

LA INCLUSIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA. ANÁLISIS DE LAS BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE

Merche Ríos Hernández⁴⁹. Universidad de Barcelona.

Resumen.- En este artículo analizamos las principales barreras para la participación y el aprendizaje en el área de Educación Física. Previo a ello presentamos el análisis conceptual del término “inclusión”, para centrarnos posteriormente en lo que debe caracterizar a la escuela inclusiva, analizando cómo se concreta la respuesta escolar desde la interdependencia positiva entre el currículo y la organización, la innovación y el desarrollo profesional, sin olvidar la gran preeminencia que otorga el movimiento de la escuela inclusiva a la comunidad educativa. Para finalizar, presentamos una propuesta de estrategias facilitadoras de dicha inclusión en el área de Educación Física, dado que una de las principales barreras para la participación y el aprendizaje tiene como eje la carencia de formación del profesorado en este ámbito.

Abstract.- In this chapter we will analyse the main barriers to participation and learning in the area of physical education. Before that, we will explain the concept of "inclusion" must consist of, after which we will focus on the inclusive school, by analyzing how school respond to this concept from the perspectiva of positive interdependence between the curriculum and organization of school, and between innovation and professional development, without forgetting the great prominence given by the movement of the inclusive school to the educational community. Finally, we will propose strategies to adapt the term “inclusión” so that it may be applied to the area of physical education, since one of the main barriers to participation and learning is relates to the lack of training of teacher in this area.

Palabras clave.- Educación física; inclusión; escuela inclusiva.

Key words.- Physical Education; inclusión; inclusive school.

1.- Análisis conceptual de la inclusión

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

⁴⁹ mercheiros@ub.edu

La escuela inclusiva es un modo de concebir la educación y la función social del centro escolar, desde un planteamiento comunitario, que lleva implícito su transformación y la de su contexto para adecuar y mejorar la respuesta educativa a la diversidad, reconociéndola y no asimilándola. De tal forma que todo el alumnado tiene el mismo derecho a acceder a un currículum culturalmente valorado, compartido con los compañeros de la misma edad, oponiéndose a cualquier forma de segregación. De este modo, una escuela para todos y para todas es una escuela donde todos y todas tienen cabida indistintamente de sus características, dificultades y ritmos en su proceso de aprendizaje, partiendo de la premisa de que cualquier alumno es educable en un entorno ordinario, respondiendo no sólo a las necesidades educativas de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos, sin discriminación de ningún tipo. Nos estamos refiriendo a la escuela inclusiva asociada a una educación de calidad sin excepciones, y una filosofía que contempla la escuela como motor de cambio social y de actitudes, basada en la igualdad y la democracia, donde la diversidad es un valor en alza que cohesiona al grupo y ofrece mayores posibilidades de aprendizaje (Ballard, 1997; Barton, 1997; Booth, 1998; Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, 1999; Ainscow, 2001; Parrilla, 2002; Arnaiz, 2003; Puigdemívol, 2004).

Pearpoint y Forest (1999) señalan que:

“La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida al extraño” y con volver a ser todos uno. Creemos simplemente que la inclusión es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y el apartheid. La “inclusión” determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores.

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

York (1994) subraya la importancia de la comunidad:

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

Booth y Ainscow (1998) insisten en el concepto de comunidad. Con posterioridad, Ainscow (2001), matiza esta idea expresando que la inclusión es

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

Arnaiz (1996) subraya la relevancia de las actitudes en el proceso:

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

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

- La superación del término “integración”, ya que éste sólo tiene sentido cuando se trata de situar a alguien en un lugar de donde previamente ha estado excluido.
- La utilización de la expresión “inclusión” para hacer referencia a la atención de todo el alumnado en centros escolares próximos al domicilio. Todos los niños y niñas deben estar incluidos en las mismas escuelas y aulas, sin diferencias, adaptando la enseñanza y apoyando pedagógica y socialmente a todo el alumnado, partiendo de la premisa que todos los niños y niñas forman parte del grupo y que todos y todas pueden aprender en la escuela y en la comunidad. Así pues, todo el personal de los centros y todos los recursos deben dirigirse a la educación general.
- La escuela debe ser un motor para crear comunidad, facilitando autonomía e interdependencia al alumnado, mediante estrategias innovadoras que permitan el trabajo educativo con todos y para todos en las aulas ordinarias; acogiendo las diferencias y

utilizándolas como elementos propios del currículo, respetándolas en todos los aspectos del programa escolar. Deben pues desarrollarse redes de apoyo comunitarias que colaboren con el profesorado.

- En el currículo, se priorizan los aprendizajes por encima de las diferencias entre el alumnado, poniendo los recursos para garantizar que todos los alumnos se sientan seguros, trabajen en cooperación con los otros, se preocupen por el éxito de los demás y no necesiten medirse con el resto de compañeros.

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

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

Tal y como expresan ambos autores (op. cit. p. 193),

“La cuestión no estriba en que las escuelas puedan incluir a todos los alumnos a pesar de sus diferentes capacidades o discapacidades, sino que pueden reforzar el aprendizaje de cada alumno a causa de sus diferencias”.

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

- Todo el alumnado, independiente de sus características, es bienvenido a una escuela inclusiva participando activamente en ella y en su comunidad. La inclusión es un valor.
- Los programas deben adaptarse al alumnado, y no el alumnado a ellos. Así, todo el profesorado debe responsabilizarse del progreso de todos sus alumnos sin excepciones. Para ello tendrá a su disposición el apoyo necesario para asumir sus

responsabilidades, sin obviar la colaboración de la comunidad.

- Unificación de la educación especial con la general, satisfaciendo las necesidades educativas de todo el alumnado.
- Las diferencias individuales se consideran como oportunidades de enriquecimiento del aprendizaje, dejando de ser contempladas como problemas a solucionar. Así, en las escuelas deben crearse ciertas condiciones favorables que estimulen la asunción de riesgos.
- Partiendo del paradigma competencial (ecológico-sistémico), deben examinarse los obstáculos a la participación de los alumnos, dado que las dificultades educativas se derivan de la interacción entre lo que el alumnado aporta y el programa escolar. A ello, Puigdellívol (2004) matiza que si hablamos de barreras de aprendizaje, evitamos centrar toda la atención en lo individual, haciendo énfasis también en lo que debe mejorar en el profesorado y en la escuela.

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

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

2.- Barreras para la participación y el aprendizaje en las sesiones de Educación Física en España

La escuela inclusiva respecto a la escuela integradora supera el término Necesidades Educativas Especiales y se sustituye por el de “barreras de aprendizaje” ya que, según el punto de vista inclusivo, éstas pueden deberse no sólo a sus propios déficits, sino a la inadecuada respuesta educativa que ofrece tanto el centro y su organización, como el profesorado (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, 2002). Tal y como señala

Puigdellívol (2004), el concepto de Necesidades Educativas Especiales se ha ido individualizando y ha perdido su sentido inicial para convertirse en un concepto etiquetador y clasificador. El concepto “barreras de aprendizaje” se aplica, tal y como originariamente se hablaba de Necesidades Educativas Especiales, al análisis de las dificultades para acceder al currículo y a la participación, es decir, que sin obviar el déficit del alumno, el concepto de barreras pone más énfasis en el análisis de la inadecuada respuesta educativa que puede ofrecer el centro escolar, su organización o el mismo profesorado.

Antes de centrarnos en este análisis de las barreras para la participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad que presenta necesidades educativas especiales en el área de Educación Física en España, es necesario puntualizar que, cuando hablamos de una Educación Física inclusiva, todo el alumnado comparte el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario, y manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todas y todos. Por tanto las actividades segregadas no serán consideradas inclusivas. La inclusión presupone siempre compartir con el grupo el proceso de aprendizaje y en este contexto la diversidad cohesiona al grupo y lo enriquece, ofreciendo más posibilidades de aprendizaje para todos y todas (Ríos, 2004).

A lo largo de mi trayectoria profesional he tenido la oportunidad de analizar las barreras para la participación y aprendizaje que pueden, directa o indirectamente, afectar en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación Física. Según mi experiencia, varios son los factores que influyen y condicionan tal proceso. Estos condicionantes se pueden agrupar en cuatro grandes categorías: infraestructurales, sociales, de los propios alumnos con discapacidad y de la práctica docente. A continuación, pasamos a relacionar las posibles barreras para la participación y el aprendizaje, sin ánimo de generalizar sino de *mencionarlas y de apuntar que pueden darse, siempre* en función de las características de los centros y de la comunidad educativa.

2.1.- Condicionantes infraestructurales

•Escasez de recursos económicos

Tal y como expresa reiteradamente el colectivo de maestros y profesores, pese a las intenciones de la LOE (Ley Orgánica de Educación), gran parte de los centros no disponen de los recursos suficientes para atender a la diversidad asegurando calidad docente y cubriendo las necesidades que plantea (material, recursos humanos: auxiliares, profesores de apoyo, entre otros).

● *Accesibilidad y diseño para todos*

Es imprescindible que tanto las instalaciones escolares como el material a utilizar en las sesiones de Educación Física estén adaptados a las necesidades educativas del alumnado (supresión de barreras arquitectónicas, correcta señalización, vestuarios adaptados, ascensores,...). Afortunadamente cada nuevo centro escolar que se construye en España está obligado a cumplir con la normativa de accesibilidad, pero a pesar de ello, se convierte en una barrera para la participación cuando se trata de centros antiguos o cuando no se aplica correctamente la normativa.

Utilizamos la expresión “diseño para todos” ya que también favorece a cualquier miembro de la comunidad escolar que, de forma transitoria o definitiva, pueda presentar dificultades de movilidad y comunicación (personas convalcientes, gestantes, personas de la tercera edad, entre otras), aumentando la calidad de vida de los usuarios de todo el centro.

2.2.- Condicionantes sociales

● *Desconocimiento de la población con discapacidad*

El desconocimiento y la poca sensibilización pueden provocar conductas insolidarias concretándose en actitudes de rechazo y de evitación. Por un lado, el desconocimiento puede llevar a situaciones absurdas y, en función de su resultado, actitudes de rechazo o estigmatización. Por otro lado, ese mismo desconocimiento puede dar lugar a conductas de evitación.

Las repercusiones en el contexto escolar de este condicionante son muy importantes. Los mismos comentarios de las familias, vecinos y del entorno social inmediato pueden influir negativamente en la actitud del resto del alumnado.

También podemos encontrar un claustro con miembros poco receptivos a la inclusión, ya que el fenómeno de la diversidad, tal y como señala Puigdemívol (1998), alcanza a la escuela en todos sus niveles de funcionamiento (alumnado, claustro, administración, asociaciones de madres y padres de alumnos, principalmente).

2.3.- Condicionantes de los propios alumnos que presentan NEE

● *Sin ánimo de generalizar, nos podemos encontrar con alumnos*

que presenten problemas de automarginación, atención, dificultades en las relaciones sociales y bajo nivel de autoaceptación

La vivencia que el alumno o alumna tiene de su propia realidad (aceptación de los efectos de la discapacidad) puede favorecer una actitud de retraimiento y desmotivación que dificulte el proceso de inclusión y su predisposición para el aprendizaje.

A ello tenemos que sumar, que la personalidad y el carácter del alumnado influyen también significativamente en su socialización en el área de Educación Física (Ríos, 2005).

•*El significado emocional de los contenidos curriculares de la asignatura*

En función de cada alumno o alumna, tengan o no limitaciones, el significado emocional de los contenidos curriculares de nuestra materia pueden potenciar el deseo de aprender o, incluso, bloquearlo en otros casos.

2.4.- Condicionantes de la práctica docente

•*La infravaloración del área de Educación Física*

El proyecto educativo de centro, cuando hace referencia a la atención a la diversidad, debería considerar esta área a imagen, como mínimo, de las instrumentales. Cuando esto no sucede y se ignora el área de Educación Física, puede llegarse al extremo de que ni el profesor de apoyo ni el de Educación Especial se planteen reforzar las sesiones de Educación Física.

En la mayoría de bibliografía especializada en Educación Especial, pocos son los autores que se refieren al área de Educación Física. Parece ser que todavía estamos arrastrando el lastre histórico de la asignatura “maría” donde sólo se hace deporte, sin ningún planteamiento pedagógico adicional.

Podríamos pensar que el dualismo ha impregnado a muchos compañeros y compañeras de claustro, que nos ven todavía a los profesores y maestros de Educación Física como “adiestradores de cuerpos”. Ante estas actitudes parece difícil que se reconozca la necesidad de contar con la colaboración de profesores de apoyo o refuerzo al igual que en otras materias.

Por tanto, en la organización escolar la Educación Física, no está reconocida en todo su potencial, en comparación con las otras áreas instrumentales (Ríos, 2005), favoreciéndose la percepción del maestro o

profesor de “sentirse solo” al margen del claustro. Como consecuencia, se puede dar el hecho de la ausencia de comunicación del maestro o profesor de Educación Física con los diferentes profesionales que intervienen con el alumno con discapacidad.

● *La formación del profesorado*

La carencia de formación en este ámbito puede inducir a temores diversos basados en el temor a lo desconocido, principalmente, a provocar lesiones y a las consecuencias legales que esto pueda comportar. Estos miedos, lógicos en cierta forma y de los que debemos ser conscientes, no deben por ello favorecer la falsa inclusión, es decir, cuando la interacción entre el alumno con dificultades y el resto del grupo es muy reducida y, además, su participación en las sesiones de Educación Física es pasiva. Citaremos, entre otras, algunas prácticas habituales (Ríos, 1996):

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

Evidentemente, la falta de formación puede conllevar a una respuesta inadecuada a las Necesidades Educativas Especiales que puedan presentar el alumnado con discapacidad, desde la organización escolar, el currículo, hasta la sesión propiamente dicha. Además, debemos observar que la aplicación de estrategias docentes inadecuadas respecto a la inclusión, pueden comportar la desmotivación del grupo y del alumnado con discapacidad, pudiendo llegar a favorecer la segregación (Ríos, 2005).

● *La propia idiosincrasia del profesorado*

También puede ser un factor a tener en cuenta: las experiencias previas, su propia ideología, su actitud hacia la búsqueda de la solución de problemas, su capacidad de innovación, entre otras, pueden determinar las posibilidades educativas del alumnado y, por tanto, situarlo en mejores o peores condiciones para el aprendizaje.

•El “factor familia”

La actitud de las familias ante el miedo a que su hijo (o nieto, hermano, etc.) se lesione, su baja disposición a colaborar con la escuela, sumada a la actitud sobreprotectora, puede llegar a facilitar que la educadora o el educador desarrollen su actividad de manera que tenga como consecuencia la ya descrita falsa inclusión.

Pueden presentarse otras actitudes que también influyen y que son contradictorias entre sí: desde la infravaloración del alumno o alumna hasta las expectativas irreales.

•La actitud del grupo clase

Si no existe un trabajo previo de sensibilización mediante el cual los alumnos y alumnas puedan llegar a comprender los efectos de las limitaciones, puede favorecerse la aparición de actitudes irrespetuosas y segregadoras, de tal forma que no facilite la tarea del educador o educadora en su esfuerzo por dar respuestas a las diferentes necesidades educativas del alumnado. Como consecuencia puede darse el “rechazo inclusor” por parte del grupo clase o de algún compañero: no aceptar determinadas adaptaciones que diseña el profesor para facilitar la participación activa y efectiva en la sesión de educación Física.

•El diagnóstico y los informes médicos

Respecto al diagnóstico se puede convertir en una barrera para la participación y el aprendizaje cuando no disponemos de él, debido a que el proceso se puede dilatar en el tiempo, a la espera de que llegue.

Respecto a la información médica básica, nos llega frecuentemente de manera muy sintética y mayoritariamente sin contraindicaciones. Tal vez el mismo temor del estamento médico ante la responsabilidad civil, favorece que sus informes sean poco concretos en este sentido, pero eso sólo conlleva aumentar el desconcierto de los docentes.

Paralelamente nos encontramos ante la inexistencia de protocolos médicos para evaluar las capacidades físicas del alumnado con discapacidad. En este sentido es muy esperanzador el trabajo que está realizando la Asociación de Ayuda a los Afectados de Cardiopatías Infantiles de Catalunya, en el cual reivindican las adaptaciones curriculares en Educación Física, impulsando una estructura permanente que facilita el establecimiento de dichos protocolos.

•La opinión de los fisioterapeutas

El trabajo interdisciplinar con los fisioterapeutas es a menudo complicado ya que, en general, tienden a equiparar la sesión de

Educación Física con una sesión de alto rendimiento. Su actuación a menudo se limita a realizar un trabajo individualizado en el centro, sin plantearse la posible colaboración con el profesorado de Educación Física.

• *Ausencia de especialista en Actividad Física Adaptada en los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico o Equipos Multiprofesionales*

Con la presencia regular de un especialista en este ámbito, la actitud inclusiva de los docentes se vería reforzada y, por tanto, aumentaría tanto la calidad docente como la seguridad del educador y educadora.

Así, vemos como este conjunto de condicionantes conforman una realidad que pueden dificultar significativamente la inclusión efectiva y, por tanto, la participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física. Será pues necesario, que la escuela adopte medidas concretas para atender a todo el alumnado, especialmente de tipo organizativo y curricular, ayudando de esta forma al desarrollo profesional y la innovación educativa, dado que la asunción de la diversidad en la sesión de educación Física, es una labor conjunta, en la que todos los miembros de la comunidad escolar deben estar implicados.

3.- La respuesta escolar desde la inclusión

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

En este apartado, analizaremos cómo se debería concretar la respuesta escolar desde la interdependencia positiva entre el currículo y la organización, la innovación y el desarrollo profesional, hasta centrarnos posteriormente en el área de Educación Física.

3.1.- Desde el currículo

“La meta es encontrar la forma de trabajar con la clase entera {...} Tenemos que encontrar la manera de conectar con la clase {...} y a

la vez personalizar la experiencia para cada uno de sus miembros”
(Ainscow, entrevistado por Parrilla, 2001, p. 45)

Se pretende a través de un currículum eficaz alcanzar una educación de calidad, adecuando la respuesta educativa a cada uno de los alumnos.

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

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

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

1. No obviar la importancia capital de los objetivos generales de la educación.

En contraposición a la escuela integradora, la escuela inclusiva aboga por una revisión de los objetivos generales de la educación, excesivamente orientados hacia la adquisición de determinados contenidos conceptuales (principalmente los denominados contenidos instrumentales). Para dichos autores, es básico que todos los alumnos desarrollen los mismos objetivos de la educación, aceptándose que el grado de importancia y el nivel de resultados que consigan, dependerá de las características de cada uno de ellos.

2. Diseñar un marco curricular común.

La escuela integradora no tiene en cuenta a todos los alumnos al proponer los objetivos generales y organizar la secuencia curricular. En este contexto, las adaptaciones curriculares están planteadas como si las necesidades educativas de los alumnos que se benefician de ellas estén alejadas del resto de sus compañeros, perpetuando el sistema paralelo al que nos hemos venido refiriendo.

La escuela inclusiva, en cambio, propone un marco de referencia lo suficientemente común y plural para desarrollar las adaptaciones curriculares sin la necesidad de tener que separar a determinados alumnos del resto.

3. Ofrecer un currículum rico en significados.

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

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

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

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

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

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

- Mostrar un equilibrio entre el rendimiento académico y funcional y los aspectos sociales y personales.
- Tener en cuenta la importancia de la comunidad educativa. La escuela se considera como una comunidad abierta y diversa, funcionando como un todo. Construir la comunidad educativa es uno de los ejes esenciales de la inclusión. En ella todos los individuos que la componen se sienten y se saben aceptados y apoyados. Alumnado, padres, educadores y los diversos agentes presentes en el barrio, establecen códigos de interdependencia y de corresponsabilidad, fomentando las interrelaciones amistosas entre todos, participando conjuntamente en el proceso de transformación de la realidad educativa. La colaboración entre los maestros y el alumnado para tomar decisiones curriculares y docentes son también una práctica habitual en los centros inclusivos. Como consecuencia, el currículum debe desarrollarse en un ambiente de aprendizaje acogedor, donde los alumnos se sienten aceptados, seguros y, por tanto, valorados.
- Utilizar nuevas estrategias para el aprendizaje. Reconocer la importancia del trabajo en equipo y la comunicación interpersonal, de tal forma que a los alumnos se les presenten oportunidades para trabajar en cooperación con sus compañeros con el fin de alcanzar objetivos comunes. Todos y todas deben ser agentes activos en el aula, manteniendo los objetivos individualizados dentro del grupo cooperativo.

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

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

- aumenta el aprendizaje de todo el alumnado, incluyendo tanto a los superdotados como a aquellos que presentan dificultades.
- cohesiona al grupo y facilita interrelaciones positivas entre el alumnado, facilitando la creación de una comunidad de aprendizaje donde la diversidad es un valor.

- proporciona al alumnado un bagaje experiencial que colabora en su desarrollo social, psicológico y cognitivo.

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

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

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

3.2.- Desde la organización, la innovación y el desarrollo profesional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En algunas escuelas también han puesto en práctica (Ainscow, 2001) los denominados “grupos de trabajo sobre inclusión”, en los cuales

participan maestros, alumnos, padres, asesores, representantes de la administración y especialistas. Su labor principal es el de diseñar un plan que vele por la inclusión real de todo el alumnado.

Para finalizar, insistir en que para poder potenciar el cambio y que el centro escolar esté en proceso de transformación, es necesario que el profesorado desarrolle su capacidad de innovación y desarrollo profesional.

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

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

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

4.- La inclusión en el área de Educación Física

En el contexto escolar inclusivo, la Educación Física no debe obviarse de la adopción de las medidas a las que hemos hecho referencia hasta el momento. Debe ser contemplada como un área más, interrelacionada con el resto de áreas y no puede convertirse en una “isla” al margen de las decisiones claustrales, organizativas o curriculares.

Pese a que la inclusión no es tarea fácil y sigue siendo un reto en nuestro sistema educativo y en la realidad escolar, recordemos la necesidad de que la escuela adopte medidas organizativas y curriculares que van más allá de la intervención docente. De ahí que a continuación presentemos estrategias que pueden facilitar la participación activa y efectiva del alumnado con discapacidad en el ambiente natural de la clase de Educación Física (Ríos, 2004, 2005):

- La educación en actitudes y valores.
- El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas.
- La enseñanza multinivel
- La adaptación de las tareas.
- La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas.
- Compartir el deporte adaptado a las personas con discapacidad.
- El asesoramiento y el apoyo.

La educación en actitudes y valores

Si reconocemos que la educación comporta implícitos unos valores, la escuela debe asumir la formación de personas más allá de la pura transmisión o construcción de conocimientos o habilidades. Así, a partir de la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular de Centro, se definen los valores que el centro educativo se plantea promover y se concretan las propuestas y los espacios para desarrollarlos (Prat, 2003). Tal y como apunta la autora, en el centro se crea una “cultura moral propia” que sin duda influenciará a la educación de actitudes y valores.

Por tanto, y centrándonos en la inclusión de los alumnos con discapacidad en la sesión de Educación Física, la educación en actitudes y valores será la base para que todo el alumnado respete la diversidad y pueda así interiorizar la inclusión como un valor que enriquece a toda la comunidad. Debemos conseguir que todo el alumnado se sienta acogido,

aceptado, seguro y por tanto, valorado (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Respecto a la educación de actitudes y valores son interesantes las aportaciones de Prat y Soler (2003) y Carranza y Mora (2003), por sus reflexiones y propuestas didácticas. A ello debemos añadir la propuesta de organización de juegos motores sensibilizadores (Ríos, 1994, 1998, 2003c, Ríos y Payá, 2001).

El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas

Tal y como hemos comentado en el punto 1.3.1., el aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología inherente al movimiento de la escuela inclusiva, con el fin de maximizar el aprendizaje de todos y todas y promover una educación en actitudes y valores desde nuestra área de intervención (Ovejero, 1990; Marchesi y Martín, 1998; Mir, 1998; Uriz, 1999; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolás, 2001). Es interesante consultar las aportaciones de Velázquez Callado (2004) y Fernández-Río y Velázquez Callado (2005), 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 adaptarlas a este marco. El abuso en la utilización de actividades competitivas puede ir en detrimento de la cooperación, pudiendo llegar a ser una fuente de exclusión (Ríos, 1986 y Rodrigues, 2003, entre otros). Velázquez Callado (2004), citando a Grineski (1989), observa que dicho autor llegó a la conclusión que el juego cooperativo fomentaba la aparición de conductas prosociales en comparación con las actividades individuales o competitivas. De ahí la importancia de ir incorporando con más intensidad juegos y actividades cooperativas como recurso útil en la promoción de una Educación Física que eduque en actitudes y valores (Cascón y Martín, 1986; Orlik, 1986; Guitart, 1990, entre otros).

La enseñanza multinivel

Basándonos en Collicott (2000), la enseñanza multinivel facilita que el profesorado diseñe una sesión para todo el alumnado posibilitando la introducción de objetivos individuales en el contenido y en las estrategias educativas del aula. De esta manera, evitamos seguir programas diferentes y se consigue que los alumnos sean miembros legítimos de la sesión de Educación Física.

Consecuentemente, los objetivos estarán definidos de forma detallada para cada alumno y alumna, sin obviar los estilos de aprendizaje y evaluando al alumnado partiendo de sus diferencias

individuales. Pero tal y como hemos comentado anteriormente, en la enseñanza multinivel todo el alumnado compartirá actividades y contenidos. La elección de una tarea por parte del alumno o alumna debe reflejar un equilibrio razonable entre la necesidad de tener éxito y la necesidad de aprender nuevos contenidos. Así pues, la enseñanza multinivel solicita dejar atrás las aulas controladas y dirigidas por el docente y avanzar hacia una mayor elección y autonomía del alumnado, reestructurándose de este modo la práctica educativa del docente.

La adaptación de las tareas

En este subapartado destacaremos las aportaciones de Ruiz Sánchez (1994), Toro y Zarco (1998) y Gomendio (2000). Se distinguen tres fases en el proceso de adaptación de las actividades motrices:

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

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

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

Independientemente de la evaluación de las características generales del déficit, es necesario realizar una evaluación inicial y del estilo de aprendizaje.

• **Análisis de la tarea**

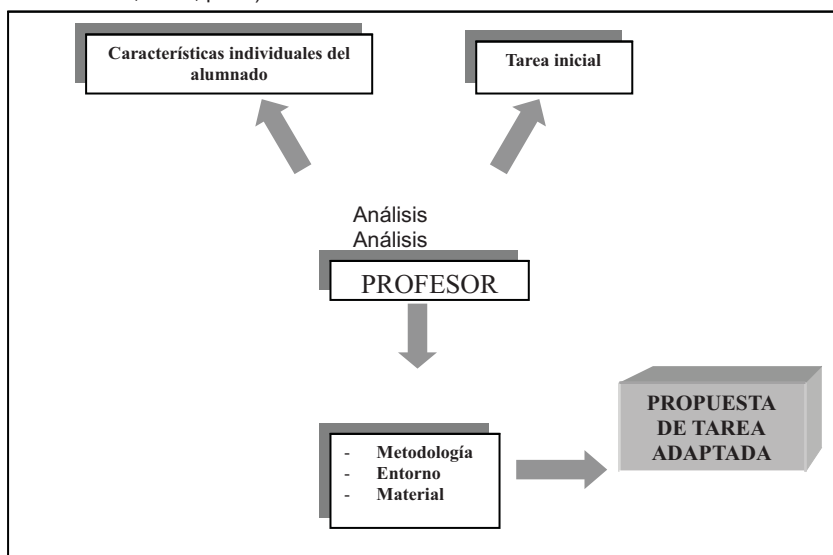
Una vez detectadas y analizadas las necesidades educativas, el siguiente paso consiste en hacer una propuesta de tareas adecuadas a dichas necesidades. Para ello deberemos analizar la tarea en estrecha relación con las características de cada individuo. En este sentido, Ruiz Sánchez (1994) presenta diferentes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

• **Adaptación de la tarea y su seguimiento**

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

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

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



Las adaptaciones metodológicas

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

Algunas adaptaciones metodológicas de carácter general pueden concretarse en (CNREE, 1992; Gomendio, 2000):

- Normalizar los sistemas de comunicación en el aula, para facilitar la comunicación con los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Adecuar el lenguaje al nivel de comprensión de los alumnos (oral, escrito, visual, gestual), potenciando los diversos canales.
- Buscar actividades alternativas para dar respuesta a las necesidades educativas de todas y todos.
- Definir criterios para la elección de técnicas y estrategias de enseñanza que den una respuesta normalizada y efectiva a las necesidades educativas especiales, siendo útiles para todo el alumnado.
- Potenciar el uso de técnicas y estrategias que faciliten la experiencia directa, la reflexión y la expresión.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje transversal para todos y todas.
- Emplear estrategias y actividades motivadoras y que amplíen los intereses del alumnado.
- Utilizar un repertorio amplio de refuerzos y estrategias de focalización atencional (de lo global a lo analítico, de lo concreto a lo abstracto...).
- Fomentar el autoaprendizaje: aprendizaje autónomo a través de una mayor individualización y creatividad en las tareas motrices.
- Potenciar grupos de enseñanza cooperativos.

Las adaptaciones del entorno y el material

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

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

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

La adaptación de la tarea

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

Los criterios a tener en cuenta respecto a la adaptación de las tareas serán (CNREE, 1992; Gomendio, 2000):

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

Todo ello determinará el deseo de aprender, que se erige como un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. El hecho de presentar limitaciones puede comportar que, ante cualquier actividad motriz voluntaria, se 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 que puedan presentar el alumno o la alumna.

La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas

No obstante, la participación activa del alumnado con discapacidad en nuestras sesiones no es tan sencilla, dado que, entre otras variables que intervienen en el proceso, el niño o la niña comparte esas tareas en grupo. Por tanto, se van a dar una serie de relaciones que serán positivas o negativas en función de la dinámica del grupo, y que pueden influenciar en su nivel de participación y, por tanto, en sus posibilidades y deseo de aprendizaje. 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, 2001a, 2003c, 2004, 2005).

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

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

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

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

Para ilustrarlo, veamos tres ejemplos (Ríos, Blanco, Bonany y Carol, 1998):

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).

Compartir el deporte adaptado a las personas con discapacidad

En cuanto al deporte adaptado a las personas con discapacidad, es imprescindible conocer las modalidades más aplicables en el contexto escolar. Así, en el momento de presentar al grupo-clase actividades de iniciación deportiva, si por las limitaciones es inviable la participación del alumno con discapacidad, podrá, en pequeño grupo, practicar un deporte adaptado. Sus compañeros simularán la discapacidad (si ello es posible y/o necesario) y podrán conocer otras modalidades deportivas. Por ejemplo, si tenemos un alumno ciego y se está trabajando el bádminton, podemos proponer que un pequeño grupo, con los ojos vendados y de forma rotatoria, practique con él el goalball. O bien, si tenemos un alumno con parálisis cerebral y está muy afectado motrizmente, puede jugarse a la boccia (que no requeriría ninguna simulación). También si tenemos un alumno con amputación del tren inferior, puede practicarse el voleibol sentado.

El asesoramiento y el apoyo

Para posibilitar un marco inclusivo en la sesión de Educación Física, tenemos que reclamar el asesoramiento de especialistas (del propio centro, como el maestro de Educación Especial, o externos, como los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico) y la formación continuada necesaria que nos permita en todo momento dar las respuesta educativa adecuada a las Necesidades Educativas Especiales que puedan presentarse, educando en la diversidad.

Respecto al apoyo, tenemos que evitar la dependencia del alumno con el adulto de referencia (auxiliares de Educación Especial, entre otros). Hay que buscar estrategias que formen a los compañeros del grupo-clase para que sean éstos los que faciliten el apoyo o la colaboración, 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 o la colaboración cuando lo necesite, aceptando sus propias limitaciones, colaborando así en su autonomía personal. Con ello se generan interdependencias positivas en el grupo, fomentando que todos y todas acepten las adaptaciones de las tareas con naturalidad, como un recurso que posibilita que todos y todas jueguen, se diviertan, se relacionen y aprendan en un entorno inclusivo.

Hemos intentado 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.

5.- Bibliografía

AINSCOW, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia, *Cuadernos de Pedagogía*, 44-49.

ARNAIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, nº 27 (II), pp. 25-34.

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

BALLARD, K. (1997). Researching disability amb inclusive education: participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, nº 1, pp. 243-256.

- BARTON, L. (Coord) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BOOTH, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue?. En Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (Eds). *Towards inclusive schools?*. (pp. 79-89). London: Routledge.
- BOOTH, T., AISCOW, M., BLACK-HAWKINS, K. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Universidad Autónoma de Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva.
- CARRANZA, M., MORA, J.M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó.
- CASCÓN, P., MARTÍN, C. (1986). *La alternativa del juego*. Torrelavega: Colectivo Educar para la Paz.
- COLLICOTT, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multnivell: estratègies per als mestres. *Suports, n° 1*, pp. 87-100).
- FERGUSON, D., JEANCHILD, L. (1999). Cómo poner en práctica las decisiones curriculares. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 179-194). Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J., VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen
- FERRER, V. (1993). *Pensamiento crítico y formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FORD, A., DAVERN, L., SCHNORR, R. (1999). Educación Inclusiva. Dar sentido al currículum. En Stainback, W., Stainback, S. (Eds.). *Aulas inclusivas*.(pp. 55-80). Madrid: Narcea.
- FULLAN, M., HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: MCEP.
- GARCÍA, C., PUIGVERT, L. (2003). Sociología y currículo. En Fernández Palomares, F. (Coord). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- GIANGRECO, M.F. (1999). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. Tendencias, cuestiones, problemas y posibles soluciones. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 261-286). Madrid: Narcea.
- GOMENDIO, M. (2000). *Educación Física para la integración de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Gymnos.
- GUARRO, A. (1999). El currículum como propuesta cultural democrática. En Escudero, J.M. (Ed) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Educación.

- GUITART, R. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (1999). *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- JOHNSON, D. W, JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- MARCHESI, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (Eds). *Desarrollo Psicológico y Educación (Vol III: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales)* (pp. 21-43). Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MIR, C. (Coord) (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- ORLICK, T. (1986), *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (2001). Mel Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 307, pp. 44-49.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, nº 327, pp. 11-29.
- PEARPOINT, J., FOREST, M. (1999). Prólogo. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 15-18). Madrid: Narcea.
- PETERSON, M., LEROY, B., FIELD, S., WOOD, P. (1999). Aprendizaje referido a la comunidad en las escuelas inclusivas. Un currículo eficaz para todos los alumnos. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 229-250). Madrid: Narcea.
- PRAT, M. (2003). El tratamiento de los contenidos actitudinales en la escuela. En Prat, M., Soler, S. *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*, pp. 51-62. Barcelona: INDE.
- PRAT, M., SOLER, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

PUIGDELLÍVOL, I. (2001). El reto de la diversidad en la escuela de hoy. *Tándem*, nº 5, pp. 7-19.

PUIGDELLÍVOL, I. (2004). Actas del Seminario sobre la Escuela Inclusiva, Curso 2003-2004. Universitat de Barcelona: documento inédito.

PUIGDELLÍVOL, I. (2005). La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó. (edición actualizada de 1998)

PUJOLÁS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

RÍOS, M. (1986). La actividad físico-deportiva en una prisión de mujeres, *Apunts* (núm. 4), junio 1986, (pp. 52-59).

RÍOS, M. (1987). La práctica físico-deportiva de la mujer en los sectores marginados de la sociedad: establecimientos preventivos y penitenciarios. En González Fernández, J.L. (Ed). *Sociología del Deporte*. (pp. 107-128) Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

RÍOS, M. (1989a). Un modelo y diseño de una acción educativa: el juego y el deporte en la cárcel Modelo. En Ferrández, A. (Dir). *Modelos de educación en centros penitenciarios*. (pp. 137-144). Barcelona: Humanitas-Generalitat de Catalunya.

RÍOS, M. (1989b). La educación física en la integración social, *Apunts* (núm. 16-17), junio-septiembre 1989, (pp. 119-123).

RÍOS, M. (1994). Los juegos sensibilizadores. Una herramienta de integración social. *Apunts*, nº 38, octubre, pp. 93-98.

RÍOS, M. (1996). La Educación Física y las necesidades educativas especiales, *Aula Comunidad*, nº 8, septiembre, 9.

RÍOS, M. (1998). Los juegos motrices sensibilizadores: un medio hacia la normalización y el respeto a la diversidad. En Ríos et al. *Actividad Física Adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad*, pp. 151-175. Barcelona: Paidotribo.

RÍOS, M. (1999). Una propuesta para la integración de los alumnos con discapacidad en actividades competitivas: la compensación de la desventaja. En Sáenz López-Buñuel, P., Tierra, J. y Díaz Trillo, M. (coord.). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 937-947). Huelva: Universidad de Huelva.

RÍOS, M. (2001a). Integración y participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales: un reto en la sesión de Educación

Física?, En Giménez Fuentes-Guerra, F.J., et al. *Educación Física y Diversidad*. Huelva: Universidad de Huelva.

RÍOS, M. (2001b). El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física, *Tándem*, nº 5, octubre-diciembre, 20-30.

RÍOS, M. (2001c). *Proyecto Docente. Educación Física en alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Barcelona: Universidad de Barcelona (documento inédito).

RÍOS, M. (2003a). Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.

RÍOS, M. (2003b). La Inclusión del alumnado con Discapacidad y el Pensamiento del Profesorado. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Tenerife: Universidad de La Laguna (edición en CD).

RÍOS, M. (2003c). Modelo de sensibilización en una escuela para todos. En *Actas del I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad*. (pp. 165-173) Pamplona: Gobierno de Navarra.

RÍOS, M. (2004). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad. En *Actas del III Congreso Vasco del Deporte*. Vitoria: Diputación Foral de Álava (en prensa).

RÍOS, M. (2005). La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://www.tesisexarxa.net/TDX-0104106-085807/>

RÍOS, M. BONANY, T., BLANCO, A., CAROL, N. (1998). *Actividad Física Adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo

RÍOS, M., PAYÀ, M. (2001). Los juegos motrices sensibilizadores y la educación moral, *Tándem* (núm. 2), pp. 51-61.

RODRIGUES, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista da Sociedade Portuguesa d'Educação Física*, nº 24-25, pp. 73-80.

RUIZ SÁNCHEZ, P. (1994). L'adequació curricular individual en Educació Física. *Apunts*, nº38, octubre 1994, 41-50.

RUIZ SÁNCHEZ, P. (1998). Alumnos con parálisis cerebral. Consideraciones sobre adaptaciones curriculares en Educación Física. En *Actas del curso de Actividad Física Adaptada a grupos de población con necesidades especiales*. Málaga: Instituto Andaluz del deporte (documento inédito)

STAINBACK, W., STAINBACK, S. (Eds.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. Y JACKSON, H.J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.

TORO, S., ZARCO, J. (1998), Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales, Aljibe, Málaga

URIZ, N. (Coord) (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura-Gobierno de Navarra.

VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México: Secretaría de Educación Física.

YORK, J. (1994). *What's Working*. Minneapolis: Institute on Community Integration - Minnesota University.