

# **FORMADOR DE FORMADORES EN ACTIVIDADES FÍSICAS INCLUSIVAS**

**Juan Miguel Arráez Martínez**

**Profesor Titular de la Universidad de Granada**

## **1. Introducción**

En la actualidad la educación de las personas con discapacidades se reconoce como un derecho en muchos países y está pasando de ser una noción a ser una práctica (Hegarty, 1994). Sin embargo, esto no siempre ha sido así. En nuestro país, por ejemplo, la Reforma Educativa implantada a partir de 1970, con la Ley General de Educación, fue la que introdujo por primera vez el principio de igualdad de oportunidades ante la educación.

Por todo ello, el análisis de la evolución, desarrollo y estado actual de la atención a la diversidad constituye un recurso esencial para la configuración del discurso que facilita una aproximación a las fuentes teórico-prácticas del ámbito de conocimiento objeto de nuestro estudio en esta ponencia.

La década de los 60 y, sobre todo, la de los 70 marcan un punto de inflexión en la evolución de la ideología con respecto al papel de la sociedad para con sus ciudadanos y los derechos de éstos.

En nuestros días nos encontramos en la etapa de la normalización y de la respuesta educativa a la diversidad, sea del tipo que sea. Los motivos que nos llevan hasta esa situación son en principio más sociales e ideológicos que educativos. Como continuación del amplio debate social iniciado en la etapa anterior, se plantea la igualdad de derechos educativos en términos de acceso a la educación y, por consiguiente, el derecho de cada niño a asistir a la escuela de su entorno próximo y su participación en la cultura escolar y en la comunidad educativa y social.

Así pues, esta nueva etapa es mucho más que un cambio organizativo o incluso que un cambio ideológico en el nivel escolar. Como ha señalado López Melero (1990) es “otra cultura”.

## **2. De la integración a la inclusión**

En la última década del pasado siglo surge, especialmente en el ámbito anglosajón, un movimiento que supone una nueva tendencia, una nueva forma de plantear la respuesta a la diversidad de las necesidades educativas que se plantean en la escuela. Se trata del movimiento de la escuela inclusiva. Esta nueva corriente, surgida a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), tiene un objetivo que va más

allá de la integración y que consiste en reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de TODOS los niños y niñas.

Los cambios actitudinales, necesarios para la inclusión de alumnos con discapacidades en escuelas ordinarias, afectarán a todos los miembros de la comunidad educativa, a las políticas educativas, a las asociaciones de personas discapacitadas y a los responsables de la formación del profesorado. Por ello, en opinión de O'Hanlon (1995), será desde una perspectiva internacional desde donde mejor pueden inspirarse los movimientos hacia una escuela inclusiva. Esto ya se ha producido.

La Organización de las Naciones Unidas aprobó en 1993 la Resolución sobre Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, como instrumento programático para la Unión Europea. Esto pone de manifiesto, en opinión de Arnáiz, (1997, p. 94), “la duda metódica en la que nos encontramos, sobre si basta una alusión a las personas deficientes desde la normativa general o todavía hay que seguir sosteniendo una batalla reivindicativa desde el propio frente de la discapacidad, como alerta y llamada general”.

Recogemos a continuación algunas cuestiones relevantes expresadas en la citada Resolución:

- Los países deberían reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación primaria, secundaria y estudios superiores para niños, jóvenes y adultos con discapacidades, en lugares integrados.
- Deberían asegurar que la educación de las personas con discapacidades sea una parte integral del Sistema Educativo.
- Los grupos de padres y asociaciones de personas discapacitadas deberán estar implicados en el proceso de educación en todos los niveles; y en los estados donde la educación es obligatoria, ésta deberá ser proporcionada a niñas y niños con todo tipo y nivel de discapacidades, incluyendo las más severas.
- Para implantarse la educación inclusiva, los estados deberían tener una legislación claramente establecida que comprendiera la escuela y niveles más amplios de comunidad; deberían permitir un currículum flexible así como ayudas y adaptaciones y proporcionar materiales de calidad, una formación continua de profesores y profesores de apoyo.
- Educación inclusiva y programas basados en la comunidad deberían ser considerados como acercamientos complementarios a una educación efectiva en cuanto al coste y formación para personas discapacitadas. Las comunidades deberían desarrollar recursos locales para proporcionar esta educación.
- En aquellos casos donde las escuelas ordinarias no puedan dar una respuesta adecuada a los alumnos, se debe considerar la educación en escuelas especiales, pero debería ir dirigida a preparar al estudiante para la inclusión en la integración. Este

emplazamiento separado debería tener los mismos objetivos que la educación ordinaria, incluyendo la existencia de unos recursos iguales a los existentes para los alumnos sin discapacidades.

Igualmente, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por la UNESCO en colaboración con el gobierno español y celebrada en Salamanca en junio de 1994, recoge algunas conclusiones en las que se reflejan las orientaciones hacia una escuela inclusiva indicando que las escuelas ordinarias de carácter inclusivo: “Son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo el Sistema Educativo” (p. IX).

De todo lo dicho anteriormente, se desprende que el principio fundamental de la escuela inclusiva es que todos los niños deberían aprender juntos cuando sea posible, y que las escuelas ordinarias deben reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, estableciendo a la vez un *continuum* de servicios para responder a estas necesidades (Arnáiz, 1997). La mayoría de los países deberían, por tanto, establecer escuelas inclusivas (Ainscow, 1995; Stainback y Stainback, 1992; Wang, 1995).

En opinión de Falvey y otros (1995) la educación inclusiva demanda que el sistema de un país que apoya y educa, cree y proporcione las condiciones necesarias para asegurar que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo, lo que no requiere que los alumnos posean ningún tipo particular de habilidades.

Según Stainback y Stainback (1990) el nuevo modelo de escuela inclusiva está relacionado, aunque presenta diferencias, con el movimiento de integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Si la integración es un proceso mediante el cual se pretende conseguir que los alumnos con necesidades educativas especiales lleguen a ser parte integrante de las escuelas ordinarias, el nuevo modelo de escuela inclusiva se centra en cómo ayudar a una categoría particular de alumnos, aquellos que tienen algún déficit y que como consecuencia presentan necesidades educativas. En opinión de Ferguson y Willis (1994) la integración puede considerarse como un tramo en el camino hacia la inclusión.

Así pues, la escuela inclusiva quiere superar las barreras que han impuesto los límites tradicionales del conocimiento en educación especial, incluyendo nuevas perspectivas provenientes de la sociología, la teoría política y el análisis organizativo (Tomlinson, 1982; Fulcher, 1986; Slee, 1991; Skrtic, 1991).

Desde esta perspectiva la finalidad de las escuelas inclusivas se centra en crear sistemas educativos que permitan ofrecer respuestas a las necesidades de todos los alumnos. En los sistemas tradicionales se comprueba que existen dificultades para que determinados alumnos puedan permanecer en él, fracaso escolar, y además existen otros, con necesidades educativas especiales, que tienen dificultades para incorporarse a ellos. Así, indica Hegarty (1994), en los países desarrollados los alumnos con discapacidades, que son los que tienen mayor necesidad de educación, reciben generalmente un tratamiento menos favorable que otros niños sin discapacidades.

En la actualidad, las demandas sociales se dirigen hacia el establecimiento de mecanismos que den respuesta a la diversidad. Por tanto, no es cuestión de plantearse si se proporciona o no una educación inclusiva, sino el cómo llevar a la práctica este tipo de educación de forma que pueda aumentar el éxito en las escuelas de todos los niños que llegan a ellas (Baker, Wang y Walberg, 1995), y generar un cambio en los valores instaurados en la sociedad hacia los alumnos con deficiencias.

Stainback y Stainback (1990) proponen además una serie de estrategias prácticas para promover la educación inclusiva:

- a) Diseñar y desarrollar una filosofía en la escuela basada en la igualdad, la solidaridad y los principios democráticos donde se valore la integración de los alumnos y sean aceptados como miembros de la comunidad natural en la que está situada.
- b) Asumir y distribuir responsabilidades en el proceso de planificación y toma de decisiones a todos los miembros de la comunidad educativa.
- c) Establecer, dinamizar, redes tutoriales de apoyo que fomenten el trabajo cooperativo entre profesores y entre alumnos.
- d) Integrar alumnos, profesionales y recursos en una síntesis superadora del individualismo latente.
- e) Diseñar procesos de adaptación del currículum para acomodarlo a las necesidades de algunos alumnos para los cuales no es apropiado el currículum general ordinario.
- f) Establecer mecanismos de flexibilidad. Los objetivos inicialmente formulados pueden ser modificados durante el proceso educativo.

Por último, podemos decir que también hay críticas al movimiento de la inclusión total existiendo autores que no son partidarios de la misma. Una crítica generalizada es la creencia de que la eliminación de los emplazamientos de educación especial en favor de la inclusión privaría a muchos alumnos con discapacidades de una apropiada educación (Fuchs y Fuchs, 1995).

En opinión de Fuchs y Fuchs (1995), podrían establecerse dos grupos entre los autores que defienden la inclusión total. Un grupo que pide cambios fundamentales argumentando la necesidad de un desmantelamiento completo de la educación especial por una parte y por otra, señalando que los profesores especialistas deberían proporcionar apoyo a los alumnos discapacitados y no discapacitados pero únicamente en las aulas ordinarias. Otro grupo que incluye a los políticos y administradores que se aferran a la inclusión total como una forma de reducir los costes de la educación especial.

Torres y Sánchez (1996) consideran, al respecto, que esta situación provoca un debate abierto entre padres, alumnos, profesores y administración educativa que habría de servir para analizar cada caso en el contexto social en el que se produce arbitrando las soluciones que se consideren más adecuadas.

Desde nuestra experiencia en el ejercicio de la docencia en todos los niveles de nuestro sistema educativo, incluidas las estructuras de los equipos de apoyo interno y externo, pensamos que la escuela inclusiva resulta aún lejana a nuestras expectativas como profesionales. Estaríamos obligados a desterrar la concepción de escuela que subyace en la actualidad y, como indican Ferguson y Willis (1994), habría que “reinventar la escuela”.

Nuestro sistema educativo está estancado y acomodado en la cultura del individualismo y la homogeneidad y sería preciso un giro de ciento ochenta grados en las actitudes sociales y profesionales de toda la comunidad educativa. Es posible que en nuestra intención por cambiar a mejor el proceso de atención a la diversidad sea considerado en este momento demasiado utópico, pero ello no debe ni puede significar que no lo intentemos. Lo que se empieza y se continúa se consigue acabar y esto es posible sin ruptura con lo actual, sino con la continuidad y el cambio basados en la innovación y la investigación. Tenemos la palabra todos: profesorado, administración educativa, formadores de formadores, padres, alumnos y sociedad en general.

### **3. Hacia una Educación Física inclusiva**

Parece poco discutible en los últimos años que una actividad física adecuada comporta grandes beneficios a los individuos sanos y que estos beneficios pueden ser incluso mayores, si cabe, en el caso de sujetos con ciertas limitaciones. La actividad física puede, por un lado, paliar las deficiencias motoras y fisiológicas y, por otro, hacer que estos sujetos se sientan personas más seguras de sí mismas y capaces de realizar las mismas cosas que los demás, aunque con ciertas precauciones. (Arráez, 1997a.).

Es por ello que, siempre que sea posible, los alumnos de un centro educativo con alguna alteración relacionada con su salud, deben intervenir en las clases de Educación Física con la mayor normalidad posible. Se tratará, en cada caso, de adaptar, limitar o eliminar las actividades que comporten un cierto riesgo y de aconsejar y potenciar aquellas más beneficiosas.

Desde que comenzara a plantearse la cuestión de la integración en el ámbito educativo, han sido muchos y variados los intentos por adecuar los diferentes elementos curriculares a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, tratando con ello de conseguir la mayor normalización posible. Sin embargo, y de manera especialmente intensa desde que la LOGSE entra en vigor, todos los esfuerzos y logros se han venido centrando en las adecuaciones curriculares de aquellas materias que tradicionalmente han gozado de mayor "prestigio" académico y social: lenguaje (especialmente la lecto-escritura), ciencias experimentales o sociales, etc., olvidando un aspecto del ser humano tan importante como es su desarrollo motor.

Así llegamos a la situación actual en la que si bien parece que la Educación Física por fin ocupa el lugar que le corresponde, con entidad propia en los nuevos diseños curriculares y con profesorado especializado, no es menos cierto que apenas existen estudios, programas o investigaciones en relación a las adaptaciones curriculares en esta materia.

Ante esta situación, lo que suele ocurrir es que el alumno con una determinada discapacidad acuda al patio o al gimnasio con sus compañeros y se "integre" con su presencia física pero no participativa en las tareas o los juegos que allí se desarrollan. El profesor y sus compañeros aceptan de buen grado su presencia y así "se cumple" con el principio y el deber de llevar a efecto la integración. Nuestra propuesta camina por otros derroteros bien distintos, pues abogamos por una inclusión real, en la que la implicación de los elementos personales del hecho educativo se muestren participativos y activos en el proceso de integración.

Es cierto que los alumnos con discapacidades van a presentar dificultades en el aprendizaje asociadas a sus limitaciones de tipo intelectual, sensorial o motor, pero éstas, por sí solas, no pueden ni deben justificar limitaciones en las posibilidades para aprender que posee el sujeto. El grado de ajuste del contenido, la secuencia y la forma de enseñar, serán los que determinen el progreso en el nivel de aprendizaje y, por ende, en el proceso de integración a nivel escolar y social.

Lo que queremos significar es que la mayor parte de las dificultades se pueden compensar por medio de una intervención educativa modificada y/o adaptada al nivel de los alumnos que presentan tales dificultades. El profesorado que intenta adaptar los medios a su alcance (objetivos,

contenidos, métodos de enseñanza, organización del aula, evaluación...), para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, ya está en el camino. No se trata de una tarea sencilla, en absoluto, pues el equilibrio entre lo que debe ser igual para todos (en términos de las capacidades a las que se aspira, y a efectos de evitar discriminaciones de cualquier tipo), y lo que debe ser individual y distinto para cada cual (en términos de ajuste a las características de cada alumno), es siempre difícil de alcanzar (Arráez 1997a).

Se podría decir, de alguna forma, que esa búsqueda de equilibrio es lo que se persigue con el proceso de adaptaciones curriculares y éste es el sentido y significado genérico que tiene este término en el contexto del currículo oficial.

#### **4. Sugerencias para la inclusión**

Los profesionales de la Educación Física han tenido escasa o nula preparación específica previa en este campo, y para poder afrontar la situación con un mínimo de garantías deben contar con apoyos externos que garanticen el éxito y pueda favorecerse así el desarrollo integral del educando. En todo caso y, antes de llevar a cabo el proceso de planificación de las adaptaciones curriculares para cada caso específico, resultará imprescindible contar con un informe médico y psicológico que refleje, en cada caso, el tipo y grado de anomalía así como las actividades o situaciones que puedan resultar beneficiosas o contraproducentes según corresponda.

Tomando como referente las directrices del profesor Garrido (1993), proponemos al profesorado, en especial al de Educación Física, que tenga en cuenta las siguientes sugerencias referidas a los grupos de población con necesidades especiales, cuya presencia se da cada vez con mayor frecuencia en los centros escolares ordinarios y, por tanto, en las clases de Educación Física:

##### **A. Sugerencias comunes para todos los grupos:**

- Se debe crear cuanto antes un clima adecuado de aceptación normal, de agradable y amistosa convivencia.
- Es fundamental hacerles adquirir una percepción lo más fiel posible de sí mismos. Partiendo de este conocimiento tendrán más fácil elaborar una correcta representación del mundo que les rodea.
- Se tratará de lograr la aceptación de sí mismo como condición previa para adquirir un equilibrio emocional, afectivo y social adecuado.
- Conviene desarrollar actitudes positivas hacia la relajación, ya que acumulan habitualmente más tensión y conflicto que el resto de los alumnos.
- Es necesario insistir en que cada alumno, dentro de sus limitaciones, consiga el mayor grado de independencia y autonomía posible, por la transferencia que esto puede

suponer para su vida diaria.

- Aunque existan grandes dificultades para la intervención plena en las tareas o juegos que se propongan, siempre se podrán conseguir actitudes positivas como la cooperación, la aceptación de normas, etc.

### **B. Sugerencias específicas para:**

- *Las deficiencias auditivas:* aunque escasos -además de antiguos-, los estudios realizados (Myklebust, 1975; Herren, 1982) concluyen que las adquisiciones motrices de estos sujetos son normales. Para el profesor especialista en Educación Física la comunicación con el alumno sordo apenas resultará problemática, sobre todo si hace uso de los gestos y de toda su expresividad corporal. Conviene, sin embargo, tener en cuenta algunas áreas motoras en las que las adquisiciones de los sordos, aun dentro de la normalidad, pueden presentar niveles por debajo de la media respecto de los oyentes, para acentuar su entrenamiento. Éstas son la lateralidad, la coordinación, el equilibrio y la velocidad gestual o rapidez de la respuesta motora.

La educación de los macromovimientos del cuerpo (grandes segmentos motores), es la base perfecta para el control fino y ajustado de sus micromovimientos, que darán lugar a la fonación y a la articulación de los sonidos necesarios para la adquisición del habla. El entrenamiento de los primeros es competencia del profesor de E. Física; los relativos a ajustes micromotores lo son del logopeda y se trabajarán de forma individualizada.

Una dificultad que se presenta con este tipo de alumnos es la adquisición del sentido del ritmo, pues la ejecución de ritmos y bailes requiere un mínimo de audición. Sin embargo, debemos saber que el ritmo se transmite preferentemente a través de las frecuencias sonoras graves, en las que la gran mayoría de las personas sordas profundas poseen restos aprovechables con la ayuda del audífono y a través de la percepción vibrotáctil. Es por ello que la ejecución de composiciones rítmicas sencillas es posible, deseable y necesaria en los alumnos sordos.

El seguimiento de las actividades rítmicas se puede facilitar haciendo que la música resuene en una superficie vibrante en la que puedan colocar las manos o los pies desnudos (por eso las superficies más adecuadas son las recubiertas de madera), o también utilizando instrumentos de percusión preferentemente de tonalidad grave (tambor, pandero, claves, caja de madera..).

En relación con la adquisición de habilidades y destrezas motrices, no presenta ningún problema insalvable, tan sólo habrá que estimular su atención visual hacia las instrucciones y señales que se den visualmente, utilizando otro código complementario como puedan ser las tarjetas de colores, banderas, gestos convencionales...



- *Las deficiencias visuales:* uno de los mayores problemas que tienen estos alumnos es el de la percepción, estructuración y organización del espacio, así como de los objetos que se sitúan en él. Habrá que ayudarles y permitirles que conozcan y dominen táctilmente ese espacio para que puedan elaborar una representación correcta de estos conceptos.

No poseen un adecuado control dinámico de su propio cuerpo, debido a la falta de seguridad que la carencia de visión les produce, por lo que para determinados ejercicios en desplazamiento será necesario que un compañero o el propio profesor les guíen verbalmente o incluso cogiéndoles de la mano.

Otro de los grandes problemas estriba en que ellos no pueden ver las formas expresivas corporales, el modelo del otro, lo que les va a plantear serias dificultades a la hora de ejecutar gestos tanto de la vida diaria como en la práctica de juegos o deportes. Será preciso entrenarlos partiendo de la percepción táctil, la ejecución de los gestos de manera analítica y secuenciada para, poco a poco, ir pasando a la ejecución global.

Estos niños pueden participar en más tareas, juegos y deportes de los que en un principio pueda pensarse. No obstante, será muy importante que conozcan el espacio donde se va a desarrollar el juego valiéndose del tacto y del oído además de la compañía de alguien que les conduzca por él. Se utilizarán señales sonoras para transmitir las instrucciones y orientarlos con relación a su propia situación y si es preciso se les guiará de la mano. Se puede facilitar el juego si utilizamos pelotas o balones sonoros.

Por lo que se refiere al aseo personal, hay que insistirles en la importancia que tiene cuidar el propio cuerpo ( ducharse, lavarse, peinarse...) ya que ellos, al no verse a sí mismos ni ver a los demás, tienden a descuidar fácilmente estos aspectos. En relación a su propia seguridad habremos de entrenarles para que conozcan los principales obstáculos de los itinerarios que suelen frecuentar, para que sepan desenvolverse con la mayor normalidad posible.

Especialmente interesante resulta trabajar la relajación ya que contribuirá a combatir la hipertonia muscular que estos sujetos desarrollan como consecuencia del miedo a lo desconocido, a los golpes y a las caídas.

- *Las deficiencias mentales:* es necesario que estos alumnos asimilen cuanto antes el conocimiento de los conceptos espacio-temporales, que para ellos presentan un especial dificultad, ya que ello les va a facilitar la comprensión del espacio y la adaptación a multitud de situaciones de la vida cotidiana.

La asimilación de estos conceptos va a precisar de procedimientos activos, intuitivos y polisensoriales partiendo siempre de la individualidad en cuanto a orden y ritmo. No obstante, Garrido (1993) propone la siguiente sucesión graduada a modo orientativo:

1. Conceptos espaciales: dentro-fuera; grande-pequeño-mediano; arriba-abajo; lleno-vacío; gordo-delgado; cerca-lejos; corto-largo; igual-diferente; ancho-estrecho; deprisa-despacio; alrededor-en fila; delante-detrás; al lado-en medio - de frente; al principio - al final; revés-derecho; derecha-izquierda...

2. Conceptos temporales: día-noche; ahora-antes-después; mañana-mediódía-tarde-noche; pronto-tarde; hoy-mañana-ayer; semana y sus días; mes; año y meses; estaciones del año; siglo-década-lustro; reloj: horas en punto-medias horas-cuartos-minutos-segundos...

En relación a la lateralidad, muchos de estos alumnos no llegan a definirla por sí mismos, sino que se mantienen en una actitud ambigua realizando actividades con una mano y con la otra. También pueden presentar dislateralidades en los ojos y en los pies. Se tratará de afirmar la lateralidad de forma suave utilizando procedimientos indirectos, como presentarles los objetos por los que se interesen cerca de la mano que se pretende que sea la dominante para hacérselo más cómodo.

La relajación es otro aspecto fundamental para estos alumnos, a los que suele resultar bastante difícil conseguirla sin que suponga ignorar su utilidad. Es conveniente recurrir a la música, contarles cuentos o representarles escenas gratificantes y familiares y, sobre todo, tocarles con las manos para hacerles advertir la diferencia entre lo tenso y lo relajado.

Para posibilitarles una mayor adaptación social hay que incidir en la elevación de su grado de autonomía personal y en la adquisición de hábitos de comportamiento. Se necesita para ello una gran constancia, secuenciar los pasos a dar en cada actividad y, por encima de todo, establecer una armonía entre lo que se hace en la escuela y lo que se hace en la familia.

En el equilibrio dinámico presentan mayor grado de torpeza que otros alumnos, pero hay que trabajarlo utilizando las ayudas individuales y el trabajo en pequeño grupo, y proceder a transferir los logros a la vida ordinaria para su consolidación.

Habremos de ser pacientes en la participación en los juegos pues, aunque pueden participar en todos ellos, la asimilación del desarrollo, las normas, la organización, etc. será más lenta y, además, presentarán en su gran mayoría torpeza en los movimientos.

- *Las deficiencias motrices*: 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.

En términos muy amplios hay que decir que estos sujetos se encuentran limitados en el mantenimiento y la estabilidad de la postura y el equilibrio dinámico. Podrán desarrollar habilidades expresivas variadas, ritmos y bailes utilizando aquellas partes de su cuerpo que estén menos atrofiadas.

Si están en silla de ruedas podrán realizar actividades de expresión, seguir ejercicios rítmicos y movimientos que no requieran gran movilidad y, por supuesto, dirigir los que deban hacer sus compañeros.

En relación a los ejercicios musculares que requieran tensión y relajación se utilizarán aquellos músculos que presenten funcionalidad, lo que contribuirá a mejorar su capacidad de respuesta.

Quizá donde tengan mayor dificultad para integrarse y participar de forma activa sea en los juegos, especialmente los que requieren gran capacidad de desplazamiento, o los que implican un alto índice competitivo. Aun así existen propuestas interesantes para fomentar su integración en las clases de Educación Física (Arráez, 1997a).

Finalmente, no queremos dejar de hacer una consideración aplicable a todos los grupos que acabamos de exponer: en bastantes ocasiones -la práctica nos lo ha hecho ver así- es el propio alumno con limitaciones el que indaga y halla respuesta y acomodación a situaciones que se le plantean y que el profesor ni tan siquiera hubiese sospechado. Esta situación presenta, sin duda, ventajas respecto al planteamiento de soluciones facilitadas, ya que se provoca la transferencia que puede conexionar la práctica de actividades físicas con las situaciones que se plantean en la vida ordinaria (Arráez 1997b). El profesor, mediador y facilitador del aprendizaje, posibilitará y fomentará estas situaciones admitiendo propuestas que surjan tanto de los propios interesados como de sus compañeros.

## **5. A modo de reflexión y propuesta**

Desde el punto de vista educativo la adecuación de los currículos a las personas con necesidades educativas especiales en educación física y deportiva es una asignatura pendiente que, entre todos, debemos comenzar a poner en práctica.

El nuevo sistema educativo exige atención a las personas con necesidades educativas especiales

por medio de los currículos ordinarios, realizando las adecuaciones curriculares individuales (ACI) oportunas. En el momento presente, cuando nos referimos a escolares con NEE, se observa que este supuesto de formación está bastante alejado de la realidad, pues los profesores que se dedican a la enseñanza en general, y a la educación física en particular, tienen una escasa formación básica -en el mejor de los casos- y, generalmente, no disponen de una preparación y de unos recursos suficientes para atender a sujetos con estas características especiales.

El planificar y llevar a la práctica adecuaciones curriculares requiere una preparación específica que no existe debido a la falta de preparación del profesorado, la falta de recursos, etc. En los proyectos educativos de los centros se observa cierta demagogia entre el "querer hacer" y el "poder hacer", planteándose un problema de difícil solución para la praxis educativa en los escolares con necesidades educativas especiales.

Desde nuestro marco de formación universitaria (Facultades de Ciencias de la Educación, Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), debemos prestar atención para plantear asignaturas que recojan los siguientes contenidos: el tipo y grado de las discapacidades, la identificación de los elementos motores desestructurados, el deporte adaptado, el deporte integración, los métodos de integración escolar, los métodos de organización en la actividad física, los elementos de análisis para la propuesta de tareas en función de las discapacidades, etc.

Nuestra perspectiva, avalada por los años de docencia que tenemos acumulados en las distintas etapas del sistema educativo, nos lleva a la consideración de que la Educación Física Escolar, que ya ha dejado de ser la eterna materia marginada y ha pasado a ser un área con entidad y diseño propio en el currículo escolar, puede ser, y no es una opinión sesgada por nuestra inclinación a este campo sino compartida por muchos profesionales, la que mayores y mejores opciones ofrece para llevar a efecto este gran reto que es el de la atención a la diversidad. Ninguna otra área del currículo ofrece unas posibilidades integradoras de primer orden como la Educación Física, y ello debido a las características que le son propias.

Finalmente, queremos dejar constancia de nuestras propias propuestas partiendo de la siguiente reflexión: cualquier planteamiento en favor de la integración, en cualquiera de las áreas curriculares de manera particular, o en el centro educativo globalmente considerado, no puede descansar sobre el voluntarismo del profesorado, sino que la administración educativa ha de comprometerse a llevar a cabo algunas actuaciones prioritarias, como son:

- Mejora y adaptación de las instalaciones de los centros adecuándolos a las necesidades particulares del alumnado que a él pueda asistir.
- Aumento de las plantillas de profesorado reduciendo en consecuencia la *ratio*

profesor-alumno.

- Formación inicial adecuada y suficiente del profesorado.
- Formación permanente del profesorado que, por desconocimiento en su mayoría, no comparte el modelo de integración aunque llegue a estar de acuerdo con su filosofía.
- Dotación a los centros educativos de recursos didácticos suficientes.
- Eliminación de las barreras arquitectónicas de acceso a los centros y dentro de ellos.
- Incremento de los servicios de apoyo psicopedagógico internos y externos.

No nos parece que sea muy alta la exigencia cuando lo que está en juego es nada menos que el derecho de TODOS a la educación.

## 6. Bibliografía

- AINSCOUW, M. (1995). Special needs through school in provement; school in provement trrough special needs. In CLARK, A. DYSON,A. AND MILLWARD, A. (Eds.) *Towards inclusive schools*. London: David Fulton Pub. 63-67.
- ARNÁIZ, P. (1997). Innovación y diversidad: Hacia nuevas propuestas didácticas. En TORRES
- ARRÁEZ, J.M. (1997a). La Actividad Físico-Deportiva y el Juego. Un ámbito para atender la diversidad en el centro escolar. En: *I Jornadas sobre Dinamización Deportiva en el Centro Escolar*. Área de Cultura y Deportes. Diputación Provincial. Jaén, Octubre.
- ARRÁEZ J.M. (1997b). El Deporte Adaptado (169-180). En: *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del Entrenador deportivo*. Sevilla. Ed. Wanceulen
- ARRÁEZ, J.M. (1998a). *Motricidad, Autoconcepto e integración de niños ciegos*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- ARRÁEZ, J.M. (1998b). *Teoría y Praxis de las adaptaciones curriculares en educación física. Un programa de intervención motriz aplicado a la educación primaria*. Granada: Ed. Aljibe.
- ARRÁEZ J.M. (2000). *¿Puedo jugar yo?. El juego modificado. Propuesta para la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Ed. Proyecto Sur. Granada. (3ª ed).
- DUEÑAS, M.L. (1991). *La integración escolar: Aproximación a su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- FALVEY, M.A. y otros (1995). What is an inclusive school. En VILLA, R.A. y THOUSAND, J.S. (Eds. ). *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, 1-12.
- FERGUSON, D. y WILLIS, C. (1994). Integration doesn't work inclusion could, *Poster presented at Aera Annual Meeting*, Abril. New Orleans.
- FORTES, A. (1997). Evaluación de programas de integración escolar. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J.A. (Coords.) *Educación Especial I: Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide. 91-119.
- FUCHS, D y FUCHS, L. (1994). Inclusive Schools movement and the radicalization of special education reform. *Excepcional Children*, 60(4), 294-309.

- FUCHS, D. y FUCHS, L. (1995). Sometimes Separate is better. *Educational Leadership*, 52(4), 22-26.
- FULCHER, G. (1986). *Disabling policies?. A comparative approach to educational policy and disability*. Lewues: Falmer Press.
- GARANTO, J. (1993). Educación para la diversidad: Perspectivas de futuro. En COMES, G. y GISBERT, M. (Coords.). *La necesidad de una educación para la diversidad*. Tarragona: Universidad Rovira y Virgili. 7-24.
- GARRIDO, J. (1993). *Adaptaciones Curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- HEGARTY, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y Práctica*. UNESCO.
- HERREN, H. (1982). *Estudio sobre la educación de los niños y adolescentes sordos*. Médica y Técnica. Barcelona.
- Ley General de Educación (1970). Ed. Escuela Española. Madrid.
- LÓPEZ MELERO, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Cuadernos Puerta Nueva: Málaga
- MIKLEBUST, H. (1975). *Psicología del sordo*. Magisterio Español. Madrid.
- O'HANLON, C.(1995). *Education Inclusive on Europe*. Londres: D. Fulton Publishers.
- ORCASITAS, J.R.(1990). La educación con deficientes mentales. Materiales para una reconstrucción. Tesis Doctoral inédita. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RIGO, E. (1995). Las necesidades educativas especiales y algunas de sus implicaciones en el ámbito de los servicios, los profesionales y el currículum. En SALVADOR MATA, F. y otros. (Eds.). *Integración Escolar: Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: ICE de la Universidad.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J.A. (Coords.). (1997). *Educación Especial II: Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- SKRTIC, T.M. (1991). Students with special education needs: Artifacts of the traditional curriculum. En AINSCOW, M. (Ed.). *Effective School for All*. London: Fulton.
- SLEE, (1991). Learning initiatives to include all students in regular schools. En AINSCOW, M. *Effective Schools for Alls*. London: Fulton, 43-67.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classroom: facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul Brookes.
- TOMLINSON, S. (1982). *A Sociology os Special Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A..(Dir.), (1998). *Intervención didáctica en Educación Especial*. Granada: Adhara.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, Junio.

- UNESCO (1995). Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, Junio.
- WANG, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.