando el máximo de decisiones: nuestro deber como educadores y educadoras es facilitar un entorno que lo haga posible. Recordemos que en esta 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.

En el presente apartado y en apartados que se desarrollarán posteriormente se reflexionará sobre la situación actual respecto a la educación física y a la integración social. Para ello, nos basaremos principalmente en las aportaciones de Ríos (1996a, 1998a, 1998c, 1999a, 2000, 2001a, 2001b), Hernández Vázquez (1998), Gomendio (2000) y Ruiz Sánchez (2000b).

Antes de iniciar la exposición de las variables que pueden incidir en el proceso de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de educación física, debemos recordar que, hasta hace pocos años, desde la legalidad, se favorecía la condición de exención del alumnado con discapacidades

Hasta hace pocos años, legalmente se favorecía la condición de exención del alumnado con dificultades. Desde 1994 en Catalunya y en el territorio MEC desde 1995, se aplica el criterio de adaptación curricular. Pero, a pesar de esta medida, son

muchos los educadores y educadoras que caen en la falsa inclusión, ya que la interacción entre el alumno con dificultades y el resto del grupo es muy reducida y, además, su participación en las sesiones de educación física es pasiva. Citaremos, entre otras, algunas prácticas habituales (Ríos, 1996):

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

Participar activamente en las sesiones de educación física es un derecho que ampara a todo el alumnado y nuestro esfuerzo y al del resto del claustro debe tender a posibilitar su participación. Recordemos que en nuestra área trabajamos principalmente con el juego. Todos sabemos que a través del juego el niño y la niña se educa, aprehende la realidad y además se socializa: llega a acuerdos, goza, ríe, se comunica, establece estrategias...

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

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

Por tanto, si optamos por la falsa inclusión, como educadores y educadoras ponemos en entredicho la inclusión escolar como estrategia educativa que, entre otras muchas cosas, pretende potenciar el desarrollo y el proceso de aprendizaje del alumnado con déficit, para poder ser miembro de la sociedad con pleno derecho sin ser discriminado por sus características individuales.

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

En la 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 (Ríos, 2004c). Así, pues, recordemos que la escuela inclusiva se asocia a una educación de calidad para todos y todas sin excepciones, partiendo de la premisa de que cualquier alumno es educable.

Pese a que la inclusión no es tarea fácil y sigue siendo un reto en nuestro sistema educativo y en la realidad escolar, precisa que la escuela adopte medidas organizativas y curriculares que van más allá de la intervención docente. Partiendo de estas premisas, intentaremos aportar posibles estrategias facilitadoras de la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de educación física (Ríos, Bonany, Blanco y Carol, 1998; Ríos, 2004c):

- a) La educación en actitudes y valores.
- b) El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas.

- c) La adaptación de las tareas.
- d) La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas.
- e) Compartir el deporte adaptado a las personas con discapacidad.
- f) El asesoramiento y el apoyo.

✓ La educación en actitudes y valores

*"Será importante (...) considerar no sólo los valores de la clase dominante, que se transmiten directamente o indirectamente a través de símbolos, rituales, prácticas pedagógicas y otras actuaciones, sino las diferentes opciones que puede representar una sociedad participativa. (...) Reiteramos así la íntima relación de los valores escolares con los valores sociales, pero también la necesidad de comprometerse en una posición activa que avance en los procesos de igualdad de oportunidades, equidad y calidad" (Gairín, 2003, p. 14)*

Si reconocemos que la educación comporta implícitos unos valores, la escuela debe asumir la formación de personas más allá de la pura transmisión o construcción de conocimientos o habilidades. Así, a partir de la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular de Centro se definen los valores que el centro educativo se plantea promover y se concretan las propuestas y los espacios para desarrollarlos (Prat, 2003). Tal y como apunta la autora, en el centro se crea una *"cultura moral propia"* que sin duda influenciará la educación de actitudes y valores.

A dicha cultura moral, y en el contexto de la presente investigación, debemos añadir los principios del esquema ideológico de la escuela inclusiva (Arnaiz, 2003): el impulso de los Derechos Humanos, promoviendo la justicia social y la igualdad de oportunidades. Este planteamiento general de centro, como expresión del compromiso de la comunidad educativa, tendrá inevitablemente su reflejo en cada una de las áreas y, entre ellas, la educación física.

Por tanto, centrándonos en la inclusión de los alumnos con discapacidad en la sesión de educación física, la educación en actitudes y valores será la base para que todo el alumnado respete la diversidad y pueda así interiorizar la inclusión como un valor que enriquece a toda la comunidad. Debemos conseguir que todo el alumnado se sienta acogido, aceptado, seguro y, por tanto, valorado (Stainback, Stainback y



Jackson, 1999). Respecto a la educación de actitudes y valores, son interesantes las aportaciones de Prat y Soler (2003) y Carranza y Mora (2003), por sus reflexiones y propuestas didácticas. A ello debemos añadir la propuesta de organización de juegos motores sensibilizadores (Ríos, 1994, 1998e, 2003c, Ríos y Payá, 2001).

Los juegos motores sensibilizadores se erigen como un recurso pedagógico que facilita la comprensión de la diversidad: experimentar para interiorizar, y así poder expresar y poder relacionarse. maniobrar una silla de ruedas, desplazarse sin ver con la ayuda de un bastón, enseñar cómo acompañar a una persona invidente, jugar a básquet en silla de ruedas son vivencias que no sólo hacen de la actividad en sí misma una fuente de aprendizaje significativo, sino que también educan en valores y actitudes, posibilitando el conocimiento de las consecuencias de la discapacidad y, con éste, su valoración, su apoyo, la proximidad libre, voluntaria y solidaria con esta realidad diferente a la propia.

Todas ellas son experiencias que, vividas de una manera lúdica, raramente se olvidan. Por ejemplo, incluir en las primeras sesiones del curso juegos motores sensibilizadores, puede ayudar a hacer consciente al grupo clase de las limitaciones y posibilidades de su compañero o compañera con discapacidad. Así, los juegos motores sensibilizadores son aquellos que, con la presencia o no de personas con discapacidad, posibilitan que las/los participantes vivan de manera lúdica las limitaciones de las personas que presentan dificultades físicas o sensoriales, y valoren, al mismo tiempo, sus posibilidades y capacidades.

El objetivo principal es sensibilizar a los/las participantes sobre la realidad del colectivo de las personas con discapacidad, fomentando actitudes positivas, de cooperación y solidarias basadas en el respeto a la diversidad, y con la intención de evitar la aparición de actitudes negativas o no inclusivas mediante el componente activo, lúdico, participativo, de encuentro vivencial con las actividades que componen la propuesta.

✓ El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas

El aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología inherente al movimiento de la escuela inclusiva, con el fin de maximizar el aprendizaje de todos y

todas y promover una educación en actitudes y valores desde nuestra área de intervención (Ovejero, 1990; Marchesi y Martín, 1998; Mir, 1998; Uriz, 1999; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolás, 2001). Es interesante consultar la aportación de Velázquez Callado (2004), por su esfuerzo en adecuar la metodología cooperativa a la educación física.

Por tanto, deberíamos repensar cuáles son las prácticas habituales en la educación física escolar para adecuarlas a este marco. El abuso en la utilización de juegos competitivos o de prácticas deportivas puede ir en detrimento de la cooperación, pudiendo llegar a ser una fuente de exclusión (Ríos, 1986; Rodrigues, 2003, entre otros). Velázquez Callado (2004), citando a Grineski (1989), observa que dicho autor llegó a la conclusión de que el juego cooperativo fomentaba la aparición de conductas prosociales en comparación con las actividades individuales o competitivas. De ahí la importancia de ir incorporando con intensidad juegos y actividades cooperativas como recurso útil en la promoción de una educación física que eduque en actitudes y valores (Cascón y Martín, 1986; Orlik, 1986; Guitart, 1990; Brown, 1992, entre otros).

#### ✓ 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 del 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.

Se ha intentado hasta el momento sintetizar posibles estrategias facilitadoras de la participación activa y efectiva en las sesiones de educación física del alumnado con discapacidad. Son medidas que sin estar inmersas en un marco de escuela inclusiva pierden relevancia. Apelamos de nuevo al centro escolar como motor de cambio y de fomento de la participación en la que todos los miembros de la comunidad educativa tienen que estar comprometidos con la educabilidad de todos y todas en un ambiente natural, es decir, en la escuela ordinaria.

### **3.2. *Aproximación conceptual a la Actividad Física Adaptada***

En 1975, se reunió un relevante grupo de expertos en Quebec (Canadá), entre ellos Simard y De Potter. De aquella reunión surge el término Actividad Física Adaptada y se funda la IFAPA (Federación Internacional de Actividad Física Adaptada), organización centrada en la investigación y en el desarrollo académico de la Actividad Física Adaptada. Con el objetivo de poner en común los avances en este ámbito, se decide organizar un simposium bianual de carácter internacional denominado ISAPA (Simposium Internacional sobre Actividad Física Adaptada), que viene desarrollando sus actividades hasta la fecha.

En la bibliografía actual se utilizan simultáneamente diversas terminologías que son afines al concepto de Actividad Física Adaptada: educación física especial, educación física adaptada y deporte adaptado. Para dar comienzo a esta aproximación conceptual, iniciaremos la exposición intentando clarificar el concepto actual de Actividad Física Adaptada.

Según las conclusiones del Congreso Mundial de Actividad Física Adaptada (1998):

*“La Actividad Física Adaptada se define como un cuerpo de conocimiento multidisciplinar dirigido a la identificación y solución de las diferencias individuales en la actividad física. Es una profesión de prestación de servicio y un cuerpo académico de estudio que apoya una actitud de aceptación de las diferencias individuales, aboga por mejorar el acceso a estilos de vida y al*

*deporte y promueve la innovación y la cooperación en la prestación de servicios y la adaptación de las normativas. La Actividad Física Adaptada incluye, además de otros aspectos, la educación física, el deporte, la recreación, la danza y las artes creativas, la nutrición, la medicina y la rehabilitación” (Sherrill en Drouin, 1998).*

Como podemos observar, este concepto es aglutinador, amplio y generalista, de tal forma que de él se derivan los términos juego adaptado, deporte adaptado y educación física adaptada, entre otros. Por otro lado, debemos subrayar los diferentes ámbitos de actuación de la actividad física adaptada, que emanan de su concepto actual:

- ✦ El ámbito educativo.
- ✦ El ámbito recreativo.
- ✦ El ámbito competitivo.
- ✦ El ámbito terapéutico.
- ✦ El ámbito preventivo.

Si nos centramos en el contexto escolar, creemos necesario distinguir el término de educación física adaptada. Para ello aportaremos diversas contribuciones al respecto: desde aquellas concepciones que lo asocian al colectivo de alumnos con discapacidad, hasta las que lo vinculan con aquel alumnado que presenta, en su sentido más amplio y siguiendo el paradigma competencial, necesidades educativas especiales.

Entre las primeras podemos destacar, entre otras, la definición que realiza Rodríguez Jaubert (1993 p.8):

*“La educación física adaptada incluye una serie de actividades físicas:*

- *Planeadas para personas con problemas de aprendizaje, resultante de deficiencias motóricas, mentales o sensoriales.*
- *Planeadas con el propósito de rehabilitar, capacitar, poner remedio, prevenir y desarrollar físicamente.*
- *Modificadas con la finalidad de posibilitar la participación del discapacitado.*
- *Diseñadas para modificar las capacidades motrices del individuo, procurando un desarrollo motor máximo.*
- *Llevadas a cabo en instituciones docentes, hospitales, o centros de rehabilitación”*

Como consecuencia de este planteamiento, hallamos el término educación física especial que también parte del déficit del alumnado. En este sentido, destacamos la definición de Linares (1993):

*“El concepto de educación física especial es posterior al de educación física y al de educación especial (...) Por tanto, la educación física especial utilizará todos los medios de la educación física con la finalidad de normalizar o mejorar el comportamiento, cubrir las necesidades de juegos, recreación y actividad social, que son tan necesarios en las personas con deficiencias.*

*Los objetivos inherentes a la educación física especial son similares a la educación física normal. Siendo las necesidades básicas, por lo general, las mismas en unas personas que en otras (...)*

*El programa de educación física especial debe ajustarse y adaptarse a las capacidades de la persona deficiente, proporcionándole la posibilidad de mejorar sus deficiencias (...). Los objetivos planteados en educación física especial coinciden por los propugnados por la educación física; y sólo las reglas, las normas, la organización, y los procedimientos de cada actividad particular requerirán un mínimo de adaptación” (Linares, 1993, p. 25-26).*

En cuanto a la segunda concepción de educación física adaptada, es aquella que parte del concepto actual de Educación Especial. Podemos afirmar que es la que más aceptación tiene por parte de nuestra área de conocimiento y que se muestra más acorde con el modelo de escuela comprensiva, abierta a la diversidad y compensadora de las desigualdades. Así, entre otras, destacamos la aportación de Toro y Zarco (1998):

*“Al hablar de educación física adaptada nos estamos refiriendo, por tanto, a un proceso de actuación del docente, en el que éste ha de planificar y actuar de tal modo que consiga dar respuesta a esas necesidades de aprendizaje de sus alumnos.*

*Será en función de dichas necesidades que el profesor deberá llevar a cabo una programación de trabajo en la que contemple el tipo de adaptación requerido, el cual podrá ir dirigido, bien a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación (elementos de acceso al currículum), bien a aspectos tales como el tipo de relaciones personales, organización de espacios y tiempo, mobiliario y recursos,*

*etc. (elementos personales y materiales). Se trata, por consiguiente, de un nivel de individualización de la enseñanza que contemple la necesidad del alumnado de cara a su progreso” (Toro y Zarco, 1998, p. 73).*

Consecuentemente con esta última tendencia, consideramos que las respuestas a las necesidades educativas especiales en el área de educación física deben entenderse como un continuo de las adaptaciones progresivas del currículo ordinario hasta llegar, si es necesario, a las adaptaciones curriculares individualizadas, en sintonía con lo que defiende el marco curricular del sistema educativo vigente.

Los beneficios que reporta la práctica de un ejercicio regular y moderado para todos los organismos es bien conocido desde la antigüedad. Muchos estudios científicos demuestran los beneficios de la práctica regular de actividad física (Bouchard y cols., 1990, Shephard, 1995). Estos beneficios no sólo se ven reflejados en el ámbito físico, sino que también son de gran valor en el psicológico y es una actividad fundamental para la rehabilitación de las personas con gran discapacidad física (Medina 2003), que ayuda además a mantener la forma física, quemar grasa y calorías consumidas de más, preparándolos para una práctica regular de actividad física en su tiempo libre (Harris y Cale, 1997).

También se sabe que dicha actividad física ayuda a mejorar las capacidades físicas de cualquier persona y así mismo las de aquellas que por algún tipo de circunstancia (enfermedad, accidente, traumatismo, o cualquier otro problema) (Mora, 1989) se hallen mermadas de alguna manera física, mental o sensorial. Con esta actividad se pueden mejorar factores distintos como la movilidad, autonomía, autoestima, aceptación por otros, sociabilidad, comunicación, etc., que hacen referencia de forma implícita a la salud y calidad de vida (Tercedor, 2001) de las personas como pilares básicos.

Si la actividad física favorece a cualquier sector de la sociedad y población, podemos comprobar que en la actualidad hay aún una parte importante de ella que no se beneficia todo lo que debiera, nos referimos a las personas con discapacidad. Ello se debe a distintos motivos (Ríos, 1999a):

- Escasez de instalaciones apropiadas.

- Barreras arquitectónicas.
- Barreras sociales.
- Falta de preparación en el personal que imparte dicha actividad física.
- Falta de actividades adaptadas a las necesidades especiales.
- Falta de conciencia social.

Para este sector menos favorecido de la sociedad y para paliar en parte estas deficiencias e inculcar en los demás sectores un nivel de concienciación elevado, intentaremos proponer ciertas premisas sobre el conocimiento y la ayuda a través de las Actividades Físicas Adaptadas.

Para apoyar esta necesidad existe un informe de la Organización “Morbidity and Mortality Weekly Report” de 1999, que recomienda que cada estudiante haga una actividad física de al menos veinte minutos diario.

➤ Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías

La OMS en su CIDM-2 (1999), clasifica sistemáticamente el funcionamiento y la discapacidad de cualquier estado funcional asociado con estados de salud. Abarca todos los aspectos del funcionamiento y de la discapacidad del ser humano, pero no cubre los estados funcionales que no están relacionados con los estados de salud (socioeconómicos, raza, religión, etc), clasificando el funcionamiento y la discapacidad desde la perspectiva de las circunstancias vitales de una persona y organizando la información de acuerdo a tres dimensiones:

1. Nivel corporal:	FUNCIONES Y ESTRUCTURAS CORPORALES
2. Nivel individual:	ACTIVIDADES
3. Nivel social:	PARTICIPACIÓN

➤ Intervención en las actividades físicas adaptadas

Hay que tener presente siempre tres aspectos fundamentales (Fougeyrollas, 2003) y a los que hemos sumado un cuarto no menos importante para poder intervenir de manera adecuada en nuestras clases con alumnos con discapacidad:

- ✓ La persona como individuo único y con características propias.
- ✓ El contexto social donde vamos a intervenir.
- ✓ El proceso de aparición de la discapacidad.
- ✓ Los recursos de los que disponemos.

Por desgracia, sigue incorporada a nuestra sociedad la idea de que cuando hablamos de “persona discapacitada” le aplicamos una etiqueta o le incluimos en un estereotipo, provocando que la imagen que recibimos sea de una persona enferma, que va en silla de ruedas, débil, que no puede hacer nada. Por ello, cuando recibimos a una persona en nuestras clases o clubes que quiere participar en un programa de actividad física, antes de ponerlo en duda tenemos que mantener una mente abierta, con unas miras amplias, y preguntarnos en primer lugar ¿cómo se ha convertido en discapacitado? Si no hacemos esto, nos podemos equivocar en todo lo demás, antes de planificar nada, antes de comenzar: ya vamos mal desde el principio.

Debemos comprender las causas de esa deficiencia física o mental y comprender los conceptos anteriores de deficiencia, limitación, discapacidad y minusvalía. La OMS desde la década de los ochenta viene proponiendo cómo reacción cada persona según su personalidad, capacidad, edad, contexto social, etc.

Nunca debemos decir que ser discapacitado o discapacitada es la consecuencia de tal o cuál enfermedad o traumatismo; hay que intentar hacer frente a ese estereotipo equivocado y tratar la cuestión desde otro punto de vista, que respete las diferencias de cada persona, que favorezca su autonomía, su participación en las decisiones, en la responsabilidad de las cosas, que pueda elegir libremente: en definitiva, que abarque la totalidad de las necesidades para incluirlo en un programa de actividad física adaptada.

Cuando nos preguntamos ¿cómo ha llegado una persona a ser discapacitada?, debemos comenzar por el principio, ¿cuáles fueron las causas que originaron el problema?

Cada vez más se define la salud como la capacidad de resistir a las agresiones. Si somos capaces de crear un programa de actividad física adaptada, ésta se puede convertir en un factor esencial en esa capacidad de resistir a las agresiones. Por lo general, las agresiones provocan pocas o casi ninguna consecuencia para las personas.



Sin embargo, la intensidad y la interacción de varios factores de riesgo influyen en y aumentan las posibilidades de que se una a la discapacidad. Por lo general una fractura, una infección vírica, una intoxicación, unos hábitos sociales nefastos no tienen por qué tener consecuencias negativas a largo plazo. Sin embargo, un traumatismo agudo, algunas complicaciones o el modo de desarrollo, pueden ocasionar desequilibrios temporales. En otros casos, ciertos factores provocan deficiencias físicas o mentales persistentes y significativas.

Una misma deficiencia en varias personas pueden tener causas distintas, así por ejemplo, la parálisis puede estar provocada por una enfermedad vírica (poliomielitis), por un traumatismo en la médula espinal o por un accidente cerebro-vascular (ictus), sin embargo la consecuencia es la misma: el órgano queda paralizado.

Lo importante es que cuando hablamos de deficiencia (etiqueta), nos referimos a un diagnóstico, a una característica de una persona en concreto, confundiendo la deficiencia con la realidad individual y social de la persona. Etiquetar es creer que podemos definir a una persona por su deficiencia, porque eso la reduce a su anomalía, aislándola de sus capacidades, eso es tendencioso. Por lo general, tendemos a creer que personas con deficiencias similares tienen las mismas características y necesidades.

Las deficiencias deben ser para nosotros como un diagnóstico, una información útil: ese es el punto de partida, a partir de aquí debemos recabar información cualitativa según las capacidades funcionales de cada persona.

La discapacidad o incapacidad es la limitación funcional (total o parcial) para poder realizar las actividades dentro de los límites que se consideran normales.

Cuando hablamos de *actividad física adaptada* debemos pensar en una persona concreta que tiene una *deficiencia* significativa, que se traduce en *limitaciones funcionales* (Rodríguez 1993, Linares 1993, Ríos 2003). A modo de ejemplo si se tiene una deficiencia auditiva o en el habla, el problema fundamental con el que se encuentra es de la comunicación. En muchos casos, el problema del alumno o la persona que sea puede ser muy diverso, desde no poder desplazarse, no poder resistir un esfuerzo prolongado, no comprender lo que se dice, ser incapaz de sujetar un objeto, no

entender la información, no soportar entornos con mucho ruido o cambiantes: cualquiera de estas deficiencias provocará dificultades de aprendizaje.

Para evitar todas estas dificultades se produce lo que llamamos *adaptación*, que es un proceso individual sobre una persona determinada a la que se le ofrecen medios especializados e intervenciones concretas para que pueda mejorar su capacidad de funcionamiento.

Estamos convencidos de que la actividad física y deportiva adaptada tiene un importante papel en los programas de adaptación o readaptación de las personas con limitaciones.

➤ Necesidad de integrar al alumnado con discapacidad en la actividad física

Hay que entender que son alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que necesitan por motivos diferentes un conjunto de medios (profesionales y/o materiales) que necesitan ser instrumentalizados en el centro para cubrir sus necesidades, sea de manera temporal o permanente. Un alumno se considera que tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder al currículo que le corresponda por la edad y necesita para compensar dichas dificultades adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. Todos estaremos de acuerdo en reconocer que todos los niños y niñas tienen derecho a recibir una educación de calidad, a no ser discriminados por sus condiciones personales y, por tanto a estar incluidos en las actividades físicas. De hecho, progresivamente se va accediendo a las prácticas de las actividades físicas, deportivas y de ocio, de tal forma que los chicos y chicas con discapacidad deben beneficiarse como los demás de dichas actividades (Garel, 2007). Los objetivos son varios:

- ✦ Educación de las conductas motrices.
- ✦ Desarrollar las capacidades orgánicas y motrices.
- ✦ Acceso a las prácticas físicas y deportivas.
- ✦ Desarrollo y mantenimiento de las potencialidades.

En conclusión, podemos indicar que trabajar sobre la discapacidad significa encontrar fórmulas de responsabilidad para que todos los sectores de la sociedad, especialmente las personas que toman decisiones y realizan actividades concretas para organizar la vida cotidiana de las personas, es decir, municipios, transportes, consejos escolares, ministerios, servicios sociales, centros deportivos, empresas de trabajo, de tiempo libre, culturales, agencias de viaje, trabajos arquitectónicos, federaciones deportivas, empresarios, universidades, etc.

Todos compartimos la responsabilidad de aceptar la discapacidad, no tratando de inculpar a nadie, sino de poner las cosas en su sitio.

Todo lo que una persona con discapacidad libre quiere es sentirse útil, aceptado, tener sensaciones de placer y reforzar su compromiso.

*“Las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad pueden suponer obstáculos más importantes para su inclusión en la comunidad que los derivados de su propia deficiencia”*

*(Naciones Unidas 1988)*

### **3.2.1. La educación física adaptada en la escuela**

Al hacer referencias a la importancia que tiene la elección de los contenidos en educación física, mencionamos algunos factores objetivos y subjetivos que pueden influir en la misma, pero este es un asunto que analizado en profundidad puede estar condicionado por otros factores aún más importantes, puesto que a pesar de la loable tendencia a reducir el número de estudiantes en los grupos de clases, en ningún caso se logra, ni es deseable que ello suceda, una composición homogénea del alumnado en cuanto a sus características individuales, motivación, interés, desarrollo físico y habilidades motrices, entre otras particularidades. Por lo tanto, para el profesorado, el gran reto que plantea el acto pedagógico consiste en desarrollar la enseñanza colectivamente, sin desatender las necesidades individuales de cada educando.

Ante la disyuntiva de seleccionar los contenidos objeto de impartición en el nivel de enseñanza que nos ocupa, nos posicionamos a favor de la práctica del atletismo como uno de los deportes de iniciación escolar que deben ser incluidos ineludiblemente. Para reafirmarlo nuevamente citamos a Cagigal (1981, p13), refiriéndose a los recursos

materiales: *“Para hacer deporte hay muy variados instrumentos: balón, bicicleta, esquíes, remo, guantes, raqueta, palas, bastones; pero hay un instrumento básico, más cercano y más barato que todos, y sobre todo más disponible: el propio cuerpo”*

Al analizar los contenidos que deben ser incluidos en la educación física escolar, no se puede perder de vista que, independiente del contenido que se imparta, lo importante es la aportación que hace la misma. En este sentido Torralba (1994, p. 11), expone que: *“Una educación que pretende el pleno desarrollo de la personalidad del alumno no puede ignorar en su proceso de enseñanza la importancia de la educación física, ya que a través de ella, se pueden desarrollar capacidades en el niño con un alto grado de adaptación a sus necesidades psicoevolutivas y físicas, y con una fuerte carga motivacional para él”*.

Esta heterogeneidad de los grupos de clases, debido a las naturales y lógicas diferencias individuales de sus componentes, se hace aún más acentuada cuando en el colectivo existe alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Esto no solo va a influir en la elección de los contenidos a impartir, sino que va a condicionar toda la concepción de la clase y su organización misma, lo que requiere un esfuerzo adicional por parte del profesorado, que no siempre tiene la formación, ni los recursos, ni la mejor disposición para acometerlo.

Ello se confirma en los resultados obtenidos en la investigación desarrollada por Santomier (1985) con profesorado de educación física, en relación al desarrollo de la sesión, citado por Gomendio (2000, p. 93): *“La mayoría de los que contestaron, tenían opiniones negativas hacia la integración en la educación física de niños con deficiencias leves y sobre sus resultados cuando estaban integrados”*. Y a continuación Margarita Gomendio comenta: *“En el mismo estudio se observó que los profesores que estaban enseñando educación física en situación de integración, no estaban preparados para ello. Es posible que esta situación tenga efectos negativos sobre las actitudes y opiniones de los profesores”*.

En España, Peña y Vázquez (2001) son autores que creen firmemente que la actitud del profesorado es la clave para el éxito de la inclusión, señalando la importancia de esta y de la predisposición para actuar. Basándose en investigaciones

realizadas por Hernández Vázquez, Hospital y López Pérez (1997), apuntan el hecho de que:

- ✓ El profesorado de primaria tiene una actitud más favorable hacia la inclusión del alumnado que presenta discapacidad, que los docentes de secundaria. • La actitud del profesorado es más desfavorable hacia el alumnado que presenta discapacidad física.
- ✓ La actitud es más positiva si los docentes han tenido o realizan una formación en estos temas.

En cuanto al alumnado y en referencia al tema de la actitud de estos hacia las personas que presentan discapacidades, Auxter (1981) investiga este aspecto, concluyendo que un estudiante que va a la escuela con otro niño o niña que utiliza silla de rueda, cuando sea adulto comprenderá y aceptará mejor a todas aquellas personas con alguna limitación que trabajen con él.

Skrotzky (2003), basándose en sus estudios, ve la importancia de dar a conocer a la población la condición de las diferentes personas que presentan limitaciones, porque el conocimiento de una discapacidad y el contacto con el individuo que la padece mejora la actitud de las personas que no presentan discapacidades ante ese colectivo. Tripp y Sherrill (1991), muestran en sus investigaciones que las actitudes del alumnado hacia los compañeros y compañeras que presentaban discapacidades, fueron más significativas y positivas después de realizar un programa de simulación de discapacidades de más de cinco horas.

Con respecto al profesorado y a la falta de formación en educación física Adaptada apuntada por Arráez (1998) y Ríos (2003), también han investigado Ruiz Sánchez (2000), Tierra y Orgambidez (2001) y por otro lado Sáenz-López, Franco, Cera, Jiménez (2001), obteniendo como resultados que el profesorado de educación física no tiene un buen conocimiento de las discapacidades y su tratamiento. Como causa señalan el hecho de que durante la formación inicial, no se estudian suficientes materias al respecto, aspecto mejor desarrollado en nuestro estudio en el capítulo de formación del profesorado.

En el proyecto THENEPA (red para la integración y educación de personas con discapacidades a través de la actividad física adaptada), también se hace referencia a la carencia de formación de los docentes.

Con respecto al profesorado y a la falta de formación en educación física Adaptada apuntada por Arráez (1998) y Ríos (2003), también han investigado Ruiz Sánchez (2000), Tierra y Orgambidez (2001) y por otro lado Sáenz-López, Franco, Cera, Jiménez (2001), obteniendo como resultados que el profesorado de educación física no tiene un buen conocimiento de las discapacidades y su tratamiento. Como causa señalan el hecho de que durante la formación inicial no se estudian suficientes materias al respecto, aspecto mejor desarrollado en nuestro estudio en el capítulo de formación del profesorado.

Partiendo de que la actividad física es una mejora reconocida para las personas a nivel físico, emocional y social, también y con más razón lo es para las personas que presentan discapacidades, que según datos de la THENEPA, en Europa constituyen el 10% de toda la población del mundo, teniendo más barreras físicas y psicológicas las zonas más subdesarrolladas del planeta<sup>101</sup>.

Ciertamente, desde hace treinta años se habla de los beneficios de la actividad física para estas personas, ejemplo de ello es la investigación realizada por el español S. Barbera (tesis doctoral presentada durante el curso 1996-97), que expone el beneficio que supone la práctica deportiva por parte de las personas parapléjicas, favoreciendo la recuperación de su equilibrio psicológico y facilitando la aceptación de su condición. En otro estudio presentado por parte de Fullerton, Borckardt y Alfano (2003), se demuestra que las personas que presentan discapacidades y realizan deporte (en este caso deportistas de élite), tienen menos dolor en los hombros que las personas que presentan discapacidades y no realizan ninguna actividad física.

Pero todavía la mayoría de los individuos que presentan discapacidades no se benefician adecuadamente del ejercicio físico o se sienten mal al realizarlo, y muchos profesores y profesoras tienen una actitud desfavorable para trabajar con alumnado de estas características por falta de conocimiento sobre qué y cómo trabajar con estos escolares, ya que en los programas de las universidades europeas no hay todavía suficiente formación en estos temas.

Sin embargo la educación física adaptada, como aspecto importante para la salud de las personas que presentan discapacidad es un tema que paulatinamente y de manera creciente va ocupado la atención de numerosas personalidades e instituciones en los

últimos años, empezando en 1973 con la fundación de IFAPA (Internacional Federation of Adapted Physical Activity), con el objetivo de que todas las personas participen en la actividad física ordinaria a lo largo de sus vidas. Aquí, Doll-Tepper y sus colegas definieron la EFA (educación física adaptada) como: «*Actividad física y motriz y a los deportes en el que se pone especial énfasis en los intereses y capacidades de las personas con condiciones limitadas como las personas discapacitadas, con deficiencias en la salud o los mayores de edad*».

Otros ejemplos son la fundación en 1993 del “Comité Europeo del Deporte para Personas Discapacitadas”, o en 1999 la creación de la mencionada THENAPA, auspiciada por Directorate General of the Education and Cultura of the Europeam Comisión, coordinada por H. Van Coppenolle y J.C. De Potter, e integrada por 18 países asociados, entre ellos España, cuyo representante es el profesor Pedro Ruiz, de la Universidad de Lleida, “*Institut Nacional d’Educació Física de Catalunya*”. De igual forma en el Forum de Oslo (mayo del año 2000) sobre educación física adaptada se definió que: “*Adapted physical activity refers to movement, physical activity and sports in which special emphasis is placed on the interests and capabilities of individuals with limiting conditions, such as the disabled*”. (“Actividad física Adaptada se refiere al movimiento, actividad física y al deporte con especial énfasis en desarrollar el interés y capacidades de los individuos con limitadas condiciones, tales como las personas con discapacidad”).

En cuanto a THENAPA, sus objetivos generales están orientados a:

- ✓ Mejorar la integración de todas las personas que presentan discapacidad, a través de la práctica de actividades físicas y deportivas.
- ✓ Mejorar la formación de expertos en el campo de la educación física adaptada.

Entre las acciones más significativas que ha desarrollado, podemos mencionar:

- ✓ Analizar la existencia de instituciones académicas, federativas y gubernamentales para la atención a estos individuos.
- ✓ Crear una red de reflexión entre los países asociados para la educación e integración a través de la APA (actividad física adaptada).

- ✓ Desarrollar programas de APA y asesoramiento especializado a nivel europeo. En lo que concierne a la educación física, su paquete de propuestas incluye medidas tales como las siguientes:
- ✓ Definir su inicio a nivel de preescolar.
- ✓ Incrementar las horas de cursos de educación física adaptada para profesores de preescolar y primaria.
- ✓ Aumentar las clases semanales de educación física, y así también lo aconseja la Organización Mundial de la Salud.
- ✓ Proponer al profesorado de educación física que se deben realizar las adaptaciones necesarias para que el alumnado que presentan discapacidades pueda realizar la clase con el resto de compañeros y compañeras.
- ✓ Deberá hacerse constar en el currículum.
- ✓ Las clases deben ser revisadas por el médico y los familiares.
- ✓ Deben trabajar en comisiones docentes de educación física regular y educación física adaptada, decidiendo los programas a seguir.
- ✓ El programa de educación física debe ser tenido en cuenta como una parte más a trabajar y evaluar en la educación de todo estudiante que presenta discapacidades.

E igualmente se han pronunciado con acciones concretas a desarrollar para la superación del profesorado de educación física, la legislación vigente, y el deporte recreativo y de competición. Un ejemplo es el documento ADAPT “*Currículo Europeo sobre Actividad Física Adaptada*”, coordinado por H. Van Coppenolle.

El deporte adaptado, en general, y el Atletismo en particular, han tenido un desarrollo impresionante en los últimos años, lo que se puede apreciar tanto por el incremento del número de practicantes, como por la difusión de que es objeto. Podemos afirmar que la situación actual no es la que con toda razón le hizo afirmar a Montiel (2003, p. 13) en su momento: “*La sociedad contemporánea ha vivido de espaldas al*



*problema de la discapacidad*”. Y sin que se pueda afirmar que las Paraolimpiadas de 1992 en Barcelona hayan sido el punto justo de inflexión en este fenómeno, sí podemos asegurar que ha existido un antes y un después sobre la percepción universal del deporte adaptado, coincidiendo con la celebración de este evento. Con respecto a la importancia de esta actividad, se han pronunciado muchos especialistas y entre ellos destacamos lo expuesto por Aguado (2001, p. 1), cuando afirma que:

*“El Deporte es el mejor vehículo para la integración y normalización de las personas con discapacidad y también para medir el grado de bienestar social La práctica deportiva de las personas con discapacidad, tiene como objetivo la normalización y el intento de igualar las condiciones de participación con respecto a los demás deportistas, haciendo del deporte un valioso instrumento de integración social y de superación personal”.*

Más adelante en esa propia ponencia, este autor, Aguado (2001, p. 5) expone que:

*«El deportista de alta competición requiere una dedicación fuera de lo habitual en la práctica de cualquiera de las modalidades deportivas, si esta dedicación le añadimos la dificultad de contar con una minusvalía, tenemos como resultado deportistas que nos transmiten magníficas lecciones, haciendo de sus competiciones verdaderos ejemplos de comunicación de valores, como dedicación, sacrificio, esfuerzo y sobre todo de superación”.*

Al exponer la valoración precedente, no estamos afirmando que la situación del deporte adaptado en la actualidad esté a la altura de nuestras aspiraciones. En tal sentido, resulta muy interesante conocer el análisis que sobre esta situación realiza el presidente de la Federación Internacional de Deportes para Discapacitados Físicos (ISOD) J. Palau (2001, p. 4), y del que exponemos a continuación algunas de las metas, entre otras, que propone se deben alcanzar y con las que coincidimos totalmente:

- *Los colectivos de minusválidos deben ir unidos, pues sólo la unidad les hará fuertes ¡Minusválidos del Mundo unidos! Pero se deben poner los medios, sin los cuales han fracasado todos los movimientos mundiales.*
- *La sociedad civil debe entender que los marginados del mundo son los principales motores del cambio, para una sociedad menos economista y más humana.*

- *Los Poderes Públicos y la ciudadanía deben luchar constantemente para suprimir no sólo las barreras arquitectónicas, sino también las psicológicas.*
- *No podemos valorar a las personas por tan solo cánones estéticos, sino éticos y morales.*
- *Sólo una sociedad es honorable si es capaz de integrar y normalizar a los colectivos de marginación que ella misma genera.*

En similar sentido se pronuncia Torralba (2001, p. 1), cuando afirma que:

*“En la actualidad, todavía sólo un porcentaje muy reducido de la población discapacitada está en activo físicamente. Esto afecta sobre todo a la gente joven con alguna discapacidad. El abismo entre la participación deportiva de los discapacitados frente a los no discapacitados podría ser subsanado ofreciendo educación física y deportes adaptados en todos los programas cursados en escuelas, y desarrollando programas de iniciación deportiva, de tiempo libre y de competición deportiva en comunidades-asociaciones y clubes”.*

En 1965, fue creado el Instituto Guttmann que resultó ser:

*“El primer hospital del estado español dedicado a la asistencia de pacientes con paraplejía y tetraplejía que introdujo en nuestro país las técnicas del doctor Guttmann entre ellas la práctica y la promoción del deporte como un instrumento muy valioso para la rehabilitación física y psíquica de las personas con discapacidad”* (Salvador, Yepes y Finestres, 2003, pl).

Desde entonces, la práctica deportiva intrahospitalaria ha sido continua y ha demostrado la estrecha relación que tiene el deporte con el proceso rehabilitador.

### ***3.2.2. Las actividades físicas adaptadas al alumnado con discapacidad***

Programar actividades específicas para el alumnado con discapacidad dentro de una educación general, que favorezcan el desarrollo motor de los niños y que supongan un aprendizaje para toda la vida, nos hace centrarnos en las actividades físicas adaptadas (AFA). Los educadores se han visto en la necesidad de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias.

Hace muchos años que se consideraba como uno de los objetivos principales de la educación física el desarrollo de la competencia motriz (Ruiz, 1995). Una de las definiciones de competencia más adecuada a mi entender es la de Keogh (1981), cuando dice que es esa capacidad del organismo para interactuar con su medio de manera eficaz pero, como dice el mismo autor, su desarrollo es un proceso dinámico y complejo caracterizado por una progresión de cambio en su control y en sus acciones con los demás y con los objetos. De ahí que Ruiz (2005) hace referencia “*al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás*”. Desde esta perspectiva los escolares aprenden a ser competentes al superar los problemas motrices que se les plantea, consiguiéndose un repertorio y abanico de respuestas, que la van a transferir a situaciones nuevas y conseguir de esa manera una práctica autónoma.

En la búsqueda de un término adecuado deberíamos hablar de AFA y de discapacidad motriz (DM), asignándosele el apellido que sea necesario, en contra del término “*torpeza motriz*”, que frecuentemente se ha utilizado y debido al sentido peyorativo que siempre se le daba. En educación cuando un alumno no realiza todo lo bien que debiera sus ejercicios matemáticos no se le denomina “*torpe intelectual*”. Tampoco si no jugamos de manera aceptable al baloncesto, decimos soy “torpe en baloncesto”, sino que no juego bien. Actualmente se utiliza frecuentemente el término de hándicap motriz.

- Inconvenientes que se presentan en el desarrollo de las actividades.

En la realización de los diferentes tipos de actividades físicas se presentan como algunos de los principales inconvenientes:

- ✦ Diversidad del alumnado (clases no homogéneas, sobre todo si hay algún discapacitado).
- ✦ Falta de preparación inicial del profesorado, por ejemplo que la asignatura de educación física para alumnos con n.e.e., no sea obligatoria en su formación y si optativa. (Sin embargo en la educación primaria y secundaria donde van a incidir estos profesionales la integración en las aulas es obligatoria). Para poder atender al amplio abanico de grupos que de alguna manera están

marginados, requerirá de una formación más especializada (Delgado y Tercedor 2002), que les permita desarrollar su labor más adecuadamente.

- ✦ Falta de material adaptado a las necesidades del alumnado.
- ✦ Escasez de cursos de formación permanente para el profesorado, y cuando existen no pueden acceder todos.

El principal problema que se presenta en las clases de educación física es hacer participar realmente al alumnado con discapacidad motriz en las clases prácticas, por el motivo que sea, bien visual, motriz, fisiológico o mental. Como dice la profesora Ríos (2001), no debemos caer en la falsa integración de que hagan estos alumnos exclusivamente acto de presencia, asuman roles pasivos, abusen del trabajo teórico, destinen el tiempo de clase a sesiones de fisioterapia o/y la realización de actividades individualizadas al margen de los compañeros. Para conseguirlo debemos ser realistas y proponer actividades adecuadas a las necesidades que requieren y sus posibilidades (Toro y Zarco, 1995).

El especialista en actividad física, después de valorar y analizar las posibilidades del alumnado, debe conseguir:

- ✓ Diseñar un programa adecuado de participación.
- ✓ Tareas de mejora personal.
- ✓ Inclusión social.
- ✓ Tener posibilidades de éxito.
- ✓ Prever las necesidades.

Ayudas obligatorias y necesarias:

- ✓ Antecedentes de seguridad.
- ✓ Garantías médicas, pero que no sirva de excusa (tanto por la parte sanitaria como por la educadora).
- ✓ Predisposición del alumnado.
- ✓ Amplia oferta de actividades adecuadas a sus posibilidades.

- ✓ Charla del profesor con el discapacitado para prever y conocer las limitaciones, los niveles de realización, las posibilidades y expectativas que tiene y las actividades más adecuadas en su realización.

Deben tenerse presente los tiempos o momentos de actuación a nivel pedagógico (Juan Torres, 1998).

- ✓ Primer tiempo, las clases de educación física que realmente se dan.
- ✓ Segundo tiempo, las horas y momentos que se aprovechan en el centro para realizar actividades físicas.
- ✓ Tercer tiempo, el que realizan fuera del centro, bien sea en el club deportivo, escuela municipal de deportes o individualmente.

La actividad física adaptada debe utilizar todos los medios de la educación física, con la finalidad de mejorar y normalizar el comportamiento motriz y social del alumnado. El profesorado de educación física y actividad deportiva tiene la necesidad de consultar o recibir información por parte de los diferentes especialistas como:

- ✓ Médico: aspectos importantes de los déficit.
- ✓ Fisioterapéutica: para saber más sobre sus posibilidades de movimiento.
- ✓ Especialista deportivo: sus posibilidades deportivas y de ocio.
- ✓ Especialista de EE: conocer otras posibilidades específicas del alumnado.
- ✓ EOE: como apoyo del especialista.
- ✓ Tutores: las relaciones con los demás y sus propias actitudes en el aula.

Todos estos contactos serán muy positivos para el alumnado y para el profesor: con ellos ampliarán los conocimientos, para mejorar las posibilidades de actuación de un modo más racional con la discapacidad motriz (DM).

#### *Pilares básicos y funciones del profesorado.*

Los cimientos sobre los que se apoyan el progreso y la mejora en las AFA por parte del especialista en educación física y deportes son:

- ❖ Trabajo diario con el alumnado.

- ❖ Contacto con los diferentes profesionales especialistas cada uno en su campo, sin miedo y sin dejadez.
- ❖ Formación permanente, como medio de progreso.
- ❖ Motivación personal.
- ❖ Programación de actividades realizables por los alumnos con discapacidad.
- ❖ No selección ni eliminación en los juegos y actividades.
- ❖ Dar consignas muy claras.
- ❖ Adaptar el currículum escolar al alumnado con discapacidad.
- ❖ Conocer sus limitaciones y potencialidades.
- ❖ Tener en cuenta las opiniones y necesidades del alumnado.
- ❖ Conseguir que el grupo clase sepa distinguir lo que les pueden aportar los compañeros con discapacidad.
- ❖ Utilizar los recursos y estrategias necesarios.
- ❖ Tener presente a la familia y a los especialistas.
- ❖ Trabajar siempre en equipo.

### *B. Juegos adaptados*

El juego es una de las formas más comunes de entender la actividad física en nuestra sociedad. Por ello, debemos aprovecharlo como elemento motivador, potenciando actitudes y valores positivos. En la etapa de Educación Primaria y sobre todo en la Infantil, debe favorecerse el desarrollo del niño, partiendo de las habilidades básicas hacia las específicas, pasando por las genéricas, necesarias para una práctica deportiva adaptada, al final de la misma.

Sobre los juegos, seguiremos a la profesora Ríos (1999 b): los juegos adaptados bien sean habituales, sensibilizadores o específicos aportan la posibilidad de educar en el ocio y valorando al mismo tiempo las capacidades de cualquier persona, independientemente de sus peculiaridades.

En relación al juego en sí ha de conseguir que sean:

- I. Motivantes: El juego es una actividad intrínsecamente motivadora y por consiguiente facilita el acercamiento natural a la práctica normalizada del ejercicio físico.
- II. Lúdicos: La actividad lúdica se ajusta a los intereses de los alumnos y evoluciona en función de ellos. La atención a las diferentes edades, justifica una concepción flexible y progresiva de estas actividades en función del desarrollo psíquico y los niveles de adaptación social del alumno. Utilizando el juego como una estrategia metodológica que afecta al resto de los contenidos.

En todos los centros educativos, incluso en centros con objetivos distintos, pero que quieran conseguir una mejor convivencia, se deben ampliar cada día el número de fechas que se deben dedicar a la convivencia.

*C. Actividades deportivas adaptadas*

Las actividades deportivas tienen que ser un elemento importantísimo en nuestro quehacer diario para conseguir, por una parte la inclusión del alumnado con discapacidad y, por otra, la mejora de sus potencialidades.

Son muchas las posibilidades deportivas que deben y pueden realizar nuestros alumnos con discapacidad en nuestras clases y en su tiempo libre o de ocio, entre otras están:

-Atletismo	-Baloncesto en silla	-Balonmano
-Balónkorf	-Bádminton	-Boccia
-Ciclismo	-Esgrima	-Fútbol sala
-Hockey interior	-Hockey interior	-Judo
-Natación	-Tenis	-Tenis de mesa
-Slalom	-Voleibol sentados	-Goalball

Las diferencias entre las distintas perspectivas del deporte pueden observarse en el siguiente cuadro:

<b>DEPORTE</b>	<b>CAMPO</b>	<b>MODIFICACIONES</b>
DEPORTE NORMALIZADO	Competiciones nacionales e internacionales	NINGUNA
DEPORTE INTEGRACIÓN	Recreación escolar	ALGUNA
DEPORTE ADAPTADO	Competiciones	ALGUNAS

Tabla 8. Diferencias entre las distintas perspectivas del deporte. Elaboración Propia.

Las adaptaciones pertinentes en los juegos y deportes adaptados para aquellos alumnos/as que presentan alguna discapacidad son:

- Brindarles la oportunidad de participar en el deporte que les apetece practicar.
- Permitirles realizar las mismas actividades que realizan sus compañeros.
- Si es difícil la participación directa con el resto de compañeros/as, intervendrán mediante:
  - Actividades específicas.
  - Siguiendo la dinámica general grupo (organización, horario, objetivos, etc).
  - Con plena participación de todos los alumnos/as.

La pregunta que nos haríamos sería: ¿cómo hacer los cambios y adaptaciones en nuestras clases y programas?, en relación con los objetivos, contenidos y las actividades o tareas concretas, se puede recurrir a las siguientes posibilidades:



- OBJETIVOS
  - o Eliminar alguno de ellos (los que nos sean posible conseguir/ menos importantes, no pretendiendo abarcarlos todos). o Dar prioridad a los esenciales o más adecuados.
  - o Variar el tiempo de dedicación a cada uno de ellos para alcanzarlos.
- CONTENIDOS
  - o Eliminar o adecuar aquellos que sean poco adecuados.
  - o Suprimir los que sean de difícil asunción por algunos alumnos y alumnas.
- ACTIVIDADES O TAREAS
  - o Participar todo el alumnado o variar el nº de participación.
  - o Adecuar el tamaño de los elementos que se utilizan (balones, porterías).
  - o Modificar las reglas de juego.

*c). Concienciación al resto del alumnado.*

En la sociedad actual se impone la integración de todo tipo de discapacitados en su seno, pues es un derecho de estas personas que no tienen de qué avergonzarse ni ocultarse, como pasaba antes, y sí que pueden aportar muchos valores de superación, confianza, paciencia, esfuerzo, lucha por vencer a la enfermedad, el dolor, la angustia, hacer frente a la realidad diaria y a la dureza de sus vidas, transmitir a los demás sus experiencias en los hospitales o centros de rehabilitación, etc. y que los retos de la vida son diarios y cortitos.

Por estas y otras causas debemos saber que todos somos sujetos posibles a los que un día puede llegar la enfermedad, el accidente que lleve a tener una discapacidad. Ello nos hace ver la necesidad que existe de tener una serie de actividades en los centros para

comprender la importancia de la concienciación de todo el alumnado ante las necesidades educativas especiales.

La sensibilización de los alumnos y alumnas en las primeras etapas educativa nos parece tan importante, en cuanto a la asimilación y captación de conceptos y estímulos, como es la Educación Primaria: se hace necesario e imprescindible emprender una campaña para hacer comprender al alumnado las diferentes discapacidades y diversidades que existen en la escuela y en la sociedad.

*d). El medio acuático, un recurso ideal para trabajar con personas que tiene alguna discapacidad*

Cualquier persona puede hacer actividad física en el agua sin importar la edad, estado de forma o posibilidades de movimiento. El desplazamiento en el agua presenta una serie de características que podemos utilizar de manera distinta según el tipo de limitaciones que tengan las personas con las que trabajamos, desde bebés a la tercera edad, como son:

- ✦ Movimientos relajados, lentos y no traumáticos.
- ✦ En posición horizontal el corazón trabaja menos.
- ✦ La columna vertebral distribuye mejor el peso.
- ✦ Favorece el retorno venoso.
- ✦ Impide la subida de temperatura.
- ✦ Es un medio reeducador.
- ✦ Se vuelve a las primeras etapas del desarrollo.
- ✦ Se pueden trabajar capacidades perceptivas, no solo las físicas.
- ✦ Se trabajan las habilidades motrices básicas y específicas.

### ***3.2.3. Las adaptaciones curriculares individuales en el área de educación física***

Para abordar este punto, se debe tener en cuenta lo expuesto en el apartado de la primera parte, cuando desarrollamos la respuesta escolar a las necesidades educativas especiales desde el currículo. Por ello, en este momento nos vamos a centrar en el proceso de adaptación de las tareas según las necesidades educativas especiales que

presente el alumnado. Para ello, seguiremos principalmente las aportaciones de Ruiz Sánchez (1994), Toro y Zarco (1998) y Gomendio (2000).

*“Tanto si se trata de un aula de una escuela ordinaria con alguno de sus alumnos con dificultades de aprendizaje o de un aula ubicada en un centro específico, podemos encontrar escolares con niveles y necesidades bien diferenciadas.*

*Será necesario (...) adaptar la tarea tanto como sea posible a las características del alumnado en cuestión.*

*Independientemente de la orientación que se pretenda dar al programa, será necesario sistematizar el proceso de análisis que seguirá el profesor de educación física para adecuar su respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos” (Ruiz Sánchez, 1994, p. 44).*

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

- ✓ La información como punto de partida.
- ✓ El análisis de la tarea.
- ✓ La adaptación de la tarea y su seguimiento.

La información como punto de partida

Se ha insistido 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.

- La 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: 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.
  - Los aspectos comunicativos-lingüísticos.
  - Los 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, deberán 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.

a) 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, se parte de las aportaciones de Sánchez Bañuelos (1984), Famose (1986, 1990), Duran (1986), Champion (1986) y Parlebas (1988), que a continuación sintetizamos.

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

Tal y como señala 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 intervienen 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 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, como ya apuntamos en el apartado de la fundamentación científica de la educación física al referirnos a la praxiología motriz.

#### b) 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.

#### c) Las adaptaciones metodológicas

Una vez 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.

#### d) 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 los siguientes aspectos:



ADAPTACIÓN DEL MATERIAL	ADAPTACIÓN DE LAS INSTALACIONES
Potenciador de la movilidad	Ausencia de barreras
Que sea informativo	Supresión de obstáculos
Manipulativo	Superficie antideslizante
Motivador	Superficie no abrasiva
Protector	Espacios bien delimitados
	Evitar pendientes

Tabla 9. Adaptación del Material. Ruiz Sánchez (1994)

e) La adaptación de la tarea

*“Las adaptaciones de las tareas o actividades de educación física persiguen un triple objetivo: ofrecer más oportunidades para practicar y disfrutar en las sesiones; mejorar la competencia motriz e influir en el autoconcepto, y aumentar la experiencia, potenciando las competencias existentes y no sus dificultades” (Gomendio, 2000, p. 138).*

Si conocemos las características del alumno y 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.

Deberemos tener presente el grado de exigencia de la tarea, dado que en ocasiones ésta exige unos recursos que no están al alcance del alumnado. Para que el alumnado no quede excluido de las actividades se deberá tener en cuenta, como ya hemos comentado, la naturaleza de la propia tarea, la metodología empleada en su presentación, el espacio donde se lleve a cabo y el material a utilizar. O, en el caso de un juego reglado, la normativa del mismo. Cuando se den estas circunstancias, nos hallaremos ante las actividades físicas adaptadas (Ruiz Sánchez, 1999).

Si conseguimos adecuar el entorno para que la tarea sea accesible, estaremos favoreciendo el desarrollo de las capacidades del alumno o alumna. De no ser así, estaremos limitando sus posibilidades motrices y, por tanto, disminuirá su nivel de competencia motriz.

Todo ello determinará el deseo de aprender, que se erige como un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales. El hecho de presentar una discapacidad puede comportar que, ante cualquier actividad motriz voluntaria, se dé 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.

f) La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas.

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

Como apuntábamos en el apartado dedicado a la socialización (2.3.), es importante tener en cuenta que la educación física tiene potencialidades contradictorias. Por un lado, puede convertirse en la sesión más socializadora e inclusiva. Pero, por otro, puede ser la más segregadora del currículo (Ríos, 1986, 1987, 1989a, 1989b, 2001, 2003c, 2004b).

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

g) 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, teniendo en cuenta que:

- 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, debe de buscarse 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 entenderlo, 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 la revisión de lo que 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):

*"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.*

*Hay que hacer un esfuerzo para asegurar la participación de las minorías étnicas y culturales en las competiciones deportivas. Hay que asegurar el acceso al deporte a los escolares con menores aptitudes físicas, poco competitivos o con alguna discapacidad física, psíquica o sensorial. Hay que educar para hacer compatibles la lucha y el deseo de ganar con el respeto y la convivencia con el prójimo. El deporte como señal de identificación individual y colectiva, no significa la exclusión, la eliminación o el desprecio del otro."*

Por tanto, desde la perspectiva de la escuela inclusiva defendemos una práctica deportiva solidaria, respetuosa y socializadora y, por tanto, democrática. Si excluimos a un alumno con discapacidad (lo que ocurre lamentablemente con mucha frecuencia), o por razones de competencia motriz, estamos negándole un derecho. Reconociendo que es necesario compensar las limitaciones en este tipo de actividad, proponemos tres estrategias (Ríos, 2004c):

- Iniciar el partido con "x" puntos de ventaja. El equipo que tiene un jugador con discapacidad es compensado con una anotación inicial.
- 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.
- Adecuar 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? vemos dos posibilidades:

- ✓ 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.
- ✓ Que en la medida que sea posible sus compañeros practiquen con ellos alguna modalidad de deporte adaptado.

h) La incidencia educativa del déficit en educación física.

*“En este punto, nuestro objetivo es doble: por un lado, diferenciar entre lo que debemos considerar como efectos directos del déficit, en buena medida insoslayables, de los que deberíamos considerar como discapacidad, susceptible de ser reducida con nuestra intervención” (Puigdemívol, 1998, p. 223).*

En el presente punto se presentan las principales implicaciones de los déficit en educación física, dado que su conocimiento será básico en el momento de plantearse una respuesta educativa adecuada y adaptada a las características del alumnado, sin, en ningún momento, pretender categorizar las posibilidades educativas del alumnado que presenta déficit.

Sin ánimo de presentar un recetario, e insistiendo en que cada alumno o alumna es distinto a los demás, independientemente del tipo de discapacidad que pueda presentar, a continuación pasaremos a revisar sintéticamente las implicaciones que pueden tener en el proceso educativo los distintos déficit en la población escolar, teniendo en cuenta que éstos pueden producir mayor o menor discapacidad en función de nuestra intervención educativa, de las características del entorno en el que se desenvuelve (social, familiar, escolar), del nivel de afectación, de la propia vivencia del déficit y la autoaceptación, entre otras variables. Debemos añadir que las implicaciones que vamos a presentar se refieren preferentemente a la motricidad, pero no por ello deberán obviarse en cada caso otros factores como son los cognitivos, lingüísticos, relacionales, afectivos y emocionales, que también son objeto de atención desde nuestra área.

También se tendrán presentes los informes médicos, que aportarán datos relevantes respecto a las contraindicaciones y a la intervención educativa.

Así, vamos a basarnos principalmente en las aportaciones de Potter (1988, 1990); Marchesi (1990); Winnick (1990); CNREE (1990, 1991); Lewis (1991); Ortega Sánchez-Pinilla (1992); Linares (1993); Ortega Monasterio (1993); Mantas (1995); Blanco Rodríguez (1995); Torres Monreal et al. (1995); Bistuer (1996); Basil, Bolea y Soro-Camats (1997); Díaz-Estébanez y Marchesi (1997); Giné (1997b); Ruiz Sánchez y Fillat (1995); Ruiz Sánchez (1996); Huguet (1997); Leonhardt, Codina, Valls (1997); Miró (1998); Puig- dellívol (1998); Toro y Zarco (1998); Ríos et al. (1998); Escribà (1999); Fillat (1999); Linares y Arráez (1999); Oriol (1999); Gomendio (2000).

Se debe insistir en que no necesariamente todos los alumnos con determinada discapacidad van a presentar todas las necesidades y/o dificultades que se relacionan sintéticamente, sino que, en función del grado de afectación y de todas las variables anteriormente comentadas, cada alumno presentará sus propias necesidades. Así en el caso de:

➤ Alumnado con discapacidad auditiva

*Dificultad/necesidad:*

- ✓ Necesidad de experiencias directas y mayor información de lo que sucede alrededor.
- ✓ Necesidad de que la comunicación se dé en ambos sentidos: recibir y dar información (establecimiento de un código).
- ✓ Dificultad en la discriminación auditiva en el alumnado con resto auditivo.
- ✓ Dificultad de relación con el mundo exterior.
- ✓ Dificultad de reaccionar ante los estímulos, dada la menor cantidad de información recibida.
- ✓ Dificultad en la capacidad de anticipación de situaciones, de autorregulación y en la planificación de la conducta.

- ✓ Limitaciones en el desarrollo del juego simbólico (aparece más tarde y menos desarrollado en casos de graves limitaciones auditivas).
- ✓ Necesidad de potenciar la organización temporal. Dificultad en el seguimiento del ritmo.
- ✓ Necesidad de mayor información acerca de normas, valores y actitudes, dadas las dificultades que presenta su asimilación.
- ✓ Dificultad de comprensión en actividades regladas y/o complejas.
- ✓ En algunos casos, dificultades en el equilibrio.

*Orientaciones didácticas:*

- Asegurar la comprensión del lenguaje oral, teniendo siempre en cuenta que nunca podrá prestar atención simultáneamente a más de una fuente de información:
  - ✓ Llamar su atención por medios visuales o táctiles antes de hablar.
  - ✓ Colocarse delante de él (aproximadamente a 50 cm), evitando que al hablarle, la gestualización, los objetos que se tengan en la mano, el cabello o las sombras dificulten la lectura labial.
  - ✓ Situar al alumno en una situación que facilite la observación general del grupo y del espacio.
  - ✓ Atenuar y evitar los ruidos de fondo para aquellos alumnos con algún resto auditivo.
  - ✓ No gritar, utilizando un ritmo y entonación normal (sin movimientos exagerados de la boca).
  - ✓ Asegurar que la iluminación evite el contraluz.
  - ✓ No hablar mientras se escribe en la pizarra, se toman notas o se está en movimiento. Debe estar quieto y mirar hacia el alumno.



- ✓ Completar la explicación oral con elementos y referencias visuales (luces, textos, diagramas en la pizarra, esquemas, pósters, entre otros).
  - ✓ Ejemplificar siempre la actividad que se explica.
  - ✓ Cuando un compañero explique algo al grupo, avisar al alumno y asegurar su buena ubicación para facilitar su comprensión, recordando a menudo a los compañeros oyentes el uso de las estrategias comunicativas.
- Explicar anticipadamente nuevos conceptos, asegurando su asimilación.
  - En caso de incomprensión, hay que reformular la frase dando la máxima información, evitando:
    - ✓ Repetir insistentemente y de manera textual lo que se ha dicho.
    - ✓ Utilizar frases segmentadas o palabras aisladas sin sentido.
    - ✓ Facilitar la respuesta deseada.
  - Contextualizar siempre, ante cualquier explicación, el qué, cómo, dónde y por qué.
  - Buscar alternativas a las señales acústicas (mediante el establecimiento de un código desarrollando señales fácilmente visibles, o la colaboración de un compañero, entre otras posibilidades).
  - En juegos y deportes de equipo, asegurar previamente el conocimiento de las normas y pautas a seguir.
  - Explicitar contenidos relativos a valores y actitudes.
  - En las actividades rítmicas debe asegurarse que el alumno perciba las vibraciones (ya sea de forma directa o indirecta). Para ello se recomienda bajar las frecuencias agudas y subir las graves.
  - Prestar atención al uso de ayuda protésica.

- En actividades acuáticas, además de no poder utilizarse las prótesis, es necesario consultar siempre si están o no indicadas.
- Si existen problemas de equilibrio y/o vértigos, prestar mucha atención en todas las actividades, especialmente las que entrañen algún riesgo.
- Se recomienda la presencia del profesor de apoyo o de un alumno colaborador, en función de la edad, que se responsabilice de su seguimiento a lo largo de la sesión (en este último caso puede establecerse por turnos).
- Si el alumno no realiza la lectura labial, sería óptimo conocer el lenguaje de signos tanto por parte del profesorado como de los compañeros.

➤ Alumnado con discapacidad visual

*En relación con la dificultad/necesidad:*

Como dato inicial, debe tenerse en cuenta que el alumnado con discapacidad visual puede presentar miedos: a chocar, a lo desconocido, a que no le guíen bien, a desorientarse/perderse, a caer, a golpearse, a los espacios abiertos. Debemos tener muy en cuenta esta dificultad, ya que puede afectar seriamente en el deseo de aprender y/o participar, de ahí la necesidad de superar la inseguridad, aumentando su motivación para participar en las sesiones. Así, pues, se tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

- ✦ Necesidad de desarrollar las capacidades táctiles, kinestésicas y auditivas, como estrategia de sustitución de la información visual y como medio para potenciar el desarrollo de la motricidad y la orientación.
- ✦ Necesidad de una mayor información para compensar el déficit visual.
- ✦ Necesidad de aprender a interpretar, en función del grado de visión, las informaciones visuales del entorno, facilitando una correcta estimulación y discriminación visual.
- ✦ Los alumnos ciegos totales pueden presentar dificultades en elaborar abstracciones y conceptos que van más allá del contexto inmediato.

- ✦ Necesidad de práctica física regular y de control del peso corporal.
- ✦ Necesidad de desarrollar el movimiento intencional, dada la inhibición motriz que muchos de estos alumnos presentan.
- ✦ Dificultad en la percepción global de las tareas, dado que la percepción de la realidad está fragmentada.
- ✦ Limitaciones en el desarrollo del esquema corporal y la autoimagen.
- ✦ Dificultad en la percepción, representación y orientación espacial, por lo que precisa de un entorno controlado y estable, para facilitar su conocimiento y la orientación.
- ✦ Dificultad en la adquisición de las habilidades motrices básicas: desplazamientos, saltos, giros, control y manejo de objetos.
- ✦ Necesidad de estimular la expresión, la creatividad y la comunicación a través del cuerpo y del movimiento.
- ✦ En algunos casos pueden necesitar sistemas de comunicación alternativa y aumentativa.
- ✦ Dificultad en mostrar espontaneidad en el juego.
- ✦ Dependiendo de la patología, necesidad de modificar o eliminar actividades que impliquen un aumento de la presión intraocular.
- ✦ Necesidad de autonomía en los hábitos higiénicos.
- ✦ Necesidad de supervisión regular y de apoyo.

*Como orientaciones didácticas, habrá que tener en cuenta las siguientes observaciones:*

- ✦ En los alumnos que presentan algún resto visual, incentivar la utilización de dicho resto, potenciando la discriminación visual (agudeza, rastreo, memoria, diferenciación figura/fondo y estabilidad). Por ello es importante conocer las

características de su campo, agudeza visual, sensibilidad cromática y al contraste<sup>15</sup> (es decir, por qué zona de ojo ven, hasta dónde ven, cómo ven y qué ven), con el objetivo de presentar las tareas y el material de la manera más óptima, aprovechando al máximo el resto visual.

- ✦ Deben tenerse presentes los informes médicos, ya que dependiendo del tipo de patología podrá ponerse en peligro el resto de visión existente.
- ✦ Promover y estimular la motricidad con el objeto de desarrollar el movimiento intencional y, paralelamente, evitar las consecuencias del sedentarismo, incrementando su salud (perspectiva social, física y psíquica) y, por tanto, su calidad de vida.
- ✦ En cuanto a la información, habrá que tener en cuenta:
  - Tanto los alumnos ciegos como los que presentan baja visión demandan una mayor cantidad de estímulos auditivos, kinestésicos y táctiles.
  - Informar previamente de lo que se va a tratar en clase, explicando anticipadamente los conceptos nuevos, para contextualizar al máximo las actividades (el qué, el cómo, el dónde y el porqué). Si avanzamos información escrita, aprovechar el resto visual presentando información ampliada o, en los casos de ceguera total, en Braille.
  - Dar más información sobre las tareas con el fin de que el alumno sea más autónomo y pierda los miedos a lo desconocido.
  - La información debe ser concreta pero exhaustiva, procurando no apoyarse excesivamente en la imagen visual, verbalizando las acciones a realizar, de tal forma que en todo momento sea conocedor de lo que tiene que hacer y de qué hacen los demás. En la demostración, facilitar que pueda tocar a la persona que la realiza, o bien movilizar sus partes corporales.

- Es interesante además pactar un código fijo donde palabras clave representen situaciones o tareas que se dan a menudo, con el fin de ganar tiempo en las explicaciones.
  - Informar de lo específico a lo general, para facilitar la comprensión de la globalidad de la actividad.
  - Información durante y después de la ejecución, tanto por parte del docente como de los compañeros, para facilitar el conocimiento de los efectos de su actuación y aumentar su motivación e interés.
  - Utilizar un lenguaje descriptivo, preciso y claro, teniendo presente el repertorio de vocabulario del que dispone el alumno y los significados que da a determinados conceptos (debemos colaborar en la ampliación de dicho repertorio, asegurando su asimilación).
  - Llamar al alumno por su nombre antes de hablarle, comprobando que recibe los mensajes y, en la medida de lo posible, minimizar otras fuentes sonoras que puedan interferir en el proceso de comunicación.
  - Utilizar un tono de voz adecuado, ya que puede ser un factor motivador o desmotivador.
  - Si el alumno presenta resto visual, la información deberá presentarse de manera que se optimice dicho resto (ubicación en el espacio, colores, distancia, contrastes figura-fondo, contraluces, entre otros).
  - Algunos alumnos pueden necesitar sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. Por ello, es recomendable que tanto el docente como el resto del alumnado conozcan dichos sistemas para dar un mejor apoyo al compañero que los utiliza y facilitar la comunicación.
- En relación al espacio:
    - Reconocer el espacio previamente a través del tacto, conociendo la estructura y el perímetro mediante su identificación verbal, y marcar puntos de referencia para evitar el miedo a la desorientación. Con alumnos

de baja visión, se reconocerá también el espacio y aquellos elementos visuales que puedan servir de orientación (puntos de luz, contrastes, entre otros).

- Es recomendable también la familiarización con los sonidos y posibles olores propios del espacio, con el objetivo de facilitar su orientación y ayudarlo a contextualizarlo.
- Es aconsejable trabajar siempre en el mismo espacio, para que resulte familiar y evite inseguridades. Éste deberá ser estructurado y ordenado para facilitar su orientación y compensar las incertidumbres.
- Deben evitarse puertas o ventanas semiabiertas, ya que pueden producir accidentes.
- Para reforzar la orientación, pueden utilizarse las siguientes estrategias:
- Orientación a través de la voz profesor, siempre se darán in- formaciones concretas desde el mismo lugar, como por ejemplo:
- La información inicial desde un punto determinado del espacio.
- Utilizar la técnica de orientación indirecta: dirigirse al grupo siempre desde el mismo punto, de manera que la voz del docente sea un punto de referencia constante (por ejemplo, desde el centro de la sala).
- El fin de la sesión desde la salida.
- Para recoger el material, desde donde éste se encuentra.
- En carrera rectilínea, se llamará al alumno desde la meta.
- Es recomendable minimizar en lo posible las fuentes sonoras que puedan suponer desorientación o pérdida de atención.
- Es conveniente mantener un código fijo de llamadas y de orientación (para este último se aconseja utilizar el lenguaje de orientación y movilidad).

- Utilización de líneas táctiles (cinta adhesiva pegada al suelo por encima de una cuerda, que permite orientar los desplazamientos del alumno durante la tarea) y, en la medida de lo posible, utilizar diferentes superficies para marcar las áreas de juego. En el caso de resto visual, potenciar el contraste de las líneas de demarcación del terreno.
  - El material debe situarse siempre de la misma manera en el espacio facilitando la autonomía del alumno (evitando la desorientación y que sea un obstáculo). Advertir cuando cambia su disposición.
  - Si se desorienta, dar consignas referidas a su propio cuerpo y a los objetos, situándolo en el espacio.
  - Utilizar las ayudas-guías para acceder por sí mismo a puntos espaciales determinados (por ejemplo: seguir con el tacto la pared de espalderas para llegar al final de su fila).
  - Acolchar o proteger los obstáculos inevitables (por ejemplo las columnas).
    - La superficie deberá ser antideslizante y no abrasiva.
- Sobre la Motricidad:
- Proponer actividades que incrementen la exploración del cuerpo y de su entorno, estimulando los sentidos en general, desarrollando, en definitiva, la organización espacial y el esquema corporal. Respecto a la percepción espacial, insistir en tareas que incrementen la En cuanto al esquema corporal, incidir:
    - ✓ En la estructura corporal y la imagen de uno mismo, se insistirá en el conocimiento y aceptación del propio cuerpo, así como de sus posibilidades de movimiento.
    - ✓ En la organización de sensaciones y percepciones: proponer tareas motoras de mayor estimulación sensorial propioceptiva (kinestésicavestibular) y exteroceptiva (principalmente tacto y oído).

En los alumnos con resto visual, deberá priorizarse la discriminación visual.

- ✓ En el ajuste postural y equilibrio, para mantener una posición correcta de pie, sentado y en movimiento.
  - ✓ En el control tónico, la relajación y respiración, favoreciendo la disminución de la hipertonia muscular provocada por los posibles miedos, incidiéndose paralelamente en el control del tono muscular.
  - ✓ En la lateralidad, ya que las alteraciones de la lateralidad comportan dificultades en la orientación espacial.
  - ✓ Priorizar, además, las habilidades motrices básicas (en beneficio de la autonomía del alumno): desplazamientos, saltos (el dominio de las caídas para facilitar una mayor autonomía física y seguridad), giros (fomentando el control sobre todos los ejes, lo cual le permitirá orientarse y ser orientado con mayor facilidad) y control y manipulación de objetos.
  - ✓ Potenciar la expresión, la creatividad y comunicación corporal, especialmente en ciegos totales.
  - ✓ Proponer actividades que favorezcan la autonomía y los hábitos higiénicos, desarrollando además las habilidades sociales y los comportamientos adaptativos.
- En relación con el material:
    - Familiarizarse previamente con él, lo que incrementa la contextualización de la actividad y evita el miedo a lo desconocido.
    - Incentivar la exploración táctil de los objetos.
    - Para dar material al alumno puede ponerse en contacto directo con sus manos o bien lo haremos sonar (golpeándolo en el suelo, la pared, agitándolo...).



- Debe compartir la responsabilidad de guardar y sacar el material.
- Respecto al material convencional:
  - En el caso de resto visual, de color contrastado (o del color que mejor identifiquen) y más grande de lo habitual. En actividades de precisión, marcar con fuertes contrastes una señal en el punto de precisión.
  - Adherir señales acústicas al material móvil (sin abusar exageradamente de esta estrategia y así potenciar el ras- treo auditivo).
  - Marcar el material para su orientación.
  - Utilizar material de espuma cuando sea posible.
  - Utilizar material específico de deporte adaptado (balones sonoros, cuerdas de acompañamiento, etc.).
- Otras orientaciones a tener en cuenta, pueden ser:
  - Estructura regular, organizada y ordenada a lo largo de toda la sesión.
  - En las actividades de dispersión o carrera, deberá ser guiado mediante la cuerda de acompañamiento, o de la mano si presenta miedos. Ante las incertidumbres o desplazamientos, se recomienda utilizar la técnica de protección:
 

*“(...) mientras con una mano se sigue la pared (trailing) o los diferentes obstáculos, la otra debe mantenerse extendida hacia delante a la altura del pecho con un pequeño ángulo en el codo para que cubra el ancho de su cuerpo y con la mano girada con la palma hacia fuera.*

*Durante la carrera y si el resto visual es bajo, se puede mantener una mano extendida cubriendo el cuerpo formando un pequeño ángulo y la palma girada hacia delante” (Blanco Rodríguez, 1998, p. 44).*
  - Debe permitirse el contacto para la localización y seguimiento de los compañeros.

- Evitar situaciones de peligro.
- Presencia de alumno colaborador (estableciendo turnos), en función de la edad, o profesorado de apoyo para facilitar la guía y el acompañamiento:

*“La forma usual de acompañamiento es que el jugador ciego coja del codo al compañero vidente, con la mano en forma de pinza, y se sitúe ligeramente retrasado con respecto a él. De esta forma el jugador ciego puede anticipar los obstáculos al percibir los movimientos de su acompañante. Si se debe pasar por un lugar estrecho o evitar un obstáculo, el compañero vidente situará su codo hacia su propia espalda de manera que coloque al jugador ciego en fila inmediatamente detrás de él.*

*Estas formas de acompañamiento son las correctas a una marcha moderada. Sin embargo los juegos suelen ser más dinámicos y requieren unas técnicas específicas:*

- *Durante la carrera el acompañante debe retrasar ligeramente su brazo de acompañamiento para dar más tiempo al jugador ciego a anticipar sus movimientos. Con los niños pequeños está más indicado que se acompañen de la mano ya que les da mayor sensación de seguridad.*
- *Si, en carrera, se debe subir a un lugar (...), el jugador vidente debe indicarlo con la voz y posteriormente retrasar la mano de acompañamiento todo lo que pueda frenando con la palma al compañero ciego y situando la mano a la altura del pecho para que el ciego la coja. De esta forma el acompañante evitará el choque, podrá ayudar a subir el obstáculo a su acompañante y al mismo tiempo facilitará la anticipación para colocar los pies correctamente al subir.*
- *Si el juego se desarrolla en un espacio muy amplio y exige muchas carreras, es conveniente incorporar el acompañamiento mediante una cuerda anudada sobre sí misma.*
- *Se deben evitar los acompañamientos con la mano en el hombro ya que si bien al principio les puede dar sensación de seguridad, en realidad les fatiga y altera el patrón de zancada al mantener un brazo inmóvil” (Blanco Rodríguez, 1998, p. 44).*

#### ➤ *Alumnado con discapacidad intelectual*

*En relación con su Dificultad / necesidad:*

- ✓ Al presentar dificultades en el desarrollo cognitivo, la identificación de las demandas del entorno, la toma de decisiones, el análisis y la resolución de las tareas son complejas y lentas, ya que la capacidad de percibir, memorizar, transmitir, seleccionar, procesar y recuperar la información es menor, y precisan mayor tiempo reacción, inspección y emisión de la respuesta.
- ✓ Necesidad constante de supervisión y apoyo.
- ✓ Dificultad para mantener la atención y anticiparse. Escasa fijación visual.
- ✓ Poca capacidad de simbolización (mejores resultados en lo concreto), presentando por tanto problemas en la asimilación de información progresivamente más compleja y más abstracta.
- ✓ Dificultad en elaborar abstracciones y conceptos que vayan más allá del contexto inmediato.
- ✓ Limitación en el uso del lenguaje como vehículo de comunicación (vocabulario y lenguaje gestual reducido, proporcional al nivel de afectación). En algunos casos, es necesario el uso de sistemas de comunicación alternativos y aumentativos.
- ✓ Dificultades de adaptación a nuevas situaciones, que pueden comportar inquietud y ansiedad.
- ✓ Limitaciones en la comprensión del mundo que les rodea y de sí mismos. Alteraciones en el desarrollo del esquema corporal: estructura corporal y la imagen de uno mismo, organización de sensaciones y percepciones, ajuste postural, equilibrio, control tónico<sup>18</sup> y relajación, respiración, lateralidad. También presentan alteraciones en el desarrollo de la organización espacial y temporal.
- ✓ Alteraciones en la mecánica corporal (columna vertebral, articulaciones, músculos, pies planos, entre otras).
- ✓ Alteraciones fisiológicas (respiratorias, cardíacas, digestivas, renales, metabólicas, neurológicas, entre otras).

- ✓ Escasa eficacia en la ejecución de habilidades motrices básicas
- ✓ (desplazamientos, saltos, giros, manejo y control de objetos).
- ✓ Dificultades en las capacidades físicas básicas (fuerza, velocidad, flexibilidad y resistencia). Respecto a la resistencia cardiovascular, ésta es inferior a la media.
- ✓ Frecuentemente la respiración es superficial y habitualmente bucal.
- ✓ Limitaciones en la capacidad creativa y de expresión corporal.
- ✓ Dificultad en el desarrollo de las habilidades sociales y del comportamiento adaptativo. Posibles problemas conductuales, cambios caracteriales bruscos y manifestación de comportamientos estereotipados<sup>19</sup>.
- ✓ Dificultad de tolerar la frustración. Pueden presentar baja motivación y una tendencia a evitar el fracaso más que a buscar el éxito.
- ✓ Limitaciones en la adquisición de los hábitos higiénicos.
- ✓ En los casos severos, necesidad frecuente de contacto físico y de estimulación.

*Como orientaciones didácticas a tener en cuenta, se propone:*

- Informaciones concretas, precisas, organizadas y simplificadas. Las consignas deberán ser simples, con un mínimo de palabras y frecuentes repeticiones que facilitarán la transferencia a otras situaciones posteriores. Generalmente una consigna no será captada inmediatamente (nunca dar nada por sabido).
- La información debe llegar por la mayor cantidad de vías posible, potenciando la verbalización y la comprensión, favoreciendo la capacidad de representación y abstracción.
- Los actos deben estar asociados estrechamente a la terminología correspondiente, con el fin de conseguir la unión entre el sistema de signos verbales y la experiencia.

- Procurar limitar las instrucciones verbales, ya que presentan dificultades en la comprensión del mensaje oral. Siempre que sea posible, la información verbal será complementada por la visual dado que comprenden mejor con la demostración y la imitación del modelo, sin olvidar el apoyo táctil (la ayuda en la ejecución motriz sólo debe darse cuando sea necesaria).
- Períodos de aprendizaje cortos, ya que los procesos de aprendizaje son muy lentos. Facilitar la comprensión de los mensajes, centrando la atención, ayudándole a identificar las demandas del entorno y eliminando las fuentes de distracción. Si la tarea es compleja, se dará una explicación general y, a medida que se desarrolla, con apoyo continuado se irán ampliando las consignas.
- Simplificar las tareas, fraccionando la enseñanza en pequeños pasos, reduciendo la complejidad del aprendizaje y el número de decisiones (una decisión por respuesta).
- Pedagogía del éxito: las tareas deben ser un reto asumible, sin infravalorar las potencialidades del alumnado. Se plantearán los objetivos a corto plazo ya que los resultados serán rápidos y motivadores.
- Ante la falta de motivación, modificar frecuentemente las tareas debido a las dificultades de atención y concentración que presentan, dinamizando la situación continuamente. Se dará prioridad a las actividades que propongan condiciones de aprendizaje positivas en los aspectos social y afectivo, utilizando diversos tipos de refuerzo (verbales, de contacto, colores, sonidos, material, entre otros).
- Deberá tenerse paciencia en el trabajo, esperando la respuesta (dado el alto período de latencia) y valorando el mínimo éxito. Informar inmediatamente después de la acción, favoreciendo el *feedback*, con el objetivo de reforzar positivamente.
- Mantener un cierto ritual o modelo en las sesiones, consiguiendo un ambiente estructurado que facilitará la comprensión de la situación. La repetición será una estrategia para potenciar la asimilación de conocimientos, intentando evitar actitudes mecánicas.

- Respetar las fases del desarrollo motor, generalmente hacer propuestas de trabajo correspondientes a la edad mental y cronológica, sin caer en el infantilismo, adaptándose a su nivel de desarrollo madurativo.
- Favorecer actividades que posibiliten la exploración del cuerpo y de su entorno, estimulando los sentidos en general, desarrollando, en definitiva, la organización espacio-temporal y el esquema corporal: estructura corporal y la imagen de uno mismo, organización de sensaciones y percepciones, ajuste postural, equilibrio, control tónico y relajación, respiración, lateralidad
- Enfatizar el desarrollo de las habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos, giros, manejo y control de objetos).
- Potenciar la expresión corporal y la creatividad.
- Trabajar las capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, flexibilidad y velocidad), teniendo en cuenta el asesoramiento médico imprescindible en aquellos casos que presenten lesiones cardíacas o insuficiencias respiratorias.
- Proponer actividades que favorezcan la autonomía y los hábitos higiénicos, desarrollando además las habilidades sociales y los comportamientos adaptativos.
- En relación al material a utilizar, habrá que tener en cuenta:
  - El color y la forma deben ser atractivos y estimulantes.
  - Objetos grandes y lentos para facilitar cualquier manipulación. El tamaño de los objetos podrá reducirse a medida que aumente el dominio y el control.
  - En las primeras sesiones, utilizar poco material para evitar la dispersión.

En determinados casos se utilizarán sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación alternativa y aumentativa. Por ello es recomendable que tanto el docente como el resto de los alumnos de clase conozcan dichos sistemas, para dar un mejor apoyo al compañero que los utiliza y facilitar la comunicación. En alumnos con discapacidad severa o profunda, motivar la comunicación por medio de signos, sonidos y contactos físicos que aumenten la estimulación sensoriomotora.

Presencia del profesor de apoyo o alumno colaborador, en función de la edad, que facilite la comprensión de las situaciones y haga un seguimiento del compañero a lo largo de la sesión (en el caso de ser un alumno puede establecerse por turnos).

C) Alumnado con discapacidad física *Alumnado con discapacidad física motriz*

*En relación a la dificultad/necesidad:*

- ✓ En general, presentarán dificultades en función de la localización de las secuelas, debidas a los efectos causados por las partes corporales afectadas y/o paralizadas total o parcialmente, así como las derivadas de amputaciones o malformaciones congénitas.
- ✓ Necesidad de práctica física continuada y del control de peso corporal, evitando en lo posible el sedentarismo, sobre todo en aquellas situaciones donde la deambulación depende de bastones o muletas, ya que un sobrepeso puede implicar la imposibilidad de sostener el propio cuerpo, comportando la necesidad de deambular en silla de ruedas.
- ✓ Dificultades derivadas de los posibles efectos de una lesión medular: poca sensibilidad, problemas circulatorios, respiratorios, trastornos digestivos, tromboflebitis, contracturas musculares y anquilosis articulares, infecciones del tracto urinario, úlceras por presión y alteraciones de la temperatura corporal.
- ✓ Dificultades producidas por la posible falta de control de esfínteres, principalmente originadas por una lesión medular o espina bífida.
- ✓ Necesidades derivadas de ataxias, atetosis, espasticidad y distonía (principalmente en alumnos con parálisis cerebral).
- ✓ Posible pérdida de motricidad con la edad en algunas patologías (especialmente las distrofias musculares).
- ✓ Necesidad de conocimiento del esquema corporal y aceptación de la propia imagen.
- ✓ Problemas generalizados de equilibrio.

- ✓ Dificultad del control de la actitud o el ajuste postural. Las alteraciones posturales pueden dar lugar a deformaciones osteo-tendinosas.
- ✓ Posibles dificultades en la respiración.
- ✓ Necesidad de control tónico y de relajación (especialmente en parálisis cerebral).
- ✓ Dependiendo de la movilidad, dificultad de la organización espacial.
- ✓ Presencia de cansancio físico rápido (en función de la patología y su gravedad).
- ✓ Necesidad de potenciar los desplazamientos y el resto de las habilidades motrices básicas (saltos, giros, manejo y control de objetos, en función de la movilidad), por lo que pueden precisar ayudas técnicas.
- ✓ Dificultad para expresarse corporalmente (principalmente en algunos casos de parálisis cerebral).
- ✓ Problemas de comunicación (frecuentemente en casos de parálisis cerebral y traumatismo cráneo-encefálico).
- ✓ Necesidad de ayudas físicas para la movilidad (en función de la gravedad de la patología).

*Como orientaciones didácticas a tener en cuenta, se citan:*

*“Es en este campo en el que posiblemente se dé una mayor variabilidad en cuanto al tipo y grado de discapacidad, lo que hace especialmente complejas las orientaciones para el profesor y será éste quien, en última instancia, deberá tomar las decisiones oportunas en cada caso. Desde luego procuraremos que colaboren al máximo siempre en función de lo que le permitan sus capacidades y aceptando de buen grado sus limitaciones” (Arráez, 1998, p. 31). Por todo ello se sugiere:*

- Promover y estimular la deambulación en el caso de que disponga de ella.
- Priorizar el conocimiento y aceptación del propio cuerpo, así como de sus posibilidades de movimiento, incidiendo especialmente en mejorar la función



respiratoria, el ajuste postural, el equilibrio, el control tónico y la relajación, potenciando la relación con el entorno (organización espacial y temporal).

- Desarrollar programas de actividad física preventiva, con el objeto de favorecer el control del peso corporal y el desarrollo de determinados grupos musculares que faciliten una mayor calidad de vida. No debemos olvidar que las capacidades condicionales son, en este grupo de alumnos, esenciales para una mayor autonomía.
- Potenciar las habilidades motrices básicas para favorecer la autonomía y el dominio de las ayudas técnicas de deambulación, que permitirán la facilitación de la vida cotidiana.
- Estimular la capacidad de expresión y comunicación corporal.
- Espacio:
  - Delimitar el espacio para compensar las dificultades de movilidad.
  - Terreno liso y llano para favorecer los desplazamientos.
- Respecto al material, tendremos en cuenta:
  - Ayudas técnicas: bastones o andadores para los problemas de equilibrio, sillas de ruedas, cabezal-licornio, entre otras.
  - Material de espuma o cualquier otro que facilite la presión.
  - Introducir el material específico de deporte adaptado.
- Principalmente en alumnos con parálisis cerebral y traumatismo craneoencefálico, es necesario utilizar, si se precisan, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación: sistema Bliss, tablero silábico, sistemas pictográficos, plantillas con imágenes, comunicadores electrónicos y telemáticos, gestos, códigos gestuales, entre otros. Por ello es recomendable que tanto el docente como el resto de los alumnos de clase conozcan dichos sistemas para dar un mejor apoyo al compañero que los utiliza y facilitar la comunicación.

- Evitar riesgos de choques, fricciones, presiones y golpes en las partes corporales afectadas.
- Presencia del profesor de apoyo o alumno colaborador, en función de la edad, para facilitar la participación activa en las sesiones, las ayudas físicas y de acompañamiento si lo precisan (en el caso de ser un alumno pueden establecerse turnos). Debe tenerse en cuenta también el desarrollo de los hábitos higiénicos, por lo que debe prestarse atención a las posibles ayudas necesarias en los vestuarios. En caso de no disponer de duchas adaptadas, puede utilizarse una silla de plástico.

➤ *Otras peculiaridades:*

A continuación se relacionan las principales prioridades en algunas patologías que, por sus propias características, deben ser mencionadas, sin por ello dejar de tener en cuenta lo dicho hasta el momento:

✚ Parálisis cerebral:

- ✓ Evitar ruidos inesperados, ya que pueden provocar espasmos musculares, así como sensaciones bruscas (cambios de temperatura ambiental o en el agua, etc.) o situaciones que puedan provocar ansiedad o excitación.
- ✓ Insistir en la relajación, la expresión y en el desarrollo del control muscular voluntario, perseverando en actividades de coordinación. Así mismo, en la flexibilidad articular para evitar contracturas.
- ✓ Requiere un mayor tiempo de recuperación dado que la fatiga muscular se manifiesta más rápidamente.
- ✓ La adquisición de nuevas habilidades puede verse dificultada por la insuficiente sincronía de los grupos musculares implicados y, en algunos casos, por la asimetría corporal.

✚ Distrofias musculares:

- ✦ Mantener, retardar o mejorar la pérdida de fuerza muscular e incrementar su resistencia.
- ✦ Proponer actividades de flexibilidad y movilidad articular con el objeto de prevenir contracturas y deformaciones. En ningún caso deben sobrecargarse las articulaciones afectadas.
- ✦ Prolongar la deambulación cuanto sea posible.
- ✦ Priorizar la mejora de la función respiratoria, aumentando la capacidad pulmonar y disminuyendo la secreción pulmonar.
- ✦ Proponer ejercicios posturales con el objetivo de reducir las alteraciones de la columna vertebral características de estas patologías.
- ✦ Evitar el cansancio en algunas patologías, principalmente en la distrofia muscular de Duchenne.

#### ■ Artritis crónica juvenil:

- ❖ Evitar sobrecargas sobre las articulaciones afectadas.
- ❖ Proponer actividades suaves de flexibilidad, movilidad articular y variedad de movimientos, siempre sin forzar, para evitar contracturas.
- ❖ Ejercicios de fuerza y resistencia muscular con el fin de reducir la atrofia muscular.
  - ❖ Se aconsejan actividades isométricas para desarrollar los músculos de las manos.

#### ■ Amputaciones:

- Dependiendo de la longitud y la ubicación de la amputación, podrá verse afectado el centro de gravedad, especialmente si implica a miembros inferiores. Por tanto, deberá potenciarse el equilibrio y el ajuste postural.

- Dado el avance en el diseño de prótesis, su participación en las sesiones de educación física puede llegar a ser plena.

■ Lesiones medulares:

- ✓ Si son usuarios de silla de ruedas:
- ✓ potenciar al máximo la fuerza de brazos y de la zona del tronco no afectada.
- ✓ controlar el peso corporal por la tendencia a la obesidad motivada por el necesario sedentarismo.
- ✓ prestar atención a la resistencia cardiorespiratoria, ya que es menor debido a que la tensión arterial no va a subir en las cantidades requeridas por la pérdida de la mayor parte de los músculos de las piernas, lo cual puede provocar peligrosos aumentos de la frecuencia cardíaca.
- ✓ es importante también tener en cuenta los déficit de termoregulación cutánea. Ante el ejercicio intenso o ambientes muy cálidos precisará de mayor hidratación, así como de mayor abrigo en ambientes fríos.
- ✓ Enfatizar la flexibilidad para prevenir y reducir contracturas en las articulaciones.
- ✓ Priorizar el ajuste postural.

➤ Alumnado con discapacidad física orgánica

Dada la importancia de las contraindicaciones médicas en este grupo de alumnado, que determinarán nuestra intervención, haremos aquí especial énfasis en las principales necesidades y dificultades, dado que resulta todavía más complejo poder generalizar las orientaciones didácticas, de las cuales sólo apuntaremos algunas aproximaciones.

Es en este tipo de discapacidad donde los informes médicos tienen una importancia determinante, dadas las características de gran parte de las patologías que se incluyen en este epígrafe.

■ Problemas respiratorios crónicos:

*Dificultad/necesidad:*

- Problemas de ventilación pulmonar.
- Limitada capacidad ante el esfuerzo.
- Ansiedad ante una crisis.

*Orientaciones didácticas respecto al asma bronquial:*

- ❖ Enfatizar el desarrollo de los músculos del abdomen, tronco y espalda, dirigidos a mejorar la fuerza y resistencia de los músculos que intervienen en la respiración.
- ❖ Proponer actividades que favorezcan el control de la respiración y de la relajación.
- ❖ Los ejercicios deben ser a intervalos (inferior a 5' de duración), menores al 85% del trabajo máximo posible a realizar.
- ❖ Respiración nasal siempre que sea posible.
- ❖ Utilizar el inhalador o broncodilatador previamente al esfuerzo.
- ❖ Necesidad de calentamiento a fondo (intenso y prolongado).
- ❖ El ambiente nunca debe ser frío ni seco. De no ser así, se recomienda la utilización de una mascarilla buconasal.
- ❖ Evitar la práctica física en ambientes contaminados, atmosferas densas y/o ricas en cloro.
- ❖ Evitar la práctica física si se padece una infección respiratoria.

- ❖ Ante la crisis, utilizar el inhalador o broncodilatador.
- ❖ Evitar situaciones que puedan provocar ansiedad.

*Orientaciones didácticas respecto a la fibrosis quística:*

- Potenciar actividades que aumenten la resistencia y la fuerza de los músculos ventilatorios.
- Enfatizar los ejercicios de carácter aeróbico, que incrementen la eliminación de mucosidad.
- En el caso de afectación de leve a moderada, si realizan una práctica física intensa, con posterioridad deben facilitarse comidas y bebidas más saladas, dado que se produce un aumento de las pérdidas de sal con el sudor.

 Diabetes:

El programa de educación física debe colaborar en el control metabólico y en el del peso corporal.

*Dificultad/necesidad:*

- ✓ Necesidad de interrelacionar la dieta, la toma de insulina y el ejercicio. La variación en cualquiera de estos factores puede afectar al resto de ellos, llegando a poder provocar un shock de insulina o un coma diabético.
- ✓ Hipoglucemia: falta de concentración, temblor, sudor, dolor de estómago, vómitos y conducta atípica.

*Orientaciones didácticas:*

- Informar al alumno o alumna de la intensidad de la actividad.
- Necesidad de ingerir alimento antes y después de la sesión, principalmente hidratos de carbono.

- Bajo prescripción médica, en ocasiones debe modificarse la administración de insulina reduciendo dosis.
- Proveer de azúcar en actividades intensas.
- Necesidad de prevenir el déficit de azúcar. Ante una hipoglucemia, debe beberse agua con azúcar, líquidos o zumos. Por ello es recomendable que el alumno vaya a la sesión provisto de caramelos o azúcar, por si se produce la hipoglucemia.
- La intensidad del ejercicio debe incrementarse de manera progresiva.
- Debe supervisarse el autocontrol de la glucemia (antes, durante y al final de la actividad).
- Evitar la inyección de la insulina en las extremidades y cerca de los músculos que intervendrán en la actividad, ya que la absorción será más rápida. Se recomienda el tejido subcutáneo de la pared abdominal.

#### Enfermedades cardiovasculares

##### *Dificultad/necesidad:*

- El seguimiento del alumno requiere tener muy en cuenta los informes médicos.
- Presentan cansancio con más rapidez.
- Problemas en la circulación sanguínea. Ante éstos pueden quedar sin aliento o adquirir un tono azulado en labios y uñas.

##### *Orientaciones didácticas:*

- Los informes médicos determinarán el nivel de intensidad apropiado.
- Suspender la actividad ante cualquier síntoma de dolor en el pecho, palpitaciones, amoratamiento de los labios, hinchazón de los tobillos y respiración costosa. Lo que implica un seguimiento constante del alumno,

evitando el sobreesfuerzo, proporcionando períodos de descanso y controlando las pulsaciones.

- El alumno debe conocer cómo calcular sus propias pulsaciones y ser consciente de sus propios ritmos cardíacos (durante el esfuerzo y tras él – tiempo de recuperación–).
- En actividades competitivas, tener presente que un aumento considerable del estrés puede ser contraproducente.
- El sobrepeso supone un riesgo añadido, ya que implica el sobre- esfuerzo del sistema cardiovascular.
- Conocer las interacciones entre medicación y actividad.
- Ante mucho calor y/o humedad, reducir el nivel de intensidad de la actividad.
- Son recomendables las fases de calentamiento y de vuelta a la calma mediante la relajación.

## Epilepsia

*Dificultad/necesidad/orientaciones didácticas:*

- ❖ A pesar de que la actividad física, por sí misma, no tiende a provocar crisis, debe prestarse especial atención a las siguientes situaciones que predisponen a una crisis:
- ❖ El sobreesfuerzo.
- ❖ Situaciones de ansiedad no controladas.
- ❖ La hiperventilación o bloqueo respiratorio.
- ❖ Tareas que puedan favorecer caídas, golpes y traumatismos.
- ❖ En caso de ataque, seguir el siguiente procedimiento:



- ❖ Despejar la zona de objetos.
- ❖ Colocar algo que soporte la cabeza y la proteja de posibles golpes. La cabeza deberá estar ladeada para evitar la asfixia en caso de vómitos.
- ❖ Soltar la ropa alrededor del cuello.
- ❖ No reprimir los movimientos.
- ❖ No proporcionar agua, líquidos (evitando siempre las bebidas alcohólicas) o medicinas.
- ❖ No dar respiración artificial, a no ser que pasados 15' no se recupere (en este momento llamar a una ambulancia).
- ❖ Al concluir la crisis, volverle suavemente de lado.
- ❖ Animar después de la recuperación y dejar descansar.
- ❖ Prestar especial atención y seguimiento en actividades al aire libre y acuáticas, especialmente en estas últimas.
- ❖ Es recomendable enfatizar las actividades de relajación.

## Hemofilia

### *Dificultad/necesidad:*

- La presencia de hemorragias internas (hemartrosis) o externas.
- Necesidad de prevenir la atrofia muscular y las contracturas.

### *Orientaciones didácticas:*

- ✓ Pueden presentar problemas en cualquier situación que favorezca golpes, heridas y erosiones.
- ✓ Deben evitarse juegos y deportes de contacto.
- ✓ Potenciar la flexibilidad articular para evitar contracturas.

- ✓ Evitar sobreesfuerzos, ya que pueden provocar hemartrosis.
- ✓ El vestuario debe ser lo más protector posible y las zapatillas deportivas hasta el tobillo.

#### ■ Obesidad y trastornos de la alimentación

##### *Dificultad/necesidad:*

- ✦ Exceso o defecto en el peso corporal.
- ✦ En el caso de la obesidad, ésta puede producir: distensión del abdomen, inmadurez del esqueleto óseo, movilidad de las partes grasas, excesiva transpiración, base limitada en la realización de las actividades motrices y excesivo balanceo corporal (que puede producir dificultades en el equilibrio), roce entre los muslos, problemas en el ajuste postural y miedo a caerse.

##### *Orientaciones didácticas:*

- ❖ Si presenta obesidad:
- ❖ Es recomendable aumentar el número de sesiones de educación física, desarrollando la resistencia aeróbica, para favorecer la disminución del peso y del volumen corporal.
- ❖ Evitar esfuerzos violentos, reduciendo el impacto en las articulaciones.
- ❖ Las actividades a limitar o eliminar serán las carreras continuas y los saltos, ya que pueden provocar lesiones en pies y rodillas.
- ❖ Evitar los aparatos gimnásticos, ya que el exceso de masa adiposa les impide moverse con agilidad.

##### ■ En la anorexia nerviosa:

- ✓ Actividades físicas con un mínimo de gasto energético.

- ✓ El nivel de forma física debe ser gradual, debiéndose incrementar la fuerza antes que la resistencia cardiovascular.
- ✓ Colaborar estrechamente con los profesionales clínicos para favorecer la superación de las distorsiones de la propia imagen corporal.

#### ■ Alteraciones de la columna vertebral.

##### *Dificultad/necesidad:*

- ✦ Alteraciones en la actitud o el ajuste postural.
- ✦ Probables problemas de equilibrio.

##### *Orientaciones didácticas:*

- Siempre bajo la prescripción del médico y el fisioterapeuta, se puede colaborar en la corrección de los problemas de la columna mediante ejercicios analíticos de fisioterapia bajo formas jugadas y motivantes.
- Evitar ejercicios que puedan contribuir a las alteraciones existentes.
- Hacer hincapié en la consciencia de la actitud corporal y en los ejercicios respiratorios.

### ***3.3.El aprendizaje motor y las Necesidades Educativas Especiales***

Dado que nos estamos centrando en el alumnado con necesidades educativas especiales, el factor de la individualización está mucho más presente en los modelos de aprendizaje, no sólo teniendo en cuenta cada uno de los déficit y de sus efectos y grado de afectación, sino también contemplando la personalidad de cada individuo. Así, consideramos importante presentar los mecanismos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje motor, sin olvidarnos de que (Ruiz Pérez, 1994a):

- ✓ La conducta humana está regida por leyes de aprendizaje comunes a todos.
- ✓ La relevancia de los refuerzos como controladores de las conductas.
- ✓ La consideración del proceso de desarrollo como un continuo en el que no se pueden establecer estadios delimitados.

Así, también, nos detendremos brevemente en las posibles alteraciones de dichos mecanismos y cómo éstas pueden provocar disfunciones en el aprendizaje motor, en razón del déficit que pueda presentar el alumnado, ya sea sensorial, intelectual o motor. Finalizaremos este apartado desarrollando aquellos factores que se consideran relevantes en el desarrollo de la competencia motriz de dicho alumnado.

#### El concepto de aprendizaje motor

*“La interacción del individuo con su medio se manifiesta por sus conductas para comprender el entorno e influir en él. La conducta humana es producto de una sucesión de aprendizajes que socialmente se van adquiriendo y perfeccionando. Esta sucesión de aprendizajes afecta tanto al ámbito motor como al intelectual, y sólo en términos teóricos y para facilitar su estudio podemos diferenciarlos, ya que ambos están íntimamente relacionados y se desarrollan complementándose uno a otro. Sólo desde esta perspectiva podremos hablar de adquisiciones intelectuales y de adquisiciones motrices, siendo su expresión una manifestación global de la conducta humana. Con esta premisa, el aprendizaje motor se va a centrar en las ejecuciones motrices, como manifestación externa de lo cognitivo, social, afectivo y motriz de la personalidad” (Hernández Álvarez y López Crespo, 1997, p. 57).*

En educación física, se han adoptado esquemas y principios de la Psicología, que ésta utiliza para hallar modelos explicativos del fenómeno y procesos del aprendizaje. Tal y como señalamos en la cita inicial de este epígrafe, el aprendizaje ocurre cuando se observa un cambio relativamente estable de la conducta, como producto de la experiencia. Por tanto, la conducta motriz (y cualquier otra conducta) se modifica y se adapta en función del entrenamiento y de la experiencia.

Son numerosas las definiciones y aproximaciones al aprendizaje, entre las que destacamos (citadas por Toro y Zarco, 1998, p. 39):

- ✦ Gagne lo define como el “cambio de la disposición o capacidad humana con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo”.
- ✦ Para Piaget el aprendizaje es el medio para producir nuevos aprendizajes.
- ✦ Hilgard y Manquis definen el aprendizaje como un cambio más o menos permanente de la conducta, resultado de una práctica reforzada.

Asimismo, el concepto de aprendizaje motor y deportivo ha sido desarrollado por diversos autores (citados por Ruiz Pérez, 1994b, p. 15-16):

- ✦ Lawther (1968): el cambio relativamente permanente de la conducta motriz de los alumnos, como consecuencia de la práctica y del entrenamiento.
- ✦ Schmidt (1982): el aprendizaje motor supone un proceso informativo en el que destaca una serie de estadios:
  - Estadio de identificación del estímulo:
    - Reconocimiento de patrones y extracción de los rasgos característicos.
    - Abstracción.
  - Estadio de selección de la respuesta:
    - Elección de qué hacer.
  - Estadio de programación de la respuesta.
- Hertz (1985): el aprendizaje conlleva una acción-representación mental. La realización de una habilidad motriz supone una secuencia de operaciones cognitivas, en las que la memoria (...) juega un papel determinante.
- Singer (1986): el proceso de adquisición de nuevas formas de moverse.
- Grosser y Neuimaier (1986): es el proceso de obtención, mejora y automatización de habilidades motrices, como resultado de la repetición (práctica) de una secuencia de movimientos de manera consciente, consiguiéndose una mejora en la coordinación entre el sistema nervioso central y el sistema muscular.

- Ruiz Pérez (1994b): el aprendizaje motor no es solamente un aprendizaje ejecutivo de respuestas motrices, es también un aprendizaje discriminativo y de tomas de decisión.

Podemos observar que en la mayoría de estas definiciones hallamos como denominador común el cambio de la conducta en el individuo a raíz de la experiencia (y no como consecuencia de la maduración del sujeto y otras razones externas como, por ejemplo, un tratamiento farmacológico). En este sentido, son interesantes las aportaciones de Granda (1998, p. 207-208) respecto al abordaje del concepto de aprendizaje motor. Distingue entre definiciones basadas en el producto y las basadas en el proceso. Entre las primeras, se definiría como: *“El cambio relativamente permanente de la conducta como resultado de la práctica (experiencia)”*.

Entre las definiciones basadas en el proceso, destacan: *“El conjunto de procesos asociados con la práctica y la experiencia conducentes a cambios relativamente permanentes en la conducta hábil de los sujetos (Schmidt, 1982)”*.

*“Aprendizaje es un proceso que conduce a cambios relativamente duraderos en el potencial de la conducta como resultado de experiencias ambientales específicas (Bakker, Whiting y Van der Brug, 1993)”*.

En esta última definición, Granda señala que los cambios no tienen por qué manifestarse a través del comportamiento observable del individuo, sino que se dan en los procesos internos y que, transcurrido un tiempo, esos cambios tenderán a expresarse mediante la conducta observable.

#### a) *Modelos explicativos del aprendizaje motor*

*“A lo largo del desarrollo de la psicología del aprendizaje y el progresivo interés y atención hacia el proceso de habilidades motrices, han surgido numerosos modelos que han tratado de encontrar una explicación que pudiera ser aceptada como válida por la comunidad científica. Su evolución ha ido pareja a la propia evolución de la psicología en general y de la psicología del aprendizaje en particular” (Granda, 1998, 208).*

Debe reconocerse que los modelos que tratan de explicar el aprendizaje motor, tal y como hemos señalado anteriormente, emanan de las aportaciones de la Psicología, desde una perspectiva aplicada.

Para desarrollar este apartado nos basaremos principalmente en las aportaciones de Ruiz Pérez (1994b), Toro y Zarco (1998) y Granda (1998). Pueden considerarse los siguientes modelos:

#### a.1. Modelos físicos

Estos modelos parten de las aportaciones de la biomecánica. Desde esta perspectiva, consideran al individuo como un conjunto de articulaciones y segmentos regidos por las leyes de la mecánica, la dinámica y la cinemática.

Se destaca de esta tendencia la utilidad de las técnicas de registro y análisis del movimiento durante los procesos de aprendizaje y el desarrollo del estudio anatómico mediante la mecánica. No obstante, este modelo es parcial y no puede por sí mismo explicar el aprendizaje motor, dado que no contempla las relaciones del individuo con su entorno. Así, este modelo se erige como un soporte técnico a los demás, siendo muy útil en el análisis de tareas individuales sencillas.

#### a.2. Modelos biológicos

Centran el análisis del aprendizaje motor en la maduración o en la estructura biológica del individuo, concibiendo el aprendizaje en función de la maduración o el desarrollo fisiológico.

Por tanto, se incluyen los modelos antropométricos (factores anatómicos y estructurales), evolutivos (relacionando el aprendizaje con la maduración) y energéticos (factores fisiológicos y funcionales).

Dichos modelos ofrecen, al igual que el anterior, una visión parcial del aprendizaje que no contempla el aspecto relacional y que se basa casi exclusivamente en el rendimiento.

#### a.3. Modelos psicológicos

Estos modelos pueden dividirse en tres grupos:

*a.3.1. Modelos psicométricos.*

Basados en la aplicación de la estadística para hallar predictores y factores de clasificación de los individuos, intentando explicar el nivel aprendizaje de éstos.

*a.3.2. Modelos conductistas.*

Centran su interés en las conductas externas de los individuos, sin prestar atención a los procesos cognitivos, siguiendo el modelo del conductismo clásico (Pavlov) y el condicionamiento operante de Skinner.

*a.3.3. Modelos cognitivos o cognitivistas.*

Son los modelos a los que en la actualidad se presta más atención, ya que presentan mayor vigencia y capacidad explicativa. Se basan en las aportaciones de la psicología cognitiva, reconociendo tanto el modelo cibernético y la teoría del proceso de la información como los más adecuados y operativos para la comprensión y análisis del proceso de aprendizaje motor.

b) *El modelo cibernético (Teoría cibernética de Norbert Wiener, 1948)*

Basado en el principio de *feedback* o de retroalimentación de la información. Se considera como:

*“Un conjunto de elementos que se comunican y se influyen recíprocamente los unos sobre los otros con el principio de cumplir una tarea o alcanzar un objetivo, siendo uno de los aspectos más relevantes la interdependencia de todos los elementos y que el resultado total del sistema es mayor que los efectos producidos por la suma de sus partes” (Granda, 1998, p. 213).*

Los conceptos clave que emanan de este modelo son:

- A. Interacción (la relación entre las variables entre sí, y entre éstas y el entorno).
- B. Teleonomía (la acción dirigida hacia un objetivo concreto).



C. Retroacción o retroalimentación (*feedback*) (la información que se obtiene de la respuesta del sistema).

Las principales aportaciones de este modelo se concretan en el papel del *feedback* en el aprendizaje motor. Dichos planteamientos han sido también asimilados por el modelo basado en la teoría del procesamiento de la información.

El más importante de estos modelos es el de Adams (1971), denominado modelo de circuito cerrado, que define el aprendizaje motor como: “*Un proceso en el que el individuo, de acuerdo con la huella perceptiva y comparándola con la imagen modelo (retroalimentación), va realizando una serie de ajustes, para adaptar la ejecución del acto o tarea motriz a la imagen modelo*” (Toro y Zarco, 1998, p. 43).

c) *Modelo de procesamiento de la información*

De clara influencia de la teoría general de la comunicación de Shannon (1946), este modelo se basa en la consideración del ser humano como un agente activo que constantemente procesa la información (base del comportamiento). Así, centra su interés en el conjunto de cambios que se producen en la información desde su recogida por el individuo (*input*) hasta la realización de la respuesta (*output*).

Entre los modelos específicos del aprendizaje motor basados en el procesamiento de la información, distinguiremos entre:

d) *Los modelos seriales.*

Basan sus planteamientos en que los procesos del tratamiento de la información se realizan en serie (uno tras otro). Sus autores más significativos son Welford (1976), Marteniuk (1976), Sage (1984) y Kerr (1982).

Welford (1976) contempla el fenómeno de la ejecución y aprendizaje de destrezas motrices como un sistema de procesamiento de la información, en el que interviene un emisor de la información, un canal de transmisión y un receptor de la información. Define cuatro circuitos en este proceso: decisión- memoria, control neuromuscular, conocimiento de la ejecución y conocimiento de los resultados.

Marteniuk (1976) propone tres mecanismos para explicar la ejecución motriz: mecanismo perceptivo, mecanismo de decisión y mecanismo efector o de ejecución. Cada uno de estos mecanismos requiere exigencias didácticas distintas según el tipo de tarea motriz a enseñar y las características de cada individuo (especialmente si presenta déficit físicos, intelectuales o sensoriales).

Sage (1984) se basa en la neurología para determinar qué estructuras del sistema nervioso están implicadas en los procesos de aprendizaje. En este modelo son relevantes tanto la información ambiental, las decisiones relacionadas con la habilidad a aprender y la retroalimentación tras la acción motriz como la motivación del individuo y su estado de atención.

e) *Los modelos en paralelo (no seriales).*

Para los autores que siguen esta tendencia, los procesos se dan de manera simultánea (y no en serie como el anterior), facilitando información constantemente al resto de las estructuras implicadas en una acción concreta.

Entre dichos autores, destacan Taylor (1976) y McClelland (1979).

En estos modelos psicológicos, podemos incluir también:

f) *Los modelos de control jerárquico*

Representados por Bernstein (1967), Kugler (1980), Turvey (1977), Greene (1972) y Schmidt (1988), estos modelos plantean el aprendizaje motor postulando que los niveles de rendimiento en una determinada habilidad evolucionan mientras el individuo va adquiriendo su correcta ejecución.

*“A medida que una persona va adquiriendo más destreza, se irá capacitando para intentar formar un plan o una imagen de movimientos de más alto nivel”* (Granda, 1998, p. 222).

De los diversos modelos de esta tendencia surgen los conceptos básicos de:

- I. Programa motor generalizado.
- II. Estructura coordinativa.

- III. Control multiniveles.
- IV. Esquema motor: el más extendido, que plantea que lo almacenado en la memoria es un esquema de movimiento, una estructura general o patrón que se reajustará y adaptará según el contexto, siendo definido como:

*“Una estructura abstracta de la memoria que cuando es activada causa la realización del movimiento. Es un programa que gobierna una clase de movimiento que reclama un patrón común y cuyo funcionamiento es un circuito abierto” (Shapiro y Schmidt, 1982, citados por Granda, 1998, p. 223).*

g) *El modelo ecológico del aprendizaje motor.*

Este modelo surge del cuestionamiento de las teorías del procesamiento de la información. Emanan de las ideas derivadas de la teoría ecológica de la percepción de Gibson (1979) y las aportaciones de Bernstein (1967) junto con la física de los sistemas biológicos-organizados (Kugler y Turvey, 1987). Las ideas principales de esta tendencia se concretan en:

- ✓ Considerar que el comportamiento humano es un sistema complejo en la naturaleza física del mundo.
- ✓ La información de los patrones de movimiento se obtiene de la interacción (y no por la información almacenada).
- ✓ La relevancia de los principios de autorregulación.

Este modelo considera la percepción de los estímulos como elemento clave del aprendizaje, dado que cuando se aprende, es el propio individuo el que percibe, sin necesidad de elaboración mental previa. Por tanto, se excluye la presencia de procesos cognitivos superiores que guíen la acción.

Como conceptos básicos que emanan de este modelo cabe citar el “*Affordance*” y las *Estructuras de coordinación*:

*“- “Affordance2: valor funcional o utilidad percibida (juicios perceptivos en función del tamaño corporal y de la capacidad motriz efectiva del sujeto que aprende).*

- *Estructuras de coordinación: Influenciado por la teoría de Bernstein, se establece que aprender motrizmente significa encontrar las limitaciones concretas de músculos y articulaciones puestos en juego en una actividad motriz*” (Granda, 1998, p. 225).

Desde dicho modelo, el docente tiene la responsabilidad de (Ruiz Pérez, 1994b):

- A. Crear problemas ambientales concretos y adecuar las condiciones que permitan a los discentes mejorar sus percepciones sobre la potencialidad de las diversas situaciones.
- B. Facilitar la búsqueda de soluciones motrices autónomas ante los problemas planteados.
- h) *Mecanismos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje motor*

En este apartado, y siguiendo principalmente las aportaciones de Granda (1998), vamos a considerar:

e.1. El análisis de los mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje.

En el momento en que un alumno o una alumna realiza el aprendizaje de una nueva habilidad motriz, se da la puesta en marcha de los siguientes procesos: la atención, la recepción sensorial, la percepción, la memoria, la toma de decisiones, la organización y la programación, los procesos generadores de la respuesta motora y del control y la regulación.

En dichos procesos intervienen el mecanismo sensoperceptivo, el de toma de decisiones y el de ejecución. El mecanismo sensoperceptivo es el responsable de un grupo de acciones muy determinadas: la detección de estímulos, la comparación de las informaciones recibidas con las ya almacenadas, la selección de las informaciones, su interpretación y la activación, la vigilancia y la anticipación.

En cuanto al mecanismo de toma de decisiones, éste es el encargado de transformar la información, de buscar en la memoria (tanto a corto como a largo plazo), de elaborar el plan de acción y, finalmente, de seleccionar el programa motor.

Por último, el mecanismo de ejecución es el que realiza el plan de acción, controlando neuromuscularmente las acciones.

#### e.2. Las variables referidas a la misma práctica.

Con relación a estas variables, vamos a distinguir, en primer lugar, el proceso propiamente didáctico, es decir: el clima relacional; si las tareas son significativas; la facilitación de la exploración y descubrimientos que el discente pueda realizar; el respeto a las diferencias; que el error sea permitido; la comunicación adecuada de la información; la incidencia en la autoestima del niño o niña; la motivación hacia la observación y la evaluación y el reclamo a la experiencia anterior.

También podemos distinguir entre la variedad metodológica, el ambiente donde tiene lugar la práctica, las intenciones del docente y del discente, los factores facilitadores del aprendizaje (atención, calidad y duración), las diversas maneras de transmitir la información, las estrategias a desarrollar, la distribución de la práctica, el conocimiento de los resultados, la importancia de los procesos de retención y transferencia y, por último, la necesidad de motivar la capacidad intelectual del alumno o alumna.

#### e.3. El modo por el cual puede favorecerse el proceso de aprendizaje motor, teniendo presentes las variables individuales implicadas en el proceso.

Podemos facilitar el proceso de la adquisición de las nuevas habilidades incidiendo sobre los tres mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje, los cuales pueden presentar más o menos alteraciones en función del déficit del alumnado. Así, si el alumnado presenta discapacidad sensorial, el mecanismo afectado será el perceptivo. Análogamente, el mecanismo decisorio se verá afectado por discapacidades intelectuales. Por último, el déficit motor incidirá directamente en el mecanismo ejecutor. Evidentemente, la alteración en cualquiera de estos mecanismos incidirá de manera global en todo el proceso, manifestándose en el resultado motor de la acción. Como indicamos al hablar de Marteniuk (1976), cada uno de estos mecanismos requerirá de exigencias didácticas distintas según el tipo de habilidad motriz a enseñar.

Respecto al mecanismo perceptivo, ofreceremos consignas verbales, visuales o kinestésicas en función de las características de la persona. A ello añadiremos una disminución de la complejidad e incertidumbre del medio, una intensificación de la información significativa, una eliminación de los estímulos conflictivos, favoreciendo la observación de los otros y de sus estrategias y mejorando, en fin, la capacidad de concentración para mejorar la percepción.

En cuanto al mecanismo central y de toma de decisiones, se favorecerá la toma de decisiones reduciendo la incertidumbre del medio y proporcionando tiempo para elegir la decisión/alternativa.

En referencia al mecanismo de ejecución y control, se perseguirá una mejora de la ejecución de los movimientos necesarios y su utilización más adaptable y, además, mejorando el conocimiento de qué factores de la respuesta contribuirán a reajustarla.

A todo ello deberemos sumar otras variables individuales que puedan afectar a la totalidad o parte del proceso, como pueden ser las limitaciones personales, las motivaciones, la experiencia, aptitudes y capacidades, el nivel de desarrollo, el nivel de aspiraciones y los estados de ánimo.

Una vez contextualizado el aprendizaje motor y los mecanismos implicados en su proceso y habiendo anticipado las posibles alteraciones motivadas por la presencia de un déficit, iniciaremos el próximo apartado con una reflexión sobre la competencia motriz y el alumnado con necesidades educativas especiales, insistiendo inicialmente en el colectivo de alumnado que no presenta ninguna alteración evidente a nivel motor, cognitivo o sensorial, pero que presenta dificultades en el aprendizaje de las tareas motrices y exigen necesidades educativas especiales.

*f. La competencia motriz y el alumnado con necesidades educativas especiales*

*“En los últimos 60 años ha ido creciendo el interés por conocer más a fondo las razones por las cuales niños y niñas que no poseen ningún daño neurológico conocido y detectado, que no poseen ninguna alteración morfológica o funcional y que poseen un cociente intelectual promedio incluso alto, manifiestan*

*dificultades para aprender y llevar a cabo tareas que requieren coordinación y fluidez motriz” (Ruiz Pérez, 1995, p. 112).*

Las dificultades en el proceso de aprendizaje no tan sólo se presentan en el alumnado con déficit, sino que existen alumnos que, sin manifestar discapacidad alguna, demuestran dificultades en su competencia motriz. Es decir, dificultades en la adquisición y realización de las habilidades motrices.

La denominación utilizada comúnmente para referirse a este sector de la población es el de *torpeza motriz*. No obstante, otras denominaciones se suelen utilizar como sinónimos según los diferentes autores:

*“(…) así se ha hablado de dispraxia evolutiva, dificultades perceptivo-motrices, problemas de coordinación motriz, disfunción cerebral mínima, parálisis cerebral mínima, problemas de movimiento, infantilismo motor, torpeza congénita y retraso motor o torpeza motriz (Flen Maeland, 1992; Da Fonseca, 1986; Russell, 1988; Sudgen y Keogh, 1990; Ruiz, 1987;*

*Arnheim y Sinclair, 1976; Cratty, 1979; Henderson, 1993; Wall et al., 1986; Wall, Reid y Patton, 1990)” (Ruiz Pérez, 1995, p. 112).*

Esta diversidad de términos sinónimos se significan por mostrar algunas características comunes:

- La dificultad para realizar y aprender habilidades motrices.
- La ausencia de déficit y la dificultad para encontrar el origen de estos problemas.
- La variedad en que pueden presentarse.
- Sus efectos sobre otros aspectos de la conducta.
- Su posible vinculación con otros elementos del aprendizaje infantil.

De este modo, un niño o niña que presente una baja competencia motriz se caracterizará por (Henderson, Knight, Losse y Jogmans, 1991; Wall, Reid y Patton, 1990, citados por Ruiz Pérez, 1995):

- Relativo retraso en su desarrollo motor.
- Poca eficacia en la manipulación de objetos y utensilios.
- Dificultades en la escritura.

- Alteraciones en equilibrios y problemas en los lanzamientos, recepciones, lanzamientos o conducciones del balón.
- Lentitud en la ejecución de los hábitos higiénicos y cotidianos.
- Movimientos extraños.
- Dificultades rítmicas.
- Problemas en el control de la propia fuerza.
- Desorganización en la acción motriz (planificación, organización e inconsistencia al actuar).

Según Hernández Vázquez (1995), los alumnos que muestran estas dificultades son aquellos que presentan un conflicto entre el potencial escolar estimado y su rendimiento real debido a razones emocionales, y que pueden o no presentar desviaciones en el funcionamiento del sistema nervioso central. Según dicho autor, las dificultades no sólo se manifestarán en lo motor (hiperactividad, falta de coordinación, dificultades de equilibrio, entre otros), sino que podrán también reflejarse en la emotividad (trastornos ciclotímicos), la percepción, la simbolización, la atención y la memoria.

Es evidente la gran diversidad de manifestaciones que puede conllevar dicha dificultad motriz, y la dependencia de múltiples factores y variables que obstaculizan tanto su descripción como el conocimiento de su etiología.

*“En definitiva, no existe un prototipo preciso de niño torpe, ya que esta condición depende de múltiples factores.*

*La heterogeneidad se manifiesta, también, en la dificultad que los investigadores encuentran para construir un instrumento que favorezca la detección y prescripción de la torpeza en las edades escolares” (Ruiz Pérez, 1995, p. 116).*

Una vez presentado conceptualmente el estado de la cuestión sobre la torpeza y la competencia motriz, desarrollaremos cuáles son aquellos factores que son relevantes en el desarrollo de la competencia motriz del alumnado que presenta déficit. Para ello vamos a basarnos principalmente en las aportaciones de Ruiz Pérez (1994c).



“Llegado a este punto, debería destacar las limitaciones que siempre tiene buscar factores comunes al aprendizaje motor de poblaciones tan heterogéneas, aunque los datos de investigación aumentan progresivamente en las últimas décadas y, probablemente, seguirán aumentando y refinándose” (Ruiz Pérez, 1994c, p. 6).

g.) *El ambiente emocional y motivacional.*

En un primer nivel, este factor está íntimamente relacionado con la autoimagen y el autoconcepto del alumnado con discapacidad, configurándose como una *competencia percibida* basada en las experiencias de éxito y fracaso de dicho alumnado al interactuar con su medio habitual.

En un segundo nivel, el resultado de las experiencias puede generar un sentimiento de confianza en las propias posibilidades de acción y, en consecuencia, conseguir un nivel ajustado de autoestima, el cual determinará para el propio individuo en qué situaciones es o no competente.

Es evidente que un ambiente emocional positivo y constructivo favorecerá un autoconcepto y una motivación que facilitarán el proceso y la progresión en el aprendizaje motor. Es lo que Ruiz Pérez (1994c) denomina *energía motivacional y el deseo de aprender*.

De este modo, ante una misma situación de aprendizaje motor, el alumnado con discapacidad podrá presentar cuatro formas distintas de reacción (Tedford y Surey, 1981, citados por Ruiz Pérez, 1994c):

- ❖ La negación de sus propias posibilidades, creyendo que siempre necesitará ayuda en dichas situaciones y, por tanto, sucumbiendo ante la actividad.
- ❖ No aceptar sus propias limitaciones, imponiéndose objetivos fuera de su alcance, provocando una espiral de frustración.
- ❖ Aceptar las propias limitaciones y los apoyos necesarios para superarlas.
- ❖ Ajustar los objetivos a sus propias posibilidades, con la intención de progresar paulatinamente aunque los resultados sean inestables.

De todo ello deducimos que deberán plantearse objetivos ajustados a las posibilidades de cada uno de los alumnos, siendo necesario que en las sesiones de educación física se preste atención al deseo de aprender y se valore más el esfuerzo que el resultado, motivando al alumnado por la propia práctica y logrando que los errores sean aceptados como una parte más del proceso de aprendizaje: constatando los propios progresos, elevando su autoconcepto y, en consecuencia, su sentimiento de competencia.

En este contexto, se muestra mucho más adecuado potenciar un aprendizaje cooperativo antes que el competitivo, ya que el primero facilitará que el ambiente de aprendizaje sea más adecuado para potenciar la autoconfianza y la autonomía personal.

- Expectativas sobre la capacidad de aprendizaje.

Debe reconocerse la importancia del rol del educador o educadora para que favorezca el deseo de aprender y, por tanto, el deseo de ser más competente. Así, las expectativas deben ajustarse a las posibilidades y capacidades del alumnado que presenta discapacidad. La no adecuación de éstas podrá perjudicar la progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El contexto de práctica como favorecedor del aprendizaje motor.

Hace referencia a la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje, donde el alumno o alumna aprende construyendo significados a partir de su relación constante con el entorno, en un ambiente positivo y adaptado a sus posibilidades de acción.

*“En síntesis, se puede afirmar que el proceso de desarrollo, y por tanto de aprendizaje, es fruto de la interacción del sujeto (con su equipo biológico de base y con su historia personal) con los adultos y compañeros significativos en los diversos contextos de vida (familia, escuela, sociedad...). (...) Es a través de las experiencias que proporciona el profesor al alumno a partir de los contenidos contemplados en el currículum, y en relación con sus compañeros, que el alumno progresa; dicho de otra manera, los procesos individuales de*

*aprendizaje deben relacionarse con los procesos de enseñanza en el escenario del aula” (Giné, 1997a, p. 2-3).*

Así pues, no debemos obviar que el aprendizaje motor que realice el alumno está en función de las experiencias y las oportunidades que tanto el adulto como los compañeros puedan facilitar en los diversos contextos de desarrollo. De ahí que los contextos de prácticas deben ser ricos tanto en informaciones como en experiencias de éxito:

- ✦ Favoreciendo la ayuda y la atención individualizada.
  - ✦ Asegurando el tiempo de práctica, que debe ser ajustado al ritmo de aprendizaje.
  - ✦ Adaptando los materiales.
  - ✦ Analizando las tareas en función de las características individuales, su dificultad objetiva y las condiciones ambientales de la situación de aprendizaje.
  - ✦ Tendiendo a un enriquecimiento progresivo del repertorio de respuestas motrices.
- El papel de las retroalimentaciones externas en la adquisición motriz.

Tal y como comentamos en el apartado 3.2. (los modelos explicativos del aprendizaje motor, concretamente en el modelo cognitivista), el *feedback* (o retroalimentación) es uno de los factores más importantes del proceso de aprendizaje motor, ya que está muy influenciado por el conocimiento de los resultados (qué se ha hecho, cómo se ha hecho) (Bruner, 1975; Schmidt, 1986; Magill, 1989 y Ruiz Pérez, 1994c). De ahí la importancia del estudio de las intervenciones del profesorado en el desarrollo de las habilidades motrices del alumnado, que, como hemos visto, favorecerá o no el deseo de aprender del alumnado que presente déficit.

A todos estos factores, deberíamos añadir la presencia o no de procedimientos de habilitación, dado que nos centramos en el alumnado que presenta discapacidad. Por procedimientos de habilitación se entiende:

*“(...) consisten, principalmente, en establecer unos medios para compensar la función que la persona ha perdido o que tiene limitada, con el objetivo que pueda hacer tantas actividades como las otras personas aunque sea de manera*

*distinta. Desde esta perspectiva, la intervención va dirigida no tan sólo a la persona, sino también y principalmente al entorno” (Basil, Bolea, Soro-Camats, 1997, p. 271).*

El hecho de disponer de un entorno sin barreras arquitectónicas y de comunicación, sumado a la adaptación de los materiales, a las prótesis y las ayudas técnicas (como por ejemplo sillas de ruedas adecuadas a cada lesión) que permitan mejorar la relación con el entorno general, indudablemente facilitará una vida más autónoma y una actitud más predispuesta a desarrollar la propia competencia motriz.

Llegados a este punto, una vez introducidos el desarrollo y el aprendizaje motor, pasaremos a continuación a exponer las actividades físicas adaptadas a niños y niñas con discapacidades.

#### **3.4. *Historia del deporte adaptado***

En el concierto mundial el deporte adaptado a las personas con discapacidad se inicia a principios de siglo, cuando un grupo de mutilados de guerra de Alemania comienza, en 1918, a practicar algún tipo de deporte como válvula de escape para olvidar las consecuencias y los horrores de una larga y lamentable guerra mundial y aliviar así las interminables horas de hospitalización.

Este tímido intento desaparece cuando los mutilados con discapacidad dejan el hospital para integrarse en la vida ordinaria. Sin embargo, este primer paso vuelve a resurgir en Glasgow en el año 1932, a través de la creación de la primera "Asociación de golfistas de un solo brazo" y "Club del motor" que poco a poco languidecen por su escasa actividad. También en Alemania y por esta misma época, Carl Diem y Wall Witz reavivan la idea del deporte adaptado que había nacido en 1918.

Al concluir la trágica Segunda Guerra Mundial, con cantidad de personas con discapacidad, surge un importante movimiento en pro del deporte adaptado. El impulso definitivo viene dado por el eminente Dr. Ludwig Guttmann, médico con sólidos conocimientos en neurología y neurocirugía, quien contempla al hombre "en su totalidad" que ha sido víctima de una catástrofe que pone en juego su existencia y que gracias a sus conocimientos interviene de manera médicamente rápida, implacable y

justa, logrando que la mortalidad extremadamente grande de las personas con paraplejia dé paso a unas posibilidades de supervivencia igualmente grandes.

En el año 1944 se crea en Stoke Mandeville (Inglaterra), siendo el Dr. Guttmann Director del Servicio de Neurología de este hospital, el primer Centro para el tratamiento de lesionados medulares que, usando técnicas realmente revolucionaras y científicas, adaptan la práctica deportiva a la rehabilitación física y psíquica de las personas con graves lesiones medulares, evitando con ello las largas horas de gimnasio y la rehabilitación monótona hospitalaria que llega a aburrir y entorpecer el proceso rehabilitador, consiguiendo con el deporte un proceso más rápido e integrador por el aliciente que da la superación personal constante a través de las marcas deportivas. Dice el Dr. Guttmann que "El fin más noble del deporte para discapacitados es el de ayudarles a restaurar la conexión con el mundo que les rodea". En otras palabras: facilitarles y acelerar su integración social.

Prácticamente al mismo tiempo, en el año 1946, en los Estados Unidos se creó, con el fin de llamar la atención de la sociedad, el primer equipo de baloncesto en silla de ruedas, que se llamó "Las Ruedas Voladoras" integrado por hombres que vuelven de Europa o del Lejano Oriente rotos por la metralla y con heridas que afectan su aparato locomotor que, después de un adecuada preparación física y un entrenamiento específico, hizo una gira por los Estados de la Unión con el objetivo de llamar poderosamente la atención y sentar las bases de programas de rehabilitación del gobierno americano para el deporte.

El 28 de julio de 1948 se crean los juegos de Stoke Mandeville, la Olimpia del deporte adaptado a personas con discapacidad, con participación exclusiva de personas con paraplejia en número de 14 hombres y 2 mujeres de las Fuerzas Armadas británicas que practican en tiro con arco, haciéndoles coincidir con la XIV Olimpiada de Londres, la primera después de la Segunda Guerra Mundial, haciendo patente al público que el deporte competitivo no es una prerrogativa de la gente normal, sino que también los hombres con graves discapacidades pueden ser grandes deportistas.

En el año 1952 los Juegos Deportivos de Stoke Mandeville adquieren carácter de competición internacional, pues participan además de los deportistas con paraplejia británicos, un equipo holandés. La organización de estos Juegos decide darles

continuidad año tras año y es responsabilidad de la Sociedad Británica de Deportes de Paraplégicos que es miembro fundador de la Federación de los juegos de Stoke Mandeville (ISMG). En este mismo año, Helsinki (Finlandia) celebra la XV Olimpiada de verano.

En 1956, Melbourne (Australia) tiene la responsabilidad de la XVI Olimpiada de verano, en este año, Stoke Mandeville ya está en los IV juegos Internacionales de las personas con paraplejía.

La experiencia avanzada del Dr. Guttmann y su influencia científica van despertando la conciencia de los responsables de los grandes hospitales europeos y de los políticos de los países, que el desarrollo sistemático del deporte competitivo es una herramienta esencial en la rehabilitación médica de los pacientes y un factor de reintegración social a las personas con discapacidad física

En el año 1958 Italia estaba en plena actividad organizativa de la XVII Olimpiada de verano, cuando el Profesor Antonio Maglia, Director del Centro de Lesionados Medulares de Ostia (Roma), propuso al Dr. Guttmann que en el año 1960, los juegos Internacionales de

Stoke Mandeville tuvieran lugar en Roma, después de las Olimpiadas para demostrar al mundo que los juegos adaptados a las personas con discapacidad podían también tener sus juegos Olímpicos.

La extraordinaria colaboración del Comité Olímpico Italiano (CONI) y el compromiso político de la primera dama italiana, Donna Carla Gronchi, que fue madrina de los juegos, hizo posible, por primera vez en la historia, que en Roma 1960 participaran 23 países y 240 deportistas con paraplejía, alojándose en la Villa Olímpica y participando en el campus olímpico.

Fue tanta la resonancia política, deportiva y social que el mismo Papa Juan XXIII concedió una audiencia en la Ciudad del Vaticano a todos los participantes y una privada a Sir Ludwig Guttmann en la que le dijo Su Santidad: "es usted el Coubertain de los paralizados".

En Roma se empezó a gestar el futuro de las Paralimpiadas, pudiéndose decir hoy que esa ciudad mediterránea acogió a la primera Paralimpiada de la historia.

### **3.4.1 Paralimpiadas de la historia**

La etimología de la palabra Paralimpiada tiene dos versiones y dos tendencias. Una que viene de la fusión de parapléjicos y Olimpiada que se le atribuye al Dr. Guttmann, mientras que opinan otros que cuando el presidente del COI negó el permiso para usar el título de Juegos Olímpicos, se propuso el nombre de Paralimpiada, en el sentido de Olimpiada Paralela y que se empezó a usar oficialmente a partir de la Olimpiada de 1964 en Tokio (Japón). El no dejar poner la "O" como sucedió en Barcelona 92, es una batalla perdida y poco a poco se impondrá por la fuerza de los hechos.

No obstante, y sin querer entrar en polémicas, seguiremos, al hilo de esta publicación, manteniendo la denominación de juegos Paralímpicos o Paralimpiada.

Los ideales de las Paralimpiadas están basados en los mismos de las Olimpiadas: *"fomentar la amistad y el entendimiento entre todas las naciones, aportando a través del deporte la paz."* Pero se debe añadir un nuevo ideal que es conseguir el bienestar social de todas las personas con discapacidad del mundo a fin de conquistar los mismos derechos y las mismas oportunidades que el resto de los seres humanos.

Si las Olimpiadas tratan de ser un festival de promoción de Paz universal a través del deporte, de la armonía y del progreso sin distinción de razas, nacionalidades, ideales políticos y culturales, las Paralimpiadas se deben interpretar como un hecho social, cultural y deportivo para reivindicar la igualdad, el entendimiento y el amor, la integración y la normalización sin pedir la compasión.

Sencillamente para demostrar al mundo que las limitaciones humanas, a las que todos estamos sujetos, son superadas por un espíritu aguerrido y una gran ilusión.

Sin embargo, mientras el deporte adaptado a atletas con lesión medular se iba afianzando en los países más desarrollados del mundo, se producía un vacío para las personas que no siendo parapléjicas, sí estaban afectadas por otras minusvalías, como

eran los que presentaban amputación y las personas ciegas que practicaban deportes de forma no reglada.

Ante la inquietud de varias personas e instituciones que querían hacer deporte impulsados por los juegos de Roma y no solo a las personas con paraplejia, en 1960 se creó un Grupo de Trabajo Internacional sobre Deporte Adaptado bajo los auspicios de la Federación Mundial de Veteranos (WVF) que trabajó intensamente durante 4 años para dotar a las personas con amputación y discapacidad visual de una estructura científica, jurídica y deportiva que les permitiera estar en el mundo del deporte con las mismas garantías que las personas con paraplejia.

En el año 1964 se creó la International Sport Organization for Disabled (ISOD), que siguió dependiendo de la Federación Mundial de Veteranos hasta el año 1967 en que el ISOD se independizó, fijando la reglamentación internacional para deportistas con amputación y deportistas ciegos, y en años posteriores también para personas con parálisis.

La Federación Mundial de Veteranos (WVF) siguió trabajando intensamente para afianzar el deporte adaptado y con una gran visión histórica siempre tuvo la decidida voluntad de estar al lado de las Olimpiadas de verano que organiza el COI, y así, en el año 1964 en el que Japón iba a celebrar la XVIII Olimpiada, también en Tokio y en el mes de noviembre, se organizan las II Paralimpiadas con 390 deportistas con paraplejia de 22 países del mundo en la Villa Olímpica y en las instalaciones olímpicas.

Presidieron la Ceremonia Inaugural el Príncipe y la Princesa del Japón con una gran colaboración del Comité Olímpico Japonés.

Para los deportistas japoneses con discapacidad este acontecimiento deportivo fue de gran utilidad pues se crearon programas de rehabilitación a través del deporte, evidenciando que el deporte adaptado tiene una gran rentabilidad para el colectivo.

Por otra parte, en el continente americano se organizan en el año 1967, en Winnipeg (Canadá), los primeros Juegos Panamericanos con participación de deportistas con paraplejia, amputación y polio de Argentina, Canadá, Estados Unidos, México y Trinidad y Tobago.



Se crea en Canadá el Consejo Panamericano, cuya función es la organización cada dos años de estos juegos.

México fue designada para organizar la XIX Olimpiada de verano de 1968 y los representantes del Comité Internacional de los Juegos de Stoke Mandeville hicieron como siempre las gestiones pertinentes para que los deportistas con discapacidad pudieran participar a la sombra de tan trascendental acontecimiento deportivo, pero fue por primera vez imposible, aceptándose para no perder la oportunidad de celebrar el acontecimiento cuatrienal, una invitación de Israel que brindó organizarlos en Ramat Gan (Tel- Aviv) , con la participación de 750 deportistas de 25 países, entre los que se encontró España.

La Ceremonia Inaugural de esta III Paralimpiada fue presenciada por 25.000 espectadores en el Estadio Universitario de Jerusalén.

El primer éxito deportivo español (dos medallas de plata en natación y una de bronce en slalom) pasó completamente desapercibido por la falta de sensibilidad de los medios de comunicación y por el desconocimiento de nuestra sociedad. Aun así, España había iniciado un camino sin retorno para la integración y normalización de las personas con discapacidad por el deporte, partiendo de la iniciativa privada.

Siguiendo en el contexto internacional, Alemania, y concretamente la ciudad de Munich, fue nominada para organizar la XX Olimpiada de 1972. Como siempre se buscó que el Comité Olímpico Alemán se hiciera cargo de la organización de la Paralimpiada, pero por desgracia, al igual que en México, todos los intentos de los organizadores de Stoke Mandeville fueron inútiles. La decidida voluntad del Dr. Guttman hizo posible que por lo menos se hiciera en el mismo país Alemania y concretamente en la ciudad de Heidelberg y en las instalaciones de la Universidad. Era la IV Paralimpiada. ISOD solicita intensamente a ISMGF, que ya se ha constituido en Federación, que si no acepta a las otras personas con discapacidad en sus juegos de Stoke, por lo menos los integre en la Paralimpiada de Heidelberg. Las gestiones no fueron coronadas por el éxito y en Alemania solo asistieron los de siempre: los deportistas en sillas de ruedas.

España participa por primera vez como Federación con 30 deportistas en las disciplinas de atletismo, natación, baloncesto y tenis de mesa, logrando tres medallas de plata y dos de bronce, todas ellas en natación. Una vez más tan relevante resultado pasó inadvertido cuando los deportistas españoles con discapacidad empezaban a escribir una brillante historia deportiva a nivel internacional, no solo por los trofeos conseguidos, sino por haber alcanzado el mejor de todos: *"la superación de sí mismos"*.

Montreal fue nominada para organizar la XXI Olimpiada de verano de 1976. En el camino trazado por el Dr. Guttmann para buscar la máxima resonancia para la Paralimpiada intenta que ésta se organice en Montreal, pero el Comité Olímpico de Canadá no quiso afrontar el doble compromiso, máxime cuando en esta Paralimpiada se preveía la participación conjunta, por primera vez, de ISMG e ISOD, o sea, deportistas con paraplejía, amputación, discapacidad visual y con parálisis cerebral.

Fue gracias al Dr. BO Jackson, ex-Presidente de la Federación de deportes Adaptados del Canadá y Vicepresidente de los Juegos de Stoke Mandeville, que se consiguió el interés y el máximo soporte posible de los gobiernos de Ontario, Toronto y del Ayuntamiento de Etobicoke para que se pudiera realizar la V Paralimpiada con la participación de 1.560 deportistas de 40 países. Un gran salto cuantitativo y cualitativo bajo el eslogan: *"juntos en el verdadero espíritu olímpico"*.

España, que participó con 27 deportistas (tres menos que en 1972), obtuvo 12 medallas, de las cuales 4 fueron de oro, lo que suponía un aumento de 7 medallas más que la Paralimpiada anterior

La decidida voluntad de los organismos internacionales del colectivo de personas con discapacidad de buscar la máxima similitud con el Deporte Olímpico Internacional, hace que ISOD trabaje intensamente para celebrar las Paralimpiadas de invierno, hecho que se consuma en el año 1976 en Oskolvic (Suecia) con la celebración de la I Paralimpiada de invierno.

En el verano de 1980 Moscú organiza la XXII Olimpiada y hay que remontarse al año 1974, cuando el Dr. Sir Ludwig Guttmann asiste a Moscú en representación de la UNESCO a la Conferencia Internacional sobre *"Deporte y Tiempo Libre"*, y solicita a

los máximos responsables deportivos rusos que estudien la posibilidad de organizar también la Paralimpiada.

A pesar de la insistencia para que en Moscú se realizara la Paralimpiada, siempre se obtuvo la callada por respuesta, porque, según se supo, en Rusia no había personas con discapacidad, según versión oficial.

Todo ello hizo que tanto ISMGF como ISOD aceptaran el ofrecimiento que les brindó la Organización Holandesa de Deportes Adaptados de trasladarlos a Arnhem (Holanda), donde participaron deportistas con lesión medular, con amputación, discapacidad visual y ciertas categorías de personas con parálisis cerebral.

En Holanda participaron más de 2.500 deportistas representando a 42 países, siendo su Alteza Real la Princesa Margriet la Presidenta de Honor. En el desarrollo de la VI Paralimpiada de Arnhem cabe destacar la presencia de su Majestad la Reina de Holanda, la afluencia de público, la edición de un manual de Reglamento y un escrito de un grupo de deportistas rusos que protestaban contra el gobierno por no dejarlos participar.

España estuvo presente con 43 deportistas, los cuales obtuvieron 23 medallas, superando ampliamente todo lo conseguido hasta entonces.

En marzo de 1980 había muerto el Dr. Guttmann y el peso de la responsabilidad fue asumido por el Presidente en funciones Dr. Bob Jackson, de ISMGF, por Marcel Avronsat, Presidente en funciones de ISOD y por Joan Scruton, Secretario General de ambas organizaciones, conjuntamente con la Federación Holandesa, que trabajó mucho y bien en la VI Paralimpiada.

Ese mismo año se celebró la II Paralimpiada de invierno en Geilo (Noruega) en la que España, con un esquiador, participó por primera vez.

A pesar de todo, las distintas visiones de las diferentes federaciones internacionales y la falta de coordinación entre ellas ante eventos tan importantes como las Paralimpiadas y los Campeonatos en los que intervienen más de dos minusvalías, propicia que en el año 1982 las cuatro federaciones internacionales de más peso específico (CP-ISRA, IBSA, ISMGF e ISOD) firmen un acuerdo por el que se

constituye un Comité Internacional de Coordinación de Deporte Adaptado (ICC) para seguir fundamentalmente las Paralimpiadas y los Campeonatos Mundiales de mayor importancia. Se puede decir que se perfila un Comité Paralímpico Internacional semejante al Comité Olímpico Internacional (COI). La primera misión del ICC fue la de elaborar un manual de organización de las Paralimpiadas futuras.

En el año 1983, los Presidentes de las Federaciones Internacionales de Deporte Adaptado se reúnen en Lausana con el Excmo. Sr. Juan Antonio Samaranch, Presidente del Comité Olímpico Internacional, reunión que fue muy positiva porque el COI iba a otorgar una subvención económica anual al ICC.

Continuando con el paralelismo de Olimpiadas y Paralimpiadas, 1984 fue un año muy intenso. En Innsbruck (Austria) se celebra la III Paralimpiada de invierno, que poco a poco se va afianzando como un gran acontecimiento deportivo mundial.

Ese mismo año, Estados Unidos de América celebra en la ciudad de Los Ángeles los XXIII juegos Olímpicos de verano. Como es natural, se quiere una vez más que el

Comité Organizador de la Olimpiada se hiciera cargo de la organización de la Paralimpiada, pero el sentido economista de los americanos, y yo añadiría la falta de sensibilidad, no hace posible el deseo histórico de las Federaciones internacionales, pero no pudo impedir que los deportistas con discapacidad del mundo tuvieran su cita cuatrienal, en un concepto unitario pero geográficamente disperso.

Así, ISOD con amputados y los "otros", IBSA con ciegos y CP-ISRA con los parálíticos cerebrales celebran en el Condado de Nassau,

✓ Nueva York, e ISMGF con los parapléjicos en Illinois.

Pero como no da más el que más tiene sino el que más siente, la incapacidad del Consejo de Deportes de EE.UU. para conseguir los suficientes recursos financieros, hizo que la Sociedad Británica de Deportes de Parapléjicos de los Juegos de Stoke Mandeville trajeran a Aylesbury (Inglaterra) deportistas usuarios de silla de ruedas para celebrar II Paralimpiada.

Fue inaugurada por SAR el Príncipe de Gales, y contó con 1.435 atletas. Las celebradas en Nueva York, en las que estuvieron 2.500 atletas, las presidió el Presidente de los Estados Unidos, Ronald Reagan.

España estuvo en ambas competiciones con un total de 42 deportistas que conquistaron 41 medallas (21 de oro), obteniendo con ello el mayor éxito deportivo alcanzado hasta esa fecha.

En el año 1985 las Federaciones internacionales se reúnen nuevamente en Suiza con el Presidente del COI Sr. D. Juan Antonio Samaranch, quien hace las siguientes ofertas al ICC:

Que las Federaciones internacionales serán reconocidas por el COI.

Crear una Comisión, presidida por el Director de Deportes del COI, para estudiar y planear conjuntamente los eventos deportivos de personas con discapacidad, que el COI dotaría con la cantidad de 1.000 dólares USA.

Aumentar el número de demostraciones de deporte adaptado en Seúl y Calgary en 1998.

Que el COI solicitaría a las federaciones internacionales de algunos deportes adaptados que en sus competiciones mundiales se hicieran demostraciones.

Para conceder todo esto, el COI pone como condición el no usar el término de Olimpiada en los Juegos de Deporte Adaptado a las personas con discapacidad.

✓ SEÚL 1988. La Paralimpiada de la integración

Después que en 1987 ICC incorporara en su estructura a la Organización Internacional de Deportes de Personas con Discapacidad Física más antigua el CISS (Comité International des Sports des Sourds) y la reciente Federación Internacional de Deportes para Personas con Minusvalía Mental (INASFMS), es ya un organismo con una representación de todas las minusvalías.

Es por tanto el ICC el que, en 1982, toma contacto con el Comité Organizador de los juegos de verano de Seúl y en concreto con su Presidente, Sr. Park-She-Jik, quien

desde el principio aceptó la organización de la VIII Paralimpiada, pero con un Comité Especial para los deportistas con discapacidad.

La voluntad política del Gobierno de Corea fue dar a la Paralimpiada un rango de gran acontecimiento, y para ello encargó el tema de voluntarios a una figura política de gran calado, la Sra. Lee Chug Sik que trabajó denodadamente.

Inauguró la VIII Paralimpiada el Presidente de la República de Corea, Excmo. Sr. Roh Tae-Woo, en el Estadio Olímpico con 110.000 espectadores, algo que jamás se había visto y que hizo saltar las lágrimas a la mayor parte de los deportistas. En el discurso el Presidente dijo: "la luz de la antorcha paralímpica convertirá todas las frustraciones en coraje, la desesperación en esperanza y los prejuicios en entendimiento".

La de Seúl fue la mejor Paralimpiada de la historia hasta ese momento; fue el principio de una nueva era, ya que se le dio el mismo rango de una Olimpiada. Entre otras muchas cosas, Seúl dejará para la historia paralímpica el logotipo, puesto que lo hizo suyo el ICC y, posteriormente, en Budapest en 1991, el IPC.

Consiste en una figura en forma de "W" integrado por unas gotas de colores como los aros olímpicos que aluden a los cinco continentes (África, América, Asia, Europa y Oceanía) dispuestos en forma horizontal para significar la igualdad de la humanidad en ondulaciones que expresan los ardientes deseos de los deportistas con discapacidad de conseguir la integración.

España participó en Seúl con 51 deportistas, los cuales obtuvieron 43 medallas, dos más que en la Paralimpiada anterior.

En este mismo año 1988 se celebraron en Innsbruck, que repetía sede, los IV Juegos Paralímpicos de Invierno. España, con mayor representación que en ocasiones anteriores, consiguió alzarse con 4 medallas.

Desde Seúl y hasta la fecha todas las Paralimpiadas se han realizado en la misma sede que los Juegos Olímpicos y con un éxito arrollador.

✓ BARCELONA 1992. El inicio del cambio

Barcelona fue el inicio del cambio, por la aceptación del deporte de las personas con discapacidad como un espectáculo deportivo, sin dejar de ser a la vez un escaparate a la integración y la normalización social.

Si Seúl había sido con todo merecimiento la Paralimpiada de la integración, Barcelona fue inconmensurable. Nunca, en toda la historia del deporte adaptado, se había dado una organización tan perfecta, tan espectacular, ni que hubiera despertado tanto interés y expectación.

Los IX Juegos Paralímpicos Barcelona'92 se constituyeron en el escaparate mundial que permitió divulgar por todos las excepcionales capacidades deportivas y humanas de todos sus participantes.

Barcelona'92 fue el marco, el escenario incomparable de la consumación de todas las reivindicaciones, anhelos e ilusiones históricas del deporte adaptado a las personas con discapacidad. Sin duda alguna la Ciudad Condal albergó a la Paralimpiada de la normalización.

Como era de desear y parangonando la formidable organización, la representación española alcanzó 107 medallas, que la colocó en el cuarto lugar tras Estados Unidos, Alemania e Inglaterra, en la relación final de los países más laureados. Con ello, España alcanzaba el éxito más grandioso de toda su historia en el campo del deporte de adaptado.

#### ✓ TIGNES 1992. Comienza la igualdad en los Juegos de Invierno

Los V Juegos de Invierno comenzaron, al igual que había sucedido con Seúl en los de verano, la normalidad de organizar los Olímpicos y Paralímpicos en el mismo país y sedes. La organización francesa decidió que la estación de Tignes fuera el centro base de los Paralímpicos, la organización se desarrolló con unos medios escasos y superando los graves problemas de climatología que tuvieron. El equipo español participó con una delegación de 10 personas con discapacidad física, obteniéndose una medalla de bronce por nuestro esquiador Miguel Ángel Pérez Tello.

Por parte de los esquiadores invidentes se obtuvieron tres medallas, una de plata y dos de bronce.

- ✓ LILLEHAMMER 1994. La no coincidencia de los Juegos de verano e invierno

Por primera vez se organizaban unos juegos sin coincidir en el año de los de verano. La decisión del COI implicó como es lógico también a los Paralímpicos. Con una muy buena organización y sobre unas pistas muy heladas se desarrollaron estos VI Juegos.

España obtuvo 11 medallas a través de los deportistas invidentes.

- ✓ ATLANTA 1996. Los Juegos con financiación privada

La capital del estado de Georgia acogió los X Juegos Paralímpicos de Verano. La delegación española obtuvo 106 medallas, siendo 39 de oro. Los fallos organizativos sobre todo en el transporte hicieron de estos juegos una experiencia de retroceso respecto a Barcelona'92.

España quedó situada en el quinto puesto del medallero, y dentro de la Unión Europea quedó en segundo puesto empatada con Gran Bretaña, evidenciando que el trabajo bien hecho tenía futuro.

- ✓ NAGANO 1998. Los mejores hasta la fecha

Tanto la organización técnica como la logística estuvieron a un nivel muy alto, más aún cuando las distancias desde la Villa hasta las instalaciones deportivas eran muy elevadas. La delegación española obtuvo 8 medallas de oro, siendo el mejor resultado del Equipo Nacional en unos Juegos de Invierno.

- ✓ SIDNEY 2000. Una de las mejores Paralimpiadas

Sidney organizó una de las mejores Paralimpiadas de la historia por su participación, por sus instalaciones deportivas, por el transporte, por la comida, por los resultados deportivos obtenidos y, fundamentalmente, por los magníficos, simpáticos y colaboradores voluntarios que pienso se tendría que buscar para ellos el reconocimiento universal de que sin su esfuerzo tanto las Olimpiadas como las Paralimpiadas serían imposible de realizar. Añadiría, además, el magnífico trabajo realizado por el CPE, por las Federaciones Españolas de Deportes de personas con discapacidad física y, cómo



no, de los técnicos y deportistas que volvieron a conseguir para España el honor de conquistar el tercer puesto en el medallero universal. Durante los 11 días de competición hubo un lleno total en las gradas. En total se vendieron más de un millón doscientas mil entradas (más del doble de las 500.000 de Atlanta).

Sidney 2000 reunió a 3.824 deportistas de 103 países. La Villa Paralímpica acogió en su Zona Residencial a 6.943 participantes entre deportistas, oficiales de equipo y oficiales técnicos.

España obtuvo el 4º puesto en el medallero por países obteniendo un total de 102: 37 de oro, 28 de plata y 37 de bronce.

#### ✓ Salt Lake City 2002

La Delegación española la formaron 25 personas y Salt Lake City dio una cosecha de siete medallas situando a nuestro país en el puesto decimosegundo del medallero mundial.

#### ✓ Atenas 2004

El 17 de septiembre de 2004, los Juegos Paralímpicos de Atenas 2004 comenzaron con una grandiosa ceremonia de apertura. En ellos participaron 3.806 atletas de los que el 31% fueron mujeres y tuvieron una duración de 11 días.

Los países que participaron en los Juegos fueron 136 de los que 73 obtuvieron, al menos, una medalla a lo largo de los Juegos.

Fueron 19 deportes los que completaron el programa de competición y se obtuvieron 304 records del Mundo y 448 Paralímpicos.

#### ✓ Turín 2006. La unión de clases por categorías

Los Juegos de Turín fueron donde por primera vez se aplicó en unos juegos el nuevo sistema de clase unidas en categorías (invidentes, pie y silla), aplicándose un factor de compensación sobre el tiempo real según la clase funcional del deportista. Esto hizo que los juegos tuvieran una gran competitividad, si bien el número de medallas se redujo considerablemente, en nuestro caso como país se obtuvieron dos

medallas, plata y bronce, ambas obtenidas por el esquiador invidente Eric Villalón. La organización se desarrolló en la modalidad de Alpino en la estación de esquí de Sestriere. La Delegación Española estuvo formada por 27 personas.

### **3.4.2 *Inicios del deporte adaptado a las personas con discapacidad en España***

Si partimos desde los primeros balbuceos del deporte adaptado realizados en Alemania en el año 1918, España empieza tímidamente con 42 años de retraso, pero fijamos como punto de partida el año 1948 en que se participó de una forma coherente. La diferencia de 32 años sigue siendo muy importante y a tener en cuenta para medir el esfuerzo que España tiene que realizar para ponerse a nivel mundial.

Fue a principio de los años sesenta cuando en Cataluña el Dr. Sales Vázquez, Director de Traumatología de la Residencia "*Francisco Franco*", en la actualidad "*Residencia Valle Hebrón*", inició con jóvenes con paraplejia la recuperación a través de un equipo de baloncesto en silla de ruedas, influenciado por las nuevas técnicas del Dr. Guttman.

También el Dr. Sarrias, en el Hospital de la Asociación Nacional de Inválidos Civiles (ANIC), introdujo varias disciplinas deportivas para los internados del hospital. Cabe destacar que en este centro la primera actividad deportiva fue la natación.

En el año 1958 la Diputación Provincial de Barcelona acababa de inaugurar un extraordinario complejo asistencial, Hogares Mundet, para albergar a la población asistida, tanto de jóvenes como de ancianos, que habían estado en unos viejos caserones de la Casa de Caridad de la calle Montealegre. Fue tan radical el cambio que el entonces alcalde de Sabadell y Diputado Provincial, Sr. Marcet, escribió que "*los niños de la Casa de la Caridad habían pasado de unos patios patibularios a unas suites de la Costa Azul.*"

Desde el inicio de los Hogares Mundet se vio la necesidad de cambiar la imagen de la antigua Casa de la Caridad, no sólo en el aspecto físico, sino de todas las connotaciones negativas de un Hospicio, por un Centro Educativo Moderno y, entre otras, se acordó dar una extraordinaria importancia al deporte, que propició un cambio de imagen, pues los muchachos internos alcanzaron la victoria en el Campeonato de

Europa de Béisbol en Alemania y en Voleibol lograron militar en Primera División, junto al Real Madrid e Hispano Francés, logrando pasar de ser los chicos del Hospicio a convertirse en respetados deportistas de los Hogares Mundet, con un gran prestigio tanto en el mundo escolar como en el federativo.

- El deporte una vez más como factor de un cambio social.

Igualmente, entre los internos de la mencionada institución había un elevado porcentaje de alumnos afectados por la poliomielitis procedentes de la maternidad, que preocupaba al Director Deportivo, D. Juan Palau, que quería que estos internos también tuviesen la oportunidad de practicar el deporte como herramienta de integración y de normalización. Para ello se creó un espacio llamado Campo de "Santa Rita", donde se trabajó intensamente la natación como deporte más rehabilitador, además del tenis de mesa y el atletismo.

Estos tres centros: Residencia Valle Hebrón, Instituto Guttmann y Hogares Mundet fueron la cuna del deporte adaptado en España.

Este movimiento embrionario fue extendiéndose por toda España y en el año 1963, en la Universidad Laboral de Tarragona, la Cruz Roja Española organizó la "*Primera Olimpiada de la Esperanza*", con las modalidades de atletismo, natación, bolos, ciclismo, tenis de mesa y tiro con arco, a la que asistieron deportistas de Barcelona, Cádiz, Guadalajara, León, Palencia, Madrid, Salamanca, Santiago, Segovia, Tarragona y Teruel, siendo la primera competición oficiosa a nivel nacional y que se sustentó fundamentalmente de deportistas con discapacidad de la ANIC y de los Hogares Mundet. La "*Segunda Olimpiada de la Esperanza*" se celebró en Reus en el año 1964.

La Delegación Nacional de Juventudes, consciente del movimiento deportivo de las personas con discapacidad, organizó en el año 1966 los "*Primeros Campeonatos Nacionales*" de personas con discapacidad en Madrid con el nombre de "*Trofeo de la Superación*", hospedándose en los caserones de la Casa de Campo, en los que ya se empezaron a evidenciar los frutos del deporte en la alegría, en la afirmación de su

personalidad y de su fuerza, en la socialización, en la superación y en la aceptación amorosa de sus limitaciones, además de estimables marcas deportivas.

El Delegado Nacional de Educación Física y Deportes, Excmo. Sr. D. Juan Antonio Samaranch, persona tremendamente sensible y profundo conocedor de todo el deporte mundial, crea en agosto de 1968 la Federación Española de Deportes de Discapacitados (F.E.D.M.), para dar una estructura sólida al deporte adaptado, buscando para presidir la Federación a una persona con discapacidad física de prestigio y ligado al mundo federado, D. Guillermo Cabezas Conde, arquitecto de profesión, que fue miembro anteriormente de las Federaciones de Rugby y Atletismo. La primera reunión oficial de la Federación se realizó el día 30 de enero de 1969.

A partir de entonces la F.E.D.M. se integra como la Federación Internacional de Stoke y se compromete a participar por primera vez en los Juegos de Stoke Mandeville a celebrar del 28 julio al 3 de agosto de 1969.

Este año se cumplía el XX Aniversario de los Juegos de Stoke Mandeville, que presidió la Reina de Inglaterra, S.M. Isabel II. Fue la primera vez que España participó con una selección nacional compuesta por un equipo de baloncesto

a) De los hospitales a las pistas

La Federación Española de Deportes de Personas con Discapacidad por su misma naturaleza debe incluir, además de los deportistas con discapacidad física y visual, a otros colectivos como los auditivos que fueron los primeros que se asociaron en España en el "*Comité de Deportes de la Federación Nacional de Sociedades de Sordomudos de España*", los discapacitados psíquicos, que en aquellos tiempos ya habían realizado unos Juegos en Piles (Valencia), en El Escorial (Madrid) e Igualada (Barcelona), sin ningún lazo de conexión.

En junio de 1969 se ponía por primera vez sobre la mesa la problemática que el concepto "*discapacitado*" comprende, que es muy amplio y obliga al estudio de una fórmula para dar respuesta a los otros colectivos que no están integrados en la Federación Española.

Se debate ampliamente la posibilidad de incluirlos, pero la diversidad de opiniones y los distintos puntos de vista hacen inviable tomar un acuerdo, por lo que se aplaza a la espera de que se defina la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes.

El 8 de octubre de 1969 la Federación Española entra a formar parte del ISOD que preside el Dr. Sir Ludwig Guttmann.

A finales de año, el 29 de octubre de 1969, se celebran en Madrid los Primeros Juegos Nacionales Deportivos de personas con discapacidad, con una participación que ronda los 500 deportistas.

Los alumnos con discapacidad visual del Colegio de la Inmaculada de la ONCE, miembro de la FEDM, participan por primera vez con 4 atletas en los Campeonatos de España.

Hay también otras personas con discapacidad que sienten la llamada del deporte, quieren practicarlo, por lo que es preciso abrir nuevos cauces de participación, nuevos horizontes, nuevas modalidades, competiciones con más amplia representación de las distintas minusvalías y así en 1970, se celebran en Saint Etienne (Francia) los I Juegos Mundiales para personas con discapacidad, abiertos a todos: deportistas con paraplejia, polio, amputación, con afectación diversa, discapacidad visual, "los otros". Es la primera organización conjunta entre ISOD y ISMGF. España está presente. Es muy posible que fuera aquí donde se alumbró el ideario de las Olimpiadas para todas las personas con discapacidad.

#### b) Actividad imparable

Durante el período de 1972 a 1976 la FEDM emprende una gran actividad nacional en los siguientes deportes: baloncesto, atletismo, Slalom, piragüismo, vela, tiro con arco, tenis de mesa, natación, tiro con pistola y carabina, rally de coches, ajedrez, balonmano.

Igualmente, la FEDM organiza el Primer Encuentro Internacional España-Francia, en Barcelona. Esta actividad nacional e internacional propicia que el presidente de Federación Española forme parte del Comité Ejecutivo de ISOD.

En el Congreso Mundial de Rehabilitación celebrado en Valencia el año 1973, el Dr. Hernández presentó el primer estudio sobre "*Valoraciones Deportivas del Discapacitado*" que tuvo una excelente acogida por la importante incidencia que tiene valorar la discapacidad en función de los resultados deportivos.

La FEDM es ya miembro de pleno derecho en la Federación Internacional de los Juegos Stoke Mandeville (ISM GF).

c) Gran actividad internacional

En el año 1977 se celebra en Madrid la Asamblea de ISOD, presidida por el Dr. Guttmann, en la que España hace de anfitriona; en ella se ratifica a Guillermo Cabezas como Vicepresidente de la misma y se aprueba el "*Método Español de Valoración y Clasificaciones Médicas*" del Dr. Ricardo Hernández.

En el año 1977 se convence a los organizadores del mundo deportivo para que los deportistas con discapacidad puedan participar en el trofeo Jean Bouin, que será el Campeonato de España de Cross en silla de ruedas con el nombre de "Reina Sofía" con la inscripción de 60 deportistas y es la primera carrera popular en la que participan deportistas con discapacidad. Después vendría la San Silvestre.

España asiste a la I Copa Mundial de Baloncesto en Tampa (USA).

En la VIII Asamblea General de ISOD se consigue que el idioma español sea lengua oficial de este organismo internacional.

Desde estos inicios, España ha venido participando en todas las competiciones internacionales: Stoke Mandeville, Campeonatos Mundiales, Campeonatos de Europa de los distintos deportes, encuentros periódicos entre Francia y España, etc.

En la actualidad, la FEDDF tiene una estructura configurada por sus órganos de Gobierno, y los bloques de Gerencia, Dirección Técnica, Comisión Médica y Órganos Jurídicos, que gestionan la actividad nacional e internacional de las 20 modalidades deportivas encuadradas dentro de la misma.

Desde Tel Aviv'68 hasta Atenas'04, pasando de Innsbruck'88 a Turín'06, han transcurrido 16 Juegos Paralímpicos con presencia española, 18 años con miles de horas

invertidas para alcanzar la gloria, sacrificios personales e incluso profesionales incluidos en un equipaje lleno de ilusiones, pero reducido a un simple podio que encierra satisfacciones indescriptibles.

Desde los barracones donde se alojaban los deportistas en Tel Aviv hasta los coquetos edificios accesibles de Atenas, desde las 100.000 pesetas (601 euros) con las que Samaranch ayudó al primer equipo paralímpico español hasta los 500.000 euros concedidos por el Consejo Superior de Deportes para el último, desde la obligación de desfilar en silla de ruedas de los Juegos de 1968 hasta la libertad de movimientos de 2004, de los 25.000 espectadores del Estadio Universitario de Jerusalén a los más de 70.000 espectadores que abarrotaban el Estadio Olímpico ateniense, la cuna del olimpismo; de la Guerra de los Seis Días a la tregua terrorista en Grecia, de 400 a 3.800 deportistas.

En 1968 había un único club para personas con discapacidad (Club Deportivo Cultural de Minusválidos), ahora son incontables; de la llamada Olimpiada del Amor de 1968 a la denominación oficial de Juegos Paralímpicos en 1984; de las pequeñas reseñas en medios de información regionales de Tel Aviv a los 36 profesionales desplazados hasta Atenas; del puro amateurismo a la profesionalización de atletas como Santi Sanz, Javier Conde o Xavi Torres; desde la equipación usada a la oficial de primeras marcas deportivas, de la escasa presencia femenina a la normalización posterior, de la separación de hombres y mujeres en la villa olímpica a la plena integración; del excesivo celo del ejército israelí a la marea de voluntarios atenienses; de la caridad a la igualdad; de la noche al día...

Un sinfín de vivencias, unas reconfortantes y otras con sabor a fracaso, jalonan la historia paralímpica. Al fin y al cabo, hablamos de deporte de alta competición, un plato cocinado siempre con los mismos ingredientes básicos, con sufrimientos diarios en entrenamientos y momentáneos laureles, sea cual sea su disciplina y si los protagonistas tienen o no discapacidad.

#### d) El deporte adaptado en las actividades físico deportivas

En cuanto al deporte adaptado a las personas con discapacidad, es imprescindible conocer las modalidades más aplicables en el contexto escolar. Así, en el momento de

presentar al grupo clase actividades de iniciación deportiva, si por las limitaciones es inviable la participación del alumno con discapacidad, podrá, en pequeño grupo, practicar un deporte adaptado. Sus compañeros simularán la discapacidad (si ello es posible y/o necesario) y podrán conocer otras modalidades deportivas. Por ejemplo, si tenemos un alumno ciego y se está trabajando el bádminton, podemos proponer que un pequeño grupo, con los ojos vendados y de forma rotatoria, practique con él el goalball. O bien, si tenemos un alumno con parálisis cerebral y está muy afectado motrizmente, puede jugarse a la boccia (que no requeriría ninguna simulación). También si tenemos un alumno con amputación del tren inferior, puede practicarse el voleibol sentado.

Adaptar, como hemos visto, es facilitar o hacer accesible la participación en las actividades del alumnado con discapacidad.

Cuando el menoscabo en los diferentes parámetros físicos, mental o sensorial no es muy significativo, puede participar con los demás compañeros y compañeras. Habrá que adaptar algunos elementos que definen estas actividades (material, espacio, tiempo, composición de los grupos, formar de puntuar, reglas).

La condición “*sine qua non*” para ofrecer a los alumnos y alumnas con discapacidad la posibilidad de hacer deporte y participar con sus compañeros y compañeras (Garel, 2007), es que se sienta:

- ✓ Útil.
- ✓ Aceptado para participar con todos.
- ✓ Que progresa y que mejoran sus competencias personales.
- ✓ Alcanzar las sensaciones de bienestar y placer por los logros conseguidos.
- ✓ Reforzar su compromiso por mejorar sus capacidades y habilidades.

### **3.5. Valoración de los efectos del deporte adaptado**

#### *a) Físicos, psicológicos y psicosociales*

Este capítulo pretende resumir los “*efectos*” más significativos de la actividad física y de la práctica deportiva en las persona con discapacidad física, en los



principales ámbitos del desarrollo de la salud del ser humano: Físicos (autonomía), Psicológicos (mental) y Psicosociales (vida en sociedad), enmarcándose en los "efectos"; tanto los beneficiosos y positivos, como los peligrosos o contraindicaciones; dando respuesta a estos últimos, con visión preventiva y favorecedora la salud para sus practicantes.

La actividad física y el deporte son tan antiguos como la humanidad, siendo una cualidad psicosocial del ser humano, pudiendo afirmarse que donde está el hombre se hace deporte. Pero este desarrollo deportivo del hombre no ha estado, ni mucho menos el mismo, si este ser humano presentaba algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial. Hecho que históricamente le ha apartado de la práctica física y deportiva, al no reunir a priori, los tres honores olímpicos:

Citius, Altius, Fortius (Martínez Ferrer, J.O. 2003).

La aplicación de la práctica deportiva en las personas con discapacidad es, por tanto, un hecho reciente y en constante evolución, y mediante su implantación podemos ir conociendo cuáles son sus efectos sobre las competencias físicas, psicológicas y psicosociales en este colectivo. Pero hoy ya nadie discute que, gracias a su aplicación, las personas con discapacidad están consiguiendo una mejor integración y normalización, aprovechando, de una manera siempre racional, el gran fenómeno social que representan actualmente las actividades físicas y el deporte a todos los niveles.

#### *b) El camino hacia la inclusión deportiva*

No existe ningún antecedente histórico que represente un acercamiento a los conceptos básicos de la actividad física adaptada para las persona con discapacidad hasta finales del siglo XVII, siendo la escuela deportiva sueca de finales de siglo XVIII y principios del siglo XIX donde verdaderamente comienza a desarrollarse un nuevo concepto del deporte más relacionado con la salud, gracias a las experiencias vividas por su fundador, el militar sueco Mr. Per-Henrik Ling, el cual, a causa de las graves heridas de guerra recibidas, quedó en muy malas condiciones físicas, intentando recuperarlas mediante el entrenamiento deportivo-militar y rehabilitador de la época, obteniendo un pésimo resultado. A partir de aquí, se preocupó por estudiar el

cuerpo humano y funciones fisiológicas, llegando a perfeccionar un nuevo método de entrenamiento físico y deportivo donde los ejercicios reforzaban el vigor y la armonía de las partes más debilitadas del cuerpo, buscando siempre un perfecto equilibrio entre elementos orgánicos y funcionales, y mejorando la atención, la voluntad y la imaginación de la persona. Después siguieron otras experiencias similares como los de la escuela alemana de Colonia, y otros en Francia y en Inglaterra.

Pero no ha sido hasta la llamada '*Era de los Minusválidos*', después de las dos guerras mundiales, en la segunda mitad del siglo XX, cuando verdaderamente las personas con discapacidad se han integrado a las actividades físicas y deportivas con libertad, y con el beneplácito del resto de la sociedad, representando una nueva era para la humanidad.

Después de las dos Guerras Mundiales, principalmente la segunda, es cuando los países industrializados entran en una readaptación de sus costumbres y valores, entre los que se encuentra el esfuerzo por mejorar la calidad de vida de estas personas. Siendo una nueva era para la humanidad, donde algunas profesiones como la medicina, la arquitectura, la legislatura, la psicología, la sociología, etc., conjuntan sus esfuerzos y conocimientos para optimizar su en el complicado mundo social actual.

Es precisamente en la profesión médica y las relacionadas con ésta, las que introducen la actividad física y el deporte adaptado a esta población, en primer lugar como una herramienta más dentro del proceso de rehabilitación física. Pero posteriormente, y gracias a la difusión del deporte adaptado, surgen nuevos elementos de integración y normalización social, que configuran su proceso de readaptación funcional global.

Como ya evidenció el Dr. Guttmann, en el año 1944, la práctica de la actividad física adaptada a las personas con discapacidad no debería ser solo una parte complementaria de su proceso de rehabilitación, sino que podría ser mucho más, pero para ello necesitaba transformarse en una actividad que pudiera ser comprendida, admirada y respetada por el resto de la sociedad. Y el Dr. Guttmann dio en el clavo, evolucionándola a la práctica deportiva de competición.

El deporte adaptado de competición se ha visto además favorecido por el gran fenómeno social que ha representado, en los últimos 50 años, el deporte de competición. Gracias a su desarrollo, el deporte adaptado ha podido representar el esfuerzo máximo de superación de la discapacidad y su reconocimiento por toda la sociedad.

La realidad actual es que el deporte adaptado de alto nivel, representado por los Juegos Paralímpicos de Verano y de Invierno o los Special Olympics, son ya uno de los eventos deportivos mundiales más importantes, como lo demuestra la presencia de más de un millón de espectadores de pago durante la celebración de los Juegos Paralímpicos de Sydney 2000, con precios que oscilaban desde los 9 a los 100 euros.

Pero el camino iniciado en Roma, en el año 1960, con la celebración de la primera Paralimpiada de la historia ha sido muy complejo, y nada fácil. El deporte adaptado de competición ha debido de evolucionar para llegar a sus niveles actuales, pero siempre intentando no perder de vista el cumplimiento de sus objetivos principales:

- ✦ Favorecer la salud de sus practicantes.
- ✦ Mejorar su capacidad de esfuerzo y de superación.
- ✦ Mantener vivo el concepto de respeto por la diversidad.

Uno de los factores que más ha hecho posible esta evolución ha sido, sin duda, el cambio en el concepto propio de competición, donde se ha pasado de pensar que lo más importante era participar y pasarlo bien, a pensar que también era importante el intentar ganar, batir un record o mejorar la propia marca personal. Este hecho ha consolidado la capacidad de superación y de esfuerzo, en muchos casos debilitado, de las personas con discapacidad.

También debemos hacer mención al apartado de la reglamentación, que con sus peculiaridades y especificaciones, ha dado un buen ejemplo deportivo del valor que representa la igualdad de oportunidades. Estas características tienen su máximo exponente con las Valoraciones y Clasificaciones Funcionales, que se realizan antes de las competiciones y que basadas en conceptos médicos, biomecánicos y funcionales, evalúan las capacidades, todas diferentes, de los deportistas con discapacidad y los

agrupan de una manera funcional según el deporte practicado, buscando una competición justa y equilibrada. Todo bajo el criterio general de que no puede competir deportivamente un atleta con poca discapacidad ante uno gravemente afectado. Estas valoraciones y clasificaciones son, por tanto, un gran ejemplo del respeto a la diversidad que tiene el deporte adaptado de competición, ni mucho menos evidente en otras modalidades deportivas.

Es también un hecho destacable la influencia que tiene este deporte sobre la mejora y el desarrollo de las llamadas ayudas técnicas, como prótesis y ortesis, sillas de ruedas, sistemas de comunicación, etc., que son utilizadas habitualmente por los deportistas con discapacidad, y que gracias a la búsqueda de mejores rendimientos deportivos, ha hecho avanzar muy rápidamente su desarrollo tecnológico, por parte de diseñadores y fabricantes.

Este hecho ha favorecido, de manera muy evidente, su aplicación posterior a la vida diaria en toda la población de personas con discapacidad.

También, y es esta misma línea, el deporte adaptado de competición ha representado una influencia muy positiva de la necesidad de supresión de barreras, en especial arquitectónicas, favoreciendo el diseño para todos, tanto a nivel de equipamientos deportivos como a nivel de accesos y transporte. Podemos recordar el ejemplo vivido en Barcelona durante la organización y celebración de los Juegos Paralímpicos en el año 1992, donde la ciudad y sus ciudadanos tomaron conciencia activa de la importancia de la supresión de barreras y de la reconversión urbanística hacia una ciudad más abierta y para todos (Martínez Ferrer, J.O. 2003-2004).

#### c) Evaluación de los beneficios del deporte adaptado a las discapacidades físicas

Básicamente intentaremos hacer una extrapolación objetiva de los beneficios que el deporte aporta a las personas con discapacidades físicas, teniendo presente que la práctica deportiva adaptada no se iniciará nunca sino están consolidadas, o en su defecto estabilizadas y controladas, las secuelas que ha producido la deficiencia, lo cual garantizará que la presencia de factores positivos delante de los negativos, sea de la misma proporcionalidad que las obtenidas por el deporte en las personas sin

ninguna discapacidad. Siendo el objetivo principal del deporte adaptado el favorecer la salud del que lo practica, y por tanto de su calidad de vida.

En primer lugar analizaremos los beneficios generales que toda práctica deportiva conlleva:

- ❖ Beneficios generales:
- ❖ Desarrollo orgánico y funcional del individuo.
- ❖ Desarrollo de la resistencia, velocidad, fuerza y flexibilidad.
- ❖ Desarrollo de la técnica y de los mecanismos anteriormente citados.
- ❖ Perfeccionamiento de nuevas habilidades y destrezas físicas.
- ❖ Dominio corporal: control postural.
- ❖ Mejora de los movimientos de transferencia.
- ❖ Desarrollo de la salud y de los hábitos higiénicos.
- ❖ Aumento de la longevidad del individuo.
- ❖ Mejora del equilibrio y del tono muscular.
- ❖ Potenciación de hábito del ejercicio físico.
- ❖ Mejora de la calidad de vida.
- ❖ Compensación y/o reducción de las deficiencias morfológicas.
- ❖ Aumento de la capacidad cardio-respiratoria.
- ❖ Mejora del equilibrio psíquico.
- ❖ Liberación de la agresividad.
- ❖ Compensación del sedentarismo.
- ❖ Mejora de la capacidad de autocontrol.
- ❖ Potenciación de la capacidad de autoexpresión.
- ❖ Reducción de la angustia y de la ansiedad.
- ❖ Mejora de las vivencias de comportamiento social.
- ❖ Aceptación de la propia realidad.
- ❖ Incremento mediante la competición, de la asimilación de valores morales: compañerismo, cooperación, solidaridad, etc.
- ❖ Potenciación del trabajo y de la vida en grupo
- ❖ Creación de hábitos participativos y/o ocupacionales.
- ❖ Incremento de las relaciones sociales, favoreciendo la integración y la normalización social.

- ❖ Estructuración de las actividades lúdicas y de recreación.
- ❖ Desarrollo del deporte adaptado como un elemento de placer y de recreación.
- ❖ Introducción del deporte adaptado como un medio estimulador de la espontaneidad.
- ❖ Desarrollo de la creatividad.
- ❖ Ocupación positiva del tiempo libre.

✓ Beneficios específicos:

Pero en nuestro caso, esto debe completarse con la búsqueda de la obtención de unos beneficios más específicos. Para ello deberá establecerse siempre una correlación, muy directa, entre las distintas modalidades de deporte adaptado y las diferentes discapacidades físicas que la practican.

Pero si generalizamos en grupos las distintas secuelas predominantes, si podríamos dar unos ejemplos de beneficios específicos, según sea la característica de la secuela predominante, sin entrar a especificar una modalidad deportiva en concreto.

*'Amputados'*, que básicamente realizarán la práctica deportiva adaptada en la modalidad de pie, y que utilizan, en muchos casos, elementos de sustitución ortopédicos. Generalmente los beneficios que obtendrán estos practicantes serán:

- ✓ Adaptación positiva al material protésico.
- ✓ Reforzamiento del aparato locomotor homolateral y contralateral.
- ✓ Disminución de la atrofia muscular de la zona anatómica adyacente a la amputación.
- ✓ Re-vascularización del área de amputación.

Estos beneficios favorecen siempre la condición física del deportista con amputación, pero también podemos remarcar que la práctica deportiva evitará la presencia de desviaciones de la columna vertebral en los deportistas con amputaciones unilaterales, así como la sobrecarga de las articulaciones indemnes gracias a un mejor reparto de las fuerzas de apoyo.

‘Otros deportistas ambulantes’, conformado básicamente por deportistas con secuelas de plexos braquiales, secuelas de traumatismos craneoencefálicos, secuelas de poliomielitis en extremidades inferiores o malformaciones congénitas en especial del aparato locomotor, y que realizarán la práctica deportiva adaptada en la modalidad de pie, obteniéndose con la práctica deportiva:

- Mejora del equilibrio corporal.
- Prevención de la desviación del eje vertebral.
- Mejora funcional del aparato locomotor en las zonas anatómicas afectadas por la secuela.
- Reducción del proceso de descalcificación ósea.
- Disminución de procesos tróficos y degenerativos, en especial de sus extremidades.

‘*Secuelas de parálisis cerebral infantil*’, que agrupa a aquellos deportistas que, en su edad infantil, desarrollaron una serie de secuelas motrices no progresivas, que afectan a su tono, fuerza muscular y a su coordinación, debidas a una lesión en su corteza cerebral inmadura. Estas secuelas se manifiestan con diferentes características: espasticidad, atetosis, ataxia, etc., y con diferentes grados de afectación, leves, moderadas, graves o muy graves.

Que, en su conjunto, les confieren la característica de presentar grandes dificultades para mantener la postura, ejecutar movimientos coordinados y realizar una deambulación estable. Sin lugar a dudas, la actividad física mejorará estas deficiencias, más si cabe, cuando más precozmente inicien su práctica:

- ✦ Mejora de la espasticidad, en especial en la práctica deportiva realizada en medio acuático, favoreciendo el desarrollo de unos movimientos más uniformes y relajados.
- ✦ Mejora de la coordinación neuromuscular, favoreciendo la realización de movimientos más precisos y acompasados.
- ✦ Mejora del equilibrio postural, tanto estático como dinámico, que les favorecerá, en gran medida, una bipedestación y una deambulación más estables.
- ✦ Mejora de las actividades de la vida diaria y de relación. En muchos de estos deportistas, la falta de coordinación también va a afectar a su habla, a su

deglución y a otras actividades cotidianas motrices, teniendo en cuenta las características centrales de sus secuelas. Pero que, teniendo también en cuenta este mismo factor central, la actividad física como tal, también va a paliarlas en gran medida.

d) Futbolistas con secuelas de parálisis cerebral infantil

*d.1. 'Lesionados medulares'*, que representan el grupo más numeroso de deportistas que practican las diferentes modalidades deportivas en silla de ruedas. Siendo los beneficios específicos derivados de su práctica:

- Mejora extraordinaria de la potencia muscular de sus brazos, cintura escapular y tronco, lo cual representará una mayor seguridad en sus movimientos de "transferencia" y en la impulsión de su silla.
- Potenciación de su musculatura abdominal e intercostal, que aumentará el arco de movimiento respiratorio, y por tanto su capacidad vital ventilatoria, evitando aumentos excesivos de su volumen residual pulmonar, peligrosamente aumentados por su posición de sedestación.
- Potenciación de su musculatura abdominal superior, en especial subesternal, que junto a la mejora de la orientación y del equilibrio corporal, facilitará un punto de apoyo gravitatorio esencial para su desplazamiento en silla de ruedas, así como para su marcha de tipo pendular con la ayuda de ortesis y bastones.
- También serán muy evidentes la disminución del riesgo de alteraciones tróficas, procesos de descalcificación, contracturas espásticas y mejora de la motilidad visceral, principalmente intestinal.

Todos estos beneficios específicos citados, en especial la mejora de la fuerza muscular de las extremidades y tronco, la mejora del equilibrio y la orientación, van a representar un beneficio altamente positivo para su vida en sedestación, tanto a nivel deportivo como en la vida diaria, ya que mejoraran la habilidad y el dominio de su silla de ruedas, lo cual es muy útil para sobrepasar un gran número de barreras arquitectónicas, que con frecuencia se le presentan.

*d.2 'Otros deportistas en silla de ruedas'*, como por ejemplo: deportista con secuelas graves de poliomielitis, esclerosis múltiple, distrofias musculares, espina



bífida o secuelas graves de parálisis cerebral infantil, que requieren, por su gravedad y extensión, la utilización de la silla de ruedas en la práctica deportiva.

En general todos ellos mejoran su capacidad de adaptación al esfuerzo, reforzando la potencia de sus zonas musculares indemnes.

Además, les mejora su resistencia a la aparición de complicaciones tales como retracciones y calcificaciones articulares, y principalmente la obesidad tan habitual en las personas discapacitadas subsidiarias de silla de ruedas, o en la prevención de factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares.

En el caso de los deportistas con secuelas de tipo evolutivo, como por ejemplo en la esclerosis múltiple o algunos casos de distrofias musculares, también se ha detectado una menor evolución o lentificación de su enfermedad, que se cree debida, en parte, a la actividad física que realizan, ofreciéndoles unos mejores hábitos de vida, como por ejemplo una alimentación más equilibrada, hábitos higiénicos, espíritu de lucha, de sacrificio y mejor equilibrio mental.

#### *e) Lesiones del deporte adaptado en personas con discapacidad física*

El deportista se ve perjudicado con frecuencia por las lesiones.

Estas lesiones son de dos tipos, agudas y crónicas, en relación con el mecanismo de producción, con la rapidez con que se desarrollan y con la forma como se manifiestan. En el caso de deportistas con discapacidad, también están expuestos a sufrir estas lesiones, pero en su caso, habrá un tercer tipo de posibles lesiones, no presentadas en otros grupos de deportistas, pero de importante prevalencia durante su actividad física y deportiva de este grupo, las derivadas de su propia discapacidad o deficiencia.

##### e.1. Lesiones agudas.

- a) Colisión o choque.
- b) Provocadas por un movimiento anormal forzado a nivel de una articulación.
- c) Por auto-traumatismo.

## e.2. Lesiones crónicas.

a) Secuelas de lesiones agudas.

b) Lesiones por sobre-solicitud o sobrecarga.

➤ Lesiones derivadas de su discapacidad o deficiencia.

- ✓ Derivadas de su deficiencia: aquellas lesiones producidas por la falta de alguna estructura orgánica, ya sea locomotriz, sensorial o psíquica, como por ejemplo contusiones por caídas en deportistas con un déficit en su equilibrio estático o dinámico, como sería el caso de deportistas ambulantes con secuelas de amputaciones de extremidades inferiores o secuelas de parálisis cerebral.
- ✓ Derivadas de su secuela: aquellas lesiones que se producen en áreas anatómicas que no poseen una integridad funcional total, como por ejemplo la presencia de úlceras por presión en deportistas con lesión medular y en silla de ruedas, durante su práctica deportiva.
- ✓ Derivadas de la utilización de aparataje: aquellas lesiones que se producen por el sobreuso o uso incorrecto de elementos de apoyo biomecánico como prótesis, ortesis o férulas, apareciendo dichas lesiones principalmente en las áreas anatómicas de contacto con dichos elementos, como por ejemplo el trastorno vascular distal, más conocido como el efecto ventosa, de las áreas de apoyo del muñón en el deportista con amputación de una extremidad inferior (Martínez Ferrer, J.O. 1994).

- *Ejemplos* de lesiones específicas más comunes en el deporte adaptado, su tratamiento y prevención

Es muy difícil hacer una síntesis de las distintas y específicas lesiones en el deporte adaptado, en especial por la gran diversidad de las discapacidades que lo componen, y además por los diferentes y distintos niveles que presentan, así como también la influencia directa de su origen o de su posible adaptación al entorno, en este caso a un deporte en particular.

Por ello, y a modo de ejemplo, se presentan en este apartado algunas de ámbito general, que afectan a un mayor número de discapacidades físicas, y en especial, las que afectan a un mayor número de deportistas que compiten en diversas modalidades deportivas.

### e.3 Lesiones por la técnica de impulsión de la silla de ruedas

En las modalidades de deporte adaptado que utiliza la silla de ruedas como elemento de movilización, el elemento impulsor cambia del tren inferior al tren superior, lo que supone una pérdida importante del potencial de impulsión debido principalmente a la gran diferencia existente entre la masa muscular, y la calidad de sus fibras, de las extremidades superiores frente a las inferiores.

Debiéndose tener en cuenta que, en muchos casos, estos deportistas no poseen una integridad total de la musculatura, o de la capacidad contráctil de las mismas, en sus extremidades superiores.

Existen dos técnicas básicas de impulsión, de las cuales se derivarán lesiones específicas de etiología muscular y/o articular, en los deportes que se practican desde una silla de ruedas.

La Técnica de Matson, que utiliza la musculatura del hombro, en especial el músculo deltoides, y de la cintura escapular y paravertebral cervicodorsal, siendo el eje de la palanca de fuerza la articulación del hombro. En esta técnica el deportista realiza un movimiento impulsor parecido al de la biela de un tren, con un movimiento circular que es transmitido desde la cintura escapular y brazo, al antebrazo y a la mano que se haya en contacto con el aro impulsor de la silla. Esta técnica es habitualmente utilizada por deportistas con tetraplejia, paraplejia alta, tetra o triparésicos, o en aquellos que por otras causas existe una afectación que impide un buen agarre del aro de impulsión.

De la práctica de dicha técnica se derivarán posibles, y habituales, lesiones específicas musculares, en general por sobrecarga, en los músculos deltoides y bíceps braquiales; y lesiones articulares de los componentes de las articulaciones escápulo

humerales y acromio claviculares, todas ellas debidas a la cinemática generada por dicha técnica.

La Técnica de Friction utiliza la fuerza generada por la musculatura del brazo y antebrazo, principalmente de los flexo-extensores: bíceps y tríceps; y de la musculatura de la muñeca en especial la de los músculos flexores dorsales y palmares, siendo las articulaciones involucradas en la cinética de esta técnica la del codo y la de la muñeca. En dicha técnica se realizan unos movimientos de tracción en la zona anterior y superior del aro de impulsión de la silla, y una recuperación en la zona inferior y posterior del mismo, siendo utilizada básicamente por todos aquellos deportista en silla de ruedas que no presentan lesiones en su tren superior y región torácica de estirpe muscular, articular o de coordinación neuromuscular.

De la utilización de dicha técnica se derivarán lesiones específicas de la musculatura flexo-extensora del brazo, antebrazo y mano, generalmente por sobrecarga, así como lesiones articulares de codo y muñeca. Además, en esta técnica observaremos una mayor prevalencia de lesiones por fricción en manos y dedos, e incluso de fricción en el antebrazo por la posición aerodinámica que utilizan los deportistas en silla en algunas de las modalidades que practican.

También es lógico pensar que en deportes donde existe contacto entre deportistas en silla, como por ejemplo baloncesto, rugby, hockey etc..., se presenta una mayor prevalencia de lesiones traumáticas en manos y dedos como contusiones, heridas, erosiones e incluso luxaciones y fracturas de los dedos por los posibles atrapamientos y rozamientos con las sillas, tanto propias como con las de otro deportista, en las acciones de contacto directo.

El tratamiento de estas lesiones suele ser sintomático y parecido al que pueda presentarse en otras prácticas deportivas. Pero en estos casos, deben de tenerse en cuenta algunos factores que pueden hacer variar la evolución y hasta el resultado de las terapias aplicadas.

En primer lugar, debe de tenerse presente la aplicación correcta de la técnica de impulsión o una incorrecta adaptación y situación en la silla de ruedas deportiva, que pueden ser la causa principal de aparición de estas lesiones.

También es muy importante conocer las características específicas de la secuela que presenta el deportista que practican su deporte en silla de ruedas, es decir, sus posibles capacidades y sus posibles incapacidades, ya sean motoras, sensitivas, de coordinación, de equilibrio en sedestación, articulares e incluso de control neurológico sobre los distintos órganos, ya sean los del aparato neuromuscular, como en otros, como por ejemplo cardiocirculatorio, renal, endocrino, etc... Es importante también tener presente, por este motivo, la posible interacción del tratamiento farmacológico instaurado y sus repercusiones sobre la secuela, así como la posible interacción con ciertas medicaciones de base que habitualmente utilizan estos deportistas para equilibrar las repercusiones de las mismas, como puede ser la interacción farmacológica con diuréticos, beta bloqueantes, miorelajantes musculares, anti-epilépticos, anti-espasmolíticos, etc...

Por último, y no menos importante, hay que tener presente que, a diferencia de otros deportes y de otros deportista, la posibilidad de reposo del gesto deportivo implicado suele ser de menor aplicabilidad, ya que muchos de estos deportistas utilizan la silla de ruedas para su vida diaria y reproducen constantemente gestos de impulsión, de parecidas características al gesto deportivo implicado.

Por todo lo cual, la prevención va ser el elemento principal para actuar sobre estas lesiones, debiéndose realizar en cada caso un estudio profundo de las características funcionales del deportista discapacitado (características de su secuela, posibles complicaciones en esfuerzo físico, mediaciones de base, etc.), una adaptación técnica y funcional del material a utilizar, en especial de la silla de ruedas deportiva, y por último un programa de entrenamiento específico que garantice una correcta adaptación del deportista discapacitado a las características de su deporte, al material utilizado, y a su técnica y táctica.

#### e.4 Lesiones de las zonas de encaje en deportista amputado de extremidades inferiores

Estas lesiones son muy características de los deportistas con amputación de extremidades inferiores, uni o bilaterales, que practican deporte en la modalidad de ambulantes, y que utilizan para su deambulación prótesis de características y diseño deportivo.

Dichas patologías suelen concentrarse en las áreas de contacto y encaje del muñón con el material protésico; y en muchos casos no son exclusivas de la práctica deportiva, pero ésta, al aumentar las exigencias y el rendimiento del binomio muñón-prótesis, aumenta el riesgo de su presentación e incluso su gravedad. En algunos casos, la patología presentada puede considerarse de carácter casi específico, ya que su prevalencia es casi exclusiva de la práctica deportiva en los amputados de extremidades inferiores, que en sus actividades de su vida diaria.

Según si el origen de la lesión es específico de la sobresolicitación del binomio muñón-prótesis, o si son de origen inespecífico, es decir, pueden aparecer en cualquier zona de la anatomía, pero su presentación es en el área de encaje, provocando un desequilibrio importante en el mencionado binomio. Podemos describir las más habituales y frecuentes:

- Prótesis femoral derecha con encaje para muñón (Otto Bock) De causa específica: Son las originadas por el acto de la amputación.
  - Trastornos vasculares.
1. Incongruencias entre el muñón y el encaje, por adelgazamiento de muñón, a las varias horas del uso de la prótesis. Se soluciona añadiendo una media como relleno si la prótesis lo permite.
  2. Edema de base de muñón por crearse un vacío entre la prótesis y el muñón en la parte distal, requiere un masaje de vaciamiento y un ajuste del encaje.
- ✓ Miembro fantasma. Es la sensación de persistencia del segmento amputado. Es común a todas las personas con amputación. Su aparición se favorece con la tensión, cosa que suele suceder en el deporte, se alivia con las técnicas de relajación.
  - ✓ Espolones óseos. Son neoformaciones óseas que aparecen en los extremos óseos distales seccionados, por nueva formación ósea sobre una matriz perióstica. No suelen dar problemas, pero en caso de originar molestias requieren rebajar presión en la prótesis y en casos excepcionales su extirpación quirúrgica.

- ✓ De causa inespecífica: Pueden asentarse en otra parte del organismo, pero su localización en el muñón agrava la sintomatología durante la práctica deportiva.
- ✓ Neuroma de amputación. Es una neoformación neurológica que aparece en el extremo distal del nervio seccionado, como un intento de auto-reparación. Si se comprime produce dolor urente. El tratamiento es evitar la presión de la prótesis y en cosas rebeldes su sección proximal.
- ✓ Hiperestesia pericicatricial. Son las sensaciones de cosquilleos y corrientes alrededor de la cicatriz, o al comprimirla. Es debida a las secciones de los nervios cutáneos sensitivos y desaparece con el tiempo, acelerando su desaparición la insensibilización progresiva.
- ✓ Adherencia cicatricial. Sobre planos más profundos, puede disminuirse con masaje de despegamiento y una buena hidratación dérmica. En ocasiones requiere una intervención quirúrgica para su despegamiento definitivo.
- ✓ Bursitis y tendosinovitis. Se producen por la excesiva compresión protésica. Se elimina evitando la compresión excesiva e inadecuada sobre las áreas de apoyo y de carga, pero puede requerir modificación del diseño de la prótesis.
- ✓ Hipersudoración. El sudor es un sistema de eliminación del calor corporal, que aumenta con el ejercicio. En la persona con amputación la sudoración está aumentada por la disminución de la superficie corporal, y a nivel de la amputación, porque está encerrada dentro de un encaje protésico. Debe además tenerse en cuenta que la propia práctica deportivo aumenta, ostensiblemente, la producción de sudor. Debe disminuirse con tratamiento dermatológico tópico, pero no eliminarse del todo, ya que es un proceso fisiológico de pérdida de calor.
- ✓ Erosiones cutáneas. Producidas por un roce repetido de la piel de la zona de encaje y muñón sobre la prótesis. Se originan por una mala colocación protésica o por un uso excesivo e incorrecto.  
Su tratamiento suele ser tópico cutáneo, con el apoyo de apósitos coloideos que protejan y favorezcan la cicatrización rápida, aunque en

algunos casos rebeldes deberá evitarse el uso de la prótesis durante un tiempo.

- ✓ Foliculitis. Consiste en la infección de uno o varios folículos pilosos.

El tratamiento preventivo es una higiene extremada del muñón y del encaje, y en caso de aparición aplicar pomadas o apósitos con antibióticos tópicos.

- ✓ Dorsalgias y lumbalgias por asimetría del eje corporal

Estos tipos de lesiones también están presentes en los deportistas sin discapacidad física, como por ejemplo cuando existe un mal apoyo plantar o una mala técnica en el gesto deportivo, pero generalmente tendrán una posible solución, si descubrimos la causa y/o corregimos la técnica deportiva.

En el deporte para personas con discapacidad física, en comparación, la causa será más fácil de descubrir, y estará normalmente relacionada con la propia discapacidad y su secuela consecuente.

La asimetría de las extremidades superiores por una amputación o por una secuela de un plexo braquial, desviaciones y deformaciones de la columna vertebral por una malformación congénita, por una mala postura o postura viciosa, en los deportistas con antecedentes de parálisis cerebral infantil o accidente vascular cerebral que presentan secuelas del tipo hemiparesia o triparesia, agravadas en muchos casos con la persistencia contracturas espásticas y movimientos aberrantes, asimetría de las extremidades inferiores y desequilibrio pélvico debidos a una amputación uni o bilateral de dichas extremidades o por las secuelas de una poliomielitis en una o ambas piernas.

Pero lo que no será tan fácil en los deportistas con discapacidad física será la solución de dicha patología o incluso de su sintomatología, en especial el reequilibrio del eje corporal, provocando importantes síndromes de dorsalgias y lumbalgias, así como degeneraciones importantes de los discos intervertebrales, persistentes y progresivas, muy difíciles de tratar en su origen, y por lo cual, tendentes a la cronificación, ya que esta pérdida de la verticalidad del eje va ser difícilmente reparable, en especial en las discapacidades de origen congénito o en las de origen traumático, sin mejor solución quirúrgica y/o ortopédica posible.



En todos estos casos la actividad física puede ser un elemento esencial en la mejora gradual de su sintomatología, por compensación contralateral y/o refortalecimiento de eje corporal, pero la práctica deportiva de competición y sus grandes exigencias, en especial en el alto nivel, pueden representar un factor de riesgo, e incluso de incompatibilidad, con la mejora y de dichas lesiones, aunque se intente corregir la técnica deportiva para evitarlas y compensarlas.

Psicología del deportista con discapacidad: valoración de los aspectos psicológicos y psicosociales

Desde hace unos quince años se han incrementado notablemente las investigaciones en psicología del deporte para personas con discapacidad. Estos avances han ido en paralelo a un mayor interés de los diversos técnicos y profesionales por el deporte adaptado, y a la formación de técnicos especializados. Pero para analizar correctamente estos avances, habrá que distinguir entre una psicología aplicada al deporte adaptado y una psicología del deportista con discapacidad, pues en un caso se trata de hacer de la actividad deportiva el objeto de conocimiento, y en el otro, de centrar el estudio en la persona del deportista.

Las condiciones de la persona con discapacidad que practica actividad físico-deportiva no difieren demasiado de las de la persona que no sufre ningún tipo de limitación funcional para su práctica.

Ambas hacen ejercicio, o se entrenan y participan en eventos, aprovechando cada cual sus posibilidades; sin embargo, hay una diferencia sustancial.

En el deporte, el deportista está "al servicio" de la actividad, aunque sea el protagonista del sistema, cualquier adaptación deportiva persigue cambiar poco o mucho las condiciones de la actividad para "adaptarse" a las características de los practicantes, y facilitarles una práctica más justa, desde el punto de vista funcional, sin abandonar los objetivos competitivos y de excelencia en el rendimiento.

Pero con la adaptación sucede un hecho sorprendente, y es que la misma actividad se transforma, y surge un nuevo concepto deportivo; por así decirlo, nace una nueva actividad. Por poner el ejemplo de un deporte clásico como el baloncesto,

se adaptan su reglamento y otras condiciones materiales y de instalación, a fin de que puedan jugar los niños y niñas; se reduce el tamaño y el peso del balón y se disminuye la altura de la canasta... y estos cambios hacen surgir minibasket, que en alguna medida es distinto al baloncesto "tradicional". Esta transformación se ve más clara cuando se quiere que la práctica del baloncesto sea asequible a las personas con discapacidad; para mantener el principio de equidad entre los contendientes, se incorpora al juego la silla de ruedas, lo que unido a otras modificaciones del reglamento, da lugar al baloncesto en silla de ruedas, que posee y a unas características específicas y diferenciadas del baloncesto tradicional.

Estas transformaciones justificarían por sí mismas la necesidad de una psicología adecuada a cada tipo de actividad y de interacción, puesto que cada vez más la psicología es una disciplina del comportamiento diferenciado, también en el deporte.

Si entendemos la psicología del deporte como el estudio de las interacciones que tienen lugar en un entorno de práctica deportiva, siguiendo la clásica y muy acertada definición de Riera (1985), debemos admitir que ante la variedad y abundancia de las interacciones intrínsecas al deporte adaptado hacen falta conocimientos específicos, propios de esta disciplina. Por otra parte, y sin que sea una contradicción, todo lo que de común tiene la psicología en el conjunto de los deportes, debe ser común al conjunto de los deportistas, que en nuestro caso deberá hacer referencia al conjunto de las modalidades que componen el deporte adaptado.

En estos últimos años, muchas investigaciones realizadas en psicología del deporte adaptado se han interesado, como en el resto del ámbito deportivo, por el conocimiento y el manejo de la respuesta emocional del deportista ante las situaciones de entrenamiento y de competición. El deportista que sabe controlar la Jugador de baloncesto en silla de ruedas

Ansiedad pre-competitiva y competitiva y que dispone de estrategias para afrontar situaciones difíciles, estará en disposición de ejecutar mejor la acción y de aprovechar al máximo sus capacidades.

Los resultados de las investigaciones no indican que haya demasiadas diferencias entre los deportistas con discapacidad y los que no la presentan. Las únicas

diferencias estarían relacionadas con aquellos perfiles de la discapacidad vinculados a afectaciones del sistema nervioso central o del sistema nervioso neurovegetativo (Campbell, 1997, Perreault y Marisi, 1997). La noruega Anne Marte Pensgaard y su equipo, entre los que destaca el reconocido G.C.Roberts, en una interesante investigación realizada con deportistas noruegos, comprobó que todos los deportistas, con discapacidad y sin discapacidad, usan parecidas estrategias para afrontar la tarea, pero también descubrió que los deportistas paralímpicos se sienten más satisfechos por el esfuerzo orientado a la obtención de buenos resultados, que los deportistas olímpicos, lo que indica que la persona con discapacidad, orientada al alto rendimiento, es más capaz de valorarse a sí misma y a su propio trabajo que de centrarse en los resultados alcanzados (Pensgaard y cols. 1999).

¿No es lógico pensar que quienes son conscientes de tener que superar muchos obstáculos, se sientan más satisfechos por el esfuerzo que han realizado? También es cierto que cuando percibimos barreras que creemos insalvables o cuando sentimos una sensación de imposibilidad, tendemos a hacer atribuciones externas de nuestro rendimiento, y nos es difícil prestar atención a los llamados factores internos, intrínsecos a la persona, aquellos que no podemos o no sabemos controlar o dirigir. Algunos estudios como los de White y Duda (1993), y Roberts y Ommundsen (1996) prueban que el mecanismo de la atribución externa funciona bastante bien con deportistas con discapacidad, pero no debiendo perder de vista que se trata de deportistas sometidos a una elevada presión.

El estado de ánimo de los deportistas interesa, en general, porque repercute directamente en la calidad de la ejecución. No se excluye a los deportistas paralímpicos, con la salvedad, como hemos dicho, que algún tipo de disfunciones motoras o sensiomotoras, o incluso alguna medicación de control de su secuela, añaden complejidad al control emocional. Sin embargo, más allá de los rasgos de la discapacidad, lo que más influye en el estado de ánimo es el modo cómo el deportista percibe su interacción con la tarea, y la valoración que hace de su rendimiento.

En una investigación que realizamos hace unos años con deportistas paralímpicos españoles pudimos corroborar lo que otros estudios habían confirmado; que los efectos psicológicos del alto rendimiento en el estado de ánimo de los

deportistas son diversos, en función de su rendimiento final (Segura y cols. 1997). Los deportistas con un rendimiento más escaso no consiguen hacer disminuir el componente depresivo y el componente de confusión mental, mientras que los que rinden mejor lo que no consiguen controlar tanto son su sentimiento de cólera o enfado, ni su motivación básica o drive. No debiera ser difícil explicar estos resultados, si partimos de la base que la competición paralímpica se plantea bajo los mismos principios del deporte olímpico, y por tanto con similares exigencias del sistema.

Otro aspecto psicológico interesante es el estudio de la personalidad de los deportistas. Está generalmente aceptado que la implicación constante en programas deportivos, en especial si se inicia en edades tempranas, confiere rasgos más o menos importantes en la personalidad de los practicantes. Hubo un tiempo en el que las investigaciones se basaban en las teorías de los rasgos, basadas en la existencia de rasgos naturales en las personas, y en la creencia que estos rasgos condicionan de antemano aspectos como los intereses deportivos, las capacidades para el rendimiento, o las dotes para ocupar uno u otro puesto en el deporte o en los equipos. Más adelante se ha aceptado un peso mucho mayor de las situaciones, y por lo tanto de las experiencias vividas por los deportistas en la modulación de su personalidad. Ciertamente, la práctica deportiva puede jugar un importante papel en los procesos de socialización que la persona va viviendo a lo largo de su vida, en especial en etapas clave para la estructuración del Self, que coinciden con los momentos también clave de la vida deportiva (adolescencia). La personalidad está en constante evolución, se construye día a día; aunque haya etapas más fundamentales, nunca podemos decir que se haya cerrado del todo su construcción.

Y como la práctica deportiva tampoco es exclusiva de unas edades concretas, podemos concluir que siempre, a cualquier edad, la actividad física y el deporte pueden contribuir favorablemente al desarrollo de la persona.

Por lo tanto, las personas con discapacidad que practican deporte pueden hallar en él, como las demás, vías fundamentales para la construcción de su identidad personal; e incluso en este caso para su reconstrucción, cuando su afectación aparezca en una edad posterior a la infancia y adolescencia, y en especial si es derivada de un

suceso traumático. Hace tiempo se aceptó también que el deporte podía ser una vía para la resocialización y la reinserción social, una manera de que la persona volviera a adaptarse y a recuperar un lugar en la sociedad. Muchos grupos y colectivos de personas con discapacidad emprendieron acciones para conseguir más y mejores oportunidades de reinserción y de integración, promoviendo movimientos sociales que tenían un papel fundamental, de tensión entre las minorías y la población.

Algunas teorías de la personalidad explican la construcción de la identidad a partir de los fenómenos de comparación interpersonal.

Nos vemos a nosotros mismos en función de la comparación con los otros, y adquirimos nuestra propia imagen comparando algunos de nuestros aspectos con los de los demás. Aunque tal vez no debiera ser así, y aunque las personas más maduras no están demasiado atentas a lo que las demás piensan de ellas, en general, más o menos inconscientemente, necesitamos analizar la opinión que los demás nos transmiten de nosotros para así construir nuestro autoconcepto.

En este sentido, la corporalidad juega un papel importante. Por una parte, los aspectos físicos son los primeros en ser presentados socialmente, los primeros en ser observados, y, por lo tanto, los primeros en ser confrontados. En las etapas críticas del desarrollo, como es la adolescencia, es común y frecuente que las personas padezcan conflictos internos por su apariencia física, una excesiva preocupación por la estética o por el peso. Algunos no se gustan, se ven más feos de lo que en realidad son, o más bajos, o más gruesos; llegando al punto de caer en auténticos trastornos psicológicos.

Las personas intentan, si pueden, reconciliarse con su físico, que es una manera de encontrarse a sí mismas, acudiendo a centros de estética, dietas, centros de fitness, o a otras alternativas múltiples y variadas, propias de la sociedad del bienestar. Surge así la temática del tiempo libre, del ocio bien ocupado, de los hábitos de salud y de la adherencia a programas de ejercicio físico.

Paradójicamente, en la medida que se recupera la autoestima, la persona deja de preocuparse por su aspecto externo y, al contrario, sabe cómo disponer de él para atraer, gustar e incluso querer a los demás. En los últimos años se han abierto interesantes vías de estudio acerca de estos fenómenos, en los ámbitos del deporte y

del tiempo libre. La sociedad del bienestar ha visto incrementarse exponencialmente servicios y bienes de consumo relacionados con el cuidado del cuerpo, en todas sus facetas. De este modo, se van aproximando ámbitos que antes parecían no tener ninguna relación, como pueden ser los de las actividades terapéuticas y recreativas, de readaptación funcional y de actividad física adaptada.

En un interesante estudio, de orientación feminista, sobre el concepto de empowerment C.Ashton-Shaeffer y su equipo (2001) han demostrado que la práctica deportiva comprometida logra que las mujeres deportistas refuercen su personalidad como atletas y abandonen así su rol de discapacitadas, desprendiéndose así de estereotipos que, en la medida que las hace diferenciar -y por lo tanto comparar "a la baja" - de las demás, en nada las ayuda a conseguir un buen autoconcepto. Es muy probable que esto suceda igualmente en los hombres. En la época de las reivindicaciones sociales la práctica del deporte ayudó a las personas con discapacidad a reforzar su identidad, potenciando la cohesión intragrupo, y como consecuencia distinguiéndose y desmarcándose del exogrupo opuesto, el de las "personas válidas", en el lenguaje propio del colectivo de personas con discapacidad. Fue una etapa hacia la recuperación del papel en la sociedad, a la que sigue una etapa de integración, y que acaba en la etapa de inclusión, en la que el sentimiento de igualdad en la diferencia debe sustituir al sentimiento de comparación.

G.R. Leon y su equipo (1997) investigaron la Selfactualization en deportistas con y sin discapacidad. Se trata de un interesante concepto de la psicología de la personalidad, parecido al concepto de autorrealización. Descubrieron lo útil que es para la madurez de los deportistas poder centrarse en el desarrollo intrínseco de sus propias posibilidades deportivas, y que puedan dejar de lado, en la medida que les sea posible, el fijar su atención sobre elementos externos a su persona. El efecto comparativo, para lo bueno y para lo malo, funciona igual en cualquier tipo de deportistas, y algunas personas con discapacidad pueden caer en comparaciones ajenas.

La práctica deportiva puede proveer autoconfianza a cualquier tipo de deportista, hacerle dar cuenta del potencial que alberga, muchas veces desconocido o por descubrir, y a ayudarle a definir metas y objetivos de mejor persona, en cualquier

sentido, no solo físico. Insistimos, se trata de posibilidades referidas a cualquier ciudadano, independientemente de cuáles sean sus capacidades, o de si son más o menos limitadas.

Hay evidencias científicas diversas sobre lo que acabamos de comentar, confirmadas en estudios semejantes y complementarios.

Por citar alguna, la investigación que sobre empowerment personal hicieron de E.M.Blinde y D.E.Tabú, con jóvenes con discapacidad física y sensorial. También nosotros, estudiando a los mejores tenistas mundiales en silla de ruedas pudimos comprobar cómo deportistas de élite que están sometidos a un estilo de vida plenamente competitivo, centrados en el esfuerzo y en el rendimiento, gozan de un sentido vital pleno y satisfactorio (Segura y cols. 2001). Se trata de personas que en general están muy alejadas de sentir frustración existencial o de sentirse desmotivadas por vivir la vida plena e intensamente.

Desde tiempos lejanos las investigaciones han puesto de manifiesto las enormes ventajas que supone para las personas con discapacidad la práctica deportiva. Citar a modo de ejemplo la de Asken y Goodling, del año 1986, donde se enfatizaba el desarrollo de la autoconfianza y la autoestima o la prevención de sentimientos depresivos. Más recientemente, Elaine Blinde y Diane Taub han resumido en tres categorías las posibilidades de Selfactualization o de empowerment de que gozan los deportistas con discapacidad. Primero, la posibilidad de percibirse a sí mismo como una persona con mayor competencia social; incluye cualidades como la autoconfianza, la independencia y el autocontrol.

Segundo, la posibilidad de darse cuenta de que uno puede superarse a sí mismo, vencer obstáculos y alcanzar metas..., igual que sucede en las personas sin discapacidad. Y finalmente, la integración social; es sabido por las personas vinculadas al mundo del deporte paralímpico, que las ganancias en el desarrollo de habilidades interpersonales son innumerables, mucho más que las del resto de deportistas. No porque éstos carezcan de posibilidades, sino porque el contraste con la sensación inicial de desvalorización o de incapacidad es mucho mayor en las personas con discapacidad.

En los últimos años un mayor número de estudiantes con discapacidad acuden a nuestra universidad Ramón Llull de Barcelona, y también nos consta en otras. En nuestros estudios de Psicología encontramos a jóvenes con lesiones medulares o discapacidad sensorial. Nos sorprendió que un buen alumno con paraplejia, totalmente normalizado, explicara que él ya no practicaba deporte.

Parecía incoherente que un joven con una personalidad tan estable no fuera ya deportista. El nos despejó esta duda cuando comentó: ‘Sí, he practicado muchas actividades deportivas en silla de ruedas, y también he sido deportista paralímpico, pero ahora el deporte ya no es una mis prioridades; tengo otros intereses vitales’.

En efecto, el deporte le había reportado lo fundamental: una personalidad independiente y normalizada. Ahora está en una situación semejante a la del resto de la población: la de necesitar recuperar los hábitos de actividad física como forma de establecer un estilo de vida saludable.

El deporte adaptado en la búsqueda de la salud global de las personas con discapacidad

En los últimos decenios el deporte se ha convertido en un fenómeno social, económico y hasta político. Por lo cual es momento de aprovechar su auge en beneficio de todos y para todos.

Gracias a su gran poder de difusión, puede y debe ser un elemento muy importante de integración y normalización social para las personas que presentan algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial.

Estructuras de organización y desarrollo del deporte adaptado ya existen en muchos países, en particular en todos los países industrializados.

Pero todavía en todos deben de garantizarse algunas condiciones socio-deportivas para una positiva evolución, que garantice, plenamente, la salud global de las personas con discapacidad, como son:

- ✦ Seguir informando a las personas con discapacidad sobre los beneficios de la práctica deportiva.



- ✦ Concienciar al resto de la sociedad, y en especial al público deportivo, de estos aspectos.
- ✦ Conseguir un mejor trato por parte de los medios de comunicación social.
- ✦ Formar más personal especializado para preparar técnicamente, y sin riesgos, a nuevos deportistas con discapacidad.
- ✦ Garantizar la accesibilidad de todas las instalaciones deportivas y accesorias.
- ✦ Asegurar una financiación económica suficiente para llevar a cabo esta progresión positiva.
- ✦ Los países en vías de desarrollo están introduciendo rápidamente el deporte adaptado.

### **3.6. LA SOCIALIZACIÓN COMO CONCEPTO.**

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

Basándonos principalmente en las aportaciones de Fermoso (1990), Rotger (1990), Abad (1993), Fernández Enguita (1998), García Ferrando, Lagardera y Puig (2002), Masjuan (2003) y Fernández Palomares (2003), la socialización es el proceso mediante el cual el individuo aprende a ser un miembro de la sociedad en la que está inmerso, un proceso que se dilata durante todo el itinerario vital (aunque de manera significativa en la infancia y la adolescencia, mediante la familia y la escuela ) que incluye la asunción e interiorización de valores, normas, creencias, y el aprendizaje del desarrollo de los diversos roles sociales asociados a cada uno de los estatus que

componen la estructura social: *"De este modo el individuo sabe "a qué atenerse" en sus relaciones sociales, aprende qué puede esperar legítimamente de los demás en cada situación y qué esperan de él los otros."* (Abad, 1993, p. 34). De hecho, se trata de un proceso de interiorización de las normas sociales por el cual el individuo transforma en algo propio las principales características de la cultura en la que está inmerso.

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

Berger y Lukman (1968) consideran que la construcción social de la realidad es a la vez objetiva y subjetiva. Objetiva en el sentido que la sociedad posee recursos e instituciones externas al individuo que definen la realidad social (textos legales, instituciones, organizaciones de la sociedad civil, usos y costumbres, entre otras). Es también subjetiva en el momento que la realidad influye en las maneras de actuar, sentir y pensar de los sujetos que componen la sociedad. Es decir, la socialización no implica determinismo, ya que cada individuo elaborará ese proceso en función de sus características intrínsecas y el procesamiento de todas sus experiencias individuales, de tal forma que un mismo contexto social dará origen a pautas de conducta distintas en mayor o menor grado. El individuo las internaliza, de tal modo que las integra en la propia personalidad, dejando de percibir las como algo externo o impuesto.

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

procesamiento de las experiencias socializantes por cada uno de los individuos que las experimentan dependerá de multitud de factores contextuales (desde el contexto geográfico, la clase social, el sexo, entre muchos otros).

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

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

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

#### a) Socialización Primaria:

Se localiza en los primeros años de vida y es decisiva y la más importante en la construcción del yo. La escuela y, ante todo, la familia, son los protagonistas de este período.

La familia es el primer agente transmisor de la cultura y la adquisición del lenguaje (más allá de un fenómeno cognitivo) se señala como un aspecto esencial, ya que es a través del lenguaje que el niño se convertirá efectivamente en un ser social. La afectividad protagonizará un rol fundamental que tendrá consecuencias en la asunción de la socialización secundaria. Las relaciones que se establecerán con este primer

entorno social, la identificación con estos primeros modelos, marcará la asunción de significados culturales propios del individuo, que irá forjando su identidad (el yo) a medida que se diferencia como individuo del resto (los otros).

Una deficiente socialización primaria tendrá repercusiones a lo largo de toda la vida ya que es determinante en la formación de la personalidad.

b) Socialización Secundaria:

Tiene lugar cuando el individuo toma contacto e interacciona con agentes socializantes y situaciones sociales más alejadas de su entorno inmediato. La realidad inmediata y los condicionamientos biológicos dejan de tener tanta importancia y los aprendizajes del individuo son más independientes.

Implica la asunción de los diversos roles sociales, su conocimiento y su práctica, incorporándose el individuo a nuevos ámbitos de su sociedad. Comporta además la asimilación de nuevas formas de relación con los otros y con uno mismo.

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

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

3.6.1. ***La escuela como agente socializador.***

a) Funciones sociales de la escuela.

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

b) Funciones manifiestas:

Las legitimadas y reconocidas por la sociedad: socializadoras (adquisición de los valores básicos de la sociedad para ejercer la ciudadanía e incorporarse a la vida adulta y pública), educativas y académicas.

c) Funciones latentes:

Las que históricamente han emanado del sistema, de clara orientación política, y que a menudo han perseguido la perpetuación de un modelo de sociedad, de la estructura de poder, del sistema de producción y de distribución de la riqueza.

Pero la escuela no es un agente pasivo. Su propia existencia, las interrelaciones con el resto de agentes sociales presentes en la sociedad, hacen que el diálogo escuela estructura social sea constante. Así la escuela se encuentra dentro de un binomio aparentemente contradictorio (reproducción cambio) presente en cualquier institución social: por un lado, reproducir el modelo que lo sustenta y, por otro, evolucionar y renovar su propia estructura para adaptarse a una sociedad a su vez cambiante (Pérez Gómez, 1995; Bonal, 2000; Fernández Palomares, 2003; Aubert, Dique, Fisas y Valls, 2004). Es en este diálogo que la escuela ha protagonizado con mayor o menor intensidad algunas de las funciones que la sociedad le ha encargado (Fernández Enguita, 1998; Granados, 2003):

d) La función de guardia y custodia de los niños y jóvenes.

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

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

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

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

f) La formación para el mundo laboral.

Una de las funciones manifiestas comúnmente aceptadas es que la escuela debe preparar a los jóvenes para incorporarse al mundo laboral, capacitándolos y socializándolos para el trabajo. De ahí que la sociedad reclame un tronco común escolar que aporte aprendizajes adecuados para la incorporación posterior en el mundo laboral.

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

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

De hecho, la elección de una escuela concreta por parte de las familias ha supuesto también un elemento de claro componente social que influye en la

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

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

#### f.1 Del modelo reproductor al transformador.

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

Como comentábamos en el apartado anterior, el binomio reproducción transformación es uno de los rasgos definitorios de la escuela, al igual que de cualquier institución social. La reproducción se explicita en la voluntad de perpetuar el sistema social vigente, mientras que la transformación supone cambio y renovación también reflejado en el sistema social en constante evolución. Nos hallamos ante un proceso

extremadamente complejo donde los diversos agentes sociales se interrelacionan e influyen, estableciendo tensiones y contradicciones que dificultan la interpretación de las funciones sociales de la escuela.

## f.2. El modelo de la reproducción

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

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

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

A Bourdieu (1977) se debe la noción de habitus, entendido como:

*"ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relaciones de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un*



*conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas (...) pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y para otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero" (Bourdieu, 2002, p. 19 20).*

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

Los autores que defienden esta perspectiva (entre otros, Jenks, 1970, 1972, 1990; Bowles y Gintis, citados por Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004) suponen que la realidad es un producto de las estructuras sociales y afirman que los individuos (maestros, familias, alumnos) por sí mismos no pueden cambiar la situación y transformarla, ya que su visión está sesgada por la propia estructura social (basada en la desigualdad). La única manera de proceder al cambio es una previa transformación del sistema social que induzca a la transformación del sistema educativo, negando que un cambio en el sistema educativo pueda tener repercusiones sociales, independientemente de su orientación.

### f.3 El modelo transformador

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

Los autores que defienden esta línea de pensamiento (entre ellos Freire, Habermas, Apple, Bernstein, Giroux, Willis, Macero y Flecha), cuestionan parte de los

postulados del modelo reproductor ya que otorgan a la organización escolar y a sus profesionales la capacidad de producir cambios sociales. Lo hacen desde la óptica que concibe la escuela como un espacio institucional de conflicto, resistencia y creación cultural, no sólo como receptáculo de la reproducción, es decir, contemplan la realidad escolar desde la pedagogía crítica que se basa en reconocer la capacidad de las personas para transformar la sociedad mediante el diálogo y de la organización de la acción social.

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

*"De este modo otorga a la escuela y a la educación en general la capacidad de transformarse no sólo a sí misma, en su modo de funcionar, de organizarse y en los contenidos y valores que transmite, sino a la sociedad en general, ya que quienes mantienen el sueño de una escuela democrática comparten el sueño de una sociedad cada día más igualitaria".*

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

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

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

organizativa, alejándose de la homogeneidad de ritmos y estrategias para todos y todas sin excepción.

g.) Educar a los alumnos para pensar críticamente y actuar democráticamente.

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

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

Así, tanto la escuela como el aula deben transformarse en una comunidad democrática de aprendizaje, de tal manera que potencie la participación activa y crítica del alumnado, que facilite experiencias que comporten solidaridad, cooperación, colaboración, experimentación compartida, así como estímulos que favorezcan la crítica, el contraste, la iniciativa, la búsqueda y la creación. Tal y como expresa Pérez Gómez (1995, p. 32):

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

h.) El significado social del aula.

*"(...) podemos decir que el aula es una concreción sociohistórica del subsistema educativo de la sociedad, definido como un espacio social caracterizado por las relaciones de intercambio producidas por las demandas cognitivas y sociales, generadas en función de su propia dinámica, que actúa como marco para la conducta, tanto individual como grupal, y marcado por necesidades de*

*aprendizaje diferenciadas para los diferentes ámbitos que lo caracteriza" (Rivas, 1992, p. 78)*

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

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

Pero el aula no deja de reproducir el modelo social en el que está inserta la escuela y, consecuentemente, en el aula se desarrollan formas particulares de organización social. A imagen del marco social más amplio, existen normas de participación social, grupos, convivencia, conflictos y canales de regulación de los procesos de intercambio. Es decir, el aula es un espacio donde personas diferentes, organizadas en grupos distintos y variados intereses se ven obligados a convivir durante un tiempo dilatado todos los días. Ello insta al establecimiento de normas de convivencia y a negociaciones (entre el alumnado y el profesor o entre el propio alumnado) para llegar a consensos que hagan posible una convivencia equilibrada. Será en ese conjunto de circunstancias que cada uno de los alumnos encontrará su espacio social, se ubicará en él, establecerá su propia configuración social y se sentirá más identificado con unos grupos que con otros y desde su espacio social desarrollará su estatus y ejercerá los roles que le correspondan.

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

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

Además si observamos el aula, constataremos que posee una estructuración social (un "*subsistema*" en palabras de Bonal, 2000), ya que genera un sentimiento de pertenencia de los individuos en relación al grupo, surgiendo valores que refuerzan sentimientos de satisfacción por sentirse integrante de él. Surge de esta manera la propia autoconciencia del grupo, que implica un rasgo esencial de la estructura social del aula y de las relaciones que en ella se establecen, reconociéndose como un grupo social y distinguiéndose de los otros existentes en el centro escolar, desarrollándose patrones de socialización en cada uno de sus miembros.

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

### **3.6.2. El componente socializador de la educación física.**

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

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

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

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

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

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

- ❖ Situaciones psicomotrices: no existe interacción con los otros compañeros de juego, por lo que carecen de comunicación práctica. Son por tanto actividades individualizadas.
- ❖ Situaciones comotrices: una situación motriz que pone en "*copresencia*" a varios compañeros que actúan (a veces en rivalidad) pero sin originar interacciones motrices (por ejemplo, una carrera de vallas).
- ❖ Situaciones sociomotrices: fundamentadas en la interacción motriz con otros compañeros del grupo, donde podremos observar, en función de las características intrínsecas del juego, solidaridad o antagonismo. Parlebas distingue tres tipologías:
  - ❖ Situaciones de cooperación pura (comunicación motriz): donde no hay oposición y los alumnos colaboran todos con un objetivo común.
  - ❖ Situaciones de oposición pura (contracomunicación motriz): donde hay relaciones de oposición entre adversarios individuales.
  - ❖ Situaciones que mezclan cooperación y oposición (el ejemplo más claro es la competición por equipos, donde se observa la cooperación entre los miembros de un equipo y la oposición con los jugadores del otro).

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

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

El análisis de Parlebas nos permite constatar que, en el ámbito escolar, en función de la estructura y naturaleza de cada juego o tarea motriz, podrá analizarse qué tipo de relaciones e interacciones (positivas o negativas) se generarán entre los alumnos participantes. En este sentido subrayamos su investigación de 1989, en la cual estudió a un grupo de jóvenes participantes en actividades de verano, analizando las tareas

motrices y su influencia en el fomento de las relaciones afectivas y en la cohesión grupal. De este modo los educadores deben ser conscientes del tipo de tarea o juego que proponen a su alumnado y de las estrategias que utilizan para medir las repercusiones que tendrán en la socialización del grupo. Así, las estrategias de aprendizaje cooperativo unidas a situaciones sociomotrices de cooperación facilitarán la inclusión del alumnado independientemente de sus características. Por el contrario, la propuesta de actividades puramente competitivas o que fomenten situaciones psicomotrices implicarán un grado mayor de dificultad para la consecución de la inclusión en las sesiones de educación física.

Paralelamente a lo expuesto hasta el momento, creemos oportuno sintetizar cuáles son las aportaciones que realizan tanto el juego como el deporte en el proceso de socialización del alumnado en el área de educación física. Dichos contenidos son los que la mayoría de autores consideran específicos de la socialización a través de la educación física. Entre otros autores, destacamos la obra de Gutiérrez Sanmartín (1995, p. 227) que, en función de las investigaciones existentes, considera que *existen "valores sociales"* a alcanzar a través de la actividad física y el deporte: participación de todos, respeto a los demás, cooperación, relación social, amistad, pertenencia a un grupo, competitividad, trabajo en equipo, expresión de sentimientos, responsabilidad social, convivencia, lucha por la igualdad, compañerismo, justicia, preocupación por los demás y cohesión de grupo.

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

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

Por las experiencias de campo llevadas a cabo desde 1978, en el ámbito escolar y en centros penitenciarios como en centros de salud mental, he constatado que la educación física tiene potencialidades contradictorias. Puede ser la más inclusiva pero, paralelamente, la más segregadora. Independientemente de las estrategias docentes



facilitadoras de la inclusión, el contexto y la propia dinámica del grupo pueden ser determinantes (Ríos, 1986, 1987, 1989a, 1989b, 2001, 2003c, 2004b). No puede olvidarse además que el proceso de socialización difiere de un individuo a otro en función de sus propias características (temperamento, personalidad) y en función del contexto donde cada ser humano se desenvuelve desde su nacimiento (cultura, sociedad, economía, tipología familiar, escuela, entre otros) (Martínez Criado, 1998).

Pero si nos detenemos a analizar el juego en sí, es obvio reconocer su valor socializante en el niño. El niño desde una edad muy temprana, mediante el juego, aprehende la realidad y se relaciona con su entorno físico y social. A medida que el juego se incorpora en el currículo escolar el niño no sólo aprende y se educa, sino que se socializa con sus compañeros de curso, ya que promueve la comunicación y la relación con los otros:

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

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

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

- ✓ Fomentan el desarrollo de la identidad personal, ya que interactuar con los demás supone una forma de autoafirmación.

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

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

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

Martínez Criado (1998) evidencia que cuando vemos jugar a un grupo de niños podemos desprender el clima social en cada situación, la organización social del grupo, así como los diferentes roles que asumen los participantes y las diversas interrelaciones que entre ellos se dan. En este sentido, Navarro (2002) defiende que el juego, en sí mismo, puede considerarse como una técnica de dinámica de grupos, dado que el juego es un microcosmos de relaciones donde tienen lugar los roles y sus funciones.

Navarro (2002) observa además que si nos centramos en el ámbito escolar, lo que sucede en la sesión de educación física, no deja de ser un reflejo de lo que ocurre en el aula, ya que las relaciones entre sus miembros están mediatizadas por la convivencia y

relación en ella en toda la jornada escolar. En este contexto, dicho autor, al referirse a la naturaleza de la tarea, corrobora también lo que apuntábamos al inicio de este epígrafe cuando afirma que ésta puede favorecer o perjudicar el establecimiento de relaciones en el grupo.

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

Mediante el deporte el alumno puede encontrar referentes y pautas, vinculados con la transmisión de valores y normas sociales, que le facilitan la integración en la sociedad. En esta situación nos referiremos a la "*socialización a través del deporte*".

El alumno puede incorporar a su propia personalidad la cultura deportiva, de ahí que se hable de "*socialización deportiva*".

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# MARCO EMPÍRICO

# **CAPÍTULO 1:**

## **PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.- Delimitación del estudio**

El inicial estudio teórico y análisis de fuentes de información han supuesto una valiosa contribución al estudio de campo que seguidamente se aborda, y que pretende clarificar que en la educación física Especial de la Comunidad de Madrid no existe un verdadero planteamiento inclusivo unificado que permita el máximo desarrollo posible de las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Como ha quedado reflejado en el desarrollo teórico efectuado con anterioridad, asistimos, en la actualidad, a un intento de integración e inclusión del alumnado diverso, en el sistema educativo normalizado y en las clases de educación física y actividades deportivas, a través de distintas modalidades de integración y en función de sus dificultades y características.

Los sistemas educativos han tenido que asumir la realidad de la diversidad e intentar darle respuesta de forma adecuada. El fruto de esta respuesta lo encontramos en

los cambios iniciados en las instituciones educativas con el objetivo de dar cabida y adecuada atención a todo el alumnado, independientemente de sus características.

El tratamiento educativo de niños diversos ha cambiado significativamente en las dos últimas décadas, y muchos países han hecho grandes esfuerzos por implantar políticas que favorezcan la integración e inclusión de estos estudiantes en la escolarización ordinaria. Un elemento clave en la implantación con éxito de esta política es la opinión favorable del personal que asume su puesta en práctica, es decir, el profesorado (Avramidis y Norwich, 2004).

En una línea similar, Alemany (2004) señala que el éxito de la integración no puede ser impuesto por una ley, sino que la eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores, siendo uno de los más influyentes el referido a las actitudes que los profesores tienen hacia la integración y las necesidades educativas específicas.

Es por ello necesario recalcar la importancia que el profesorado tiene en todo este proceso. No cabe duda que el profesorado y sus actitudes hacia la integración e inclusión juega un papel fundamental en todo este proceso, puesto que es una pieza fundamental a la hora de conseguir una integración de calidad: “El éxito de la puesta en práctica de cualquier política inclusiva depende en gran medida de la opinión favorable que mantengan al respecto los profesionales de la educación” (Avramidis y Norwich, 2004, p. 25).

Las actitudes y creencias de los profesores son fundamentales para asegurar el éxito de la inclusión en las clases de educación física. Sobre la base de este supuesto se ha generado la presente línea de investigación, que tiene como objetivo fundamental *Conocer si en la educación física especial de la Comunidad de Madrid existe un verdadero planteamiento inclusivo unificado que permita el máximo desarrollo posible de las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.*

Ha quedado, pues, establecida la delimitación del tema de estudio, entendida según Gento Palacios (2004) como una definición clara y precisa de lo que pretendemos conocer a través de la evidencia rigurosa y de carácter científico.



Es evidente, y así se ha puesto de manifiesto en el análisis teórico del tema, que el concepto de diversidad que se plantea se concibe como la peculiaridad individual de cada persona y que puede tener sus orígenes en elementos de tipo personal, del entorno y contexto o de los grupos sociales de referencia.

Partiendo de estos supuestos, se hace igualmente necesario delimitar el problema existente, puesto que “el planteamiento del problema supone el inicio del quehacer científico. Éste surge cuando tenemos que dar respuesta a una pregunta o dificultad que consideramos problemática” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1996, p. 55).

En este caso se parte del siguiente problema: en las clases de educación física de la Comunidad de Madrid ¿existe un verdadero planteamiento inclusivo unificado que permita el máximo desarrollo posible de las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras del alumnado que presenta necesidades educativas especiales?

## **2.- Hipótesis de trabajo**

Del Río Sadornil (2005) señala que una hipótesis es una “conjetura que se formula como tentativa de solución a un problema acerca de la relación existente entre variables implicadas siendo necesario siempre contrastar empíricamente con la experiencia la hipótesis ofrecida como solución tentadora” (p. 181). “En sentido amplio, equivale a suposición o conjetura, expectativa de solución de un problema” (de la Orden Hoz, 1985, p. 119).

Gento Palacios (2004) señala que “El término hipótesis hace referencia a una determinada afirmación sobre algo que suponemos que se presenta tal cual en la realidad cuya existencia, en la forma supuesta, pretendemos poner de manifiesto, utilizando para ello una metodología científica consistente que permita ofrecer una evidencia válida, fiable y significativa” (p. 18).

En base a la línea de investigación y planteamiento del problema señalados anteriormente, se puede enunciar la siguiente hipótesis de trabajo:

*En la educación física especial de la Comunidad de Madrid no existe un verdadero planteamiento inclusivo unificado que permita el máximo desarrollo posible de las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.*

Partiendo de esta hipótesis principal de trabajo, cabe señalar otras hipótesis de segundo nivel:

- El profesorado de educación física en la Comunidad de Madrid considera que la Comunidad de Madrid no apoya lo suficiente el deporte adaptado.
- El profesorado de educación física en la Comunidad de Madrid opina que no recibe formación específica ni adaptaciones en el ámbito del deporte adaptado.
- El profesorado de educación física en la Comunidad de Madrid percibe que la actitud de los diversos agentes en relación a alumnado diverso no es todo lo positiva que debería ser.
- El profesorado de educación física en la Comunidad de Madrid opina que no se han eliminado las barreras arquitectónicas, no disponen de material específico ni de instalaciones suficientes para una adecuada impartición de las clases de educación física especial.

### **3.- Objetivos generales y específicos**

En esta investigación “el objetivo general puede consistir en la constatación de una realidad, que puede tener varios componentes, elementos y descriptores” (Gento Palacios, 2004, p. 20).

De la misma forma, Gento Palacios (2004) señala que el objetivo general de una investigación debe estar estrechamente relacionado con la hipótesis que se pretende poner de manifiesto. En base a ello, señalamos como objetivo general:

- Conocer si en la educación física especial de la Comunidad de Madrid existe un verdadero planteamiento inclusivo unificado que permita el máximo desarrollo posible de las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Los objetivos específicos constituyen “aspiraciones a constatar como aspectos concretos o específicos incluidos en la hipótesis de partida o en la realidad que se trata de conocer” (Gento Palacios, 2004, p. 21).

HIPÓTESIS	OBJETIVO GENERAL
<i>En la educación física especial de la Comunidad de Madrid no existe un verdadero planteamiento inclusivo unificado que permita el máximo desarrollo posible de las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras del alumnado que presenta necesidades educativas especiales</i>	<i>Conocer si en la educación física especial de la Comunidad de Madrid, no existe un verdadero planteamiento inclusivo unificado que permita el máximo desarrollo posible de las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras del alumnado que presenta necesidades educativas especiales</i>
HIPÓTESIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
El profesorado de educación física en la Comunidad de Madrid opina que la Comunidad de Madrid no apoya lo suficiente el deporte adaptado.	Determinar la opinión del profesorado de educación física sobre el apoyo que recibe de la Comunidad de Madrid en el ámbito de la educación física especial.
El profesorado de educación física en la Comunidad de Madrid opina que no recibe formación específica ni adaptaciones en el ámbito del deporte adaptado.	Conocer la opinión del profesorado sobre la formación específica y las adaptaciones que recibe de la Comunidad de Madrid en el ámbito del deporte adaptado.
El profesorado de educación física en la Comunidad de Madrid opina que la actitud de los diversos agentes en relación a alumnado diverso no es todo lo positiva que debería ser.	Establecer la opinión del profesorado sobre la actitud de los diversos agentes educativos en relación a alumnado diverso.
El profesorado de educación física en la Comunidad de Madrid opina que no se han eliminado las barreras arquitectónicas, no disponen de material específico ni de instalaciones suficientes para una adecuada impartición de las clases de educación física especial.	Conocer la situación actual sobre instalaciones y materiales para la actuación del profesorado en las clases de educación física especial.
	Enumerar aquellos aspectos que el profesorado de educación física considere relevantes para mejorar la educación física adaptada en la Comunidad de Madrid.

**Tabla 10.** Hipótesis y objetivos. Elaboración Propia

Por ello, Gento Palacios (2004) plantea la necesidad de que los objetivos específicos se deriven del objetivo principal suponiendo, por lo tanto, un acercamiento a los supuestos inicialmente incluidos en el objetivo general.

En este caso se plantean:

- Conocer la opinión del profesorado de educación física sobre el apoyo que recibe de la Comunidad de Madrid en el ámbito del deporte adaptado.
- Determinar la opinión del profesorado sobre la formación específica y las adaptaciones que recibe de la Comunidad de Madrid en el ámbito del deporte adaptado.
- Evidenciar la opinión del profesorado sobre la actitud de los diversos agentes educativos en relación a alumnado diverso.

- Conocer la situación actual y actuación del profesorado en las clases de educación física especial y del deporte adaptado.
- Enumerar todos aquellos aspectos que el profesorado de educación física considere relevantes para mejorar la educación física adaptada en la Comunidad de Madrid.

#### **4.- Variables de investigación**

Una variable es “una característica que varía según los sujetos, una propiedad que puede adoptar distintos valores. Una variable es susceptible de medirse u observarse” (BisquerraAlzina, 2004, p. 134).

Del Río Sadornil (2003) afirma que toda hipótesis debe tener consecuencias empíricas u observables con las que constatar la realidad. Por ello, las hipótesis tienen que establecer la relación existente entre las variables dependientes e independientes, de forma que su operativización facilite la posterior validación de dichas hipótesis.

En esta investigación se pretende en parte, descubrir las relaciones existentes entre las variables y analizar la influencia que éstas pueden tener en las actitudes del profesorado. En base a ello, aunque existen diferentes clasificaciones de variables, en lo que atañe a la presente investigación, es necesario hacer referencia a:

- Variable independiente (V.I.): “Cualquier fenómeno, factor o suceso del que sospechamos pueda ser la causa de otro” (Del Río Sadornil, 2005, p. 370); definida también como “variable que es manipulada o modificada por el investigador para estudiar su efecto sobre una variable dependiente” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 97). En nuestro caso podríamos señalar como tales variables:
  - ✓ Género del profesorado.
  - ✓ Tipo de centro en el que desempeña su labor educativa (público, privado o concertado).
  - ✓ Experiencia profesional.

- Variable dependiente (V.D.): “efecto producido por la variable independiente” (Del Río Sadornil, 2005, p. 368). En este caso sería:
  - ✓ Opinión y actuación del profesorado sobre la situación de la educación física especial en la Comunidad de Madrid.

# CAPÍTULO 2:

## METODOLOGÍA DE TRABAJO

### 1.- Metodología y tipo de investigación

Entendemos como metodología un “conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal” (Del Río Sadornil, 2005, p. 247), puesto que el “sentido último de la metodología sería el de garantizar científicamente la utilización del método científico –o de un método u otro- basándose en el conocimiento de la posibilidades y limitaciones del mismo” (De la Orden Hoz, 1985, p. 161).

También es cierto que en el campo educativo en el cual nos movemos, “es imposible establecer una diferenciación estricta y absoluta entre las distintas metodologías o tipos de investigación; frecuentemente, se enlazan unas y otras entre sí (...). Además de ello, tanto en educación como en otros campos del saber se utilizan diversos métodos y tipos de investigación cuando se lleva a cabo un determinado estudio” (Gento Palacios, 2004, p. 23).

No obstante, se puede establecer que en este caso la metodología que se sigue es mixta, ya que integra la búsqueda y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. En este sentido, Erickson y Roth (2006) señalan que ambos tipos de investigación constituyen las diferentes fases de un proceso unitario, más que dos polos de una dicotomía, a través de las cuales podemos obtener información relevante para el caso que nos ocupa.

Consecuentemente, se puede decir que la metodología cualitativa es: “La metodología de investigación que engloba un conjunto de técnicas interpretativas que tratan de describir, decodificar y traducir un fenómeno que ocurre de forma más o menos natural en el mundo social” (Del Río Sadornil, 2005, p. 247).

La metodología cuantitativa hace referencia a “La metodología de investigación, predominantemente inductiva, que busca determinar las características externas

generales de una población sobre la base de muchos casos individuales extraídos de la misma (muestra)” (Del Río Sadornil, 2005, p. 247).

También es cierto que la tendencia creciente en la actualidad se basa en la utilización de ambos enfoques, lo que algunos autores denominan triangulación de enfoques: “Así, se podrá lograr la profundidad en la comprensión del fenómeno en estudio y la precisión que permitirá otorgarle validez y confiabilidad a los datos” (Rodríguez León, 2010, p. 210).

Según Chiva Gómez (2001) la triangulación en investigación se asocia al uso de múltiples e independientes medidas. En una línea similar, Kemmis (1992) afirma que la triangulación consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de los mismos.

Oppermann (2000) señala que cuanto mayor sea la variedad de metodologías utilizadas, datos e investigaciones empleados, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. En todo caso, el prefijo “tri” no implica, necesariamente, la utilización de tres tipos de medida, sino la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación.

Del mismo modo, la investigación en educación se basa en determinados supuestos epistemológicos que dan lugar a los paradigmas, entendidos en las investigaciones de ciencias sociales como: “Un esquema teórico o una vía de percepción y comprensión del mundo que un grupo de científicos ha aceptado” (Del Río Sadornil, 2005, p. 285).

En la actualidad, están aceptados tres grandes paradigmas, En base a ello, se puede afirmar que la presente metodología de trabajo está basada en un modelo ecléctico, puesto que el enfoque conceptual presente a lo largo de la misma se fundamenta en los tres grandes paradigmas.

Consecuentemente, en esta investigación coexisten:

- Un enfoque positivista, puesto que se van a utilizar estrategias de tipo cuantitativo para la recogida de información para buscar, sobre todo, el conocimiento a través del tratamiento matemático-estadístico (Colas Bravo, 1994).

- Un enfoque interpretativo, ya que se intenta comprender las circunstancias de la situación de la educación física especial a partir de la interpretación que de este hecho hacen algunos de los implicados.
- Un enfoque sociocrítico, puesto que en esta investigación se pretende, en parte, sacar a la luz las ideas implícitas que el profesorado de educación física tiene acerca del deporte adaptado en la Comunidad de Madrid, así como su opinión de cómo mejorarlo.



<b>Paradigma</b>	<b>Positivista (racionalista, cuantitativo)</b>	<b>Interpretativo (naturalista, cualitativo)</b>	<b>Sociocrítico</b>
<b>Dimensión</b>			
Fundamentos	Positivismo lógico. Empirismo.	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría crítica.
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentada, convergente.	Dinámica, múltiple, holística, convergente.	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente.
Relación sujeto/objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como “objeto de investigación”	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación.	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. El método es garantía de objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartidos. Ideología compartida.
Teoría/práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.	Inter subjetividad, validez consensuada.
Técnicas: instrumentos y estrategias	Cuantitativos. Medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva participantes.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: inducción analítica, triangulación.	Inter subjetivo. Dialéctico.

**Tabla 11.** Síntesis de paradigmas de investigación (Latorre, del Rincón y Amal, 2003, p. 4).

La investigación que aquí se plantea, dado el tema que nos ocupa, es fundamentalmente de tipo descriptivo, puesto que “Pretende la descripción de fenómenos (...) tal como aparecen en el momento de realizarse el estudio y (...) no contempla la intervención del investigador sobre las variables intervinientes” (Del Río Sadornil, 2005, p. 207).

La investigación de tipo descriptivo “Incluye la formulación y comprobación de hipótesis, el análisis de las relaciones entre variables no manipuladas y el desarrollo de generalizaciones. Únicamente la investigación descriptiva tiene como meta la generalización de resultados” (Best y Kahn, 2003, p. 21).

La investigación planteada es fundamentalmente de tipo descriptivo, aunque también, se puede definir como transversal, puesto que recoge datos de un momento preciso: “La investigación transversal, también llamada seccional o sincrónica, es aquella que se basa en las observaciones recogidas de una muestra específica en un único periodo determinado de tiempo” (Del Río Sadornil, 2005, p. 214).

Dentro del ámbito de la investigación educativa, la que nos ocupa se puede definir también como investigación-acción, puesto que, como señala Fox (1987) su objetivo es constatar una realidad con la intención de realizar propuestas de mejora.

Finalmente, si se tiene en cuenta su finalidad, se puede decir que está cercana a la investigación aplicada, ya que también pretende aportar datos sobre los factores que influyen en el profesorado de educación física especial, con el propósito de mejorar el deporte adaptado en la Comunidad de Madrid.

## **2.- Procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información**

La realización de un estudio empírico, a través del cual se pretende obtener información sobre la realidad objeto de estudio, implica la selección y utilización de procedimientos, técnicas e instrumentos perfectamente adaptados al fin que se persigue.

### **2.1.- Procedimientos de recogida de información**

En el ámbito de la recogida de información, el procedimiento supone, “El modo específico de operativizar los pasos necesarios para llegar al conocimiento de aquello que es objeto de indagación o estudio” (Gento Palacios, 2004, p. 46).

Los procedimientos básicos que llevaremos a cabo en esta investigación se basan en la interrogación oral y escrita.

Gento Palacios (2004) afirma que se consideran procedimientos de interrogación oral aquellos a través de los cuales se pregunta, de modo oral, a los sujetos que son objeto de estudio.

“Con la interrogación escrita se trata de obtener información a través de respuestas que responden por escrito aquellas personas a quienes se les pregunta, generalmente utilizando para ello instrumentos igualmente escritos” (Gento Palacios, 2004, p. 49).

### **2.2.- Técnicas de recogida de información**

Gento Palacios (2004) establece que la aplicación del procedimiento se plasma en las técnicas: “La denominación de técnica alude a un tipo de actuación que ha sido previamente sometida a exhaustivos controles para garantizar el máximo aprovechamiento de los recursos y esfuerzo empleado. (...) La técnica, por lo tanto, supone que el proceso se lleva a cabo de acuerdo con unos criterios y modos de actuación perfectamente definidos y cuya oportunidad ha sido suficientemente contrastada” (Gento Palacios, 2004, p. 49).

En la presente investigación, se utilizarán técnicas fundamentadas en la interrogación oral y escrita.

“Las técnicas de recogida de información basadas en la interrogación oral son aquellas que utilizan preguntas o cuestiones orales a las que responden igualmente de modo oral los implicados en el objeto sobre el que se recoge la información o los que ofrecen información sobre el mismo” (Gento Palacios, 2004, p. 62).

Por el contrario: “Las técnicas de recogida de información de tipo escrito son aquellas en las que se utilizan documentos escritos que pueden servir, no sólo para formular las preguntas que deben dar pie a la aparición de la información necesaria, sino también para recoger los datos o información que ofrezcan quienes cumplimenten tales documentos” (Gento Palacios, 2004, p. 66).

### **2.3.- Instrumentos de recogida de información**

Cuando hablamos de instrumentos nos referimos a todos “aquellos recursos operativos, o materiales de uso, cuya utilización es precisa para la puesta en práctica de una técnica o procedimiento” (Gento Palacios, 2004, p. 69). En este caso, como principales instrumentos se utilizarán el cuestionario escrito y la entrevista oral:

- El cuestionario es un, “Instrumento de recogida de información constituido por un conjunto de preguntas o ítems que se consideran relevantes o adecuados para la obtención de datos sobre un rasgo, característica o dimensión” (Del Río Sadornil, 2005, p. 73).
- Se entiende la entrevista como “Un procedimiento en que un investigador realiza un conjunto de preguntas a un sujeto para obtener información sobre un determinado tema” (Del Río Sadornil, 2005, p. 119).

Tomando como referencia las aportaciones de Easterby-Smith, Thorpe y Lowe (1991), utilizaremos una triangulación de tipo metodológica, basada en el uso de distintos métodos y técnicas de recogida de datos, lo que va a permitir contrastarlos y obtener, también, otros nuevos no aportados por alguno de los estudios.

En este caso, se ha utilizado el cuestionario y la entrevista, lo que nos va a posibilitar aprovechar los puntos fuertes de cada uno de ellos y realizar una triangulación y cruce de datos, contrastando los resultados obtenidos y llegando, de esta

manera, a resultados más fiables, consiguiendo así alcanzar una percepción más rica y profunda del problema investigado.

Papalia (1995) señala a este respecto que, la forma más usual de evaluar las actitudes es a través de cuestionarios o entrevistas a la población objeto de estudio, ya que la medida de las mismas se basa en sus expresiones orales y/o escritas que constituyen una pantalla física en la que se reflejan los contenidos actitudinales de la misma.

### **2.3.1.- Cuestionario sobre la situación actual de la educación física Especial en la Comunidad de Madrid y propuestas de mejora.**

Sierra Bravo (2001) afirma que el cuestionario es un conjunto de preguntas preparadas de forma minuciosa sobre los hechos y aspectos considerados importantes para la investigación. Este instrumento se caracteriza por el hecho de que sus preguntas y posibles alternativas de respuesta tienen asignado un valor numérico, hecho que permite cifrarlas cuantitativamente y medir el nivel que alcanza en cada caso la actitud investigada.

Cohen y Manion (1990) señalan que el cuestionario es una de las mejores formas de sondeo para desarrollar una investigación educativa, puesto que proporciona información en un momento particular, con la intención de describir la naturaleza de las condiciones existentes o identificar normas y patrones con los que poder comparar esas condiciones, o determinar, incluso, las relaciones existentes entre acontecimientos.

El cuestionario suele respetar el anonimato de las personas que lo cumplimentan, lo que posibilita que sus respuestas sean más sinceras y veraces.

Por todo ello, el cuestionario utilizado se ha perfilado como el principal instrumento de recogida de datos, constituido por un conjunto de preguntas sobre la situación de la educación física especial en la Comunidad de Madrid, haciendo especial hincapié en la integración e inclusión.

#### **2.3.1.1.- Elaboración del cuestionario**

Barrero García (1999) señala que a la hora de confeccionar un cuestionario es necesario tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales: preparación de los ítems

iniciales; asignación de puntuaciones a los ítems y sujetos; análisis y selección de los ítems finales; evaluación del mismo.

Se han buscado cuestionarios de valoración del deporte adaptado, pero no se han encontrado ninguno que se ajuste lo que se necesitaba, por lo que se opta por elaborar uno propio, fundamentado básicamente en dos razones:

- Se pretende valorar la situación actual de la educación física especial en la Comunidad de Madrid y establecer propuestas de mejora.
- Se procura ajustarlo a la hipótesis inicial de partida.

Tomando como referencia las aportaciones de Cohen y Manion (2003), a la hora de diseñar el cuestionario se han tenido en cuenta tres dimensiones clave: el propósito del mismo, la población a la que está dirigido y los recursos disponibles.

Partiendo, por lo tanto, de la reflexión y de la consulta de fuentes de autoridad, se elabora un cuestionario para recabar información del profesorado sobre la situación actual de la educación física especial en la Comunidad de Madrid. En la versión definitiva del mismo (Anexo I) se han tenido en cuenta las diferentes aportaciones realizadas a los largo del proceso de validación, que se comentarán más adelante.

Se ha procurado que el cuestionario tuviese un formato sencillo y no fuese excesivamente largo, para evitar con ello el rechazo al mismo por parte del profesorado.

Para mayor comodidad de los profesores que iban a realizar el cuestionario, se elaboró un modelo para poder realizarlo “online”. A cada persona se le dio un nombre de usuario y una contraseña y se colgó de la web de la UNED: <http://www.uned.es/masteretd/cuestionario.htm>, de esta manera es más sencilla su realización y, además, la recogida de datos se hace de una manera más automatizada y sencilla. Se garantiza el anonimato, dado que las claves eran las mismas para todos los implicados.

La versión definitiva del cuestionario elaborado consta de dos partes fundamentales:

- Introducción, donde se clarifican conceptos, se plantea la finalidad e importancia de la investigación y se dan las orientaciones necesarias para su correcta cumplimentación.

- Cuestionario propiamente dicho, dividido en tres bloques:
  - ✓ Datos de identificación del encuestado:
    - Años de docencia
    - Localidad
    - Género.
    - Tipo de centro.
    - Etapa educativa en la que imparte docencia.
  - ✓ Variables de investigación con un total de 5 apartados tipo Lickert de 1 a 6, algunos de ellos con subapartados:
    - Apoyo de la Comunidad de Madrid a la educación física especial y al deporte adaptado.
    - Formación específica y las adaptaciones.
    - Actitud que muestran los estudiantes, los padres, los compañeros y el claustro.
    - Clases de educación física especial.
    - Por último, solicitamos al entrevistado que nos indique aquellos aspectos que considere relevantes para mejorar la educación física adaptada en la Comunidad de Madrid.
  - ✓ Valoración del cuestionario:
    - Valoración general del mismo.
    - Aspectos que sobran y/o faltan.
    - Observaciones sobre el cuestionario.

La escala Likert utilizada en las variables del cuestionario fue desarrollada por Rensis Likert en 1932. A este respecto, Morales, Urosa y Blanco (2003) señalan una serie de supuestos sobre los que se basan este tipo de escalas:

- Las opiniones se pueden medir a través del acuerdo o desacuerdo con opiniones que revelan creencias, sentimientos y tendencias de conducta hacia el objeto de una actitud.

- Los ítems significan lo mismo para todos los sujetos que cumplimentan la escala.
- Los encuestados responden a la escala eligiendo una respuesta que expresa el grado de acuerdo/desacuerdo con cada afirmación, pudiendo codificarse sus respuestas de forma numérica.
- Cada ítem es capaz de medir el mismo rasgo y es, además, capaz de expresar la medida de un rasgo con la misma intensidad que los otros ítems.

A la hora de elaborar ítems es conveniente considerar los siguientes criterios (Likert, 1932):

1. Un criterio general es que los ítems tienen que ser redactados de tal manera que dos personas con actitudes diferentes (por ejemplo, una con una actitud favorable y otra con una actitud desfavorable) lo contesten de manera diferente. Un ítem que pueda ser respondido de igual forma por dos personas con actitudes diferentes es un ítem inadecuado.

2. Los ítems deben expresar comportamientos deseados o juicios de valor, no hechos. Dos personas con actitudes diferentes ante la pena de muerte seguramente estarán de acuerdo en lo que dice el siguiente enunciado: “La pena de muerte acaba con la vida de las personas”. Este enunciado es un enunciado de hecho, y no es útil para discriminar entre dos personas con actitudes diferentes. En cambio, ante un enunciado valorativo como “la pena de muerte es un crimen”, dos personas con actitudes diferentes contestarían de manera distinta. Una persona a favor de la pena de muerte estaría en desacuerdo con el enunciado; una persona en contra de la pena de muerte estaría de acuerdo.

3. Los enunciados deben ser expresados de una manera clara, concisa y directa. Para lograr este objetivo, resulta útil utilizar el vocabulario más sencillo posible, de manera que las personas con un nivel cultural más bajo pertenecientes al grupo al que va dirigido el cuestionario puedan entender los ítems. La experiencia señala que es preciso evitar frases con dobles negaciones, incluso con una sola negación. Los enunciados con doble sentido y los compuestos por varias frases también deben evitarse, ya que pueden producir ambigüedad o confusión en los sujetos.



4. A fin de evitar que los sujetos respondan de una manera estereotipada, Likert (1932) recomendó que aproximadamente la mitad de los ítems representaran manifestaciones de actitudes positivas o favorables y la otra mitad de los ítems constituyeran manifestaciones de actitudes negativas o desfavorables. Por ejemplo, imaginemos que estamos construyendo un cuestionario de actitudes hacia la escuela para adolescentes. Un ítem favorable podría ser: “la escuela es divertida”. Un ítem desfavorable podría ser: “la escuela es un rollo”. Obsérvese que si los sujetos utilizan una escala de respuesta de desacuerdo-acuerdo de cinco puntos como la presentada anteriormente, un sujeto con una actitud muy favorable hacia la escuela contestará los ítems favorables con cinco, mientras que responderá los ítems desfavorables con uno. Lo contrario ocurrirá en el caso de un sujeto con una actitud muy desfavorable hacia la escuela.

Así, pues, si el cuestionario contiene tanto ítems favorables como desfavorables ningún sujeto debería responder a los ítems con una respuesta estereotipada, como por ejemplo, contestar siempre “5 completamente de acuerdo”. Es imposible estar de acuerdo con ítems favorables a la escuela y con ítems desfavorables. Si encontramos algún sujeto que ha contestado de esta manera estereotipada, seguramente lo habrá hecho sin prestar atención al contenido de los ítems, y por ello, es conveniente eliminarlo de la base de datos.

En base a todo ello, el motivo de su elección radica en su relativa sencillez de construcción y manejo y en el logro de una mayor fiabilidad con menos ítems.

Vemos, por lo tanto, que las opciones de respuesta se presentan mediante una numeración graduada de 1 a 6, donde: el 1 representa ausencia absoluta de acuerdo, el 2 muy poco de acuerdo, el 3 poco de acuerdo, el 4 algo de acuerdo, el 5 muy de acuerdo, y el 6 totalmente de acuerdo. En este sentido, existen opiniones divergentes sobre lo conveniencia de que el número de respuestas sea par o impar. En este caso, se ha optado por un número de opciones par, puesto que se considera que de esta manera se evita la posición central y es mayor su fiabilidad.

Ausencia absoluta de acuerdo	1
Muy poco de acuerdo	2
Poco de acuerdo	3
Algo de acuerdo	4
Muy de acuerdo	5
Totalmente de acuerdo	6

**Tabla 12.** Opciones de respuesta del cuestionario.Elaboración Propia.

### 2.3.1.2.- Validación del cuestionario.

La validez hace referencia al “grado en que un instrumento aprecia o mide lo que dice medir y no otra cosa” (Del Río Sadornil, 2005, p. 359).

Tomando como referencia las aportaciones de Muñiz (2000), se puede afirmar que, desde un punto de vista teórico, existen tres tipos de validez:

- Validez de contenido: Según Del Río Sadornil (2005) este tipo de validez hace referencia a que sus ítems sean una muestra suficientemente representativa de la población que constituye la característica, rasgo o dimensión que se trata de medir.
- Validez de constructo: “Propiedad de la investigación que ofrece garantías de que los constructos objeto de estudio están adecuadamente operativizados, de forma que las relaciones que se encuentran entre las variables pueden ser extendidas a dichos constructos” (Del Río Sadornil, 2005, p. 361).
- Validez predictiva o de criterio: “Es la validez de un test que permite predecir con éxito comportamientos futuros (o pasados) con independencia de cómo se haga” (Del Río Sadornil, 2005, p. 363).

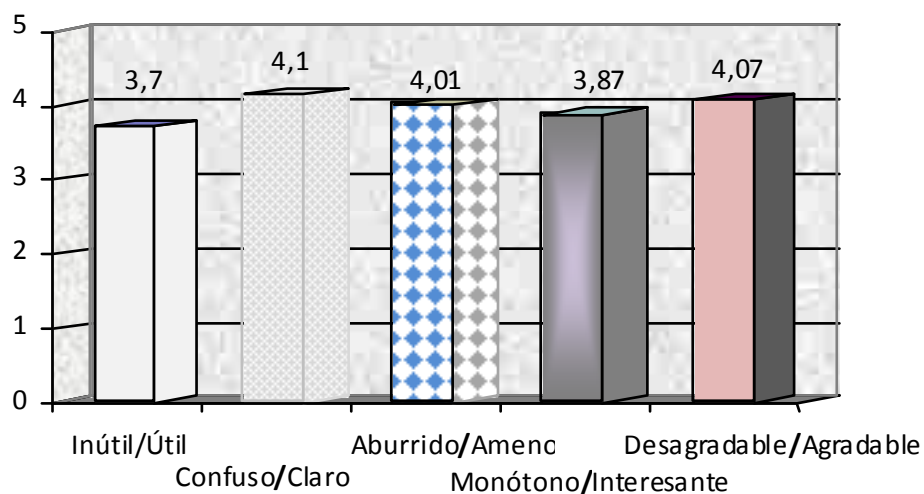
Con el objetivo de comprobar la validez del cuestionario inicialmente elaborado se ha sometido a sucesivos procesos de validación, que han permitido elaborar el instrumento final con el que se pretende recoger fielmente la información relativa a la situación actual del deporte adaptado en la Comunidad de Madrid por ello, el cuestionario inicialmente elaborado:

- Se comparó con otros de similares características y con los datos aportados en el estudio teórico del tema.
- Se sometió a la consideración de cuatro profesores de la Facultad de Educación de la UNED (España) y uno de la Universidad de Tübinga (Alemania), todos ellos expertos en el tema.
- Teniendo presentes las opiniones y datos obtenidos en los dos puntos anteriores, se realizó un ajuste del cuestionario inicial. Acto seguido, teniendo en cuenta que el cuestionario cuenta con un apartado de valoración del mismo donde se recogen aspectos relativos a su valoración, aspectos que sobran y/o faltan y observaciones que el encuestado desea realizar en relación al mismo, se hizo una primera aplicación a una muestra de 75 profesores que dieron su opinión acerca del mismo. Esta muestra inicial es suficientemente representativa, puesto que el cuestionario inicial se suele aplicar “a un número reducido de personas, entre 30 a 50 es lo usual” (López Pérez, 1996, p. 209).
- En función de todo ello, y teniendo en cuenta las opiniones de la muestra inicial, se elaboró la versión final del cuestionario.

Vemos, por lo tanto, que a lo largo de todo el proceso de elaboración del cuestionario, se han ido recogiendo diversas opiniones y aportaciones relativas a su validez, que han ayudado a la elaboración de la versión final del mismo. Si se realiza un análisis de los datos de valoración del actual cuestionario que han hecho los encuestados, cuyas respuestas se han tenido en cuenta en los resultados del estudio que posteriormente se presentan, se observa que:

- Una gran mayoría de los encuestados define el instrumento como claro, agradable, ameno, interesante y útil.

- Aproximadamente el 97% de los encuestados considera que al cuestionario no le sobra ningún aspecto.
- Más del 93% de los encuestados señalan que al cuestionario no le falta nada.
- Entre las observaciones que algunos de los encuestados hacen, cabe señalar: cuestionario completo, repetitivo en algunos aspectos, etc.



**Gráfico 1.** Valoración general del cuestionario.



**Gráfico 2.** Aspectos que sobran y/o faltan en el cuestionario.

Por todo ello, se puede concluir que, esta última versión del cuestionario, tiene la validez suficiente para recabar de forma efectiva los datos necesarios para la elaboración del estudio sobre las actitudes del profesorado hacia la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad.

### 2.3.1.3.- Fiabilidad del cuestionario

“La fiabilidad, en general, es identificada con la precisión en la medida, con independencia de las circunstancias de recogida de datos (...). Es, por tanto, el criterio para la valoración de un sistema de recogida de datos que informa del grado en que un investigador, dada la misma situación, obtiene los mismo resultados en dos momentos distintos, o el grado en que dos investigadores, en la misma situación y circunstancias, obtienen los mismos resultados” (Del Río Sadornil, 2005, p. 165).

Existen diferentes técnicas para calcular la fiabilidad de un instrumento. En este caso, se ha optado por el Coeficiente Alfa de Cronbach, que consiste en determinar mediante procedimientos matemáticos los coeficientes que varían de 0 a 1, donde 0 indica nula fiabilidad y 1 fiabilidad total. El motivo por el cual se ha utilizado esta técnica lo encontramos en las aportaciones de Camacho Rosales (2000), al señalar que éste es un método rápido, sencillo y empleado frecuentemente.

Una vez aplicados los cuestionarios a la muestra inicial de 75 profesores, se recogieron y analizaron los datos de los mismos a través del programa de procesamiento estadístico SPSS 22, con el objetivo de poder calcular el Coeficiente Alfa. El coeficiente obtenido fue de 0,69.

Vemos que en este análisis factorial previo, a través del cual se pretende comprobar la fiabilidad del cuestionario, se ha tenido en cuenta la recomendación efectuada por Morales Vallejo *et al.* (2003), cuando apuntan la necesidad de que el número de sujetos duplique al menos al de ítems.

Se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes.

- Alfa es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen.
- Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80.

Su fórmula estadística es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_r^2} \right]$$

Donde:

K: El número de ítems

Si2: Sumatoria de Varianzas de los Ítems

St2: Varianza de la suma de los Ítems

$\alpha$ : Coeficiente de Alfa de Cronbach

No obstante, una vez aplicado el cuestionario final a la muestra de estudio y cuyos datos se presentan más adelante, se ha calculado de nuevo el Coeficiente Alfa. En este caso, el valor obtenido ha sido de 0,89.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,89	24

**Tabla 13.** Alfa de Cronbach.

Por todo ello, se puede afirmar que el cuestionario elaborado y aplicado tiene una fiabilidad más que suficiente para determinar la situación actual de la educación física especial en la Comunidad de Madrid, puesto que en ambos casos el Coeficiente Alfa de Cronbach ha sido superior a 0,60. Se hace necesario señalar que, según Thondrike (2003), en términos generales, un coeficiente de 0,60 es aceptable.

#### 2.3.2.- Entrevista sobre la situación actual de la educación física especial en la Comunidad de Madrid y propuestas de mejora.

“La utilización de la entrevista pretende un análisis de la realidad a través del diálogo o intercambio comunicativo entre dos o más personas” (Cardona, 1991, p. 99).

La entrevista se utiliza, frecuentemente, en la recogida de información basada en el paradigma cualitativo y suele ser de gran utilidad para completar informaciones recogidas a través de otros instrumentos. En este sentido, Tuckman (1972) señala que la entrevista posibilita medir lo que sabe una persona, lo que le gusta o disgusta y lo que piensa. Por lo tanto, la utilización de la entrevista va a permitir corroborar y complementar los datos obtenidos con la metodología cuantitativa.

Según Cohen y Manion (1990), los fines de las entrevistas son múltiples y variados, pudiéndose utilizar como medio de evaluación o valoración, para probar y desarrollar hipótesis, para reunir datos como encuesta y para corregir un muestreo de opiniones informantes.

Por ello, es necesario que previamente el investigador seleccione a las personas a entrevistar en base a unos criterios inicialmente establecidos y que tienen que ver con la finalidad del estudio. En este caso, se ha seleccionado a profesores de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria que previamente habían cumplimentado el cuestionario.

Igualmente, se ha optado por una entrevista semiestructurada, puesto que ofrece la posibilidad de conversar con el entrevistado de unos temas concretos con un hilo conductor que no permita salirse del tema, pero dejando la libertad necesaria para formular las preguntas del modo adecuado al interlocutor y a las circunstancias concretas en las que ésta se desarrolla. Cohen y Manion (1990) señalan que este tipo de entrevistas constituyen una situación abierta, teniendo por lo tanto, mayor libertad y flexibilidad.

La preparación y estructuración de la entrevista (Anexo II) se ha efectuado en función de los contenidos recogidos en el cuestionario. Su utilización ha permitido recoger información más completa sobre la situación actual de la educación física especial en la Comunidad de Madrid y propuestas de mejora

De forma más concreta, a través de las entrevistas se ha obtenido información relativa a:

- El apoyo de la Comunidad de Madrid a la educación física especial,
- La formación específica y las adaptaciones.

- La actitud que muestran los estudiantes, los padres, los compañeros y el claustro.
- La situación real de las clases de educación física especial.
- Los aspectos más relevantes para mejorar la educación física adaptada en la Comunidad de Madrid.



# CAPÍTULO 3:

## ESTUDIO EMPÍRICO Y

### CONCLUSIONES

#### 1.- Muestreo

El muestreo es un aspecto básico del estudio empírico. Éste hace referencia al “proceso seguido en la extracción de la(s) muestra(s), a partir de una población definida” (Del Río Sadornil, 2005, p. 266).

Consecuentemente, se puede decir que población es “Sinónimo de universo (aunque hay autores que matizan el alcance de ambos términos) o conjunto de todos los elementos o casos posibles, cada uno de los cuales posee una o más características claramente definidas” (Del Río Sadornil, 2005, p. 295).

Según Ruiz-Maya, Martín Pliego, Montero y Uriz Tomé (1995), la muestra es una parte de la población elegida, dicho de otro modo, es un subconjunto de individuos pertenecientes a una población que se someten a la investigación en representación del conjunto que se pretende estudiar.

Profundizando más en el tema, se puede afirmar que la muestra utilizada es accidental, puesto que tanto para la cumplimentación del cuestionario como para la realización de la entrevista se ha contado con aquellos docentes que estaban más al alcance y disponibles en ese momento. La muestra accidental es aquella que se obtiene: “Por un muestreo no probabilístico (no aleatorio) y en la que las unidades son incluidas por la ocurrencia de una circunstancia particular” (Del Río Sadornil, 2005, p. 263).

Por lo que se refiere a la representatividad de la muestra, cabe señalar que “la representatividad implica que las descripciones y explicaciones adecuadas para la muestra representan de modo fiable y son adecuadas al resto de la población” (Del Río Sadornil, 2005, p. 328).

Existen diferentes procedimientos para establecer su tamaño, con el propósito de que resulte representativa. Del Río Sadornil (2005) señala que, según Gonzalvo (1978), “Con una muestra de 130 sujetos hay un “99% de probabilidad de que se dé en la muestra el 95% de los casos posibles en la investigación” y “Con una muestra de 473 sujetos hay un “95% de probabilidad de que se dé en la muestra el 99% de los casos posibles en la investigación” (p. 266)

Tomando como referencia la tabla elaborada por Fisher, Arkin y Colton (1995), para poblaciones superiores a 5.000 sujetos, con una muestra de 370 habría un margen de error del 5% (95% de posibilidades de que la muestra sea representativa.

<b>Tabla para determinar la muestra en poblaciones finitas para márgenes de error del 1 al 10% (Fisher, Arkin y Colton)</b>						
AMPLITUD DE LA POBLACION	TAMAÑO DE LA MUESTRA SEGÚN MARGEN DE ERROR					
	+ - 1 0,01	+ - 2 0,02	+ - 3 0,03	+ - 4 0,04	+ - 5 0,05	+ - 10 0,10
N	n1	n2	n3	n4	n5	n10
500	--	--	--	--	222	83
1 000	--	--	--	385	386	91
1 500	--	--	638	441	316	94
2 000	--	--	714	476	333	95
2 500	--	1 250	769	500	345	96
3 000	--	1 364	811	520	353	97
3 500	--	1 468	843	530	359	98
4 000	--	1 538	870	541	364	98
4 500	--	1 607	891	546	367	98
5 000	--	1 667	909	556	370	98
6 000	--	1 765	938	566	375	99
7 000	--	1 842	959	574	378	99
8 000	--	1 905	976	580	381	99
9 000	--	1 957	989	584	383	99
10 000	5 000	2 000	1 000	588	385	99
15 000	6 000	2 143	1 034	600	390	100
20 000	6 667	2 222	1 053	606	392	100
25 000	7 143	2 273	1 064	610	394	100
50 000	8 333	2 381	1 087	617	397	100
100 000	9 091	2 439	1 099	621	398	100
+ de 100 000	10 000	2 500	1 111	625	400	100

**Tabla 14.** Tabla para determinar la muestra de Fisher, Arkin y Colton.

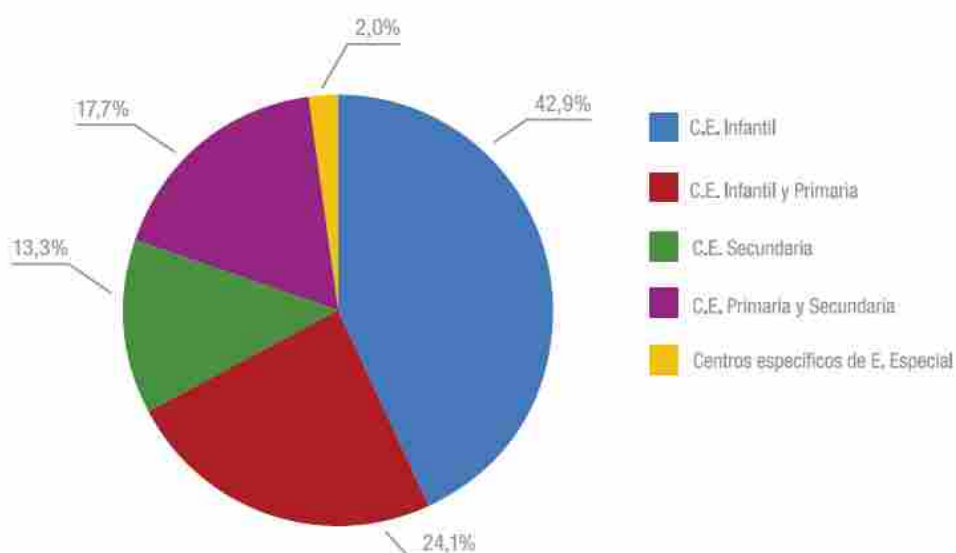
En base a ello, en esta investigación, circunscrita al ámbito de la Comunidad de Madrid donde según datos de la Consejería de Educación, en el curso 2014-15 había un total de 3.580 centros docentes y un total de 5.857 profesores de educación física que tienen alumnos con necesidades educativas especiales, se ha recogido un total de 312 cuestionarios y efectuado 145 entrevistas. Con todo ello, en la muestra utilizada están

recogidos profesores de ambos géneros, de centros públicos, privados y concertados y con diferentes intervalos de experiencia en el ámbito educativo, por lo que se puede considerar que la representatividad de la muestra es suficiente.

Centros	Total	Públicos	Concertados	Privados
<b>Total</b>	<b>3.580</b>	<b>1.874</b>	<b>563</b>	<b>1.143</b>
<b>Régimen General</b>	<b>3.290</b>	<b>1.634</b>	<b>563</b>	<b>1.093</b>
C. Educación Infantil	1.412	479	50	883
C. Educación Infantil y Primaria	792	788	1	3
C. Educación Secundaria	437	342	41	54
C. Educación Primaria y Secundaria	583	2	430	151
C. Específicos de E. Especial	66	23	41	2
<b>Régimen Especial</b>	<b>206</b>	<b>164</b>	<b>0</b>	<b>42</b>
C. Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño	12	7	0	5
Escuelas Oficiales de Idiomas	35	35	0	0
C. Enseñanzas de Música	34	14	0	20
C. Enseñanzas de Danza	6	4	0	2
C. Enseñanzas de Música y Danza	1	0	0	1
C. Enseñanzas de Arte Dramático	2	1	0	1
C. Enseñanzas Deportivas	13	0	0	13
C. Municipales de Música y Danza	103	103	0	0
<b>Educación de Personas Adultas</b>	<b>84</b>	<b>76</b>	<b>0</b>	<b>8</b>

Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

**Tabla 15.** Centros Educativos en la Comunidad de Madrid.



Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

**Gráfico 3.** Etapas Educativas de los Centros.

## 2.- Recogida y análisis de datos

### 2.1.- Cuestionario

Los cuestionarios han sido aplicados entre los meses de septiembre del año 2013 y febrero del 2015, a un total de 312 profesores en activo de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. Los datos se han recogido en una hoja de Excel y posteriormente han sido tratados mediante el programa informático SPSS 22.

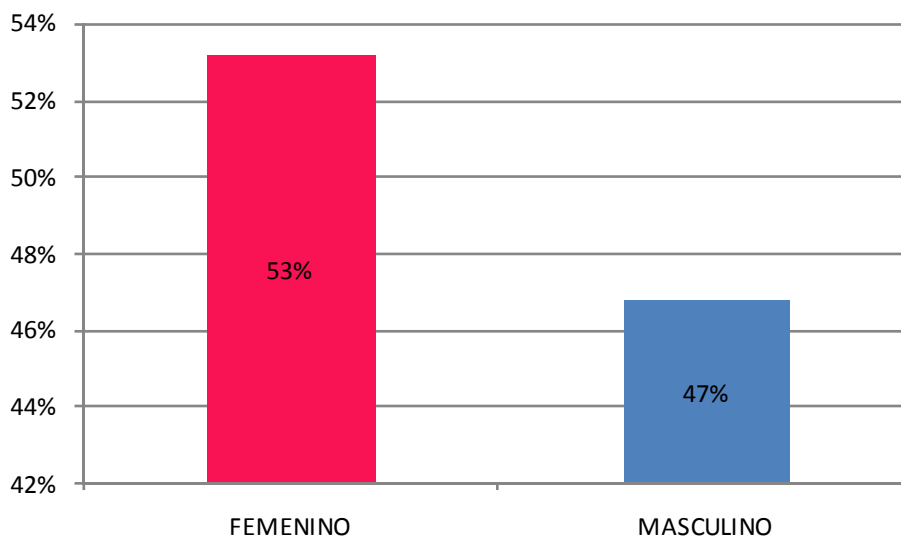
#### 2.1.1.- Datos de identificación

Como ya se ha indicado con anterioridad, la presente investigación se circunscribe al ámbito de la Comunidad de Madrid. Por ello, y en lo que a los cuestionarios se refiere, se ha trabajado con datos procedentes de diversos municipios. Entre los más representativos cabe señalar: Madrid con 41 profesores, Alcorcón con 28, Torrejón de Ardoz con 25, Alcobendas con 24, Coslada con 23, Móstoles con 22, y Pozuelo de Alarcón con 21.

41	Madrid
28	Alcorcón
25	Torrejón de Ardoz
24	Alcobendas
23	Coslada
22	Móstoles
21	Pozuelo de Alarcón
20	Rivas-Vaciamadrid
19	Alcalá de Henares
18	Boadilla del Monte
16	San Sebastián de los Reyes
12	San Fernando de Henares
11	Getafe
10	Villaviciosa de Odón
7	Fuenlabrada

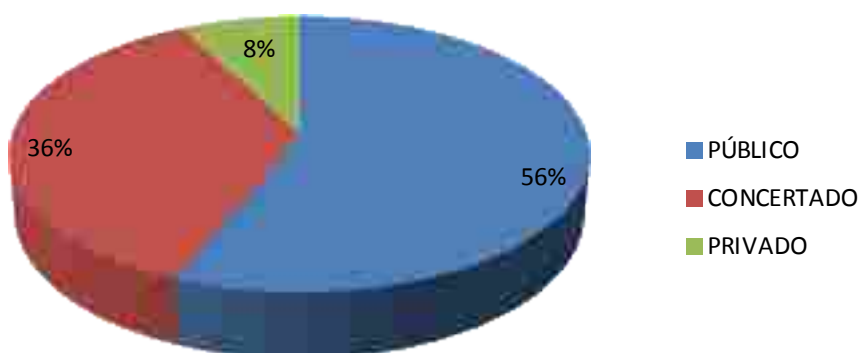
**Tabla 16.** Principales Municipios de los Encuestados.

En relación al **género** de los encuestados nos encontramos con un 53% de mujeres frente a un 47% de hombres, hecho que refleja, en parte, la realidad de nuestro sistema educativo, en lo que a presencia de géneros entre el profesorado se refiere.



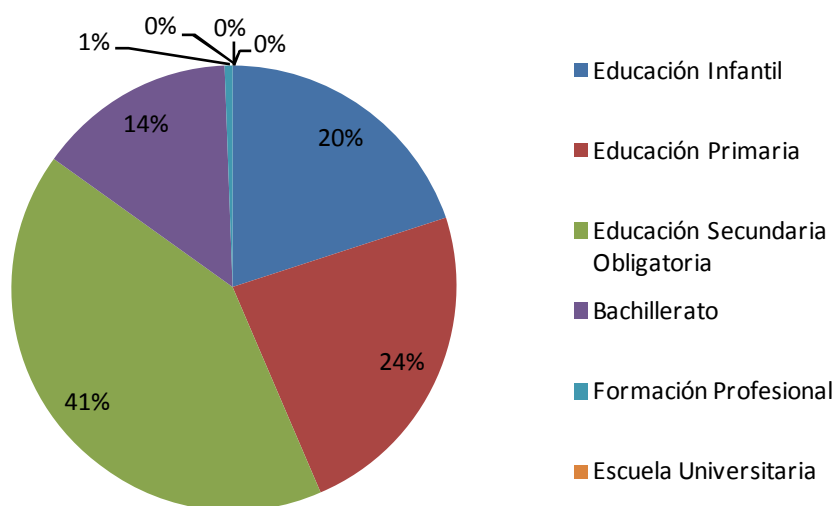
**Gráfico 4.** Género del profesorado encuestado.

En cuanto al **tipo de centro**, aproximadamente el 56% de los encuestados ejerce su actividad en centros públicos: el 36% en centros concertados; y únicamente un 8% es docente en centros privados.



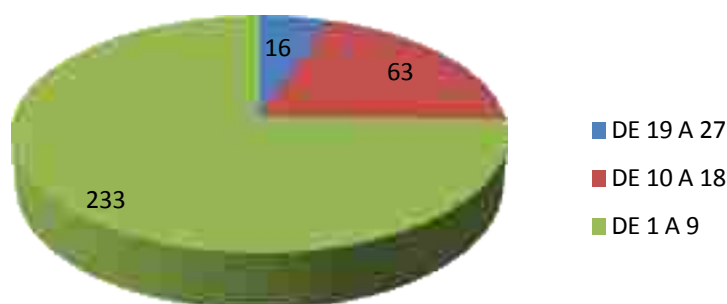
**Gráfico 5.** Tipo de centro de los encuestados.

Por lo que se refiere a la **etapa educativa**, un 20% del profesorado ejerce su labor en la etapa de educación infantil, un 48% en educación primaria; y un 24% en educación secundaria obligatoria, en Bachillerato un 14%; y en formación profesional un 1%.



**Gráfico 6.** Etapa educativa en la que ejercen su actividad.

Finalmente, en relación a los **años de experiencia docente** de los encuestados, se puede observar una amplia variedad, que va desde un año de experiencia hasta los 27 años; no obstante, el promedio se sitúa en 7,9 años.



**Gráfico 7.** Años de experiencia docente de los encuestados.

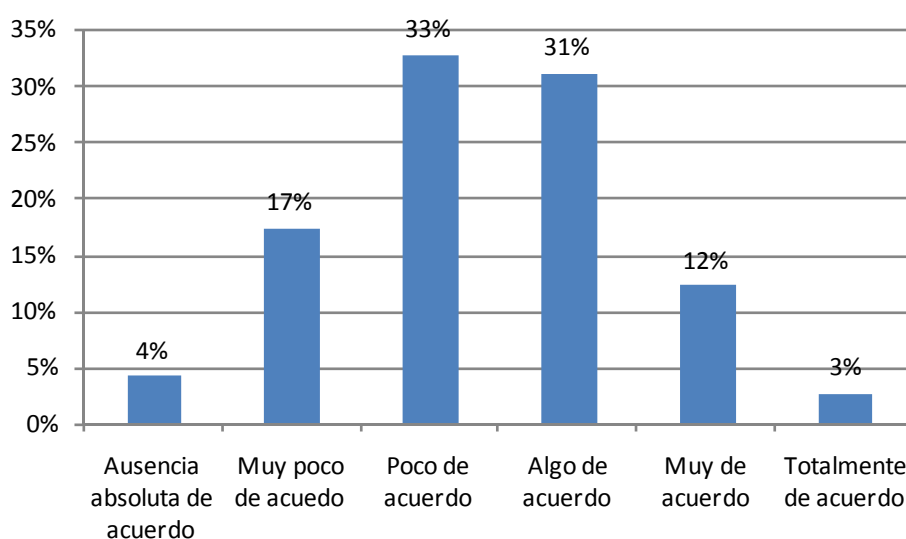
## 2.1.2.- Datos de las variables

2.1.2.1.- Resultados generales sobre la situación actual de la educación física especial en la Comunidad de Madrid y propuestas de mejora.

A continuación se presentan y analizan los datos obtenidos a nivel general en los diferentes ítems que configuran el cuestionario.

1. - Sobre el apoyo de la Comunidad de Madrid:

1.1.- Conozco los programas deportivos que organiza la Comunidad de Madrid para la atención a la diversidad.



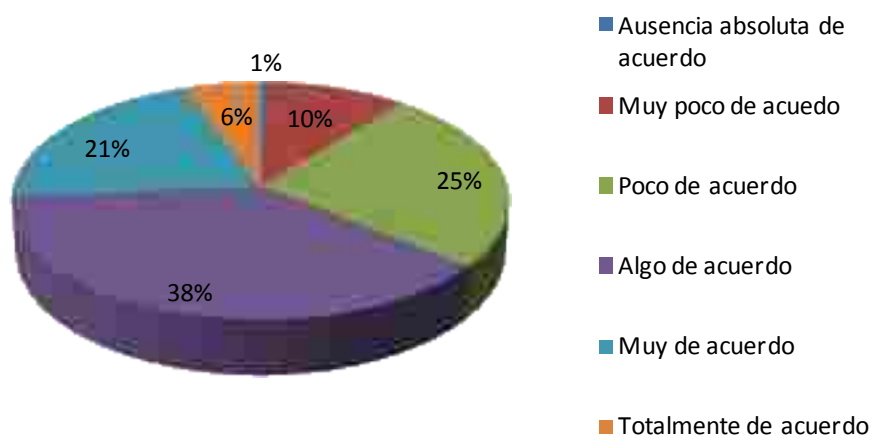
**Gráfico 8.** Conozco los programas deportivos relacionados con el deporte adaptado de la Comunidad de Madrid.

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	46	3	1,11	1,23

**Tabla 17.** Estadísticos descriptivos ítem 1.

Se puede afirmar que más de un tercio de los encuestados no conoce los programas deportivos de la Comunidad de Madrid relacionados con el deporte adaptado. Si le sumamos todos los que no están de acuerdo con la afirmación, tenemos más del 50%, exactamente el 54%. Si se tiene presente la media obtenida, se puede observar que ésta se inclina hacia los valores negativos.

1.2-*Estos programas me parecen bien organizados.*



**Gráfico 9.** Estos programas me parecen bien organizados.

Ausencia absoluta de acuerdo	1	2	1%
Muy poco de acuerdo	2	32	10%
Poco de acuerdo	3	78	25%
Algo de acuerdo	4	117	38%
Muy de acuerdo	5	65	21%
Totalmente de acuerdo	6	18	6%

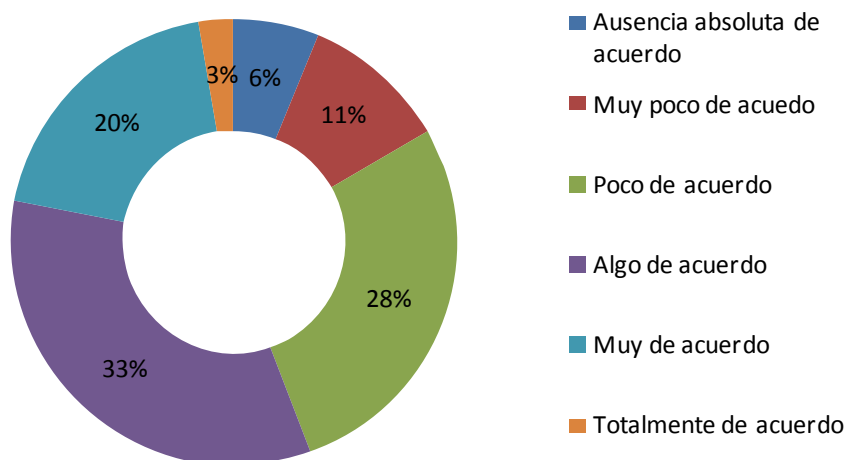
Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	48,5	4	1,07	1,14

**Tabla 18.** Estadísticos descriptivos ítem 2.

En términos generales, el profesorado considera mayoritariamente que los programas están bien organizados, en concreto, los valores positivos suman un 65%.



1.3-*Estos programas me parecen suficientes:*



**Gráfico 10.** Estos programas me parecen suficientes.

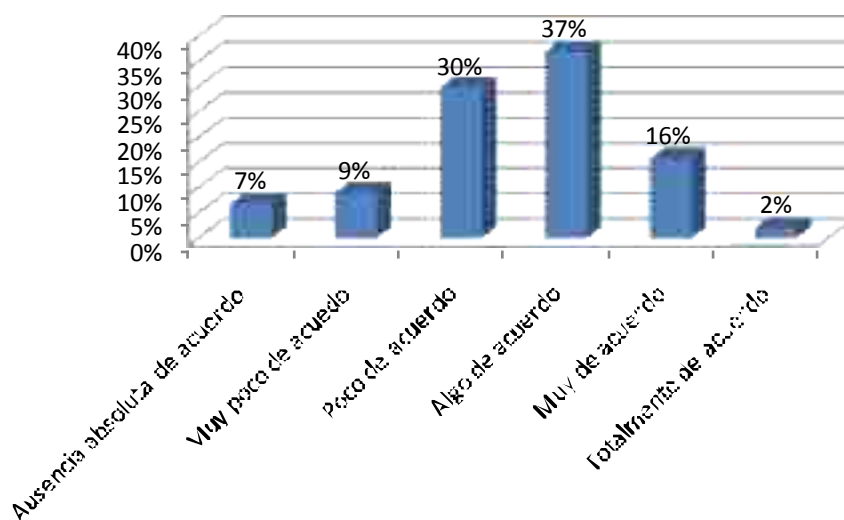
Ausencia absoluta de acuerdo	1	19	6%
Muy poco de acuerdo	2	33	11%
Poco de acuerdo	3	87	28%
Algo de acuerdo	4	104	33%
Muy de acuerdo	5	61	20%
Totalmente de acuerdo	6	8	3%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	47	4	1,17	1,37

**Tabla 19.** Estadísticos descriptivos ítem 3.

Por lo que se refiere a la suficiencia de los programas, cabe señalar que más de la mitad de los encuestados (un 56%) consideran que son suficientes.

1.4- En mi Centro disponemos actualmente de alguna ayuda a las clases de educación física adaptada (profesor de apoyo, auxiliar, fisioterapeuta, material específico, etc.):



**Gráfico 11.** Disponemos actualmente de alguna ayuda.

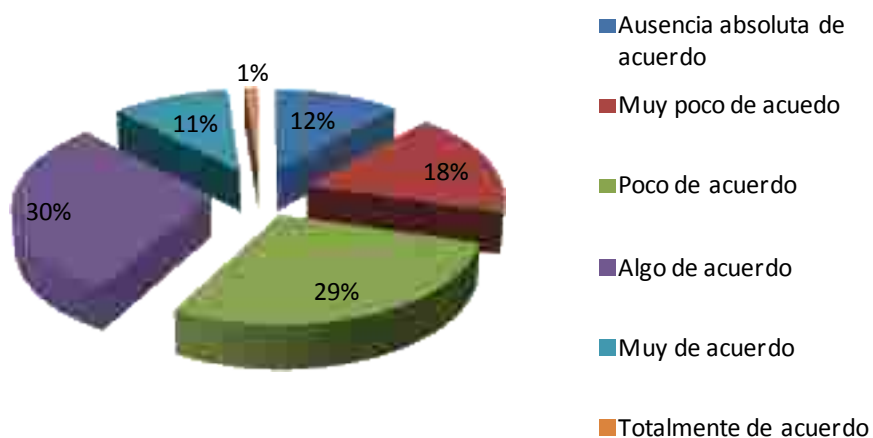
Ausencia absoluta de acuerdo	1	21	7%
Muy poco de acuerdo	2	28	9%
Poco de acuerdo	3	93	30%
Algo de acuerdo	4	115	37%
Muy de acuerdo	5	49	16%
Totalmente de acuerdo	6	6	2%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	38,5	4	1,13	1,27

**Tabla 20.** Estadísticos descriptivos ítem 4.

Respecto a la ayuda a las clases de educación física adaptada en la Comunidad de Madrid, nos encontramos con que más de la mitad de los encuestados (el 55%), cuenta con ayuda para la impartición de las clases de educación física adaptada.

1.5.- Considero que la Administración proporciona suficiente asesoramiento sobre la educación física adaptada:



**Gráfico 12.** La Administración proporciona suficiente asesoramiento.

Ausencia absoluta de acuerdo	1	36	12%
Muy poco de acuerdo	2	56	18%
Poco de acuerdo	3	89	29%
Algo de acuerdo	4	93	30%
Muy de acuerdo	5	34	11%
Totalmente de acuerdo	6	4	1%

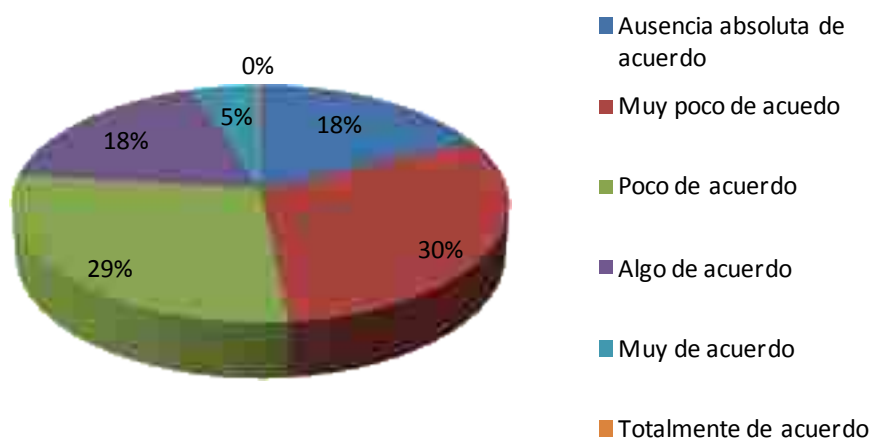
Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	46	4	1,21	1,47

**Tabla 21.** Estadísticos descriptivos ítem 5.

Respecto a que la Administración proporciona suficiente asesoramiento sobre la educación física adaptada, resulta con que más de la mitad de los encuestados (el 59%), considera que no tiene el suficiente asesoramiento.

## 2.- Sobre la formación específica y las adaptaciones

2.1- He recibido suficiente formación específica para el tratamiento de la diversidad en el área de la educación física:



**Gráfico 13.** He recibido suficiente formación específica.

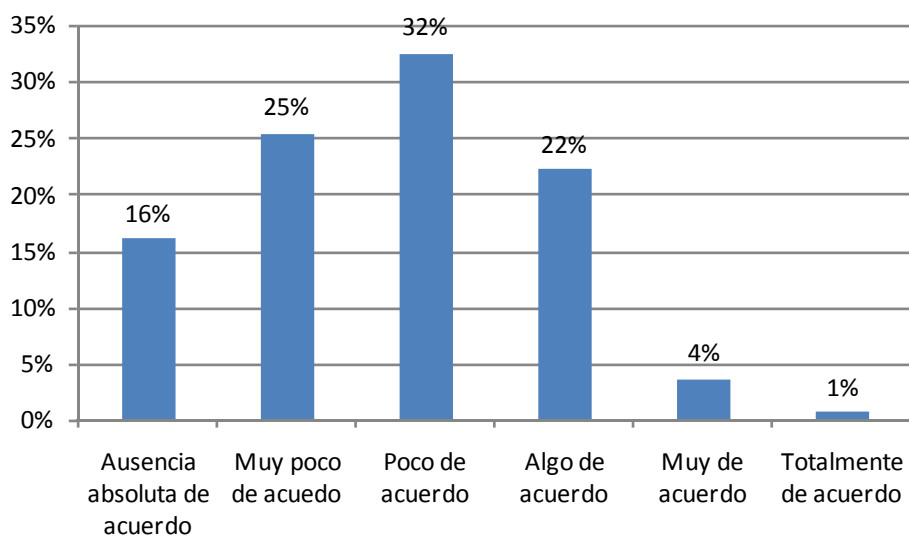
Ausencia absoluta de acuerdo	1	57	18%
Muy poco de acuerdo	2	94	30%
Poco de acuerdo	3	89	29%
Algo de acuerdo	4	56	18%
Muy de acuerdo	5	15	5%
Totalmente de acuerdo	6	1	0%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	56,5	2	1,14	1,29

**Tabla 22.** Estadísticos descriptivos ítem 6.

Respecto a si el encuestado ha recibido suficiente formación específica para el tratamiento de la diversidad en el área de la educación física, resulta con que la mayoría de los encuestados (el 77%) considera que no ha recibido la suficiente formación.

2.2- Tengo los conocimientos necesarios para poder atender adecuadamente a los alumnos diversos:



**Gráfico 14.** Tengo los conocimientos necesarios

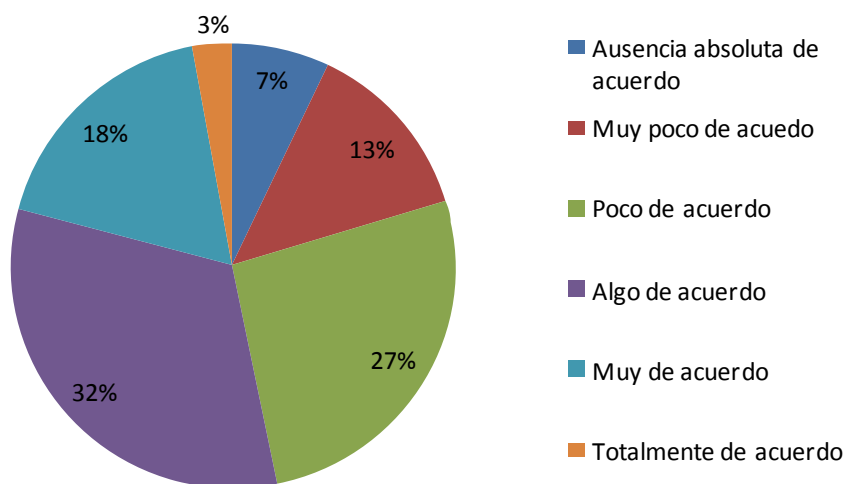
Ausencia absoluta de acuerdo	1	50	16%
Muy poco de acuerdo	2	79	25%
Poco de acuerdo	3	101	32%
Algo de acuerdo	4	69	22%
Muy de acuerdo	5	11	4%
Totalmente de acuerdo	6	2	1%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	59,5	3	1,12	1,25

**Tabla 23.** Estadísticos descriptivos ítem 7.

Respecto a si el encuestado considera tener los conocimientos necesarios para poder atender adecuadamente a los alumnos diversos, resulta con que la mayoría de los encuestados (el 73%) considera que no tiene los conocimientos necesarios.

2.3- Consulta el informe de evaluación psicopedagógica de mis alumnos con diversidad:



**Gráfico 15.** Consulta el informe de evaluación psicopedagógica

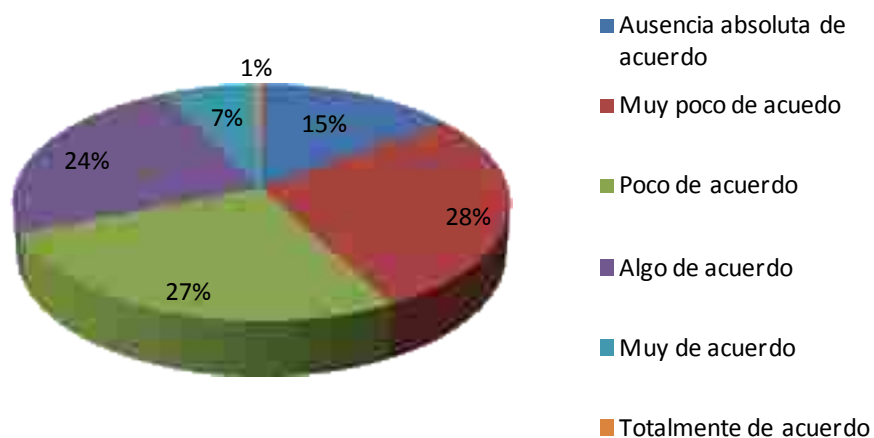
Ausencia absoluta de acuerdo	1	22	7%
Muy poco de acuerdo	2	41	13%
Poco de acuerdo	3	83	27%
Algo de acuerdo	4	101	32%
Muy de acuerdo	5	56	18%
Totalmente de acuerdo	6	9	3%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	48,5	4	1,21	1,47

**Tabla 24.** Estadísticos descriptivos ítem 8.

Respecto a si se consulta el informe de evaluación psicopedagógica de los alumnos con diversidad, más de la mitad de los encuestados (el 53%), consulta el citado informe.

2.4- La concreción de las medidas y adaptaciones las realiza el departamento de educación física:



**Gráfico 16.** La concreción de las medidas y adaptaciones las realiza el departamento de educación física

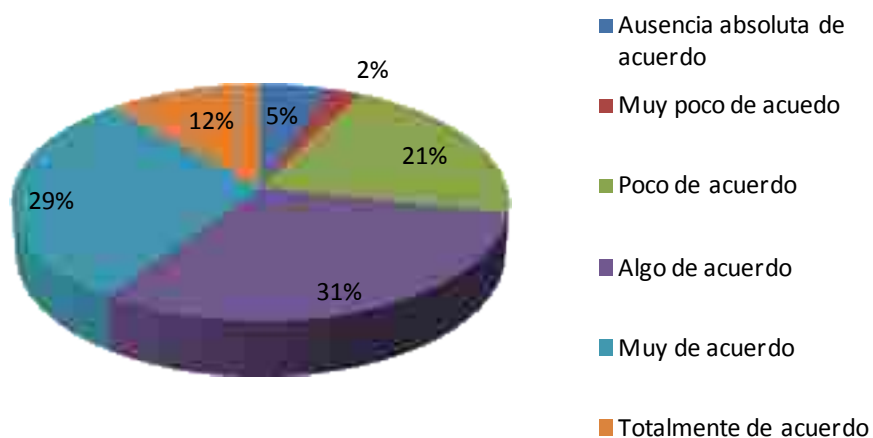
Ausencia absoluta de acuerdo	1	46	15%
Muy poco de acuerdo	2	86	28%
Poco de acuerdo	3	83	27%
Algo de acuerdo	4	74	24%
Muy de acuerdo	5	21	7%
Totalmente de acuerdo	6	2	1%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	60	2	1,18	1,40

**Tabla 25.** Estadísticos descriptivos ítem 9.

Respecto a si la concreción de las medidas y adaptaciones las realiza el departamento de educación física, resulta que la mayoría de los encuestados (el 70%), considera que la concreción de dichas medidas no las realiza el departamento de educación física.

2.5.- A todos los estudiantes diversos se les realiza una adaptación curricular individualizada:



**Gráfico 17.** A todos los estudiantes diversos se les realiza una adaptación curricular individualizada

Ausencia absoluta de acuerdo	1	16	5%
Muy poco de acuerdo	2	7	2%
Poco de acuerdo	3	66	21%
Algo de acuerdo	4	96	31%
Muy de acuerdo	5	91	29%
Totalmente de acuerdo	6	36	12%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	51	4	1,23	1,51

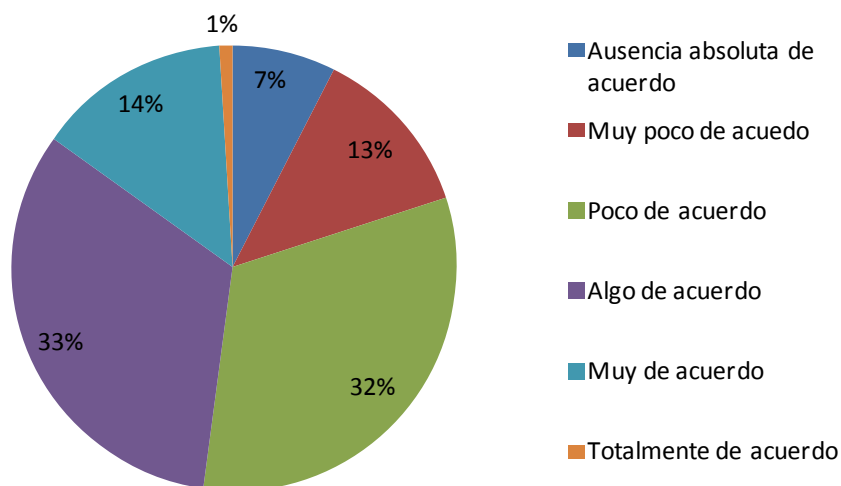
**Tabla 26.** Estadísticos descriptivos ítem 10.

Respecto a si a todos los estudiantes diversos se les realiza una adaptación curricular individualizada, la mayoría de los encuestados (el 72 %) considera que sí se hace la citada adaptación.



### 3.- Sobre la actitud

3.1.-La actitud que muestran los estudiantes respecto a sus compañeros diversos durante la realización de la clase es muy positiva:



**Gráfico 18.** La actitud que muestran los estudiantes respecto a sus compañeros diversos

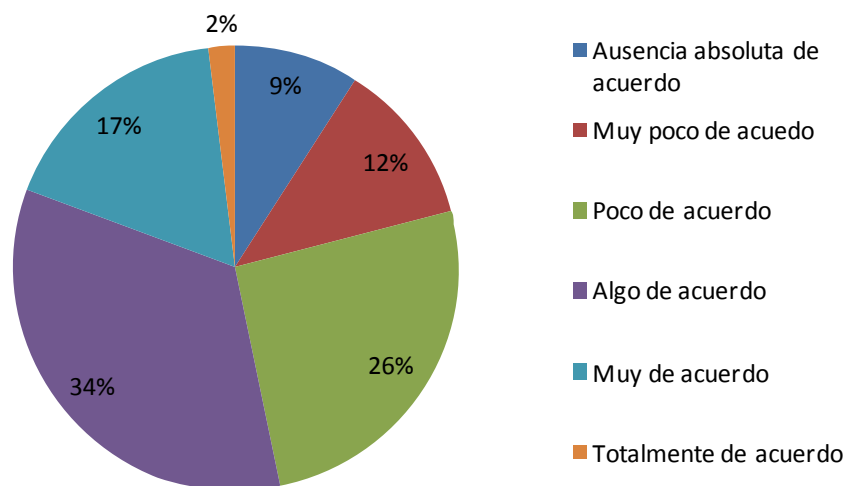
Ausencia absoluta de acuerdo	1	23	7%
Muy poco de acuerdo	2	39	13%
Poco de acuerdo	3	101	32%
Algo de acuerdo	4	102	33%
Muy de acuerdo	5	44	14%
Totalmente de acuerdo	6	3	1%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	41,5	4	1,13	1,27

**Tabla 27.** Estadísticos descriptivos ítem 11

Respecto a si la actitud que muestran los estudiantes respecto a sus compañeros diversos durante la realización de la clase es muy positiva, más de la mitad de los encuestados (el 52 %) considera que no es muy positiva.

3.2.-- La actitud de los padres de estudiantes diversos con respecto a la práctica de la actividad física por parte de sus hijos es muy positiva.



**Gráfico 19.** La actitud de los padres de estudiantes diversos

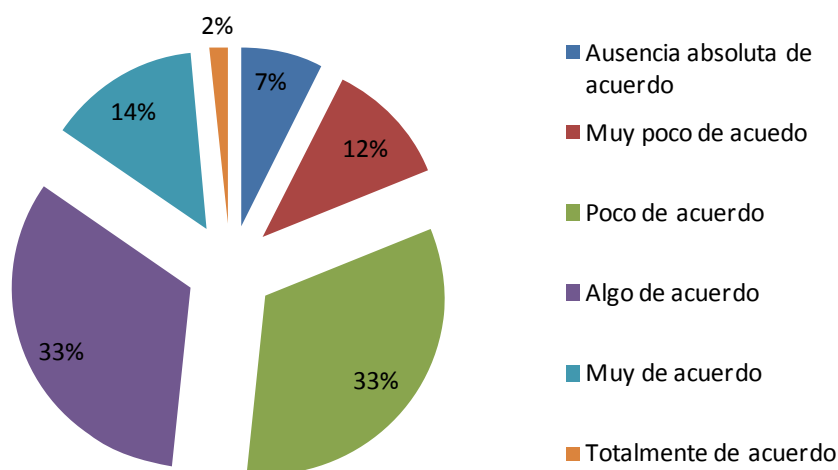
Ausencia absoluta de acuerdo	1	28	9%
Muy poco de acuerdo	2	37	12%
Poco de acuerdo	3	81	26%
Algo de acuerdo	4	106	34%
Muy de acuerdo	5	54	17%
Totalmente de acuerdo	6	6	2%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	45,5	4	1,22	1,49

**Tabla 28.** Estadísticos descriptivos ítem 12

Respecto a si la actitud de los padres de estudiantes diversos con respecto a la práctica de la actividad física por parte de sus hijos es muy positiva, más de la mitad de los encuestados (el 53 %) considera que es muy positiva.

3.3.- Los compañeros del claustro consideran que la integración de los estudiantes con alguna diversidad, en el área de educación física, tiene tanta importancia como otras asignaturas:



**Gráfico 20.** Actitud de los compañeros del claustro.

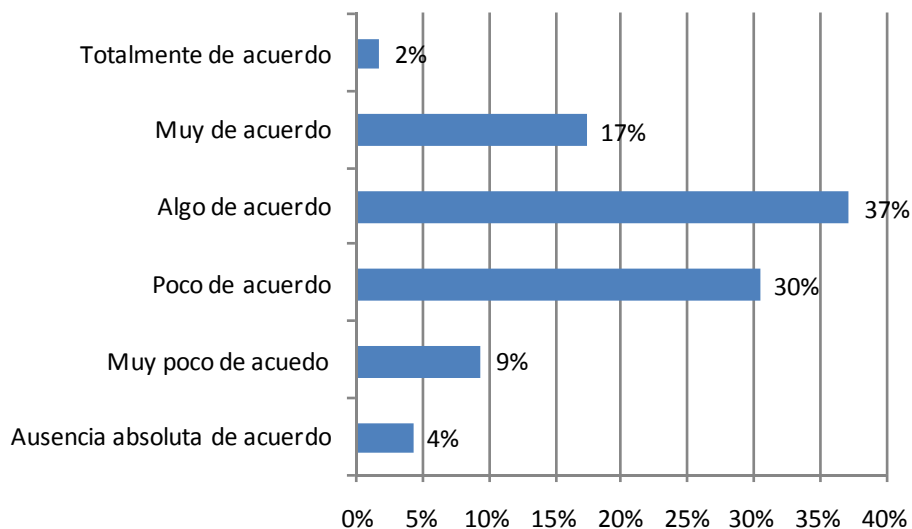
Ausencia absoluta de acuerdo	1	23	7%
Muy poco de acuerdo	2	36	12%
Poco de acuerdo	3	102	33%
Algo de acuerdo	4	103	33%
Muy de acuerdo	5	43	14%
Totalmente de acuerdo	6	5	2%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	39,5	4	1,13	1,29

**Tabla 29.** Estadísticos descriptivos ítem 13

Respecto a si los compañeros del claustro consideran que la integración de los estudiantes con alguna diversidad, tiene tanta importancia como otras asignaturas en el área de educación física, resulta que más de la mitad de los encuestados (el 52 %) considera que no tiene tanta importancia como otras asignaturas.

3.4.- Para el Claustro de mi centro, la educación física Adaptada permite a los estudiantes adaptarse y respetar las diferencias:



**Gráfico 21.** Actitud del Claustro de mi centro

Ausencia absoluta de acuerdo	1	13	4%
Muy poco de acuerdo	2	29	9%
Poco de acuerdo	3	95	30%
Algo de acuerdo	4	116	37%
Muy de acuerdo	5	54	17%
Totalmente de acuerdo	6	5	2%

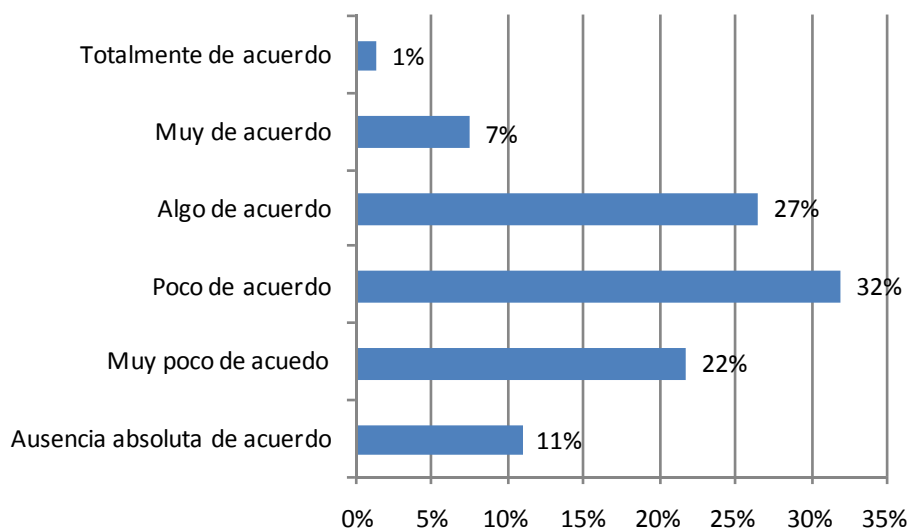
Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	41,5	4	1,06	1,12

**Tabla 30.** Estadísticos descriptivos ítem 14

Respecto a si para el Claustro de su centro, la educación física Adaptada permite a los estudiantes adaptarse y respetar las diferencias, más de la mitad de los encuestados (el 56 %), considera es correcta dicha afirmación.

#### 4.- Sobre las clases de educación física Especial

4.1.- El centro ha eliminado las barreras arquitectónicas que impidan o dificulten el acceso de los estudiantes con acusada diversidad a las instalaciones deportivas:



**Gráfico 22.** El centro ha eliminado las barreras arquitectónicas

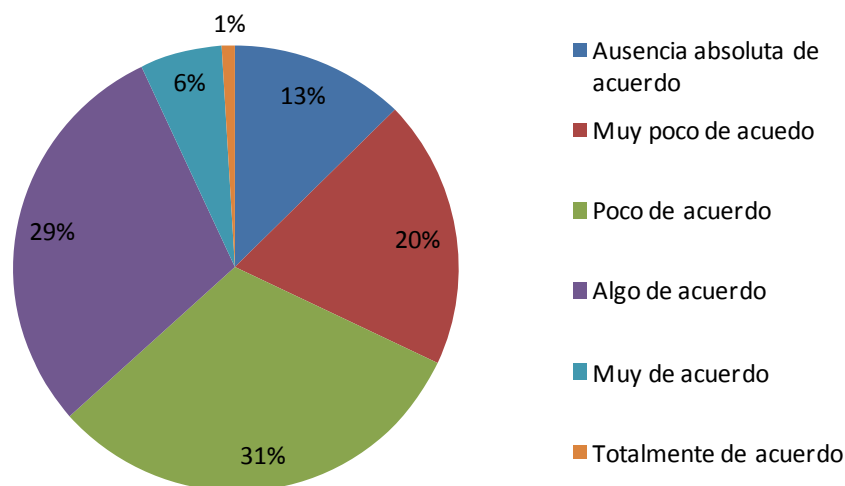
Ausencia absoluta de acuerdo	1	34	11%
Muy poco de acuerdo	2	68	22%
Poco de acuerdo	3	100	32%
Algo de acuerdo	4	83	27%
Muy de acuerdo	5	23	7%
Totalmente de acuerdo	6	4	1%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	51	3	1,16	1,33

**Tabla 31.** Estadísticos descriptivos ítem 15

Respecto a si el centro ha eliminado las barreras arquitectónicas que impidan o dificulten el acceso de los estudiantes con acusada diversidad a las instalaciones deportivas, la mayoría de los encuestados (el 65 %) considera que no se han eliminado las citadas barreras.

4.2.-Dispongo de material específico para trabajar adecuadamente la motricidad del estudiante diverso:



**Gráfico 23.** Dispongo de material específico

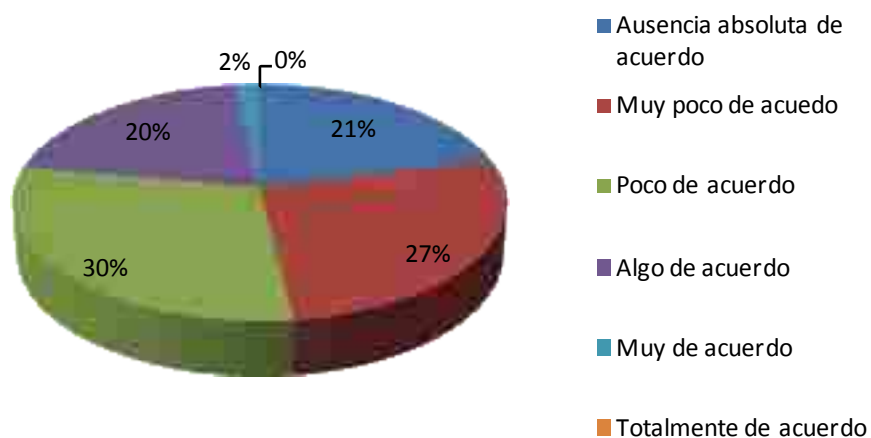
Ausencia absoluta de acuerdo	1	39	13%
Muy poco de acuerdo	2	61	20%
Poco de acuerdo	3	98	31%
Algo de acuerdo	4	92	29%
Muy de acuerdo	5	19	6%
Totalmente de acuerdo	6	3	1%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	50	3	1,15	1,32

**Tabla 32.** Estadísticos descriptivos ítem 16

Respecto a si el encuestado dispone de material específico para trabajar adecuadamente la motricidad del estudiante diverso, la mayoría de los encuestados (el 64 %) considera que no dispone de material específico suficiente.

4.3.- *Mi centro dispone de suficientes instalaciones deportivas para realizar deporte adaptado:*



**Gráfico 24.** Mi centro dispone de suficientes instalaciones

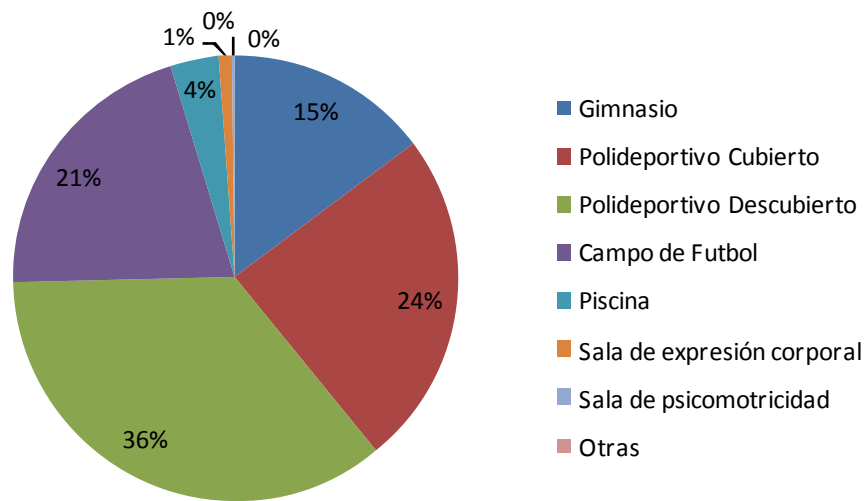
Ausencia absoluta de acuerdo	1	66	21%
Muy poco de acuerdo	2	84	27%
Poco de acuerdo	3	93	30%
Algo de acuerdo	4	63	20%
Muy de acuerdo	5	6	2%
Totalmente de acuerdo	6	0	0%

Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
52	64,5	3	1,09	1,19

**Tabla 33.** Estadísticos descriptivos ítem 17

Respecto a si el Centro del encuestado dispone de suficientes instalaciones deportivas para realizar deporte adaptado, la mayoría de los encuestados (el 78%) considera que no dispone de suficientes instalaciones.

## Instalaciones deportivas.



**Gráfico 25.** Instalaciones deportivas.

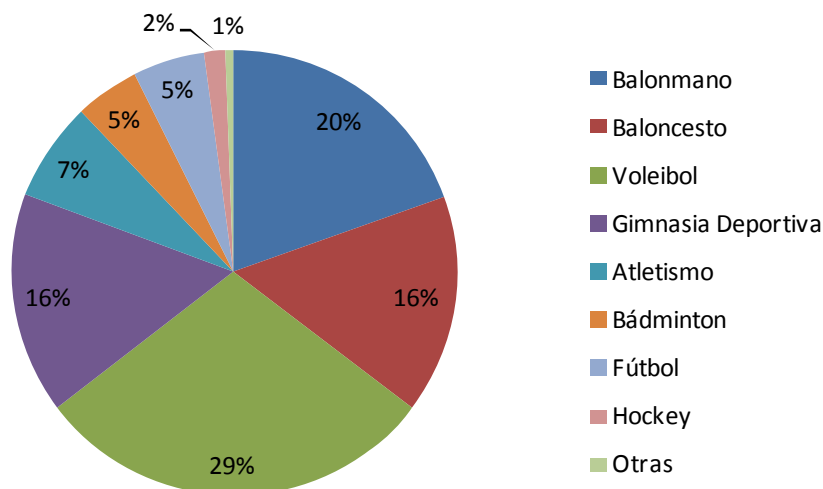
Gimnasio	1	46	15%
Polideportivo Cubierto	2	76	24%
Polideportivo Descubierto	3	111	36%
Campo de Fútbol	4	64	21%
Piscina	5	11	4%
Sala de expresión corporal	6	3	1%
Sala de psicomotricidad	7	1	0%
Otras	8	0	0%

**Tabla 34.** Instalaciones deportivas

Se puede observar que las instalaciones más usuales son las pistas polideportivas descubiertas, seguidos de los polideportivos cubiertos y de los gimnasios.



4.4.- Las modalidades deportivas que enseñó en clase de educación física adaptada, son:



**Gráfico 26.** Modalidades deportivas.

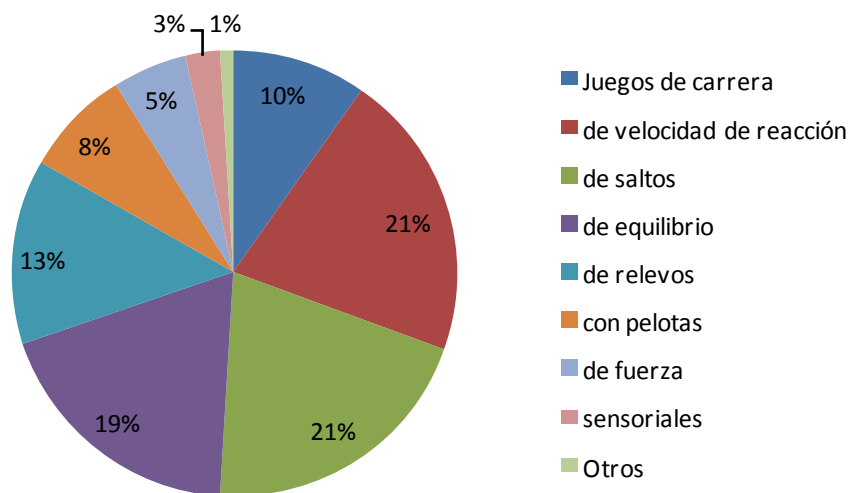
Balonmano	1	61	20%
Baloncesto	2	49	16%
Voleibol	3	92	29%
Gimnasia Deportiva	4	50	16%
Atletismo	5	22	7%
Bádminton	6	15	5%
Fútbol	7	16	5%
Hockey	8	5	2%
Otras	9	2	1%

**Tabla 35.** Modalidades deportivas que realizó en clase de educación física adaptada

Dentro de “Otras” destacamos:

- ✓ Deportes de raqueta
- ✓ Frontón y tenis
- ✓ Lacrosse, rugby, kinball, beisbol, etc. y muchos deportes diferentes
- ✓ Tenis de Mesa, Acrosport
- ✓ Bailes, malabares...
- ✓ Los alumnos realizan los deportes programados y estos se adaptan a sus necesidades
- ✓ Habilidades básicas y algunas cualidades físicas
- ✓ Patinaje sobre hielo, hockey sobre hielo, Esquí, Rafting, Orientación deportiva, Escalada, Natación

4.5.- Los juegos que realizó en clase de educación física adaptada, son:



**Gráfico 27.** Juegos que realizo en clase de educación física adaptada.

Juegos de carrera	1	30	10%
de velocidad de reacción	2	65	21%
de saltos	3	64	21%
de equilibrio	4	59	19%
de relevos	5	42	13%
con pelotas	6	24	8%
de fuerza	7	17	5%
sensoriales	8	8	3%
Otros	9	3	1%

**Tabla 36.** Juegos que realizo en clase de educación física adaptada

Se destaca a continuación lo más destacado del ítem “Otros”:

- ✓ Habilidades motrices, integración, iniciación a la actividad física
- ✓ Cuando se da el caso, se intenta que participe en todo tipo de juegos, con la oportuna adaptación.
- ✓ Juegos con telas, paracaídas, psicomotricidad vivencial, con picas, aros, etc
- ✓ Alternativos, tradicionales, de ritmo, expresión corporal...
- ✓ Cooperación, resolución de problemas motrices, etc.
- ✓ Intento adaptar el ejercicio. Animo a intentar participar "normalmente"
- ✓ Cooperación, retos, etc.
- ✓ Los alumnos realizan los juegos programados y estos se adaptan a sus posibilidades
- ✓ De todo tipo me ciño a mi programación

5.- Indique aquellos aspectos que considere relevantes para mejorar la educación física adaptada en la Comunidad de Madrid.

Se organiza a continuación lo más destacado de este ítem:

- Entiendo necesario para una mejor preparación del profesorado de educación física: Mayor carga lectiva y formativa en la universidad para el profesorado. Mayores posibilidades de formación permanente del profesorado en relación con la discapacidad, deporte inclusivo y educación física adaptada.
- Para mejorar la calidad del servicio prestado en los centros:
  - Adecuación de la normativa vigente para Educación Especial por parte del Ministerio de Educación y de las Comunidades Autónomas ya que en muchos aspectos no se contemplan o deben organizarse según la Educación Primaria y su normativa.
  - Respetar las horas estipuladas por ley para el alumnado y se posibilite con un número de profesores acorde con el número de alumnado.
  - Apoyar a los centros con este tipo de alumnado ya que la mayoría de programas vienen por parte de otras administraciones(ayuntamientos, federaciones, asociaciones sin ánimo de lucro).
  - Apoyar con partidas especiales la dotación de los centros.
  - Fomentar la conexión entre el deporte escolar adaptado y las escuelas municipales, federaciones y la competición.
- Aportación de material específico a los centros
- Dossier de trabajo específico según discapacidad
- Más ayudas para la concesión de centros e instalaciones deportivas.
- Mayor número de programas escolares deportivos para deporte adaptado.
- En mi caso, se ha solicitado., y se me ha concedido, a través del PROGRAMA " Madrid Comunidad Olímpica", la modalidad de DEPORTISTAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA: Jornada de sensibilización en el IES., con vídeo + prácticas.
- Ideal extender estas sesiones de sensibilización + facilitar la presencia de profesionales de la salud "itinerantes" (fisioterapeutas,...etc.), para la correcta atención del alumnado diverso.
- A nuestro nivel, tratamos de concienciar a los alumnos de estos problemas, a través de la adaptación del entorno para concienciar sobre la problemática del

alumnado diverso: juegos sensoriales, (vendajes para que no tengan visión, sillas con ruedas para que imiten a las sillas de ruedas, etc.)

- Personas con formación específica en Polideportivos Municipales y privados, ampliando la oferta de diferentes deportes.
- Personas con formación específica en centros educativos ordinarios de integración.
- Falta formación en las facultades de ciencias de la actividad física, Magisterio, cursos de CAP, y ciclos formativos.
- Poca preparación de las personas que dirigen, organizan y rigen algunas de las actividades extraescolares lo que hacen que haya pocas actividades inclusivas donde tengan cabida estos alumnos.
- Necesidad de realizar eventos y encuentros entre centros ordinarios y centros de educación preferente de alumnos con discapacidad con el objetivo de sensibilizar y acercar actividades y formación para las Escuelas de Padres.
- Mejor financiación de material específico de educación física.
- Fácil acceso al préstamo o entrega de material tanto escrito, como de práctica para el desarrollo de las clases de educación física.
- Uso de plataformas digitales para la colaboración entre los distintos profesores. Creación de grupos de trabajo subvencionados por zonas, para la elaboración de materiales de investigación y práctica en las clases.
- Realización de actividades intercentros (encuentros deportivos....).
- La educación física requiere adaptaciones constantes a la diversidad de cada alumno, independientemente de que tengan problemas psíquicos o motores de cierta entidad. Sobre esta premisa, y la de una integración auténtica, un primer aspecto sería dotar de los recursos necesarios para ejercer la educación física con garantías. Eliminar barreras arquitectónicas es evidente, pero no creo que sea necesaria una inversión específica para adaptar la educación física.
- Considero que las actividades de sensibilización que se han realizado a través de Madrid Olímpico y Campeonatos Escolares (otros cursos hemos participado en ellas) eran iniciativas muy válidas y positivas que deberían tener no solo continuidad, si no mayor alcance.

- Más ayudas, tanto en profesorado como en material y dotación económica a los centros que tienen este tipo de alumnado.
- Ofertar más actividades para favorecer la inclusión.
- Deberían ofertarse cursos y actividades para formar mejor a los profesores que van a tratar a este tipo de alumnado
- He trabajado con anterioridad con alumnos que presentaban discapacidad motora y actualmente con TGD. Considero fundamental que el profesor de apoyo sea otro profesor de educación física con el que pueda preparar las clases y adaptaciones conjuntamente.
- La asignatura de E.F. es fundamental para integrar a estos alumnos socialmente con sus compañeros y ayudarles a sentirse que pueden llevar una "vida normal". He podido constatar esto durante un curso escolar en el que la administración nos concedió una hora de apoyo para cada uno de los 12 alumnos con discapacidad motora que había en ese momento en el IES. Gracias a esta dotación de recursos humanos no solo integramos correctamente a estos alumnos en la clase de EF si no que además pudimos organizar unas competiciones adaptadas en los recreos similares a las que organizábamos para todos los alumnos del centro. El resultado fue de éxito total. Pero la reducción de estos apoyos provocan en "aparca" alumnos con diversidad. A continuación he copiado la conclusiones/valoración de un trabajo realizado por un alumno nuestro con Duchenne, sobre el deporte que practica "el hockey" que inició en nuestras competiciones de los recreos.

#### **2.1.2.2.- Resultados sobre la situación actual de la educación física Especial en la Comunidad de Madrid y propuestas de mejora.**

En el apartado anterior se han presentado los datos obtenidos de forma general en cada uno de los ítems del cuestionario. A continuación, se presenta un estudio comparativo derivado del análisis y confrontación de los datos obtenidos a través del estudio de las diferentes variables consideradas. Consecuentemente, se ha utilizado la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado de Pearson con el propósito de comprobar si la diferencia entre las variables es estadísticamente significativa.

Prueba de Chi-cuadrado

El análisis de una tabla de este tipo supone que las dos clasificaciones son independientes. Esto es, bajo la hipótesis nula de independencia se desea saber si existe una diferencia suficiente entre las frecuencias que se observaron y las correspondientes frecuencias que se esperan, tal que la hipótesis nula se rechace. La prueba chi-cuadrado proporciona los medios apropiados para analizar este tipo de tablas.

La significación de Chi-cuadrado ( $p$ ) es una medida más exacta que el propio valor de Chi y por ello emplearemos mejor este dato para comprobar si el resultado es significativo o no.

Si  $p < 0,05$  el resultado es **significativo**, es decir, rechazamos la hipótesis nula de independencia y por lo tanto concluimos que ambas variables estudiadas son dependientes, existe una relación entre ellas. Esto significa que existe menos de un 5% de probabilidad de que la hipótesis nula sea cierta en nuestra población.

Si  $p > 0,05$  el resultado **no es significativo**, es decir, aceptamos la hipótesis nula de independencia y por lo tanto concluimos que ambas variables estudiadas son independientes, no existe una relación entre ellas. Esto significa que existe más de un 5% de probabilidad de que la hipótesis nula sea cierta en nuestra población y lo consideramos suficiente para aceptar.

El valor de 0,05 es un valor establecido de acuerdo al nivel de confianza del 95%.

## 1.- Sobre el apoyo de la Comunidad de Madrid

### 1.1.- Conozco los programas deportivos que organiza la Comunidad de Madrid para la atención a la diversidad.

Algo más de la mitad de los profesores (54%) **conocen** los programas deportivos que organiza la Comunidad de Madrid relacionados con el deporte adaptado. Si bien también es cierto que, aunque no es excesivamente pronunciada la diferencia, los profesores muestran un conocimiento ligeramente más positivo que sus compañeras.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 3.37 y los hombres 3.38



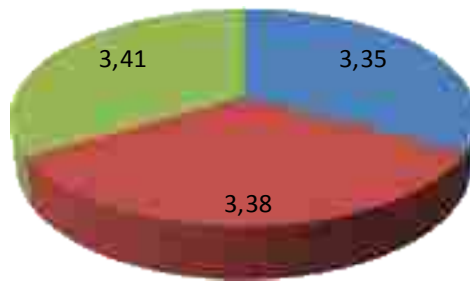
**Gráfico 28.** Conocimiento los programas deportivos en función del género.

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada no es significativa. 0.247

PRUEBA CHI	0,247
------------	-------

**Tabla 37.** Prueba de chi-cuadrado conocimiento de los programas deportivos en función del género.

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, se puede afirmar que, en términos generales el sector del profesorado de los centros privados son los que mejor conocen los programas deportivos que organiza la Comunidad de Madrid relacionados con el deporte adaptado, siendo la opinión menos favorable la de aquellos que ejercen su actividad en centros públicos. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, 0.028 dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.

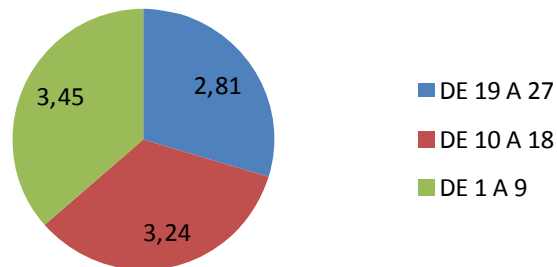


**Gráfico 29.** Conocimiento los programas deportivos en función del tipo de centro.

PRUEBA CHI	0,028
------------	-------

**Tabla 38.** Prueba de chi-cuadrado conocimiento de los programas deportivos en función del tipo de centro.

-Años de experiencia.



**Gráfico 30.** Conocimiento los programas deportivos en función de la experiencia.

Es evidente que la experiencia juega un papel importante en lo referido al conocimiento los programas deportivos que organiza la Comunidad de Madrid relacionados con el deporte adaptado. En este caso, cuánto más jóvenes son mayor conocimiento de los programas tienen. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,035.

PRUEBA CHI	0,035
------------	-------

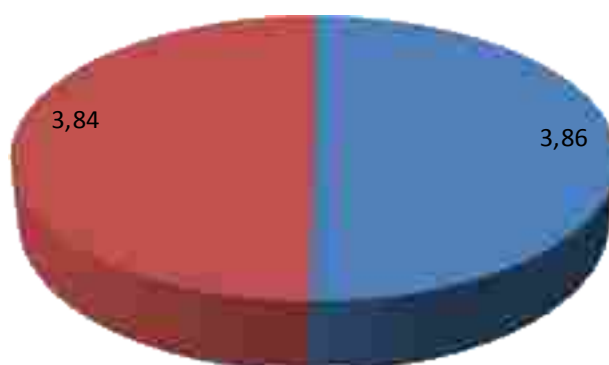
**Tabla 39.** Prueba de chi-cuadrado conocimiento de los programas deportivos en función de la experiencia.



## 1.2-Estos programas me parecen bien organizados.

Al 65% de los encuestados les parecen **bien organizados** los programas deportivos que organiza la Comunidad de Madrid relacionados con el deporte adaptado, aunque la diferencia no es excesivamente pronunciada, las profesoras muestran un porcentaje ligeramente más positivo que sus compañeros.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 3.86 y los hombres 3.84



**MUJERES**

3,86

**HOMBRES**

3,84

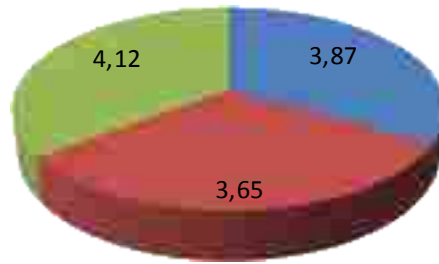
**Gráfico 31.** Programas deportivos bien organizados en función del género.

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada no es significativa. 0.342

PRUEBA CHI	0,342
------------	-------

**Tabla 40.** Prueba de chi-cuadrado de Programas deportivos bien organizados en función del género.

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, se puede afirmar que, en términos generales el sector del profesorado de los centros privados es al que mayormente les parecen bien organizados los programas deportivos que organiza la Comunidad de Madrid relacionados con el deporte adaptado, siendo la menos favorable la de aquellos que ejercen su actividad en centros públicos. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente no significativas 0.32, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es superior a 0,05.

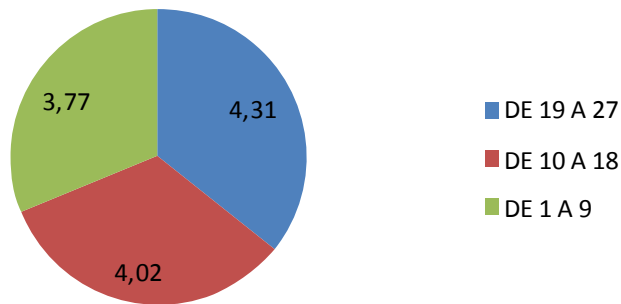


**Gráfico 32.** Programas deportivos bien organizados en función del tipo de centro.

PRUEBA CHI	0,32
------------	------

**Tabla 41.** Prueba de chi-cuadrado de Programas deportivos bien organizados en función del tipo de centro.

-Años de experiencia.



**Gráfico 33.** Programas deportivos bien organizados en función de la experiencia.

La experiencia vuelve a jugar un papel importante en lo referente a si les parecen bien organizados los programas deportivos que organiza la Comunidad de Madrid relacionados con el deporte adaptado: en este caso, cuánto mayor experiencia, mejor organizados les parecen. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,027.

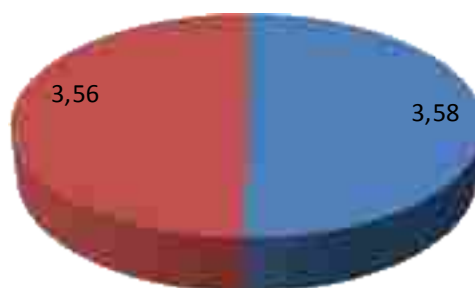
PRUEBA CHI	0,027
------------	-------

**Tabla 42.** Prueba de chi-cuadrado de Programas deportivos bien organizados en función de la experiencia.

### 1.3-Estos programas me parecen suficientes.

Al 56 % de los encuestados, los programas deportivos que organiza la Comunidad de Madrid relacionados con el deporte adaptado les parecen **suficientes**. Si bien también es cierto que, aunque no es excesivamente pronunciada la diferencia, el porcentaje de las profesoras que los considera suficiente, es ligeramente más positivo que el de sus compañeros.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 3.58 y los hombres 3.56



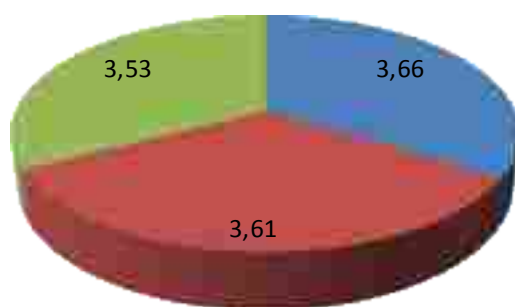
**MUJERES** 3,58 **HOMBRES** 3,56  
**Gráfico 34.** Programas deportivos suficientes en función del género.

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada es significativa. 0.003

PRUEBA CHI	0,003
------------	-------

**Tabla 43.** Prueba de chi-cuadrado de Programas deportivos suficientes en función del género.

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, al profesorado de los centros privados les parecen suficientes los programas deportivos que organiza la Comunidad de Madrid relacionados con el deporte adaptado, siendo la opinión menos favorable la de aquellos que ejercen su actividad en centros públicos. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente no significativas 0.21, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es superior a 0,05.

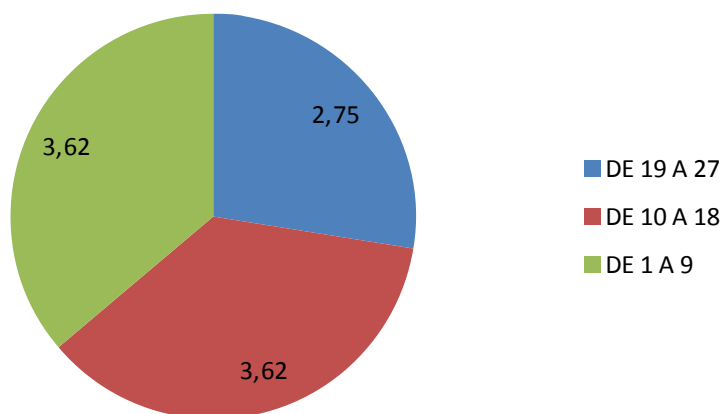


**Gráfico 35.** Programas deportivos suficientes en función del tipo de centro

PRUEBA CHI	0,21
------------	------

**Tabla 44.** Prueba de chi-cuadrado de Programas deportivos suficientes en función del tipo de centro

-Años de experiencia.



**Gráfico 36.** Programas deportivos suficientes en función de la experiencia

En este caso, a mayor experiencia menos suficientes les parece a los profesores. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,039.

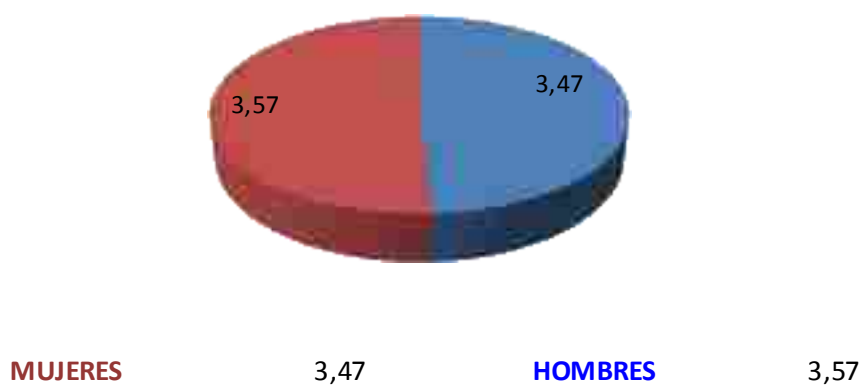
PRUEBA CHI	0,039
------------	-------

**Tabla 45.** Prueba de chi-cuadrado de Programas deportivos suficientes en función de la experiencia

#### 1.4- En mi Centro disponemos actualmente de alguna ayuda a las clases de educación física adaptada (profesor de apoyo, auxiliar, fisioterapeuta, material específico, etc.)

En términos generales, algo más de la mitad de los encuestados (el 55%) cuentan con **alguna ayuda** a las clases de educación física adaptada. El porcentaje de los profesores que cuentan con ayudas es ligeramente más positivo que el de sus compañeras.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 3.47 y los hombres 3.57



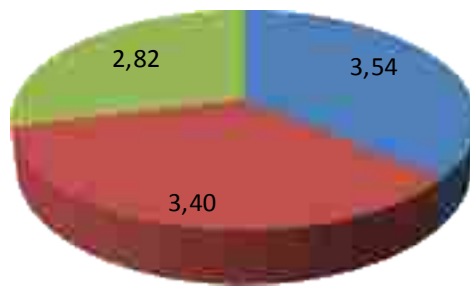
**Gráfico 37.** Ayudas en función del género

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada no es significativa. 0.053

PRUEBA CHI	0,053
------------	-------

**Tabla 46.** Prueba de chi-cuadrado de ayudas en función del género

- Según el tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, podemos decir que el profesorado de los centros públicos cuenta con alguna ayuda a las clases de educación física adaptada, siendo la opinión menos favorable la de aquellos que ejercen su actividad en centros privados. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas 0.043, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.



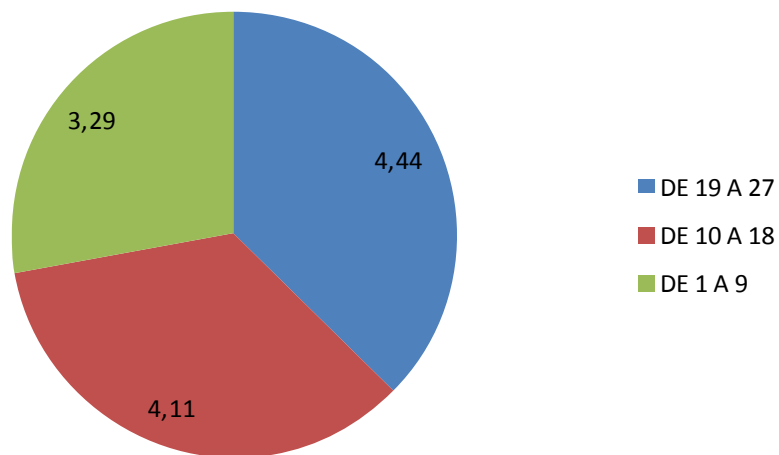
PÚBLICO 3,54 CONCERTADO 3,40 PRIVADO 2,82

**Gráfico 38.** Ayudas en función del tipo de centro

PRUEBA CHI	0,043
------------	-------

**Tabla 47.** Prueba de chi-cuadrado de ayudas en función del tipo de centro

-Años de experiencia.



**Gráfico 39.** Ayudas en función de la experiencia

Los profesores con mayor experiencia afirman que cuentan con más ayuda a las clases de educación física adaptada. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,039.

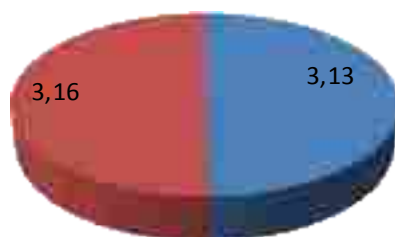
PRUEBA CHI	0,039
------------	-------

**Tabla 48.** Prueba de chi-cuadrado de ayudas en función de la experiencia

### 1.5.- Considero que la Administración proporciona suficiente asesoramiento sobre la educación física adaptada.

Algo más de la mitad de los encuestados (59%) consideran que la Administración no proporciona **suficiente asesoramiento** sobre la educación física adaptada, El porcentaje de los profesores que considera tener suficiente el asesoramiento es ligeramente más positivo que el de sus compañeras.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 3.13 y los hombres 3.16



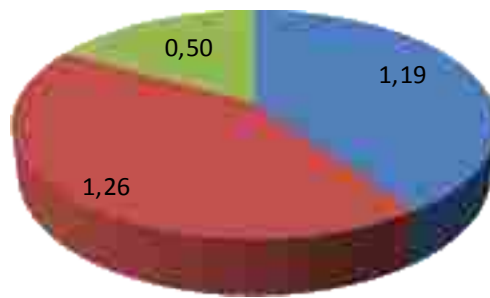
**MUJERES** 3,13 **HOMBRES** 3,16  
**Gráfico 40.** Asesoramiento en función del género

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada es significativa. 0.0001.

PRUEBA CHI	0,0001
------------	--------

**Tabla 49.** Prueba de chi-cuadrado de asesoramiento en función del género

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, el profesorado de los centros concertados es el que más coincide con esta afirmación, siendo la opinión menos favorable la de aquellos que ejercen su actividad en centros privados. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas 0.04, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.

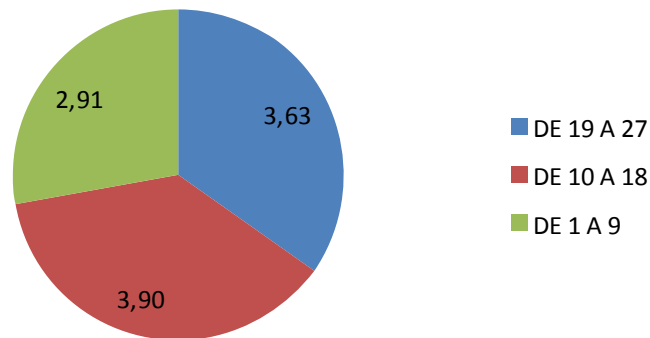


**Gráfico 41.** Asesoramiento en función del tipo de centro

PRUEBA CHI	0,04
------------	------

**Tabla 50.** Prueba de chi-cuadrado de asesoramiento en función del tipo de centro

-Años de experiencia.



**Gráfico 42.** Asesoramiento en función de la experiencia

Los profesores con experiencia docente de 10 a 18, son el grupo que mayormente afirma que consideran que la Administración proporciona suficiente asesoramiento sobre la educación física adaptada. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,017.

PRUEBA CHI	0,017
------------	-------

**Tabla 51.** Prueba de chi-cuadrado de asesoramiento en función de la experiencia

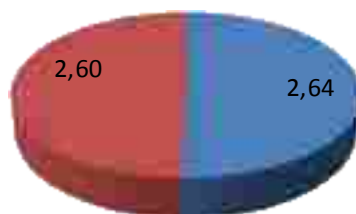


## 2.- Sobre la formación específica y las adaptaciones

### 2.1- He recibido suficiente formación específica para el tratamiento de la diversidad en el área de la educación física.

La mayoría de los encuestados (77%) considera que no ha recibido **suficiente formación específica** para el tratamiento de la diversidad en el área de la educación física. En este caso, el porcentaje de las profesoras que lo considera suficiente es ligeramente más positivo que el de sus compañeros.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 2.64 y los hombres 2.60



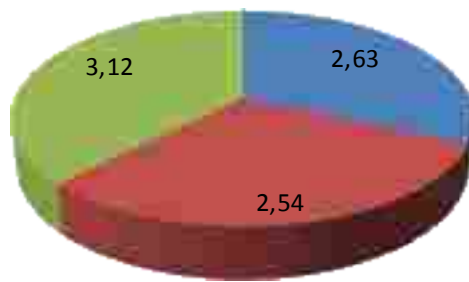
**MUJERES** 2.64 **HOMBRES** 2.60  
**Gráfico 43.** Formación específica en función del género

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado, se puede afirmar que la diferencia encontrada es significativa. 0.0013

PRUEBA CHI	0,0013
------------	--------

**Tabla 52.** Prueba de chi-cuadrado de formación específica en función del género

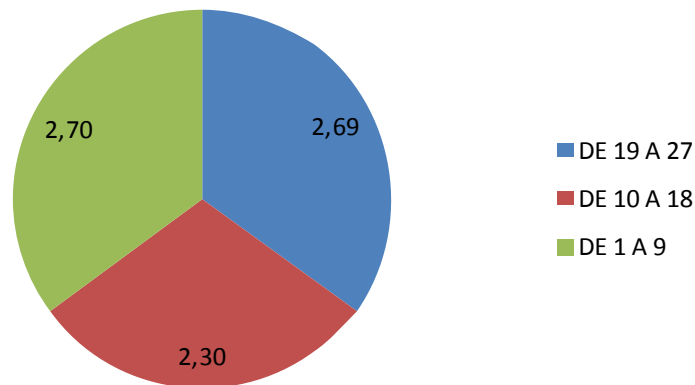
- En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, el sector que mayormente considera haber recibido suficiente formación específica es el profesorado de los centros privados, siendo la opinión menos favorable la de aquellos que ejercen su actividad en centros concertados. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas 0.027, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.



**Gráfico 44.** Formación específica en función del tipo de centro

PRUEBA CHI	0,027
------------	-------

**Tabla 53.** Prueba de chi-cuadrado de formación específica en función del tipo de centro -Años de experiencia.



**Gráfico 45.** Formación específica en función de la experiencia

Los profesores con menor experiencia afirman que consideran que han recibido suficiente formación específica para el tratamiento de la diversidad en el área de la educación física, aunque en este caso, las diferencias son muy pequeñas. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,014.

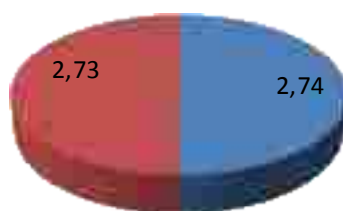
PRUEBA CHI	0,014
------------	-------

**Tabla 54.** Prueba de chi-cuadrado de formación específica en función de la experiencia

## 2.2- Tengo los conocimientos necesarios para poder atender adecuadamente a los alumnos diversos.

La mayoría de los encuestados (73%) considera que no tiene los **conocimientos necesarios** para poder atender adecuadamente a los alumnos diversos. El porcentaje de las profesoras que considera tener los conocimientos necesarios, es ligeramente más positivo que el de sus compañeros.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 2.74 y los hombres 2.73



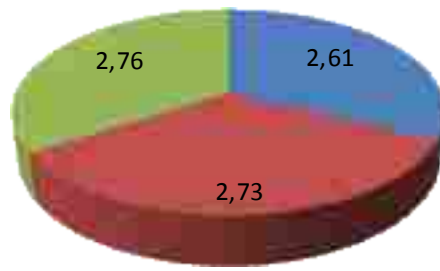
**MUJERES** 2.74 **HOMBRES** 2.73  
**Gráfico 46.** Conocimientos necesarios en función del género

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada es significativa. 0.0073

PRUEBA CHI	0,0073
------------	--------

**Tabla 55.** Prueba de chi-cuadrado de conocimientos necesarios en función del género.

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejerce su actividad docente, el sector que mayormente considera tener conocimientos necesarios es el profesorado de los centros privados, siendo el sector menos favorable el de aquellos que ejercen su actividad en centros concertados. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas 0.012, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.

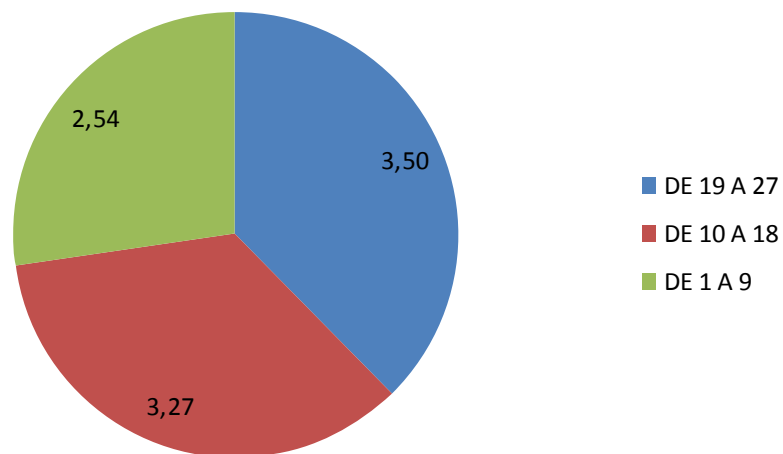


**Gráfico 47.** Conocimientos necesarios en función del tipo de centro

PRUEBA CHI	0,012
------------	-------

**Tabla 56.** Prueba de chi-cuadrado de conocimientos necesarios en función del tipo de centro.

-Años de experiencia.



**Gráfico 48.** Conocimientos necesarios en función de la experiencia

En este caso, los profesores con mayor experiencia afirman que consideran mayormente que tienen los conocimientos necesarios para poder atender adecuadamente a los alumnos diversos. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,038.

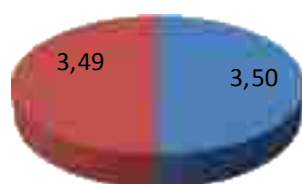
PRUEBA CHI	0,038
------------	-------

**Tabla 57.** Prueba de chi-cuadrado de conocimientos necesarios en función de la experiencia.

### 2.3- Consulta el informe de evaluación psicopedagógica de mis alumnos con diversidad.

En términos generales, algo más de la mitad de los encuestados (53%), **consulta el informe de evaluación psicopedagógica** de sus alumnos con diversidad. En este caso, el porcentaje de las profesoras que considera tener los conocimientos necesarios es ligeramente más positivo que el de sus compañeros.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 3.50 y los hombres 3.49



**MUJERES**

3.50

**HOMBRES**

3.49

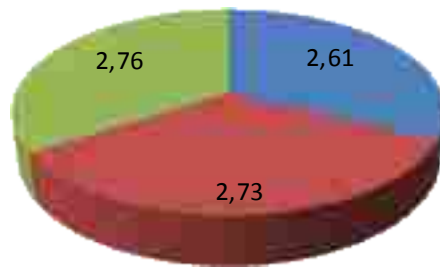
**Gráfico 49.** Consulta del informe de evaluación psicopedagógica en función del género.

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada es significativa. 0.0085

PRUEBA CHI	0,0085
------------	--------

**Tabla 58.** Prueba de chi-cuadrado de consulta del informe de evaluación psicopedagógica en función del género.

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, el sector que mayormente consulta el informe de evaluación psicopedagógica es el del profesorado de los centros públicos, siendo el menos favorable el de aquellos que ejercen su actividad en centros concertados. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas 0.039, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.



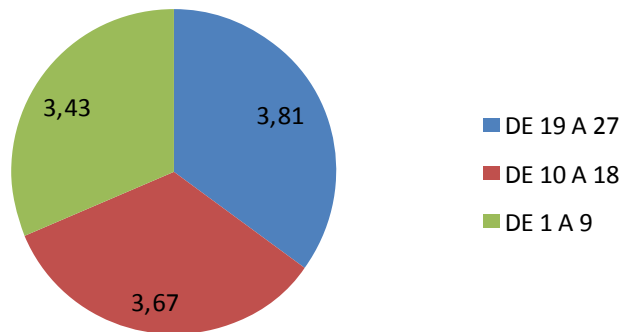
PÚBLICO 3.56 CONCERTADO 3.37 PRIVADO 3.53

**Gráfico 50.** Consulta del informe de evaluación psicopedagógica en función del tipo de centro.

PRUEBA CHI	0,039
------------	-------

**Tabla 59.** Prueba de chi-cuadrado de consulta del informe de evaluación psicopedagógica en función del tipo de centro

-Años de experiencia.



**Gráfico 51.** Consulta del informe de evaluación psicopedagógica en función de la experiencia.

En este caso, los profesores con mayor experiencia afirman mayoritariamente, que consultan el informe de evaluación psicopedagógica de sus alumnos con diversidad. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,062.

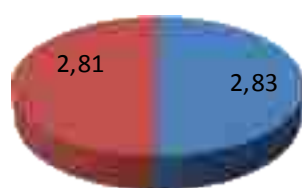
PRUEBA CHI	0,062
------------	-------

**Tabla 60.** Prueba de chi-cuadrado de consulta del informe de evaluación psicopedagógica en función de la experiencia

## 2.4- La concreción de las medidas y adaptaciones las realiza el departamento de educación física.

La mayoría de los encuestados (70%) considera que la **concreción de las medidas y adaptaciones no las realiza el departamento de educación física**. Si bien también es cierto que el porcentaje de las profesoras que considera que la concreción de las medidas y adaptaciones las realiza el departamento de educación física es ligeramente superior al de sus compañeros.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 2.83 y los hombres 2.81



**MUJERES** 2.83 **HOMBRES** 2.81

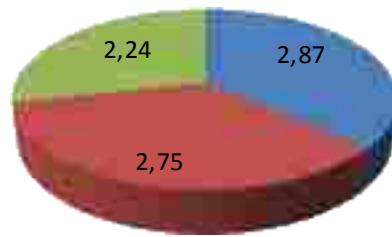
**Gráfico 52.** Concreción de las medidas en función del género.

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada es significativa. 0.015

PRUEBA CHI	0,015
------------	-------

**Tabla 61.** Prueba de chi-cuadrado de concreción de las medidas en función del género

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, el profesorado de los centros públicos considera que la concreción de las medidas y adaptaciones las realiza el departamento de educación física, siendo la opinión menos favorable la de aquellos que ejercen su actividad en centros privados. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas 0.0035, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.



**Gráfico 53.** Concreción de las medidas en función del tipo de centro.

PRUEBA CHI	0,0035
------------	--------

**Tabla 62.** Prueba de chi-cuadrado de concreción de las medidas en función del tipo de centro

-Años de experiencia.



**Gráfico 54.** Concreción de las medidas en función de la experiencia.

En este caso, se puede afirmar que el grupo de profesores con años de experiencia de 10 a 18, afirma mayoritariamente que la concreción de las medidas y adaptaciones las realiza el departamento de educación física. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,0026.

PRUEBA CHI	0,0026
------------	--------

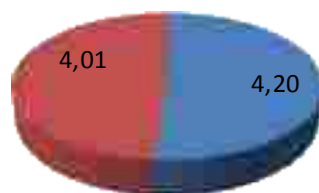
**Tabla 63.** Prueba de chi-cuadrado de concreción de las medidas en función de la experiencia.



## 2.5.- A todos los estudiantes diversos se les realiza una adaptación curricular individualizada.

La mayoría de los encuestados (72%) considera que **a todos los estudiantes diversos se les realiza una adaptación curricular** individualizada. El porcentaje de las profesoras que tienen esta opinión es ligeramente superior al que el de sus compañeros.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 4.20 y los hombres 4.01



**MUJERES** 4.20 **HOMBRES** 4.01

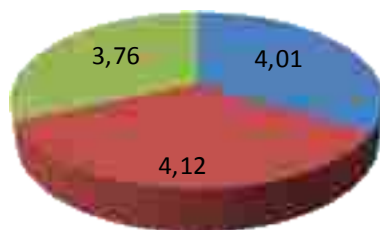
**Gráfico 55.** Adaptación curricular en función del género

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada es significativa. 0.021

PRUEBA CHI	0,021
------------	-------

**Tabla 64.** Prueba de chi-cuadrado de adaptación curricular en función del género

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, el sector que mayormente considera que a todos los estudiantes diversos se les realiza una adaptación curricular individualizada es el profesorado de centros concertados, siendo inferior el de aquellos que ejercen su actividad en centros privados. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas 0.0027, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.

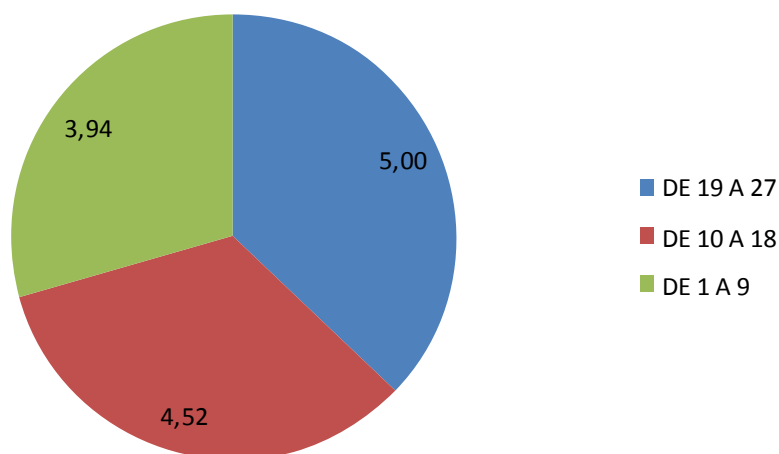


**Gráfico 56.** Adaptación curricular en función del tipo de centro

PRUEBA CHI	0,0027
------------	--------

**Tabla 65.** Prueba de chi-cuadrado de adaptación curricular en función del tipo de centro.

-Años de experiencia.



**Gráfico 57.** Adaptación curricular en función de la experiencia

En este caso, los profesores con mayor experiencia afirman mayoritariamente que a todos los estudiantes diversos se les realiza una adaptación curricular individualizada. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,032.

PRUEBA CHI	0,032
------------	-------

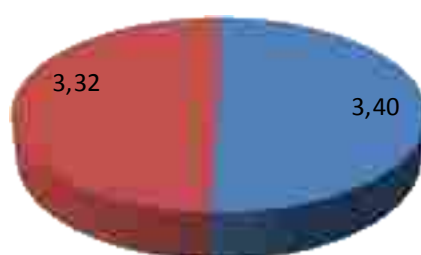
**Tabla 66.** Prueba de chi-cuadrado de adaptación curricular en función de la experiencia

### 3.- Sobre la actitud

#### 3.1.-La actitud que muestran los estudiantes respecto a sus compañeros diversos durante la realización de la clase es muy positiva.

Por otro lado, algo más de la mitad de los encuestados (52%) considera que **la actitud que muestran los estudiantes** respecto a sus compañeros diversos durante la realización de la clase no es muy positiva. El porcentaje de las profesoras que así lo consideran, es ligeramente más positivo que el de sus compañeros.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 3.40 y los hombres 3.32



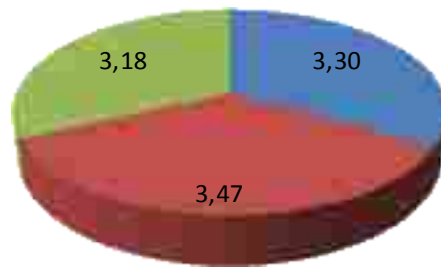
**MUJERES** 3.40 **HOMBRES** 3.32  
**Gráfico 58.** Actitud que muestran los estudiantes en función del género.

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada no es significativa. 0.24

PRUEBA CHI	0,24
------------	------

**Tabla 67.** Prueba de chi-cuadrado de actitud que muestran los estudiantes en función del género.

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, el sector que mayormente considera que la actitud que muestran los estudiantes respecto a sus compañeros diversos durante la realización de la clase es muy positiva es el de los centros concertados, siendo el menos favorable el de aquellos que ejercen su actividad en centros privados. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas 0.014, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.

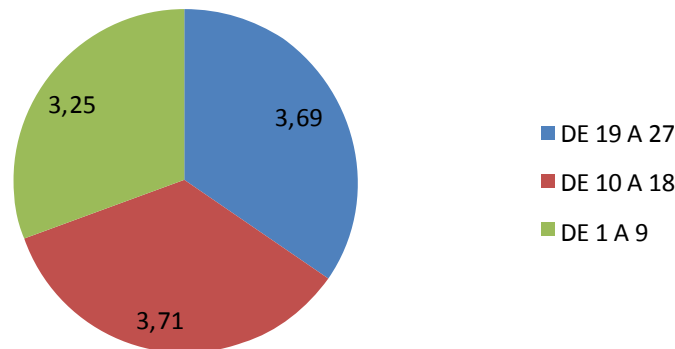


**Gráfico 59.** Actitud que muestran los estudiantes en función del tipo de centro.

PRUEBA CHI	0,014
------------	-------

**Tabla 68.** Prueba de chi-cuadrado de actitud que muestran los estudiantes en función del tipo de centro

-Años de experiencia.



**Gráfico 60.** Actitud que muestran los estudiantes en función de la experiencia.

En este caso, los profesores del grupo de 10 a 18 de experiencia docente, son los que mayormente afirman que consideran que la actitud que muestran los estudiantes respecto a sus compañeros diversos durante la realización de la clase es muy positiva. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,0093.

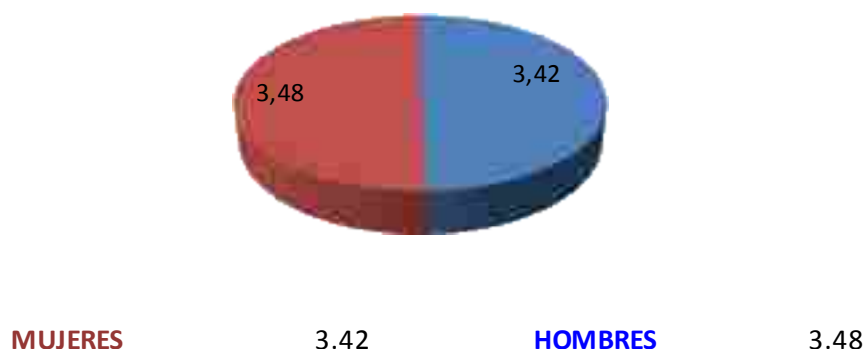
PRUEBA CHI	0,0093
------------	--------

**Tabla 69.** Prueba de chi-cuadrado de actitud que muestran los estudiantes en función de la experiencia.

### 3.2.-- La actitud de los padres de estudiantes diversos con respecto a la práctica de la actividad física por parte de sus hijos es muy positiva.

También nos encontramos con que algo más de la mitad de los encuestados (53%) considera que la **actitud de los padres** de estudiantes diversos con respecto a la práctica de la actividad física por parte de sus hijos es muy positiva. El porcentaje de las profesoras que consideran que tienen esa opinión es ligeramente superior que el de sus compañeros.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 3.42 y los hombres 3.48



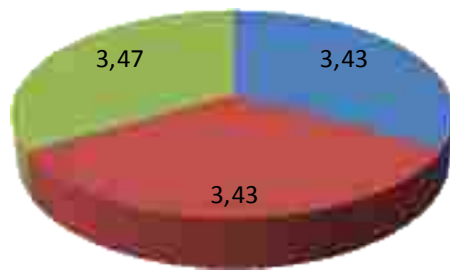
**Gráfico 61.** Actitud de los padres en función del género

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada es significativa. 0.0145

PRUEBA CHI	0,0145
------------	--------

**Tabla 70.** Prueba de chi-cuadrado de actitud de los padres en función del género

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, el sector que mayormente considera que la actitud de los padres de estudiantes diversos con respecto a la práctica de la actividad física por parte de sus hijos es muy positiva es el del profesorado de los centros privados, siendo la opinión menos favorable el de aquellos que ejercen su actividad en centros públicos y concertados. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas 0.0368, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.

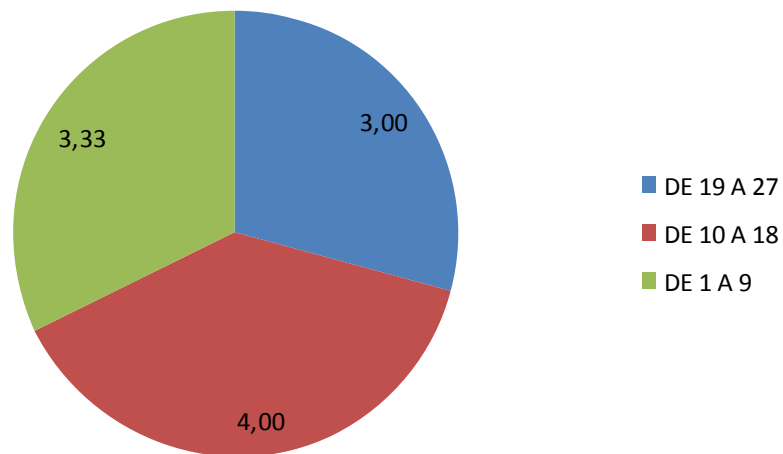


**Gráfico 62.** Actitud de los padres en función del tipo de centro

PRUEBA CHI	0,0368
------------	--------

**Tabla 71.** Prueba de chi-cuadrado de actitud de los padres en función del tipo de centro

-Años de experiencia.



**Gráfico 63.** Actitud de los padres en función de la experiencia

En este caso, los profesores del grupo de 10 a 18 años de experiencia, son los que mayormente afirman que consideran que la actitud de los padres de estudiantes diversos con respecto a la práctica de la actividad física por parte de sus hijos es muy positiva. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,0261.

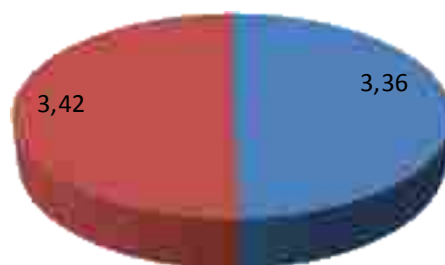
PRUEBA CHI	0,0261
------------	--------

**Tabla 72.** Prueba de chi-cuadrado de actitud de los padres en función de la experiencia

**3.3.- Los compañeros del claustro consideran que la integración de los estudiantes con alguna diversidad, en el área de educación física, tiene tanta importancia como otras asignaturas.**

Algo más de la mitad de los encuestados (52%) opina que los **compañeros del claustro** consideran que la integración de los estudiantes con alguna diversidad en el área de Educación Física tiene tanta importancia como en otras asignaturas. El porcentaje de los profesores que así lo considera, es ligeramente superior que el de sus compañeras.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 3.36 y los hombres 3.42



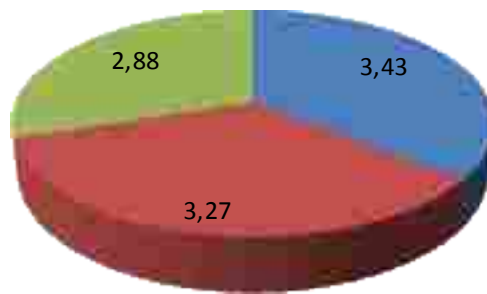
**Gráfico 64.** Actitud de los compañeros del claustro en función del género

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada es significativa. 0.0205

PRUEBA CHI	0,0205
------------	--------

**Tabla 73.** Prueba de chi-cuadrado de actitud de los compañeros del claustro en función del género

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente el sector que mayormente opina que los compañeros del claustro consideran que la integración de los estudiantes con alguna diversidad en el área de educación física es el profesorado de los centros públicos, siendo la opinión menos favorable la de aquellos que ejercen su actividad en centros privados. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas 0.0364, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.

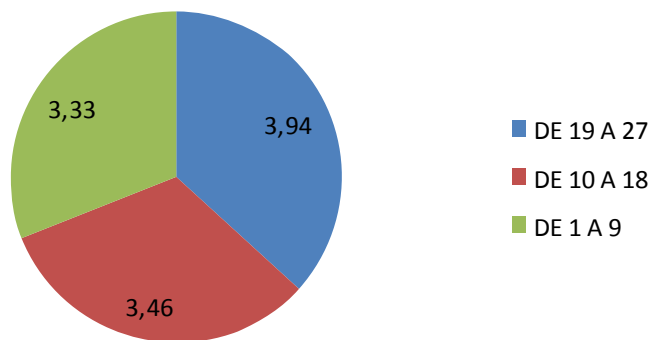


**Gráfico 65.** Actitud de los compañeros del claustro en función del tipo de centro.

PRUEBA CHI	0,0364
------------	--------

**Tabla 74.** Prueba de chi-cuadrado de actitud de los compañeros del claustro en función del tipo de centro.

-Años de experiencia.



**Gráfico 66.** Actitud de los compañeros del claustro en función de la experiencia

En este caso, los profesores con mayor experiencia afirman que consideran que los compañeros del claustro consideran que la integración de los estudiantes con alguna diversidad en el área de educación física tiene tanta importancia como en otras asignaturas. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,061.

PRUEBA CHI	0,061
------------	-------

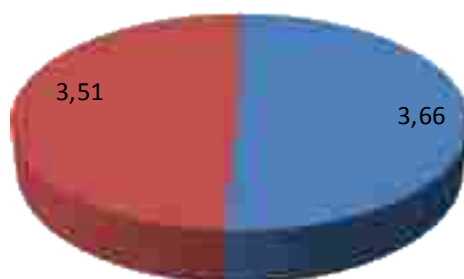
**Tabla 75.** Prueba de chi-cuadrado de actitud de los compañeros del claustro en función de la experiencia



### 3.4.- Para el Claustro de mi centro, la educación física adaptada permite a los estudiantes adaptarse y respetar las diferencias.

Por otro lado, algo más de la mitad de los encuestados (56%) considera que para el **Claustro** de su centro, la educación física adaptada permite a los estudiantes adaptarse y respetar las diferencias. El porcentaje de los profesores que así lo considera, es ligeramente superior al de sus compañeras.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 3.66 y los hombres 3.51



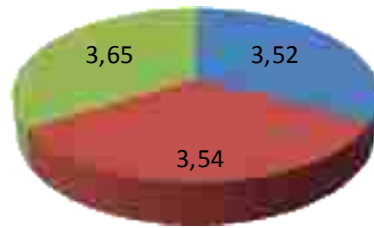
**MUJERES** 3.66 **HOMBRES** 3.51  
**Gráfico 67.** Actitud del claustro en función del género.

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada no es significativa. 0.2527

PRUEBA CHI	0,2527
------------	--------

**Tabla 76.** Prueba de chi-cuadrado de actitud del claustro en función del género.

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, el sector que mayormente opina de esa forma es del profesorado de los centros privados, siendo la opinión menos favorable la de aquellos que ejercen su actividad en centros públicos. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente no significativas 0.361, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es superior a 0,05.

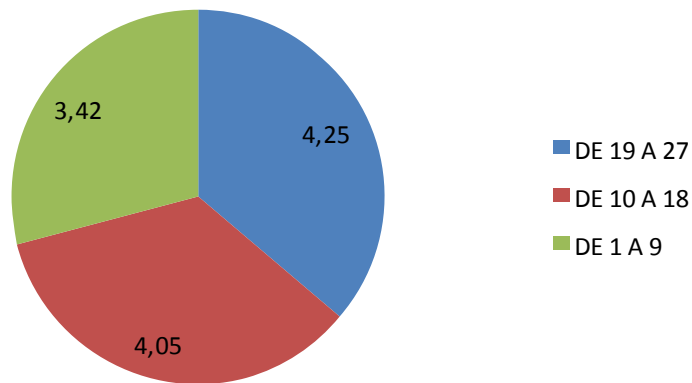


**Gráfico 68.** Actitud del claustro en función del tipo de centro

PRUEBA CHI	0,361
------------	-------

**Tabla 77.** Prueba de chi-cuadrado de actitud del claustro en función del tipo de centro

-Años de experiencia.



**Gráfico 69.** Actitud del claustro en función de la experiencia

En este caso, los profesores con mayor experiencia afirman que los compañeros del claustro consideran que la integración de los estudiantes con alguna diversidad en el área de educación física tiene tanta importancia como en otras asignaturas. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente no significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,853.

PRUEBA CHI	0,853
------------	-------

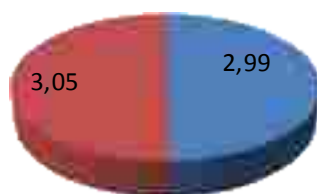
**Tabla 78.** Prueba de chi-cuadrado de actitud del claustro en función de la experiencia

#### 4.- Sobre las clases de educación física especial

##### 4.1.- El centro ha eliminado las barreras arquitectónicas que impidan o dificulten el acceso de los estudiantes con acusada diversidad a las instalaciones deportivas.

La mayoría de los encuestados (65%) considera que el centro ha eliminado las **barreras arquitectónicas** que impidan o dificulten el acceso de los estudiantes con acusada diversidad a las instalaciones deportivas. El porcentaje de los profesores que así lo considera es ligeramente superior que el de sus compañeras.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 2.99 y los hombres 3.05



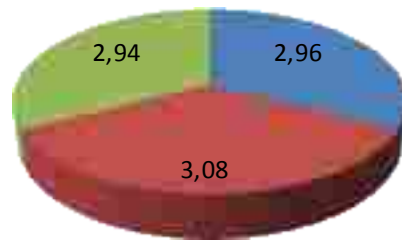
**Gráfico 70.** El centro ha eliminado las barreras arquitectónicas en función del género

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada es significativa. 0.0006

PRUEBA CHI	0,006
------------	-------

**Tabla 79.** Prueba de chi-cuadrado: el centro ha eliminado las barreras arquitectónicas en función del género

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, el sector que mayormente opina de esa forma es el profesorado de los centros concertados, siendo la opinión menos favorable la de aquellos que ejercen su actividad en centros privados. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente no significativas 0.0624, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es superior a 0,05.

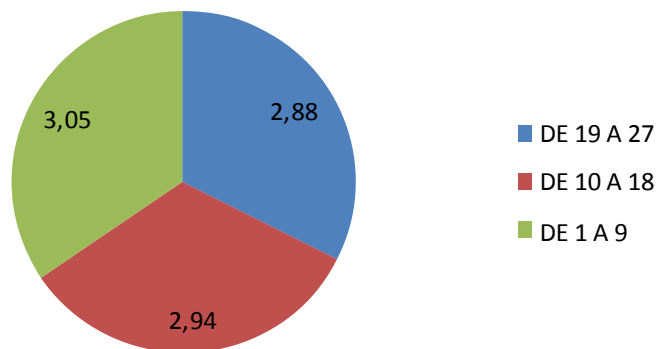


**Gráfico 71.** El centro ha eliminado las barreras arquitectónicas en función del tipo de centro.

PRUEBA CHI	0,0624
------------	--------

**Tabla 80.** Prueba de chi-cuadrado: el centro ha eliminado las barreras arquitectónicas en función del tipo de centro

-Años de experiencia.



**Gráfico 72.** El centro ha eliminado las barreras arquitectónicas en función de la experiencia.

En este caso, los profesores con menos experiencia son los que mayormente afirman que el centro ha eliminado las barreras arquitectónicas que impidan o dificulten el acceso de los estudiantes con acusada diversidad a las instalaciones deportivas. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,082.

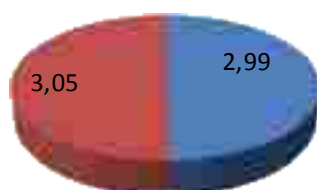
PRUEBA CHI	0,082
------------	-------

**Tabla 81.** Prueba de chi-cuadrado: el centro ha eliminado las barreras arquitectónicas en función de la experiencia

#### 4.2.-Dispongo de material específico para trabajar adecuadamente la motricidad del estudiante diverso.

La mayoría de los encuestados (64%) consideran que disponen de **material específico** para trabajar adecuadamente la motricidad del estudiante diverso. El porcentaje de los profesores que así lo considera, es ligeramente superior que el de sus compañeras.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 2.99 y los hombres 3.01



**MUJERES**

2.99

**HOMBRES**

3.01

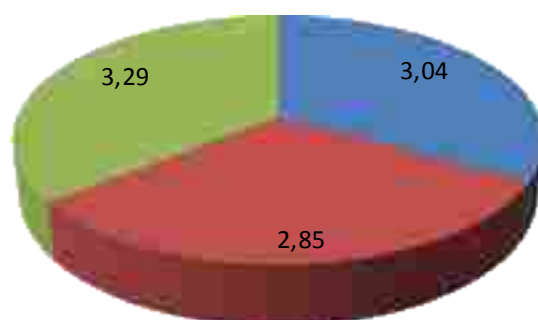
**Tabla 82.** Prueba de chi-cuadrado de dispongo de material específico en función del género

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada es significativa. 0.0023

PRUEBA CHI	0,0023
------------	--------

**Gráfico 73.** Dispongo de material específico en función del género

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, el sector que mayormente opina de esa forma es el profesorado de los centros privados, siendo la opinión menos favorable la de aquellos que ejercen su actividad en centros concertados. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas 0.0262, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.

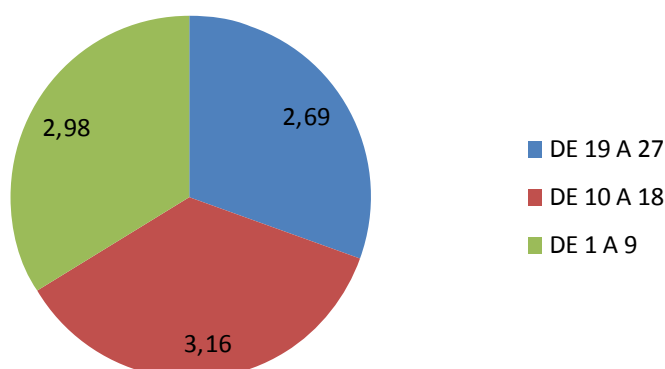


**Tabla 83.** Prueba de chi-cuadrado de dispongo de material específico en función del tipo de centro

PRUEBA CHI	0,0262
------------	--------

**Gráfico 74.** Dispongo de material específico en función del tipo de centro

-Años de experiencia.



**Gráfico 75.** Dispongo de material específico en función de la experiencia.

En este caso, los profesores del grupo con 10 a 18 años de experiencia, son los que mayormente afirman que consideran que disponen de material específico para trabajar adecuadamente la motricidad del estudiante diverso. En todo caso, se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,193.

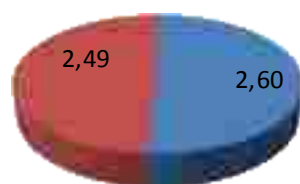
PRUEBA CHI	0,193
------------	-------

**Tabla 84.** Prueba de chi-cuadrado de dispongo de material específico en función de la experiencia

### 4.3.- Mi centro dispone de suficientes instalaciones deportivas para realizar deporte adaptado.

La mayoría de los encuestados (78%) considera que su centro no dispone de **suficientes instalaciones** deportivas para realizar deporte adaptado. El porcentaje de las profesoras que consideran que su centro dispone de suficientes instalaciones deportivas para realizar deporte adaptado es ligeramente superior al de sus compañeros.

Siendo la media de 3, las mujeres obtienen 2.60 y los hombres 2.49



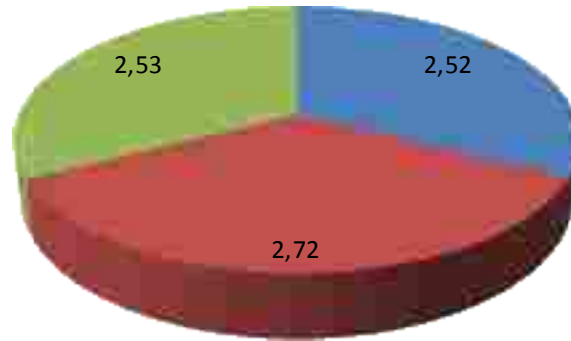
**MUJERES** 2.60 **HOMBRES** 2.49  
**Gráfico 76.**Suficientes instalaciones deportivas en función del género

Tomando como referencia la prueba de Chi-cuadrado se puede afirmar que la diferencia encontrada es significativa. 0.00066

PRUEBA CHI	0,00066
------------	---------

**Tabla 85.**Prueba de chi-cuadrado de suficientes instalaciones deportivas en función del género.

- Según el tipo de centro. En cuanto a las respuestas de los encuestados en función del tipo de centro en el que ejercen su actividad docente, el sector que mayormente opina de esa forma es el profesorado de los centros concertados, siendo la opinión menos favorable la de aquellos que ejercen su actividad en centros públicos. En este caso, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas 0.0013, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es inferior a 0,05.

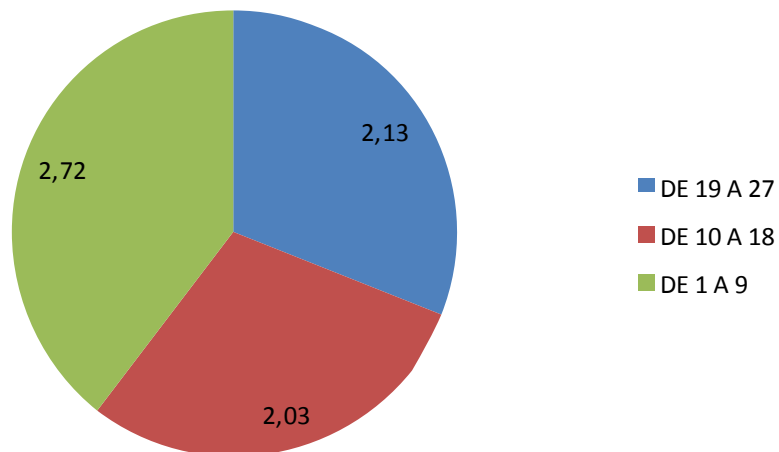


**Gráfico 77.** Suficientes instalaciones deportivas en función del tipo de centro

PRUEBA CHI	0,0013
------------	--------

**Tabla 86.** Prueba de chi-cuadrado de suficientes instalaciones deportivas en función del tipo de centro

-Años de experiencia.



**Gráfico 78.** Suficientes instalaciones deportivas en función de la experiencia

En este caso, los profesores con menor experiencia, son los que mayormente afirman que su centro dispone de suficientes instalaciones deportivas para realizar deporte adaptado. se puede decir que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la probabilidad de chi-cuadrado es de 0,0641.

PRUEBA CHI	0,0641
------------	--------

**Tabla 87.** Prueba de chi-cuadrado de suficientes instalaciones deportivas en función de la experiencia

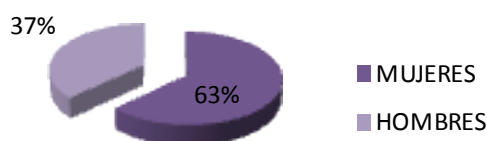


## 2.2- Entrevistas

Las entrevistas han sido realizadas entre los meses de octubre del año 2013 y marzo del 2015 a un total de 145 profesores, que anteriormente habían respondido al cuestionario.

En cuanto a su representatividad, los datos son:

- Género: 92 mujeres (63%) y 53 hombres (37%).

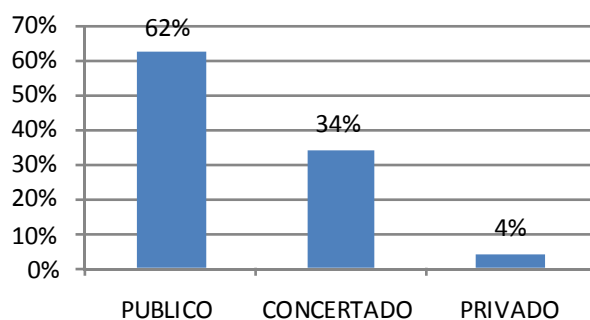


**Gráfico 79.** Entrevistas en función del género.

- Tipo de centro:

TOTAL		145	
PUBLICO	1	90	62%
CONCERTADO	2	49	34%
PRIVADO	3	6	4%

**Tabla 88.** Entrevistas en función del tipo de centro.

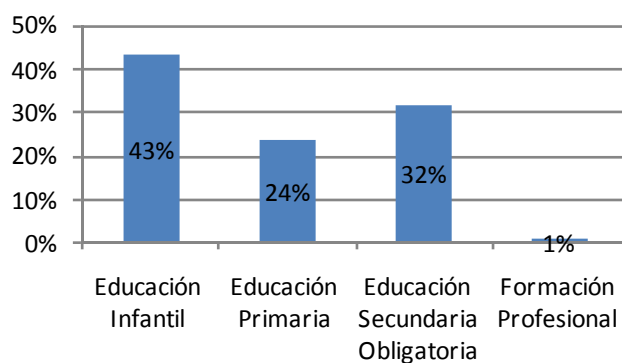


**Gráfico 80.** Entrevistas en función del tipo de centro

- Etapa educativa:

Educación Infantil	62	43%
Educación Primaria	35	24%
Educación Secundaria Obligatoria	46	32%
Formación Profesional	1	1%

**Tabla 89.** Entrevistas en función del en función de la etapa educativa.



**Gráfico 81.** Entrevistas en función del en función de la etapa educativa.

- Años de experiencia: de 1 a 27 años.

Para el tratamiento de la información obtenida a través de las entrevistas se ha utilizado el programa AQUAD 6, que posibilita el análisis cualitativo de textos y ofrece distintas aproximaciones a la construcción de teoría mediante hipótesis.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos:

1.- ¿Qué aspectos del cuestionario le han parecido más importantes y por qué?

La mayoría de los entrevistados (67%) considera que los aspectos más importantes del cuestionario son los relacionados con las clases de educación física adaptada

2.- ¿Cuál es la actitud que usted tiene ante la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad, en las clases de educación física?

La gran mayoría de los entrevistados (84%) tiene una actitud muy positiva ante la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad en las clases de educación física.

3.- ¿Qué expectativa tiene con estos alumnos?

- Un 34% de los entrevistados pretende que estos alumnos se integren con normalidad en las clases de educación física.
- Un 27 % de los entrevistados considera que es muy importante que estos alumnos se diviertan haciendo deporte y considera que es muy beneficiosa la práctica de ejercicio físico entre esta población.
- Un 18% considera que es fundamental la actividad física como elemento sociabilizador entre este tipo de alumnado.

4.- ¿Cree que las programaciones están adecuadas para atender las necesidades y demandas de estos alumnos?

La mayoría de los entrevistados (78%) considera que no están adecuadas

5.- ¿Propondría algún cambio para mejorar las clases de Ed. Física en los grupos donde hay alumnos con n.e.e.?

Destacan entre los entrevistados los siguientes aspectos:

Recursos materiales	11
Recursos personales	11
Metodología	8
Recursos personales especializados	7
Organización y planificación	5
Adaptación arquitectónica	3
Actitudes positivas	3

**Tabla 90.** Principales cambios sugeridos por los entrevistados.

6.- ¿Encuentra dificultades por tener alumnos discapacitados en clase? Hable sobre ellas:

- Un 28 % de los entrevistados no encuentra dificultades.

- Un 21 % considera que necesitaría más formación
- Un 15 % cree que no tiene material adecuado suficiente
- Un 5 % opina que distorsiona algo o enlentece las clases

7.- ¿Cree que estos alumnos llegan a alcanzar los objetivos establecidos? (desarrollar al máximo sus capacidades motrices, dotarlos de la máxima autonomía personal, llegar a conocer sus limitaciones y posibilidades, etc.).

La gran mayoría de los entrevistados consideran que sí es posible (89%)

8.- ¿Podría describir brevemente cómo se llevan a cabo las medidas de atención a la diversidad? (adaptando objetivos, contenidos, actividades, material, estilos de enseñanza, evaluación). Descríbalo, por favor.

Cabe destacar que la mayoría de los entrevistados considera fundamental la adaptación individualizada de estos alumnos, la adaptación de los materiales y los recursos

9.- ¿Qué tipo de casos atiende usted en su centro educativo y cómo está organizada la docencia para estos niños?

Nos encontramos con alumnos con necesidades de visión, audición, motóricas y deficiencias socio-familiares (todas ellas independientemente de que sean leves, medias o profundas) junto con las necesidades intelectuales leves y problemas de conducta también leves.

La mayoría de los entrevistados nos dice que la docencia para estos niños se encuentra organizada bajo el planteamiento de la inclusión de los niños en las clases de educación física.

10.- ¿Quiere usted comentar algún otro aspecto que le parezca de interés en relación con la educación física especial o el deporte adaptado?

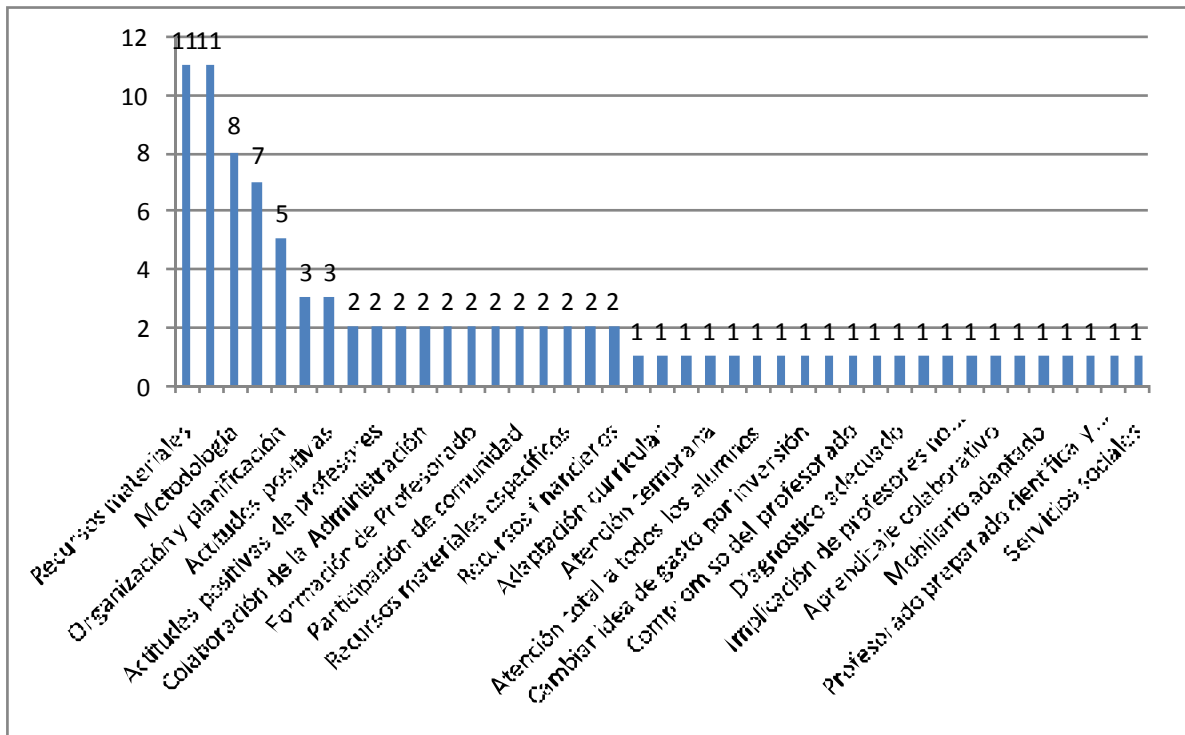
En este apartado la mayoría de los entrevistados busca un mayor apoyo por parte de la Administración, de la dirección del centro, de los compañeros, disminución de la ratio. También necesitan una mayor formación e información, así como mejores y más recursos.

Propuestas para mejorar la educación física adaptada en la Comunidad de Madrid formuladas por los entrevistados:

<b>PROPUESTAS</b>	
Recursos materiales	11
Recursos personales	11
Metodología	8
Recursos personales especializados	7
Organización y planificación	5
Adaptación arquitectónica	3
Actitudes positivas	3
Actitudes positivas de toda la comunidad	2
Actitudes positivas de profesores	2
Actitudes positivas de la familia	2
Colaboración de la Administración	2
Coordinación de diferentes sectores	2
Formación de Profesorado	2
Optimización de recursos disponibles	2
Participación de comunidad	2
Participación de familias	2
Recursos materiales específicos	2
Materiales didácticos	2
Recursos financieros	2
Eliminación de barreras	1
Adaptación curricular	1
Flexibilización curricular	1
Atención temprana	1
Actitudes positivas de profesionales	1
Atención total a todos los alumnos	1
Autonomía de gestión escolar	1
Cambiar idea de gasto por inversión	1
Colaboración de la dirección del centro	1
Compromiso del profesorado	1
Decisión y voluntad política	1
Diagnóstico adecuado	1
Implicación del Gobierno	1
Implicación de profesores no especialistas	1
Legislación clara y precisa	1
Aprendizaje colaborativo	1
Compensación al profesorado	1
Mobiliario adaptado	1
Multimedia	1

Profesorado preparado científica y prácticamente	1
Recursos personales asistenciales	1
Servicios sociales	1

**Tabla 91.** Propuestas para mejorar la educación física adaptada en la Comunidad de Madrid formuladas por los entrevistados



**Gráfico 82.** Propuestas para mejorar la educación física adaptada

Aspectos más relevantes de las entrevistas:

- *Formación.* Los entrevistados consideran que una adecuada formación, tanto inicial como continua, es un aspecto fundamental que les ayudaría a enfrentarse de manera más favorable y positiva al reto de la integración e inclusión de sus alumnos de educación física especial, puesto que parte de ellos opinan que no están suficientemente preparados para atender y dar una respuesta adecuada a este tipo de alumnado. Del mismo modo, en algunos casos señalan la falta de una verdadera formación específica en el tratamiento educativo de la diversidad, en el campo de la educación física.
- *Ratio.* El profesorado considera que la reducción del número de alumnos por aula es un aspecto fundamental, ya que esto permitiría una atención más individualizada al alumnado.
- *Recursos personales.* Se considera que es necesario la existencia de profesores de apoyo y especialistas que puedan atender de manera adecuada a la diversidad en las clases de educación física. Los entrevistados inciden en la necesidad de que todos los centros cuenten con un equipo de orientación, profesores de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, trabajadores sociales, etc.
- *Colaboración de toda la comunidad educativa.* Los entrevistados echan en falta un verdadero compromiso, coordinación y colaboración de todos los sectores implicados en la atención a la diversidad: profesorado, familia, servicios sociales, sanidad, etc.
- *Metodología.* El profesorado de educación física, considera que la metodología existente no facilita la atención a la diversidad. Por ello, señalan la necesidad de realizar desdobles, grupos flexibles, trabajo en pequeño grupo dentro del aula, etc., utilizando metodologías diversas (flexibilización, constructivismo, aprendizaje colaborativo, etc.), un mayor trabajo en equipo de todo el profesorado implicado y realizar las adaptaciones curriculares necesarias.

- *Recursos económicos y materiales.* Se hace necesaria una mayor dotación económica a los centros, aportación de materiales didácticos diversos, material deportivo adaptado, etc.
- *Flexibilidad y autonomía de los centros.* Los entrevistados señalan que no existe una verdadera independencia de los centros y flexibilidad en los mismos que les permitan adaptarse de forma adecuada a las características concretas de su alumnado.
- *Miedo hacia lo desconocido.* El profesorado de educación física entrevistado señala el desconocimiento que, en ocasiones, tiene acerca de las necesidades y características de los alumnos con necesidades. Esto implica un cierto miedo hacia lo desconocido, provocando su rechazo a la integración e inclusión. Algunos entrevistados apuntan, también, prejuicios iniciales y experiencias negativas en el tratamiento educativo de la diversidad.
- *Falta de respaldo.* El profesorado entrevistado no siempre se siente respaldado en esta labor por el equipo directivo, y menos por la administración, a la que piden una mayor implicación.
- *Falta de tiempo.* Los entrevistados consideran que no disponen del tiempo necesario para la búsqueda de información, elaboración de materiales adaptados, coordinación con el resto de profesores implicados, etc., considerando, al mismo tiempo, que la integración e inclusión es un trabajo sobreañadido con escasos incentivos.
- *Estabilidad.* Los entrevistados indican, también, que la falta de estabilidad de parte del profesorado conlleva, en ocasiones, que los programas educativos planteados no se puedan concluir, dado el carácter temporal de su puesto de trabajo.



### 3.- Conclusiones del estudio

Tras el análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario y las entrevistas, se pueden señalar las siguientes conclusiones en relación con los objetivos e hipótesis inicialmente marcados.

#### 3.1.- Conclusiones relativas a los objetivos planteados

En general, se puede afirmar que en la educación física especial de la Comunidad de Madrid no existe un verdadero planteamiento inclusivo unificado que permita el máximo desarrollo posible de las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

A continuación, se han elaborado unas tablas donde se recogen los porcentajes totales de las preguntas hechas a los encuestados: se ha puesto en negro los porcentajes mayores y en rojo los menores. También se ha creado un índice que refleja si es mayor la opinión afirmativa o la negativa, para poder sacar, luego, conclusiones.

<i>1,- Sobre el apoyo de la Comunidad de Madrid</i>	SI	NO
<i>1.1.- Conozco los programas deportivos que organiza la Comunidad de Madrid para la atención a la diversidad</i>	46%	54%
<i>1.2.-Estos programas me parecen bien organizados.</i>	65%	35%
<i>1.3.-Estos programas me parecen suficientes:</i>	56%	44%
<i>1.4- En mi Centro disponemos actualmente de alguna ayuda a las clases de educación física adaptada</i>	55%	45%
<i>1.5.- Considero que la Administración proporciona suficiente asesoramiento sobre la educación física adaptada</i>	41%	59%
INDICE	2,63	2,37

**Tabla 92.** Conclusiones sobre el apoyo de la Comunidad de Madrid

*Conclusión:* aunque existe una ligera mayoría de profesores que valora positivamente y conoce el apoyo de la Comunidad de Madrid al deporte adaptado, el objetivo tiene que ser que todos los implicados estén al corriente y dispongan de las ayudas y asesoramiento necesario.

<b>2.- Sobre la formación específica y las adaptaciones</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<i>2.1- He recibido suficiente formación específica para el tratamiento de la diversidad en el área de la educación física</i>	23%	77%
<i>2.2- Tengo los conocimientos necesarios para poder atender adecuadamente a los alumnos diversos</i>	27%	73%
<i>2.3- Consulto el informe de evaluación psicopedagógica de mis alumnos con diversidad</i>	53%	47%
<i>2.4- La concreción de las medidas y adaptaciones las realiza el departamento de educación física</i>	30%	70%
<i>2.5.- A todos los estudiantes diversos se les realiza una adaptación curricular individualizada</i>	72%	28%
<b>INDICE</b>	<b>2,05</b>	<b>2,95</b>

**Tabla 93.** Conclusiones sobre la formación específica y las adaptaciones

*Conclusión:* existen más profesores de la Comunidad de Madrid que aseguran no tener la formación específica ni las adaptaciones necesarias para poder impartir adecuadamente sus clases de educación física especial, obviamente hay que hacer un esfuerzo importante en este campo.

<b>3.- Sobre la actitud</b>		
<i>3.1.-La actitud que muestran los estudiantes respecto a sus compañeros diversos durante la realización de la clase es muy positiva</i>	48%	52%
<i>3.2.-- La actitud de los padres de estudiantes diversos con respecto a la práctica de la actividad física por parte de sus hijos es muy positiva</i>	53%	47%
<i>3.3.- Los compañeros del claustro consideran que la integración de los estudiantes con alguna diversidad, en el área de educación física, tiene tanta importancia como otras asignaturas</i>	48%	52%
<i>3.4.- Para el Claustro de mi centro, la educación física adaptada permite a los estudiantes adaptarse y respetar las diferencias</i>	56%	44%
<b>INDICE</b>	<b>2,05</b>	<b>1,95</b>

**Tabla 94.** Conclusiones sobre la actitud

*Conclusión:* aunque hay más profesores de la Comunidad de Madrid que aseguran que la actitud respecto a la práctica de la educación física adaptada es positiva, hay que

hacer un esfuerzo importante en este campo, fundamentalmente con los padres y con el claustro.

<b>4.- Sobre las clases de educación física especial</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<i>4.1.- El centro ha eliminado las barreras arquitectónicas que impidan o dificulten el acceso de los estudiantes con acusada diversidad a las instalaciones deportivas</i>	<b>35%</b>	65%
<i>4.2.-Dispongo de material específico para trabajar adecuadamente la motricidad del estudiante diverso</i>	<b>36%</b>	64%
<i>4.3.- Mi centro dispone de suficientes instalaciones deportivas para realizar deporte adaptado</i>	<b>22%</b>	78%
<b>INDICE</b>	<b>0,93</b>	<b>2,07</b>

**Tabla 95.** Conclusiones sobre las clases de educación física especial.

*Conclusión:* en este caso, la diferencia es más grande que en todos los ítems: es muy importante eliminar las barreras arquitectónicas, dotar de más material específico y de las instalaciones adecuadas.

### **3.2.- Conclusiones relativas a las hipótesis planteadas**

Partiendo de la hipótesis general de trabajo, *en la Educación Física Especial de la Comunidad de Madrid no existe un verdadero planteamiento inclusivo unificado que permita el máximo desarrollo posible de las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras del alumnado que presenta necesidades educativas especiales*, se ha constatado que esta hipótesis inicial de partida es cierta, ya que aunque se desarrollan muchos programas de deporte adaptado en la Comunidad de Madrid y existen diversas líneas de ayudas a los centros, casi la mitad de los encuestados o no lo conoce o no le parecen suficientes.

Atendiendo a las hipótesis de segundo nivel planteadas, que se corresponden con las diversas variables de investigación, cabe señalar:

- El profesorado de educación física en la Comunidad de Madrid opina que la Comunidad de Madrid no apoya lo suficiente el deporte adaptado. Se ha podido constatar que casi la mitad de los profesores de educación

física especial de la Comunidad de Madrid, considera que no tiene el apoyo suficiente. En concreto:

- El 54% de los profesores no conoce los programas deportivos que organiza la Comunidad de Madrid para la atención a la diversidad
  - Al 65%, estos programas le parecen bien organizados.
  - Al 56% estos programas le parecen suficientes:
  - El 59 % asegura que en su centro dispone de alguna ayuda a las clases de educación física adaptada.
  - El 59 % considera que la Administración no proporciona suficiente asesoramiento sobre la educación física adaptada.
- El profesorado de educación física en la Comunidad de Madrid opina que no recibe formación específica ni información sobre adaptaciones en el ámbito del deporte adaptado. Esta hipótesis se ha podido evidenciar, dado que la mayoría de los profesores consideran que no han recibido la formación específica ni las adaptaciones necesarias. En concreto:
    - El 77% de los profesores considera que no ha recibido suficiente formación específica para el tratamiento de la diversidad en el área de la educación física.
    - El 73% de los profesores asegura no tener los conocimientos necesarios para poder atender adecuadamente a los alumnos diversos.
    - El 53% de los profesores consulta el informe de evaluación psicopedagógica de sus alumnos con diversidad, lo cual es evidentemente insuficiente.
    - El 70% de los profesores asegura que la concreción de las medidas y adaptaciones no las realiza el departamento de educación física.
    - Al 72% de los estudiantes diversos se les realiza una adaptación curricular individualizada y, sin duda, debería ser el 100%.
- El profesorado de educación física en la Comunidad de Madrid opina que la actitud de los diversos agentes en relación a alumnado diverso no es todo lo positiva que debiera ser. Se ha podido constatar que esta hipótesis es cierta ya que, aunque algo más de la mitad de los profesores

considera que la actitud es positiva, hemos de tender a que todos los sectores de forma unánime y completa consideren que es positiva. En concreto, nos encontramos con que:

- El 52% de los encuestados, considera que la actitud que muestran los estudiantes respecto a sus compañeros diversos durante la realización de la clase no es muy positiva.
  - El 47% de los encuestados, considera que la actitud de los padres de estudiantes diversos con respecto a la práctica de la actividad física por parte de sus hijos no es muy positiva.
  - El 48% de los encuestados, considera que los compañeros del claustro consideran que la integración de los estudiantes con alguna diversidad en el área de educación física tiene tanta importancia como en otras asignaturas.
  - El 56% de los encuestados, considera que para el claustro de su centro, la educación física adaptada permite a los estudiantes adaptarse y respetar las diferencias.
- El profesorado de educación física en la Comunidad de Madrid opina que no se han eliminado las barreras arquitectónicas, no dispone de material específico ni de instalaciones suficientes para una adecuada impartición de las clases de educación física especial. Se ha podido constatar que esta hipótesis es cierta, ya que la gran mayoría de los profesores considera que no se han eliminado las barreras, ni disponen de material específico ni de las instalaciones suficientes. En concreto, nos encontramos con que:
    - El 65% de los encuestados opina que su centro no ha eliminado las barreras arquitectónicas que impidan o dificulten el acceso de los estudiantes con acusada diversidad a las instalaciones deportivas.
    - El 64% de los encuestados considera que no dispone de material específico para trabajar adecuadamente la motricidad del estudiante diverso.

- El 78% de los encuestados opina que su centro no dispone de suficientes instalaciones deportivas para realizar deporte adaptado.
- Es muy importante conocer aquellos aspectos que el profesorado de educación física considere relevantes para mejorar la educación física adaptada en la Comunidad de Madrid. Se ha podido sacar información muy valiosa de lo que los profesores nos proponen para mejorar la situación del deporte adaptado en la Comunidad de Madrid.

#### **4.- Propuestas**

##### **4.1.- De intervención**

A lo largo del presente trabajo se ha podido comprobar que el profesorado tiene una actitud bastante favorable hacia la integración e inclusión en las clases de educación física especial o adaptada. Esa actitud se ha ido haciendo más favorable conforme la integración e inclusión ha ido avanzando de forma clara en nuestro sistema educativo.

Para el mejoramiento de la formación del profesorado se plantean las siguientes propuestas:

- Consideramos que durante la formación inicial en la Universidad, la asignatura de educación física adaptada debería ser de carácter obligatorio para todo el alumnado y con una mayor cantidad de horas programadas.
- El prácticum debería realizarse en las escuelas y en clases en las que existieran alumnos y alumnas que presentan discapacidad.
- Durante la formación permanente sería necesario convocar a nivel de centro, cursos obligatorios de atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, que respondan a las necesidades de los docentes, para evitar que exista una formación desigual entre el profesorado.
- Durante la formación permanente, sería necesario convocar a nivel de profesorado de educación física, cursos obligatorios de educación física adaptada, que respondan a las necesidades de los docentes, para mejorar la atención del alumnado que presenta discapacidad.

- Asimismo sería indispensable ofertar y garantizar diferentes cursos teóricos y prácticos de educación física adaptada impartidos por especialistas en el tema (profesorado universitario, federaciones deportivas, médicos, fisioterapeutas, etc.) y por docentes que diariamente están en contacto directo con este colectivo de escolares.
- En todos los centros debería estar previsto y planificado un tiempo y espacio para que el personal docente pudiera intercambiar experiencias con el profesorado del mismo centro y de otras escuelas de la zona, llevando a cabo un análisis y reflexión de los temas relacionados con la inclusión del alumnado.

Para el mejoramiento de los recursos materiales, humanos y económicos se propone:

- En cuanto a los recursos materiales, hay que insistir en la obligación de que todas las escuelas dispongan de un mínimo de material de educación física adaptada y realicen un buen uso de los mismos.
- Tanto en cursos de formación inicial como de formación permanente, debe darse información del material convencional a poder utilizar en las clases de educación física adaptada.
- Debe promoverse que en los catálogos de material deportivo, se ofrezca material especializado para la educación física adaptada. El centro de recursos de la zona, debería tener la información, literatura y los recursos materiales suficientes en relación a esta materia.
- Es necesario trabajar para que en todos los centros escolares, existan todas las instalaciones adaptadas, asegurando que como mínimo se disponga de una pista polideportiva, un gimnasio y una sala de psicomotricidad.
- Con respecto a los recursos humanos, es necesario aprobar una normativa para asegurar que en los equipos multiprofesionales de cada zona exista una persona especialista en educación física adaptada, que ofrezca asesoramiento y orientación teórica y práctica al personal docente.
- Debe dictarse una normativa que obligara a tener en cada centro escolar, una o más personas auxiliares en el área de educación física, dependiendo del número de estudiantes que presentan discapacidad. Estas personas deben tener:

- ✓ Formación elemental en actividad física.
  - ✓ Formación básica en contenidos y métodos de educación física adaptada.
  - ✓ Permanencia y participación activa durante toda la sesión de educación física.
  - ✓ Coordinación previa con el profesor o profesora titular, sus responsabilidades y participación en la clase.
  - ✓ Asistencia a las sesiones con el vestuario apropiado, para tener una participación activa en las mismas.
- La obligación de tener en cada centro escolar con alumnado que presenta discapacidad motriz a un profesional fisioterapeuta, el cual debiera contar con un espacio adecuado para realizar las sesiones de rehabilitación, evitando realizar estas durante el tiempo que corresponde a la clases de educación física. También sería muy conveniente de que tuviera la posibilidad de estar durante las sesiones de educación física, para asesorar al docente y ofrecer la rehabilitación al alumno o alumna que presenta discapacidad dentro de la actividad del grupo clase.
  - Los grupos de investigación de las diferentes universidades relacionados con la educación física adaptada deben estar en contacto directo y periódico con las escuelas donde hay alumnado que presenta discapacidad, para ofrecer asesoramiento y orientación sobre el tema.
  - La inspección de educación debería, no solo controlar el proceso de la inclusión si no también, colaborar e informar sobre los programas y actividades relacionadas con la educación física adaptada.
  - Las federaciones deportivas deberían contar con especialistas en educación física adaptada, que ofrecieran a las escuelas un asesoramiento teórico y práctico, así como recursos materiales.
  - Se debería contar con la colaboración voluntaria de la familia durante las sesiones de educación física.
  - Referente a los recursos económicos, la Administración debería invertir continuamente en relación a la inclusión del alumnado que presenta discapacidades.

Para el mejoramiento de los conocimientos curriculares cabe proponer;



- Fomentar el estudio, análisis y discusión del currículum, durante la formación inicial y permanente.
- El profesorado debería tener un pleno conocimiento y formación del currículum, y no adoptar medidas excepcionales para aquellas personas que presentan necesidades educativas especiales. Se debe aprovechar la flexibilidad que éste ofrece para la participación activa de todo el alumnado: es la programación la que se adapta al alumnado y no éste a la programación.
- En el currículum se deberían añadir orientaciones relacionadas con la metodología y recursos a utilizar con el alumnado que presenta discapacidad, tanto a nivel general como dentro del área de educación física.

Para la adecuación de las metodologías de enseñanza adaptada se propone:

- Por sus aportaciones a la superación y mejora de las habilidades motrices, se recomienda el inicio y la práctica del Deporte Adaptado en las clases de educación física de ciclo superior de primaria, como un recurso para la mejora de las capacidades del alumnado que presenta discapacidad. Concretamente, la práctica del lanzamiento de peso adaptado, como una especialidad muy adecuada para aquel alumnado que presenta discapacidad motriz.
- Divulgar entre el profesorado del ciclo superior de primaria la propuesta de Lanzamiento de Peso Adaptado que se presenta en la Tesis, incentivando la elaboración de adecuaciones metodológicas para otras disciplinas adaptadas

### **Otras recomendaciones de carácter general**

- Hacer un estudio de las disposiciones legales emitidas por la Comunidad de Madrid, para someterlas a un proceso de actualización y completamiento, dirigidos a lograr una mayor eficacia y aplicación de los objetivos que persiguen.
- Para un trabajo educativo y pedagógico más efectivo, es necesario reducir el número de escolares por grupo clase a menos de 20.
- Los medios de comunicación deberían realizar un efectivo apoyo social y educativo relacionado con la inclusión del alumnado que presenta discapacidades.

- Se debería adecuar las experiencias de otros países, creando un canal de televisión y radio o programas específicos que educaran a la ciudadanía, mostrando todos aquellos aspectos relacionados con este tema.
- Convendría estimular y promover las investigaciones y publicaciones relacionadas con la educación física adaptada, por ser una forma de aumentar la formación y la capacitación del docente e incentivar su motivación e iniciativas. Su éxito da como resultado una mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Durante la formación inicial, se debe aumentar el número de horas destinadas a las asignaturas relacionadas con las técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. El profesorado de la Universidad debe poner en marcha diferentes proyectos y grupos de investigaciones relacionadas con la educación física adaptada en las que participe el alumnado.
- Durante la formación permanente se debería realizar cursos relacionados con las técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.
- Se debería motivar e incentivar al profesorado para que realicen investigaciones sobre el tema, difundiendo los resultados de sus estudios mediante publicaciones.
- Se debería tener contacto con el profesorado universitario relacionado con el tema y con técnicos deportivos para realizar investigaciones conjuntas. Debería difundirse el estudio realizado mediante publicaciones.
- Debería desarrollarse una actitud positiva y sensibilización de todas las personas de la Comunidad Educativa, para lo cual debería obligarse a que todos los centros realizarán proyectos sensibilizadores: actividades a nivel de clase, ciclo y comunidad educativa, que ayudaran a garantizar el respeto de todas las personas y el derecho de la educación de todo el alumnado.

En base a todo ello, se puede afirmar que el profesorado es favorable a seguir avanzando en este proceso imparables, si bien también es cierto que existe una serie de factores que condicionan de forma clara sus actitudes. A lo largo de la presente investigación se han apuntado ya algunos de ellos: formación adecuada del profesorado,

implicación de toda la comunidad educativa hasta alcanzar la inclusión plena, los recursos personales existentes y apoyos recibidos, etc.

Por tanto, es necesario que la sociedad y, sobre todo, la administración competente, sean conscientes de estos factores, para atender así las demandas y necesidades del profesorado y mejorar en el tratamiento educativo de la diversidad.

Igualmente, a lo largo del estudio se han constatado notables diferencias entre las actitudes del profesorado de educación infantil y primaria con respecto al profesorado de educación secundaria obligatoria. Es evidente que la ratio de alumnos en educación secundaria suele ser mayor, que la formación pedagógica y características del profesorado y su actitud hacia la materia que imparte son diferentes, e incluso que las diferencias entre el alumnado con dificultades y el resto de sus compañeros se hacen más acusadas.

En base a ello, se considera necesario:

- Mejorar la formación inicial del profesorado, fundamentalmente en todo lo relacionado con el ámbito pedagógico y proporcionarle una formación más específica en el campo de la atención a la diversidad y del deporte adaptado en concreto.
- Proporcionar al futuro profesorado que está en formación unas verdaderas prácticas profesionales que le permitan ponerse en contacto con la realidad del tratamiento educativo de la diversidad en el mundo del deporte y adquirir experiencia en este campo.
- Promover una adecuada formación continua para el profesorado en ejercicio, dentro de su horario laboral y verdaderamente ajustada a sus demandas y necesidades.
- Dotar a los centros de los recursos materiales y humanos necesarios para poder impartir las clases de educación física especial o adaptada de calidad. En este sentido, se hace necesario aumentar el número de profesores de apoyo y que éste sea un profesional que tenga estudios específicos sobre deporte adaptado. Debe reducirse la ratio, de modo que el profesor ordinario pueda prestar una atención más individualizada al alumno y adaptarla, de este modo a sus propias características y necesidades.

- Colaborar, respaldar y reconocer la labor realizada por el profesorado por parte de toda la comunidad educativa y, muy especialmente, por parte de sus superiores y Administración educativa.
- Dotar de una mayor flexibilidad y autonomía organizativa a los centros docentes de manera que puedan organizar los grupos y horarios en función de las características y necesidades del alumnado.

#### **4.2.- De investigación**

Ha quedado claro que el profesorado está dispuesto a seguir avanzando en el proceso de integración e inclusión en las clases de educación física especial o adaptada: Resulta conveniente pues, seguir investigando en los factores clave que conducen a la formación de las actitudes favorables del profesorado, con el propósito de darle a conocer a la sociedad, y, sobre todo, a la Administración educativa, para que sean conscientes de estos factores y puedan actuar en consecuencia, con el objetivo de alcanzar una educación de mayor calidad.

- Recomendamos especialmente desarrollar líneas de investigación relacionadas con los temas siguientes:
  - ✓ Estudiar la situación que presentan otros factores relacionados con la inclusión, como son el papel de la familia, la actitud de los coetáneos, el profesorado de los centros en general y las instituciones vinculadas.
  - ✓ Investigar la situación de la práctica del Deporte Adaptado. Cómo trabaja cada especialidad el profesorado de educación física, con qué tipo de alumnado, recursos y metodologías.
  - ✓ Indagar sobre qué aspectos del currículum conoce más y domina el profesorado de educación física en relación con la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

# **REFERENCIAS DE INFORMACIÓN**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abos, P. y Polaino, A. (1986). "Integración de deficientes educables: un estudio de actitudes docentes". *Revista Española de Pedagogía*, 172, 194-206.
- Aguado, A.L. y Alcedo, M.A. (1991). Tratamiento de la discapacidad en la prensa asturiana. *Psicothema*, 3 (1), 175-198.
- Aguilar Montero, L.A. (1999). *De la Integración a la Inclusividad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ainscow, J.J. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, Propuestas y Experiencias para Mejorar las Instituciones Escolares*. Madrid: Narcea.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Albericio Huerta, J.J. (1992). *Las agrupaciones flexibles como modalidad organizativa entre la escuela graduada y la escuela para el progreso continuo, común y diferente de los alumnos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Aleman Arrebola, I. (2002). *Las actitudes del profesorado hacia la integración del alumnado con necesidades educativas especiales* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Aleman Arrebola, I. (2004). "Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo". *Polibea*, 72 ,44-51.
- Aleman Arrebola, I. y Villanuevas Giménez, M.D. (2004). "Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales". *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 11(034), 183-215.
- Allport, G. (1935). "Attitudes". En M.A. Worcester (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-843). Clark University Press.
- Álvarez, M.; Castro, P., Campo Mon, M.A. y Álvarez Martino, E. (2005). "Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas". *Psicothema*, 17(004), 601-606.
- Álvarez-Castillo, J.L. (2005). "Las metas en la reducción del prejuicio automático". *Psicothema*, 17, 71-75.
- Álvaro Page, M. (1993). *Elementos de Psicometría*. Madrid: Eudema.

- Arnáiz Sánchez, P. (1996). “Las escuelas son para todos”. *UniversitasTarraconensis. Revista de Ciencias de L'Educacio*, 1(2), 13-41.
- Arnaiz Sánchez, P. (1997). “Integración, segregación, inclusión”. En P. Arnaiz Sánchez y R. de Haro Rodríguez (Coords.), *Diez Años de Integración en España* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad,
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: una Escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz Sánchez, P. (2005). “Fundamentos de la educación inclusiva”. En C. Alba Pastor; M.P. Sánchez Hípola y J.A. Rodríguez Rodríguez, (Coords.), *Jornadas de Cooperación Educativa con Ibero-América sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* (pp. 25-43). Madrid: Ministerio de Educación–Universidad Complutense.
- Arnáiz Sánchez, P. y Ortiz González, M<sup>a</sup>.C. (1997). *El derecho a una educación inclusiva*. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (Coord.). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 191-207). Madrid: Pirámide.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Grup92.
- Arráez, JM (1998). *Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en la educación física. Un programa de intervención motriz aplicado en la educación primaria*. Ed. Aljibe, Málaga.
- Arraéz, JM (2003). *Intercultura, educación física y deporte*. Libro de actas del Congreso de Educación física y deporte. Valladolid
- Ashton-Shaeffer, C., Gibson, H. y Williming, C. (2001). *Women's resistance and empowerment through wheelchair sport*, *World leisure journal*, 43, 4, 11-21.
- Asken, M.J. y Goodling, M.D. (1986). *Sport Psychology: An Undeveloped Discipline From Among the Sport Sciences for Disabled Athletes, Adapted Physical Activity Quarterly*, 3, 312319.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). “Las actitudes del profesorado hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía de la materia”. *Entre Dos Mundos: Revista de Traducción Sobre Discapacidad Visual*, 25, 25-44.

- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). "A survey into mainstream teacher's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority". *Educational Psychology*, 20, 193-213.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). "Inclusion in action: an in-depth 144 case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England". *Educational Psychology*, 6, 38-43.
- Azcoaga, J.E., Derman, B. & Iglesias, P.A. (1985). *Alteraciones del Aprendizaje Escolar*. Barcelona: Paidós.
- Balbás, M.J. (1995). *Proyecto Docente*. Universidad de Sevilla.
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bank-Mikkelsen, N.E. (1969). "A Metropolitan area in Denmark Copenhagen". En W. Wolfensberger (Ed.), *Changing Patterns in Residential Services For the Mentally Retard*. Wahistong: Presidents Committee on Mental Retardation.
- Bank-Mikkelsen, N.E. (1978). "El principio de normalización". *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- Barrero Garcia, M.I. (1999). *Psicometría II. Métodos de elaboración de escalas*. Madrid: UNED.
- Barton, L. (1984). *Special Education and Social Interests*. New York: Nichols Publishing Company.
- Basil, C. & Ruiz, R. (1985). *Sistemas de Comunicación no Verbal para Niños con Disminuciones Físicas*. Madrid: Fundesco.
- Basmajian (1982). *Terapéutica por el Ejercicio*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Bautista, R. (1993). *Una escuela para todos: la integración escolar*. En R. Bautista *Necesidades educativas especiales* (pp. 23-37). Málaga: Aljibe.
- Bautista, R.(Coord.). (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bermejo García, M.L. (2007). *Actitud del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Berres, M.; Ferguson, D.L.; Knoblock, D. & Woods, C. (1996). *Creating Tomorrow's Schools Today: Strategies of Inclusion, Change and Renewal*. New York: Teachers College Press.



- Best, J.W. y Kahn, J.V. (2003). *Research in Education*. Boston: Library of Congress (9<sup>th</sup>. Edition).
- Birch, J.W. (1974). *Mainstreaming: Educable Mentally Retarded Children in Regular Classes*. Virginia: Virginia Council for Exceptional Children.
- BisquerraAlzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco Guijarro, R. (2008). “Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia”. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Blinde, E.M. & TabúD.E. *Personal Empowerment Through Sport and Physical Fitness Activity: Perspectives From Male College Students With Physical and Sensory Disabilities*, Journal of Sport Behavior, vol.22, 2, 181-199.
- Bolívar, A. (1996). “Los contenidos actitudinales en la LOGSE”. En F.J. Perales, J. Gutiérrez y P. Álvarez (Eds.), *Actas I Jornadas sobre Actitudes y Educación Ambiental* (pp. 39-82). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Booth, T. (1988). “Challenging conceptions of integration”. BARTON, L. (Edit.). *The Politics of Special Educational Needs*. London: Falmer.
- Bowman, I. (1986). “Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study”. *EuropeanJournal of SpecialNeedsEducation*, 1, 29-38.
- Brennan, W. (1988). *El Currículo para Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: MEC-Siglo XXI.
- Budoff, M. y Gottlieb, J. (1976). “Special classes EMR (emotionally–mentally retarded) students mainstreamed: a study of an aptitude (learning potential) by treatment interaction”. *American Journal of Mental Deficiency*, LXXXI, pp. 1 – 11.
- Calhoun, G. & Elliott, R. (1977). “Self – concept and academic achievement of educable retarded and emotionally disturbed pupils”. *Exceptional Children*, XLIV, pp. 379 – 390.
- Calverol, T. (2000). *Atención a las nee de los alumnos con discapacidad física en los Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de Barcelona*. Apunts, 37-44, 2º trimestre nº 60, Barcelona.
- Camacho Rosales, J. (2000). *Estadística con PSS para Windows*. Madrid: RA-MA.

- Campbell, E. y Jones, G. (1997). *Precompetition Anxiety and Self-Confidence in Wheelchair Sport Participants*, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 95-107.
- Canguilhem, G. (1986): *Lo Normal y lo Patológico*. Madrid: S.XXI.
- Canteano, F.J., León, J.M. y Barriga, S. (1998). “Actitudes: naturaleza, formación y cambio”. En J.M. León *et al.* (Coords.), *Psicología Social. Orientaciones Teóricas y Ejercicios Prácticos* (pp. 117-132).Madrid: McGraw-Hill.
- Carberry, Waxman y Mckain (1981). “An Inservice workshop for class teachers concerning mainstreaming of the learning disabled child”. *Journal of Learning Disabilities*, 14(1), 26-28.
- Cardona, J. (1991). *La Evaluación del Centro Educativo*. Madrid: UNED.
- Carlberg, C. &Kavale, K. (1980). “The efficacy of especial versus regular class placement for exceptional children: a meta analysis” *Journal of Special Education*, 14, pp. 295 – 305.
- Carrascal Barrero, C.; Muñoz Rosada, J.M.; Martín Álvarez, J.; Asensio Figueras, E., Morata Peral, D. y Ruiz Marín, D. (2010). “Normativa Estatal y Autonómica para la Atención a la Diversidad”. En L.M. Timón Benítez, L.M. y F. Hormigo Gamarro (Coords.), *La Atención a la Diversidad en el Marco Escolar* (pp. 27-37).Sevilla: Wanceulen.
- Carrington, S. (1999). “Inclusion needs a different school culture”. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Carroll, A.W. (1967). “The effects of segregated and partially integrated school programs on self – concepts and academic achievement of educable mental retardated”. *Exceptional Children*, 34, pp. 93 –96.
- Casanova, M.A. (1990). *Educación Especial: hacia la Integración*. Madrid: Escuela Española.
- Center, Y. y Ward, J. (1987). “Teachers’ attitudes towards the integration of disabled children into regular schools”. *Exceptional Child*, 3, 41-56.
- Chiva Gómez, R. (2001). “El estudio de casos explicativos. Una reflexión”. *Revista de Economía y Empresa*, 41, 119-132.
- Cid, L. (2003). “Actitudes de los niños y niñas de primaria hacia sus compañeros con discapacidad en las clases de educación física”. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 11, 79-90.

- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). "Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the inclusive school". *British Educational Research Journal*, 25 (2): 157–177.
- CNREE. (1992). *Alumnos con Necesidades educativas especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: CNREE.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colas Bravo, M.A. (1994). "Los métodos de investigación en Educación". En P. Colas y L. Buendía (Coords.), *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll Salvador, C. (1986): *Marc Curricular per a L' Enseyament Obligatori*. Barcelona: Departament d' Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Comité Olímpico Español (1994): *Deportes para Minusválidos Físicos, Psíquicos y Sensoriales*. Madrid: C.O.E.
- Congreso de los Diputados (1985). *Diario de Sesiones del 16 de Mayo*. Madrid: Comisión de Educación y Cultura.
- Copex (1976). *L' Éducation de l' Enfance en Difficultés.d'Adaptation et d'Apprentissage*. Québec: Ministère de l' Éducation.
- Corbett, J. (1997). "Include / exclude: redefining the boundaries". *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1): 55 – 64.
- Cross, L. & Walker-Knit, D. (1997). "Inclusion: developing collaborative and cooperative school communities". *The Educational Forum*, 61, pp. 269 – 277.
- Crowther, D., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Cost and Outcomes for Pupils with Moderate Learning Difficulties in Special and Mainstream Schools (Research Report RR 89)*. London: DfEE
- Cullen, B. y Pratt, T. (1999). "Medir e informar sobre el progreso de cada alumno". En S. Stainback y W. Stainback (Cords.), *Aulas inclusivas* (pp. 195-217). Madrid: Narcea.
- De La Orden Hoz, A. (1985). *Investigación Educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Del Río Sadornil, D. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Procesos y Diseños no Complejos. Vol. I*. Madrid: UNED.
- Del Río Sadornil, D. (2005). *Diccionario-glosario de Metodología de la Investigación Social*. Madrid: UNED.

- Deleuze, G. (1971): Barral. Lógica del sentido. Decimosexta Serie de la Génesis Estática Ontológica.
- Dell' Anno, A.; Corbacho, M.; Serrat, M., (2004) *Alternativas de la Diversidad Social: Las Personas con discapacidad*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Dendra, M.R., Durán, B.R. y Verdugo, A. (1991). "Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales". *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 2, 47-48.
- Dengra, R., Durán, R. y Verdugo, M.A. (1991). "Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales". En *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial* (pp. 47-48). Madrid: CEPE.
- Deno, E. (1970). "Special Education as Developmental Capital". *Exceptional Children*, 37, 229-237.
- Deno, E. (1973). *Instructional Alternatives for Exceptional Children*. Reston: Council for Exceptional Children.
- Díaz Pareja, E.M. (2001). "Estudio de opiniones y actitudes docentes sobre la atención a la diversidad en Educación Secundaria" (Tesis Doctoral). Universidad de Jaén.
- Doll-Tepper G. Dahms C, Doll B, Selzam H.V. ed. (1990). *Adapted Physical Activity: An interdisciplinary approach*. Germany: Springer-Verlag.
- Doll-Tepper, G. y DePauw, K.P. (1996). *Theory and Practice of Adapted Physical Activity: Research Perspectives*, *Sport Science Review*, 5 (1), 1-11.
- Downey John A., Low Niels L (1987). *Enfermedades incapacitantes en el niño, principios de rehabilitación*. Barcelona: Ed. Salvat.
- Dueñas Buey, M.L. (1991). *La integración Escolar: Aproximación a su Teoría y a su Práctica*. Madrid: UNED.
- Dueñas, M.L. (1988). "Experiencia activa de participación de los padres en el proceso de integración escolar de sus hijos". IX Congreso Nacional de Pedagogía (Alicante).
- Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1988). "Attitude, structure and function". En D. Gilbert, S. Fiske y G. Lindzey, *Handbook of Social Psychology*, vol. I (pp. 269-322). New York: McGraw-Hill.

- Easterby-Smith, M., Trope, R. y Lowe, A. (1991). *Management Research: an Introduction*. Londres: Sage Publications.
- Erickson, K. y Roth, W.M. (2006). "What good is polarizing research into qualitative and quantitative?" *Educational Research*, 35(5), 14-23.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo*. Madrid: Narcea.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). "Inclusive education: are there limits?" *European Journal of Special Needs Education*, 17 (1): 1 – 14.
- Ferguson, D.L. (1998). "Changing tactics: embedding inclusion reforms within general education restructuring efforts". VITELLO, S.J. & MITHAUG, D. *Inclusive Schooling*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 24 – 34.
- Fermín, M. (2007). "Retos en la formación del docente de educación inicial: la atención a la diversidad". *Revista de Investigación*, 62, 71-79.
- Fierro, A. (1984). "La integración educativa de escolares diferentes". *Siglo Cero*, 94 (Madrid), pp. 12 – 23.
- Fisher, Arkin y Colton (1995). *Introducción a la Estadística*. México: Ateneo.
- Fortes Ramírez, A. (1994). *Teoría y Práctica de la Integración Escolar: Los Límites de un Éxito*. Málaga: Aljibe.
- Foucault, M. (1999): *Los anormales. Clase del 22 de enero de 1975*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Foucault, M. (1991): "La función política del intelectual". *Revista Esprit*, num.371, mayo 1968, pp.850-874 en *Saber y Verdad*(Ed. La Piqueta, Madrid). pag.48
- Fox, D.J. (1987). *El proceso de Investigar en Educación*. Pamplona: EUNSA.
- Frederickson, N. y Cline, T. (2000). *Special Education Needs Inclusion and Diversity*. Buckingham: Open University.
- Fuchs, D. y Fuchs, L.S. (1994). "Inclusive schools movement and the radicalization of especial education reform". *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- Fuchs, D. y Fuchs, L.S. (1994). "Inclusive schools movement and the radicalization of especial education reform". *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- Fullan, M. (1997). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. New York: Falmer Press.
- Fundación Santillana (1998, noviembre 24). Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. XIII Semana monográfica sobre Educación. *El País*.

- Garanto Alos, J. (1984): “Educación Especial”. SANVISENS, A. Introducción a la Pedagogía. Barcelona: Barcanova.
- Garanto, J. (1984). “Educación Especial”. En A. Sanvisens (Dir.), *Introducción a la Pedagogía* (pp. 306-336). Barcelona: Barcanova.
- García Hoz, V. & Medina, R. (1986). *Organización y Gobierno de Centros Educativos*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Pastor, C. (1999). “Diversidad e inclusión”. En A.SÁNCHEZ *et al.*, (Coords.), *Los Desafíos de la Educación Especial en el Umbral del Siglo XX* (pp. 11-29). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- García Sánchez, J.N., García Cabero, M., García González, M<sup>a</sup> J., y Rodríguez Bravo, C. (1992). *Modificación de actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. En Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial (pp. 13-55). Madrid: CEPE.
- García, J.A. (1998). *Integración Escolar. Aspectos Didácticos y Organizativos*. Madrid: UNED.
- García, J.N. y Alonso, J.C. (1985). *Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales*. *Infancia y aprendizaje*, 30, 51-68.
- García, M., García, J.N. y Rodríguez, C. (1991). *Actitudes de los maestros hacia la integración*. *Siglo Cero*, 138, 46-51.
- Gento Palacios, S. (1998). *Implantación de la Calidad Total en Instituciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Gento Palacios, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla (3<sup>a</sup> edición).
- Gento Palacios, S. (2003). “Integración e inclusión educativa de calidad”. En S. Gento Palacios (Coord.), *Educación Especial I* (pp. 195-288). Madrid: Sanz y Torres.
- Gento Palacios, S. (2004). *Guía Práctica para la Investigación en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gento Palacios, S. y González Fernández, R. (2010). *Integración Educativa e Inclusión de Calidad en el Tratamiento Educativo de la Diversidad*. Madrid: UNED.
- Gento, S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.

- Gento, S. (1998). *Implantación de la Calidad Total en Instituciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Gento, S. (1999). “La autonomía del centro, como elemento del sistema educativo”. CONFEDERACIÓN DE CENTROS DE EDUCACIÓN Y GESTIÓN. Quinto Congreso de Educación y Gestión. Madrid: S.M., pp. 105 – 168.
- Gento, S. (2001b) (Coord.). *La institución Educativa. II Predictores de Calidad*. Buenos Aires: Docencia
- Gento, S. (2001c). “Los modelos de calidad en las Organizaciones o instituciones”. GENTO, S. (Coord.). *La institución Educativa. I Identificadores de Calidad*. Buenos Aires: Docencia, pp. 25 - 46
- Gento, S. (2002a). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla (1ª edición, 1996).
- Gento, S. (2002b). “Integración e inclusión educativa en el paradigma de calidad total”. Congreso Nacional sobre “Atención a la Diversidad Calidad Educativa” (Ceuta, 7 – 10 de mayo).
- Gimeno Sacristán, J (1987). *El Currículum como Marco de la Experiencia de Aprendizaje*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Serie Documentos, N.º 4).
- González Fontao, M. P. (1997). “La atención a la diversidad”. En A. Cid (Coord.), *Prácticum I. Prácticas de Observación para el Título de Maestro* (pp. 105-116). Ourense: Copytema.
- González Fontao, M.P. (2000). “La escuela inclusiva en respuesta a todo el alumnado”. *ADAXE- Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 16, 179-186.
- Goodman S., ed. (1986). *Spirit of Stoke Mandeville, the story of Sir Ludwing Guttmann*. London: Collins.
- Gozalo Delgado, M. (1996). *Evaluación de las actitudes hacia la integración escolar en una muestra de maestros en formación*. En M. Marín Sánchez (Comp.), *Sociedad y Educación* (pp. 479-488). Sevilla: Eudema.
- Graham A., Solomon L (1985). *Ortopedia y tratamiento de fracturas* (2a ed.). Barcelona: Ed. Salvat.
- Grau Rubio, C. (Coord.) (2005). *Educación Especial: Orientaciones Prácticas*. Málaga: Aljibe.

- Guajardo, E. (1996). "Hacia una Educación Básica en México para la diversidad a finales del siglo XX y principios del XXI". Symposium on Disabilities, Tucson (University of Arizona, April).
- Guerrero López, J.F. (1991). *Introducción a la Investigación Etnográfica en Educación Especial*. Salamanca: Amarú.
- Guijo, B.V. (2008). "Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva". *Revista de Educación*, 347, 55-74.
- Gútiérrez Cuevas, P (2003). "Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial". En S. Gento Palacios (Coord.), *Educación Especial I* (pp. 7-84). Madrid: Sanz y Torres.
- Hegarty, S. (1987). *Meeting Special Needs in Ordinary Schools*. London: Cassell.
- Hegarty, S. (1993) "Reviewing the literature on integration". *European Journal of Special Education Needs*, 8 (3), pp. 194 – 250.
- Hegarty, S. (1994). "Integration and the teacher". MEIJER, J.W.; PIJL, S.J.; & HEGARTY, S. *New Perspectives in Special Education*. London: Routledge, pp. 125 – 131.
- Hegarty, S. (1996). "La Educación Especial en Europa". *Revista Española de Pedagogía*, 204, 345-360.
- Hegarty, S. y Pocklington, K. (1989). *Programas de Integración. Estudio de Casos de Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: MEC-Siglo XXI.
- Hernández (1998). *Educación física especial: actitud y formación de los docentes en primaria*. Apunts, 51, 70-78. Barcelona.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, F.J. (2000). *El deporte para atender la diversidad: deporte adaptado y deporte inclusivo*. Apunts, 60, pp. 46-53.
- HugetComelles, T. (2006). *Aprender Juntos en el Aula. Una propuesta Inclusiva*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ibáñez Gracia, T. y Botella I Mas, M. (2004). *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: UOC.



- Jansma, P., Surburg, P. (1995). *Competency Guidelines and Adapted Physical Education Professional Preparation in the United States*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 307-322.
- Jick, T.D. (1979). "Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action". *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1980). "Integrating handicapped students into the mainstream". *Exceptional Children*, 47, pp. 90 – 98.
- Joly, E. (2001): *Acerca de la discapacidad como construcción social*. Ponencia presentada en la jornada realizada por la Comisión Universitaria sobre Discapacidad. Secretaría de Extensión U.N.L.P. Argentina.
- Jones, N. (1986). "An integrative approach to special educational needs". En A. Cohen y L. Cohen (Eds.), *Special Educational Needs in the Ordinary School* (pp. 303-311). London: Harper Education Series.
- Kaufman, M., Agard, J.A. & Semmel, M.I. (1985). *Mainstreaming: Learners and their Environment*. Cambridge, M.A.: Bookline Books.
- Kemmis, J. (1992). *La Investigación-Acción. Inicios y Desarrollo*. Madrid: Popular.
- Kerzner, D. & Gartner, A. (1996). "Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities". CHRISTENSEN, C. & RIZVI, F. (Edits.). *Disability and the Dilemmas of Education and Justice*. Buckingham (Philadelphia): Open University Press, pp. 145 – 155.
- Larrivee, B. (1982). "Factors underlying regular classroom teacher' attitude toward mainstreaming". *Psychology in the Schools*, 19, 374-379.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Graó.
- León Guerrero, M.J. (1995). "Las actitudes del profesor tutor de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula, acerca de la integración escolar. Una revisión de la investigaciones de campo". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 8, 141-152.
- Leon, G.R., Fulkerson, J.A. Luepker, I.R. y Yunov, Y. (1997). Perceptions of Group and Personal Influences and Effectiveness Among Disabled and Able-Bodied Members of a Russian Wheelchair Expedition, *International Journal of Sport Psychology*, 28, 172-184.

- Leroy, B. y Simpson, C. (1996). "Improving student outcomes through inclusive education". *SupportforLearning*, 11, 32-36.
- Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1996). "Inclusion school restructuring and the remaking of American society". *Harvard Educational Review*, 66 (4), pp. 762 - 795
- López Melero, M. (1983). *Teoría Práctica de la Educación Especial* (Educación Intelectual del Niño Trisómico 21). Narcea. Madrid.
- López Melero, M. (1995). "Diversidad y Cultura: una escuela sin exclusión". *Revista Kikiriki*, 38 26-38.
- López Melero, M. (1999) "Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización". En R. Rubio, E. y L. Rayón (Eds.), *Repensar la Enseñanza desde la Diversidad* (pp. 17-48). Morón: M.E.C.P.
- López Melero, M. (1999) "Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización". RUBIO, E. & RAYÓN, L. (Eds.). *Repensar la Enseñanza desde la Diversidad*. Morón: M.E.C.P., pp. 17 – 48.
- López Pérez, J. (1996). "Los cuestionarios". En J.F. Morales, *Metodología y Teoría de la Psicología*. Madrid: UNED.
- López Urquizar, N. y Sola Martínez, T. (1998). "La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales". En M.A. Lou Royo y N. López Urquizar (Coords.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 21-37). Madrid: Editorial Ediciones Pirámide.
- Low, C. (1997). "Is inclusivism possible?". *European Journal of Special Needs Education*, 12 (1), pp. 71 – 79.
- Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntix, W.H.E.; Coulter, D.L., Craig, E.M. y Reeve, A. (2002). *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation).
- Madden, N.A. & Slavin, R.E. (1983). "Mainstreaming studies with mild handicaps: academic and social outcomes". *Review of Educational Research*, 52 (4), pp. 519 – 569.
- Madrid Izquierdo, J.M. (1999). "Política social en la Unión Europea para minusválidos y mujeres". GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (Coord.). *Políticas de la Educación*. Murcia: D.M., pp. 2659-291.
- Maffulli N., Chan K. M., Macdonald R., Malina R. M., Parker A. Et al. (2001). *Sports Medicine for Specific Ages and Abilities*. London: Churchill Livingstone.

- Mallon, F. (2000). "Peer and cross age tutoring and mentoring schemes". DANIELS, H. (Ed.). *Special Education Reformed: Beyond Rethoric?*, London: Falmer Press
- Marchesi, A. Y Martín, E. (1985). "La evaluación de la integración de los alumnos con deficiencias". *Comunidad Escolar*. 25 Nov.
- Marchesi, A., Coll, C y Palacios, J. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marchesi, E. y Martín, E. (1990). "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales". En A. Marchesi, C. Coll, C. y J. Palacios, (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar* (pp. 15-33). Madrid: Alianza.
- Martín Domínguez, D. y Soto Rosales, A. (2001). "La atención a la diversidad. Una cuestión de actitudes". *Revista de Educación de la Universidad de Huelva*, 3, 149-157.
- Martin, J.J. (1999). Predictors of Social Physique Anxiety in Adolescent Swimmers With Physical Disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 75-85.
- Martínez Ferrer, J.O (1994). Medical Column: "Competitive Sports for the severely disabled". *Blind Sports International*, nº 7 Diciembre 1.994. Madrid: IBSA ed.
- Martínez Ferrer, J.O. (2004). Paper de l'activitat física i l'esportadaptat en la normalització de les persones discapacitades, revista "ALOMA", número 13 gener 2004, pàg 13-23. Barcelona: F.P.C.E.i E. Blanquerna.
- Martínez Ferrer, J.O. (editor científico) y colaboradores (2003). Libro de Actas CIDA 2003 - Conferencia Internacional sobre Deporte Adaptado - Fundación Andalucía Olímpica. Ed. Instituto Andaluz del Deporte, España.
- Mayor, J (1989). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- Mc Laughlin, M.J. (1995). "Defining special education: a response to Sigmond and Baker". *Journal of Special Education*, 29 (2), pp. 200 – 208.
- Mcmillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.
- MEC (2010). *Informe del Sistema Educativo Español 2009*. Madrid: IFIIE.
- Meece, J. & Wang, M. (1982). "A comparative study of social attitudes and behaviors of mildly handicapped children in two mainstreaming programs". American Educational Association Conference, New York.

- Meléndez, L. (1998). “Atención educativa de las personas clasificadas como retrasadas mentales en América Latina en los últimos 20 años”. *Siglo Cero*, 29 (4), pp. 23 – 30.
- Melero, M. (2008). “¿Es posible construir una escuela sin exclusiones?” *Revista Brasileña de Educación Especial*, 14(1), 3-20.
- Méndez Romero, A.; Pascual Martos, C.A.; Gómez Gallardo, M.R.; Lamonedá Prieto, J. y Miguel Ruiz, A. (2010). “La Historia de la Educación Especial: del Modelo Clínico al Pedagógico”. En L.M. Timón Benítez y F. Hormigo Gamarro (Coords.), *La Atención a la Diversidad en el Marco Escolar* (pp. 19-26). Sevilla: Wanceulen.
- Mendoza, N. (2004) “Integración escolar. Adaptaciones curriculares en EF”. *Revista Pedagógica ADAL*. Comunidad de Madrid.
- Meyen, E.L. & Altman, R. (1982). “Special Education”. MIZET, H.E. (Edits.). *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Free Press (5th. Edition), pp. 1739 – 1748.
- Meyers, C.E. y otros (1975). *Correlates of Success in Transition of M.R.(Mentally Retarded) to Regular Class*. Panamá, Calif.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Miguel, M. de (1986). “Líneas de investigación en Educación Especial”. MOLINA, S. y otros. *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE, pp. 62 – 85.
- Molina García, S. (1994). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.
- Morales Vallejo, P., Urosa Sanz, B. y Blanco Blanco, A. (2003). *Construcción de Escalas de Actitudes Tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Morales, J.F. (1988). *Medición de Actitudes en Psicología y Educación*. San Sebastián: Txartalo.
- Morales, J.F. (1999). “Actitudes”. En J.F. Morales, C. Huici y M. Moya (Coords.), *Psicología Social* (pp.132-143). Madrid: McGraw-Hill.
- Muñiz, J. (2000). *Teoría Clásica de los Test*. Madrid: Pirámide.
- Myschker, N. & Ortman, M. (Herausgeber) (1999). *Integrative Schulpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Nabuzoka, D. & Smith, P.K. (1993). "Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (8), pp. 1435 – 1448.
- NASBE (NATIONAL ASSOCIATION OF STATE BOARDS OF EDUCATION) (1990). *Today 's Children, Tomorrow' s Survival: A Call to Restructuring Schools*. Alexandria, VA: NASBE.
- Navarro Montaña, M.J. (2004). "La educación inclusiva. Principios sobre los que apoyar la enseñanza para todos". *Octavo Congreso Interuniversitario de Organizaciones e Instituciones Educativas*. Sevilla: Grupo Idea-Universidad de Sevilla.
- Neto, F. y Sierra, J.C. (1997). "Evaluación de la actitudes". En G. Buela-Casal y J.C. Sierra, *Manual de Evaluación Psicológica. Fundamentos, Técnicas y Aplicaciones* (pp. 881-899). Madrid: Siglo XXI.
- Nirje, B. (1969). "The normalization principle and its human management implications". GUGEL, R. & WOLFENBERG, M. *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- Norwich, B. (1994) "The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison" *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91-106.
- O.E.C.D. (1994). *The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices*. París: Autor.
- O.E.C.D. (1995). *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*. Paris: Autor.
- O.E.C.D. (1998). *Education at a Glance - OECD Indicators*. Paris: Autor.
- O.E.C.D. (1999). *Inclusive Education at Work*. París: Autor.
- O' Brien, T. (2001). *Enabling Inclusion: Blue Skies ... Dark Clouds?*. London: The Stationery Office.
- Ojea, M. (1999). "Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios". *Revista Española de Pedagogía*, LVII, 111-130.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: form Theory to Practice*. London: Mcmillan.

- OMS (1983). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: Inerser.
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- ONU (1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
- ONU (1989). *Convención Internacional sobre Derechos del Niño*.
- ONU (1993). *Reglas Estándares sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad*.
- Oppermann, M. (2000). "Triangulation - A Methodological Discussion". *International Journal of Tourism Research*, 2(2), 141-145)
- Orcasitas, J.R. (1995). "Formación de los profesionales de la educación en el ámbito familiar". M. Freixa y C. Pastor (Coords.), *Familia e Intervención en las Necesidades Educativas Especiales* (pp.287-308).Barcelona: AEDES.
- Ortiz Díaz, C. (1983). "La integración escolar". *Vida Escolar*, 222, 225-226.
- Padilla Góngora, D. y Sánchez López, P. (2001). *Bases Psicológicas de la Educación Especial*. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Palacios, J. (1987). "El papel de las actitudes en el proceso de integración". *Revista de Educación, n° extraordinario*, 209-215.
- Pamplanco García, P. (1986). "Programa de Desarrollo Individual". CEPE. Enciclopedia Temática de Educación Especial. Madrid: Autor.
- Papalia, D. (1995). *Psicología del Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia*. Madrid: McGraw Hill.
- Parrilla Latas, A. (1987). "La figura y la formación del profesor de aula ordinaria en el proceso de integración: un estudio del pensamiento del profesor". En C. García Pastor, C. (Coord.), *La formación de los Profesores de Educación Especial*. Actas de las IV Jornadas de Universidad y Educación. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Parrilla Latas, A. (1992). *El profesor ante la Integración Escolar: Investigación y Formación*. Argentina: Editorial Cincel.
- Parrilla Latas, A. (1997). "La formación de los profesionales de la educación Especial y el cambio educativo". *Educar*, 21, 36-65.
- Pastor Ramos, G. (1994). *Psicología Social Sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Paula, I. (2003). *Educación Especial. Técnicas de Intervención*. Madrid: McGraw-Hill.

- Pearman, E.L., HUANG, A.M., BARNHART, A.M. & MELBLOM, C. (1992). "Educating children in school: attitudes and beliefs about inclusion". *Education and Training in Mental Retardation*, 27, pp. 176 – 182.
- Pelechano, V. (Dir.) (1989). *Aceptación, habilidades sociales y motivación en la integración de niños ciegos* - Informe técnico. Tenerife: Departamento de Personalidad, Universidad de La Laguna.
- Peralta López, F. (2001). "La inclusión: ¿Una alternativa al modelo de escuela integradora y comprensiva en España?" *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, 183-196.
- Pérez, D., López, V., Iglesias, P. (2004). *La atención a la diversidad en educación física*. Sevilla: Wanceulen, Ed. Deportiva, s.l.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar*. Madrid: Morata–Paideia.
- PIJL, S., MEIJER, C. & HEGARTY, S. (1997). *Inclusive Education. A Global Agenda*. London: Routledge.
- Pina Mulas, J. (2006). *Análisis de un modelo de seguimiento en atención temprana* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Pinel Burón, F.J. (2009). *Actitudes del profesorado ante la implantación de sistemas de gestión de calidad de colegios concertados de Madrid* (Tesis Doctoral). UNED, Madrid.
- Prat Grau, M. y Soler Prat, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: Inde.
- Puig De La Bellacasa, R. (1987): Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre Discapacidad. En "Discapacidad e información". En revista del Real Patronato de Prevención y Atención a personas con minusvalías. Documento N° 14. Madrid. España.
- Reina, R. (2003). "Propuesta de intervención para la mejora de las actitudes hacia las personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas". *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 9, 59. Abril.
- Reynolds, M.C. (1989). "An historical perspective: the delivery of special education to mildly disabled and at-risk students". *Remedial and Special Education*, 10 (6), pp. 7-11.
- RibesAntuña, M.D. (2008). *Intervención Sociocomunitaria*. Sevilla: Editorial MAD.

- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Rispens, J. (1994). "Rethinking the course of integration: what can we learn from the past?". MEIJER, J.W., PIJL, S.J. & HEGARTY, S. *New Perspectives in Special Education*. London: Routledge, pp. 125 – 131.
- Roberts, C. & Tubrick, S. (1992). "Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms". *Exceptional Children*, 59 (3), pp. 192 – 202.
- Rodríguez León, N.S. (2010). *Modelo de formación del tutor de tesis* (Tesis Doctoral). UNED, Madrid.
- Rodríguez Tejada, R.M. (2009). *La Atención a la Diversidad en la ESO. Actitudes del Profesorado y Necesidades Educativas Especiales*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Ruiz Prieto, E.M.; Martín Álvarez, A.S.; Martínez Sánchez, M.; Sánchez Jiménez, F.J., Llanes Aydillo, R. y Martín Sojo, F.J. (2010). "La Atención a la Diversidad en el Marco Escolar. El Plan de Centro y el Proyecto Educativo". En L.M. Timón Benítez y F. Hormigo Gamarro (Coords.), *La Atención a la Diversidad en el Marco Escolar* (pp. 38-45). Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz Sánchez, P. (2000). La motricidad y las nee: análisis de una realidad y políticas de actuación. Ponencia del I Congreso de AEMNE. Granada.
- Ruiz, R. & Gine, C. (1986). "Las necesidades educativas especiales". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 139.
- Ruiz-Maya, L; Martín Pliego, F., Montero, J.M. y Uriz Tomé, P. (1995). *Análisis estadístico de encuestas: datos cualitativos*. Madrid: AC.
- Sáenz Barrio, O. (1990). "Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica". *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 8, 135-150.
- Sailor, W. & Skrtic, T. (1998). "Modern and postmodern agendas in special education: implications for teacher education, research and policy development". Paul, J., Roselli, H. & Evans, D. (Eds.). *Integrating School Restructuring and Special Education*. New York: Harcourt Brace, pp. 418 – 433.



- Salend, S.J. & Garrick Duhaney, L.M. (1999). "The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators". *Remedial and Special Education*, 20 (2), pp. 114 – 126.
- Sales Ciges, A., Moliner García, O. y Sanchiz Ruiz, M.L. (2001). "Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 4 (2).
- Salvador Mata, F. (2001). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Salvia, J. y Manson, S. (1986). "Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students". En C. Meisel (Ed.). *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions* (pp. 111-128). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Sánchez Manzano, E. (1994). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Editorial Complutense.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (1997). *Educación Especial I: Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional*. Madrid: Pirámide.
- Sanz, D. (2006) (en prensa) La formación en actividad física adaptada a través de los recursos proporcionados por la red. Propuestas prácticas de educación física inclusiva para la etapa de Secundaria. Mendoza, N. Barcelona: INDE.
- Sanz, D., Reina, R. (2003): Apuntes del curso de Actividad Física y Deporte Adaptado para personas con discapacidad. Manuscrito sin publicar.
- Sanz, D.; Reina, R.; Mendoza, N. (2001). Una propuesta de intervención en Educación Física para alumnos con necesidades educativas especiales bajo un enfoque sensibilizador. La enseñanza de la educación física y el deporte escolar. Actas del IV Congreso Internacional. Santander.
- Savage, L.B. y Wienke, W.D. (1989). "Attitudes of secondary teachers toward mainstreaming". *High School Journal*, 73, 70-73.
- Schalock, R.L. (2001). "Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida". *Siglo Cero*, 32(2), 17-28).
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.

- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1995). "What makes special education special? Evaluating inclusion programmes with PASS variables". *Journal of Special Education*, 29 (2), pp. 224 – 233.
- Sevillano García, M.L. (2004). *Estrategias Innovadoras para una Enseñanza de Calidad*. Madrid: Pearson.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport: Cross Disciplinary and Lifespan*. Dubuque: McGraw-Hill.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Skrtic, T.(1991). "Students with disabilities: artifacts of the traditional curriculum". AINSCOW, M. (Ed.). *Effective Schools for All*. London: David Fulton.
- Slavin, R. E. & Madden, N.A. (1986). "La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retraso escolar". *Perspectivas*, XVI (1), pp. 473 – 493.
- Slavin, R. E. (1985). "Team assisted individualization: combining cooperative learning and individualized instruction in mathematics". SLAVIN, R.E. y otros. *Learning to Cooperate. Cooperating to Learn*. New York: Plenum, pp. 177 – 209.
- Snell, M.E. (1998). "Characteristics of Elementary School classrooms where children with moderate and severe disabilities are included: a compilation of findings". En S.J. Vitello y G. Mithaug (Eds.), *Inclusive Schooling*. Mahwah (pp. 76-99). N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Sola Martínez, T. y López Urquizar, N. (1998). "Aspectos organizativos y funcionales de la educación especial.". En M.A. Lou Rojo y N. López Urquizar (Coords.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 21-39).Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sola Martínez, T. y López Urquizar, N. (1998). "Aspectos organizativos y funcionales de la educación especial.". En M.A. Lou Rojo y N. López Urquizar (Coords.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 21-39).Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sola Martínez, T. y López Urquizar, N. (1998). "La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales". En M.A. Lou Rojo y N. López Urquizar (Coords.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 83-106).Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Sola Martínez, T., López Urquizar, N. y Cáceres Reche, M.P. (2009). *La educación Especial en su Enmarque Didáctico y Organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sosa, L. (2007): *Los “Cuerpos discapacitados”*: Construcciones en prácticas de Integración en educación física. En educación física y discapacidad: Prácticas corporales inclusivas. Funámbulos Editores. Medellín. Colombia. pp.93-105.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1990). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for all Students*. Baltimore: Paulh Brookes.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1991). “Schools as inclusive communities”. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Strauss, A. (1936). *Introducción al Estudio de la Pedagogía Terapéutica*. Barcelona: Labor.
- Taylor, A.R., Asher, S.R. & Williams, G.A. (1987). “The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children”. *Child Development*, 58, pp. 1321 – 1334.
- Tettler, S. (1995). “The Danish efforts in integration”. HANLON, C.O. *Inclusive Education in Europe*. London: David Fulton, pp. 9 – 23.
- Thomas, G. (1992). *Effective Classroom Teamwork: Support or Intrusion?* London: Routledge.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Reconstrucción de la Educación Especial y Construcción de la Inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Thomas, G., Walker, D. y Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- Thorndike, R.L. (2003). *Medición y Evaluación Psicológica en Educación*. México: Trillas.
- Timón Benítez, L. y Hormigo Gamarro, F. (Coords.) (2010). *La Atención a la Diversidad en el Marco Escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- Toro Bueno, S.; Zarco Resa, J. (1995): *Educación Física para niños y niñas con necesidades Educativas especiales*. Ediciones Aljibe. Málaga. España.
- Torres González, J.A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.

- Torres González, J.A. (1999). *Educación y Diversidad. Bases Didácticas y Organizativas*. Málaga: Aljibe.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tünnermann, C. (1991). *La Educación Latinoamericana en el Horizonte del Siglo XXI y el Papel de la O.E.A. Nicaragua*: UNESCO.
- UNESCO (1968). *Illiteracy and Human Rights*. Francia: UNESCO.
- UNESCO (1977). *La Educación Especial. Situación Actual y Tendencias en la Investigación*. Salamanca: Editorial Signeme.
- UNESCO (1983). *Terminología de la Educación Especial*. Francia: UNESCO.
- UNESCO (1988). *The Review of the Present Situation of Special Education*. París: Autor.
- UNESCO (1994). “Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales”. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. (Salamanca). Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2001). *L'Éducation pour Tous les Enfants Exlus*. Paris: Études Thématiques de l'UNESCO.
- UNESCO (2005). *Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad*. París: UNESCO.
- UNICEF (2001). “Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas”. HINENI, UNESCO & UNICEF. *Ciclo de Debates: Inclusión de Niños con Discapacidad en la Escuela Regular* (pp.1-56). Chile: UNESCO, UNICEF.
- Valle Lobato, J.M.; Núñez Hermida, A.; Arráez Franco, A.; Guerrero de la Cruz, B., Vallejo López, M. y Arraya Grajeras, J. (2010). “La Atención a la Diversidad”. En L.M. Timón Benítez, L.M. y F. Hormigo Gamarro (Coords.), *La Atención a la Diversidad en el Marco Escolar* (pp. 8-18). Sevilla: Wanceulen.
- Vaughn, S. & Schumm, J. (1995). “Responsible inclusion for students with learning disabilities”. *Journal of Learning Disabilities*, 28, pp. 264 – 270.

- Verdugo, M. A., Jenaro, C., y Arias, B. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales: INSERSO.
- Verdugo, M.A. y Arias, B. (1991). "Métodos de evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos: revisión y análisis de la investigación". *Revista de Psicología Social Aplicada*, 5(1), 95-102.
- Verdugo, M.A. y Arias, B. (1991). "Evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44 (I), 95-102.
- Verdugo, M.A. y Arias, B. (1992). "Factores determinantes del éxito de la integración educativa en Preescolar". *Revista de Educación Especial*, 10, 17-28.
- Verdugo, M.A., Arias, B. y Jenaro, C. (1992). *Desarrollo de instrumentos de evaluación de las actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Vidal, J.G. y Ponce, M.M. (1989). *Manual para la Confección de Programas de Desarrollo Individual*. Madrid: EOS.
- Vitello, S.J. (1998). "The law of inclusion". VITELLO, S.J. & MITHAUG, D. *Inclusive Schooling*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 24 – 34.
- Vitello, S.J. & Mithaug, D. *Inclusive Schooling*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 76 – 99.
- Walker, L.J. (1987). "Procedural rights in the wrong system: special education is not enough". GARTNER, A. & JOE, T. (Edits.). *Images of the Disabled, Disabling Images*. New York: Praeger, pp. 97 – 116.
- Ward, J., Center, Y. y Bochner, S. (1994). "A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms?" *British Journal of Special Education*, 21, 34-39.
- Warnock Report (1979). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Warnock, H.M. (Chairman) (1978). *Special Education Needs (Report of the Committee of "Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (to the British Parliament)*. London: HMSO.
- Warnock, H.M. (1991). "Equality fifteen years on". *Oxford Review of Education*, 17 (2), pp. 145 – 154.

- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Warnock, M. (1990). "Informe sobre necesidades educativas especiales". *Siglo Cero*, 130, 12-24.
- Weijer, J.W. (Coord.) (1998). *Intégration en Europe: Dispositions Concernant les Élèves à Besoins Éducatifs Spécifiques*. Brussels: Commission Européenne, Direction Générale XXII.
- White, J. (1994). "The dishwasher's child: education and the end of egalitarianism". *Journal of Philosophy of Education*, 28 (2), pp. 173 – 180.
- Williams, P. (1993). "Integration of students with moderate learning difficulties". *European Journal of Special Needs Education*, 5 (8), pp. 40 – 42.
- Wolfensberger, W. (1986). "El debate sobre la normalización". *Siglo Cero*, 105, 12-28.
- Worchel, S. y Cooper, J. (2002). *Psicología Social*. México: Cengage Learning Editores.
- Zabalza, M.A. (1994). "La formación de los profesionales para la educación especial". En J.R. Albete (Ed.), *Los Centros Específicos de Educación Especial: una Realidad Cuestionada* (pp. 51-84). Santiago: ACK.
- Zabalzaberrazam, A. (1988). "Departamentos y Proyectos Curriculares". *Apuntes de Educación*. N° 30. (Madrid).

## REFERENCIAS LEGISLATIVAS.

### Disposiciones de ámbito general

- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 14 de julio), modificado por Real Decreto 1497/2007, de 2 de noviembre.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.
- LEY 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.
- REAL DECRETO 82/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- REAL DECRETO 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria.
- REAL DECRETO 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñan sus funciones en etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria.

- ORDEN de 29 de febrero de 1996, por la que se modifican las órdenes de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria y de los Institutos de Educación Secundaria.
- LEY 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor.
- DECRETO 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.
- DECRETO 149/2000, de 22 de junio, por el que se regula el régimen jurídico de la autonomía de gestión de los centros docentes públicos no universitarios. (BOCM del 30)
- LEY 5/2005, de 20 de diciembre, integral contra la violencia de género de la Comunidad de Madrid (BOE de 2 de marzo de 2006).
- LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE del 12).
- ORDEN 927/2007/00, de 24 de mayo, de las Consejerías de Educación y de Cultura y Deportes, por la que se desarrolla el Plan Regional de Fomento de la Lectura en lo referente a la puesta en marcha y funcionamiento de la Red de Bibliotecas Escolares de la Comunidad de Madrid (BOCM de 11 de junio).

### **Educación Infantil.**

Disposiciones que ordenan la organización y funcionamiento de los centros en la etapa de Educación Infantil.

### **Normas de desarrollo sobre requisitos mínimos.**



- REAL DECRETO 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.
- DECRETO 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid.

### **Normas de desarrollo de organización de los centros.**

- REAL DECRETO 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- ORDEN de 21 de febrero de 1996, sobre la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- ORDEN de 29 de febrero de 1996, por la que se modifican las órdenes de 29 de junio de 1994 por las que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria y de los Institutos de Educación Secundaria.
- ORDEN 2122/2012, de 22 de febrero, por la que se reordena y/o modifica el número de unidades de centros de Educación Infantil de primer y segundo ciclo, se aprueba el traslado de domicilio y ampliación del número de unidades de Educación Infantil de primer ciclo.
- ORDEN 576/2013, de 1 de marzo, por la que se reordenan y/o modifican el número de unidades de centros de Educación Infantil de primer y segundo ciclo.

### **Educación Primaria.**

Disposiciones que ordenan la organización y funcionamiento de los centros en la etapa de Educación Primaria.

- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo básico de la Educación Primaria.
- ORDEN 11994/2012, de 21 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte por la que se regula la jornada escolar en los centros docentes que imparten segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria en la Comunidad de Madrid.

#### **Normas de desarrollo de organización de los centros.**

- ORDEN del Ministerio de Educación y Ciencia de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Primaria.
- ORDEN 7526/2012, de 21 de junio, por la que se aprueba la implantación de proyectos propios de Educación Primaria en colegios públicos de Educación Infantil y Primaria a partir del año académico 2012-2013.
- ORDEN ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la Educación Infantil, a la educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria.
- ORDEN 3814/2014, de 29 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se desarrolla la autonomía de los centros educativos en la organización de los planes de estudio de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid.

- RESOLUCIÓN de 20 de diciembre de 2005, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se establecen los estándares o conocimientos esenciales de las áreas de Lengua castellana y literatura y de Matemáticas, para los diferentes ciclos de la Educación Primaria en la Comunidad de Madrid.
- REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ORDEN de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- ORDEN de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial.
- ORDEN de 18 de septiembre de 1990, por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales.
- RESOLUCIÓN de 14 de marzo de 2007, del Director General de Centros Docentes, por la que se autoriza el funcionamiento de unidades escolares de Educación Infantil especial (3-6 años) en centros públicos de Educación Infantil y Primaria.
- RESOLUCIÓN de 21 de junio de 2006, del Director General de Centros Docentes, por la que se regula la organización y funcionamiento de las prácticas

en centros de trabajo del alumnado escolarizado en centros públicos de educación especial que cursa programas de transición a la vida adulta.

- RESOLUCIÓN de 9 de junio de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se establecen los modelos de certificado para el alumnado que finaliza su escolarización en los programas de formación para la transición a la vida adulta en la Comunidad de Madrid.
- RESOLUCIÓN de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial en la etapa postobligatoria.
- RESOLUCIÓN de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de Educación Especial.

### **Programas de formación para la Transición a la Vida Adulta**

- ORDEN de 22 de marzo de 1999 por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial.
- RESOLUCIÓN de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en centros de Educación Especial en la etapa posobligatoria.
- RESOLUCIÓN de 9 de junio de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se establecen los modelos de certificados para el alumnado

que finaliza su escolarización en los programas de formación para la transición a la vida adulta en la Comunidad de Madrid.

- RESOLUCIÓN de 21 de junio de 2006, del Director General de Centros Docentes, por la que se regula la organización y funcionamiento de las prácticas en centros de trabajo del alumnado escolarizado en centros públicos de educación especial que cursa programas de transición a la vida adulta.
- REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

### **Enseñanza Básica Obligatoria –EBO**

- RESOLUCIÓN de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial.
- ORDEN de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ORDEN ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado.
- ORDEN 1028/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Primaria y los documentos de aplicación.

- ORDEN 3225/2008, de 27 de junio, por la que se modifica la Orden 1028/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Primaria y los documentos de aplicación.
- ORDEN 18/2013, de 9 de enero, para la adaptación de los modelos de los documentos básicos de evaluación a la Enseñanza Básica Obligatoria en centros de Educación Especial y aulas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad de Madrid.

### **3.- REFERENCIAS DE INTERNET**

<http://www.discapnet.es>: Discapnet, iniciativa para el fomento de la integración social y laboral de personas con discapacidad, patrocinada por la Fundación ONCE y el Fondo Europeo para el Desarrollo Regional.

<http://www.educacion.gob.es/mecd/jsp/plantilla>: Ministerio de Educación: Datos y cifras.

<http://www.escuela-inclusiva.com>: Escuela Inclusiva.

<http://www.glarp-iipd.org/index.php>: GLARP-IIPD (Participación, integración e inclusión de las personas con discapacidad).

<http://www.ibe.unesco.org>: Oficina Internacional de Educación.

<http://www.ine.es>: Instituto Nacional de Estadística.

<http://revistaeducacion.mec.es>: Revista de Educación.

<http://www.todaley.com>: Toda la ley.

<http://www.unesco.org/es/educación>: UNESCO.

# **ANEXOS**



**ANEXO I: CUESTIONARIO SOBRE LA  
SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA  
ESPECIAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID Y  
PROPUESTAS DE MEJORA**

## CUESTIONARIO SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESPECIAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID Y PROPUESTAS DE MEJORA

Este cuestionario recoge su valoración sobre la situación de la educación física especial o adaptada en la comunidad de madrid.

Además, atendiendo a sus aportaciones, pretendemos elaborar unas propuestas de mejora.

Hemos usado el término diverso/diversidad en vez de otras acepciones como discapacidad, necesidades educativas especiales, etc

La valoración que Vd. haga es de gran importancia. Por ello, le rogamos que actúe de este modo:

- 1º. Señale en esta página sus datos identificativos.
- 2º. Valore **LOS ASPECTOS SELECCIONADOS**, *señalando en los cuadros correspondientes el número, en donde 1 (ausencia absoluta de acuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo).*
- 3º. Puede, si lo desea, **añadir otros** aspectos en los espacios señalados para ello.
- 4º. Indique los aspectos que considere relevantes para **mejorar** la educación física adaptada en la Comunidad de Madrid.
- 5º. Valore el cuestionario e incluya las **observaciones** que desee hacer sobre el mismo.

*Agradecemos profundamente su valiosa contribución.*

### A RELLENAR POR EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Años docencia \_\_\_\_\_

Localidad \_\_\_\_\_

Género: Mujer.....  Hombre.....

Tipo de Centro:      Público .....

                                         Concertado (subvencionado) .....

                                         Privado no concertado .....

Educación Infantil .....

Educación Primaria .....

Educación Secundaria Obligatoria .....

Bachillerato .....

Formación Profesional .....

Escuela Universitaria .....

Facultad, E.T.S. o postgraduado ....

Otro (indicar) \_\_\_\_\_

## 1.- Sobre el apoyo de la Comunidad de Madrid

1.1.- Conozco los **programas deportivos** que organiza la Comunidad de Madrid para la atención a la diversidad.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1.2.- Estos programas me parecen bien organizados.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1.3.- Estos programas me parecen suficientes.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1.4.- En mi Centro disponemos actualmente de alguna **ayuda a las clases de educación física adaptada** (profesor de apoyo, auxiliar, fisioterapeuta, material específico, etc.)

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

- Cual \_\_\_\_\_

1.5.- Considero que la **Administración** proporciona suficiente asesoramiento sobre la educación física adaptada.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

## 2.- Sobre la formación específica y las adaptaciones

2.1.- He recibido suficiente **formación específica** para el tratamiento de la diversidad en el área de la educación física.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2.2.- Tengo los **conocimientos necesarios** para poder atender adecuadamente a los alumnos diversos.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2.3.- Consulto el **informe de evaluación psicopedagógica** de mis alumnos con diversidad.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2.4.- La **concreción de las medidas y adaptaciones las realiza** el departamento de educación física.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2.5.- A todos los estudiantes diversos se les realiza una **adaptación curricular** individualizada.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

### 3.- Sobre la actitud

3.1.- La **actitud** que muestran los **estudiantes** respecto a sus compañeros diversos durante la realización de la clase es muy positiva.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

3.2.- La actitud de los **padres** de estudiantes diversos con respecto a la práctica de la actividad física por parte de sus hijos es muy positiva.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

3.3.- Los **compañeros** del claustro consideran que la integración de los estudiantes con alguna diversidad, en el área de educación física, tiene tanta importancia como otras asignaturas.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

3.4.- Para el **Claustro** de mi centro, la educación física Adaptada permite a los estudiantes adaptarse y respetar las diferencias.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

### 4.- Sobre las clases de educación física especial

4.1.- El centro ha eliminado las **barreras arquitectónicas** que impidan o dificulten el acceso de los estudiantes con acusada diversidad a las instalaciones deportivas.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

4.2.- Dispongo de **material específico** para trabajar adecuadamente la motricidad del estudiante diverso.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

4.3.- Mi centro dispone de suficientes **instalaciones** deportivas para realizar deporte adaptado.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

En caso afirmativo, señale las instalaciones adaptadas:

- Gimnasio
- Polideportivo Cubierto

- Polideportivo Descubierta
  - Campo de Fútbol
  - Piscina
  - Sala de expresión corporal
  - Sala de psicomotricidad
  - Otras:
- 

4.4.- Las **modalidades deportivas** que enseñen en clase de educación física adaptada, son:

- |                                       |                                             |                                    |                                 |
|---------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Balonmano    | <input type="checkbox"/> Voleibol           | <input type="checkbox"/> Atletismo | <input type="checkbox"/> Fútbol |
| <input type="checkbox"/> Baloncesto   | <input type="checkbox"/> Gimnasia Deportiva | <input type="checkbox"/> Bádminton | <input type="checkbox"/> Hockey |
| <input type="checkbox"/> Otras: _____ |                                             |                                    |                                 |

4.5.- Los **juegos** que realizo en clase de educación física adaptada, son:

- |                                                   |                                        |                                      |                                      |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Juegos de carrera        | <input type="checkbox"/> de saltos     | <input type="checkbox"/> de relevos  | <input type="checkbox"/> de fuerza   |
| <input type="checkbox"/> de velocidad de reacción | <input type="checkbox"/> de equilibrio | <input type="checkbox"/> con pelotas | <input type="checkbox"/> sensoriales |
| <input type="checkbox"/> Otros _____              |                                        |                                      |                                      |

**5.- Indique aquellos aspectos que considere relevantes para mejorar la educación física adaptada en la Comunidad de Madrid.**

## Valoración del Cuestionario

Valore seguidamente este cuestionario. Para ello, marque con una x el cuadro que corresponda a la estimación que haga de los criterios que se mencionan, atendiendo a la escala numérica de 1 a 5, en la que 1 representa el valor más negativo y 5 el más favorable.

El Cuestionario resulta:

Valoración		1	2	3	4	5
Inútil	Útil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confuso	Claro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aburrido	Ameno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Monótono	Interesante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desagradable	Agradable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otra valoración (señalar):

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

---

---

Señale si sobra algo en el Cuestionario-Escala o no, eligiendo una de las opiniones:

No sobra       Sí sobra

Escriba lo que sobra

---

---

Señale si falta algo en el Cuestionario-Escala o no, eligiendo una de las opciones:

No falta       Sí falta

Escriba lo que falta

---

---

Escriba las observaciones que desee hacer sobre este Cuestionario-Escala:

---

---

Fecha de cumplimentación: \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

MUCHAS GRACIAS

**ANEXO II: ENTREVISTA SOBRE LA SITUACIÓN  
ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESPECIAL  
EN LA COMUNIDAD DE MADRID Y  
PROPUESTAS DE MEJORA**

**ENTREVISTA SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN  
FÍSICA ESPECIAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID Y PROPUESTAS DE  
MEJORA**

Nombre:

Género:

Tipo de centro:

Etapas educativas:

Experiencia:

Municipio:

Fecha de realización:

En el “Cuestionario sobre la situación de la educación física especial o adaptada en la Comunidad de Madrid” ha respondido usted a las preguntas del mismo. Probablemente, hubiera usted deseado exponer con mayor detalle alguna de las preguntas de dicho cuestionario o hacer alguna aclaración a las mismas. Con este propósito, abordaremos en esta entrevista algunos aspectos relativos a la educación física especial o adaptada en la Comunidad de Madrid.

1.- ¿Qué aspectos del cuestionario le han parecido más importantes y por qué?

2.- ¿Cuál es la actitud que usted tiene ante la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad, en las clases de educación física?



- 3.- ¿Qué expectativa tiene con estos alumnos?
- 4.- ¿Cree que las programaciones están adecuadas para atender las necesidades y demandas de estos alumnos?
- 5.- 5- ¿Propondría algún cambio para mejorar las clases de Ed. Física en los grupos donde hay alumnos con n.e.e.?
- 6.- ¿Encuentra dificultades por tener alumnos discapacitados en clase? Hable sobre ellas.
- 7.- ¿Cree que estos alumnos llegan a alcanzar los objetivos establecidos? (desarrollar al máximo sus capacidades motrices, dotarlos de la máxima autonomía personal, llegar a conocer sus limitaciones y posibilidades, etc.).
- 8.- 1 -¿Podría describir brevemente cómo se llevan a cabo las medidas de atención a la diversidad? (Adaptando objetivos, contenidos, actividades, material, estilos de enseñanza, evaluación). Describalo, por favor.
- 9.- ¿Qué tipo de casos atiende usted en su centro educativo y cómo está organizada la docencia para estos niños?
- 10.- ¿Quiere usted comentar algún otro aspecto que le parezca de interés en relación con la educación física especial o el Deporte Adaptado?

## **ANEXO III: GLOSARIO DE TÉRMINOS**

## GLOSARIO DE TÉRMINOS

1. Las actividades físicas. Se refieren a formas concretas de actividad física que normalmente se realizan con diversas finalidades y adquieren las formas predominantes; forman, por tanto parte de la cultura física de una sociedad. Son producto y manifestaciones de las sociedades en cuyo seno se desarrollan. (Pouillart, G. 1987).
2. Actividad física adaptada (AFA, I). Para Doll-Tepper, (1989) se refiere al movimiento, actividad física y deporte con especial énfasis en los intereses y capacidades de los individuos con condiciones limitantes como una discapacidad, problemas de salud o envejecimiento.
3. Actividad física adaptada (AFA, II). Para C. Sherrill, (1994) AFA es una teoría y práctica multidisciplinar relacionada con las actividades vitales de aquellos individuos peculiaridades (“uniqueness”) en su estructura funcional o apariencia requiere experiencia en:
  - (a) la evaluación de ecosistemas y (b) facilitar los cambios necesarios para la igualdad de acceso, integración e inclusión, bienestar vital, experiencias exitosas relacionadas con el movimiento, autosuperación (“empowerment”) y auto-actualización.
4. Actividad física adaptada (AFA, III). Para Rodrigues, (1995) supone aquellas actividades que pueden ser desarrolladas por poblaciones especiales con objetivos terapéuticos, recreación, condición física o competición, realizados con el ánimo de mejorar la calidad de vida.
5. Actividad física adaptada (AFA, IV). Para Hutzler, (2008) AFA es un conjunto de conocimientos que engloban:
  - Las actividades físicas realizadas por personas con discapacidad,
  - Los sistemas de prestación de servicios desarrollados para garantizar la participación de dichas personas,

- Una especialización profesional que atrae a profesionales de disciplinas pedagógicas y académicas y un campo de estudio académico.

6. Actividad propia. Evidentemente, nadie se puede mover por otro; claro que la actividad propia tiene muchos grados, desde el simple mimetismo hasta la autorrealización. La educación física será verdaderamente educación en la medida en que consiga la autorrealización corporal en la que el individuo genera, decide y controla su propia actividad. La propuesta de problemas motrices a resolver por los alumnos, la táctica individual o colectiva, el resultado de la propia experiencia, etc., son altamente motivantes para el alumno y le dan el sentido fundamental de actividad propia.

7. Áreas de especialización en AFA, dominios de la AFA (I) Para DePauw&Sherrill (1994) es área inter/multidisciplinar de especialización en relación a personas con discapacidad, incluyendo:

- Rehabilitación y terapia.
- Educación física y Deporte.
- Tiempo de ocio y recreación.
- Deporte competitivo a todos los niveles.

AFA combina información y resultados de la investigación desde el deporte y las ciencias del movimiento (por ejemplo, biomecánica, fisiología, etc.) y otras ciencias (como medicina, ciencias de la rehabilitación, psicología, etc.)

8. Áreas de especialización en AFA, dominios de la AFA (II). Algunas aplicaciones prácticas de la AFA según DePauw&Sherrill (1994) son las siguientes, todas con el ánimo de mejorar la calidad de vida de personas con necesidades diversas. Puede ser dirigida hacia temas como:

- Igualdad de acceso a oportunidades para la realización de actividad física.
- El derecho de los individuos a participar en actividades físicas aceptando su propio riesgo.

- Cursos de entrenamiento individualizado para profesores, entrenadores, y responsables de recreación / ocio, tiempo libre.
- El desarrollo de programas de recreación.
- Asistencia y recursos para incluir personas en programas existentes (educativos, de entrenamiento, etc).
- Desarrollo de nuevas estrategias y aproximaciones a la actividad física y el deporte desde el ámbito de la rehabilitación y la terapia.

9. Áreas de especialización en AFA, dominios de la AFA (III). La AFA es un tipo de término general para la educación, la recreación, el deporte y el tratamiento en el campo de las intervenciones por el movimiento.

El fin último de la AFA es incrementar la habilidad de las personas para dirigir y administrar su vida, en definitiva su autonomía personal y, por extensión, su calidad de vida.

10. Autocontrol. La actividad física establece continuamente el "feedback" en su ejecución, desde la más automatizada hasta la más creativa. Sin la existencia de esta retroacción la eficacia sería nula. Por lo tanto, el alumno debe aprender a controlar su propia actividad ya que es el verdadero protagonista.

El resultado de la acción es directamente observable y evaluable por él mismo, por ello la actividad física es un buen campo de observación propia.

11. Autonomía. Ser autónomo es ser fuente y origen de las propias acciones y decisiones. La educación física debe liberar al alumno de sus propios miedos corporales. de los estereotipos sociales transmitidos a través de las modas culturales, de los prejuicios, de la manipulación, ya sea a través del deporte, del espectáculo, del erotismo o del avasallante consumismo. Tener autonomía corporal es poder disponer libre y conscientemente del cuerpo y de sus acciones; el cuerpo no debe ser una rémora o un lastre que llevemos pesadamente, ni tampoco una imposición social que nos lleve a perder nuestra identidad.

12. Creatividad. Desde el mimetismo infantil hasta la expresión propia hay todo un campo que recorrer para la educación física. Desde el gesto estereotipado y automatizado con vistas a acciones más complejas e innovadoras, desde las "habilidades cerradas" en las que la consecución del automatismo es lo esencial, hasta las "habilidades abiertas" en las que el individuo tiene que adaptarse continuamente a las variantes condiciones del medio optando por conductas no previstas de antemano, la educación física es un importante campo de expresión creadora. No es el más educado físicamente el que ha conseguido automatizar más conductas, sino aquel que consigue romper el automatismo en el momento oportuno y aporta. Una conducta nueva, lo primero es un simple adiestramiento, aunque cueste mucho conseguirlo, y lo segundo es movimiento verdaderamente creativo y humano.
  
13. Cultura física. Es el conjunto de valores, saberes, hábitos, técnicas y usos corporales de una sociedad y que son transmitidos mediante los procesos de socialización y las actividades educativas.
  
14. Educación Especial. Acción educativa concebida para aquellos sujetos que, por sus deficiencias o dificultades específicas, no pueden adaptarse plenamente a los niveles, grados o modalidades de educación, formación y enseñanza del sistema socio-educativo establecido (García, 1988).
  
15. Educación Física Especial (I). Educación física con objetivo y contenido (AAHPERD, 1973): Correctivo (en grado mínimo) a través de programas de ejercicios y actividades planificados individualmente, generalmente por problemas posturales y ortopédicos. Terapéutica: tratamientos individuales basados en una afección concreta.
  
16. Educación Física Especial (II). Reeducación o rehabilitación: alterar o mejorar una función o estructura a través de ejercicios y/o actividades físicas. Adaptada: modificación y mejora de las actitudes, por lo que se adaptan deportes y juegos de forma que permitan su práctica por personas con limitaciones, dificultades o deficiencias, proporcionando los medios para que

cada persona desenvuelva destrezas suficientes en varias actividades de forma que pueda participar con sus congéneres.

17. Educación física especial (III)Vivencial: programas para la tonificación y vigorización, estimulando el desarrollo y/o crecimiento. Especial: de acuerdo con las necesidades y capacidades de poblaciones especiales.
  
18. Educación física. Es, por tanto, una parte de la educación general que tiene como objetivo la mejora y desarrollo de las capacidades corporales a través de la actividad física. Consiste, por una parte, en la transmisión de valores y actitudes, hábitos, técnicas y usos corporales de una sociedad, desde los más elementales y cotidianos hasta los más sofisticados y espectaculares, como puede ser la danza o el deporte, y, por otra, en el desarrollo optimizado de las capacidades físicas del hombre.
  
19. Educación física adaptada Es un programa diversificado de actividades de desarrollo, lúdicas, deportivas y rítmicas, adecuadas a los intereses, capacidades y limitaciones de los alumnos con dificultades, por las que no pueden participar sin restricciones y con seguridad y continuidad en las actividades de un programa regular de educación física (AAHPERD, 1952).
  
20. Educación física informal. Ha existido siempre, ya que todas las sociedades han valorado el cuerpo de una u otra manera, y le han asignado formas, técnicas y usos determinados en función de las formas de vida de cada sociedad y de los roles de los individuos en la misma. Todo ello transmitido a las generaciones jóvenes a través de los procesos de socialización. Históricamente la educación física ha pasado por diversas concepciones según los objetivos que se le marcaran a la práctica motriz (utilitarista, militarista, higienista, pedagógico, recreativo u otros) y dentro de la cultura propia de cada sociedad.
  
21. Educación física formal. Considerada como un conjunto de ejercicios realizados en lugar determinado y con unos fines concretos y programados, aunque diversos, es en la época griega donde encontramos los orígenes

occidentales de la misma. Pero si consideramos a la educación física como una disciplina educativa, no aparece hasta el Renacimiento; y si por educación física entendemos la utilización de un método, será en el siglo XIX cuando se constituya. La propia expresión de educación física es de aparición tardía, debiéndose su utilización inicial al médico suizo Ballesxerd, que lo introdujo en 1.762.

22. Individualización. Si el principio de la individualización es básico en la Pedagogía actual, en las actividades físicas es totalmente incuestionable. Las características corporales, los niveles de desarrollo y crecimiento, las experiencias motrices previas y el ritmo cinético son tan distintos de unos niños a otros dentro de la misma edad cronológica que una educación física científica solo puede hacerse partiendo del propio individuo y sus características. Si a esto se añade la forma de asumir su cuerpo cada niño, la gratificación o frustración que las actividades físicas le han supuesto anteriormente, las expectativas que sus padres y profesores tienen sobre su propia eficacia corporal, no podemos entender la educación física masificada y "todos a una".
23. Interés. El interés es el motor de la actividad. Sabemos que el "querer hacer", el "querer aprender" es el requisito previo para aprender. De ahí que conseguir la necesaria motivación para el aprendizaje sea una tarea indispensable para el docente. Pues bien, la actividad física es naturalmente motivante para los niños. Estos aman y necesitan el movimiento, aunque haya unas grandes diferencias individuales en cuanto a las necesidades motrices. Los tipos psicomotores son distintos pero a veces el menor interés por las actividades físicas no es una causa sino un efecto, producido en muchas ocasiones por un autoconcepto negativo sobre sus propias posibilidades motrices, generado o por experiencias anteriores, superprotección de los padres, alguna enfermedad crónica, etc., o por las propias expectativas del profesor sobre sus posibilidades. Esto se puede observar claramente en la enseñanza deportiva, donde los "menos buenos" pierden interés frecuentemente por falta de reforzamiento del profesor. Una mala estrategia pedagógica puede ocasionar



que los alumnos rechacen el movimiento sobre todo aquellos que tienen menos necesidades en este campo; para ellos las experiencias motrices gratificantes son fundamentales.

24. Juego. Si el aprender jugando es una máxima de la Pedagogía infantil actual, la educación física se presenta como un campo inestimable para ello. Sabemos además que el juego hasta los 14 años es sobre todo juego corporal, ya sea funcional, simbólico o reglado, pasando de ser individual en los primeros años a ser colectivo en plena edad escolar. El principio del juego es fundamental en la didáctica de la educación física; muchas actividades físicas no tienen sentido más que por su componente lúdico. Tan ligado está el comportamiento lúdico a la educación física que la muestra máxima de la maestría corporal en nuestros días recibe el nombre de "Juegos". (Nos referimos a los Olímpicos, naturalmente). Nuestra cultura y sistema de vida actual, propios de la sociedad industrial, entre cuyos rasgos destacan la eficacia, el espíritu de trabajo, la competitividad, etc., ha ido alejando al hombre de su espíritu lúdico; acuciado además por las necesidades económicas y de consumo que le han llevado a aceptar trabajos no deseados, el pluriempleo, etc., ha desarrollado una moral del trabajo que le ha convertido en un trabajador permanente para quien es difícil llenar el tiempo libre, si no es con otro trabajo. El llamado "síndrome de fin de semana" lo atestigua. Se han impuesto el "homo sapiens" y el "homo faber" sobre el "homo ludens". Por otra parte, la sociedad posindustrial se vislumbra como una sociedad de mayor tiempo libre, la "sociedad del ocio" o la "cultura del ocio". Tipo de sociedad que es ya realidad para algunos sectores de la población, (semana de 35 horas y menos, trabajo a tiempo parcial y otras situaciones). En este sentido se impone a la educación actual la preparación o educación para el ocio y el tiempo libre, de tal manera que éste sea un tiempo de creación y expresión personal.

25. Socialización. El movimiento humano es el medio más natural de relación que el hombre tiene, y no solo con el medio físico sino fundamentalmente con el medio social. El juego motriz y el juego deportivo son un buen campo de socialización no sólo de las conductas motrices (sociomotrices), sino también

como todo juego, de conductas sociales globales. Como sabemos, a través del juego el niño aprende a ser protagonista y a depender menos de los mayores, su conducta debe estar regulada por el mismo en función de las circunstancias y de las conductas de los demás., Pero además, las actividades físicas en el niño raramente se hacen en soledad, sino en grupos; si además estas actividades se hacen en la naturaleza, las marchas, escaladas, acampadas, etc., exigen un gran espíritu de solidaridad y cooperación, convirtiéndose en un buen medio de aprendizaje de las relaciones sociales.

Desde una problemática social más amplia habría que considerar ciertos problemas sociales o juveniles, que tienen hoy graves consecuencias y difícil solución. A la escuela se le pide, o, al menos, de ella se espera que los solucione o contribuya a solucionarlos. A este respecto la educación físico deportiva podría jugar un papel importante en la integración social de los adolescentes y jóvenes, al menos en los siguientes aspectos: en la integración juvenil en grupos mediante la actividad deportiva frente a la integración en grupos marginados; en el ejercicio físico frente a la drogadicción; en la aventura, el riesgo y la competición en el deporte frente a la aventura, el riesgo y la competición en la violencia y la delincuencia.

## **ANEXO IV: LAS CLASIFICACIONES MÉDICAS DEPORTIVAS Y LA COMPETICIÓN.**

## **LAS CLASIFICACIONES MÉDICAS DEPORTIVAS Y LA COMPETICIÓN**

Uno de los aspectos más destacados, controvertidos y que dotan al deporte para personas con discapacidad de singularidad respecto al practicado por personas que no la presentan es el proceso de valoración y clasificación médico-deportiva que se realiza previamente al desarrollo de la competición. Este proceso surge de la necesidad de garantizar la justicia de los resultados y la igualdad de oportunidades entre los deportistas que presentan discapacidades diferentes.

Se trata, en definitiva, de poner a todos los deportistas en la misma línea de salida creando grupos con discapacidad homogénea para que los competidores no tengan una ventaja sobre otros en función del grado de su discapacidad. No se pueden ver perjudicados los deportistas con deficiencias graves frente a los que las poseen más leves. Los triunfos, en su caso, han de venir dados en función de las cualidades innatas y de la preparación de los participantes en cada una de las clases.

En un momento inicial únicamente eran las personas con lesión medular las que hacían deporte, pero, afortunadamente, el número de deportistas con discapacidad está en constante aumento y, en consecuencia, los tipos de discapacidades son de naturaleza cada vez más variadas. Todo ello contribuye a que el problema de las clasificaciones cada vez se complique más y que se dificulte enormemente la posibilidad de tener criterios objetivos para organizar los grupos de discapacidad homogénea sin caer en la poco atractiva solución de crear una clase para deportista. Como hemos visto, nos movemos en una situación ambivalente.

Por un lado, la necesidad de tener una competición justa y equilibrada sin situaciones ventajosas en relación con el grado de discapacidad nos conduciría a un número muy elevado de clases.

Pero, por otro lado, la necesidad de ofrecer unos eventos cargados de competitividad, elemento clave para la superación personal, nos lleva a pensar que es preciso reducir la cantidad de clases para que sea muy elevado el número de deportistas incluidos en cada categoría y, así, dar mayor realce a los éxitos deportivos.

La evidente dificultad de la tarea planteada obliga a una doble consideración. En primer lugar, para los deportistas y técnicos que han de realizar un esfuerzo de comprensión y colaboración con los valoradores/clasificadores puesto que, muchas veces, se enfrentan con deportistas cuyo perfil funcional no está recogido en ninguno de los grupos por tener una discapacidad muy específica o que es muy difícil asignarle un grupo en concreto. En segundo lugar, para los responsables de elaborar los criterios en los que se han de basar los sistemas de valoración/clasificación, que han de estar en continua revisión de dichos sistemas para dar cabida a las nuevas situaciones planteadas.

Los sistemas de valoración han ido cambiando y adaptándose a la realidad de la situación del movimiento del deporte para personas con discapacidad. Inicialmente, cuando Sir Ludwig Guttmann introdujo el deporte como elemento terapéutico para los lesionados medulares, no existía ningún sistema, todos los deportistas competían juntos. Pronto se comprobó que los que ganaban las competiciones tenían un nivel de lesión medular más bajo, o dicho de otra manera, su discapacidad era más leve. El primer sistema estableció una clase para los paraplégicos y otra para los tetraplégicos. Esta división inicial dio paso a una subdivisión posterior en varias clases siempre tomando como referencia el nivel de lesión medular.

Cuando se incorporaron deportistas con otro tipo de discapacidades como amputados, personas con secuelas de poliomielitis, parálisis cerebrales, etc., surgieron sus propios sistemas de clasificación también basados en la lesión anatómica. Cada uno de ellos tenía su propia competición y su propia Federación Internacional de Deporte de Minusválidos que agrupaba a deportistas con discapacidad pareja:

ISMGF: agrupa a los lesionados medulares.

ISOD: agrupa a los deportistas amputados y los llamados "Les Autres".

CP-ISRA: agrupa a los deportistas con parálisis cerebral.

IBSA: agrupa a los deportistas con deficiencia visual.

Como se citó anteriormente, esta situación provocó la aparición de numerosos eventos. Había demasiadas clases, demasiados campeones y poca competición.

Con este planteamiento, surgió el reto de ofrecer unas reglas de juego que permitiesen competir a todas las personas con discapacidad física en una misma competición, en igualdad de condiciones, para ofrecer una mayor espectacularidad y así poder hacerse un hueco dentro de los medios de comunicación y facilitar el impulso oportuno que precisaba el movimiento paralímpico.

- El resultado fueron las llamadas "*clasificaciones funcionales*".

La primera competición donde entraron en vigor las clasificaciones funcionales fue en los Juegos Paralímpicos de Barcelona de 1992. Recibieron ese nombre porque para poder reunir en una misma actividad deportiva personas con discapacidad diferente el punto de partida en común es la capacidad funcional existente. Se trata de analizar qué gestos y qué actividad puede realizar el deportista independientemente de la lesión que provoca su discapacidad.

Con este criterio funcional y no anatómico surgen las clasificaciones por deportes. Cada modalidad deportiva tiene unos requerimientos de movilidad determinados en los que la importancia de los músculos varía en función del gesto predominante. El ejemplo paradigmático en el sentido de ser el primer deporte en el que se aplicó este nuevo concepto de clasificación funcional es el baloncesto en silla de ruedas. Establece cuatro categorías fundamentales en función de la posibilidad de llevar a cabo determinados movimientos con el tronco que tienen como consecuencia un diferente volumen de acción.

La tarea de establecer un sistema justo de valoración-clasificación deportiva para deportistas con discapacidad es muy compleja en sí misma. Como se citó previamente, se trata de conjugar dos aspectos contradictorios como son la especificidad e individualidad de cada persona con discapacidad (es muy difícil encontrar dos personas con la misma discapacidad, quizás en los amputados) y la necesidad de crear grupos en los que coincidan muchos deportistas sin que haya desventajas entre ellos. Por este motivo, es un tema al que le acompaña permanentemente la polémica. Ningún sistema se muestra definitivo. Cuando se aprueba uno nuevo, en seguida, surgen voces que destacan sus imperfecciones. En este sentido, cabe señalar que ninguno de los sistemas empleados hasta este momento se basa en un riguroso análisis biomecánico del gesto

deportivo con las técnicas disponibles en la actualidad (sistemas de registro de presiones, sistemas de análisis de movimientos 3 D, electromiografía, etc.).

Esta falta de datos objetivos científicos puede ser una de las causas de la controversia. No obstante, si se han llevado a cabo estudios biomecánicos, fisiológicos o incluso funcionales en cuanto a rendimiento deportivo en los que se han contrastado alguno de los sistemas actuales.

Los sistemas de clasificación anatómicos se basaban en un detallado balance muscular de las extremidades y en un examen del control de tronco. El deportista, por lo general, no se siente cómodo con este tipo de valoraciones al tener unas connotaciones médicosanitarias y no deportivas. Por el contrario, los sistemas de clasificación funcional precisan de la colaboración del interesado y el resultado final depende, en gran medida, de la subjetividad del clasificador que observa cómo se desenvuelve en su faceta el propio deportista. Con estos sistemas funcionales, basados en la observación de la actividad deportiva, en algún caso, no resulta distinguible el gesto realizado debido al entrenamiento, a la actividad del músculo inervado o a la adaptación de algún aditamento a la silla de ruedas (topes laterales en el asiento o respaldo, cinchas, etc.). En espera de que se realicen investigaciones con técnicas de análisis biomecánico que aporten objetividad a las clasificaciones deportivas, pensamos que lo más completo sería realizar ambos procedimientos. El criterio de la Comisión Médica Nacional de la FEDDF es que ambas cuestiones son complementarias. Se trata de un proceso continuo denominado valoración/clasificación recogido bajo la denominación de Método Español a propuesta de su mentor el Dr. Ricardo Hernández, primer presidente de nuestra Comisión Médica.

Nuestra federación es polideportiva, nuestros deportistas pueden cambiar de modalidad deportiva en cada temporada. Esto justifica que hemos de tener un documento base en el que se recojan los aspectos básicos de su discapacidad. Correspondería a la llamada valoración y se ha de presentar en la ficha de valoración médico-deportiva de la FEDDF que todo deportista debe aportar en el momento de cumplimentar su licencia federativa.

A nivel federativo sería incompleto tener únicamente la clasificación en un deporte.

La segunda parte corresponde a la clasificación. En un primer intento se pretendió que desde los datos obtenidos en la valoración pudiera obtenerse de manera automatizada la clasificación.

En la actualidad esto no es posible y, tras la valoración médica citada, es preciso realizar la clasificación para asignar al deportista su clase en el deporte elegido. Con arreglo a las normativas vigentes, para las clasificaciones seguimos las normas aprobadas por los comités internacionales de las diferentes disciplinas deportivas que, en la práctica totalidad de los casos, siguen un criterio funcional. El clasificador puede ser cualquier persona que conozca el gesto habitual de dicha modalidad, es decir, médicos, fisioterapeutas, deportistas, entrenadores, etc.

En resumen, para que un deportista pueda competir en nuestra federación con su clase correspondiente ha de seguir un proceso que consta de dos fases:

Valoración: Cumplimentación de la ficha médico-deportiva de la FEDDF a realizar por un médico de su correspondiente federación territorial.

Clasificación: Observación en juego por parte de un clasificador autorizado (médico, fisioterapeuta, técnico, deportista, etc.) siguiendo las normas internacionales de clasificación funcional de cada deporte.

- Valoración

Como se señaló anteriormente, en la ficha de valoración médico-deportiva empleada por la FEDDF, que todo deportista debe presentar en el momento de tramitar su licencia federativa, se sigue el llamado Método Español. Aunque pretende hacer un repaso por todas las facetas de la personalidad incluidas, los parámetros visual y mental, en la práctica, y debido al tipo de discapacidad de los deportistas de nuestra federación, habitualmente solo examinamos el parámetro motórico. Éste, a su vez, consta de tres factores determinantes como son el muscular, el cinético y el goniométrico.

Posteriormente, se añadió la respuesta neuromuscular, test que examina la coordinación del acto motor y que se utiliza fundamentalmente en los deportistas con lesiones cerebrales (ej.: parálisis cerebral, traumatismos cráneo-encefálicos, etc.).



El factor muscular se obtiene mediante el análisis detallado de cada grupo muscular y se valora su grado de actividad según la escala de Daniels en una puntuación de 0 a 5 que va desde nada de contracción hasta la fuerza normal.

En el factor cinético se comprueba la permeabilidad de cada articulación, su capacidad de desplazamiento sin que el atleta explorado intervenga en su desplazamiento. Es decir, se trata de comprobar si una articulación está libre de rigideces o de anquilosis y de verificar en cuantos planos del espacio está libre de movimiento aunque sea de forma pasiva (sin la participación del deportista). Los planos del espacio de posible movilidad articular, también llamados grados de libertad de movimiento, vienen determinados por la anatomía de cada articulación. Por ejemplo: la articulación del hombro tiene, en condiciones normales, tres grados de libertad de movimientos (se puede mover en sentido antero-posterior, medio-lateral y rotaciones), mientras que el tobillo tiene sólo uno, la flexo-extensión.

El factor goniométrico recoge la amplitud que alcanza el desplazamiento articular, es decir, se miden los grados que se pueden desplazar en cada articulación de forma activa por el deportista.

Para explorar la dimensión del arco articular se ha decidido medir los recorridos contra la gravedad, lo que significa que el atleta cuenta con una musculatura en la zona de al menos tres puntos según escala de Daniels citada previamente. Como es lógico, se mide con un goniómetro o un transportador de ángulos.

La medida de la respuesta neuromuscular en el deportista minusválido es un factor que nos completa el rendimiento real que se puede obtener de los factores integrantes del parámetro motórico. Por ejemplo, en algunas secuelas de parálisis cerebral, en las cuales se mantiene bastante conservado el parámetro motórico, siendo la aptitud real del deportista minusválido muy deficitaria, por trastornos evidentes en sus vías de respuesta neuromuscular. La puntuación final de esta prueba será 0, 1, 2 ó 3 puntos.

- Clasificación

Después de tener la información básica sobre la situación de la discapacidad del deportista proporcionada por la valoración, pasamos a la clasificación. Como no podía

ser de otra manera, en la FEDDF empleamos los sistemas de clasificación vigentes que han sido aprobados por los correspondientes organismos internacionales.

Se trata de un proceso específico para cada deporte, de tal manera que un mismo atleta tendrá diferente clase según la modalidad deportiva que practique.

La clasificación es realizada por el clasificador autorizado correspondiente que no tiene que ser necesariamente un médico, pudiendo ser también un fisioterapeuta, un técnico, un jugador, etc. Se basa en la observación por parte del clasificador de la práctica deportiva en competición del atleta y en las capacidades funcionales que demuestra. El criterio para clasificar depende de la capacidad funcional y no en el tipo de discapacidad. Esto significa que atletas con discapacidades diferentes como un lesionado medular y un parálítico cerebral pueden situarse en la misma clase funcional para algunos eventos como, por ejemplo, en natación para el estilo braza, porque tengan una capacidad funcional igual o similar.

A nivel internacional, en algunos deportes, como por ejemplo el baloncesto en silla de ruedas, se realiza directamente la clasificación sin realizar el paso previo de valoración, ya sea por el Método Español o por los más clásicos de balance muscular y articular, quedando éste último para los casos dudosos. En otros como la natación se realiza primero un examen en camilla objetivando los balances muscular y articular por un médico o fisioterapeuta y, posteriormente, una prueba funcional en la piscina por un técnico (entrenador preferentemente).

En muchos casos, la clasificación de un deportista no es definitiva.

Puede cambiar por varios motivos. En primer lugar, porque el deportista en cuestión presente una discapacidad evolutiva, no permanente, como una esclerosis múltiple, una distrofia muscular, etc. y su movilidad se vea modificada. En segundo lugar, porque los clasificadores no tengan elementos de juicio suficiente al no verle el tiempo necesario en acción (ejemplo: baloncesto en silla de ruedas) o sea un deportista que esté en sus inicios y no domine suficientemente el estilo de la modalidad deportiva (ejemplo: natación). Finalmente, porque cambie su situación en juego en relación con los aditamentos utilizados o las ayudas técnicas.

En este último aspecto es conocida la posibilidad de que un jugador de baloncesto en silla de ruedas pueda cambiar su clase al cambiar las adaptaciones en su silla si le supone un aumento de su volumen de acción (cinchar muslos o tronco, topes laterales de asiento o respaldo, etc.).

Lógicamente, existen los mecanismos oportunos para que, en su caso, el deportista que no esté de acuerdo con la clase asignada ponga una reclamación o protesta.

A continuación, se realiza una breve explicación de los puntos clave de los sistemas de clasificación de los deportes practicados por deportistas con discapacidad física más habituales:

➤ Atletismo

Clases para eventos en pista:

T 42: Amputación unilateral de miembro inferior por encima de rodilla.

T 43: Amputación bilateral de miembro inferior por debajo de rodilla.

T 44: Amputación unilateral de miembro inferior por debajo de rodilla o atletas que pueden caminar con una moderada limitación de la función de uno o ambos miembros inferiores.

T 45: Amputación bilateral de miembros inferiores por encima de rodilla o amputación bilateral de miembros superiores por encima de codo.

T 46: Amputación unilateral por encima de codo, amputación unilateral por debajo de codo o un atleta que tiene una función normal de ambos miembros inferiores pero una limitación en el tronco o en sus miembros superiores.

T 51: Debilidad leve en hombros. Puede flexionar los codos con normalidad pero tienen una capacidad limitada para extenderlos.

Puede extender la muñeca pero no flexionarla. No presenta movimiento en los dedos.

No presenta función en el tronco ni en los miembros inferiores.

T 52: Tienen una buena función de los hombros, codos y muñecas.

Presentan unos movimientos limitados en los dedos. Ninguna actividad en el tronco o en las piernas.

T 53: Presentan una función normal de brazos y manos. Tienen una ausencia de movilidad en el tronco o una movilidad muy reducida. No actividad en las piernas.

T 54: Función normal de brazos y manos. Tienen una función de tronco normal o una limitación moderada. Pueden tener alguna actividad en las piernas.

Clases para eventos de campo (saltos y lanzamientos):

F 42: Deportistas con amputación unilateral de pierna por encima de la rodilla, con amputación bilateral por encima de rodilla y atletas con amputaciones combinadas de brazos y piernas.

También puede incluir personas con dificultades severas para caminar como los que tienen afectación de una pierna por secuelas de polio.

F 43: Atletas con amputación bilateral de piernas por encima de la rodilla o con amputaciones combinadas de piernas y brazos.

Pueden tener una función normal en el brazo de lanzamiento asociado con una limitación funcional en las piernas o algunos problemas de equilibrio.

F 44: Amputación unilateral por debajo de la rodilla. Atletas con función normal en el brazo de lanzamiento y una pequeña limitación funcional en las piernas o con ligeros problemas de equilibrio.

F 45: Amputación bilateral de brazos por encima de codo y por debajo de codo. F 46: Amputación unilateral por encima de codo y unilateral por debajo de codo. Los atletas pueden caminar con una función normal en el brazo de lanzamiento y una pequeña limitación funcional en el tronco, en la pierna o en el brazo que no se emplea para el lanzamiento.

F 51: Debilidad leve en hombros. Puede flexionar los codos con normalidad pero tienen una capacidad limitada para extenderlos.

Puede extender la muñeca pero no flexionarla. No presenta movimiento en los dedos. No presenta función en el tronco ni en los miembros inferiores.

F 52: Los hombros y los codos son normales. Habitualmente tienen una buena función de las muñecas pero los movimientos de los dedos están limitados. Ninguna función en tronco o piernas.

F 53: Los hombros, codos y muñecas son normales con una discreta limitación funcional de la mano. Ninguna función en el tronco o en las piernas.

F 54: Función normal de brazos y manos. Ninguna función en el tronco o en las piernas. F 55: Función normal en brazos y manos. En el tronco puede haber movimientos de extensión y de rotación. Ninguna función en las piernas.

F 56: Función normal de brazos y manos. En el tronco puede haber movimientos de rotación y de desplazamiento hacia delante y hacia detrás sin necesidad de sujetarse a la silla.

Puede tener algún movimiento en las piernas.

F 57: Función normal de brazos y manos. En el tronco se pueden dar movimientos de rotación, desplazamientos hacia delante-detrás y movimientos laterales hacia uno y otro lado si necesidad de sujetarse con la mano a la silla. Tienen más función en las piernas que los de la clase anterior F 56.

F 58: Función normal de brazos y piernas. Función normal de tronco. Tienen una función en las piernas mayor que los de la clase anterior F 57.

#### ➤ Baloncesto en silla de ruedas

Para que un deportista pueda ser aceptado para jugar al baloncesto en silla de ruedas ha de tener una discapacidad mínima. Este límite es motivo de controversia puesto que la normativa no es muy clara hasta el momento. Se limita a decir que pueden jugar todas aquellas personas con una discapacidad permanente objetivable con técnicas de imagen (Rx, TAC, RMN, etc.) en sus piernas que le impida correr, saltar o pivotar como una persona sin discapacidad.

Una vez que el jugador tiene la discapacidad mínima pasa a ser clasificado por el sistema de la International Wheelchair Basketball Federation (IWBF). De acuerdo con la clasificación se le asigna una puntuación que va desde 1 punto hasta 4.5 puntos. Se suma la puntuación de todos los jugadores en pista y el resultado no puede ser superior a 14 puntos en ningún momento del partido. Este sistema de clasificación se basa en los movimientos realizados en la silla y la estabilidad del tronco que condicionan un determinado volumen de acción.

Jugador clase 1: No tiene movimiento en las piernas y poco o ningún movimiento en el tronco. No pueden despegar el tronco del respaldo sin apoyar las manos en la silla. Cuando pierden la posición de partida necesitan recuperar dicha posición con sus manos. No tienen estabilidad en una situación de contacto y generalmente cuando cogen un rebote lo hacen con una sola mano mientras la otra se agarra a la silla.

Jugador clase 2: Generalmente no tienen movilidad en las piernas, pero tienen una posibilidad de mover la parte superior del tronco en sentido rotatorio despegando la espalda del respaldo.

No controlan el movimiento lateral ni el desplazamiento anteroposterior.

Tienen una estabilidad precaria en contactos y precisan del apoyo de sus manos en la silla para no caerse ante un choque.

Jugador clase 3: Pueden tener algún movimiento en sus piernas pero lo característico es la posibilidad de mover su tronco en sentido antero-posterior lo cual le permite ampliar su volumen de acción y botar el balón por delante de sus rodillas. Son capaces de coger un rebote por encima de la cabeza con las dos manos a la vez.

Jugador clase 4: Tienen amplios movimientos del tronco, tanto rotación completa, movimiento antero-posterior como también y, de manera específica hacia los lados aunque a diferencia de la clase siguiente tienen una limitación hacia uno de los lados. Tienen estabilidad en los contactos y en los rebotes. Pueden despegar el tronco del respaldo para lanzar a canasta.

Jugador clase 4.5: Es el jugador con una discapacidad más leve dentro del campo. A diferencia del jugador clase 4 su tronco se puede desplazar de manera estable hacia

ambos lados sin limitación alguna, además de poder realizar el resto de movimientos (rotación y antero-posterior) de manera segura. Tienen una leve discapacidad en una pierna o una amputación por debajo de rodilla. Se comportan de manera muy estable tanto en los contactos como en los rebotes y el dribbling.

En aquellos casos en los que un jugador no cumpla exactamente los criterios de cada una de las clases señaladas se pueden asignar 0.5 puntos por encima o por debajo de una clase determinada. Es decir, por ejemplo, el jugador 1.5 tiene un volumen de acción superior al de la clase 1 pero no llega al de clase 2. De tal forma que podemos tener jugadores con clase 1.5, 2.5 ó 3.5. Esta situación no ha de ser lo habitual y sirve para dar solución a casos singulares.

#### ➤ Ciclismo

LC 1: Atletas con una discapacidad muy leve en las piernas. La discapacidad es tener un amputación de antepié o una diferencia entre la longitud de las piernas de 7-12 cm.

LC 2: Los atletas de esta clase tienen deficiencia en una pierna pero son capaces de pedalear usando ambas piernas (con o sin prótesis). En esta clase se incluyen aquellos que tienen amputaciones unilaterales por encima o por debajo de la rodilla o bien aquellos con una diferencia de longitud entre sus piernas mayor de 12 cm.

LC 3: Atletas que sólo pueden pedalear con una pierna. Aquí se incluyen aquellos que tienen una debilidad muscular en ambas piernas o una posibilidad de flexionar la rodilla inferior a 50°.

LC 4: Atletas con deficiencias en ambas piernas (con o sin deficiencias en brazos). En esta clase se incluyen los deportistas con doble amputación de piernas por encima o por debajo de las rodillas que tienen un uso limitado de las prótesis, o bien aquellos que tienen debilidad más marcada que la clase anterior en los músculos de ambas piernas.

#### ➤ Esgrima

Solo pueden competir deportistas en silla de ruedas.

Clase 2: Atletas con malo o moderado equilibrio de tronco en sedestación. Los atletas con mal equilibrio en sedestación no tienen deficiencias en el brazo activo. Los que tienen mejor control de tronco tienen una mínima deficiencia en el brazo activo. Clase

3: Atletas con buen equilibrio de tronco sin apoyo de sus piernas (doble amputados por encima de rodilla). El brazo activo es funcional.

Clase 4: Atletas con buen equilibrio de tronco y con posibilidad de apoyar las piernas.

El brazo activo es funcional.

➤ Esquí alpino

Existen 7 clases para participar de pie y otras 3 en silla de sky (LW 10, LW 11 y LW 12) . Los perfiles de cada clase son los siguientes:

LW 1: Doble amputación por encima de rodilla o similar.

LW 2: Amputación unilateral por encima de rodilla.

LW 3: Doble amputación por debajo de rodilla.

LW 4: Amputación unilateral por debajo de rodilla.

LW 5-7: Doble amputación de brazo.

LW 6-8: Amputación unilateral de brazo.

LW 9: Combinación de amputaciones de brazo y pierna.

LW 10: En silla. Mal control de tronco en sedestación.

LW 11: En silla. Moderado control de tronco en sedestación.

LW 12: En silla. Bu en control de tronco en sedestación.

➤ Natación

En este deporte pueden competir juntos atletas con discapacidad de origen diverso. El prefijo "S" significa estilo libre, espalda y mariposa; "SB" braza y "SM" para los relevos. A continuación, se describen de manera muy aproximada los perfiles funcionales de cada clase:



S1, SB1, SM1: Nadadores con problemas severos de coordinación en las cuatro extremidades o no pueden utilizar sus piernas, tronco, manos y mínimamente los hombros.

S2, SB1, SM2: Discapacidad similar a los de la clase S1 pero tienen una mayor capacidad de propulsión en sus brazos y piernas.

S3, SB2, SM3: Nadadores con aceptable brazada pero no pueden utilizar sus piernas o el tronco. Tienen una capacidad funcional superior a la clase S2.

S4, SB3, SM4: Los nadadores de esta clase utilizan sus brazos, tienen una mínima debilidad en sus manos pero ninguna actividad en el tronco y en las piernas. En aquellos nadadores con problemas de coordinación se ven afectadas todas las extremidades pero de manera predominante las piernas. También severa deficiencia en tres extremidades. S5, SB4, SM5: Nadadores con uso completo de sus brazos y sus manos pero sin posibilidad de utilizar el tronco y las piernas. También aquí se incluyen nadadores con problemas de coordinación.

S6, SB5, SM6: Nadadores con uso completo de manos y brazos con algún control de tronco pero no en las piernas. También se incluyen nadadores con problemas de coordinación aunque puedan caminar; personas con enanismo y nadadores con grandes deficiencias en dos extremidades.

S7, SB6, SM7: Nadadores con uso completo de sus brazos, manos y tronco que además presentan alguna actividad funcional en sus piernas. Nadadores con problemas de coordinación o debilidad en el mismo lado del cuerpo (brazo y pierna homolateral).

➤ Deficiencia en dos extremidades.

S8, SB7, SM8: Nadadores con uso completo de sus brazos, manos y tronco que además presentan una mayor actividad funcional en sus piernas que los de la clase S7. Nadadores con restricción articular severa de las piernas. Ausencia de funcionalidad en un brazo.

S9, SB8, SM9: Nadadores con severa debilidad únicamente en una pierna. Nadadores con problemas muy ligeros de coordinación.

Habitualmente pueden realizar la salida desde fuera de la piscina.

S10, SB9, SM10: Nadadores con una debilidad muy ligera en las piernas. Nadadores con restricción de la movilidad de la cadera.

Nadadores con alguna deformidad en sus pies o una mínima amputación. En esta clase se sitúan los nadadores con mayor capacidad funcional.

➤ Powerlifting

En esta modalidad deportiva los deportistas con amputaciones y "les autres" compiten junto con atletas con parálisis cerebral, lesión medular o enanismo, separados en categorías por peso.

El criterio para la discapacidad mínima es:

Amputados y "les autres" (ISOD): amputación unilateral a través o por encima del tobillo. Discreta limitación funcional en las piernas o discreta alteración del equilibrio.  
Lesionados medulares (ISMWSF): Atletas con una pérdida de función en sus piernas de al menos un 10%.

Además, todos los atletas deben poder realizar una extensión completa de los codos o una pérdida en la extensión de los codos no superior a 20o.

➤ Tenis de mesa

Este sistema de clasificación comprende 10 clases funcionales para atletas con parálisis cerebral, amputaciones y "les autres".

Las 5 primeras clases juegan en silla, las 5 siguientes de pie.

TT1: La extensión de codo y mano se consiguen por un movimiento de balanceo iniciado en el hombro. La coordinación del movimiento del brazo está severamente comprometida.

TT2: La extensión de codo es suficiente y los movimientos de la mano están bien coordinados pero son débiles.

TT3: Mínima pérdida de función en la mano activa. Los movimientos de tronco se realizan por el agarre de la mano no activa en la silla. La parte inferior del tronco permanece en contacto con el respaldo.

TT4: Movimientos normales del brazo. No hay control de los movimientos en dirección antero-posterior del tronco. Doble amputados de piernas con muñones cortos.

TT5: Los atletas pueden realizar movimientos del tronco hacia delante-detrás sin apoyarse con la mano no activa. Se pueden utilizar los muslos para empujar. Se puede realizar algún movimiento lateral del tronco.

TT6: Combinación de deficiencias en la mano activa y en las piernas.

TT7: Afectación de ambos brazos. Amputación doble por encima o por debajo del codo. TT8: Severa deficiencia en una o ambas piernas. Amputación unilateral por encima de la rodilla o doble amputación por debajo de la rodilla.

TT9: Buen balance dinámico. Deficiencia mínima en uno o ambos brazos o diferencia de longitud entre ambas piernas.

Amputación unilateral por debajo de la rodilla.

TT10: Función normal en el brazo activo. Pérdida mínima en el brazo libre.

Amputación en el brazo libre hasta 1/3 del antebrazo.

➤ Tenis en silla de ruedas

El único requerimiento es que el jugador tenga diagnosticada una discapacidad para la movilidad. Es decir, el jugador debe tener una permanente pérdida sustancial de función en una o ambas piernas. Hasta el momento no se habían definido clases aunque sí parece que se van a establecer en breve plazo.

➤ Tiro con arco

El sistema de clasificación se divide en 3 clases:

ARST: Estos deportistas tienen una discapacidad menor en los brazos y/o en las piernas y muestran algún grado de debilidad muscular, alteraciones en la coordinación y/o en la movilidad articular. Lo realizan de pie.

ARW 1: Estos deportistas tienen discapacidades en brazos y piernas. Tienen limitaciones en el recorrido articular, debilidad muscular en los brazos y ausencia de control de tronco en sedestación o bastante precario. Las piernas se consideran no funcionales debido a amputación y/o similar limitación de movimiento, fuerza y control. Compiten en silla de ruedas.

ARW 2: Los arqueros de esta clase tienen paralizada la parte inferior del cuerpo incluidas las piernas pero un buen control de tronco. Compiten en silla de ruedas.

➤ Tiro olímpico

Se dividen en dos grupos principales:

SH 1: Competidores con pistola y rifle que no requieren un soporte para el arma. SH 2: Competidores con rifle que no pueden sujetar con sus brazos el arma y que, por tanto, precisan de soporte.

Cada uno de estos grupos se subdivide a su vez en tres clases A, B, C según el control de tronco.

➤ Vela

El sistema de clasificación se basa en las funciones requeridas para navegar. Pueden competir juntos atletas con discapacidad de diferente origen. Se valoran 4 parámetros: estabilidad, función manual, coordinación, visión. El sistema de clasificación funcional establece una puntuación que va de 1 a 7. La puntuación total de la tripulación no debe superar los 12 puntos.

➤ Voleibol

Existe una modalidad de juego sentado y otra de pie.

Sentado: Juegan en una misma clase atletas con amputaciones y "les autres".

De pie: se distinguen tres clases (A, B, C). En cualquier momento el equipo debe tener como máximo un jugador de clase A y como mínimo un jugador de clase C en juego.

Clase A: Un atleta con discapacidad mínima. Se incluyen, por ejemplo, amputaciones de dedos, diferencia de longitud entre ambas piernas, fusión del tobillo o de la muñeca.

Clase B: Atletas con discapacidad media. Ejemplos de esta clase sería: amputaciones por debajo de codo o debajo de rodilla.

Clase C: Atletas con el grado de discapacidad más alto. Amputaciones por encima de codo o de rodilla, así como amputaciones combinadas de piernas y brazos y otras deficiencias comparables.

**ANEXO V: PROGRAMAS SOBRE DEPORTE Y  
DISCACIDAD DE LA COMUNIDAD DE MADRID.**

## **PROGRAMAS SOBRE DEPORTE Y DISCAPACIDAD DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

La práctica deportiva es un derecho que tiene el ciudadano, y las Administraciones están en la obligación de favorecer que el ciudadano pueda practicar deporte; en la actualidad la práctica deportiva esta digamos correctamente generalizada en la población, pero el realizar deporte sin un control por parte de profesionales y en lugares no adaptados a ello, significa que la actividad física puede llegar a ser contraproducente, por lo cual, tanto en el aspecto de instalaciones como en el de creación de programas propios o en la ayuda, patrocinio y colaboración de programas externos, la Administración debe de ser participe de este movimiento socio-deportivo, prestando su colaboración.

En el aspecto de instalaciones deportivas, las Administraciones están en la obligación de ofrecer los servicios deportivos con la máxima calidad y con unas tarifas de aplicación, donde los ciudadanos con menor poder adquisitivo puedan acceder a ellas, es decir ofrecer la máxima calidad al menor precio posible.

En el aspecto de los programas deportivos, las administraciones tienen que posibilitar la práctica deportiva a todos los colectivos ciudadanos de sus comunidades.

La Comunidad de Madrid, reúne dentro de su estructura organizativa, la creación, el fomento y la gestión de instalaciones deportivas; el desarrollo, patrocinio y colaboración en los programas de promoción deportiva; el apoyo y subvención a los deportistas de elite; la subvención a las Federaciones deportivas madrileñas.

La Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid es por tanto la que, a través de la Subdirección General de Promoción Deportiva, y manteniendo los criterios de favorecer la práctica deportiva de todos los vecinos de nuestra Comunidad, apoya los programas de iniciativa externa creando y manteniendo programas propios que faciliten a todos los colectivos de ciudadanos de la Comunidad de Madrid la posibilidad de practicar deporte

Dentro del colectivo de ciudadanos a los que van dirigidos los esfuerzos de la administración, se encuentran los colectivos de discapacitados, a continuación definimos en cada programa la incidencia que tiene el mismo sobre los diferentes colectivos de la Comunidad de Madrid.

#### MADRID BLANCA.-

- Se ofrece para el colectivo de discapacitados psíquicos y físicos, la posibilidad de acceder a las actividades programadas en este programa, ofertando en los institutos y en colaboración con la Fundación También
- El número de plazas que se oferta es del 5% de las plazas totales de la actividad.
- El año pasado, se realizó una primera toma de contacto con la Fundación También donde en una jornada acudieron junto a alumnos de otros Centros Escolares 20 discapacitados, todos pertenecían a la Fundación.

#### PROGRAMA DISCOBOLO.-

- La oferta está abierta a todos los colectivos, dependiendo de la demanda del servicio de deporte.
- No se especifica realmente dentro de la publicidad del programa, pero hablando con los responsables del mismo, no se ha producido ninguna solicitud por parte de este colectivo.

#### PROGRAMA ENFORMA.-

- Dadas las características del programa, al ser de acceso libre sin control del usuario únicamente en la asistencia no tenemos conocimiento de usuarios que padezcan ninguna minusvalía, por lo general son usuarios de la tercera edad en un 75%.
- El programa admite y está preparado para acoger a cualquier tipo de usuario.



#### MADRID COMUNIDAD OLIMPICA.-

- El programa, acogió como novedad para la temporada 2010/2011, la inclusión dentro del mismo de los colectivos de deporte de Discapacitados Intelectuales, de Discapacitados en Sillas de Ruedas y de Parálisis Cerebrales.
- Desarrollaran sus propios programas establecidos, bajo el paraguas de la Dirección General de Deportes.

#### BECAS A DEPORTISTAS CON DISCAPACIDAD.-

- Por la Dirección General de Deportes.-
  - Deportistas con Minusvalía física.- La D.G.D. durante el año 2010, concedió 3 becas por un valor de 11.000 euros.
  - Deportistas discapacitados intelectuales.- La D.G.D. concedió durante el año 2010 1 beca por valor de 4.400 euros.
  - Deportistas con Parálisis Cerebral.- La D.G.D. concedió durante el año 2010 dos becas por valor de 4.400 euros.

#### AYUDAS A LAS FEDERACIONES MADRILEÑAS DE DISCAPACITADOS.-

- Federación Madrileña de Discapacitados Intelectuales (FEMADDI) = 82.166 euros.
- Federación de Madrileña de Discapacitados Físicos = 92.609 euros.
- Federación Madrileña de Parálisis Cerebral = 59.250 euros.
- Federación Madrileña de Discapacitados Auditivos = 36.750 euros.

#### BECAS DE LA FUNDACION MADRID OLIMPICO.-

- Deportistas con minusvalía física.- 1 beca por valor de 12.000 euros.
- Deportistas con parálisis cerebral.- 3 becas por un valor de 18.000 euros.

**ANEXO VI: III PLAN DE ACCION PARA  
PERSONAS CON DISCAPACIDAD 2012-2015.**

### **III PLAN DE ACCION PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD 2012-2015**

El III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 que el Gobierno regional acaba de aprobar supone una oportunidad extraordinaria para apoyar a los que más lo necesitan.

Esta nueva hoja de ruta nace de la mejor de las maneras: con el máximo consenso y participación posibles. Hemos conseguido sumar el trabajo y la opinión de todas las consejerías, organizaciones y entidades especializadas en personas con discapacidad, para, con su más de un millar de propuestas, identificar 209 objetivos y 448 actuaciones y medidas concretas.

Además, este documento viene acompañado de uno de los mayores esfuerzos presupuestarios que se hayan hecho para articular políticas de atención a personas con discapacidad, incluso teniendo en cuenta la delicada situación que atraviesa nuestro país a consecuencia de la crisis económica iniciada en 2008: más de 1.627 millones para los próximos cuatro años que nos permitirán reforzar los logros ya conseguidos, mejorar todo lo que sea necesario y sobre todo, avanzar en la atención a las personas con discapacidad.

Los dos planes anteriores introdujeron importantes cambios en la forma de abordar la atención a la discapacidad y situaron a la Comunidad de Madrid a la vanguardia de las políticas sobre discapacidad en España, hasta el punto de llegar a definir un modo de hacer y de configurar un nuevo escenario en el ámbito de la discapacidad.

Con este III Plan de Acción renovamos nuestro compromiso con las personas con discapacidad y damos un paso más en la mejora de sus condiciones de vida. Este documento es, además, una herramienta de cohesión de todas las iniciativas dedicadas a la discapacidad.

En los próximos años el Gobierno regional seguirá trabajando de la mano de las entidades representativas de las personas con discapacidad y sus familias, para que estos ciudadanos logren el máximo grado de autonomía e independencia posibles, seguiremos luchando por una efectiva igualdad de oportunidades para ellas y por su plena integración en la sociedad, y garantizaremos la excelencia en la atención de los usuarios.

Además, vamos a trabajar para garantizar el ejercicio de las libertades políticas de las personas con discapacidad, para que puedan participar íntegramente en el proceso electoral, como electores mediante su voto activo, o formando parte de las mesas electorales como cualquier otro ciudadano y sin ningún tipo de obstáculo.

También hemos introducido en el Plan un área específica dedicada a las personas con Trastorno del Espectro Autista, lo que supone un reconocimiento único hasta ahora en España a las personas que lo padecen y a sus familias. Queremos modernizar la Atención Temprana mediante la puesta en marcha de un centro de referencia en valoración y atención para niños y el impulso de la atención temprana a domicilio.

Una mención especial merece también la inclusión de un programa concreto de atención a personas con enfermedad mental grave y duradera, para integrar a las personas con enfermedad mental en el marco de las políticas de atención a la discapacidad.

En lo que a medidas concretas se refiere, unificaremos la tarjeta de estacionamiento para personas con discapacidad de forma que ésta sea válida en todos los municipios de la Región, independientemente de la localidad en la que reside el titular y vamos a promover una regulación del uso de los perros de asistencia para que quienes los utilizan encuentren más facilidades en sus actividades cotidianas.

En resumen, con este documento la Comunidad de Madrid afronta cuatro años de trabajo con un triple compromiso en el horizonte: con los ciudadanos madrileños con alguna incapacidad, ya que supone un avance definitivo en aspectos como la participación social, la igualdad de oportunidades o la movilidad; con las entidades representativas de las personas con discapacidad y sus familias, cuya intervención ha

sido decisiva para elaborar este mapa de trabajo hecho por todos y para todos; y con la comunidad internacional, ya que también vamos a trabajar para desarrollar la armonización de la legislación de la Comunidad de Madrid con la normativa internacional en el terreno de la discapacidad.

En definitiva, queremos ofrecer a los madrileños un marco integrador en el que se encuentren re- conocidas todas las personas que tienen algún tipo de discapacidad y estoy segura que va a ser de gran utilidad para seguir mejorando sus vidas, la de sus familias y de la sociedad en su conjunto.

En la última década, la Comunidad de Madrid ha dado un impulso sin precedentes a la atención y apoyo a las personas con discapacidad y sus familias, y se ha convertido en referencia obligada en la búsqueda de soluciones para dar res- puesta a las necesidades asociadas a la discapacidad. En estos años, la Comunidad de Madrid ha hecho un esfuerzo legislativo, de planificación y de desarrollo de actuaciones muy importantes que ha situado la discapacidad en el centro de la política social mediante dos Planes de Acción globales, uno específico, y diversas iniciativas coherentes con las políticas vigentes en el ámbito nacional, europeo e internacional.

El I Plan de Acción para Personas con Discapacidad 1999-2002 de la Comunidad de Madrid, supuso un cambio en la forma de hacer política y abrió el camino a la planificación de las políticas sociales a medio plazo. Sirvió como instrumento para el desarrollo y ordenación de las políticas sociales, para la racionalización y asignación de recursos y para la coordinación de las iniciativas y esfuerzos de los organismos y entidades implicadas. Su mayor avance se centró en la creación de la Red Pública de Atención a personas con discapacidad de la Comunidad de Madrid.

La Comunidad de Madrid ha mantenido un desarrollo legislativo de reconocimiento de derechos desde muy temprano. Ya la Ley 11/2003, de fecha 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid<sup>2</sup> reconoce el derecho universal a los servicios sociales y señala los principios fundamentales que deben regir las políticas sobre discapacidad. De forma específica, el artículo 22.4 dice: “La atención a Personas con

discapacidad, se regirá por los principios de favorecimiento de la vida independiente, igualdad y no discriminación... desde la perspectiva de género...”.

Ese mismo año, en el ámbito estatal, la Ley 51/2003, de fecha 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad<sup>3</sup> (LIONDAU) declaraba los principales derechos y principios que habrán de considerarse en los acercamientos a la discapacidad, que ya reconocía nuestra legislación autonómica: vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y horizontalidad de las políticas en materia de discapacidad.

La Comunidad de Madrid recogió los principios fundamentales de la LIONDAU en su II Plan de Acción para Personas con Discapacidad, 2005-2008. El II Plan de Acción introdujo los principios de horizontalidad, abordaje integral y participación en el desarrollo de las políticas de discapacidad. Igualmente, señaló como objetivos principales la promoción de la vida autónoma, la accesibilidad universal, la calidad de los servicios se introdujo la perspectiva de género. De este modo, consiguió una mejora sustancial en la calidad y número de servicios de atención, ampliando la Red Pública de Atención a personas con discapacidad física, intelectual y sensorial hasta alcanzar en 2011 el número de 12.954 plazas. La perspectiva de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad se convirtió en el eje de la política sobre discapacidad de la Comunidad de Madrid. En definitiva, en 2004, en la Comunidad de Madrid ya se habían introducido los principios y las ideas fundamentales que dos años más tarde, el 13 de diciembre de 2006, fueron aprobadas en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, incluyéndose como pilares básicos en dicha Convención.

El II Plan de Acción, a partir de más de 900 propuestas provenientes de entidades, instituciones y las propias personas con discapacidad y sus familias de nuestra Comunidad, recogió 228 objetivos con un presupuesto de 1.240 millones de euros. El nivel de cumplimiento fue del 94% y la ejecución presupuestaria llegó al 104% (1.288 millones de euros). El II Plan de Acción destacó los aspectos participativos, tanto en su diseño, como en su puesta en marcha y seguimiento.

El citado Plan amplió y potenció los servicios de atención social a las personas con discapacidad e impulsó los procesos de homogeneización y calidad de los mismos.

De forma muy especial, la Comunidad de Madrid abordó, a través de fórmulas innovadoras, la atención a las personas con discapacidad gravemente afectadas, desarrollando diversas actuaciones dirigidas a la promoción de la vida independiente, mediante un mayor desarrollo de los servicios de proximidad; se incrementó la intensidad de la atención del Servicio de Ayuda a Domicilio general, y se creó el Proyecto de Vida Independiente y la Oficina de Vida Independiente que incluyó la Asistencia Personal. La Comunidad de Madrid también puso en marcha proyectos pioneros en España de promoción de la autonomía personal y participación social, como el Programa de Transición a la Vida Independiente, proyectos todos ellos anteriores al desarrollo normativo nacional e internacional que se ha producido en relación con el derecho a la vida independiente y la asistencia personal (Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia<sup>4</sup> y, anterior también a la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas). Todo ello ha convertido a la Comunidad de Madrid en un referente en este ámbito.

En materia de deporte y discapacidad, destacamos lo siguiente:

### **Fomento del deporte**

#### **Objetivos generales del Programa:**

- Potenciar la participación de las personas con discapacidad en las actividades deportivas a todos los niveles.

Para conseguir estos objetivos generales, se definen los siguientes objetivos específicos y sus correspondientes actuaciones:

Objetivos específicos	Actuaciones
1. Favorecer la visibilidad del deporte adaptado	<p>Incluir el deporte adaptado en todos aquellos programas deportivos que desarrolle la Comunidad de Madrid.</p> <p>Incluir el deporte adaptado en los Programas de difusión deportiva.</p> <p>Incluir el deporte adaptado en los Campeonatos o programas específicos.</p>
2. Fomentar la participación de las personas con discapacidad en actividades deportivas	Facilitar el acceso gratuito para personas con discapacidad con gran dependencia y a un acompañante a instalaciones deportivas dependientes de la Comunidad de Madrid.
3. Fomentar el deporte de élite entre personas con discapacidad	Otorgar becas a deportistas de élite con discapacidad.
4. Promocionar estilos de vida activos en las personas con discapacidad	Desarrollar una experiencia Piloto con la Universidad y el movimiento asociativo para la promoción de estilos de vida activos entre la población con discapacidad.
5. Mantener El programa de eliminación de barreras arquitectónicas de las instalaciones deportivas para la práctica del deporte de personas con discapacidad.	Apoyo directo a campamentos organizados por la Comunidad de Madrid y organizados por otras instituciones, fomentando actividades conjuntas de integración.
6. Realizar jornadas de sensibilización e información sobre el deporte adaptado dirigida a Centros Escolares.	
7. Crear plazas de ocio adaptadas a la discapacidad en los campamentos juveniles organizados en las instalaciones deportivas de la Comunidad de Madrid.	

En materia de **cultura y deporte**, no se puede olvidar la perspectiva de avanzar en la accesibilidad al ocio, que garantice el derecho de las personas con discapacidad a acceder las diversas actividades culturales, recreativas, deportivas y turísticas. Se debe trabajar para garantizar que las personas con discapacidad puedan tomar parte en la vida social, como espectadores y como actores.

- **Edificios Públicos**



Todas las Consejerías del Gobierno de la Comunidad de Madrid deben reservar, según la Ley 8/1993, de 22 de junio, de Promoción de la Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, fondos para la mejora de la accesibilidad de sus edificios u otras acciones de mejora de la accesibilidad que conforman el Fondo para la Supresión de Barreras Arquitectónicas.

La Consejería de Hacienda a través de la Dirección General de Patrimonio cuenta entre sus competencias la de realización y supervisión de proyectos de obras nuevas, reforma y mantenimiento de los bienes inmuebles patrimoniales adscritos a la Consejería de Hacienda. En desarrollo de esta función se han venido realizando actuaciones concretas de mejora de la accesibilidad de los edificios públicos de la Comunidad de Madrid.

#### ■ **Recursos deportivos**

##### ● **Programa de Formación de Profesionales Deportivos**

Las actuaciones que ofertan son:

- Cursos de sensibilización sobre el deporte de personas con discapacidad para personal laboral.
- Cursos para Técnicos Deportivos (árbitros, clasificadores y valoradores de baloncesto en silla de ruedas).

Durante el período 2005-2008 colaboraron en el programa más de 50 ponentes, profesores, médicos y expertos mundiales en discapacidad, con la participación de Federaciones deportivas madrileñas, Asociaciones de deporte adaptado, Fundaciones e Instituciones y más de 500 participantes.

##### ● **Programa “El deporte adaptado rueda por los colegios”.**

Este programa se ha realizado por parte de la Dirección General de Deportes, con la colaboración de la Federación Madrileña Deportiva de Minusválidos Físicos y otras Federaciones Madrileñas con Discapacidad. Durante el curso escolar se han organizado en 54 centros escolares diversas actividades, como exposición de fotos paralímpicas, conferencias-coloquios, y campus deportivos. En total, 56.494 personas han visitado las exposiciones de fotos, se han realizado 368 conferencias, 8.278 alumnos han asistido a las mismas, y se ha contado con 1.535 participaciones de deportistas y técnicos.

##### ● **Otras actividades:**

- Publicación del Libro: "Discapacidad, calidad de vida y Actividad Físico-Deportiva" dirigido a profesionales e instituciones y Federaciones, tras la elaboración de materiales sobre la situación actual y futura de la actividad físico-deportivas y los deportes adaptados.